

La formation initiale des enseignants au Gabon

La formation initiale des enseignants au Gabon

Quels effets sur les conceptions de futurs enseignants de trois cohortes successives ?

Adrien Makaya

Promoteurs

Mariane Frenay (UCL)
Léopold Paquay (UCL)

Thèse présentée en vue de
l'obtention du grade de Docteur
en sciences psychologiques et
de l'éducation

Comité d'encadrement

Jean-Marie De Ketele (UCL)
Catherine Van Nieuwenhoven (UCL)

UCL PRESSES
UNIVERSITAIRES
■ DE LOUVAIN

Dépôt légal : D/2013/9964/26
ISBN : 978-2-87588-224-9
Imprimé en Belgique

Collection « Thèses de l'Université catholique de Louvain »

Tous droits de reproduction, d'adaptation ou de traduction, par quelque procédé que ce soit, réservés pour tous pays, sauf autorisation de l'éditeur ou de ses ayants droit.
Couverture : Marie-Hélène Grégoire

Diffusion : www.i6doc.com, l'édition universitaire en ligne
Sur commande en librairie ou à
Diffusion universitaire CIACO
Grand-Rue, 2/14
1348 Louvain-la-Neuve, Belgique
Tél. 32 10 47 33 78
Fax 32 10 45 73 50
duc@ciaco.com

Distributeur pour la France :
Librairie Wallonie-Bruxelles
46 rue Quincampoix - 75004 Paris
Tél. 33 1 42 71 58 03
Fax 33 1 42 71 58 09
librairie.wb@orange.fr

Table des matières

Résumé - abstract	11
Remerciements	13
Introduction générale	15
Chapitre 1 Le contexte de la formation initiale au Gabon	21
1. <i>Contexte général</i>	23
2. <i>La situation économique du Gabon</i>	24
3. <i>La situation de l'école gabonaise avant les états généraux de 2010</i>	25
4. <i>La politique publique de l'éducation au Gabon</i>	27
4.1 Les avancées de l'école gabonaise	28
4.2 L'approche par les compétences à l'école primaire gabonaise	29
4.3 Les faiblesses de l'école gabonaise	31
4.4 Quelques facteurs explicatifs de l'inefficacité du système éducatifs gabonais	34
5. <i>La formation initiale des instituteurs au Gabon</i>	41
5.1 Le recrutement et la formation des instituteurs avant 1995	41
5.2 La formation des instituteurs au CEN et au CFI	42
5.3 La formation initiale dans les nouvelles écoles normales des instituteurs	43
5.4 La formation initiale à l'ENI : toujours en retard par rapport à la réforme APC	44
5.5 Le curriculum réel de la formation initiale avant les états généraux de 2010	45
5.6 La nécessité de changements de représentations	46
5.7 La nécessité de la professionnalisation de l'enseignement	47
5.8 Choisir un paradigme pertinent de formation	49
Chapitre 2 Évaluation des effets des curricula en termes de transformation de conceptions en lien avec les dispositifs pédagogiques de type AECA	57
1. <i>Analyse de l'efficacité interne d'un programme de formation</i>	59
1.1 L'approche des curriculums comme produits	59
1.2 Les effets de programmes de formation	60
1.3 Les approches constructiviste et stratégique d'analyse des besoins	61
1.4 Les besoins des adultes en formation	64
1.5 Évaluation d'un changement dans le curriculum	69
1.5.1 Différentes formes d'évaluation des résultats	69
1.5.2 Les critères de qualité	70
1.6 Quelles implications pour notre recherche ?	73
2. <i>Quelques conceptions quant aux démarches de développement des nouveaux référentiels de formation initiale des enseignants</i>	73
2.1 Première approche : la standardisation de la formation initiale des enseignants	74
2.1.1 Le premier bloc ou noyau de compétences évaluables.	75
2.1.2 Le deuxième bloc ou noyau de compétences non évaluables.	76
2.2 Deuxième approche : la professionnalisation de la formation initiale.	76
2.3 Troisième approche : un référentiel centré sur les acteurs.	77
3. <i>L'apprentissage contextualisé authentique</i>	77
3.1 Principes de l'authenticité du contexte et du compagnonnage cognitif	78
3.2 Quelles implications pour notre travail de recherche ?	80

