

**DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL CONTINU A L'ÈRE DU
NUMÉRIQUE ET RENDEMENT DES ENSEIGNANTS NON
FORMÉS DU PRIMAIRE DE LA VILLE DE YAOUNDE : cas du
groupe scolaire bilingue les travailleurs.**

*Rapport de recherche rédigé dans le cadre du Projet d'Adaptation, de Résilience et
d'Innovation (PARI) pédagogique en contexte de crise à l'ère du numérique*

par

BEBISSEMEYE Bernadette Brenda

Assistante de Recherche

Sous la direction du

Pr. AMANA Evelyne, Chef d'Equipe Recherche, PARI pédagogique

Aout 2022

SOMMAIRE

DÉDICACE	i
SOMMAIRE.....	ii
REMERCIEMENTS.....	iii
LISTE DES ABBREVIATIONS ET SIGLES.....	iv
LISTE DES TABLEAUX.....	v
RÉSUMÉ.....	vi
ABSTRACT	vii
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
PARTIE 1 : CADRE THEORIQUE ET CONCEPTUEL DE LA RECHERCHE	
PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE	5
CHAPITRE 2 : RECENSION DES ECRITS ET INSERTION THEORIQUE	30
CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	58
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS.....	75
CHAPITRE 5 : INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS	92
CONCLUSION.....	109
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	111
ANNEXES.....	119

REMERCIEMENTS

Nos remerciements et notre gratitude vont premièrement à l'endroit de notre Dieu tout puissant, à lui soit toute la gloire !

L'élaboration de ce travail a été facilitée par l'encadrement, la collaboration et le soutien d'un certain nombre de personnes que nous tenons particulièrement à remercier :

- Pr. AMANA qui a accepté de diriger ce travail, malgré le temps imparti, dont la disponibilité et l'accompagnement nous ont permis d'arriver jusqu'au bout de cette étude ;
- Mr MENGUE pour son accompagnement tout au long de ce parcours ;
- Tous les pasteurs de la famille, pour leurs prières.

LISTE DES ABBREVIATIONS ET SIGLES

ODD	:	Objectifs de Développement Durable
PASEC	:	Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN
SND 30	:	Stratégie Nationale de Développement
DESSEF	:	Document de Stratégie du Secteur de l'Education et de la Formation
TIC	:	Technologie de l'Information et de la Communication
SEFP	:	Stratégie de l'Education et de la Formation Professionnelle
UNESCO	:	Organisation des Nations Unis pour l'Education, la Science et la Culture
MAT	:	Modèle d'Acceptation Technologique
TAD	:	Théorie de l'Auto- Détermination
FAD	:	Formation à Distance
OPO	:	Objectif Pédagogique Opérationnel
OCDE	:	Organisation de Coopération et de Développement Economique
OPR	:	Outils pédagogiques de références
RESEN	:	Rapport Etat sur le Système Educatif National-Cameroun

CONFEMEN : Conférence des Ministres de l'Education des Etats et Gouvernements
de la Francophonie

OQE : Observatoire de la Qualité de l'Education

EPT : Education Pour Tous

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 :Tableau synoptique	57
Tableau 2 : Présentation des données sociodémographiques et professionnelles des cas de l'étude	64
Tableau 3 : Modèle général des étapes de l'analyse de contenu selon l'Ecuyer (1991)...	68
Tableau 4 : grille d'analyse des données	71
Tableau 5 : Synthèse des étapes de l'analyse de contenu selon Castillo (2021)	73
Tableau 6 : Synthèse des résultats	90

RÉSUMÉ

La formation du maître constitue le thème central des conférences et de réunions de toute nature (Conférence mondiale sur l'éducation pour tous de Jomtien en 1990 ; de Dakar en 2000 ; CONFEMEN, 2010a). Car l'efficacité d'un système éducatif dépend en particulier des enseignants qui dispensent l'enseignement en classe. Raison pour laquelle tous les acteurs de l'éducation ont souligné le rôle crucial du personnel enseignant dans la réussite des élèves, particulièrement au niveau primaire, considéré comme la base de l'éducation. Ainsi, pour Timperley (2011, p. 31), « *Chaque jour, les enseignants sont confrontés aux changements qu'impliquent les nouveaux programmes, les nouvelles méthodes d'évaluation et les nouvelles technologies. Ils doivent aussi faire face à des publics hétérogènes parfois rétifs aux pratiques pédagogiques les plus courantes* ».

Cependant, le constat fait, est que, « Le système camerounais est caractérisé par un bon accès à l'école, mais un achèvement faible du cycle primaire, notamment dans le sous-système francophone » (RESEN, 2013, p. 6). Par ailleurs, les données du PASEC (2016, p. 30), précisent que la situation est tout aussi préoccupante puisqu'en moyenne 70,3 % des élèves n'atteignent pas le seuil « suffisant » en langue en début de scolarité et 8,9 % d'élèves, au niveau 1, sont incapables de comprendre un message oral dans la langue d'enseignement. En ce qui concerne les mathématiques, la situation est également préoccupante puisqu'en moyenne, 44,7 % des élèves n'atteignent pas le seuil « suffisant » en mathématiques en début de scolarité et 10,5 % ne manifestent pas les compétences, même les plus élémentaires, mesurées par ce test de mathématiques dans la langue de scolarisation. Cette situation montre un rendement scolaire faible qui par ailleurs est lié à un rendement professionnel non optimal conséquence d'une forte présence d'enseignants non formés.

Cette étude pose le problème du mauvais rendement professionnel des enseignants non formés. Son objectif général est d'appréhender les facteurs du développement professionnel continu qui interfèrent sur rendement professionnel des enseignants non formés à l'ère du numérique, tout en proposant des modules pour un dispositif de formation à distance pour cette population. La collecte des données auprès de 5 enseignants du groupe scolaire bilingue les travailleurs, avec comme outil, un guide d'entretien semi-directif, qui nous a permis de

comprendre que le manque de pratiques anticipatrices, le manque de pratiques réflexives et le manque de pratiques affectives chez les enseignants à l'ère du numérique, interfèrent sur le rendement professionnel des enseignants non formés.

Mot-clés: Développement professionnel continu, rendement professionnel, Professionnalisation



ABSTRACT

Teacher training is the central theme of conferences and meetings of all kinds (World Conference on Education for All in Jomtien in 1990; in Dakar in 2000; CONFEMEN, 2010a). For the effectiveness of an education system depends in particular on the teachers who provide instruction in the classroom. This is why all education stakeholders have emphasized the crucial role of teaching staff in student success, particularly at the primary level, considered the basis of education. Thus, for Timperley (2011, p. 31), “Each day, teachers are confronted with the changes implied by new curricula, new assessment methods and new technologies. They also have to deal with heterogeneous audiences that are sometimes resistant to the most common teaching practices”.

However, the observation that we have made is that, “The Cameroonian system is characterized by good access to school, but low completion of the primary cycle, particularly in the French-speaking subsystem” (RESEN, 2013, p. 6). In addition, data from PASEC (2016, p. 30), specify that the situation is just as worrying since on average 70.3% of pupils do not reach the “sufficient” threshold in language at the start of schooling and 89% of pupils, at level 1, are unable to understand an oral message in the language of instruction. With regard to mathematics, the situation is also worrying since, on average, 44.7% of pupils do not reach the “sufficient” threshold in mathematics at the start of primary school and 10.5% do not demonstrate the skills, even the most basic, measured by this math test in the language of schooling. This situation shows a low academic performance which is also linked to a non-optimal professional performance resulting from a strong presence of untrained teachers.

This study the study raises the problem of the poor professional performance of untrained teachers. Its general objective is to understand the factors of continuous professional development that interfere with the professional performance of untrained teachers in the digital age, while offering a distance learning system for this population.

The collection of data from 5 teachers with a semi-directive interview guide, allowed us to understand that the lack of anticipatory practices, the lack of reflective practices and the lack of affective practices among teachers in the digital age, interfere with the professional performance of untrained teachers.

Keywords: Continuing professional development, professional performance, professionalization

INTRODUCTION GÉNÉRALE

L'éducation pour tous est une politique éducative présente dans les discours politiques et les actions gouvernementales depuis la conférence mondiale de l'éducation tenue du 5 au 9 mars 1990 à Jomtien en Thaïlande. Elle vise à rendre l'éducation accessible à tous sans discrimination à travers la scolarisation et l'alphabétisation des enfants, adolescents et adultes n'ayant pas été à l'école. L'Etat camerounais, afin d'atteindre ces exigences, préconise depuis le document de stratégie sectorielle de l'éducation (DSSE, 2006), (i) de garantir l'accès à l'éducation primaire à tous les enfants en âge de scolarisation ; (ii) d'atteindre un taux d'achèvement de 100% au niveau primaire ; (iii) de réduire les disparités régionales en termes d'infrastructures scolaires et de personnel enseignant (SND30, 2020, p. 73). Tous ces différents objectifs à atteindre dans le cadre de cette prévision montrent à suffisance que l'Etat camerounais est soucieux d'une formation en qualité et en quantité efficace et efficiente des enseignants à tous les niveaux.

Mais, pour le programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC) (2020), une évaluation portée dans 14 pays francophones de l'Afrique subsaharienne en 2019, affiche les données générales suivantes : 55% d'élèves du primaire n'ont pas de niveau de compétences attendu au début du cycle en Langue ; 28,8% en mathématiques. A la fin du cycle, 52% des élèves pour la lecture et près de 62% des élèves en mathématiques sont sous le seuil attendu. Cette baisse de performance est attribuée par le PASEC au faible taux de maîtrise de la didactique de ces disciplines par les enseignants. Selon cette étude, les enseignants déclarent avoir besoin d'avantage de possibilité de formation continue afin de remplir leurs fonctions. Cette conclusion est confirmée par les travaux de Mullis et al. (2020, p. 22) qui prouvent que « bien qu'en général moins de la moitié des élèves ont des enseignants ayant reçu une formation, environ 70% des élèves ont des enseignants déclarant avoir besoin davantage de moyens nécessaires pour assurer la réussite des élèves ».

Pour Mohamed All Mohamed (2003, p. 7) « la qualité de l'éducation d'un pays dépend de son développement socioéconomique et si l'on veut que l'éducation contribue au développement économique du pays, il faut que l'école produise des élèves finissants et

des jeunes qui ont reçu un enseignement de qualité ». Ainsi, un système éducatif efficace et productif n'est possible que par un rendement professionnel de qualité. Car seul un enseignant compétent ayant des pratiques anticipatrices, réflexives et affectives dans sa pratique quotidienne, peut former des élèves compétents (Rasmy et Karsenti, 2016), et le rendement professionnel rend compte du rendement scolaire des élèves. Or, les données issues du terrain confirmées par la SND30 (2020), montre une baisse drastique des performances et du taux d'achèvement des élèves durant la décennie 2010-2020. Ce qui constitue un indicateur fort expressif du faible rendement des enseignants à assurer une bonne gestion des enseignements et de la classe, conduisant ainsi l'échec des élèves à leur charge. Selon la SND30, ce faible taux de rendement est dû à une majorité d'enseignants non-formés dans les écoles surtout dans l'arrière-pays.

Etant donné que la formation est un droit pour l'enseignant et un devoir pour l'Etat, il semble judicieux et urgent d'assurer une formation de qualité à ces enseignants car, l'Etat se trouverait dans l'incapacité d'éradiquer le flux d'enseignants non formés dans les écoles tel que mentionné dans le DSSEF (2013-2020). Dans le contexte de la mondialisation, où les technologies de l'information et de la communication(TIC) constituent le moyen par excellence de s'offrir des formations de qualité tout en minimisant le coût et le temps, quel dispositif de formation contribuerait à la professionnalisation des enseignants non formés du primaire ?

Pour répondre à cette question liée au mauvais rendement professionnel des enseignants non formés du primaire, l'étude se penche sur les facteurs qui interfèrent sur le rendement professionnel des enseignants non-formés en proposant des modules qui répondent aux besoins réels de ces enseignants pour un dispositif de formation à distance qui serait bénéfique à la professionnalisation de ces enseignants. Car malgré les obstacles liés à l'enclavement de certaines zones, les TIC restent aujourd'hui, le moyen le plus rapide d'accès à la formation (Rasmy et Karsenti, 2016). Pour comprendre comment le dispositif de formation à distance peut contribuer à la professionnalisation des enseignants non formés du primaire, nous allons montrer tour à tour comment le développement des pratiques anticipatrices, des pratiques réflexives et des pratiques affectives à l'ère du numérique peut contribuer à un rendement professionnel optimal non formés chez les enseignants non-

formés. A travers une méthodologie qualitative, cette étude menée auprès de 5 enseignants non formés des écoles primaires privées de la ville de Yaoundé, essaye d'apporter une contribution à l'Etat en général et aux enseignants en particulier pour renforcer leur formation, celle des élèves et rendre le système éducatif efficace.

Ce travail de recherche est subdivisé en deux grandes parties à savoir le cadre théorique et opératoire et le cadre méthodologique. Dans le cadre théorique et conceptuel, il est question de la problématique de l'étude (Chapitre 1), de la revue de la littérature et des théories explicatives (Chapitre 2). Le cadre méthodologique quant à lui comporte la recherche sur le terrain (Chapitre 3), la présentation et l'analyse des données (Chapitre 4) et enfin l'interprétation et la discussion des données (Chapitre 5).

PARTIE 1 : CADRE THEORIQUE ET CONCEPTUEL DE LA RECHERCHE

CHAPITRE 1

PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE

Ce premier chapitre est consacré à la problématique de l'étude autrement dit à la formulation du problème de recherche autour de la question principale de recherche.

Cette recherche découle des intuitions issues d'une part de la pratique en stage académique mais aussi professionnelle en tant qu'enseignant dans les écoles normales d'instituteurs de l'enseignement général et d'autre part en tant que étudiant en analyse, gestion et pilotage des systèmes éducatifs. Il nous a été donné d'observer que les enseignants non formés recrutés dans les écoles primaires de l'arrière-pays ont non seulement un rendement insatisfaisant que ce soit sur leur sentiment d'auto-efficacité, que ce soit sur la redevabilité alors qu'ils aimeraient au quotidien améliorer leurs pratiques pédagogiques. Qu'il soit manifeste ou latent, le discours est toujours lié, dans les verbatim de ces enseignants au manque de moyen de s'offrir une formation digne d'un enseignant. Car pour eux, la formation coûte cher en temps et en argent, moyen dont ils ne disposent pas au vu de leur statut. Comment faire pour leur offrir une formation qui minimiserait les obstacles susmentionnés et leur permettrait d'osciller entre formation de qualité et pratique de classe sans que cela ne constitue un frein pour le développement des compétences des élèves. C'est ainsi que l'idée de mener cette recherche nous a taraudé l'esprit.

Cette partie consacrée à la problématique de l'étude permet donc de retracer le cadre théorique et conceptuel de l'étude, de formuler le problème et les différents constats, de poser les questions qui faciliteront la formulation des hypothèses et énoncer l'objectif de l'étude.

1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ETUDE

Cette partie est consacrée à la présentation du contexte dans lequel est tiré notre recherche, et sa raison d'être ou justification.

1-1. Contexte de l'étude

Selon Chaix (2014, p. 73), « l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) ne cesse de souligner « le rôle crucial des enseignants » (2005) et la nécessité de « préparer et former enseignants et leaders de l'École du XXI^e siècle » (2012) ». La célèbre maxime « *qui cesse d'apprendre doit cesser d'enseigner* » trouve donc tout son sens dans le système scolaire et surtout avec l'agenda de l'éducation de l'organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture (Unesco) 2030. La formation des enseignants doit être une priorité pour tout pays soucieux de former des citoyens qui répondent aux standards internationaux et aptes à s'adapter à l'éclatement des systèmes sociaux. Ainsi, Mohamed All Mohamed (2003), pense que le rendement d'un système éducatif se situe à deux niveaux : l'un interne et l'autre externe. L'appréciation des résultats de ces deux démarches n'est pas nécessairement identique, les indicateurs pour les mesurer n'étant pas toujours de même nature. En général, le rendement interne mesure le rapport entre les résultats et les moyens, entre les produits scolaires obtenus et les ressources engagées, entre les inputs et les outputs.

Le rendement externe mesure jusqu'à quel niveau le système scolaire réalise ses objectifs économiques, politiques et socioculturels. Selon le niveau atteint, on apprécie les objectifs non seulement par la quantité et la qualité des individus sortis du système, mais aussi par leur productivité effective dans la société. Ainsi, l'article 37 de la loi de l'orientation de l'éducation au Cameroun de 1998, stipule que l'enseignant est le principal garant de la qualité de l'éducation. Il est donc l'acteur central de la professionnalisation des enseignements et de la productivité des produits formés. Raison pour laquelle, un accent particulier devrait être mis sur la formation initiale et le développement professionnel continu.

Cependant, les enseignants de plusieurs pays dans le monde en général, et au Cameroun en particulier, souffrent du manque de formation, qu'elle soit initiale ou continue. Ce qui s'accompagne par un manque de certaines compétences réflexives et des difficultés d'aménagement pédagogique, surtout dans un contexte d'inclusion, de rénovations pédagogiques et d'innovations technologiques permanentes. Ce manque de

formation s'exprime à travers le rendement scolaire des élèves qui de plus en plus est en baisse dans le monde en général et au Cameroun en particulier.

En France, selon Chaix (2014), débutants ou chevronnés, les enseignants français sont quasiment unanimes pour dénoncer la formation qu'ils ont reçue. Ils plébiscitent leur formation disciplinaire (90 % s'estiment bien, voire très bien formés). Mais 40 % ne se sentent pas du tout préparés à la dimension pédagogique du métier. C'est la proportion la plus élevée (10 % en moyenne pour les 34 pays, dont la France, concernés par l'enquête TALIS réalisée en 2013 par l'OCDE). Ils se jugent démunis face à l'hétérogénéité des élèves et peinent à y répondre par une différenciation pédagogique que 22 % seulement déclarent pratiquer (74 % au Danemark). Ils ne pensent pas non plus être préparés à faire face à l'« irruption de la société » dans leur classe, alors même que le fossé semble encore s'élargir entre l'école et les élèves (et les parents) issus des milieux défavorisés. Leur constat est partagé par la plupart des experts : trop académique, la formation dispensée en France n'est pas véritablement professionnalisante. Cette professionnalisation doit par ailleurs être intégrée à la formation (simultanée) et non repoussée aux lendemains du recrutement (consécutive).

Dans la même lancée, le PASEC (2020), présente une évaluation portée dans 14 pays francophones de l'Afrique subsaharienne en 2019, et affiche les données générales suivantes : 55% d'élèves du primaire n'ont pas de niveau de compétences attendu au début du cycle en Langue ; 28,8% en mathématiques. A la fin du cycle, 52% des élèves pour la lecture et près de 62% des élèves en mathématiques sont sous le seuil attendu. Cette baisse de performance est attribuée par le PASEC au faible taux de maîtrise de la didactique de ces disciplines par les enseignants. Selon cette étude, les enseignants déclarent avoir besoin d'avantage de possibilité de formation continue afin de remplir leurs fonctions. Cette conclusion est confirmée par les travaux de Mullis et al. (2020, p. 22) qui prouvent que « bien qu'en général moins de la moitié des élèves ont des enseignants ayant reçu une formation, environ 70% des élèves ont des enseignants déclarant avoir besoin d'avantage de formation pour assurer la réussite des élèves ».

Au Togo, selon Kossi Senayah, Tchagnaou, Sena Akakpo-Numado et Djagnikpo (2019, p. 148), le seuil de réussite au secondaire dans une matière est de 10/20. Partant de ce seuil, l'analyse des données montre que 43,1% des élèves n'ont pas la moyenne dans les quatre disciplines ciblées contre 56,9% qui ont la moyenne. De façon plus détaillée, on constate qu'en français, 15,5% des élèves ont obtenu en moyenne une note inférieure à 10/20, de même que 53,3% en anglais, 46,3% en mathématiques et 73,9% en sciences physiques. L'analyse des données révèle également que 17,88% des élèves des enseignants qui ont le niveau académique inférieur à la licence ont une note $>$ ou $=$ à 10 contre 82,12% des élèves des enseignants qui ont le niveau académique requis. Cette situation est révélatrice d'un lien linéaire positif entre les performances des élèves et le niveau de formation académique des enseignants. Afin de cerner tous les paramètres liés à la qualification des enseignants, un croisement est également fait entre la formation initiale des enseignants et la performance des élèves.

On constate que 72,58% des élèves des enseignants ayant suivi la formation initiale ont une note $>$ ou $=$ à 10. Cette proportion chute jusqu'à 27,42% chez les élèves des enseignants n'ayant pas suivi de formation initiale. Ces données, poursuivent ces auteurs, nous amènent à nous intéresser au lien qui existe entre la formation continue des enseignants et la performance des élèves. Ainsi, il ressort de l'analyse des données que 86,17% des élèves des enseignants ayant bénéficié de la formation continue ont une note $>$ ou $=$ à 10/20 et alors que ce sont 13,83% des élèves des enseignants n'ayant pas bénéficié cette formation ont obtenu des résultats comparables.

Au Cameroun, le RESEN (2003) soulevait déjà le problème d'un taux d'achèvement qui ne reflétait pas le taux brut de scolarisation. En comparant les deux sous-systèmes anglophone et francophone, il présente les données suivantes : en 2002-2003, environ 94 % des enfants en âge d'entrer à la SIL (dans le sous-système francophone) et en Class 1 (dans le sous-système anglophone) ont accès à l'enseignement primaire, mais seulement 57 % des enfants en âge d'entrer au CM2 atteignent effectivement cette classe alors que c'est le cas pour environ 75 % pour son homologue, la Class 6, dans le sous-système anglophone. « Le système camerounais est donc caractérisé par un bon accès à l'école, mais un achèvement faible du cycle primaire, notamment dans le sous-système francophone » (RESEN, 2003,

p. 6). Le texte précise que par rapport aux 1,6 % gagnés sur l'achèvement en moyenne annuelle depuis 1995, il faudra progresser de plus de 3 % par an au cours des 12 prochaines années pour arriver au but fixé.

On constate que cet objectif n'a pas du tout été atteint car, selon Mbassi-Bikele (2014), on voit arriver en 6^e les enfants qui ne savent pas lire et interroge les méthodes d'apprentissage utilisées dans notre système éducatif. Les données du PASEC (2016, p. 30), au Cameroun, précisent que la situation est tout aussi préoccupante puisqu'en moyenne 70,3 % des élèves n'atteignent pas le seuil « suffisant » en langue en début de scolarité et 8,9 % ne manifestent aucune des compétences les plus élémentaires mesurées par ce test dans la langue de scolarisation (ces élèves, qui se situent sous le niveau 1, ne sont pas capables de comprendre un message oral dans la langue d'enseignement). En ce qui concerne les mathématiques, Au niveau national, la situation est également préoccupante puisqu'en moyenne, 44,7 % des élèves n'atteignent pas le seuil « suffisant » en mathématiques en début de scolarité et 10,5 % ne manifestent pas les compétences, même les plus élémentaires, mesurées par ce test de mathématiques dans la langue de scolarisation. Par ailleurs, si on observe au Cameroun des parts très élevées d'élèves faibles et très faibles (70,3 % au total) en langue, ces proportions sont relativement moins élevées pour les mathématiques (44,7 % au total).

En fin de scolarité, ces données du Programme Analyse des Systèmes Educatifs de la Confemen sont encore plus alarmantes. Car dans les dix pays enquêtés, près de 60 % des élèves en moyenne n'ont pas atteint le seuil « suffisant » de compétence en lecture après au moins six ans de scolarité primaire. Comme dans tous les pays, les élèves camerounais les plus faibles en fin de scolarité primaire ont beaucoup de difficulté à lire et à comprendre des textes et ont des acquis très fragiles en décodage, ne serait-ce que pour déchiffrer le sens de mots isolés issus de leur vie quotidienne, soit 26,3 % des élèves scolarisés en fin de primaire. Les élèves les plus faibles en fin de scolarité primaire ont toujours de la difficulté à effectuer au moins une des quatre opérations avec des nombres entiers ou à identifier l'unité de mesure propre aux longueurs (le mètre). Près de 30 % des élèves scolarisés en fin de primaire sont dans cette situation. La situation nécessite de la part des autorités camerounaises une prise en charge rapide.

En plus, avec son climat complexe, le Cameroun souffre, dans certaines régions des variations des performances scolaires des élèves en fonction des saisons. Il ressort dans les travaux de Djara Ndjidda (2020) qu'à l'extrême nord du Cameroun, les performances des élèves varient en fonction de la saison sèche et celle des pluies ; en fonction de la durée de la saison, qu'elle soit grande ou petite ceci dû aux activités que la majorité des maitres des parents recrutés réalisent pendant ces saisons.

Le DSSE (2006, p.61) apportait déjà une réponse à ces préoccupations en indexant une cible causale à cette baisse du rendement scolaire des élèves : « à tous les niveaux d'enseignement, un certain nombre de problèmes se manifestent. Entre autres, on peut citer : l'insuffisance du personnel enseignant en général et de manière plus chronique dans certaines matières en particulier ». Au primaire on dénombre trois catégories d'enseignants, les fonctionnaires, les instituteurs contractuels et les maitres des parents. Si les deux premières ont reçu une formation appropriée, la troisième catégorie est recrutée localement par les associations des parents d'élèves (APE) ou même encore dans certaines institutions privées, le recrutement se fait par affiliation familiale où il suffirait d'avoir un simple diplôme académique. Selon Bipoupout, Boulhan, Diallo, Manda Kizabi, Roegiers et Zida Traoré (2008), la formation des enseignants coûte excessivement cher et le contexte économique du pays ne favorise pas la formation d'une masse d'enseignants efficaces et compétents sur le terrain en matière de pédagogie de l'intégration. Il semble nécessaire, surtout à l'ère des Technologies de l'Information et de la Communication de chercher les voix et les moyens pour assurer une formation de qualité aux enseignants surtout non formés sur le terrain, et rendre le produit de l'école camerounaise productif, créatif et autonome ou du moins performant dans toutes les disciplines.

Fort de ce constat, la Stratégie Nationale du Développement 30 (2020, p.72), précise qu'au cours de la période 2010-2020, la Stratégie de l'Education et de la Formation Professionnelle (SEFP) prévoyait une réorganisation du secteur de l'éducation à travers entre autres objectif « une formation continue étendue et doublée d'un système de valorisation des acquis de l'expérience ». Il s'agit donc de proposer aux enseignants des dispositifs de formation avec des modules qui répondent à leurs problèmes, qui sont adaptés

à leur contexte d'apprentissage et qui permettent de franchir les obstacles liés au coup et au temps alloué à la formation. Dans la même lancée, le DSSEF (2013-2020) contient aussi comme objectif d'éradiquer le flux de maîtres des parents encore présent dans les écoles primaires publiques. Cependant, un taux d'achèvement de 67% est enregistré en 2018 selon la SND 30, et que, selon le même document, la structure d'offre actuelle en termes d'infrastructures éducatives et de personnels enseignants et de formateurs n'arrive pas encore à satisfaire la demande d'éducation et de formation professionnelle, au regard des normes et standards internationaux.

1-1-2- Justification de l'étude

Les indicateurs issus des textes et des études susmentionnées sont forts expressifs du manque drastique d'enseignants formés au primaire et du mauvais rendement professionnel des enseignants à ce niveau d'enseignement. Ainsi, le manque de formation des enseignants a des conséquences fâcheuses sur le système socioéconomique, culturel et pour l'atteinte des objectifs du développement durable(ODD).

Sur le plan économique, l'enseignant est le principal acteur de la professionnalisation des enseignements. Cette professionnalisation est le moteur du progrès ; c'est ainsi que Gaterre (2005) pense que l'éducation émerge de la culture et produit de la civilisation. Elle permet la formation des citoyens productifs et soucieux du progrès socioéconomique. Cependant, le citoyen, dans la route vers le progrès doit s'accompagner des acteurs compétents qui vont l'encadrer et l'accompagner en toute quiétude. Un enseignant non formé qui ne possède pas des compétences anticipatrices, réflexives et affectives dans la pratique quotidienne, ne saurait donc atteindre cet idéal. Raison pour laquelle, la professionnalisation des enseignants est l'un des indicateurs d'une éducation de qualité (Belinga Bessala, 2005 ; Djeumeni Tchamabe, 2015).

Pour pallier aux insuffisances sus évoquées, le Gouvernement se donne comme objectif de : « promouvoir un système éducatif à l'issue duquel tout jeune diplômé est sociologiquement intégré, bilingue, compétent dans un domaine capital pour le développement du pays et conscient de ce qu'il doit faire pour y contribuer ». Les objectifs stratégiques poursuivis sont donc : (i) de garantir l'accès à l'éducation primaire à tous les

enfants en âge de scolarisation ; (ii) d'atteindre un taux d'achèvement de 100% au niveau primaire ; (iii) de réduire les disparités régionales en termes d'infrastructures scolaires et de personnel enseignant (SND30, 2020, p. 73). Tous ces différents objectifs à atteindre dans le cadre de cette prévision montrent à suffisance que l'Etat camerounais prévoit assurer une formation en qualité et en quantité efficace et efficiente des enseignants à tous les niveaux.

Mais depuis la vague de recrutement des enseignants de 2016, il existe toujours des zones à éducation prioritaire et une disparité entre le milieu rural et le milieu urbain en matière de personnel enseignant et par ricochet il existe, surtout dans les zones reculées, des enseignants non formés, qui encadrent les élèves et les préparent non seulement aux examens mais aussi à la vie sociale et professionnelle sans les compétences de réflexivité exigées aujourd'hui dans la profession enseignante. Il est donc urgent de prendre des mesures appropriées pour venir en aide à ces enseignants non formés et de mettre sur pied des formations qui leur permettront d'améliorer leurs pratiques pédagogiques, d'acquérir toutes les compétences nécessaires à la professionnalisation des enseignements en contexte de mondialisation.

Comment procéder à la formation de ces enseignants dans un contexte où le coût de la formation est très élevé en temps et en argent, où il existe un enclavement très poussé des zones retirées qui sont parfois inaccessibles, une absence des commodités élémentaires dans les écoles (Fonkoua, 2006 ; DSSE, 2006). Il faut, dans la recherche de l'autonomie, de la compétence et de la pertinence de l'activité, tout en facilitant la coopération des enseignants, proposer des modules de formation aux enseignants à travers les TIC car il s'agit d'un devoir pour l'Etat d'assurer la formation de l'enseignant ainsi que sa protection dans l'exercice de ses fonctions (Loi de l'orientation de l'éducation au Cameroun, 1998, article 37 alinéa 2). De ce qui précède, il y a lieu de demander quels sont les facteurs qui accentuent le rendement professionnel des enseignants ? Quel dispositif de formation à distance contribuerait à la professionnalisation des enseignants non formés du primaire ? Répondre à cette question mérite de mieux situer le problème.

1-2-POSITION ET FORMULATION DU PROBLEME

La formation du maître constitue le thème central des conférences et de réunions de toute nature (Conférence mondiale sur l'éducation pour tous de Jomtien en 1990 ; de Dakar en 2000 ; CONFEMEN, 2010a). Pour Timperley (2011, p. 31), « Chaque jour, les enseignants sont confrontés aux changements qu'impliquent les nouveaux programmes, les nouvelles méthodes d'évaluation et les nouvelles technologies. Ils doivent aussi faire face à des publics hétérogènes parfois rétifs aux pratiques pédagogiques les plus courantes ». Ainsi, les états et gouvernements s'attèlent à résoudre ce problème qui gangrène tous les systèmes éducatifs et suscite des interrogations sur l'efficacité de l'action pédagogique.

Les objectifs stratégiques définis par la SNS30, en appui à la stratégie d'industrialisation du pays, les interventions du Gouvernement s'articuleront autour de trois (03) axes, notamment : (i) l'amélioration de l'accès et de l'équité à travers la correction des disparités géographiques, l'amélioration de la politique du manuel scolaire, et l'extension progressive de l'universalisation de l'enseignement ; (ii) l'amélioration de la qualité et de l'employabilité où un accent sera mis entre autres sur l'accroissement de l'offre de formation technique et professionnelle, le renforcement des capacités des travailleurs du secteur informel sur les techniques et technologies innovantes, le renforcement du civisme ; (iii) le renforcement du système éducatif à travers une meilleure gestion du personnel du système éducatif, un transfert complet des ressources dans le cadre de la décentralisation et la promotion des investissements privés dans le secteur de l'éducation et de la formation. S'agissant spécifiquement de la formation professionnelle, le Gouvernement entend mettre en place un programme certifiant de formation de masse et de renforcement des capacités des travailleurs du secteur informel.

Les efforts déployés dans le monde pour atteindre les objectifs internationaux liés à l'amélioration de la qualité de l'éducation ont confirmé la contribution indispensable des enseignants qualifiés à l'efficacité d'un système éducatif. L'enseignant constitue un acteur-clé dans la réussite de l'élève. Car selon Couliadiati-Kielem (2007, p. 38), « l'éducation est un bien public qui a des retombées positives pour l'individu et pour la société ». Le rendement professionnel est donc l'un des facteurs indexés comme cause de la baisse du

niveau et des performances des élèves. Ce rendement professionnel interrogatif chez les enseignants s'exprime à travers les inquiétantes étrangetés telles que l'échec, une qualité d'enseignement médiocre, une efficacité douteuse ou interrogative, un taux d'abandon et de redoublement sans cesse croissant et le manque de crédibilité accordé aux enseignants en particulier et à l'institution scolaire en général. En allant plus loin, Gentil et Verdon (2003) cités par Cleary, Akkari et Corti (2008), pensent que le rendement professionnel des enseignants est faible à cause des facteurs tels que : une formation inexistante, inadéquate ou médiocre ; une importance trop grande de l'investissement personnel ; un emploi du temps de la classe et un horaire d'utilisation incompatibles et un manque de soutien. Cependant, les auteurs s'entendent pour dire que parmi les facteurs obstacles à l'efficacité professionnelle dans un contexte des technologies où tout est possible, la formation des enseignants demeure au centre de cette préoccupation. Ainsi le faible rendement professionnel des enseignants en contexte d'utilisation des TIC pour toute activité quel que soit sa complexité, soulève inévitablement la question de la qualité de formation pour utiliser la réflexivité dans le processus enseignement-apprentissage (Hennessy, Ruthven et Brindley, 2005) ; la formation augmente le sentiment d'autonomie et de compétence, insère le sujet dans le social et rend pertinente l'activité pédagogique.

Melançon, Lefebvre et Thibodeau (2013) ; Skaalvik et Skaalvik (2007) affirment que les enseignants qui possèdent un sentiment de compétence élevée sont plus disposés à changer leurs pratiques professionnelles. Ces auteurs reposent le rendement professionnel sur les croyances, le sentiment de compétence et les pratiques de l'enseignement. Ce qui place la formation au centre de la réussite de l'action pédagogique. Ainsi Carugati et Tomasetto (2002) considèrent que la formation peut jouer un rôle déterminant en ce qui concerne la réduction du facteur d'anxiété lié à la recherche des informations et leur utilisation. Elle pourrait ainsi inciter les enseignants à une meilleure acceptation des innovations.

Les enseignants non formés du primaire, éprouvent des difficultés à s'adapter en situation de classe. Cette inadaptation en contexte pédagogique a pour conséquence un faible rendement scolaire, les déperditions scolaires et la perte de la crédibilité des enseignants et de l'institution scolaire par les parents. Il ressort donc que les mauvais

résultats scolaires observés chez les élèves, ne sont toujours pas le fruit des facteurs motivationnels ou extérieurs à l'enseignant (rémunération, reconnaissance et encouragement), mais des facteurs liés au manque de formation. C'est ainsi que Faure, Gardiès et Marcel (2017, p.72) affirment que « les enseignants sont amenés à exercer leur fonction très vite après l'obtention d'un niveau disciplinaire qui les certifie sans avoir un temps de formation et d'accompagnement pédagogique et didactique conséquent ».

Raison pour laquelle, l'étude pose le problème du faible rendement professionnel des enseignants non formés. Ces derniers ne possèderaient presque ou aucune compétence liée aux pratiques anticipées, aux pratiques réflexives et aux pratiques affectives ce qui rend la compréhension des élèves difficile et lente, créant ainsi un climat qui ne favorise pas une professionnalisation des enseignements. Le mauvais rendement scolaire issu du faible rendement professionnel n'est donc pas le fruit d'un manque de motivation et des caractéristiques des élèves. Mais en grande partie, celui du manque de formation des enseignants. Car selon Mahamadou (2019, p. 564), la formation initiale, quel que soit son contenu et sa rigueur, devient très vite caduque avec l'arrivée de nouvelles connaissances. « Pour un meilleur rendement scolaire des élèves, il faut aussi améliorer les compétences des enseignants grâce à la formation continue ». Les enseignants en exercice sont appelés à mettre à jour leurs connaissances et leur savoir-faire, en suivant un plan de formation continue adapté, leur permettant de rehausser continuellement le niveau de leur pratique éducative et d'accomplir au mieux leurs missions.

Dans un contexte de mondialisation et d'éclatement des systèmes sociaux, de manque de temps par les enseignants qui s'investissent sans repères à la couverture des programmes et de cout élevé de formation, il serait judicieux de proposer un dispositif de formation qui mette en exergue le développement d'un sentiment d'autonomie, de compétence, d'appartenance sociale et une pertinence de l'activité qui sont selon Rasmy et Karsenti (2016, p. 20) « les indicateurs d'une formation professionnelle continue et motivée qu'ils appellent développement professionnel continu en contexte de TIC ». Dans le domaine de l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC), le développement des pratiques des enseignants en exercice « se situerait à trois niveaux : sur le plan des pratiques anticipatives (toutes les pratiques pédagogiques ayant trait à la

préparation ou à la planification de l'enseignement); sur le plan des pratiques effectives (les pratiques actuelles en salle de classe virtuelle ou non qui peuvent parfois être différentes de celles anticipées); sur le plan des pratiques réflexives.

Ce dispositif de formation devrait tenir compte, des problèmes réels des enseignants non formés, leur permettant un accès et une conservation des modules de formation facile et permanente. Et ce type de formation n'est possible que par les TIC qui sont accessibles en différé et le contenu de formation reste autant que le formé le veut ; elles facilitent la coopération avec les acteurs et l'accès permanent aux savoirs, savoir-faire et savoir-être bénéfiques au développement des compétences réflexives exigées dans la pédagogie moderne.

Dans cette perspective, Rasmy et Karsenti (2016, p. 18) affirment que « les TIC occupent une place prépondérante dans notre société sur les plans tant personnels que professionnels». Elles constituent un moyen puissant de traiter les multiples distances spatiales, économiques et sociales (Unesco, 2008). Ainsi, les TIC peuvent faciliter une formation à distance, à temps voulu qui résout le problème des déplacements des enseignants et des formateurs, elles réduisent les coûts de la formation et permettent d'installer un climat convivial de dialogue et d'échange entre les formés et les formateurs. L'importance de l'intégration des technologies dans la formation, l'enseignement et l'apprentissage ne fait plus de doute (Karsenti, 2005 ; Unesco, 2011) et plusieurs chercheurs montrent que l'utilisation des TIC par les enseignants améliore leurs pratiques professionnelles et la réussite des élèves (Becta, 2006 ; Fourgous, 2010). Selon le conseil supérieur de l'éducation canadien (2000, P. 81), « l'intégration pédagogique des TIC offre un riche potentiel pour mieux réaliser les objectifs de formation, de socialisation et de qualification professionnelle que poursuit le système éducatif ».

Ainsi, tout enseignant formé ou non désireux d'accentuer sa formation et d'améliorer son rendement professionnel, dans ce contexte actuel caractérisé par la diversification des outils et la réduction des prix de la connexion internet, peut accéder à une formation qui développe en lui un sentiment d'autonomie, de compétence, l'appartenance sociale et rend pertinent son activité pédagogique. Au Cameroun, la SND30 (2020, p. 73) précise qu'il sera

question dans la recherche de la qualité de la formation du personnel et des élèves de « renforcer l'utilisation des technologies de l'information et de la communication à tous les niveaux d'enseignement et de formation » d'où la nécessité pour nous de s'interroger sur les facteurs qui peuvent avoir un impact sur le rendement professionnel des enseignants non formés.

QUESTIONS DE RECHERCHE

Cette partie traite de la question principale de recherche et des questions spécifiques de l'étude en tenant compte du problème soulevé ci- haut.

1-3-1- QUESTION PRINCIPALE DE L'ETUDE

Cette étude répond à la question principale de recherche suivante : le développement professionnel continu à l'ère du numérique améliore-t-il le rendement professionnel des enseignants non formés du primaire ?

1-3-2- QUESTIONS SUBSIDIARES DE L'ETUDE

Cette étude formule les questions spécifiques de recherche en s'appuyant sur l'opérationnalisation du développement professionnel continu selon Rasmy et Karsenti (2016). Ainsi qu'il suit :

QSR 1 : le développement des pratiques anticipatrices à l'ère du numérique améliore-t-il le rendement professionnel des enseignants non formés du primaire ?

QSR 2 : le développement des pratiques réflexives à l'ère du numérique améliore-t-il le rendement professionnel des enseignants non formés du primaire ?

QSR 3 : le développement des pratiques affectives à l'ère du numérique améliore-t-il le rendement professionnel des enseignants non formés du primaire ?

1-4 OBJECTIFS DE L'ETUDE

Toute étude qui se veut méthodologique et scientifique doit avoir des objectifs à atteindre pour arriver à la compréhension de ce qu'il faut démontrer. Dans la présente étude, les objectifs suivants serviront de guide, à savoir l'objectif général et les objectifs spécifiques.

1 -4-1 Objectif général de la recherche

Cette étude a pour objectif général d'identifier les facteurs du développement professionnel continu qui améliorent le rendement professionnel des enseignants non formés à l'ère du numérique et de proposer des modules pour un dispositif de formation à distance pour cette population.

1-4-2 Objectifs spécifiques

De façon spécifique plus spécifique cette étude vise à :

- ❖ OS1 : examiner comment les pratiques anticipatrices interfèrent sur le rendement professionnel des enseignants non formés du primaire à l'ère du numérique.
- ❖ OS2 : examiner comment les pratiques réflexives interfèrent sur le rendement professionnel des enseignants non formés du primaire à l'ère du numérique.
- ❖ OS3 : analyser comment les pratiques affectives interfèrent sur le rendement professionnel des enseignants non formés du primaire.

1-5 INTERET DE L'ETUDE

L'intérêt de l'étude est l'importance ou les avantages que nous procure celle-ci. Nous montrerons ainsi la pertinence de notre étude sur les plans scientifique et pédagogique.

1-5-1 Intérêt scientifique

Dans le rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous (2005) cité par Mahamadou (2019, p.562), « la qualité des enseignants et celle de l'enseignement, au sens

large, ont souvent été considérées comme les plus importants des facteurs organisationnels associés aux acquis des élèves ». La formation des enseignants est un indicateur critique de la qualité de l'éducation. Préparer les enseignants à affronter les défis d'un monde en mutation signifie les équiper d'une expertise spécifique concernant les matières enseignées et les pratiques pédagogiques efficaces. La problématique du rendement professionnel et scolaire est donc au centre des préoccupations des systèmes d'éducation. Arpenter ce chemin et apporter une solution à la réduction de l'échec surtout dans les zones retirées en s'appuyant sur un développement professionnel continu à travers une formation à distance des acteurs est une entreprise louable. L'étude apporte une contribution scientifique et pédagogique favorable non seulement à l'avancée difficile des connaissances, mais aussi à l'amélioration des pratiques pédagogiques et l'efficacité professionnelle des acteurs sur le terrain.

Sur le plan scientifique, elle prend position sur les différentes propositions hypothétiques de la théorie du rendement professionnel et se penche sur le point de vue développé par Houpert (2003), Karsenti et Rasmy (2016) entre autres qui pensent que la formation est au centre du rendement professionnel., l'étude montre que les TIC peuvent faciliter le développement professionnel continu de ces acteurs tout en minimisant les facteurs liés au coût, au temps, à l'accès et à la conservation des données issues des modules de formation.

1-5-2 Intérêt pédagogique

Sur le plan pédagogique, l'étude montre comment le sentiment d'autonomie et de compétence développés en formation, l'appartenance sociale que peut accentuer une formation à distance et la pertinence de l'activité renforcent les capacités professionnelles de l'enseignant et améliorent son rendement professionnel. Elle s'attèle à proposer un essai de dispositif de formation qui mettra en exergue les qualités susmentionnées et permettra aux enseignants et même ceux des zones à éducation prioritaire de réduire le cap induit par le manque de formation initiale. L'étude met aussi en exergue l'importance des TIC dans la formation des acteurs et le processus enseignement apprentissage en permettant aux

enseignants de s'approprier des connaissances et de se former tout en enseignant. Elle facilite le learning by doing professionnel.

1-5.1 Définition des concepts

Cette rubrique consacrée à la définition des concepts permet de clarifier et d'adapter les concepts au contexte de l'étude. Car un concept n'a de sens que dans un contexte. Dans le cadre de cette recherche, il nous reviendra de définir les concepts clés à savoir, développement professionnel continu, Formation à distance, rendement professionnel, ère du numérique, dispositif de formation à distance ; et quelques sous concepts tels que enseignants, enseignants non formés, formation continue, formation initiale.

1-6-1- Le développement professionnel continu

❖ Développement

Selon le dictionnaire petit Larousse (2003), le développement est « l'action *de développer* ».

Selon François Perroux, le développement est « la combinaison des changements mentaux et sociaux d'une population qui la rendent apte à faire accroître accumulativement et durablement son produit réel global » le développement implique l'amélioration du bien-être de toute la population et se traduit par une hausse de revenu par tête, un accroissement de la ration alimentaire et meilleurs accès aux services de santé et de l'éducation.

Selon Galbraith « le développement économique consiste un élargissement des possibilités des réussites à ceux qui ont le désir d'échapper à l'équilibre de la pauvreté de masse et ses cultures » le développement implique une hausse du bien-être social, des changements des structures et des mentalités de la société toute entière. Il passe par l'urbanisation, l'industrialisation, l'alphabétisation et la formation et ainsi que par la destruction des sociétés rurales.

❖ Professionnel

Selon le dictionnaire petit Larousse (2003), professionnel est ce qui est « relatif à *une profession* ».

(Aubert, 2000 ; Maroy & Cattonar, 2002) distingue la profession d'autres activités car celle-ci repose sur des compétences techniquement et scientifiquement fondées ne pouvant se réduire « à l'application de techniques apprises mais suppose un jugement éclairé » (Beckers, 2007a, p.13), un code éthique réglant l'exercice de la profession, une formation longue dans des établissements spécialisés, un contrôle technique et éthique des activités par des collègues et une communauté de membres partageant des identités et des intérêts spécifiques. Chapoulié ajoute que les professions appartiennent aux fractions supérieures des classes moyennes. Lemosse, proche de la théorie fonctionnaliste, (1989 cité par Gather Thurler, 1995 ; Charlier, 2006) résume la profession en fonction de six critères : l'exercice d'une profession implique une activité intellectuelle qui engage la responsabilité individuelle de celui qui l'exerce ; c'est une activité savante, et non de nature routinière, mécanique ou répétitive ; elle est pourtant pratique, puisqu'elle se définit comme l'exercice d'un art, plutôt que purement théorique et spéculative ; sa technique s'apprend au terme d'une longue formation .

❖ Le développement professionnel continu

Selon Wolfs, Charlier, Fagnant et Letor (2010, p. 11), « le développement professionnel des enseignants peut être envisagé comme s'inscrivant dans un processus d'apprentissage tout au long de la vie, misant en particulier sur les capacités des enseignants à continuer à se former et à évoluer durant toute leur carrière

Pour Carbonneau (1993, p. 43), le développement professionnel est « un encadrement offert sur le terrain à des enseignants engagés sans formation pédagogique ni certification ». La condition d'engagement est la détention d'un baccalauréat avec majeure dans un champ d'enseignement, souvent doublée de la réussite d'un examen de culture générale. L'encadrement consiste en un support offert à l'école par un professeur mentor ou par une équipe d'enseignants et en une formation équivalant à cinq ou six cours offerts

partiellement à l'été par l'organisme responsable du programme. C'est un programme de formation des maîtres du primaire qui s'inspire beaucoup de l'enseignement coopératif expérimenté dans d'autres secteurs professionnels, notamment le génie, le travail social, les mathématiques, etc. Pour cet auteur, la « formation continuée », à travers le concept de développement professionnel continu, éventuellement considérée comme la poursuite d'un cheminement professionnel ne saurait se confondre au processus qui consiste à combler les lacunes d'une formation initiale inadéquate.

Selon Rasmy et Karsenti (2016, p. 24), le concept de développement professionnel regroupe une multitude de significations qu'il est difficile d'aborder sous une facette unique. Ce concept est analysé selon deux points de vue. Le premier décrit le développement professionnel selon le cycle de la carrière enseignante (vision linéaire et chronologique). Le deuxième point de vue, auquel nous adhérons, est le développement professionnel qui est conçu comme un processus d'apprentissage continu intégrant la formation initiale et la formation continue. Selon eux, « la formation initiale ne constitue pas la fin de la formation, mais bien la première étape dans l'apprentissage de la profession, étape au cours de laquelle sont jetées les bases d'un développement professionnel continu ». À cet égard, le développement professionnel est abordé sous l'angle de la professionnalisation de l'enseignant, considérant l'enseignant comme un professionnel qui construit son savoir enseignant de façon continue, autonome et responsable à des fins de maîtrise de l'intervention pédagogique. Ainsi, dans cette optique de la professionnalisation, l'accent est mis sur l'engagement des enseignants dans leur processus d'apprentissage et de réflexion sur leur pratique

Le développement professionnel continu consistera selon Rasmy et Karsenti (2016), dans le domaine de l'intégration des TIC, à développer des pratiques des enseignants en exercice se situeraient à trois niveaux : sur le plan des pratiques anticipatives (toutes les pratiques pédagogiques ayant trait à la préparation ou à la planification de l'enseignement); sur le plan des pratiques effectives (les pratiques actuelles en salle de classe – virtuelle ou non – qui peuvent parfois être différentes de celles anticipées); sur le plan des pratiques réflexives. Ainsi le développement des pratiques d'enseignement reliées à l'intégration des technologies est un processus hautement dynamique et motivationnel. De façon générale,

le concept de développement professionnel continu est identifié à un processus dynamique plutôt qu'à un produit. Il se construit à partir des éléments individuels et collectifs, dans un contexte d'apprentissage formel et informel en vue d'acquérir des connaissances et des habiletés et de transformer leurs pratiques (Charlier, 1998 ; Day, 1999 ; Shulman, 1986). Cet apprentissage est considéré comme un processus permettant aux enseignants de construire des connaissances par l'appropriation des théories scientifiques, par l'interaction avec des collègues et par un processus de réflexion sur la pratique (Charlier, 2001).

1-6-2- Formation

Selon le dictionnaire de l'académie française (9^e édition), le mot formation est apparu au XII^e siècle emprunté du Latin « formatio » qui signifie confection, donner une forme et dérivé de « formare » qui signifie sortir d'un moule. La formation c'est l'action de former ; Elle est un processus d'acquisition des connaissances théoriques, pratiques et techniques favorables pour mener à bien un métier ou une profession. Elle englobe l'apprentissage d'un savoir et sa mise en pratique. C'est l'éducation pour une profession.

Pour Bon (2004, p. 61), « la formation est l'action de former un individu ou un groupe afin qu'il acquière une connaissance ou une compétence souhaitée ». Pour l'auteur ce terme entre dans plusieurs expressions : la formation initiale, continue, permanente, professionnelle (en présentiel ou à distance).

❖ Formation initiale

L'UNESCO définit la formation initiale des enseignants comme étant des : « Programmes éducatifs publics et privés, reconnus et organisés pour former les futurs enseignants afin de leur permettre d'entrer formellement dans la profession à un niveau d'enseignement spécifique. Les diplômés reçoivent un diplôme d'enseignement reconnu par le gouvernement. La formation initiale n'inclut pas les enseignants qui ne rencontrent pas les normes de formation officiellement reconnus et qui sont inscrits dans un cours de formation des enseignants pour obtenir l'accréditation nécessaire pour leur fonction en tant qu'enseignant.

Pour Mahamadou, La formation initiale représente l'étape primordiale du processus de formation de l'individu dans le cadre de l'enseignement. C'est une formation d'une durée déterminée et limitée. La formation initiale des enseignants est la durée des années d'études que les instituteurs ont suivies dans leur cursus scolaire. Elle varie d'un (instituteur avec le niveau baccalauréat) à deux années d'études (instituteur adjoint avec le niveau brevet) à l'école normale d'instituteurs.

C'est un cursus au cours duquel l'étudiant apprend les bases d'une profession. A la fin, il dispose des compétences nécessaires et savoirs pour exercer son métier. Ce cursus est mentionné par un diplôme ou une attestation.

- **Formation continue**

Elle est l'ensemble des actions et des activités dans lesquelles les enseignants en exercice s'engagent de façon individuelle ou collective en vue de mettre à jour et d'enrichir leur pratique professionnelle à travers un dispositif de formation sur une plate-forme numérique ou non.

Pour Tall : « *La formation continue des enseignants doit leur permettre non seulement de faire face à un environnement souvent difficile mais aussi de renforcer leurs compétences professionnelles* ». Les connaissances et les compétences acquises par l'enseignant ne servent pas qu'à lui seul mais à tout le système scolaire dont les résultats se mesurent et à travers les résultats scolaires dans l'ensemble. En effet, les compétences acquises doivent être réinvesties dans l'enseignement/apprentissage des élèves dans le but d'améliorer la qualité de l'enseignement et l'acquisition de savoirs et de savoir-faire par les apprenants.

Selon Léopold Paquay (2000), le développement des compétences ou l'accès aux savoirs et connaissances (dans le domaine de l'enseignement-apprentissage mais aussi au plan pédagogique et didactique) agit sur leur imagination créative des enseignants. Or, il se trouve que les connaissances issues de l'expérience des enseignants ne sont souvent pas partagées et restent alors inexploitées. Aussi, la formation continue est le lieu où ces connaissances innovantes peuvent être décrites et développées avec l'aide des pairs. Les

formations continues de nos jours devraient se baser sur un dispositif qui encourage les enseignants à partager leurs innovations, leurs analyses et à les valoriser. En somme, l'enseignant n'est plus un simple exécutant de ce qu'on lui demande de faire ou d'appliquer.

Il est indéniable que la qualité de la formation reçue par les enseignants participe de leur professionnalisation d'une part et influe sur le succès scolaire des élèves d'autre part. Pour ce faire, la formation continue doit partir des besoins ou des attentes des enseignants afin de susciter leur adhésion au projet de formation surtout que les opportunités de formation ne sont pas fréquentes. Alors, pour les ingrédients nous faisons référence à Léopold Paquay qui donne quelques éléments pour une formation de qualité.

Pour lui, les ingrédients de qualité sont :

- La formation doit s'ancrer dans les besoins professionnels des apprenants. Cela implique que les objectifs d'une formation constituent des réponses aux problèmes professionnels et/ou qu'ils permettent aux apprenants de réaliser leur projet.

- Les dispositifs de formation doivent être adaptés à la formation des adultes par la prise en compte par exemple, des préoccupations professionnelles, une explication du vécu et une réflexion sur les pratiques.

- Les formations réalisées doivent s'intégrer dans une logique de développement professionnel, ce qui amène à tenir compte de l'expérience antérieure des formés et de leur projet.

- La mise en place d'un espace, d'un dispositif qui accorde une place à l'interaction.

1-6-3- formation à distance

La formation à distance ou enseignement à distance « est un système de cours dispensés à des élèves/étudiants qui ne peuvent, pour des raisons médicales, familiales ou autres, se rendre dans les établissements scolaires. Elle se fait à travers les technologies de l'information et de la communication » (Denis Bon, 2004, p. 55).

Les adultes en formation ont aussi souvent recours à ce type d'enseignement, c'est d'ailleurs le principal public. Grâce à ce système, ces personnes peuvent suivre la quasi-

totalité de la formation initiale et continue requise pour l'exercice d'une profession donnée. Les modules de formation sont prescrits, ainsi que des actions à mener, des tâches professionnelles à réaliser et les formés sont en contact ou non les uns et les autres et aussi avec les formateurs surtout dans le contexte actuel où les réseaux sociaux connaissent une expansion fulgurante.

Selon Glikman (2002), la formation à distance ou enseignement à distance (FAD ou EAD) encore appelée formation ouverte à distance (FOAD), désigne l'ensemble des dispositifs de formation à distance, que cela soit des cours par correspondance, les MOOC ou des formations en ligne. Elle s'applique tant à la formation initiale qu'à la formation continue, tant de manière individuelle que collective. Ces formations utilisent de plus en plus les outils numériques et des moyens de l'internet. La formation à distance comporte des apprentissages individualisés et l'accès à des ressources et compétences locales ou à distance. Elle n'est pas exécutée nécessairement sous le contrôle permanent d'un formateur. Ainsi, si la formation à distance peut répondre à des situations d'éloignement avec la formation souhaitée, elle peut également être mise en avant pour des situations de handicap, la formation ne nécessitant pas de travaux pratiques, de non-disponibilité horaire pour la personne souhaitant suivre une formation, de contraintes financières, etc. Elle peut concerner tant les élèves, des étudiants, des personnes en période d'inactivité que des personnes en période d'activité. Il existe deux type de formation à distance : la formation à distance dite synchrone qui se déroule en temps réel dans une classe virtuelle avec une visioconférence selon un horaire défini et la formation à distance dite asynchrone dans laquelle les cours ont lieu en différé en format PDF ou vidéo, ils sont accessibles à tout moment.

Dans le cadre de cette étude, la formation à distance est un ensemble de modules de formation mis à la disposition des enseignants non formés du primaire afin de développer un sentiment d'autonomie, de compétence, faciliter leur appartenance à une équipe de travail et rendre pertinente leur activité pédagogique au moyen des TIC. Cette action a pour but d'améliorer leurs pratiques pédagogiques, leur satisfaction au travail et accroître leur rendement professionnel.

1-6-4-Le dispositif de formation

Selon le dictionnaire Larousse (2018, p. 367), le dispositif est « l'ensemble des forces mises en place pour remplir une mission donnée ». Le dispositif de formation serait donc l'ensemble des forces mise en place pour former un individu.

Pour Bourdet et Leroux (2009, p. 12) « Le concept de « Dispositif » est utilisé dans le champ des sciences de l'éducation et de la formation depuis les années 1970. D'origine technique (dispositif de production par exemple), ce terme s'appuie d'abord sur une vision systémique de la formation ». Le terme « dispositif » est issu de l'ingénierie qui désigne l'ensemble des critères pris en compte pour réaliser une action. Guy Le Boterf cité Bourdet et Leroux (2009, p. 20) en donne la définition suivante : « Ensemble cohérent et organisé d'éléments (méthodes, outils, procédures, routines, principes d'action) articulés poursuivant un but ».

Selon Malassinge (2021) il s'agit d'un ensemble qui revêt deux sens : Il peut correspondre à une voie d'accès à une action de formation ou encore à un ensemble de moyens mis en œuvre pour faciliter le processus d'apprentissage. Dans ce cas, le dispositif est assimilable à la structure de formation à savoir : les objectifs généraux et spécifiques, les programmes, les modalités d'accompagnement et les modalités d'évaluation, les stages de formation continue.