Chapitre 3 Conception de la professionnalité enseignante et profil motivationnel	83
1. <i>L'évolution des conceptions en formation initiale</i>	85
2. <i>Conceptions et représentations du métier en formation initiale</i>	86
3. <i>La professionnalisation de la formation initiale des enseignants</i>	89
4. <i>Vers une typologie des modèles de professionnalité</i>	94
4.1 La typologie de six modèles de professionnalité selon Paquay (1994)	94
4.2 L'enseignant compétent : la reconnaissance de la complexité des pratiques	97
4.3 Dispositif pour développer les compétences professionnelles en formation.	99
4.4 Formation initiale favorable à l'action dans une organisation apprenante	100
4.5 Conceptions des apprenants et des formateurs sur le métier d'enseignant	101
5. <i>La motivation des élèves instituteurs pour la formation</i>	103
5.1 La théorie d' <i>expectancy value</i>	103
5.2 La perception de la valeur d'une tâche	106
6. <i>Quelles implications pour notre recherche ?</i>	107
Chapitre 4 Cadre méthodologique	109
1. <i>Présentation du dispositif de recherche</i>	111
1.1 Formulation de la problématique spécifique de la recherche	111
1.2 Présentation du raisonnement général des relations entre les variables	113
1.3 Objectifs, questions et hypothèses de la recherche	116
1.3.1 Les objectifs de recherche	116
1.3.2 Les questions spécifiques de recherche	116
1.3.3 Les hypothèses de recherche	118
1.4 Les principes généraux de l'échantillonnage	122
2. <i>Présentation des outils d'enquête, leur validité et les blocs de variables.</i>	123
2.1 Documents, entretiens et leur déroulement en vue de caractériser les dispositifs	123
2.2 Le questionnaire pour mesurer les conceptions et les perceptions des étudiants.	126
2.2.1 Présentation de différentes sections du questionnaire	127
2.2.2 La construction des items du questionnaire des étudiants	128
2.2.3 La construction des items du questionnaire des formateurs	133
2.3 La validation des outils	136
2.3.1 Conceptions de la professionnalité enseignante	136
2.3.2 La perception du dispositif de formation	139
2.3.3 La perception de la motivation des étudiants	142
2.4 Les conceptions des modèles de professionnalités des formateurs de l'ENI	143
3. <i>Discussion autour de la validation des outils</i>	145
Chapitre 5 Les contextes et programmes de formation et les perceptions des formateurs de trois cohortes d'étudiants	151
<i>Introduction</i>	153
1. <i>Méthodologie</i>	154
1.1 Questions de recherche	154
1.2 Outils et déroulement de l'enquête	155
1.3 L'analyse des données qualitatives issues des documents et des entretiens	158
2. <i>Résultats</i>	162
2.1 Les textes officiels vus par la direction de l'ENI et les formateurs, particulièrement, le règlement d'ordre intérieur de l'établissement	162
2.2 Les perceptions des divers aspects du programme de formation	165
2.3 Les conceptions des formateurs des trois cohortes	175

2.4 Les perceptions du dispositif par les formateurs des trois cohortes.	176
3. <i>Discussion et conclusion</i>	177
Chapitre 6 La professionnalité enseignante. Quels sont les conceptions des étudiants en formation initiale à l'enseignement au Gabon	179
<i>Introduction</i>	181
1. <i>Cadre théorique et état de la question</i>	182
1.1 Conceptions	182
1.2 Vers une typologie des modèles de professionnalité	183
1.2.1 La typologie de six modèles de professionnalité selon Paquay	184
1.2.2 La typologie de six pôles de professionnalité selon Lang	186
1.2.3 Discussion autour des deux typologies	188
1.3 Quelques recherches empiriques réalisées à partir de la typologie de Paquay (1994)	189
2. <i>Méthodologie</i>	190
2.1 Questions de recherche	190
2.2 L'échantillon	191
2.3 Questionnaire	192
2.3.1 La construction du questionnaire	192
2.3.2 La validation du questionnaire	193
2.3.3 L'administration du questionnaire	193
2.4 Traitement des données	193
3. <i>Résultats</i>	194
3.1 Analyse descriptive	194
3.2 Analyse factorielle	195
4. <i>Discussion</i>	199
5. <i>Conclusion</i>	202
Chapitre 7 Description des éléments des dispositifs ayant contribué ou non au changement des conceptions de trois cohortes d'étudiants entre l'entrée et la sortie de la formation initiale d'enseignants	205
1. <i>Méthode de l'enquête auprès des étudiants des trois cohortes</i>	208
1.1 Participation des étudiants à l'enquête	208
1.2 Validation et mesures du questionnaire des étudiants	208
1.2.1 Les items rattachés aux conceptions	209
1.2.2 Les items rattachés aux perceptions du dispositif	210
1.2.3 Les items rattachés aux perceptions de la motivation	211
2. <i>Résultats</i>	212
2.1 Description des caractéristiques sociodémographiques	212
2.1.1 Caractéristiques sociodémographiques de la première cohorte	213
2.1.2 Caractéristiques sociodémographiques de la deuxième cohorte	215
2.1.3 Caractéristiques sociodémographiques des étudiants de la troisième cohorte	218
2.1.4 Analyse comparative des caractéristiques sociodémographiques	220
2.2 Les résultats descriptifs relatifs aux conceptions des étudiants	221
2.2.1 L'évolution des conceptions de la première cohorte d'étudiants	222
2.2.2 L'évolution des conceptions de la deuxième cohorte d'étudiants	223
2.2.3 L'évolution des conceptions de la troisième cohorte d'étudiants.	225
2.2.4 Analyse comparative de l'évolution des conceptions	226
2.3 Les résultats descriptifs des perceptions des trois cohortes d'étudiants	228
2.3.1 Analyse des perceptions des étudiants de la première cohorte.	229
2.3.2 Analyse des perceptions des étudiants de la deuxième cohorte	230
2.3.3 Analyse des perceptions des étudiants de la troisième cohorte	230
2.3.4 Analyse comparative des perceptions des étudiants des trois cohortes	231