Pour Le groupe GreCO (Grenoble, campus ouverts¹) le définit d'une manière qui se rapproche davantage au but de ce mémoire : « Un dispositif de formation désigne les conditions pédagogiques, *organisationnelles* et technologiques dans lesquelles vont se dérouler les formations. ». Pothier (2003, p. 81) définit le dispositif comme « un ensemble de procédures diverses d'enseignement et / ou d'apprentissage, incluant moyens et supports, construit en fonction d'un public, (et éventuellement d'une institution), d'objectifs et de conditions de travail particuliers ».

Le dispositif de formation est donc un préalable sur lequel les acteurs doivent se pencher pour se définir afin de garantir l'efficacité de la formation. Lorsque ce dispositif

est représenté comme inefficace, la pratique sur le terrain va jusqu'à inhiber l'engagement professionnel des acteurs.

1-6-3- Rendement professionnel

Le terme rendement professionnel est constitué de rendement et de professionnel.

Le Rendement est selon le dictionnaire universel, le produit proportionnel que donne quelque chose, le rapport entre l'action ainsi que les moyens mis en jeu, le temps mis, l'effort fourni et le résultat obtenu. Au travail, le rendement est défini comme étant la production individuelle du travail humain. C'est l'effort physique ou intellectuel fourni par un travailleur en vue de participer de façon optimale à l'atteinte des objectifs communs. C'est le rapport entre la quantité et la qualité de travail fourni avec le résultat obtenu (Mutunda, Nyabanda, 2013).

1-6-4- L'ère du numérique

L'ère du numérique est cette période qui englobe le début, l'apogée et le point culminant de la révolution numérique et de l'information de la fin du XXe et du début du XXIe siècle. Ce temps est donné par une série d'évènements et de jalons en termes de progrès technologiques orientés vers l'information et les outils numériques. Tout développement scientifique et pédagogique subit l'influence de cette ère pour pouvoir s'arrimer aux canaux de la mondialisation.

Enseignant

Selon le dictionnaire Larousse (2003) « un enseignant est une personne qui instruit ou transmet des connaissances ».

1-6-8 Enseignants non formés

Nous appelons ici enseignants non formés, tout enseignant n'ayant pas reçu une formation initiale dans les centres de formation agréés tels que les écoles normales d'instituteurs de l'enseignement général (ENIEG) ou techniques (ENIET). Ce sont des enseignants qui, du simple fait de posséder, un diplôme académique se retrouvent à

enseigner, sans pour autant avoir subi une formation au préalable. On les retrouve majoritairement dans les écoles publiques des zones retirées, du fait de manque d'enseignants et dans les écoles privées aussi.

Au terme de ce chapitre portant sur la problématique de l'étude, il était question de montrer que la professionnalisation des enseignants est une urgence en éducation. Après avoir présenté le contexte qui montre que le rendement professionnel n'est pas optimal au Cameroun, la position et la formulation du problème permettent de comprendre que le développement des pratiques anticipatrices, réflexives et affectives chez les enseignants non formés à l'ère du numérique pourrait interférer sur le rendement professionnel dans les écoles primaires.

CHAPITRE 2

RECENSION DES ECRITS ET INSERTION THEORIQUE

Pour mieux situer notre cadre théorique, il revient de présenter une revue de littérature et procéder à un ancrage théorique. Le présent chapitre est à cet effet, un condensé des écrits sur les variables de l'étude. Il est constitué de la recension des écrits sur la formation à distance et le rendement professionnel et les théories explicatives du sujet.

2-1- RECENSION DES ECRITS

Cette rubrique s'attèle, à faire une revue de littérature des variables de notre étude. Elle s'articule sur les indicateurs d'une formation professionnelle de qualité qui serait à même de booster le rendement professionnel des enseignants.

2.1.1. Formation des enseignants

L'enseignement est longtemps présenté comme une vocation, un sacerdoce. Son exercice repose avant tout sur les compétences que le bon enseignant se doit de posséder et d'afficher. Vu la complexité de ce métier, tout enseignant qui désire s'y engager doit passer par une formation initiale. Ce qui est indispensable pour tout système éducatif qui vise l'efficacité et l'efficience (Kossi Senayah, Tchagnaou, Sena Akakpo-Numado et Djagnikpo, 2019).

Selon Perrenoud (2000), la formation des enseignants construit une structure qui homogénéise la perception et la compréhension des contenus et des finalités de l'enseignement ; les représentations et la mise en œuvre des textes qui régissent l'éducation. Ainsi, la formation des enseignants apporte une clairvoyance à la pratique professionnelle, elle permet de répondre à la question pourquoi, comment, quoi et qui enseigner. Perrenoud (2000, p. 13), affirme ainsi que : « la formation est garante, aux yeux de l'institution, d'interprétation relativement orthodoxes des programmes et de l'adhésion à des méthodes acceptables pour les enseigner ». Ainsi, la formation permet l'harmonisation, malgré les stratégies spécifiques des enseignants, des programmes et méthodes. Elle est un message

fort sur les contours, les raisons d'être et les armatures essentielles de la discipline autant que sur la façon de la concrétiser au jour le jour.

Elle facilite la maîtrise des savoirs épistémologiques, procéduraux et axiologiques nécessaires à la professionnalisation des enseignements et à la normalisation des pratiques pédagogiques. Elle facilite la transposition didactique des savoirs, l'autonomie chez l'enseignant. L'enseignant devient ainsi capable de passer des savoirs savants aux savoirs à enseigner puis aux savoirs enseignés, il sait comment organiser les enseignements et la classe de manière à s'adapter aux approches pédagogiques en vigueur et de faciliter la réussite de tous les enfants.

Pour Maingari (1997, p. 97), « l'éducation à l'ancienne qui exaltait l'accumulation des connaissances pour la simple satisfaction intellectuelle est révolue. Désormais tout apprentissage doit justifier sur le terrain social sa raison d'être ». La formation permet donc désormais à l'enseignant d'adapter les connaissances au contexte socioéconomique et culturel de l'univers de production. Elle permet à l'enseignant de s'outiller et de développer les compétences professionnelles de base chez les élèves afin de leur permettre d'apporter leur contribution dans la résolution des problèmes socioéconomiques auxquels ils sont confrontés et d'atteindre les ODD. En plus, la formation continue permet aux enseignants dans ce contexte d'acquérir des compétences professionnelles de base nécessaires à leur donner des aptitudes et attitudes non acquises avant d'entreprendre le métier d'enseignant.

Dans la même logique, Djeumeni Tchamabe (2015) montre que la formation pratique consiste donc dans le contexte réel de travail empirique et de terrain, au développement d'une identité professionnelle individuelle et sociale avec l'intégration d'une réalité professionnelle vivante, concrète et réelle. Ainsi, face à la formation pratique, l'enseignant, futur éducateur, apprend les ficelles du métier. Il planifie, anticipe, gère la classe et la pédagogie. La formation des enseignants est donc la voie et le chemin qui mène l'enseignant à l'efficacité de son travail. Elle ouvre les portes de la compétence et facilite l'accès à la réussite des élèves. Elle ajoute que, « la formation professionnelle, comme celle des enseignants, la professionnalisation regroupe l'ensemble des démarches et des actions qui permettent de maîtriser une activité et de la faire reconnaître comme une qualification

et un métier. C'est aussi l'acquisition et la mise en œuvre de ces savoir-faire par une personne » (Djeumeni Tchambé, 2015, p. 170). La formation des enseignants contribue à définir leur personnalité et leur image, elle prépare à enseigner (Perrenoud, 2000).

De ce point de vue, il ressort que la formation est un devoir qui s'impose à chaque professionnel sur le terrain pour son développement professionnel.

- **Compétences professionnelles des enseignants**

Selon Houpert (2005), un bon enseignant aujourd'hui doit posséder des compétences de réflexivité c'est-à-dire réfléchir en amont, au moment de la préparation, comme en aval, après l'action, qu'il se penche sur ce qu'il va faire ou qu'il a déjà fait ; anticiper sur les actes cognitifs des élèves et puis constater leur réussite ou leur échec. Cette activité réflexologique n'est possible qu'au-delà de la simple observation ou prévision. Elle se fonde sur une analyse instrumentée par des outils conceptuels, sur la capacité à se référer à des modèles théoriques permettant de dépasser l'empirique ou le cas par cas c'est-à-dire qui donne une signification et une orientation de son action pédagogique. Ce détour théorique qu'impose l'alternance pratique/théorie/ pratique ne peut se réaliser que grâce à une formation continue de qualité.

Il ressort que la pratique professionnelle dans les écoles primaires ne saurait, de nos jours se contenter des enseignants savants, tel est le cas dans les écoles des zones retirées avec des « maitres des parents », mais des enseignants techniciens. L'enseignant technicien selon Houpert (2005, p.15)

sait que par une série de gestes professionnels, de gestes qui peuvent être décomposés en unités distinctes, voire en très petites unités. L'activité de l'enseignant est alors envisagée selon les mille et une facettes qui la constitue, qu'elles soient liées aux connaissances, aux habiletés, ou aux attitudes et l'on peut établir une longue liste d'items qui constitueraient la spécificité du bon enseignant.

De ce qui précède, Houpert (2005) montre que l'enseignant doit avoir les compétences de l'enseignant savant c'est-à-dire avoir des connaissances nécessaire à la formation scientifique et théorique des élèves ; il doit avoir les compétences de l'enseignant technicien qui s'intéresse à la procédure de construction des connaissances et du

développement des compétences ; il lui faut aussi les compétences de l'enseignant artisan qui a une vision générale de ce qu'il fait, envisagé comme un ensemble rigoureusement charpenté. L'enseignant artisan fonctionne selon des scénarii ou encore à l'aide des fiches techniques où un certain nombre d'actes sont répertoriés dans un ordre précis et immuable. On parlera de recette miracle.

En plus nous avons les compétences de l'acteur social qui lui donne la capacité à réguler les interactions sociales au sein de la classe, collaborer avec ses collègues dans la conception et la réalisation des projets pédagogiques ; réfléchir à la vie scolaire et sociale des élèves, travailler en équipe en dehors de l'école que ce soit dans le bassin ou la circonscription éducative, entretenir de bonnes relations professionnelles avec les parents et partenaires de l'éducation et enfin des compétences personnelles qui lui permettent en tant qu'individu, d'assurer son développement personnel. La formation continue c'est alors favoriser la socialisation professionnelle. Car être enseignant ne signifie pas seulement exercer dans sa classe mais aussi travailler avec d'autres, apprendre et vivre avec d'autres (Houpert, 2005).

- **Développement professionnel continu**

De leur côté, Kossi Senayah, Tchagnaou, Sena Akakpo-Numado et Djagnikpo (2019, p. 139) ajoute que « la qualité de l'éducation dépend non seulement des conditions d'enseignement, de supervision, des méthodes et outils d'enseignement, etc. mais aussi de la formation des enseignants qui constitue une composante très importante ». Pour ces auteurs, nombreux sont les enseignants qui n'ont suivi que la formation académique et pratiquement pas la formation initiale et qui ne bénéficient pas non plus de la formation continue. En ce qui concerne l'action pédagogique, les méthodes d'enseignement dans les collèges sont passives et caduques, par conséquent, le niveau d'acquisition des compétences par les élèves devient de plus en plus faible. Ainsi la formation professionnelle est le levier principal de la rentabilité professionnelle et scolaire. Raison pour laquelle, le profil des enseignants constitue un élément important dans l'analyse et l'évaluation de l'action pédagogique.

- **Rendement professionnel**

Cependant le rendement professionnel n'est pas un fait inné chez les travailleurs. Il relève de plusieurs facteurs et déterminants qui ne sauraient se mettre en œuvre que grâce à une action conjointe des acteurs à des niveaux de réflexion et d'action divers. Comme le souligne Mohamed All Mohamed (2003, p. 7) « la qualité de l'éducation d'un pays dépend de son développement socioéconomique et si l'on veut que l'éducation contribue au développement économique du pays, il faut que l'école produise des élèves finissants et des jeunes qui ont reçu un enseignement de qualité ». Ainsi, un système éducatif efficace et productif n'est possible que par un rendement professionnel de qualité, car seul un enseignant compétent ayant des pratiques anticipatrices, réflexives et affectives dans sa pratique quotidienne, peut former des élèves compétents et le rendement professionnel rend compte du rendement scolaire des élèves. La motivation étant au centre de toute activité humaine, elle est donc au centre du rendement professionnel des enseignants et peut être intrinsèque ou extrinsèque.

Pour Randstad (2020), la productivité des employés est une grande préoccupation pour les employeurs, puisqu'elle affecte le rendement de l'institution et le taux de rétention du personnel. Elle est le reflet de la capacité motivationnelle des employés dans l'institution. Ce qui nous permet de comprendre qu'un enseignant qui ne concourt pas à la réussite de tous les élèves que ce soit à l'école ou encore dans leur insertion socioprofessionnelle, ne remplit pas les missions qui lui sont assignées par son employeur. Et pour l'auteur, cette productivité est également un indicateur dans la compréhension des déperditions scolaires. Il ajoute que l'augmentation de la productivité repose sur la responsabilisation des employés, ceux-ci connaissent leurs tâches et s'y attèlent : la reconnaissance et la récompense, la création d'un environnement positif de travail qui intègre un climat de communication, les encouragements ; un environnement de travail optimal qui permet de rendre les outils opérationnels et rapide tels que les outils technologiques.

Dans la même perspective, Muleka Mpungu (2008) pense que la rémunération est au centre de la productivité professionnelle. Un enseignant qui a une rémunération conséquente met en œuvre toutes ses compétences au service de la réussite commune des

élèves. La théorie VIE (valence- instrumentalité- expectation) de Vroom (1964) trouve ici toute sa pertinence car, le gain est un des facteurs de l'expectation, qui à son tour est un élément important de la motivation au travail. La motivation poussant l'individu à l'action, le gain ou la rémunération, facilite la recherche chez l'enseignant et contribue à stimuler l'engagement au travail, surtout si les relations entre collaborateurs sont favorables. Pour Koulibaly et Karsenti (2013); Deaudelin, Dusseault et Brodeur (2002); Skaalvik et Skaalvik (2007), la motivation des enseignants est un facteur important dans le développement professionnel continu en contexte de TIC. Pour ces auteurs, la motivation joue un rôle crucial dans le développement professionnel continu des enseignants, elle est essentielle à l'adaptation aux changements et à l'efficacité des dispositifs de développement professionnel ou de formation (CSE, 2014; Day et Gu, 2007).

Fullan (2011) démontre l'importance de la motivation et de l'engagement en présentant la situation vécue par les politiques dans le cas des réformes curriculaires. Selon lui durant les réformes curriculaires, les efforts de modification des pratiques des enseignants échouent souvent parce que la motivation et l'engagement sont occultés. En ajoutant d'autres facteurs à la rémunération, Kponou (2020) explique le rendement professionnel à partir des facteurs tels que la rémunération, le statut professionnel et la qualification des enseignants. Ainsi, les enseignants ne bénéficiant pas d'une formation initiale, sans diplôme professionnel et n'ayant pas de statut reconnu sont moins motivés et ont un rendement quasi nul. Dorozynska (2016) va plus loin en indexant la relation enseignant-élève comme capital pour la satisfaction des enseignants et l'amélioration de leur rendement professionnel. Dans la même logique relationnelle, Gomba (2015) ajoute la relation avec le directeur ou encore ses superviseurs. Pour Shireshe et Shumba (2011), le rendement professionnel est lié à la sécurité de l'emploi, le soutien des collègues et l'administration ainsi que la qualité du leadership du directeur de l'école.

Ainsi, un emploi dont la rémunération est conséquente, avec une possibilité d'avancement, une collaboration entre les collègues et une hiérarchie au leadership participatif, engage plus l'enseignant dans la recherche des moyens nécessaires à l'amélioration de son rendement. En allant plus loin encore, Smithers et Robinson (2003) indexent les niveaux faibles de salaire, le manque de considération des enseignants, les

charges supplémentaires de travail, le manque de matériel pédagogique, comme facteurs qui inhibent la satisfaction et baissent le rendement professionnel des enseignants. Il ressort avec Basque et Bouchama (2018) soutiennent ceux-ci et stipulent que la motivation, l'engagement professionnel et la qualité de l'enseignement sont des facteurs qui accentuent le rendement professionnel chez les enseignants.

Au Cameroun, afin de renforcer le rendement professionnel chez les enseignants, le DSSEF (2013-2020) préconise une gestion décentralisée/déconcentrée du système éducatif c'est-à-dire remettre le financement, le pilotage et la gestion de l'éducation soit aux collectivités territoriales décentralisées, soit aux instances locales ou encore les deux. Ce qui laisse transparaître une délégation de prise de décision. Or dans un système de type décentralisé en éducation, le pouvoir de prise de décision concerne les plans pédagogique, financier et du personnel. Comme pour dire que chaque région dans le cas du Cameroun s'occupe de la formation initiale et continue de ses enseignants, de leur rémunération, des approches, programmes et méthodes d'enseignement adaptées aux réalités socioéconomiques et culturelles de l'univers de production. La SND30 (2020, p. 73), en présentant les orientations futures du système éducatif camerounais, le confirme en ces termes « il s'agira de définir des normes de péréquation des infrastructures et du personnel enseignant dans les Régions et les communes avec un accent particulier sur les Régions de l'Extrême-Nord, du Nord-Ouest et du Sud-Ouest ». L'école devient donc un instrument de développement des régions et chaque région est appelée à assurer à son niveau, la démocratisation de l'éducation pour un rendement professionnel optimal. En plus, selon le DSSEF (2013-2020) le système éducatif camerounais doit mettre l'accent sur la redevabilité qui est une obligation des résultats.

De ce qui précède, il ressort que la formation du personnel et la recherche du rendement professionnel sont des préoccupations majeures à venir des régions du Cameroun. Or évaluer le rendement professionnel des enseignants est une action qui arrive après plusieurs préalables en amont. Selon Muleka MPungu (2008), l'évaluation du personnel établit la relation entre le travail réalisé par l'agent et celui attendu par l'organisation. Elle permet de vérifier le degré d'atteinte des objectifs. Cette évaluation peut être une auto-évaluation, une évaluation par les collègues ou une évaluation par

comparaison. Ainsi, l'employeur qui est l'Etat ou encore les autorités décentralisées doit vérifier si le travail effectué par les enseignants sur le terrain est conforme et répond aux standards internationaux. Il s'agit de contrôler si les pratiques de l'enseignant concourent à la formation du type d'homme à former. Bref assurer la formation initiale et continue des agents de l'Etat et la formation des enseignants non formés pour une meilleure productivité

En dépit de la pertinence de ces travaux, certains auteurs pensent que le rendement professionnel est lié aux caractéristiques de l'enseignant et non plus aux facteurs motivationnels. Selon Houpert (2005), la réflexivité voudrait que l'enseignant ait des compétences de savant, de technicien, d'artisan, d'acteur social. Toutes ces compétences lui permettront de s'adapter dans toutes les situations de l'acte enseignement-apprentissage et avoir un rendement professionnel optimal. C'est dans la même logique que Couliadiati-Kielem (2007, p. 48) affirme que « les caractéristiques du bon maître sont nécessaires à l'efficacité professionnelle des enseignants ». Selon lui, l'efficacité professionnelle repose sur les caractéristiques personnelles de l'enseignant principalement sur l'âge, le sexe, l'ancienneté dans le métier, le niveau initial de formation. Pour Koulibaly et Karsenti (2013) ; William et al (2000) cités par Cleary, Akkari et Corti (2008), le rendement professionnel est fonction de la formation des enseignants ou des facteurs plus personnels comme le sentiment d'efficacité personnel ou la perception du travail.

Plus un enseignant est qualifié, plus il est apte à changer ses pratiques à travers des formations continues et plus son rendement est optimal. Cela se précise à travers les travaux de Bressoux (2006) ; Rajohnson (2006) ; Duru-Bellat (2003) et Robin (2009) qui font une classification des enseignants en deux catégories. Les enseignants efficaces et peu efficaces. Selon l'auteur, les enseignants peu efficaces, négligent les élèves faibles et ces derniers sont souvent l'objet de critique. Au lieu d'aider les élèves en difficulté d'apprentissage, les enseignants peu efficaces préfèrent diminuer le contenu du programme et s'en tenir uniquement aux éléments simples. Ils n'incitent pas ces catégories d'élèves aux exercices de réflexion. En revanche, d'autres chercheurs s'aperçoivent que les enseignants les plus efficaces sont ceux qui ont reçu une formation adéquate et qui ont une certaine expérience. Ils sont munis de matériels didactiques adaptés. Ils préparent leurs cours et planifient les apprentissages en fonction du temps qui leur a été imparti. Ils organisent des travaux

individuels, des discussions en classe, des travaux de groupe, des séances de questions/réponses, fournissent des explications et accordent un encadrement spécial aux élèves présentant des difficultés d'apprentissage.

Les enseignants efficaces selon Kossi Senayah, Tchagnaou, Sena Akakpo-Numado et Djagnikpo (2019, p. 44), « donnent régulièrement des devoirs de maison aux élèves qu'ils corrigent en classe. Ils voient toujours les contenus des programmes pédagogiques prévus. Ils organisent de petites évaluations formatives de manière périodique afin de pouvoir ajuster les apprentissages ». Ainsi, ces auteurs montrent que toutes ces qualités que doivent développer les enseignants sont possibles d'une part grâce aux formations académique, initiale ou pédagogique consistantes et d'autre part grâce à une supervision pédagogique régulière et efficace permettant de contrôler l'action pédagogique afin de garantir le développement des compétences chez les élèves.

Pour Akakpo-Numado et Gogoli (2014, p. 21),

L'enseignement devrait être considéré comme une profession dont les membres assurent un service public ; cette profession exige des enseignants non seulement des connaissances approfondies et des compétences particulières, acquises et entretenues au prix d'études rigoureuses et continues, mais aussi un sens des responsabilités personnelles et collectives qu'ils assument pour l'éducation et le bien-être des élèves dont ils ont la charge.

Cette exigence de la formation initiale ou pédagogique est d'autant plus importante puisqu'elle devrait permettre aux enseignants d'être initiés à la pédagogie. Mais on constate que, faute de cette formation, la plupart des enseignants définissent mal les objectifs pédagogiques et n'adoptent pas des méthodes d'enseignement appropriées pouvant amener les élèves à acquérir les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être indispensables au développement des compétences. Dans cette situation, l'organisation des formations continues est alors indispensable pour améliorer le niveau de qualification professionnelle de tous les enseignants expérimentés ou débutants.

Dans un contexte de mondialisation et d'éclatement des systèmes sociaux, de manque de temps par les enseignants qui s'investissent sans repères à la couverture des programmes et de cout élevé de formation, il serait judicieux de proposer un dispositif de

formation qui mette en exergue le développement d'un sentiment d'autonomie, de compétence, d'appartenance sociale et une pertinence de l'activité qui sont selon Rasmy et Karsenti (2016, p. 20) « les indicateurs d'une formation professionnelle continue et motivée qu'ils appellent développement professionnel continu en contexte de TIC ».

- **Formation à distance**

Pour Chaix (2014, p. 74) l'enseignement est un métier d'équipe et assurer la formation des enseignants aujourd'hui, nécessite des réseaux et des plates-formes qui accueillent et forment les enseignants aux pratiques pédagogiques et à la coopération dans le travail. Pour lui, les enseignants à travers les TIC « peuvent aussi y trouver le moyen de conforter le travail en équipe au sein des réseaux du socle (associant les écoles) », ils doivent enfin y trouver « l'un des ancrages qui permet d'anticiper, d'accueillir favorablement et de surmonter le « tsunami numérique » qui ébranle les repères traditionnels la classe, l'heure de cours, le programme séquencé, mais valorise précisément le travail d'équipe au sein des espaces numériques de travail (ENT) ».

Cependant Faure, Gardiès et Marcel (2017, p.72) montre que « les enseignants sont amenés à exercer leur fonction très vite après l'obtention d'un niveau disciplinaire qui les certifie sans avoir un temps de formation et d'accompagnement pédagogique et didactique conséquent ». Ainsi, gérer et organiser la classe et les enseignements devient une tâche complexe surtout pour certaines disciplines qui requièrent de compétences didactiques très poussées. Pour prendre en compte cette complexité et pouvoir agir en conséquence, les enseignants procèdent en fonction de facteurs liés aux élèves, de facteurs liés aux savoirs et aux gestes de métier qui peuvent s'appréhender au travers de leur sentiment d'efficacité professionnelle (Marcel, 2009). La construction des savoirs professionnels devient donc un impératif pour les enseignants qu'ils soient en formation initiale ou continue ou n'ayant pas été formés. Ces savoirs professionnels leur permettront d'aborder les situations d'enseignement complexes (Faure, Gardiès et Marcel, 2017).

Pour Tardif et Lessard (1999, p. 23) « les savoirs professionnels se définissent comme l'ensemble des connaissances, compétences, aptitudes et attitudes à la base de l'enseignement ». Or, les enseignants non formés peuvent avoir des difficultés pour

percevoir et sélectionner les indices dans la situation d'enseignement pour agir, en particulier parce qu'ils n'ont pas encore acquis tous les savoirs nécessaires. Et ils ne détiennent ni du temps, ni de l'espace pour leur permettre d'acquérir ces savoirs. Car avec la surcharge des emplois de temps, chaque enseignant se démêle pour couvrir les programmes et surtout faire le tour des centres d'intérêt en fonction des mois. Ce qui est confirmé en ces termes par Fauré (2014) « les enseignants expérimentés ne savent pas toujours montrer aux enseignants novices les étapes qui leur ont permis d'acquérir ces savoirs et construire ainsi une expertise qui est notamment basée sur la sélection d'indices pertinents ».

Il ressort donc avec Faure, Gardiès et Marcel (2017, p. 73) que « le processus progressif de construction des savoirs professionnels, particulièrement chez les enseignants non formés, s'opère à la fois en situation d'enseignement-apprentissage et en situation de formation ». Mais, ajoutent les auteurs, ce qui caractérise les situations d'enseignement complexes est leur taux de variabilité important corrélé à la diversité des contextes, ce qui limite leur prévisibilité et demande une adaptation et une forte mobilisation de savoirs professionnels. Ce type de savoirs semble s'acquérir plus par l'expérience et sa conceptualisation qu'en amont en formation initiale. Or, la confrontation à des situations réelles d'enseignement est frontale et ne peut donc guère se préparer en situation de laboratoire. De plus, cette confrontation se fait majoritairement de manière « solitaire », ce qui ne favorise pas la réflexion distanciée sur sa propre expérience. Le dispositif de formation à distance trouve donc ici toute sa pertinence car il favorise non seulement le développement des savoirs professionnels mais aussi permet la communication et les échanges entre les enseignants non formés et les professionnels expérimentés sur une plateforme numérique.

L'enseignant est un réservoir de compétence qu'il utilise dans les situations complexes et variées de sa pratique quotidienne. Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau et Simard (1997) cités par Faure, Gardiès et Marcel (2017, p. 75) identifient six types de savoirs des enseignants : « les savoirs disciplinaires, curriculaires, des sciences de l'éducation, de la tradition pédagogique, d'expérience et d'action pédagogique ». Pour être

un enseignant-réflexif et digne d'intérêt dans le contexte actuel, il faut savoir réguler ces différents savoirs en situation.

Pour eux, le savoir disciplinaire fait référence aux savoirs produits par les chercheurs et les savants dans les différentes disciplines scientifiques. Le savoir curriculaire concerne la connaissance du programme d'enseignement, c'est-à-dire le savoir disciplinaire transformé par la structure, l'organisation et les manuels scolaires. Le savoir des sciences de l'éducation renvoie à certaines connaissances professionnelles ne concernant pas directement l'action pédagogique, comme la connaissance du système scolaire, du syndicat, du régime pédagogique. Le savoir de la tradition pédagogique, comme son nom l'indique, est un savoir issu de la coutume. Le savoir d'expérience fait référence à l'expérience ou plutôt aux expériences vécues par chaque enseignant dans l'exercice de sa profession. Ces expériences deviennent en quelque sorte une jurisprudence « privée » pour l'enseignant. Cette jurisprudence devient savoir d'action pédagogique quand elle est rendue publique et cautionnée par la recherche qui se fait en classe. Ce savoir d'action pédagogique consiste essentiellement, selon les auteurs, en la gestion de la matière et la gestion de la classe.

Il est alors souhaitable de proposer un modèle construit à partir des catégories des praticiens eux-mêmes et des connaissances qu'ils utilisent dans leur pratique professionnelle : « enseigner, c'est mobiliser une large variété de connaissances composites, en les réinvestissant dans le travail, pour les adapter et les transformer pour et par le travail » (Tardif et Lessard, 1999, p. 30). Les savoirs professionnels peuvent donc être considérés comme « des savoirs pertinents dans un métier ou une profession, quelle qu'en soit la source, qu'ils viennent de la recherche, de la culture professionnelle ou de l'expérience personnelle » (Perrenoud, 2000, p. 17).

Selon Carbonneau (1993, p. 38), « l'enseignement est une tâche d'une immense complexité ». Selon lui, d'une part, elle exige une double compétence, disciplinaire et pédagogique, et appelle, en conséquence, une double formation qui, bien que déjà de niveau universitaire, gagnerait à voir s'accroître son caractère professionnel, particulièrement au chapitre de l'harmonisation entre, d'un côté, les corpus de connaissances issues des théories et de la recherche et, d'un autre côté, les savoirs et compétences émanant des milieux de

pratique. D'autre part, « étant donné les transformations que connaissent nos sociétés et qui ont non seulement explosion du savoir, révolution des technologies de communication, migrations de populations multiples, éclatement de la famille, etc., la tâche de l'enseignant suppose des adaptations et ajustements constants qui ne sont guère compatibles avec une approche trop figée ».

De ce fait l'enseignant est appelé, selon l'auteur, à de plus en plus de souplesse et de flexibilité, qui ne seraient possibles que dans un contexte d'autonomie et de responsabilité typique des pratiques professionnelles. De même, sa responsabilité éthique et morale, englobant les dimensions affectives et interpersonnelles de son intervention, de même que la portée sociale de sa fonction concoure à hisser son métier au rang des professionnels.

- **La notion de l'ingénierie de formation**

La formation continue des enseignants peut permettre de sortir de la formation catalogue qui est le plus en vigueur actuellement d'une part et de fonder les formations réellement sur les besoins des enseignants d'autre part. Pour Ardouin l'ingénierie de la formation : « comme une démarche socioprofessionnelle où l'ingénieur-formation a, par des méthodologies appropriées, à analyser, concevoir, réaliser et évaluer des actions, dispositifs et/ou systèmes de formation en tenant compte de l'environnement et des acteurs professionnels. Ces actions, dispositifs ou systèmes sont mis en œuvre de manière optimale en vue du développement de l'organisation et des personnes. L'ingénierie de formation (niveau organisationnel) se trouve à l'interface de l'ingénierie des politiques (niveau stratégique et décisionnel) et de l'ingénierie pédagogique (niveau pédagogique) ».

Pour Gérard Figari (1997), un dispositif éducatif se formalise à travers trois dimensions : l'induit, le construit et le produit.

· L'induit correspond aux déterminations et aux origines de la formation. C'est ce qu'un diagnostic, des caractéristiques économiques et sociologiques de la situation dans laquelle le dispositif s'insère et à laquelle il doit répondre, vont permettre de définir.

· Le construit correspond aux processus d'élaboration de la formation. C'est ce qui relève du projet de l'organisation, des modalités de choix des stratégies et des méthodes. On est au coeur du processus d'ingénierie avec la programmation de la formation".

Le produit correspond aux productions, aux résultats obtenus, aux effets produits par la formation. C'est ce qui se voit, se mesure, se compare, se "vend" ... Mais c'est surtout la phase où le processus d'ingénierie prend tout son sens, lorsque la boucle de rétroaction peut agir pour réguler le dispositif".

Ce qui nous intéresse dans ces deux définitions ce sont les aspects analyse ou déterminations et origines de la formation et la prise en compte de l'environnement et des acteurs professionnels. Cette étape dans la démarche de l'ingénierie de la formation est celle qui a un lien avec notre questionnement où elle permet d'adapter la formation en tenant compte des besoins de l'apprenant et de l'organisation. En effet, Ardouin propose dans la démarche de l'ingénierie de formation deux phases en quatre étapes :

· L'analyse permet de formaliser la demande, c'est-à-dire passer d'une expression floue et inorganisée à un objectif opérationnel précis. Elle est au centre de la démarche de l'ingénierie. Elle se distingue d'une simple offre de formation.

· La conception consiste à imaginer des dispositifs innovants, de créer des actions spécifiques et adaptées à l'environnement et aux acteurs étudiés dans l'étape d'analyse. La mise en place du dispositif résulte d'une négociation entre les différents acteurs impliqués dans la formation dans le but d'ajuster le projet au plus près des objectifs et de la réalité sociale de l'organisation.

· La réalisation se résume à l'animation de la formation, au pilotage du projet et à la communication sur le fonctionnement et les résultats de la formation.

· L'évaluation permet la comparaison, ou la confrontation entre les résultats attendus ou prévus et ceux effectivement atteints en cours ou enfin de formation.

2-2- THEORIES EXPLICATIVES DU SUJET

Selon le Dictionnaire Universel (1988 ; 1195), la théorie est un : « Ensemble d'opinions, d'idées sur un sujet particulier ». Pour mieux expliquer, notre étude, le choix s'est porté sur deux principales théories :

- Le modèle d'acceptation technologique de Davis
- La théorie de l'autodétermination de Déci et Ryan.

2-2-1-Modele d'acceptation technologique de Davis

Depuis des décennies, les chercheurs se sont intéressés aux facteurs pouvant expliqués l'utilisation ou le recours à différentes technologies. Le modèle d'acceptation technologique (MAT) représente l'un des modèles explicatifs ayant le plus influencé les théories du comportement humain (Venkatesh, Morris, Davis, & Davis., 2003). Il prend racine dans la psychologie sociale et s'inspire du modèle de l'action raisonnée de Fishbein et Ajzen (1975).

Le Modèle d'Acceptation Technologique de Davis a été spécifiquement élaboré dans le but premier d'identifier les déterminants jouant un rôle dans l'acceptation de l'ordinateur de façon générale. Dans un second temps pour examiner une variété de comportements d'utilisation de technologies informatiques et, troisièmement, pour fournir un modèle explicatif théorique parcimonieux (Davis, Bagozzi, & Warshaw, 1989).

- Explication du modèle :

Partant du modèle de l'action raisonnée, Davis (1986) développa le modèle d'acceptation de la technologie (en anglais, Technology Acceptance Model) qui concerne plus spécifiquement la prédiction de l'acceptabilité d'un système d'information. Le but de ce modèle est de prédire l'acceptabilité d'un outil et d'identifier les modifications qui doivent être apportées au système afin de le rendre acceptable aux utilisateurs. Ce modèle postule que l'acceptabilité d'un système d'information est déterminée par deux facteurs : la perception de l'utilité et la perception de la facilité d'utilisation.

- Perception de l'utilité et de la facilité d'utilisation :

Selon Rasmy et Karsenti (2016), Ce modèle met en évidence deux perceptions essentielles pouvant déterminer l'acceptation des technologies par l'utilisateur, à travers l'attitude vis-à-vis de l'utilisation des technologies : l'utilité des TIC et la facilité d'utilisation perçue. L'utilité est définie par les auteurs de ce modèle comme la probabilité que l'utilisateur potentiel des TIC puisse augmenter son efficacité au travail. La facilité d'utilisation perçue des TIC correspond au degré d'effort attendu par l'utilisateur dans l'utilisation des TIC. La perception de l'utilité est définie comme étant le degré auquel une personne croit que l'utilisation d'un système améliorera ses performances.

La perception de la facilité d'utilisation se réfère quant à elle au degré auquel une personne croit que l'utilisation d'un système sera dénuée d'efforts. Plusieurs analyses factorielles ont démontré que la perception de l'utilité et la perception de la facilité d'utilisation pouvaient être considérés comme deux dimensions distinctes (Hauser et Shugan, 1980 ; Larcker et Lessig, 1980 ; Swanson, 1987). Comme dans la théorie de l'action raisonnée, le modèle d'acceptation de la technologie postule que l'utilisation d'un système d'information est déterminée par l'intention comportementale mais stipule par contre que cette intention est déterminée conjointement par l'attitude de la personne envers l'utilisation du système et la perception de l'utilité. Ainsi, selon Davis, l'attitude générale de l'individu face au système ne serait pas la seule chose qui déterminerait l'utilisation, mais peut être basé sur l'impact qu'il aura sur ses performances. De ce fait, même si un enseignant n'apprécie pas un système, il a de grandes chances de l'utiliser s'il le perçoit comme améliorant ses performances et ses compétences au travail. Par ailleurs, le modèle d'acceptation de la technologie stipule un lien direct entre la perception de l'utilité et la perception de la facilité d'utilisation. Ainsi, face à deux systèmes offrant les mêmes fonctionnalités, l'utilisateur trouvera plus utile celui qu'il trouve plus facile à utiliser (Dillon et Morris, 1996).

Modèle d'acceptation de la technologie traduit du schéma de Davis, Bagozzi et Warshaw (1989). Selon Davis (1986) la perception de la facilité d'utilisation influencerait également de manière significative, l'attitude d'un individu et cela à travers deux

mécanismes principaux : l'auto-efficacité et l'instrumentalité. En effet, selon la théorie de Bandura (1982) plus un système est facile à utiliser, plus l'utilisateur aura un sentiment d'auto-efficacité. De même, la facilité d'utilisation d'un outil donnerait également à l'utilisateur la sensation d'avoir un contrôle sur ce qu'il fait (Lepper 1985). L'efficacité est l'un des facteurs principaux sous-tendant la motivation intrinsèque (Bandura 1982 ; Lepper 1985) et c'est ce qui illustre ici le lien direct entre la perception de la facilité d'utilisation et l'attitude. La perception de la facilité d'utilisation d'un outil peut aussi contribuer de manière instrumentale à améliorer les performances. En effet, l'effort économisé grâce à la facilité d'utilisation, peut être redistribué pour accomplir plus de travail avec le même effort (Davis, 1986).

Il est toutefois intéressant de noter que les travaux de Davis (1989) servant à valider son modèle, démontrent que le lien entre l'intention d'utiliser un système d'information et la perception de l'utilité est plus fort qu'avec la perception de la facilité d'utilisation. Ainsi, selon ce modèle, on peut s'attendre à ce que l'élément qui influence le plus un utilisateur soit la perception de l'utilité d'un outil.

Pour les enseignants non formés qui voudront améliorer leur rendement professionnel, au travers d'un dispositif de formation à distance doivent d'abord prendre conscience, du besoin et l'utilité de cette formation, et les développeurs du dispositif doivent simplifier le plus possible, l'accès et la diffusion du contenu afin que ce soit une expérience positive et enrichissante pour ces formés.

2-2-2- La théorie de l'autodétermination, Déci et Ryan (2000)

La théorie de l'autodétermination (acronyme TAD en français ou SDT anglais) est une macro-théorie de la motivation humaine et de la personnalité, qui concerne les tendances inhérentes au développement et les besoins psychologiques innés des êtres humains. Elle traite de la motivation agissant derrière les choix que les êtres humains font sans aucune influence ou interférence externe. La TAD définit le degré d'auto-motivation et d'auto-détermination d'un comportement. La théorie de l'autodétermination positionne l'employé en interaction constante avec son environnement socioprofessionnel. Cette interaction avec l'environnement influence la satisfaction des besoins psychologiques

fondamentaux des employés. Elle postule que certains besoins psychologiques sont des nutriments essentiels au développement optimal et au bien-être d'une personne. La satisfaction de ces besoins permettrait notamment de faciliter l'intériorisation des valeurs et de la culture de l'organisation (Deci et Ryan, 2000).

Selon Deci et Ryan (2000) cités par Rasmy et Karsenti (2016, p. 20), « La motivation est considérée comme une source, une direction ou encore la persévérance que les individus éprouvent dans leurs actions et dans leurs intentions ». La perspective socio cognitiviste semble la plus intéressante pour expliquer le phénomène de la motivation, puisqu'elle regroupe plusieurs construits : sentiment d'autonomie, sentiment de contrôle, types de buts, orientation intrinsèque ou extrinsèque de la motivation, perception de la valeur, de l'importance ou de la difficulté de la tâche, etc. Notre recension d'écrits situe notre recherche en lien avec la théorie de l'autodétermination (TAD), compte tenu de l'importance accordée aux déterminants sociaux dans l'actualisation du soi et dans la satisfaction personnelle dans la formation. De plus, cette théorie apparaît particulièrement propice à l'étude des facteurs qui suscitent la motivation en contexte de formation professionnelle, puisqu'elle repose sur la satisfaction du besoin d'autonomie, sentiment qui caractérise particulièrement le fonctionnement des adultes et la professionnalisation de l'enseignement.

Ainsi, selon la théorie de l'autodétermination (TAD), le comportement d'un individu est motivé par la satisfaction de trois besoins que sont les sentiments d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale. Conformément à la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2000), les motifs intrinsèques trouvent leur satisfaction dans l'apprentissage des contenus intéressants et pertinents. La composante de la pertinence correspondant à l'utilité des apprentissages professionnels s'approche également du concept « utilité perçue des TIC » mis en évidence dans le modèle de motivation d'acceptation de la technologie (Technology Acceptance Model [TAM]). Nous avons dégagé les déterminants susceptibles de soutenir la motivation des enseignants dans leur développement professionnel continu.

- **Dimension liée au sentiment d'autonomie**

Le sentiment d'autonomie, concept central dans la théorie de l'autodétermination, se réfère au désir d'être à l'origine de ses propres comportements et de ressentir une cohérence entre ses valeurs et ses comportements (Deci et Ryan, 1985). Benson (2001) définit l'autonomie comme la capacité à prendre le contrôle de son apprentissage. La notion même de l'autonomie se trouve ancrée dans une vision de la personne, vue comme un être humain, auteur de ses actes et des actions professionnelles qu'elle engage (Fullan, 2011; Savoie-Zajc, 2010). Selon Deci et Ryan (2000), le besoin d'autonomie s'avère le plus significatif dans l'explication des comportements humains. Ils soutiennent qu'une personne autonome perçoit un locus interne de causalité, c'est-à-dire un degré de contrôle qu'elle croit posséder au moment de l'exécution d'une action. Par exemple, le sentiment de contrôle d'un enseignant lors d'une démarche de développement professionnel continu renvoie à la possibilité du sujet de choisir les activités de formation et à la façon dont il contrôle et dirige son propre apprentissage.

- **Dimension liée au sentiment de compétence**

À l'origine, ce concept a été développé dans les années cinquante par deux psychologues américains, McClelland et Atkinson. Le besoin d'un individu de se sentir compétent renvoie à une satisfaction d'interagir efficacement avec son environnement et la confiance en soi. Ce sentiment explique l'existence de forces orientant les comportements de l'individu vers des activités favorisant la reconnaissance, la confiance et le succès. Les effets recherchés sont en lien avec l'accomplissement, ce qui pousse le sujet à démontrer son habileté au regard de lui-même ou des autres, à relever des défis et à améliorer ses capacités. Le sentiment d'incompétence pourrait expliquer le manque d'engagement dans la tâche, la résistance aux changements et aux occasions d'apprentissage scolaire et professionnel.

- **Dimension liée à l'appartenance sociale**

Les résultats de plusieurs études montrent que, la possibilité d'établir des relations interpersonnelles avec des collègues en formation est un élément déterminant pour amener

un réel engagement. À cet effet, ce besoin de socialisation doit donc être pris en compte par les administrateurs et les formateurs pendant la planification et la réalisation des activités de formation. Ainsi, les activités de formation censées stimuler l'engagement professionnel des enseignants doivent être une occasion pour les sujets de partager des points de vue, des expériences, des succès, des inquiétudes, etc. Ces échanges de pratiques et les prises de conscience collectives peuvent engendrer une culture commune, un langage partagé par une communauté et des sentiments d'appartenance à un groupe (Donnay et Charlier, 2008; Fontaine, Savoie-Zajc et Cadieux, 2013).

- **. Dimension liée à la pertinence de l'activité**

Dans la formation professionnelle, une activité d'apprentissage est considérée comme pertinente, dans la mesure où elle est associée à la pratique professionnelle des participants. Ainsi, plusieurs auteurs (Boucher et L'Hostie, 1997 ; Darling-Hammond, Wei, Andree, Richardson et Orphanos, 2009 ; Donnay et Charlier, 2008) affirment que les activités de formation qui sont en lien avec les situations réelles de travail des enseignants semblent être l'élément le plus déterminant pour favoriser leur engagement dans de telles activités. Dans le même sens, Knowles (1990) est convaincu que la meilleure ressource en formation des adultes est l'expérience de l'apprenant ; elle est l'élément clé de l'apprenant adulte. Pour Karsenti et al. (2001), l'enseignant qui s'engage dans un processus de développement professionnel doit consentir à identifier les composantes de cette pratique ainsi que les valeurs qui la constituent.

Des recherches montrent notamment que la satisfaction de ces besoins, soit l'autonomie, la compétence et l'affiliation sociale, est liée à une performance supérieure, un bien-être psychologique plus grand et une satisfaction élevée au travail (Baard, Deci et Ryan, 2004 ; Deci et Ryan, 2000 ; Gagné et Deci, 2005). Depuis les années 70, Deci et Ryan ont proposé différentes formulations et reformulations théoriques qui ont permis de conceptualiser ce résultat et donne lieu à une volumineuse littérature afférente produite au cours des trois dernières décennies. On est en présence d'une motivation intrinsèque lorsque l'individu fait une activité parce qu'il la trouve intéressante et qu'elle lui apporte satisfaction ou plaisir. L'individu qui agit sous l'impulsion de la motivation intrinsèque le fait parce que

l'activité elle-même est pour lui source de gratification. La personne est intéressée à ce qu'elle fait et manifeste de la curiosité, explorant de nouveaux stimuli et travaillant à maîtriser des défis toujours plus grands (Déci, 1975 ; White, 1959).

La motivation extrinsèque, par opposition, implique que l'individu entreprend une activité en fonction d'une conséquence qui lui est extérieure. Parmi les exemples les plus évidents de motivation extrinsèque figure le cas où l'individu agit avant tout, pour obtenir une récompense ou pour éviter une punition. Déci & Ryan (2002) postulent l'existence de trois besoins psychologiques basiques qui, dans le cadre d'un environnement favorable à leur épanouissement, permettent à l'individu d'atteindre un optimal à la fois en termes d'expérience comportementale, de développement personnel et d'expérience dans des situations spécifiques. Le besoin de compétence fait référence à la sensation que peut éprouver l'individu lorsqu'il interagit efficacement avec son environnement et lorsqu'il a l'occasion d'utiliser ses capacités.

Le besoin de relation sociale est lié au fait de se sentir connecté aux autres, d'être attentif à autrui et d'avoir un sentiment d'appartenance à la fois aux autres individus mais aussi à des communautés de personnes. Le besoin de se sentir en relation avec les autres est déconnecté de l'obtention de certains bénéfices (sexuel par exemple) ou de l'atteinte de différents statuts (devenir membre d'un groupe, devenir épouse, par exemple) l'idée est de partager avec d'autres membres un sentiment d'unité. Enfin, le besoin d'autodétermination fait référence au fait d'être à l'origine de son propre comportement. Pour Déci & Ryan (2002) l'autonomie est directement liée au fait d'agir soit par intérêt pour l'activité, soit en vertu des valeurs auxquelles l'individu adhère. Quand ils sont autonomes, les individus voient leur comportement comme une expression du « self » (soi), et ce, même quand les actions sont influencées par des sources extérieures.

Les auteurs font clairement une différence entre les besoins psychologiques et les motivations. Les secondes peuvent éventuellement être une émanation des premières mais ce n'est pas toujours le cas. Dans ce cadre théorique, il existe de nombreuses motivations qui ne sont essentielles ni pour le bien-être de l'individu, ni pour une expérience satisfaisante lors d'une activité. Ce dernier aspect est au cœur de la théorie de l'intégration

organismique. Cette théorie est basée sur le présupposé que les individus sont naturellement enclins à intégrer les expériences qui leur permettent l'expression des besoins psychologiques fondamentaux exposés précédemment. De plus, les personnes ou les groupes consacrés par l'individu comme référence pour une raison ou pour une autre (parents, amis, groupe de pairs...) encouragent l'individu à faire des activités qui ne présentent pas d'intérêt de prime à bord (non intrinsèquement motivantes), puis ensuite en favorisent l'intégration jusqu'à ce qu'elles ne fassent plus l'objet d'une régulation externe au self.

Les auteurs parlent d'un continuum d'autodétermination en fonction du degré d'internalisation, là où les conceptions initiales distinguaient « motivation intrinsèque » et « motivation extrinsèque ». Les activités qui relèvent de motivations extrinsèques mais qui sont totalement intégrées au self, dans le sens où elles font partie des valeurs de l'individu, peuvent être aussi fortement autodéterminées que les activités motivées intrinsèquement. Cette conception aboutit donc à la formulation de différentes formes de motivations extrinsèques qui se différencient en fonction du niveau d'autonomie et donc d'autorégulation liée à l'action du self. La théorie motivationnelle de Déci & Ryan (2002) permet d'appréhender en un ensemble cohérent de multiples formes motivationnelles qui peuvent rendre compte de la diversité des phénomènes, tout en fournissant un cadre théorique permettant d'appréhender un nombre illimité de comportements, d'actions et d'activités. En estimant que différentes formes de motivation se distribuent sur un continuum dit d'autodétermination, ils distinguent trois formes motivationnelles regroupées en ensembles distincts.

Le premier fait référence à l'absence d'autorégulation (pas d'autodétermination) ou de régulation (par la contrainte par exemple) du comportement. Les auteurs parlent ici d'« amotivation » car il ne s'agit pas à proprement parler de caractériser une forme motivationnelle mais plutôt d'évoquer son absence. Lorsque l'individu est amotivé, soit il n'agit pas, soit il agit passivement. Par exemple, un enfant qui dit « je perds mon temps quand je vais à l'école » indique par-là, qu'il est résigné.

Pour les auteurs de cette théorie, trois raisons expliquent l'émergence de l'amotivation.

La première est l'impossibilité perçue d'atteindre le résultat souhaité car l'individu a appris à se résigner face à certaines situations (Abramson et al., 1978).

La seconde est la perception par l'individu d'un manque de compétence pour émettre le comportement souhaité, comme le stipule Bandura (2003) dans le cadre du sentiment d'efficacité personnelle.

Enfin, la troisième est le fait que l'activité ou le résultat n'ont aucune valeur aux yeux de l'individu.

Le deuxième ensemble est celui de la motivation extrinsèque. Il se décline en quatre « régulations » qui se distinguent en fonction du niveau d'autodétermination.

Le premier niveau, celui de la régulation externe, représente la motivation extrinsèque la moins autodéterminée. Dans ce cas, l'individu agit soit pour satisfaire une demande externe ou une pression sociale, ou éviter quelque chose de désagréable telle qu'une punition. Par exemple, dans l'échelle de Brière & al. (1995), les individus vont justifier leur pratique d'une activité sportive en disant « parce que ça me permet d'être bien vu par les gens que je connais » ou encore « parce que c'est bien vu des gens autour de moi d'être en forme ». Dans le cadre scolaire, les élèves qui vont à l'école « pour avoir un meilleur salaire plus tard » (Vallerand & al., 1989) s'inscrivent également dans le cadre d'une régulation externe.

Le niveau suivant, deuxième, est celui de la régulation introjectée. Cette régulation n'est pas très éloignée de la précédente dans la mesure où ce sont les mêmes pressions externes qui motivent l'individu. Cependant, si cette fois elles sont gérées de manière plus autodéterminée par ce dernier, il ne va pas jusqu'à les considérer comme faisant partie de lui-même (du « self »). Le comportement est motivé par des incitations et des pressions internes tels que le sentiment de culpabilité, des menaces adressées à l'estime de soi ou au contraire par des compliments qui vont valoriser son ego. En d'autres termes, ce type de motivation est contingent à une régulation du comportement par l'ego.

La régulation identifiée est une motivation qui se démarque très clairement des deux formes précédentes. Le comportement n'est plus, cette fois, guidé ou déclenché par une pression extérieure au self mais relève du self lui-même. En ce sens, pour Déci & Ryan (2002), cette motivation extrinsèque est clairement autodéterminée (déterminée par le self, les auteurs parlent de « self-determination »). Le comportement est déclenché, car l'individu estime qu'il correspond à quelque chose d'important et de valable pour lui. L'action est donc perçue par l'individu comme venant de lui. Elle est déterminée par lui, elle est donc autodéterminée. L'individu va dire pratiquer une activité sportive « parce que c'est un bon moyen pour apprendre beaucoup de choses qui peuvent lui être utiles dans d'autres domaines de sa vie » (Brière & al., 1995). L'élève va à la l'école « parce que cela va lui permettre de travailler plus tard dans un domaine qu'il aime ».

Pour Déci & Ryan (2002), ces différentes « identifications » peuvent être relativement compartimentées ou, tout du moins, séparées des autres croyances ou valeurs de l'individu. C'est pour cette raison qu'ils introduisent un quatrième niveau qu'ils appellent « régulation intégrée ».

Cette motivation extrinsèque fait référence à toutes ces valeurs, buts et besoins, qui ensemble, définissent la nature même du self. À ce niveau, les différentes identifications sont intégrées en un tout cohérent qui permet à l'individu de développer le « sens de soi » c'est-à-dire qu'elles sont au cœur de ce qui le définit comme individu. Ce dernier s'engage donc spontanément dans des activités qui sont liées à la réalisation de lui-même.

Le troisième et dernier ensemble est celui de la motivation intrinsèque. Pour Déci & Ryan (2002) « les comportements intrinsèquement motivés sont ceux qui sont motivés par la satisfaction du comportement en lui-même plus que par les contingences ou les renforcements qui sont opérationnellement séparables de l'activité du sujet » (p10, traduction libre). Les comportements intrinsèquement motivés sont déclenchés de façon totalement libre et autodéterminée, par intérêt et pour le plaisir de pratiquer l'activité en elle-même. La motivation intrinsèque s'appuie sur différentes formes de plaisirs qui ont toutes en commun d'être pleinement autodéterminées.

Brière & al. (1995) ou Vallerand & al., (1989) parlent de motivation intrinsèque à l'accomplissement, à la stimulation ou à la connaissance.

De nos jours, la théorie de l'autodétermination fait autorité pour étudier, examiner et développer l'état motivationnel des individus. Elle est largement déployée dans différents champs et domaines d'application : Dans les pratiques managériales en entreprise et dans le monde du travail, mais aussi pour construire les programmes pédagogiques (définir les programmes scolaires et de formation), dans les disciplines sportives (fonde la théorie de l'objectif de réalisation), ou encore dans le monde politique et juridique. Ces nouvelles applications mettent en lumière l'avenir florissant de la TAD en tant que levier de satisfaction des besoins individuels mais aussi sociétaux.

De ce qui précède, il ressort que la motivation joue un rôle crucial dans la formation et le développement professionnel continu des enseignants. Elle est essentielle à l'adaptation aux changements et à l'efficacité des dispositifs de développement professionnel (CSE, 2014 ; Day et Gu, 2007).

Pour les enseignants non formés, seule la volonté et la motivation pourront les accompagner pour s'engager et arriver jusqu'au bout de leur formation à distance.

2-3- HYPOTHESES ET VARIABLES DE L'ETUDE

2-3-1- Hypothèses de l'étude

Cette rubrique traite de l'hypothèse générale de l'étude et des hypothèses spécifiques.

2-3-3-1- Hypothèse générale de l'étude

Cette étude apporte la réponse provisoire à la question principale de recherche suivante : le développement professionnel continu à l'ère du numérique améliore les pratiques anticipatrices, les pratiques réflexives et les pratiques affectives des enseignants non formés et augmente leur rendement professionnel.

2-3-3-2- Hypothèses spécifiques de l'étude

Cette étude apporte des réponses provisoires suivantes, aux questions spécifiques de recherche :

HSR 1 : Le développement des pratiques anticipatrices à l'ère du numérique améliore le rendement professionnel des enseignants non formés du primaire.

HSR 2 : Le développement des pratiques réflexives à l'ère du numérique améliore le rendement professionnel des enseignants non formés du primaire.

HSR 3 : Le développement des pratiques affectives à l'ère du numérique améliore le rendement professionnel des enseignants non formés du primaire.

2-3-2 Les variables de l'étude

Cette recherche s'intéresse à la qualité du rendement professionnel des enseignants non formés du primaire et a comme variables :

Variable indépendante : Développement professionnel continu à l'ère du numérique

Variable dépendante : Rendement professionnel des enseignants non formés.

2-3-2- Opérationnalisation des variables

Variable indépendante : développement professionnel continu à l'ère du numérique

Indicateur 1 : Pratiques anticipatrices à l'ère du numérique

Indice 1 : Préparation des enseignements

Indice 2 : Gestion de l'hétérogénéité de la classe

Indicateur 2 : Pratiques réflexives à l'ère du numérique

Indice 1 : Adaptation des connaissances au contexte socioculturel

Indice 2 : Concrétisation des contenus

Indicateur 3 : Pratiques affectives à l'ère du numérique

Indice 1 : Adaptation aux innovations pédagogiques.

Indice 2 : Coopération avec les collègues expérimentés.

Variable dépendante : Rendement professionnel des enseignants non formés.

Indicateur1 : faible.

Indicateur 2 : satisfaisant.

Indicateur 3 : très satisfaisant.

Tableau 1 : Tableau Synoptique de l'étude

Sujet	Variables	Catégories d'analyse	Sous-catégorie d'analyse	
Développement professionnel continu à l'ère du numérique et rendement professionnel des enseignants non formés de l'école primaire	Développement professionnel continu	Développement des pratiques anticipatrices	Préparation des enseignements	Définition de l'objectif pédagogique Opérationnel
				Définition du Matériel didactique et les références
				Préparation des situations de vie
			Gestion de l'hétérogénéité de la classe	Utilisation des méthodes interactives
				Pédagogie différenciée
				l'enseignant choisit entre plusieurs types de mesures d'encouragement : les encouragements et les félicitations, le renforcement positif ou les récompenses
		Développement des pratiques réflexives	Adaptation des connaissances au contexte socioculturel	Soumettre l'enfant aux situations problèmes reflétant la vie sociale
				Prendre des exemples et formuler les exercices à partir du contexte de l'élève
				Fabriquer le matériel à partir des matériaux locaux et de récupération
			Concrétisation des contenus	Utiliser le matériel didactique concret
				Assurer une intégration pédagogique des TIC
				Mettre les élèves en situation
		Développement des pratiques affectives	Adaptation aux innovations pédagogiques	Assister aux journées pédagogiques
				Utiliser les pratiques de formation en classe
			Coopération avec les collègues expérimentés	S'ouvrir aux propositions de formation
Demander de l'aide à un aîné				
		Présenter ses préparations à un aîné		
		L'enseignant prévoit des transitions		

CHAPITRE 3

METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Après avoir présenté la problématique et le cadre théorique de notre sujet d'étude, le présent chapitre a pour but de présenter la méthodologie qui nous permettra d'atteindre les objectifs fixés au chapitre 1 et d'avoir des réponses concernant nos questions de recherche. Car pour Grawitz (1990, p.73)

Dans la recherche, la nature même des informations qu'il convient de recueillir pour atteindre l'objectif commande les moyens pour le faire. On ne chasse pas les papillons avec les hameçons (...) il est indispensable d'approprier l'outil à la recherche. L'objectif à atteindre détermine le choix des techniques.