3. <i>Les corrélations entre les variables (tableau 7A en annexe)</i>	234
3.1 Les liens entre les caractéristiques sociodémographiques et les conceptions et perceptions des étudiants de la première cohorte	238
3.2 Les corrélations entre les variables - Deuxième cohorte	239
3.2.1 Les corrélations entre les variables relatives aux conceptions et aux perceptions (annexe 7 B)	239
3.2.2 Les liens entre les caractéristiques sociodémographiques et les conceptions et perceptions des étudiants.	243
3.3 Les corrélations entre les variables de la troisième cohorte	244
3.3.1 Les corrélations entre les variables relatives aux conceptions et aux perceptions (Tableau 7 C, annexe 7C)	244
3.4 La comparaison des matrices de corrélation des trois cohortes	247
4. <i>Discussion des résultats descriptifs de l'étude</i>	247
4.1 De l'évolution des conceptions des étudiants en formation initiale	248
4.2 Des perceptions du dispositif et du degré de motivation des étudiants	250
4.3 De la relation entre les conceptions, le dispositif et la motivation	251
4.4 Effets des variables sociodémographiques sur les conceptions et les perceptions	252
Chapitre 8 Les déterminants du changement des conceptions de la professionnalité enseignante des étudiants en formation initiale	255
1. <i>Quelques aspects méthodologiques</i>	257
1.1 Principes mobilisés	257
1.2 Le positionnement méthodologique	258
1.2.1 Une approche processus-produit	258
1.2.2 Une approche des processus médiateurs	260
2. <i>Les déterminants du changement de conceptions à la sortie de la formation</i>	263
2.1 Les déterminants du changement des conceptions des étudiants de la première cohorte	264
2.1.1 Analyse de régression: Effet des variables transmetteur à l'entrée, perceptions du dispositif et de la motivation sur la conception « Transmetteur 2 ».	265
2.1.2 Analyse de régression: Effet des variables « Partenaire réflexif 1 », perceptions du dispositif et de la motivation sur la conception « Partenaire réflexif 2 »	267
2.1.3 Analyse de régression: Effet des variables « Apprenti 1 », perceptions du dispositif et de la motivation sur la conception « Apprenti 2 ».	270
2.2 Les déterminants du changement des conceptions des étudiants de la deuxième cohorte	271
2.2.1 Analyse de régression: Effet des variables « Transmetteur 1 », perceptions du dispositif et de la motivation sur la conception « Transmetteur 2 »	271
2.2.2 Analyse de régression: Effet des variables « Partenaire réflexif 1 », perceptions du dispositif et de la motivation sur la conception « Partenaire réflexif 2 »	272
2.2.3 Analyse de régression: Effet des variables « Apprenti 1 », perceptions du dispositif et de la motivation sur la conception « Apprenti 2 ».	273
2.3 Les déterminants du changement des conceptions des étudiants de la troisième cohorte	274
2.3.1 Analyse de régression: Effet des variables « Transmetteur 1 », perceptions du dispositif et de la motivation sur la conception « Transmetteur 2 ».	275
2.3.2 Analyse de régression: Effet des variables « Partenaire réflexif 1 », perceptions du dispositif et de la motivation sur la conception « Partenaire réflexif 2 »	277
2.3.3 Analyse de régression: Effet des variables « Apprenti 1 », perceptions du dispositif et de la motivation sur la conception « Apprenti 2 »	278
2.4 Comparaison des effets sur les conceptions finales des trois cohortes	279
3. <i>Discussion</i>	281
Conclusion générale	287
1. <i>Retour sur la problématique et les objectifs de la recherche.</i>	291
2. <i>Les grandes lignes de la recherche</i>	293
3. <i>Synthèse et discussion des résultats</i>	296
3.1 Les conceptions des étudiants en formation à l'enseignement	306

3.2 L'évaluation des contextes de formation des trois cohortes	297
3.3 Les éléments du dispositif ayant contribué au changement de conceptions	307
3.4 Les effets des conceptions initiales et des perceptions sur les conceptions finales des étudiants.	313
4. <i>Apports, limites et perspectives</i>	315
Bibliographie générale	325
Annexes	335

Résumé

La formation initiale des enseignants au Gabon a connu une évolution suite à la réforme « Approche Par Compétences » (APC). Aujourd'hui, la formation initiale vise (1) l'acquisition des gestes professionnels efficaces pour faire acquérir les compétences aux élèves et (2) la réflexivité sur les pratiques professionnelles pour résoudre des situations éducatives complexes. A partir de trois cohortes d'étudiants qui caractérisent chacune un dispositif de formation particulier, nous avons mesuré les transformations de conceptions des étudiants qui seraient pour cette étude un des signes d'une formation professionnalisante. Nonobstant le fait qu'une formation professionnalisante est celle qui développe les compétences professionnelles du métier et suscite la transformation de l'identité enseignante de l'étudiant. Le dispositif méthodologique concilie deux approches : (1) une approche qualitative centrée sur « l'évaluation des contextes » de formation et (2) une approche quantitative basée sur l'analyse de l'évolution des conceptions ainsi que la recherche des déterminants de ces éventuels changements de conceptions des étudiants, à partir de modèles de régressions, et de l'étude des médiations et/ou modérations entre les variables. Les différents résultats suggèrent, non pas six modèles de professionnalité selon Paquay, mais une structure en trois types : « Transmetteur », « Partenaire Réflexif » et « Apprenti » dont les deux premiers sont dominants. Les étudiants ne perçoivent pas dans les dispositifs de formation des trois cohortes suffisamment d'activités d'intégration et/ou d'analyses des pratiques. Nos résultats suggèrent que l'amélioration de la qualité de formation passe par le développement d'un dispositif intégrateur basé sur un paradigme « Pratique-Théorie-Pratique » et par la formation des formateurs d'enseignants aux nouvelles pratiques de formation dans l'enseignement supérieur professionnalisant.