Il est donc question dans ce chapitre de présenter les grands axes de l'étude tels que le type de recherche, la présentation et la description du site de l'étude, la sélection des sujets devant y participer, le choix des techniques d'échantillonnage, et les méthodes d'analyse.

3-1- Rappel du problème de la question et de l'hypothèse de recherche

Cette étude traite du rendement professionnel chez les enseignants non formés de l'école primaire. Elle part du constat selon lequel les difficultés rencontrées par les enseignants non formés dans la planification, la gestion de la classe et des enseignements, l'adaptation aux innovations, la coopération avec les collègues qualifiés et expérimentés sans oublier l'adaptation des enseignements au contexte socioéconomique et concrétisations des contenus relèvent du manque d'un développement professionnel continu. Car ce manque ne leur permet pas de développer, à l'ère du numérique, des pratiques anticipatrices, réflexives et affectives nécessaire à la professionnalisation des enseignements. L'enseignant non formé compte donc uniquement sur ses savoirs académiques qui eux-mêmes ne sont pas très affûtés pour relever les défis de la transposition didactique, l'utilisation du matériel didactique, la gestion anticipatrice de l'hétérogénéité de la classe et par-dessus tout s'adapter aux innovations pédagogiques. Cette incapacité à rendre concret son action

pédagogique ne permet donc pas à l'enseignant non formé de participer à la formation du type d'homme que l'éducation attend à l'horizon 2030. Ce qui pose le problème du mauvais rendement professionnel des enseignants non formés à l'ère du numérique.

De ce problème permet de formuler la question de recherche suivante : Quel est l'impact du développement professionnel continu à l'ère du numérique sur le rendement professionnel des enseignants non formés ?

De cette question principale de recherche découle l'hypothèse de recherche formulée comme suite : le développement professionnel continu des enseignants non formés à l'ère du numérique développe le rendement professionnel des enseignants non formés

3-1- LE TYPE DE RECHERCHE

Ce travail vise à analyser, appréhender l'apport du développement professionnel continu sur le rendement professionnel des enseignants non formés des écoles primaires à l'ère du numérique et de proposer un dispositif de formation à distance pour cette population. Dans cette logique et avec Schneider (2006), cette recherche s'inscrit donc dans un paradigme descriptif et compréhensif à but exploratoire. Descriptif dans la mesure où c'est la description des interactions entre les catégories ou les concepts, notamment entre le développement professionnel continu et le rendement professionnel ; et comment ces catégories peuvent être associées entre elles. Compréhensif parce que cette étude cherche à comprendre le sens du phénomène étudié, à l'appréhender tel qu'il est compris par les acteurs. C'est pourquoi la recherche a impliqué l'utilisation d'une méthode permettant de décrire et de comprendre le rendement professionnel des enseignants non formés du primaire et leur envie de se former pour renforcer leurs pratiques pédagogiques et améliorer le rendement scolaire et professionnel. Cette recherche se veut exploratoire parce que le développement professionnel continu n'est pas encore effectif chez ces enseignants. Il est donc question d'aller investiguer les opinions sur ses possibles impacts sur le rendement professionnel ; les enseignants vivent donc un phénomène nouveau dont nous voulons comprendre le sens qu'ils donnent à ce phénomène et décrire les interactions qui existent entre les catégories de ce phénomène. De plus, la recherche exploratoire a été privilégiée

car elle est souvent utilisée dans les recherches en éducation et permet de produire de nouvelles connaissances sur des phénomènes particuliers (Gagnon, 2000). Vu son caractère exploratoire, cette étude sera menée sous un devis de recherche qualitative. En effet, les données que nous allons collecter auprès de nos participants ne se prêtent pas à la mesure car notre ambition ici n'est pas de démontrer, prouver ou contrôler mais de décrire et de comprendre le phénomène étudié, d'en donner un sens. La méthode qualitative décrit les événements et interprète les situations à partir des données présentes dans les discours et récits.

Selon Péladeau et Mercier (1993, p.113), cette méthode a l'avantage de « pouvoir être appliquée à un très petit échantillon, voire à un seul sujet et être à mesure de produire très rapidement de l'information quant à l'efficacité à court terme d'une intervention. Elle permet d'obtenir des informations précises sur le processus d'intervention ». Vu qu'une recherche ne saurait se faire sans cadre géographique, il est donc primordial de décrire celui dans lequel celle-ci a été menée.

3-2- SITE DE L'ÉTUDE

La présente étude est menée dans une école primaire de la ville de Yaoundé. Le groupe scolaire bilingue les travailleurs, est situé à la rue manguier, plus précisément au carrefour beignets. C'est une école assez grande car elle compte une trentaine de salles de classe, malgré les infrastructures encore en chantier. Cette école compte vingt-neuf enseignants, dont treize n'ayant pas reçu de formation initiale. Nous n'avons malheureusement pas pu avoir un entretien de longue durée avec le directeur, à cause d'une urgence qui l'a poussé à quitter le bureau précipitamment. Ce qui nous a malheureusement empêchés d'avoir certaines statistiques comme le nombre d'élèves par exemple. Certains renseignements nous avons pu les collecter auprès des enseignants interviewés

3-3- DÉFINITION DE LA POPULATION DE L'ÉTUDE

La population est l'ensemble fini ou infini d'éléments définis à l'avance sur lesquels portent les observations. Compte tenu du fait que l'étude traite du développement

professionnel continu et le rendement professionnel, nous avons choisi de porter nos observations sur les enseignants n'ayant pas reçu de formation initiale. Mais cependant, vue l'étendue de cette population, il convient de la disloquer en population cible et population accessible.

3-3-1- La population cible

La population cible est l'ensemble des membres d'un groupe spécifique sur lequel les résultats sont applicables. Autrement dit c'est l'ensemble des individus ayant les mêmes caractéristiques dans le cadre d'une étude. Elle se réfère ainsi à la population sur laquelle le chercheur désire mener son étude. La population cible de cette étude est constituée des enseignants non formés des écoles publiques et privées du Cameroun. Mais cependant, vue que nous sommes dans une étude qualitative et du fait de l'inaccessibilité de certains sujets d'études, nous ne pouvons travailler avec toute cette population.

3-3-2- la population accessible

La population accessible est la portion de la population cible qui est à la portée du chercheur. Cette population représente donc l'ensemble des enseignants non formés des écoles publiques et privées avec lesquels nous pouvons effectivement mener nos observations. Dans notre cas elle est constituée des enseignants non formés du groupe scolaire bilingue les Travailleurs que nous avons approché et qui ont accepté de nous accorder un peu de leur temps pour des entretiens. Nous avons sollicité en avoir des écoles publiques, mais le constat fait est que, plusieurs des enseignants des écoles publiques de la ville de Yaoundé sont formés, ce qui nous a poussé impérativement à nous tourner vers des écoles privées.

3.4. TECHNIQUE D'ÉCHANTILLONNAGE ET ÉCHANTILLON DE L'ÉTUDE

Selon Fonkeng et al. (2014) pour satisfaire une curiosité scientifique, il importe de faire recours aux personnes capables de fournir des réponses utiles pour la recherche.

Notre étude avait besoin des cas qui correspondent au phénomène étudié, d'où la technique par choix raisonné pour avoir des participants qui correspondent bien) notre expérimentation. En fonction de ces critères, nous nous sommes renseignés sur des écoles qui pouvaient avoir une majorité d'enseignants non formés. Plusieurs ont été réticentes, mais on a pu avoir l'accord du groupe scolaire bilingue les travailleurs. Là nous avons pu avoir treize enseignants non formés, mais nous n'avons pu retenir que cinq entretiens, dû à la pertinence de leurs propos.

3-4-1- Technique d'échantillonnage

Pour constituer notre échantillon nous avons trouvé logique de procéder par un échantillonnage par convenance ou par choix raisonné. Pour Angers (1992, p.242) l'échantillonnage par choix raisonné qu'il qualifie de typique est celui dont « *les éléments choisis pour faire partie de l'échantillon, apparaissent comme des modèles de la population d'étude* ». Ce choix porte sur des caractéristiques typiques qui serviront principalement à évaluer la recherche.

Etant donné les caractéristiques sus évoqués de notre population d'étude, le choix de notre échantillon s'est basé sur les critères suivants :

- ✓ être un enseignant non formé ;
- ✓ être titulaire de classe dans une école primaire ;
- ✓ avoir une ancienneté d'au plus 5ans ;
- ✓ être très ouvert à une formation à distance par les TIC ;
- ✓ être insatisfait de sa pratique quotidienne ;
- ✓ utiliser un outil TIC ;
- ✓ avoir un diplôme inférieur au Baccalauréat ;

Pour pouvoir mener notre recherche le simple fait d'avoir un échantillon ne suffit pas car pour observer ces sujets, nous avons besoin des techniques et des instruments de collectes de données.

3-4-2- Echantillon de l'étude

L'échantillon est une sous-population de la recherche ; c'est-à-dire la fraction la plus représentative d'une population de recherche sélectionnée de manière à ce que les résultats soient généralisable à la population parente. Il est choisi en fonction des critères bien précis, il doit être assez représentatif de la population cible car les résultats obtenus seront inférés sur l'ensemble de la population. D'après Lievre (1998), l'échantillon est un groupe d'individus extraits sous certaines conditions d'une population donnée ; aux fins d'être représentatif de la population mère. De Landsheere (1979, p.11) affirmait alors : « L'échantillon c'est choisir un nombre d'individus dont l'observation permet de tirer des conclusions applicables à la population entière de laquelle le choix a été fait ». En clair, l'échantillon est une petite partie de la population au sein de laquelle les informations sont recueillies. Mucchielli (1983, p. 57) se montrera un peu plus fin pour définir l'échantillon dans une recherche qualitative comme : « une partie d'une quantité, permettant par son appréciation de connaître la totalité de la chose ». En d'autres termes, c'est un sous-ensemble de la population de recherche.

La taille de notre échantillon est de cinq enseignants du groupe scolaire bilingue les travailleurs de la ville de Yaoundé. Au départ ils étaient 13 enseignants. Mais nous l'avons limité à cinq enseignants du fait de la saturation empirique qui est le phénomène qui apparait dans le devis qualitatif lorsqu'au bout d'un certain temps les données qu'on recueille n'apportent plus de nouvelles informations. Il est à noter que lorsque cette saturation est atteinte, elle confère une base solide de généralisation.

Tableau 2: Présentation des données sociodémographiques et professionnelles des cas de l'étude

Critères	Sujet 1	Sujet 2	Sujet 3	Sujet 4	Sujet 5
Sexe	M	F	F	M	M
Age	27	25	35	30	28
Classe enseignée	SIL	CE1	CE2	CP	CE1
Ancienneté	3ans	4ans	3ans	2ans	3ans
Diplôme académique	BEPC	Probatoire	BEPC	BEPC	Probatoire
Outil TIC de préférence	Téléphone	Téléphone	Téléphone	Téléphone	Téléphone
Type de formation	FAD	FAD	FAD	FAD	FAD

3-5- MÉTHODES ET INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNÉES

Selon Angers (1992, p.130), la technique de recherche est « l'ensemble de procédés et d'instruments d'investigation utilisés méthodiquement ». Pour collecter les données nous permettant d'appréhender le rapport entre le développement professionnel continu et le rendement scolaire, nous avons fait recours à des données quantitatives issues du projet PARI portant sur la formation des enseignants du primaire à l'ère du numérique, puis nous avons élaboré des entretiens semi-directifs que d'autres auteurs comme Van der Maren (2004) désignent par « entretiens individuelles ». Pour mener ces entretiens, nous avons utilisé comme instrument de collecte des données le guide d'entretien.

3.5.1 Méthode de l'étude

Pour notre étude nous avons opté pour l'entretien semi-directif comme méthode.

Selon Chahraoui (2021), dans ce type d'entretien, le chercheur dispose d'un guide d'entretien ; il a en tête quelques questions soigneusement préparées qui correspondent à des thèmes sur lesquels il se propose de mener son investigation. Celles-ci ne sont pas posées de manière hiérarchisée ni ordonnée, mais exprimées à un moment opportun de l'entretien, à la fin d'une association par exemple. Elle affirme que, de même comme dans l'entretien non-directif, « le clinicien énonce la question, puis s'efface pour laisser parler le sujet ; ce qui est proposé ici c'est une trame à partir de laquelle l'interviewé va pouvoir dérouler son récit ».

3-5-2 Guide d'entretien

L'instrument de collecte de données propre à l'entretien est le guide d'entretien il est donc logique dans le cadre de ce travail de l'utiliser vu que la technique de collecte des données est l'entretien. L'ordre des thèmes retenus dans ce guide n'était pas connu d'avance, elles ont été précisées en fonction des discours des participants pour mieux les orienter en fonction de nos variables. A cet effet, Deslauriers (2001) estime que le guide d'entretien devrait contenir ordinairement une douzaine de thèmes, ou parfois un peu moins constituant autant de jalons permettant au chercheur de donner des orientations nécessaires à son entretien. Pour lui, il arrive souvent que les questions retenues ne soient pas pertinentes par rapport au thème de recherche. Le chercheur est donc appelé au fur et à mesure que se poursuivent les entretiens de les modifier ou les changer pour les adapter soit au thème, soit au niveau de langage des interviewés. Par conséquent, d'autres questions supplémentaires ne figurant pas dans le guide à cet effet.

Ces entrevues ont permis de décrire et de comprendre à partir de leurs réponses et explications, les difficultés passées et actuelles des enseignants non formés en ce qui concerne leurs capacités réflexives. Comme instrument de collecte des données, cette étude a privilégié un guide d'entretien. Le guide d'entretien élaboré découle de la grille d'analyse et se constitue de quatre rubriques.

3-5-2-1- Présentation du guide d'entretien

Informations sociodémographiques et professionnelles

Sexe :

Age :

Ecole :

Classe enseignée :

Ancienneté dans la profession :

Diplôme académique :

Outil TIC de préférence pour être formé :

Type de formation choisie :

- **THEME 1 : Développement des pratiques anticipatrices chez les enseignants non formés à l'ère du numérique**

Sous-thème 1 : Préparation des enseignements

Sous-thème 2 : Gestion de l'hétérogénéité de la classe

- **THEME 2 : Développement des pratiques réflexives chez les enseignants non formés à l'ère du numérique**

Sous-thème 1 : Adaptation des savoirs au contexte socioéconomique

Sous-thème 2 : La concrétisation du savoir (matériel didactique concret, utilisation des TIC)

- **THEME 3 : Développement des pratiques affectives chez les enseignants non formés à l'ère du numérique**

Sous-thème 1 : Adaptation aux innovations pédagogiques

Sous-thème 2 : Coopération avec les collègues expérimentés

3-6- LA PROCÉDURE DE COLLECTE DES DONNÉES

Nous avons mené nos entretiens du 03 au 04 mai 2022. Nous nous sommes rendus au groupe scolaire bilingue les travailleurs de la ville de Yaoundé pour y passer nos entretiens. A notre arrivée, le 1^{er} jour nous n'avons malheureusement pas pu rencontrer le directeur mais nous avons pu laisser notre demande à son secrétariat. Le second jour, nous avons été reçu par Mr le directeur qui, après avoir pris connaissance de l'objet de notre visite, nous a fait part d'une volonté profonde de la formation de son personnel enseignant. Malheureusement nous avons été interrompus pendant l'échange. Mais il a tenu à ce que nous soyons dirigés auprès du personnel enseignant non formés avec lesquels nous devons mener nos échanges.

Nous avons mené ces entretiens à l'aide du téléphone dont l'application magnétophone nous servait d'enregistreur de son. Les moments adéquats pour la conduite de ces entretiens étaient les moments de pause car les enseignants étaient plus disposés à nous suivre, l'environnement était moins bruyant (vu que les élèves étaient en récréation) et cela n'impactait pas sur l'évolution journalière des activités de la classe. Il est à noter que le cadre dans lequel se déroulaient les entretiens était la salle de classe de l'enseignant interviewé.

Nous nous sommes entretenus avec 3 enseignants pendant la pause. Ces entretiens ont duré en moyenne 10 minutes chacun, et les autres à la fin de la journée. Il faut noter que seuls les entretiens retenus dans le cadre de cette étude méritent de faire l'objet de notre présentation.

Avant le début de chaque entretien les enquêtés prenaient connaissance du formulaire de consentement et le visaient. Aussi, pour chaque thème, nous avons des potentielles questions et les relances se faisaient selon les réponses que l'enquêté donnait.

3-7- MÉTHODES D'ANALYSE DES DONNÉES

L'analyse de contenu thématique a été choisie dans le cadre de ce travail, car il s'agit d'une étude qualitative. Elle consiste à retranscrire les données, à élaborer une grille

d'analyse, à coder les informations recueillies et à les traiter. Elle cherche à rendre compte de ce que les interviewés ont dit d'une façon plus objective et plus fiable. C'est « une technique de recherche pour la description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste de la communication » (Barfety-Servignat, 2021). Pour Lecuyer cité par Depelteau (2001, p.295), il s'agit d'un « mode de Classification ou de codification des diverses catégories des éléments du discours pour en faire ressortir les différents caractères en vue de mieux comprendre le sens exacte et précis ». La démarche de l'Ecuyer décrit comment les données recueillies sur le terrain arrivent à des résultats que le chercheur peut interpréter. Le tableau ci-dessus montre les six étapes de l'analyse de contenu tel que décrit par l'Ecuyer.

Tableau 3 : Modèle général des étapes de l'analyse de contenu selon l'Ecuyer (1991)

Etapes	Caractéristiques
1	Lecture des données recueillies
2	Définition des catégories de classification des données recueillies
3	Processus de classification des données recueillies
4	Quantification et traitement statistique des données
5	Description scientifique des cas étudiés
6	Interprétation des résultats décrits à l'étape 5

Pour être plus précis, il s'agit ici d'une analyse de contenu thématique qui consiste à un découpage transversal de l'ensemble des entretiens pour établir une cohérence thématique. Alors, contrairement à ce que dit Koenig (2021) le contenu latent c'est-à-dire ce que le répondant n'a pas exprimé ouvertement, mais l'a fait savoir à partir des gestes, le regard et autres attitudes, a été également pris en compte. Ainsi, après avoir procéder à la

transcription des enregistrements issus des discours des sujets sur les papiers, nous comptons les analyser en fonction de nos thèmes.

L'analyse est donc fondée sur la recherche de la signification psychologique et nous amène pour ce fait à donner un sens significatif et scientifique à chaque contenu des données obtenues à partir des entretiens. Pour Mucchielli cité par Deslauriers (2001, p.79), « analyser le contenu d'un document ou d'une communication, c'est rechercher les informations qui s'y trouvent, dégager le sens de ce qui y est présenté, formuler et classer tout ce que contient ce document ou cette communication ». Elle permet alors d'avoir une approche qualitative approfondie des informations produites.

Cette approche est donc la mieux adaptée compte tenu des caractéristiques de la recherche qualitative menée dans cette étude. Ainsi, pour analyser les données de cette étude, les interventions ou les rapports subjectifs des répondants sont été appréhendés, afin de découvrir quelques données susceptibles d'examiner la place que les enseignants accordent aux troubles de comportement dans leurs pratiques pédagogiques. D'où la mise sur pied d'une grille d'analyse des données.

3-8-1-Grille d'analyse

La grille d'analyse permet de présenter les données recueillies à partir des entretiens dans un tableau. Cette grille met en effet les différents thèmes et sous thèmes contenus dans le guide d'entretien. Pour analyser ces sous thèmes, nous avons construit des unités d'analyse.

- Thème 1 : développement des pratiques anticipatrices

Le code choisit est A et se subdivise en deux sous-thèmes

- Préparation des enseignements code A1: pour ce sous-thème nous avons trois unités d'analyse ; La définition de l'objectif pédagogique opérationnel, la définition du matériel didactique et les références, et la préparation des situations de vie.
- Gestion de l'hétérogénéité de la classe code A2 : trois unités d'analyse également pour ce sous –thème à savoir, l'utilisation des méthodes interactives, la

pédagogie différenciée et l'enseignant qui choisit entre plusieurs types de mesures d'encouragements.

- Thème 2 : développement des pratiques réflexives

Le code choisi est B et se subdivise en deux sous –thèmes :

- adaptation des connaissances au contexte socioculturel code B1, ayant trois unités d'analyse : soumettre l'enfant aux situations problèmes reflétant la vie sociale, prendre des exemples et formuler les exercices à partir du contexte de l'élève, fabriquer le matériel à partir des matériaux locaux de récupération.
- Concrétisation des contenus code B2 : utiliser le matériel didactique concret, assurer une intégration pédagogique des TIC, mettre les élèves en situation.

- Thème 3 : développement des pratiques affectives

Le code choisi est C et se subdivise en deux sous –thèmes :

- Adaptation aux innovations pédagogiques code C1 avec trois unités d'analyse : assister aux journées pédagogiques, utiliser les pratiques de formation en classe, s'ouvrir aux propositions de formation.
- Coopération avec les collègues expérimentés code C2, avec trois unités d'analyse : demander de l'aide à un aîné, présenter ses préparations à un aîné académique, l'enseignant prévoit des transitions.

La page suivante présente la grille d'analyse qui a été utilisée dans le cadre de cette recherche.

Tableau 4: grille d'analyse des données

Thèmes	Code	Sous-thèmes	Code	Unités d'analyse	Observation			
					++	±	-	--
Développement des pratiques anticipatrices	A	Préparation des enseignements	A 1	Définition de l'OPO				
				Définition du Matériel didactique et les références				
				Préparation des situations de vie				
		Gestion de l'hétérogénéité de la classe	A 2	Utilisation des méthodes interactives				
				Pédagogie différenciée				
				l'enseignant choisit entre plusieurs types de mesures d'encouragement : les encouragements et les félicitations, le renforcement positif ou les récompenses				
Développement des pratiques réflexives	B	Adaptation des connaissances au contexte socioculturel	B 1	Soumettre l'enfant aux situations problèmes reflétant la vie sociale				
				Prendre des exemples et formuler les exercices à partir du contexte de l'élève				
				Fabriquer le matériel à partir des matériaux locaux et de récupération				
		Concrétisation des contenus	B 2	Utiliser le matériel didactique concret				
				Assurer une intégration pédagogique des TIC				
				Mettre les élèves en situation				
Développement des pratiques affectives	C	Adaptation aux innovations pédagogiques	C1	Assister aux journées pédagogiques				
				Utiliser les pratiques de formation en classe				
				S'ouvrir aux propositions de formation				
		Coopération avec les collègues expérimentés	C2	Demander de l'aide à un aîné				
				Présenter ses préparations à un aîné				
				L'enseignant prévoit des transitions				

Ce tableau d'analyse présente les modalités présentées sous forme de code. Ces modalités nous ont permis d'observer le niveau de présence ou d'absence des indicateurs dans le discours des interviewés. Ces codes et significations sont différents en fonction en fonction des indicateurs. D'après ce tableau, la codification utilisée indique que chaque unité d'analyse de la grille est analysée par rapport aux interventions issues des entretiens et les observations y afférentes sont utilisées ainsi qu'il suit :

Observation ++ : élevé

Observation ± : moyenne

Observation - : faible

Observation - - : aucune

3-8-2- La technique de dépouillement des données

Dans une recherche de type qualitative, l'analyse ne saurait être faite soit sur la base de simples notes écrites lors du déroulement des entretiens individuels, soit sur la base des souvenirs mémorisés. Ces procédures n'ont pas de légitimité scientifique. Le dépouillement est une opération qui consiste à examiner attentivement un texte afin d'en extraire l'essentiel. Ainsi, avant de commencer l'analyse, la première étape consiste à faire l'inventaire des informations recueillies et les mettre sur papier. Ce texte obtenu est appelé verbatim et représente les données brutes de l'enquête. La transcription organise le matériel d'enquête sous un format directement accessible à l'analyse. Plutôt que de traiter directement des enregistrements audio, il est préférable de les mettre à plat pour faciliter la lecture. La transcription des interviews est menée en général à la main. Elle se note mot à mot tout ce que dit l'interviewé, sans en changer le texte, sans l'interpréter et sans abréviation. De temps en temps, si le discours verbal est pauvre, les comportements gestuels d'approbation ou de rejet (mimiques par exemple) sont notés (Chahraoui, 2021).

Pour recueillir les données sur le terrain, l'appareil utilisé était le magnétophone qui a permis d'enregistrer et consigner les discours des sujets à travers les entretiens dans une

carte multimédia. Après avoir recueilli les données, le travail suivant a consisté à procéder à leur transcription car « si le chercheur peut enregistrer les entrevues, il fera bien de transcrire les bandes dès que possible » (Deslauriers, 1991, p.15) ; c'est-à-dire à noter les discours oraux des sujets par écrit sur du papier, puis les saisir intégralement dans un document Word, sans les interpréter (Depelteau, 2001) ; car une fois que l'on est en possession du document transcrit, il est conseillé de le reproduire le plus fidèlement possible. Cependant, certaines interventions ou certaines parties des communications de certains sujets n'ont pas été présentées ici, car n'étant pas en rapport avec cette étude.

Tableau 5: Synthèse des étapes de l'analyse de contenu selon Castillo (2021)

	Étapes	Principes	Techniques
<i>Description du Corpus</i>	Retranscription	Fidélité	Mot à mot
	Première lecture	Repérage	Surlignage
	Catégorisation	Significativité, neutralité, différenciation homogénéité, exhaustivité	Découpage du corpus en thèmes et sous-thèmes
	Classification	Indexation des énoncés dans les catégories	Couper-coller
<i>Analyse du corpus</i>	Analyse	Interprétation, généralisation, théorisation	Analyse globale, recherche des similitudes et des différences dans les réponses. Appui sur les citations du corpus

Le présent chapitre a permis de présenter la méthodologie qui a été mise en place pour mener cette recherche. En définitive, il y ressort que cette recherche s'inscrit dans un paradigme descriptif et compréhensif à but exploratoire avec pour devis, le devis qualitatif. Le site d'étude choisi a été trois écoles primaires privées de la ville de Yaoundé et la constitution de l'échantillon s'est faite par choix raisonné. L'entretien a été utilisé pour la collecte des données et s'est fait à partir d'un guide d'entretien. Aussi, la présentation de la procédure de dépouillement des données y a été faite. Il convient dès lors de présenter les données recueillies sur le terrain.

CHAPITRE 4

PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Le chapitre précédent a permis de définir la méthodologie utilisée pour cette recherche. Cette partie du travail sera consacrée à la présentation et à l'analyse des données collectées sur le terrain. Le chapitre est constitué en effet, d'une analyse exclusive de ces données conformément aux catégories d'analyse définies et selon chaque cas rencontré.

4-1- PRÉSENTATION DES DIFFÉRENTS INTERVENANTS

Après la récolte de nos données, nous avons eu à retenir après saturation, les verbatim de cinq enseignants, dont nous allons présenter les données idiographiques.

4-1-1- Sujet 1

Jeune enseignant non formé âgé de 27 ans et enseigne depuis 3ans à l'école primaire privée bilingue « les Travailleurs ». Depuis son arrivée, il est titulaire de la classe de SIL et son diplôme académique le plus élevé est le BEPC. Concernant la formation à distance (FAD), l'enquêté pense que c'est une bonne opportunité de formation et préfère le téléphone comme moyen par lequel il peut accéder à cette formation. Depuis le début de sa carrière il a assisté à des journées pédagogiques mais qui ne répondent pas aux problèmes réels des enseignants : Il dit se débrouiller comme il peut pour s'en sortir.

4-1-2- sujet 2

Institutrice non formée âgé de 25 ans avec une ancienneté de 4 ans de service. Son diplôme académique le plus élevé est le probatoire et elle est titulaire de la classe de CE1 à l'école primaire privée « les Travailleurs ». Elle aimerait au quotidien améliorer sa pratique de classe qu'elle trouve insatisfaisante mais n'a jamais eu une occasion d'atteindre son

objectif. Madame Rama est titulaire d'un probatoire A4 espagnol et préfère utiliser le téléphone si une formation à distance lui est proposée.

4-1-3- sujet3

Cette enquêtée de sexe féminin est la plus âgée de notre échantillon avec 35ans. Elle est titulaire d'un BEPC et a suivi une formation en hôtellerie avant de décider d'enseigner il y a 3ans. Elle est la maitresse de la classe de CE2 à l'école primaire privée bilingue « La Rosée » et pense que la FAD est une opportunité qui peut lui permettre d'avoir plus confiance en elle et préfère une formation à travers le téléphone si jamais elle avait une opportunité de formation.

4-1-4- sujet 4

Jeune enseignant non formé de 30ans, titulaire de la d'un BEPC et maitre de la classe de CP à l'école primaire privée bilingue « La Rosée » depuis 2ans. Il pense qu'un bon enseignant doit être formé afin de savoir ce qu'il doit faire et comment le faire. Il préfère également le téléphone si une opportunité de formation se présentait. Car la FAD est une bonne idée pour améliorer son rendement professionnel.

4-1-5- sujet 5

Maitre de la classe de CE1 à l'école primaire privée bilingue « Humny bird », Monsieur Franc est titulaire d'un probatoire et exerce comme enseignant non formé depuis 3ans. Il a 28ans et aimerait devenir un enseignant qualifier mais n'a pas de moyens pour faire l'ENIEG. Il trouve que la FAD est pour lui une occasion de réaliser son objectif et d'assurer la réussite de tous ses élèves. Monsieur Franc reconnaît aussi que les opportunités de formation, le temps et les finances font obstacles à l'amélioration de son rendement professionnel.