Abstract

The initial training of teachers in Gabon has evolved towards a more competency-based approach. Today, the aims of the initial training are twofold: (1) the acquisition of effective professional practices to develop students' skills, and (2) the reflexivity on professional practices to train students to solve complex learning situations. By comparing changes in students' conceptions of professionalism of three cohorts of students – each cohort having had a specific curriculum linked to the implementation of reforms, this study aims at analysing the effect of a professional training. Notwithstanding the fact that professional training is one that develops the professional skills and generates the development of students' teacher identity. We combine a mixed-method approach: (1) a qualitative focus to analyse the training contexts and (2) a quantitative approach to analyse the students' conceptions and their changes as well as the determinants of changes, via regressions including mediation and / or moderation. Our results don't replicate the six models of professionalism according Paquay, but a specific structure of three models: "Transmitter", "Reflexive Partner" and "Apprentice", the first two are dominant. Furthermore, our analyses suggest a lack of integration and / or analysis of practical activities perceived by students from the three cohorts. Pedagogical practices don't seem to change students' conceptions of professionalism. From our results, we suggest that Improving the quality of education will need a curriculum based on a paradigm «Practice – Theory - Practice» and the training of teachers' trainers to new training practices in higher education.

Remerciements

Nous tenons à exprimer nos sincères remerciements au comité d'accompagnement qui nous a tout apporté pour faire aboutir ce travail. Nous tenons à remercier le Professeur Mariane Frenay, pour avoir bien voulu accepter d'en être la promotrice et qui pendant notre séjour nous a encadré avec cordialité, la même disponibilité..., et nous a assuré l'encadrement scientifique qui nous a permis d'arriver à cette production. Il en va de même pour le Professeur Léopold Paquay qui a toujours été notre promoteur depuis le travail de master. Nous admirons sa patience, son écoute, sa rigueur, son expertise, son questionnement sur les écrits, son assurance et sa prudence de chercheur. Nous marquons notre reconnaissance au Professeur Catherine Van Nieuwenhoven qui a été très éclairante tout au long de ce travail sur la question des stages et des dispositifs intégrateurs en formation initiale des enseignants. Nous remercions du fond du cœur le Professeur Jean Marie De Ketele car sans lui, cette excursion intellectuelle fructueuse n'aurait pas eu lieu. Ses analyses des systèmes éducatifs africains ont aiguisé notre curiosité de « chercher quelque chose plutôt que rien ». Son accompagnement a été riche et passionnant. Nous manifestons notre fierté d'avoir dans notre jury de thèse les professeurs Marguërite Altet, Ansoumana Sané et Philippe LEKEUCHE.

Nous remercions les professeurs Michèle Bonami, Michèle Garant, Xavier Roegiers, Etienne Bourgeois, Benoît Galand et Isabel Raemdouck pour leurs conseils et leur amitié,

Grand merci à Marianne Bourguignon, Isabelle Legrain, Vinciane Hansens, Martine Van Herck, Sandra Georges, Tonia Bertrand, Marie-cécile Wagner, Tonia Bertrand, Pascal Wouters pour leur aide et surtout leur amitié. Nous adressons également nos remerciements à nos collègues du labo 2 du Girsef : Gentiane, Christelle, Jean Baptiste (Jibé), Anne Jacot, Serge, Mikael, Nathalie Cuche, Natahalie Roland, Virginie, Naomie, Samir, Maria Salamanca, Samir, Caroline, Eliane, Julien Balasse.