4-2- PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES DU TERRAIN

Afin d'analyser les données recueillies sur le terrain, nous allons tout d'abord présenter les catégories d'analyse et les réponses des enquêtés. Ces résultats sont obtenus après écoute, transcription et examen des données des entretiens et des observations de chaque enseignant. Pour cela, cette analyse sera faite à partir de l'étude des entretiens effectués. Il convient de rappeler que le codage des données de recherche a été fait suivant les étapes ci-dessous : consultation du corpus de données et émergence des thèmes pertinents aux objectifs formulés. Ainsi, dans cette recherche, il est question d'analyser comment le développement professionnel continu interfère sur le rendement professionnel.

4-2-1-Développement des pratiques anticipatrices chez les enseignants non formés à l'ère du numérique

Le développement des pratiques anticipatrices est abordé dans le cadre de ce travail selon deux sous catégories d'analyse à savoir la préparation des enseignements d'une part et la gestion de l'hétérogénéité de la classe d'autre part.

4-2-1-1- La préparation des enseignements

En ce qui concerne la préparation des enseignements, 3 des 5 enseignants non formés retenus, reconnaissent que cette activité est complexe et nécessite beaucoup d'expérience. Mais ils s'appuient sur les cahiers de préparation de leurs prédécesseurs : sujet 1 affirme : « *En ce qui concerne la préparation des enseignements je me sers depuis le début du cahier de préparation que mon ami m'avait donnée mais de plus en plus je prépare sans référence* ». Sujet 2 précise qu'il est entré dans la profession sans formation minimale, qui est la préparation lointaine et immédiate de la leçon. La professionnalisation des enseignements qui regroupe l'ensemble des démarches et des actions, qui permettent de maîtriser une activité et de la faire reconnaître comme une qualification et un métier, ne semble pas être le centre d'intérêt du sujet1 qui pense se « débrouiller ». Chez cet enseignant non formé, il n'y a aucune acquisition, ni aucune mise en œuvre des savoir-faire en formation justifiant ainsi son mauvais rendement professionnel.

Dans la même lancée, sujet3 ajoute « *Il faut comprendre c'est le bête noir des enseignants au début ce n'était pas facile mais j'ai eu un document qui montrait comment faire les préparations c'est sur ça que je m'appuie pour faire mes préparations depuis* ». Le terme bête noir utilisé par la jeune enseignante non formée, montre ou illustre son incompetence et son manque de formation sur la préparation de la classe. Elle se dit que cette activité est pénible pour tous les enseignants et par conséquent on ne saurait lui tenir rigueur. On peut donc interroger ses pratiques en tant qu'enseignante novice et la manière dont ses savoirs professionnels sont construits et partagés dans le cadre de l'entrée dans le métier. En effet, l'enseignante est amenée à exercer sa fonction très vite après l'obtention du niveau disciplinaire qui lui a permis d'être recrutée sans avoir un temps de formation et d'accompagnement pédagogique et didactique conséquent.

Pour sujet 5, la préparation des enseignements n'est pas une tâche aisée pour un enseignant non formé, il faut beaucoup de temps pour s'habituer et un modèle de référence. Pour lui : « *J'ai souffert au début pour préparer une seule leçon par jour. Mais avec les supports que j'ai reçus et l'expérience j'ai appris à m'adapter et à faire des préparations qui selon moi ne sont pas excellentes mais je me bats* ». Pour lui, la préparation des leçons est une activité pénible et complexe, bien qu'il utilise le cahier de ses prédécesseurs, il ne s'en sort pas. La question de la formation des enseignants novices en situation se pose de manière de plus en plus cruciale chez ce sujet, au vu des de ses difficultés dans la préparation et le mauvais rendement professionnel que cela peut engendrer. Nous interrogeons ici la construction de savoirs professionnels. Mais il a amélioré ses préparations, malgré son insatisfaction, grâce à un dispositif de régulation en situation entre enseignant expérimenté et enseignant novice permettant d'appréhender la transformation de la connaissance en contenus didactiques. Cependant il ressort qu'il n'a aucun sentiment d'efficacité professionnelle.

Pour d'autres, la préparation des enseignements a été un dur calvaire et c'est grâce aux conseils du directeur et les journées pédagogiques qu'ils ont essayé de s'amender et de faire des préparations de leçons.

Pour sujet 2 :

Au départ j'enseignais sans préparation conformes je notais juste les leçons de l'emploi du temps et je faisais les recherches, mais avec les conseils du directeur et les journées pédagogiques sur la préparation des leçons je voulu m'amender mais les conseillers ne nous donnent pas assez de temps. C'est pourquoi les situations-problèmes sont un peu plus compliquées.

Il est donc difficile pour Madame Rama au vu de son expérience et son manque de formation de construire les savoirs professionnels nécessaires dans le contexte d'une mise en situation ou d'une entrée rapide dans le métier. Par ailleurs, pendant les journées pédagogiques, les conseillers pédagogiques qui les accompagnent ont assez peu de temps pour leur permettre d'entrer en possession des ressources nécessaires à la préparation des leçons et la formulation des situations de vie et pour former les enseignants en situation, ce qui complexifie la fonction d'étayage.

Au regard de ce qui précède, il en ressort que concernant la préparation des enseignements, tous les enseignants non formés interviewés rencontrent des sérieuses difficultés pour préparer les leçons, ils s'appuient sur des préparations issues soit des prédécesseurs, de Whatsapp ou encore se contentent des journées pédagogiques pour amender leurs pratiques. Les savoirs professionnels se définissent comme l'ensemble des connaissances, compétences, aptitudes et attitudes à la base de l'enseignement. Or, les enseignants non formés interviewés ont des difficultés pour percevoir et sélectionner les indices dans la situation d'enseignement pour agir, en particulier parce qu'ils n'ont pas encore acquis tous les savoirs nécessaires. De plus, ces enseignants ne savent pas toujours les étapes qui peuvent leur permettre d'acquérir ces savoirs et construire ainsi une expertise qui est notamment basée sur la sélection d'indices pertinents.

4-2-1-2- La gestion de l'hétérogénéité dans la salle de classe

En ce qui concerne la gestion de l'hétérogénéité dans la salle de classe, les enseignants interviewés reconnaissent leur handicap face à cette activité d'une énorme complexité. Pour eux, le cas de certains élèves est vraiment compliqué qu'ils ne savent pas souvent comment s'y prendre.

Pour sujet 1 « *J'essaye de suivre tous les élèves et les mettre au même niveau. Mais il y a des élèves qui ne comprennent vraiment rien et d'autres très turbulents que je ne sais pas souvent comment faire. Je continue avec ceux qui avancent* ». Il ressort de son discours que l'intégration scolaire qui passe par des méthodes et des démarches de l'enseignement qui favorisent et consentent aux différences individuelles, permettant à chaque apprenant de travailler selon son rythme, son cheminement et ses caractéristiques intellectuelles n'est pas acquise. Sujet1 est engagé à un enseignement collectif qui ne facilite pas l'intégration des enfants à besoins éducatifs spéciaux. Il ne travaille pas sur l'être humain au contraire sur le contenu, le programme de formation, les savoirs, preuve qu'il manque à cet enseignant des ressources minimales qui pourraient le guider et l'orienter afin d'agir avec dextérité, corps et âme, être imperturbable, l'élève de niveau, le guide, le facilitateur et l'orienteur.

Cette façon d'écartier les élèves inadaptés n'est pas seulement une action propre à ce sujet, elle est partagée par la majorité des enseignants interviewés. C'est ainsi que pour le sujet 2 :

Gérer les différences dans la classe n'est pas facile parce que nous n'avons pas des ressources pour cela. Même pendant les journées pédagogiques, les inspecteurs sont superficiels, ils ne disent pas exactement ce qu'il faut faire selon les cas. Donc moi j'avance avec ceux qui sont attentifs.

Intégrer tous les enfants dans la situation classe est vraiment un problème pour ces enseignants. Cette enseignante, ne sait pas et n'a pas encore pris conscience de ce qu'elle exerce une fonction exceptionnelle au sein de la société à cause de la tâche d'éducation qui lui est dévolue. Elle n'est pas encore interpellée sur le fait qu'elle agit sur des âmes dont l'avenir dépend essentiellement d'elle. Elle préfère se contenter de ceux qui avancent et abandonner ceux qui ne sont pas attentifs. Elle n'assume pas la fonction de mère ou de père que doit jouer l'enseignant comme chef de famille et encadreur de tous les enfants.

Toujours en ce qui concerne la gestion de l'hétérogénéité dans la classe, les enseignants pensent que l'inclusion scolaire n'est pas d'abord très bien maîtrisée par les formés dans les ENIEG et ne saurait être un domaine d'expression des enseignants non

formés. Donc pour eux ils sont désarmés face à cette épreuve pédagogique et sont incapables de réagir efficacement. En plus la mauvaise conception qu'ils ont de la promotion collective facilite leur tâche car ils font réussir tous les élèves sans la compétence minimale requise. Le sujet 3 affirme :

Vouloir faire réussir tous les enfants, n'est pas aisé car même les enseignants formés et expérimentés eux même ne comprennent pas grand-chose, donc on se bat comme on peut et ceux qui s'en sortent progressent, les autres avancent comme ça comme on n'échoue plus maintenant ; c'est la promotion collective.

Il ressort de cette partie de l'analyse que les enseignants non formés ont en urgence besoin d'un développement professionnel continue car ils sont handicapés non seulement dans la préparation des enseignements, en ce qui concerne la définition de l'objectif pédagogique opérationnel (OPO), OPR, les énoncés de compétences et les situations de vie favorables au succès d'une situation pédagogique ; mais aussi en ce qui concerne la gestion de l'hétérogénéité de la classe, ils se contentent d'avancer avec les enfants qui montrent implicitement ou explicitement leur intérêt pour l'acte d'apprentissage. Mais ceux des élèves inadaptés qui ne manifestent pas le désir d'apprendre sont écartés et ne sont pas pris en compte. Cet état de choses ne permet pas aux enseignants de se sentir autonomes dans la planification et la gestion des élèves, ils manquent de compétences face à ces situations difficiles. Donc 100% des interviewés ne possèdent pas les pratiques anticipatrices nécessaires à les préparer à l'enseignement et à gérer les élèves pendant l'enseignement et plus encore à améliorer leur rendement professionnel.

4-2-2- le développement des pratiques réflexives chez les enseignants non formés à l'ère du numérique

Dans cette catégorie d'analyse qui concerne le développement des pratiques réflexives chez les enseignants non formés à l'ère du numérique il est question de se pencher sur l'adaptation des connaissances au contexte socioculturel et la concrétisation des contenus par les enseignants non formés.

4-2-2-1- Adaptation des connaissances au contexte socioculturel de l'apprenant

En ce qui concerne l'adaptation des connaissances au contexte socioculturel, 3 enseignants non formés, soit 60% sur les 5 interviewés appliquent essentiellement ce qui est dans le manuel scolaire et n'utilise pas le matériel didactique. Pour le sujet 4:

Les exercices que je donne et même le résumé je les tire du livre au programme de l'élève, le manuel a déjà tracé la voie à suivre. En ce qui concerne le matériel nous mobilisons les élèves chaque mois dans le cadre des projets ou pour la décoration de la classe.

Il ressort de ce discours que ce sujet est en déphasage avec les connaissances minimales dans l'utilisation du manuel scolaire et la fabrication du matériel didactique. Pour lui, le livre est la clé de voûte qui détient toutes les connaissances nécessaires à la construction d'un citoyen productif. Il n'a aucune connaissance sur l'utilisation créatrice du manuel scolaire c'est-à-dire l'enseignant peut modifier, ajouter ou soustraire certains savoirs du livre en fonction du contexte d'enseignement et de production. En ce qui concerne le matériel didactique, il ne sait pas que le matériel est fonction du contexte de l'apprentissage et se fabrique à partir des matériaux locaux et de récupération et qu'il est opportun de le faire avec les élèves.

Le point de vue du sujet 3 n'est pas loin de ce dernier. Pour elle en dehors du fait qu'elle suive scrupuleusement les indications du manuel, elle se sert parfois du net quand ses élèves n'ont pas apporté leur manuel ou le manuel ne dispose pas de ressources pour conduire la leçon.

Je me sers uniquement du livre de l'élève pour enseigner et quand cela n'est pas possible comme en production d'écrits, je regarde au net pour voir quoi faire. En ce qui concerne l'utilisation du matériel didactique, je crois que je l'utilise exemple le livre, la craie sont les matériels.

Chez elle, il ne s'agit pas uniquement d'un manque de connaissance sur l'utilisation créatrice du manuel, mais aussi un manque de formation en ce qui concerne la transposition didactique. Prendre les informations sur internet pour donner un résumé aux élèves sans une réorganisation, une réélaboration de ces connaissances n'est pas digne d'une enseignante.

Elle a une fixation sur le savoir à transmettre et non sur les types de ressources à développer encore moins sur l'adaptation des connaissances au contexte socioculturel de l'élève. Cette utilisation exclusive des données du manuel scolaire est également perceptible dans le discours du sujet 5 pour qui :

En ce qui concerne l'adaptation des contenus donc vous parlez je crois que c'est le livre qui nous dit ce que nous devons faire donc on le suit. Les exercices que nous donnons aux enfants sont déjà mentionnés même le retenons.

Les 2 enseignants restant soit 40% de notre échantillon, reconnaissent que cette adaptation des connaissances au contexte n'est pas facile car les situations problème qui sont au centre de cet exercice ne sont pas facile à formuler et surtout dans le contexte des effectifs pléthoriques, encore moins l'énoncé de compétence en amont.

Pour sujet 2 :

J'aimerais vraiment rendre mes contenus significatifs en permettant aux enfants d'expérimenter ce que j'enseigne, mais je n'ai pas le matériel possible et même les situations-problèmes ne sont pas faciles à formuler.

Pour lui, l'adaptation du savoir en contexte nécessite une bonne connaissance des situations de vie mais, il n'a pas cette connaissance. En tant qu'enseignante de l'approche par les compétences, elle a le souci de justifier les apprentissages de ses élèves sur le terrain. Ce qui lui donne raison car, l'APC c'est une approche qui démolie le mur qui existe entre l'école et la société, qui favorise le développement des compétences et permettre à l'apprenant, d'être actif en situation. Cette approche rend l'apprenant autonome dans ses actions et la prise de décisions dans la vie quotidienne. Face à la complexité que revêt l'adaptation des connaissances au contexte à partir des situations-problèmes rend incompétente cette enseignante et cette dernière ne développe aucun sentiment d'efficacité personnelle.

Cette difficulté à formuler des situations didactiques qui répondent aux réalités socioculturelles à chaque leçon est également perceptible chez le sujet 1 :

Adapter les connaissances au contexte de l'élève n'est pas facile, puisque nous ne pouvons pas enseigner ce qui n'est pas dans le livre en plus la formulation des situations problèmes n'est pas facile.

L'adaptation des connaissances en contexte devrait être la première compétence à développer chez les enseignants à l'ère du numérique. La formation ne devrait plus être pour la valorisation des méthodes et techniques qui préparent l'enfant à une fonction administrative, l'exposant à la merci des concours mais à un métier autonome en rapport avec la formation initiale à l'école, ayant l'esprit et la philosophie du métier. Mais l'enseignant qui doit assurer cet idéal est lui-même en manque des ressources nécessaires à cet effet.

4-2-2-2- La concrétisation des contenus

En ce qui concerne la concrétisation des contenus, il ressort que 100% des enseignants interviewés, n'utilisent ni un matériel didactique concret, ni les TIC dans leur pratique de classe. Le sujet 1 affirme : « *Nous enseignons ce qui est dans le manuel scolaire et nous n'avons pas le matériel nécessaire pour faire vivre la réalité socioprofessionnelle aux élèves* ». De ce discours il ressort la fabrication, l'utilisation et encore moins l'adaptation du matériel didactique au contexte de production de l'élève sont des problèmes que rencontrent tous les enseignants non formés interviewés. Ces enseignants non formés ne s'intègrent pas dans l'objectif premier de l'éducation aujourd'hui qui est celui de la formation des hommes capables d'inventer, de créer et de transformer la société vers un mieux être toujours amélioré. La conception de l'école à la fois sur le plan de ses contenus et programmes, son organisation ses méthodes et techniques pédagogiques peut permettre de produire davantage des hommes dignes de confiance pour l'avenir du pays et non des consommateurs et demandeurs d'emploi.

Il ressort de cette rubrique qui concerne le développement des pratiques réflexives chez les enseignants non formés à l'ère du numérique, que ces enseignants sont dans l'incapacité d'adapter les connaissances à l'univers de production ceci à travers la mise en place des situations qui reflètent la vie sociale, la formulation des exercices en rapport avec

la vie quotidienne et les lieux que fréquentent les élèves ; il n'arrive pas à concrétiser les contenus en utilisant un matériel concret et en assurant une intégration pédagogique des TIC. Cet état de choses ne permet pas aux enseignants de se sentir compétents. Ainsi, 100% des enseignants non formés interviewés ne possèdent pas des pratiques réflexives pouvant leur permettre d'être des enseignants savants, artisans, techniciens nécessaire à l'amélioration du rendement professionnel.

4-2-3- Développement des pratiques affectives chez les enseignants non formés à l'ère du numérique

Le développement des pratiques affectives est abordé dans le cadre de ce travail selon deux sous catégories d'analyse à savoir l'adaptation aux innovations pédagogiques d'une part et la coopération avec les collègues expérimentés d'autre part.

4-2-3-1- L'adaptation aux innovations pédagogiques

En ce qui concerne l'adaptation aux innovations pédagogiques, les 5 enseignants non formés retenus, reconnaissent que c'est difficile de s'adapter aux innovations car leurs pratiques sont conditionnées et n'aimeraient s'engager dans un terrain inconnu de peur d'être totalement obsolète. Que ce soit l'intégration pédagogique des TIC qui souffre selon eux, et de manière erronée, d'un manque d'ordinateur dans les établissements, ou encore l'adaptation à l'approche par les compétences, aucune de ces innovations n'a trouvé un terrain fertile auprès des enseignants non formés. Ils calquent leurs pratiques aux archives pédagogiques laissés par les prédécesseurs et des bribes de connaissances reçues lors des journées pédagogiques. Pour le sujet1 : *« C'est difficile pour les enseignants de s'adapter à tout ce qu'on nous dit sans formation. Quand tu es encore comme moi qui n'ai pas été formé dans les ENIEG, tu ne peux pas t'en sortir surtout dans un cadre sans matériel adéquat ».*

Pour les sujets 4 et 5, les TIC comme innovation ne sont accessibles en tant que matériel didactique au vue de l'absence et des effectifs dans la classe. Le sujet 5 affirme :

Si c'est pour former les enseignants je suis d'accord malgré le coup et le temps que nous n'avons pas. Mais si c'est pour utiliser les TIC comme matériel je

crois que c'est encore impossible, il n'y a pas d'ordinateur dans les salles de classe encore moins dans les écoles, en plus il y'a trop d'élèves, les suivre sera difficile pour un enseignant même s'il maîtrise l'utilisation de l'ordinateur.

Il ressort que chez la majorité de ces enseignants les représentations doivent changer avant d'en intégrer une innovation. Ces derniers pensent uniquement aux connaissances livresques qu'ils possèdent et les croient suffisantes pour former les élèves dans le contexte de la mondialisation où les savoirs sont diversifiés. Le manque de commodités élémentaires dans les établissements scolaires est également un grand frein pour le rendement professionnel de ces enseignants. Les verbatim des autres interviewés ne sont pas loin de cette pensée de ce sujet en ce qui concerne l'intégration pédagogique des TIC. Pour ce qui est d'autres innovations comme l'approche par les compétences, le bilan n'est pas affectivement favorable

Sujet 2 affirme :

Ce n'est pas facile de d'adapter aux innovations par exemple maintenant on nous demande d'utiliser les situations problèmes et de mettre les élèves en groupe comment c'est possible dans un cadre pareil en plus on ne nous a pas formé pour le faire que ce soit les enseignant professionnel ou nous qui enseignons sans formation initiale l'approche par les compétences est une bête noire.

Il ressort de cette rubrique centrée sur l'adaptation aux innovations pédagogiques que, les enseignants non formés interviewés n'ont pas les armes nécessaires à affronter les nouvelles manières de faire car ils sont figés dans les connaissances procédurales et ne peuvent modifier leur trajectoire de peur de s'égarer. Ainsi 100% des interviewés ne développent pas de l'affection vis-à-vis des innovations pédagogiques.

4-2-3-2- La coopération avec les collègues

En ce qui concerne la coopération avec les collègues, seul le sujet 2 reconnaît avoir été aidée par des collègues expérimentés pour amender ses préparations et les énoncés de compétences.

En ce qui concerne les rapports avec les collègues, je m'approche souvent des anciens pour qu'ils amendent mes énoncés de compétences même comme les

enseignants ne sont pas formés selon l'APC donc il est difficile de l'appliquer surtout dans un contexte d'effectif élevé et sans matériel.

Il ressort que 20% des interviewés reconnaît avoir échangé avec des collègues expérimentés pour améliorer leurs pratiques professionnelles. Cependant il s'agit des données sur l'APC qui est aussi un terrain inconnu pour tous les enseignants formés et non formés, expérimentés ou non. Les 80% restant affirment ne pas avoir eu des échanges directs avec les collègues expérimentés durant toute leur carrière en ce qui concerne les actes pédagogiques.

Pour le sujet 4, la coopération avec les collègues n'a pas été directe mais à travers le groupe Whatsapp à travers lequel il reçoit certains documents de planification. Il affirme :

En ce qui concerne les relations avec les collègues, je communique avec les collègues ici à l'établissement mais pas en ce qui concerne la pédagogie. Je suis dans des groupes whatsapp où je demande ce qui me faut et les collègues m'envoient.

Pour les autres aucune interaction qu'elle soit directe ou indirecte n'est envisagée depuis le début de leur carrière. Ils se contentent de ce qu'ils arrivent à collecter dans les cahiers des prédécesseurs et pendant les journées pédagogiques.

Pour le sujet 1 :

Les collègues et moi on ne fait que des commentaires de l'école mais on n'échange pas sur la pédagogie et non plus sur comment améliorer notre rendement professionnel.

Il ressort de cette rubrique consacrée au développement des pratiques affectives chez les enseignants non formés à l'ère du numérique que 100% des enseignants non formés interviewés reconnaissent ne pas s'adapter aux innovations pédagogiques, ils n'assurent pas l'intégration pédagogique des TIC et n'appliquent pas l'approche par les compétences. Et aussi que les 80% des enseignants interviewés ne reconnaissent pas l'importance d'échanger avec des collègues expérimentés pour améliorer leur rendement professionnel. Ils ne demandent pas de l'aide aux collègues formés et expérimentés et ceux qui en reçoivent ne se sentent pas assez compétents pour en donner aussi à leur tour. Cet état de chose montre que les enseignants n'ont pas le sentiment d'appartenance sociale et ne croient

pas leur activité pertinente au vue des approches en vigueur. Ainsi, les données révèlent que les enseignants non formés ne possèdent pas les pratiques affectives nécessaires pour améliorer leur rendement professionnel.

4-2-3-3- Concernant la FAD

Tous les enseignants interviewés sont unanimes du manque de formation et des difficultés que ce manque génère dans leur pratique de classe et leur rendement professionnel. Ils sont disposés, si l'opportunité de présentait, à suivre une formation à distance à travers le téléphone. Le sujet 2 affirme que « *j'aime bien enseigner mais quand tu n'es pas formé dans un domaine c'est un peu bizarre parce que tu ne te sens pas vraiment à l'aise. Je crois que la formation à distance est une opportunité pour moi de devenir une professionnelle comme les autres* ». Que ce soit chez cette enseignante ou dans la totalité de notre échantillon, la FAD est l'unique chance qu'ils ont pour devenir des professionnels à travers un développement professionnel continu. Selon eux, les TIC occupent une place prépondérante dans notre société sur les plans tant personnels que professionnel. Elles constituent un moyen puissant de traiter les multiples distances spatiales, économiques et sociales.

Pour le sujet 4 « si aujourd'hui nous avons les TIC partout, pourquoi ne pas les utiliser aussi pour se former. Une formation à distance est une aubaine pour nous et je serai très content d'en suivre une ». Pour ce jeune enseignant non formé, l'importance de l'intégration des technologies dans l'enseignement et l'apprentissage ne fait plus de doute. Une formation à distance constitue pour lui, une mesure d'adaptation d'une formation, initiale et continue, qui donne aux enseignants les outils pédagogiques adéquats pour trouver, collectivement et individuellement, un positionnement efficace et juste dans les situations diverses qu'ils ont à maîtriser, de l'hétérogénéité des élèves au repositionnement qu'implique la relation pédagogique à l'ère du numérique.

4-3- SYNTHÈSE DES RÉSULTATS

Cette synthèse consiste à faire ressortir des verbatim des enquêtés, les facteurs favorisant ou interférant dans le rendement professionnel des enseignants non formés, les

contraintes au rendement professionnel à l'ère du numérique et des pistes pour un rendement professionnel optimal.

Tableau 6 : synthèse des résultats

Catégories d'analyse	Facteurs susceptibles d'améliorer le rendement professionnel des enseignants non formés à l'ère du numérique	Contraintes à l'amélioration du rendement professionnel des enseignants non formés à l'ère du numérique	Résolution pour un rendement professionnel des enseignants non formés à l'ère du numérique
<i>Développement des pratiques anticipatrices chez les enseignants non formés à l'ère du numérique et rendement professionnel</i>	Une bonne planification des enseignements et une préparation à la gestion de l'hétérogénéité de la classe	L'absence du sentiment d'autonomie	Un développement des pratiques anticipatrices à travers un dispositif de FAD
<i>Développement des pratiques réflexives chez les enseignants non formés à l'ère du numérique et rendement professionnel</i>	Une adaptation des connaissances au contexte socioéconomique et une concrétisation des contenus	Une absence du sentiment de compétence	Un développement des pratiques réflexives à travers un dispositif de FAD
<i>Développement des pratiques affectives chez les enseignants non formés à l'ère du numérique et rendement professionnel</i>	Une adaptation aux innovations pédagogiques et une coopération avec les collègues :	Une absence du sentiment d'appartenance et pertinence de l'activité	Développement des pratiques affectives à travers un dispositif de FAD

Le présent chapitre a permis de présenter et d'analyser les données recueillies sur le terrain. Ces données étaient de deux ordres : les données permettant d'identifier les participants et les données recueillies à fin d'analyser comment le développement professionnel continu chez les enseignants non formés à l'ère du numérique rend compte de leur rendement professionnel. Ces données ainsi présentées et analysées, nécessitent donc à cet effet une interprétation en prenant en compte le cadre théorique présenté au chapitre 2.

CHAPITRE 5

INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS

Le quatrième chapitre a permis de présenter les données issues du terrain. Il sera question dans le présent chapitre de faire une interprétation des résultats obtenus dans le chapitre précédent au regard du cadre théorique qui sous-tend cette étude. Pour y parvenir, il conviendra de rappeler les données (empiriques et théoriques) recueillies, de procéder à l'interprétation thématique des résultats et enfin de proposer des perspectives relatives au dispositif de développement professionnel continu à l'ère du numérique.

5-1- INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Interpréter les résultats, c'est énoncer les conséquences théoriques et établir les avenues de recherche suggérées par les résultats.

5-1-1-Rappel des données empiriques et théoriques

Avant de procéder à l'interprétation des résultats, il est nécessaire de passer à un bref rappel des données empiriques et théoriques importantes obtenues d'une part à partir du travail effectué sur le terrain, et du développement théorique d'autre part.

5-1-1-1- Rappel de données empiriques

Il convient de rappeler les questions recherche de cette étude avant de présenter les résultats issus de l'analyse des données du terrain. La question de recherche principale qui a été posée plus haut est : « quel est l'impact du développement professionnel continu à l'ère du numérique sur le rendement professionnel des enseignants non formés. De cette question découlent quatre questions spécifiques :

- Quel est l'impact du développement des pratiques anticipatrices à l'ère du numérique sur le rendement professionnel chez les enseignants non formés ?
- Quel est l'impact du développement des pratiques réflexives à l'ère du numérique sur le rendement professionnel chez les enseignants non formés ?
- Quel est l'impact du développement des pratiques affectives à l'ère du numérique sur le rendement professionnel des enseignants non formés ?

Toutes ces questions abordées permettront de saisir le problème de cette recherche. Ce rappel des résultats sera fait de façon synthétique, en fonction de ces questions afin de les interpréter par la suite.

✓ **Le développement des pratiques anticipatrices chez les enseignants non formés à l'ère du numérique**

Il convient de rappeler d'abord la question de recherche spécifique y afférente. Cette question a été formulée ainsi qu'il suit : Le développement des pratiques anticipatrices chez les enseignants non formés à l'ère du numérique a-t-il un impact sur le rendement professionnel dans les écoles primaires de Yaoundé ? Ici, il était question de voir d'une part si dans leurs pratiques pédagogiques, les enquêtés sont capables d'élaborer une bonne préparation des enseignements en termes de définition de l'OPO, du matériel didactique et des situations de vie. D'autre part, il s'agissait de voir si les enseignants non formés arrivent à gérer l'hétérogénéité dans leur classe en termes d'utilisation des méthodes interactives, de la pédagogie différenciée et de la diversification des méthodes d'accompagnement et d'encouragement des élèves.

Il ressort de cette partie de l'analyse que les enseignants non formés ont en urgence besoin d'un développement professionnel continue car ils sont handicapés non seulement dans la préparation des enseignements en ce qui concerne la définition de l'OPO, OPR, les énoncés de compétences et les situations de vie favorables au succès d'une situation pédagogique ; mais aussi en ce qui concerne la gestion de l'hétérogénéité de la classe, ils se contentent d'avancer avec les enfants qui montrent implicitement ou explicitement leur intérêt pour l'acte d'apprentissage. Mais ceux des élèves inadaptés qui ne manifestent pas le désir d'apprendre sont écartés et ne sont pas pris en compte. Cet état de choses ne permet

pas aux enseignants de se sentir autonomes dans la planification et la gestion des élèves, ils manquent de compétences face à ces situations difficiles. Donc 100% des interviewés ne possède pas les pratiques anticipatrices nécessaires à les préparer à l'enseignement et à gérer les élèves pendant l'enseignement et plus encore à améliorer leur rendement professionnel.

✓ **Le développement des pratiques réflexives chez les enseignants non formés à l'ère du numérique**

Pour cette catégorie la question de recherche spécifique qui a été formulée est : Le développement des pratiques réflexives chez les enseignants non formés à l'ère du numérique ont-ils un impact sur le rendement professionnel dans les écoles primaires de la ville de yaundé ? Il s'agissait d'examiner d'une part si dans leurs pratiques pédagogiques, les enquêtés adaptent les connaissances au contexte socioculturel en ce qui concerne la formulation des situations problèmes, les exercices de consolidation et la fabrication du matériel didactique. Et d'autre part, d'analyser si les enseignants non formés concrétisent les contenus d'enseignement en termes de matériel didactique concret, l'intégration pédagogique des TIC et les situations problèmes.

Il ressort de cette rubrique qui concerne le développement des pratiques réflexives chez les enseignants non formés à l'ère du numérique que ces enseignants sont dans l'incapacité d'adapter les connaissances à l'univers de production ceci à travers la mise en place des situations qui reflètent la vie sociale, la formulation des exercices en rapport avec la vie quotidienne et les lieux que fréquentent les élèves ; il n'arrive pas à concrétiser les contenus en utilisant un matériel concret et en assurant une intégration pédagogique des TIC. Cet état de choses ne permet pas aux enseignants de se sentir compétents. Ainsi, 100% des enseignants non formés interviewés ne possèdent pas des pratiques réflexives pouvant leur permettre d'être des enseignants savants, artisans, techniciens nécessaire à l'amélioration du rendement professionnel.

✓ **Le développement des pratiques affectives chez les enseignants non formés à l'ère du numérique**

La question spécifique formulée ici est : Le développement des pratiques affectives des enseignants non formés à l'ère du numérique interfère sur le rendement professionnel dans les écoles primaires de la ville de Yaoundé ? Les questions posées aux enquêtés ici avaient pour objectif d'analyser d'une part, l'implication des enseignants non formés dans l'application des innovations pédagogiques en termes de participation aux journées pédagogiques, d'adaptation des pratiques de formation en classe et de s'ouvrir aux offres de formation. Et d'autre part, d'examiner les rapports avec les collègues expérimentés en termes de demande d'aide et de présentation des travaux aux aînés.

Il ressort de cette rubrique consacrée au développement des pratiques affectives chez les enseignants non formés à l'ère du numérique que 100% des enseignants non formés interviewés reconnaissent ne pas s'adapter aux innovations pédagogiques, ils n'assurent pas l'intégration pédagogique des TIC et n'appliquent pas l'approche par les compétences. Et aussi que les 80% des enseignants interviewés ne reconnaissent pas l'importance d'échanger avec des collègues expérimentés pour améliorer leur rendement professionnel. Ils ne demandent pas de l'aide aux collègues formés et expérimentés et ceux qui en reçoivent ne se sentent pas assez compétents pour en donner aussi à leur tour. Cet état de chose montre que les enseignants n'ont pas le sentiment d'appartenance sociale et ne croient pas leur activité pertinente au vue des approches en vigueur. Ainsi, les données révèlent que les enseignants non formés ne possèdent pas les pratiques affectives nécessaires pour améliorer leur rendement professionnel.

5-1-1-2- Rappels des données théoriques

La théorie qui a été choisie pour mieux expliquer le phénomène étudié ici à savoir le développement professionnel continu des enseignants non formés à l'ère du numérique est la théorie de l'autodétermination de Déci et Ryan (2000). La théorie de l'autodétermination (TAD), le comportement d'un individu est motivé par la satisfaction de trois besoins que sont les sentiments d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale. Conformément

à la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2000), les motifs intrinsèques trouvent leur satisfaction dans l'apprentissage des contenus intéressants et pertinents. La composante de la pertinence correspondant à l'utilité des apprentissages professionnels s'approche également du concept « utilité perçue des TIC » mis en évidence dans le modèle de motivation d'acceptation de la technologie (Technology Acceptance Model [TAM]).

Nous avons dégagé les déterminants susceptibles de soutenir la motivation des enseignants dans leur développement professionnel continu.

- **Dimension liée au sentiment d'autonomie**

Le sentiment d'autonomie, concept central dans la théorie de l'autodétermination, réfère au désir d'être à l'origine de ses propres comportements et de ressentir une cohérence entre ses valeurs et ses comportements (Deci et Ryan, 1985). Benson (2001) définit l'autonomie comme la capacité à prendre le contrôle de son apprentissage. La notion même de l'autonomie se trouve ancrée dans une vision de la personne, vue comme un être humain, auteur de ses actes et des actions professionnelles qu'elle engage (Fullan, 2011; Savoie-Zajc, 2010). Selon Deci et Ryan (2000), le besoin d'autonomie s'avère le plus significatif dans l'explication des comportements humains. Ils soutiennent qu'une personne autonome perçoit un locus interne de causalité, c'est-à-dire un degré de contrôle qu'elle croit posséder au moment de l'exécution d'une action. Par exemple, le sentiment de contrôle d'un enseignant lors d'une démarche de développement professionnel continu renvoie à la possibilité du sujet de choisir les activités de formation et à la façon dont il contrôle et dirige son propre apprentissage.

- **Dimension liée au sentiment de compétence**

À l'origine, ce concept a été développé dans les années cinquante par deux psychologues américains, McClelland et Atkinson. Le besoin d'un individu de se sentir compétent renvoie à une satisfaction d'interagir efficacement avec son environnement et la confiance en soi. Ce sentiment explique l'existence de forces orientant les comportements de l'individu vers des activités favorisant la reconnaissance, la confiance et le succès. Les effets recherchés sont en lien avec l'accomplissement, ce qui pousse le sujet à démontrer

son habileté au regard de lui-même ou des autres, à relever des défis et à améliorer ses capacités. Le sentiment d'incompétence pourrait expliquer le manque d'engagement dans la tâche, la résistance aux changements et aux occasions d'apprentissage scolaire et professionnel.

- **Dimension liée à l'appartenance sociale**

Les résultats de plusieurs études montrent que la possibilité d'établir des relations interpersonnelles avec des collègues en formation est un élément déterminant pour amener un réel engagement. À cet effet, ce besoin de socialisation doit donc être pris en compte par les administrateurs et les formateurs pendant la planification et la réalisation des activités de formation. Ainsi, les activités de formation censées stimuler l'engagement professionnel des enseignants doivent être une occasion pour les sujets de partager des points de vue, des expériences, des succès, des inquiétudes, etc. Ces échanges de pratiques et les prises de conscience collectives peuvent engendrer une culture commune, un langage partagé par une communauté et des sentiments d'appartenance à un groupe (Donnay et Charlier, 2008; Fontaine, Savoie-Zajc et Cadieux, 2013).

- **Dimension liée à la pertinence de l'activité**

Dans la formation professionnelle, une activité d'apprentissage est considérée comme pertinente, dans la mesure où elle est associée à la pratique professionnelle des participants. Ainsi, plusieurs auteurs (Boucher et L'Hostie, 1997; Darling-Hammond, Wei, Andree, Richardson et Orphanos, 2009; Donnay et Charlier, 2008) affirment que les activités de formation qui sont en lien avec les situations réelles de travail des enseignants semblent être l'élément le plus déterminant pour favoriser leur engagement dans de telles activités. Dans le même sens, Knowles (1990) est convaincu que la meilleure ressource en formation des adultes est l'expérience de l'apprenant ; elle est l'élément clé de l'apprenant adulte. Pour Karsenti et al. (2001), l'enseignant qui s'engage dans un processus de développement professionnel doit consentir à identifier les composantes de cette pratique ainsi que les valeurs qui la constituent.

La partie suivante s'attèle ainsi à concilier les données théoriques et empiriques susmentionnées pour en ressortir les points saillants de notre travail.

5-1-2- Interprétation des résultats

Cette partie sur l'interprétation des résultats sera fondée sur les travaux de certains auteurs évoqués dans le cadre théorique de cette étude. Il s'agit en d'autres termes de confronter les données empiriques de chaque catégorie d'analyse à la littérature faite autour de ce sujet.

5-1-2-1- Le développement des pratiques anticipatrices chez les enseignants non formés à l'ère du numérique et rendement professionnel

Le sentiment d'autonomie, concept central dans la théorie de l'autodétermination, réfère au désir d'être à l'origine de ses propres comportements et de ressentir une cohérence entre ses valeurs et ses comportements (Deci et Ryan, 1985). Benson (2001) définit l'autonomie comme la capacité à prendre le contrôle de son apprentissage. La notion même de l'autonomie se trouve ancrée dans une vision de la personne, vue comme un être humain, auteure de ses actes et des actions professionnelles qu'elle engage (Fullan, 2011; Savoie-Zajc, 2010). L'enseignant autonome est donc capable de capacités anticipatrices il est acteur du processus permettant sa transformation de façon à acquérir un savoir, savoir-faire et savoir-être nécessaires à l'exercice de sa profession.

Cependant, les données recueillies auprès des enseignants non formés des écoles primaires de la ville De Yaoundé, révèlent un besoin urgent d'un développement professionnel continue car ils sont handicapés non seulement dans la préparation des enseignements en ce qui concerne la définition de l'OPO, OPR, les énoncés de compétences et les situations de vie favorables au succès d'une situation pédagogique ; mais aussi en ce qui concerne la gestion de l'hétérogénéité de la classe, ils se contentent d'avancer avec les enfants qui montrent implicitement ou explicitement leur intérêt pour l'acte d'apprentissage. Mais ceux des élèves inadaptés qui ne manifestent pas le désir d'apprendre sont écartés et ne sont pas pris en compte. Pour Madame Yvette :

Vouloir faire réussir tous les enfants n'est pas aisé car même les enseignants formés et expérimentés eux même ne comprennent pas grand-chose donc on se bat comme on peut et ceux qui s'en sortent progressent les autres avancent comme ça comme on n'échoue plus maintenant ; c'est la promotion collective.

Or, selon Selon Houpert (2005), un bon enseignant aujourd'hui doit posséder des compétences de réflexivité c'est-à-dire réfléchir en amont, au moment de la préparation, comme en aval, après l'action, qu'il se penche sur ce qu'il va faire ou qu'il a déjà fait ; anticiper sur les actes cognitifs des élèves et puis constater leur réussite ou leur échec. C'est-à-dire développer de façon anticipatrice les stratégies qui lui permettront de faciliter la réussite de tous les élèves. Il est le garant de leur réussite ou de leur échec et ce travail se fait en amont avant l'acte didactique. Les enseignants non formés interviewés sont dépossédés de ces capacités anticipatrices favorables à la réussite de tous les élèves. Ceci alors expliquerait pourquoi le sujet 2 dit:

Gérer les différences dans la classe n'est pas facile parce que nous n'avons pas des ressources pour cela. Même pendant les journées pédagogiques, les inspecteurs sont superficiels, ils ne disent pas exactement ce qu'il faut faire selon les cas. Donc moi j'avance avec ceux qui sont attentifs.

Ce manque de pratiques anticipatrices handicape la pratique quotidienne des enseignants non formés interviewés, ne facilite pas la réussite des élèves ce qui rend moins optimal leur rendement professionnel.

5-1-2-2- Le développement des pratiques réflexives chez les enseignants non formés à l'ère du numérique et rendement professionnel

Pour Déci et Ryan (2000), le besoin d'un individu de se sentir compétent renvoie à une satisfaction d'interagir efficacement avec son environnement et la confiance en soi. Ce sentiment explique l'existence de forces orientant les comportements de l'individu vers des activités favorisant la reconnaissance, la confiance et le succès. Les effets recherchés sont en lien avec l'accomplissement, ce qui pousse le sujet à démontrer son habileté au regard de lui-même ou de la société dans laquelle il en fait partie, à relever des défis dans l'exercice de ses fonctions et à améliorer ses capacités au quotidien. Le sentiment d'incompétence pourrait expliquer le manque d'engagement dans la tâche, la résistance aux changements et aux occasions d'apprentissage scolaire et professionnel. Mais les données résultant des

différents entretiens révèlent que les enseignants non formés se contentent du manuel au programme et de sa restitution fidèle aux apprenants ; ils sont incapables de formuler des situations-problèmes fiables et d'adapter les savoirs au contexte de production des élèves.

Pour le sujet 4 :

Les exercices que je donne et même le résumé je les tire du livre au programme de l'élève, le manuel a déjà tracé la voie à suivre. En ce qui concerne le matériel nous mobilisons les élèves chaque mois dans le cadre des projets ou pour la décoration de la classe.

Cet état de chose démontre du caractère théorique et décontextualisé des savoirs donnés aux apprenants par ces enseignants non formés. Or selon Maingari (1997), l'éducation à l'ancienne qui exaltait l'accumulation des connaissances pour la simple satisfaction intellectuelle est révolue. Désormais tout apprentissage doit démontrer sur le terrain social sa raison d'être. C'est-à-dire que chaque enseignant doit donner un sens aux apprentissages et favoriser la professionnalisation des enseignements bénéfiques à la réussite scolaire et socioprofessionnelle des apprenants. L'incapacité des enseignants non formés interviewés à s'arrimer à cette donne s'exprime dans le discours du sujet 5 pour qui :

En ce qui concerne l'adaptation des contenus donc vous parlez je crois que c'est le livre qui nous dit ce que nous devons faire donc on le suit. Les exercices que nous donnons aux enfants sont déjà mentionnés même le retenons.

Ce qui démontre du manque des pratiques réflexives chez la totalité des enseignants non formés interviewés et un faible rendement professionnel. Car pour Houpert (2005), l'activité réflexologique n'est possible qu'au-delà de la simple observation ou prévision. Elle se fonde sur une analyse instrumentée par des outils conceptuels, sur la capacité à se référer à des modèles théoriques permettant de dépasser l'empirique ou le cas par cas c'est-à-dire qui donne une signification et une orientation de son action pédagogique.

5-1-2-3- développement des pratiques affectives chez les enseignants non formés à l'ère du numérique et rendement professionnel

Les résultats de plusieurs études montrent que la possibilité d'établir des relations interpersonnelles avec des collègues en formation est un élément déterminant pour amener

un réel engagement. À cet effet, ce besoin de socialisation doit donc être pris en compte par les administrateurs et les formateurs pendant la planification et la réalisation des activités de formation. Ainsi, les activités de formation censées stimuler l'engagement professionnel des enseignants doivent être une occasion pour les sujets de partager des points de vue, des expériences, des succès, des inquiétudes, etc. Ces échanges de pratiques et les prises de conscience collectives peuvent engendrer une culture commune, un langage partagé par une communauté et des sentiments d'appartenance à un groupe (Donnay et Charlier, 2008; Fontaine, Savoie-Zajc et Cadieux, 2013). Cependant, les données recueillies auprès des enseignants non formés des écoles primaires publiques de la ville de Yaoundé révèlent que ces derniers entretiennent moins de relations affectives avec les collègues expérimentés et qualifiés.

Pour le sujet 4 :

En ce qui concerne les relations avec les collègues, je communique avec les collègues ici à l'établissement mais pas en ce qui concerne la pédagogie. Je suis dans des groupes whatsapp où je demande ce qui me faut et les collègues m'envoient.

Or selon Houpert (2005), l'enseignant doit avoir les compétences de l'acteur social qui lui donne la capacité à réguler les interactions sociales au sein de la classe, collaborer avec ses collègues dans la conception et la réalisation des projets pédagogiques ; réfléchir à la vie scolaire et sociale des élèves, travailler en équipe en dehors de l'école que ce soit dans le bassin ou la circonscription éducative, entretenir de bonnes relations professionnelles avec les parents et partenaires de l'éducation et enfin des compétences personnelles qui lui permettent en tant qu'individu, d'assurer son développement personnel.

En plus, en ce qui concerne l'adaptation aux innovations, l'importance de l'intégration des technologies dans l'enseignement et l'apprentissage ne fait plus de doute (Karsenti, 2005; UNESCO, 2011). Selon Chaix (2014), l'intégration des technologies dans l'enseignement est un problème crucial en milieu éducatif. Le malaise des enseignants face au changement s'exprime de diverses manières, ceux qui estiment le changement trop rapide (54 %), nocif (67 %), les enseignants des écoles primaires réfractaires sont à 70 % contre 58 % dans le second degré. Ce malaise semble faire écho au reproche de

conservatisme souvent adressé aux enseignants et à leurs syndicats. En réalité, il traduit dans une large mesure l'inadaptation d'une formation, initiale et continue, qui ne donne pas aux enseignants les outils pédagogiques adéquats pour trouver, collectivement et individuellement, un positionnement efficace et juste dans les situations diverses qu'ils ont à maîtriser, de l'hétérogénéité des élèves au repositionnement qu'implique la relation pédagogique à l'heure du numérique (Rasmy et Karsenti, 2005).

Cependant les enseignants des écoles primaires publiques de la ville de Yaoundé interviewés semblent aussi réfractaires aux innovations pédagogiques cela se manifeste de façon explicite dans le discours du sujet 4 :

Si c'est pour former les enseignants je suis d'accord malgré le coup et le temps que nous n'avons pas. Mais si c'est pour utiliser les TIC comme matériel je crois que c'est encore impossible, il n'y a pas d'ordinateur dans les salles de classe encore moins dans les écoles, en plus il y'a trop d'élèves, les suivre sera difficile pour un enseignant même s'il maîtrise l'utilisation de l'ordinateur.

Il ressort donc que les enseignants non formés interviewés ne possèdent pas de capacités affectives leur permettant non seulement de s'adapter aux innovations mais aussi de coopérer avec les collègues expérimentés et qualifiés pour un rendement professionnel optimal.

5-2- DISCUSSION ET PERSPECTIVES DE L'ÉTUDE

5-2-1- Discussion des résultats

Au terme des analyses précédentes, il ressort que :

De prime abord, le manque des pratiques anticipatrices chez les enseignants non formés ne leur facilite pas la tâche dans la planification des ressources pédagogiques. Ils sont sans moyens face à la résolution des problèmes pédagogiques rencontrés. Ils ne disposent pas de ressources pour formuler l'OPO et assurer sa congruence avec l'évaluation, encore moins des compétences nécessaires à la formulation des situations de vie et pire encore, ils sont sans voie dans la gestion de l'hétérogénéité de la classe. Cependant ces ressources sont indispensables non seulement pour une bonne préparation de la leçon et la compréhension des élèves. Elles permettent de donner un sens à l'acte pédagogique et de

préparer l'élève à la réussite scolaire et sociale. Le manque de pratiques anticipatrices chez les enseignants non formés à l'ère du numérique rend ainsi faible leur rendement professionnel et ne stimule pas le souci de formation ou d'amélioration de pratiques pédagogiques.

Ces résultats confirment les observations de Rasmy et Karsenti (2016) selon lesquelles les enseignants qui possèdent des pratiques anticipatrices c'est-à-dire toutes les pratiques pédagogiques ayant trait à la préparation ou à la planification de l'enseignement, ont un sentiment d'autonomie très poussé leur permettant de se sentir confiant et à rechercher les pistes de formations nécessaires à l'amélioration de leurs pratiques pédagogiques et à un rendement professionnel optimal.

Ensuite, le manque de pratiques réflexives chez les enseignants non formés à l'ère du numérique, ne facilite pas la professionnalisation des enseignements. Ces derniers sont incapables de soumettre les apprenants aux situations de vie, ni d'adapter les savoirs au contexte socioculturel et économique de leur univers de production. Ils sont figés sur le manuel scolaire et ne n'utilisent pas les ressources nécessaires à rendre concret le contenu d'enseignement. Cependant l'école doit démolir le mur qui la sépare de la société en préparant l'enfant à la vie sociale, en donnant un sens aux apprentissages et en facilitant l'insertion socioprofessionnelle des apprenants formés. Elle est un levier qui permet la formation des citoyens capables de produire, d'inventer, de créer et de transformer la société vers un mieux être toujours amélioré. L'enseignant doit donc en dehors d'être un savant, développer les compétences d'artisan, de technicien, d'acteur social.

Ces résultats confirment les observations de Rasmy et Karsenti (2016) selon lesquelles Les enseignants qui possèdent des pratiques réflexives c'est-à-dire toutes les pratiques de l'enseignant artisan, technicien et professionnalisant, ont un sentiment de compétence élevé et sont plus prédisposés à intégrer les TIC et à changer leurs pratiques professionnelles par une formation quelconque. Ils sont centrés sur leur rendement professionnel qu'ils aimeraient améliorer.

En fin, le manque des pratiques affectives chez les enseignants non formés à l'ère du numérique, ne facilite pas l'adaptation aux innovations pédagogiques et la coopération

entre collègues qualifiés, expérimentés et les non formés. Ces derniers sont incapables de comparaison en éducation, ils ne peuvent pas questionner leurs pratiques pédagogiques et trouver des solutions ou des améliorations auprès des collègues expérimentés et qualifiés. Ils préfèrent rester fixés dans le manuel scolaire et se contentent des connaissances déclaratives qu'ils possèdent. Ils ont des difficultés à s'adapter à l'approche par les compétences et à l'intégration pédagogique des TIC, car ils ne possèdent des moyens de formation nécessaires à l'application de ces réformes éducatives. Cependant l'école doit être un cadre dynamique où l'individuel se fonde dans le collectif pour la réussite de l'élève. La coopération entre enseignant et l'adaptation des pratiques aux nouvelles exigences pédagogiques doivent être un impératif indispensable à l'amélioration du rendement professionnel et la réussite des enseignants.

Ces résultats confirment les observations de Rasmy et Karsenti (2016) selon lesquelles, les enseignants qui possèdent les pratiques affectives c'est-à-dire toutes les pratiques, les pratiques actuelles en salle de classe virtuelle ou non qui peuvent parfois être différentes de celles anticipées, développent un sentiment d'appartenance à la profession et recherchent la pertinence de leur action. Selon les auteurs, le développement professionnel continu est identifié à un processus dynamique plutôt qu'à un produit. Il se construit à partir des éléments individuels et collectifs, dans un contexte d'apprentissage formel et informel en vue d'acquérir des connaissances et des habiletés et de transformer leurs pratiques.

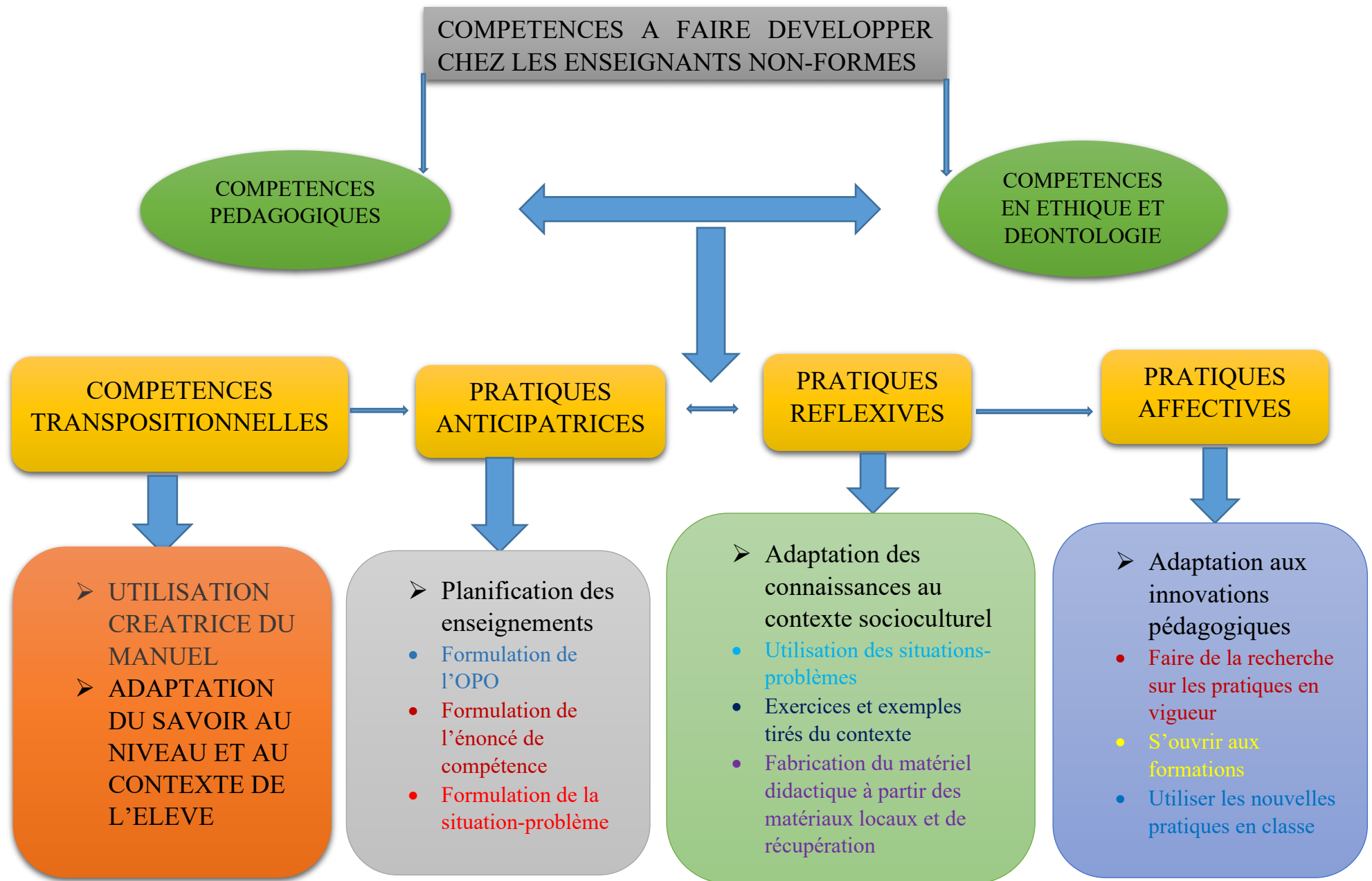
De ce qui précède, il ressort que les trois hypothèses formulées sont pertinentes et méritent une attention particulière pour les études ultérieures. Ainsi, le manque des pratiques anticipatrices, le manque des pratiques réflexives et le manque des pratiques affectives à l'ère du numérique n'accroissent pas le rendement professionnel des enseignants non formés du primaire. L'enseignant étant le principal garant de la qualité de l'éducation, les enseignants non formés doivent assurer un développement professionnel continu à travers un dispositif de formation à distance à travers une plate-forme informatique.

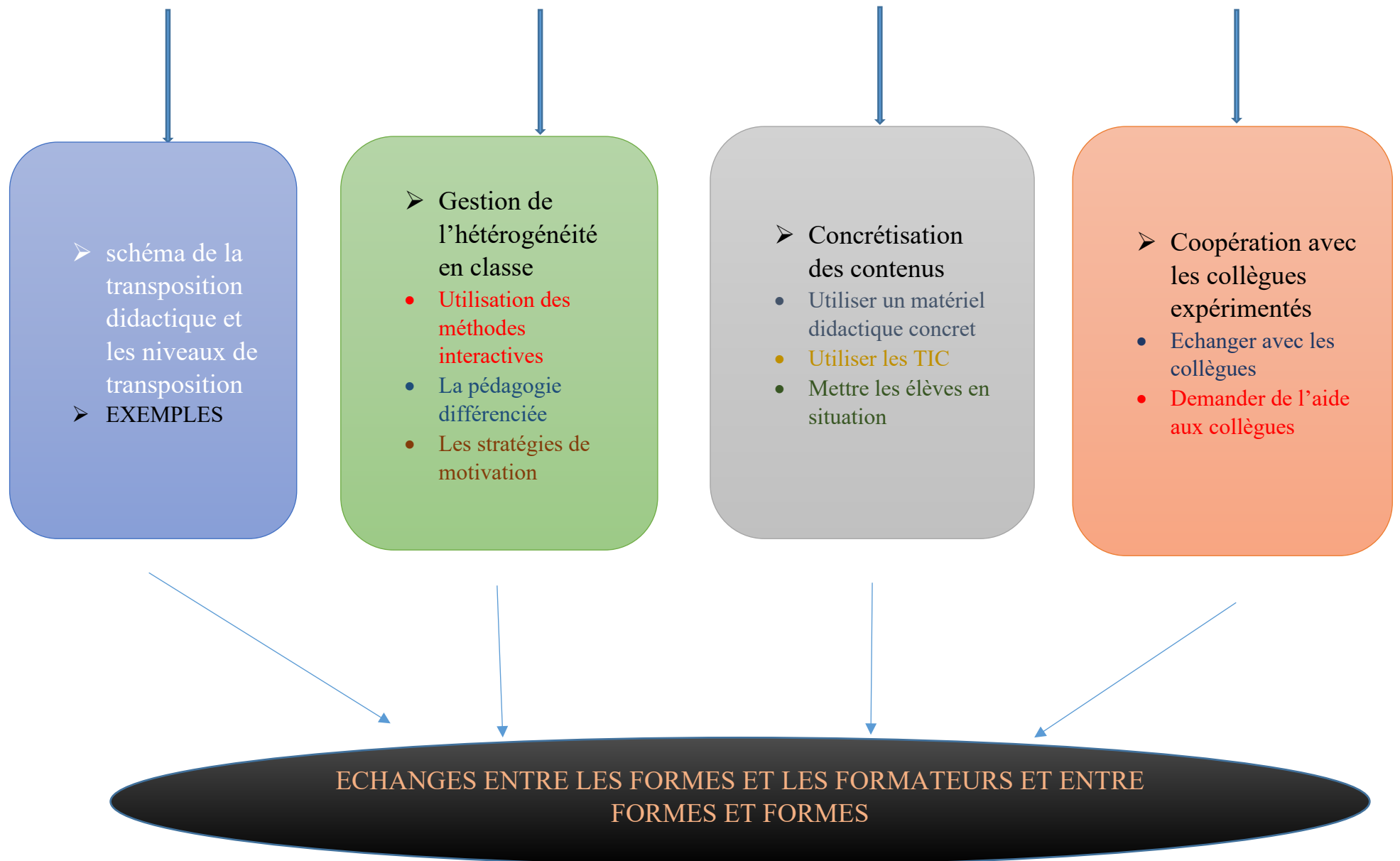
5-2-2- Perspectives de l'étude

Former un citoyen enraciné dans sa culture et ouvert au monde est une tâche que l'enseignant, en tant que principal garant de l'éducation doit adapter à ses propres qualités.