Nous remercions l'UCL qui a financé la finalisation de cette thèse. Nos remerciements s'adressent également au gouvernement du Gabon qui a financé une partie de cette thèse.

A mes amis et frères vivant en Belgique Chantal PETIT, Eliane Godelet, Colette Lenus, Firmin PHAMBU, Prudence Yom, Corinne ANDA, Père Frédéric, Père Jonas, Erica, Simon, Gilbert Ndayikengurukiye, au Bief et à tout son, au personnel du Cetri et à ses résidents.

Grand merci aux amis gabonais pour leur soutien, leur amitié et leur affection. Nous pensons à Mathys, Charlotte, François, Mamas, Malhé, El You, Miss Poupette, Thérèse, J-C « Djadji », aux formateurs et à l'équipe de direction de l'ENI de Libreville.

Nous remercions la « Grande Royale », Murielle Nkoma Ovagovolo épouse Makaya. Nous lui témoignons ainsi qu'à nos enfants Prince, Adriella, Arielle, Thérèse Chéryl, Aimeraud, Yvana et mes nièces Sabrina et Mariane, admiration, amour et respect pour le sacrifice consenti suite à mon absence prolongée ces dernières années.

Introduction générale

Introduction générale

Le débat actuel sur la qualité de l'éducation et de la formation en Afrique et l'importance donnée à l'enseignant dans ce cadre, suscite un regain d'intérêt pour la professionnalisation des enseignants. Les réformes des systèmes d'éducation, qu'elles soient curriculaires ou pédagogiques, constituent un dénominateur commun aux politiques gouvernementales. Celles-ci redéfinissent le rôle de l'enseignant et considèrent ses compétences professionnelles comme un des axes de la réussite de ces réformes. Le Gabon n'est pas resté insensible à cette mouvance. Cinq ans après la conférence de Jomtien (1990), les autorités gabonaises ont remplacé les anciennes structures de formation (Collège d'Enseignement Normal) par les écoles normales des instituteurs (ENI). En fixant le niveau de recrutement aux seuls titulaires du baccalauréat, les autorités ont misé sur la formation des instituteurs performants capables de répondre au défi du gouvernement de relever son système éducatif jugé inefficace. La réforme curriculaire a été entamée avec la mise en place d'un nouveau programme axé sur le développement des compétences des élèves. Or, tout développement de nouvelles compétences devrait être en cohérence avec la formation des élèves aux compétences. Notre préoccupation est de savoir si le dispositif de formation mis en place à l'ENI est professionnalisant. Nous voulons plus particulièrement savoir si la formation arrive à transformer les conceptions initiales de trois cohortes successives d'étudiants à la fin de la formation.

Comme nous le montrerons par la suite, la formation initiale qui a des effets à court terme, c'est-à-dire professionnalisante transformerait les conceptions initiales des formés à la fin de la formation. Pour évaluer l'efficacité interne d'une formation, on pourrait recourir à un questionnaire pour prélever les conceptions. Mais on a souvent besoin d'aller plus loin et d'évaluer concrètement le niveau de compétence acquis, c'est-à-dire de se situer sur le plan des faits, sur le plan des performances réelles des apprenants (Roegiers et al, 2008). Ainsi, parler d'efficacité d'une formation ou de son rendement interne, revient à se situer sur deux plans :

- (1) le plan de l'efficacité interne de la formation ou du rendement interne, on peut être amené à se poser la question suivante : les compétences sont-elles acquises pour tous les apprenants en fin de formation ou bien, y a-t-il eu modification des conceptions de la professionnalité enseignante à la fin de la formation par rapport aux conceptions du départ ?
- (2) le plan de l'efficacité externe de la formation ou du rendement externe : les apprenants ont-ils mis en œuvre sur le terrain les compétences acquises ? Cela a-t-il un impact sur le terrain ?

Pour notre part, cette étude se situera sur le plan du rendement interne. Elle s'appuie sur les conceptions des étudiants recueillies en deux temps (début et fin de la formation pour chaque cohorte d'étudiants).