Dans le cas d'espèce, il s'agit d'enseigner tout en étant ouvert à des formations à distance qui te permettent de confronter la pratique quotidienne aux nouvelles exigences de formation et des pratiques pédagogiques en vigueur que prônent les nouveaux dispositifs de formation. Selon Rasmy et Karsenti (2016), à l'ère du numérique, les enseignants peuvent assurer leur développement professionnel continu en s'offrant des formations à distance par les TIC. De cette étude, découle cette proposition de modules de formation pour un dispositif de formation à distance pour les enseignants non formés des écoles primaires.

- **Proposition de modules de formation pour un dispositif de développement professionnel continu à distance pour les enseignants non formés du primaire.**





5-3-DIFFICULTÉS RENCONTRÉES ET LES LIMITES DE L'ÉTUDE

Nous avons regroupé les principales difficultés rencontrées selon deux ordres : les difficultés d'ordre méthodologiques et les difficultés d'ordre temporel. Concernant les difficultés d'ordre méthodologique, l'une des principales réside dans le fait que nous n'étions pas suffisamment outillés pour la recherche qualitative. En effet, bien qu'ayant acquis des connaissances dans l'unité d'enseignement méthodes et techniques de recherche, la pratique de la recherche qualitative est une autre réalité. Aussi lors de la collecte des données sur le terrain, nous avons éprouvé des difficultés à obtenir des entretiens de qualité. Car le choix de l'enregistrement de l'entretien dépendait des enquêtés qui après présentation du formulaire de consentement émettaient des réserves concernant l'utilisation du magnétophone. De plus le choix des thématiques et surtout la formulation adressée aux enseignants à des termes compréhensibles n'a pas été facile sans toutefois oublier la transcription des entretiens.

Quant à la difficulté d'ordre temporel, elle s'est fait ressentir dans l'organisation du travail. La répartition des différentes activités que nous devions mener au cours de cette période de formation, nous a empêchés de mener à bien toutes les activités imparties et d'arriver à leur pleine réalisation. N'ayant pas été préparée à déposer le travail de recherche dans les délais en vigueur, le temps pour la rédaction du mémoire et la descente sur le terrain ne nous a pas permis d'exploiter à fond les points à développer dans notre travail. Cependant nous reconnaissons que cette difficulté nous incombe car nous avions déjà connaissance du travail qui nous attendait.

CONCLUSION

Au terme de cette étude qui traite du développement professionnel continu à l'ère du numérique et le rendement professionnel chez les enseignants non formés, menée auprès de 5 enseignants des écoles primaires privées de la ville de Yaoundé, force est de constater que l'atteinte d'une éducation de qualité est un défi majeur que le système éducatif Camerounais doit relever. Car, il serait impossible de former un citoyen capable d'insertion socioprofessionnelle si l'école primaire, principal acteur de la formation des citoyens ne dispose pas d'enseignants formés qui développent des pratiques anticipatrices, des pratiques réflexives et des pratiques affectives à travers des formations à distance afin d'atteindre des objectifs que vise chaque élève. Si l'école ne facilite pas l'adaptation de tous les enfants et continue de créer les inégalités et les discriminations en fonction du cadre d'apprentissage, certains enfants, comme ceux des écoles primaires privées, ne pourront pas, malgré leur degré d'estime de soi, réaliser leurs rêves. Car complexés et frustrés par les enseignants qui ne gèrent pas l'hétérogénéité de la classe. Ils sont concentrés sur leurs connaissances qu'ils transmettent sans transposition didactique et utilisent le manuel scolaire sans aucune créativité. Cependant, il ressort que ce problème de mauvais rendement professionnel est dû non seulement au manque de formation mais aussi au désintérêt que ces enseignants ont vis-à-vis des innovations pédagogiques. à cela s'ajoute le manque de coopération avec les collègues dans l'amélioration des pratiques pédagogiques. Ceci pourrait avoir des conséquences fâcheuses au niveau du développement économique et de la jeunesse de notre pays, surtout que les exigences internationales sont de plus en plus poussées vers l'inclusion. C'est ce que démontrent plusieurs études camerounaises et étrangères. Si l'enseignant, principal garant de la qualité de l'éducation doit faillir, les écoles de plus en plus discriminatoires et les jeunes de plus en plus abandonnés à eux-mêmes, des traumatismes psychologiques et physiologiques suivront sans ainsi laisser à l'écart des maux tels que le grand banditisme, le vandalisme, la corruption, l'émigration, les jeux du

hasard et l'immoralité grandissante. Le pire étant le soulèvement de la jeunesse, l'agressivité et la violence scolaire, qui conduiront à une instabilité du pays.

L'objectif de ce travail était donc d'appréhender les facteurs qui interfèrent sur le rendement professionnel des enseignants non formés à l'ère du numérique et de proposer des modules de formation adéquats et répondants aux besoins réels de ces enseignants dans la conception d'un dispositif de formation à distance. A partir d'une méthodologie qualitative, nous sommes parvenus à la compréhension selon laquelle : le manque de pratiques anticipatrices, le manque de pratiques réflexives et le manque de pratiques affectives à l'ère du numérique, interfèrent sur le rendement professionnel des enseignants non formés. Il revient donc à la communauté éducative de conjuguer des efforts pour résoudre le problème de formation des enseignants et d'améliorer le rendement scolaire afin d'atteindre des exigences de l'agenda éducation Unesco 2030.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abramson, L. Y. Seligman, M. E. P. et Teasdale, J. (1978). Learning helplessness and reformulation. *Journal of abnormal psychology*, 87, 49-74
- Académie Française (2009). Formation. *Dans dictionnaire de l'académie française*. 9^e édition.
- Akakpo-Numado, S. Y. et Gogoli, E. A. (2014). *Exigences de formation, qualification et profit actuel des enseignants du secondaire au Togo, Lomé*. CNI/EPT.
- Angers, M. (1992). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Edition CEC.
- Ardouin, T. (2003). *Ingénierie de la formation pour l'entreprise*. Dunod.
- Barfety-Servignat, V. (2021). L'étude de cas. Dans A. Bioy, M.-C. Castillo et M. Koenig (dirs.), *les méthodes qualitatives en psychologie clinique et psychopathologie* (p.127-136). Dunod.
- Basque, M. et Bouchama, Y. (2018). Perception des enseignants et des directeurs d'écoles concernant les facteurs qui ont une influence sur le rendement scolaire des élèves. *Forum francophone sur l'apprentissage*, 49(1), 75-103.
- Beckers, R. (2009). Contribuer à la formation des praticiens réflexifs. Piste de réflexion. *Puzzle*, 26, 4-14.
- Becta. (2006). *The Becta Review 2006: Evidence on the progress of ICT in education*. Récupéré du site Digital Education Resource Archive : <http://dera.ioe.ac.uk>
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching: Autonomy in language learning*. Pearson Education.
- Bipoupout, J.-C., Boulhan, N., Diallo, N., Manda Kizabi, T. M., Roegiers, X. et Zida Traoré, C. (2008). *Former pour changer l'école : la formation des enseignants et des autres acteurs dans le cadre de la pédagogie de l'intégration*. Edicef/OIF.
- Bon, D. (2004). Formation. *Dictionnaire des termes de l'éducation*. Edition de Vecchi.

- Brébion, C. (2019). L'apprentissage, un meilleur rendement professionnel en France qu'en Allemagne. *Formation-emploi*, 146, 101-127. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.7413>
- Bressoux, P. (2006). Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves : effet-école et effet-classe en lecture. *Revue française de sociologie*, 2, 273-294.
- Brière, J. F., Pacros, P., Le Roux, A.-Y. et Pierre, J. C. (1999). *A novel rate model of temperature dependant development for arthropods*. Population ecology.
- Carbonneau, M. (1993). Modèles de formation et professionnalisation de l'enseignement : analyse critique de tendances nord-Américaines. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1), 33-57. Doi : <https://doi.org/10.7202/031599ar>
- Castillo, M.-C. (2021). L'analyse de contenu en psychologie clinique. Dans A. Bioy, M.-C. Castillo et M. Koenig (dirs.), *les méthodes qualitatives en psychologie clinique et psychopathologie* (p. 113-127). Dunod.
- Chahraoui, K. (2021). L'entretien clinique de recherche. Dans A. Bioy, M.-C. Castillo et M. Koenig (dirs.), *les méthodes qualitatives en psychologie clinique et psychopathologie* (p. 113-127). Dunod.
- Chaix, G. (2014). La formation des enseignants : Enjeux et défis pour les académies. *Administration et éducation*, 144(4), 73-78. Doi 10.3917/admed.144.0073.
- Charlier, B. (2001). Le réseau d'enseignants, lieu d'apprentissage et d'innovation. Dans L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin et D. Martin (dir.), *La formation continue : de la réflexion à l'action* (p. 119-136). Presses de l'Université du Québec.
- Chireshe, R. et Shumba, A. (2011). Teaching as a profession in Zimbabwe : Are teachers facing a motivation crisis ? *Journal of Social Sciences*, 28(2), 113-118.
- Cleary, C., Akkari, A. et Corti, D. (2008). Intégration des TIC dans l'enseignement secondaire. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 7, 29-49. <https://www.researchgate.net>
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2000). *Rapport annuel 1999-2000 sur l'état et les besoins de l'éducation*. Récupéré de <http://www.cse.gouv.qc.ca>
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2000). *Rapport annuel 1999-2000 sur l'état et les besoins de l'éducation*. Récupéré de <http://www.cse.gouv.qc.ca>

- Coulidiati-Kielem. (2007). *Les facteurs déterminants de l'efficacité pédagogique des établissements secondaires : une analyse critique de l'échec scolaire au Burkina Faso* (Thèse en sciences de l'éducation, université de Bourgogne-université de Louvain La neuve). Mémoire online
- Day, C. (1999). Developing teachers. *The challenges of lifelong learning*. Palmer Press.
- Day, C. et Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers' professional learning and development : Sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education*, 33(4), 423-443. doi:10.1080/03054980701450746
- De Landsheere, V. (1979). *Introduction à la recherche*. Armand Collin.
- Dillon, A. et Morris, M.G. (1996). user acceptance of information technology : theory and model. *Annual review of information and technology*, 31, 3-32.
- Djara Ndjidda (2020). Planification du temps sur les performances des élèves du primaire dans l'extrême nord du Cameroun. *International journal of humanities social sciences and éducation*, 7(8), 23-38. <https://doi.org/10.20431/2349-0381.0708004>
- Djeumeni Tchamabé, M. (2015). La formation pratique des enseignants au Cameroun. *Formation et profession*, 23(3), 169-180.
- Document de stratégie sectorielle de l'éducation (2006).
- Dorozynska, A. (2016). *Teacher Job Satisfaction primary Schools The relation to work environment*. (Mémoire de DEA, Göteborg University).
- Duru-Bellat, M. (2006). Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte fait des différences. *Revue française de sociologie*, 29, 649-666.
- Ecole nationale de commerce (2016). *Dispositif de formation à distance*.
- Enochsson, A.-B. et Rizza, C. (2009). ICT in initial teacher training: *Research review*. OECD. Doi:10.1787/220502872611
- Fauré, L. (2014). *Régulation du pouvoir d'agir au sein des pratiques d'enseignement des enseignants en science et technique des agroéquipements* (mémoire master, université de Toulouse). <https://sites.ensfea.fr/cdi>

- Faure, L. Gardiès, C. et Marcel, J.-F. (2017). Formation des enseignants : Apprentissage professionnel d'enseignants novices au travers des régulations en situation de classe. *Formation et profession*, 25(3), 72-89. Doi 10.181621fp.2017.403
- Fishbein, M. et Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior : an introduction to theory and research*. Addison-Wesley
- Fonkoua, P. (2006). *Quel futur pour l'éducation en Afrique ?* L'Harmattan.
- Fourgous, M. (2010). *Réussir l'école numérique* (rapport de la mission parlementaire sur la modernisation de l'école par le numérique). Récupéré de <http://www.ladocumentationfrancaise.fr>
- Gagnon, C., et Vitaro, F. (2000). *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents. Tome II : Les problèmes externalisés*. Presses de l'Université du Québec.
- Gaterre, F. (2005). Pour une éducation à la mondialité en Afrique. Presses de l'UCAC.
- Glikman, V. (2002). Élément pour une définition des formations ouvertes et à distance dans les cours par correspondance. Dans V. Glikman (dir.), *E-learning* (p.9-20). <https://www.cairn.info/descours-par-correspondance-au-e-learning.page.9.htm>
- Gomba, C. (2015). Why Do They Stay : Factors Influencing Teacher Retention in Rural Zimbabwe. *International Journal of Instruction*, 8(2), 55–68.
- Grawitz, M. (1990), *Méthodes des sciences sociales*. Dalloz.
- Grenier, S., Chicchio, F. et Beaulieu, G. (2012). Evaluation du rendement et motivation au travail : proposition de recherche pour une rétroaction sur le rendement qui favorise la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux. *Revue de management international*, 16(4), 169-179. <https://doi.org/10.7202/1013156ar>
- Hennessy, S., Ruthven, K. et Brindley, S. (2005). Teacher perspectives on integrating ICT into subject teaching: commitment, constraints, caution, and change. *Journal of Curriculum Studies*, 37(2), 155-192. doi:10.1080/0022027032000276961
- Houpert, D. (2005). En quoi la formation continue des enseignants contribue-t-elle au développement des compétences professionnelles ? *Cahiers pédagogiques : changer la société pour changer l'école, changer l'école pour changer la société*.

- Karsenti, T. (2005). Développer le professionnalisme collectif des futurs enseignants par les TIC : bilan de deux expériences réalisées au Québec. *Recherche et formation*, (49), 73-90. Récupéré du site de l'Institut français de l'éducation : <http://ife.ens-lyon.fr>
- Knoxles, M. S. (1990). *The adult learner : A neglected species*. Gulf publishing Co.
- Koenig, M. (2021). Des paradigmes mettant à l'honneur l'expérience vécue des sujets. Dans A. Bioy, M.-C. Castillo et M. Koenig (dirs.), *les méthodes qualitatives en psychologie clinique et psychopathologie* (p. 90-113). Dunod.
- Kossi senayah, E., Yawo Akapkpo-Numado, S., Djagnikpo, E. E. et Tchagnaou-Akimou (2019). Le rôle de la formation des enseignants dans la formation des enseignants dans l'acquisition des compétences par les élèves du secondaire au Togo. *Afr educ develop issues*, 7, 139-154. <https://www.researchgate.net/publication/331012943>
- Kyabene Makonga, H. (2013). *Analyse des opinions des enseignants du primaire de Bukavu au regard de la formation en pédagogie active et participative*. (Mémoire de master, université de Louvain la neuve). Mémoire online.
- L'école de commerce à distance (2016).
- L'Ecuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : méthode GPS et concept de soi*. Presses de l'université du Québec.
- Law, N., Pelgrum, W. J. et Plomp, T. (dir.) (2008). *Pedagogy and ICT use in schools around the world*. Pringer.
- Lièvre, P. (1998). *La logistique*. La découverte
- Lulanda, O. (2013). Baisse du rendement scolaire : causes et moyens de prévention. *Radio Okapi*. Monusco.
- Mahamadou, Z. (2019). Impact de la formation des enseignants sur e rendement scolaire des élèves du primaire. *Revue de l'université de Tahoua*, 561-581. Zakmohd4@yahoo.fr
- Malasinge, P. (2021). *Mesurer l'efficacité de la formation : Evaluer les résultats et la rentabilité*. librairie Eyrolles.

- Marcel, J.-F. (2009). Le sentiment d'efficacité professionnelle des nouveaux professeurs de l'enseignement agricole français. *Question vives*, 5(11), 82-95.
<http://hal.archives-ouvertes.fr/hal01280288/document>
- Mbassi-Bikélé, Y. (2014). Performances scolaires : L'inquiétante baisse de niveau. *Cameroun tribune*, 10558, 4-5.
- Melançon, J., Lefebvre, S. et Thibodeau, S. (2013). Sources d'influence de l'autoefficacité relative à un enseignement intégrant les TIC chez des enseignants du primaire. *Éducation et francophonie*, 41(1), 70-93. doi:10.7202/1015060ar
- Mohamed Mohamed, A. (2003). Le rendement scolaire. Perspectives spécifiques de l'enseignement primaire aux îles Comores. *Education en France et aux îles Comores*. Mwezienet.
- Monsoi Kponou, K.C. (2020). Satisfaction des enseignants et performances scolaires au Bénin. *Revue d'analyse économique*, 96(1), 47-70.
<https://id.érudit.org/idrudit/107659ar>
- Mpungu, M. (2008). *La gestion du personnel et son impact sur la productivité au sein d'une entreprise. Le cas de sokotel CKZ* (mémoire de master, Université du Kivu).
 Mémoire online.
- Mucchielli, A. (2004). Les techniques qualitatives d'analyse. *Les méthodes*
- Mullis, I. V. S., Martin, M., Foy, P., Kelly, D. C. et Fishbein, B. (2020). Hightights : TIMSS 2019 international results in mathematics and science. *International studies center*. IAE.
- Mutunda Nyabanda. (2013). *Formation professionnelle et optimisation du rendement des travailleurs* (Mémoire de l'institut supérieur d'études sociales). Mémoire online.
<https://www.memoireonline.com/formation>
- Organisation des Nations Unies Pour la Science, l'Education et la Culture (2021). *Quoi de neuf dans les performances des élèves ? Aperçu des dernières évaluations à grande échelle des apprentissages*. Learning portal Team.
- Perrenoud, Ph. (2000). Le rôle de la formation à l'enseignement dans la construction des disciplines scolaires. *Education et francophonie*.
<http://www.acelf.ca/revue/XXVIII-2/articles/05-Perrenoud.htm>

- Pothier, M. (2003). *Multimédia, dispositif d'apprentissage et acquisition des langues*. De Boeck université
- Programme Analyse des Systèmes Educatif de la Confemen (2020). *Qualité des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone : performance et environnement de l'enseignement-apprentissage*.
- Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la Confemen (2016). *PASEC-2014-performances du système éducatif camerounais : compétences et facteurs de réussite au primaire*. PASEC, CONFEMEN. www.pasec.confemen.org
- qualitatives. Que sais-je ? 49-89*. Université de Montpellier.
- Ramjaun, R. (2021). 7bénéfices de l'autonomie au travail. *Soft skills*.
- Randstad (2020). La productivité des employés ; comment améliorer ? *Gestion des talents*, 21.
- Rapport Etat sur le Système Educatif National-Cameroun (2003). *Synthèse des principaux résultats pour un système éducatif nouvelle*.
- Rapport Etat sur le Système Educatif National-Cameroun (2013). *Rapport d'analyse des données de la carte scolaire nationale*.
- Rasmy, A. et Karsenti, T. (2016). Les déterminants de la motivation des enseignants en contexte de développement professionnel continu lié à l'intégration des technologies. *International journal of technologies in higher éducation*, 13(1), 18-35. <https://doi.org/10.18162/ritpu2016-v13n1-02>
- Renauld, E. (2013). Autonomie et identité au travail. *Travailleur*, 30(2), 125-145. <https://www.cairn.info/travailleur-2-125.htm>
- Save the children (2017). Boite à outil boostons la lecture : formation des enseignants. *Guide du facilitateur*. TRECC.
- Shulman, L. S. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. Dans M. C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching* (p. 3-36). Macmillan.
- Smithers, A. et Robinson, P. (2005). *Physics in school and colleges : Teachers deployment and student outcomes*. Charitable Fondation.
- Stratégie Nationale pour le développement 30

- Tardif, M. et Lessard C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Timperley, H. (2011). Le développement professionnel des enseignants et ses effets positifs sur les élèves. *Revue française de pédagogie*, 174, 31-40. Doi : 10.4000/rfp.2910
- Vallerand, R. J. et Blanchard, C. (1989). Éducation permanente et motivation : Contributions du modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque. *Éducation permanente*, 136 (1), 5-36.
- Van Der Maren. (2010). *Notes de recherche en méthodologie qualitative. La maquette d'un entretien. Son importance dans le bon déroulement de l'entretien et dans la collecte de données...Recherche qualitative*. ESF.
- Venkatesk, V., Morris, M. G., Davis, G. et Davis, F. D. (2003). User acceptance of information technology : Toward a unified view. *MIS Quaterly*, 27, 425-478.
<https://www.researchgate.net>
- Wikipédia (formation à distance) consulté le 3 mai 2022
- Wolfs, J. L., Charlier, E., Fagnant, A. et Letor, C. (2010). La formation des enseignants : quelques pistes de réflexion, représentations des enseignants, réflexivité et développement professionnel. *Education et forma*



ANNEXES

Guide d'entretien pour les enseignants non formés

Préambule : Nous sommes étudiant en Master 2 à l'université Adventiste de Yaoundé et nous menons une étude pour l'obtention du diplôme de Master en Analyse et pilotage des systèmes éducatifs. Cette étude a pour objectif d'examiner comment le développement professionnel continue des enseignants non formés à l'ère du numérique améliore le rendement des enseignants non formés du primaire. Elle penche sur la résolution des problèmes que rencontrent les enseignants non formés sur le terrain en ce qui concerne la planification et la gestion des enseignements ; l'adaptation des savoirs au contexte de production et aux innovations pédagogiques et surtout à la coopération avec les collègues expérimentés. Nous vous prions de bien répondre avec toute quiétude à nos questions donc les réponses serviront à améliorer les conditions de travail et de participer à la professionnalisation des enseignants que vous êtes à travers un dispositif de formation continue à distance.

THEME 1 : Développement des pratiques anticipatrices chez les enseignants non formés à l'ère du numérique

Sous-thème 1 : Préparation des enseignements

Comment faites-vous pour préparer vos différents documents d'enseignement (leçon, situation-problèmes, énoncé de compétence, ...) ?

Sous-thème 2 : Gestion de l'hétérogénéité de la classe

Lorsque vous préparer vos enseignements ou lorsque vous entamez une leçon comment pensez-vous gérer les élèves en difficultés ?

THEME 2 : Développement des pratiques réflexives chez les enseignants non formés à l'ère du numérique

Sous-thème 1 : Adaptation des savoirs au contexte socioéconomique

Comment adapter vous le savoir au contexte de vie de l'élève par exemple dans les exercices, les contenus ... ?

Sous-thème 2 : La concrétisation du savoir (matériel didactique concret, utilisation des TIC)

Comment rendez-vous les contenus d'enseignement concrets par le matériel didactique ou à travers les TIC ?

THEME 3 : Développement des pratiques affectives chez les enseignants non formés à l'ère du numérique

Sous-thème 1 : Adaptation aux innovations pédagogiques

Que pensez-vous des innovations telles que les TIC et L'APC ? Comment pensez-vous les intégrer dans vos pratiques quotidiennes ?

Sous-thème 2 : Coopération avec les collègues expérimentés

Que pensez-vous des échanges avec les collègues ? Comment sont vos différents échanges sur le plan pédagogique ?

THEME 4 : Rendement professionnel

Parlez-nous de votre satisfaction au travail comment qualifiez-vous votre rendement professionnel ?

Informations socio-démographiques et professionnelles

Sexe : Age : Ecole : Classe enseignée : Ancienneté dans la profession :
Diplôme académique : Outil TIC de préférence pour être formé : Type de formation choisie :

TABLE DES MATIÈRES

DÉDICACE	i
SOMMAIRE.....	ii
REMERCIEMENTS.....	iii
LISTE DES ABBREVIATIONS ET SIGLES.....	iv
LISTE DES TABLEAUX.....	v
RÉSUMÉ.....	vi
ABSTRACT	vii
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
PARTIE 1 : CADRE THEORIQUE ET CONCEPTUEL DE LA RECHERCHE	
PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE	5
1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ETUDE	5
1-1. Contexte de l'étude.....	6
1-1-2- Justification de l'étude.....	11
1-2-POSITION ET FORMULATION DU PROBLEME	13
1-3-1- QUESTION PRINCIPALE DE L'ETUDE	17
1-3-2- QUESTIONS SUBSIDIARES DE L'ETUDE.....	17
1-4 OBJECTIFS DE L'ETUDE.....	18
1 -4-1 Objectif général de la recherche	18
1-5 INTERET DE L'ETUDE	18
1-5-1 Intérêt scientifique.....	18
1-5-2 Intérêt pédagogique	19
1-5.1 Définition des concepts	20
1-6-1- Le développement professionnel continu	20
1-6-2- Formation	23
1-6-3- formation à distance	25

1-6-4-Le dispositif de formation.....	27
1-6-3- Rendement professionnel	28
1-6-4- L'ère du numérique	28
1-6-8 Enseignants non formés	28
CHAPITRE 2 : RECENSION DES ECRITS ET INSERTION THEORIQUE	30
2-1- RECENSION DES ECRITS	30
2-2- THEORIES EXPLICATIVES DU SUJET.....	44
2-2-1-Modele d'acceptation technologique de Davis	44
2-2-2- La théorie de l'autodétermination, Déci et Ryan (2000).....	46
2-3- HYPOTHESES ET VARIABLES DE L'ETUDE.....	54
2-3-1- Hypothèses de l'étude.....	54
2-3-3-1- Hypothèse générale de l'étude.....	54
2-3-3-2- Hypothèses spécifiques de l'étude.....	55
2-3-2 Les variables de l'étude	55
CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	58
3-1- Rappel du problème de la question et de l'hypothèse de recherche	58
3-1- LE TYPE DE RECHERCHE	59
3-2- SITE DE L'ÉTUDE	60
3-3- DÉFINITION DE LA POPULATION DE L'ÉTUDE	60
3-3-1- La population cible	61
3-3-2- la population accessible	61
3.4. TECHNIQUE D'ÉCHANTILLONNAGE ET ÉCHANTILLON DE L'ÉTUDE.....	62
3-4-1- Technique d'échantillonnage.....	62
3-4-2- Echantillon de l'étude.....	63
3-5- MÉTHODES ET INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNÉES.....	64

3.5.1 Méthode de l'étude	65
3-5-2 Guide d'entretien	65
3-5-2-1- Présentation du guide d'entretien	66
3-6- LA PROCÉDURE DE COLLECTE DES DONNÉES.....	67
3-7- MÉTHODES D'ANALYSE DES DONNÉES.....	67
3-8-1-Grille d'analyse	69
3-8-2- La technique de dépouillement des données.....	72
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS.....	75
4-1- PRÉSENTATION DES DIFFÉRENTS INTERVENANTS	75
4-1-1- Sujet 1	75
4-1-2- sujet 2	75
4-1-3- sujet3.....	76
4-1-4- sujet 4	76
4-1-5- sujet 5	76
4-2- PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES DU TERRAIN	77
4-2-1-Développement des pratiques anticipatrices chez les enseignants non formés à l'ère du numérique	77
4-2-1-1- La préparation des enseignements.....	77
4-2-1-2- La gestion de l'hétérogénéité dans la salle de classe	79
4-2-2- le développement des pratiques réflexives chez les enseignants non formés à l'ère du numérique	81
4-2-2-1- Adaptation des connaissances au contexte socioculturel de l'apprenant	82
4-2-2-2- La concrétisation des contenus.....	84
4-2-3- Développement des pratiques affectives chez les enseignants non formés à l'ère du numérique	85
4-2-3-1- L'adaptation aux innovations pédagogiques.....	85

4-2-3-2- La coopération avec les collègues	86
4-2-3-3- Concernant la FAD	88
4-3- SYNTHÈSE DES RÉSULTATS	88
CHAPITRE 5 : INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS	92
5-1- INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	92
5-1-1-Rappel des données empiriques et théoriques.....	92
5-1-1-1- Rappel de données empiriques	92
5-1-1-2- Rappels des données théoriques	95
5-1-2- Interprétation des résultats.....	98
5-1-2-1- Le développement des pratiques anticipatrices chez les enseignants non formés à l'ère du numérique et rendement professionnel	98
5-1-2-2- Le développement des pratiques réflexives chez les enseignants non formés à l'ère du numérique et rendement professionnel.....	99
5-1-2-3- développement des pratiques affectives chez les enseignants non formés à l'ère du numérique et rendement professionnel.....	100
5-2- DISCUSSION ET PERSPECTIVES DE L'ÉTUDE.....	102
5-2-1- Discussion des résultats.....	102
5-2-2- Perspectives de l'étude	104
5-3-DIFFICULTÉS RENCONTRÉES ET LES LIMITES DE L'ÉTUDE	108
CONCLUSION.....	109
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	111
ANNEXES.....	119