L'ENI a certes des besoins pour pouvoir améliorer son rendement interne. La formation peut sans doute apporter une réponse partielle à ces besoins de développement ou à ces besoins de résoudre des dysfonctionnements. L'institution a par exemple besoin de changer ses programmes, et pour cela, elle a besoin de recourir à la formation. Il convient tout d'abord de bien cibler ces besoins. Ceux-ci doivent être en conformité avec les priorités du système éducatif, précisées dans le plan stratégique. Le besoin n'est-il pas envisagé comme une représentation de la réalité, une construction de cette réalité par chacun des différents acteurs ? Les besoins exprimés des acteurs (par exemple des formateurs, des étudiants de l'ENI) devraient être aussi examinés. Ces représentations permettant de mesurer l'écart existant entre une situation attendue et une situation actuelle.

Autre chose est de susciter et de maintenir la motivation de l'étudiant en formation. Roegiers et le pool d'experts africains en sciences de l'éducation (2008) suggèrent quelques caractéristiques à prendre en compte dans le dispositif de formation. Les étudiants ou les adultes devraient comprendre les objectifs de la formation, les accepter, voire même se les approprier. Cela suppose que les objectifs existent, et qu'ils leur soient communiqués. Ils veulent être certains qu'ils pourront utiliser ce qu'ils apprennent, ils aiment que l'on parle de ce qu'ils connaissent et de ce qu'ils vivent en formation, ils aiment être impliqués dans les apprentissages, ils s'intéressent à ce qu'apportent les autres participants et attendent les partages d'expérience. Notre recherche essaie de faire ressortir *les perceptions que les étudiants ont du dispositif de formation et de leur propre motivation pour les activités de formation*. Elle s'intéresse aussi aux stratégies utilisées par les formateurs pour déployer leur dispositif.

Notre travail comporte deux grandes parties : (1) les cadres contextuel, conceptuel et méthodologique et (2) les résultats.

- (1) Le chapitre I présente *Le cadre contextuel* ; il décrit la situation actuelle de l'école primaire gabonaise en s'appuyant sur son rendement interne, les difficultés et les avancées enregistrées. Il fait ressortir l'historique de la formation initiale au Gabon en partant de la création des collèges d'enseignement normal (CEN) à nos jours.

Au deuxième chapitre, il est question de procéder à l'analyse de l'efficacité interne d'un programme de formation au travers de l'analyse des besoins. Ce chapitre présente également le processus de transformation du programme de formation initiale au cours de ces six dernières années. Il définit les critères de qualité d'un programme de formation et les contours d'un enseignement apprentissage contextualisé authentique.

Le cadre conceptuel présente une revue critique de littérature des concepts de base de cette recherche. Le chapitre 3 présente les modèles de professionnalité enseignante, précise ce que l'on entend par développement des compétences dans l'optique d'une professionnalisation du métier d'enseignant. Il expose le modèle théorique de la motivation (*Expectancy-value*).

Le chapitre 4 propose *Le cadre méthodologique* qui présente les outils d'enquête. Les analyses statistiques ont été faites pour valider nos outils. Cette présentation est suivie d'une discussion sur les questionnaires validés par une analyse en composantes principales et des alphas de Cronbach.

- (2) *Les résultats* sont présentés dans quatre chapitres. Le chapitre 5 présente les résultats qualitatifs relatifs aux contextes et programmes de formation des trois cohortes. Le chapitre 6 présente l'évaluation des conceptions des étudiants en formation initiale à l'enseignement au Gabon. Le chapitre 7 présente les résultats quantitatifs, il décrit des éléments des dispositifs ayant contribué au changement ou pas des conceptions des trois cohortes d'étudiants entre l'entrée et la sortie de la formation initiale d'enseignants. Le chapitre 8 présente les déterminants du changement des conceptions de la professionnalité enseignante des étudiants en formation initiale.

En conclusion, nous esquisserons quelques pistes pour l'analyse des résultats et d'éventuelles perspectives de cette étude.

Chapitre 1

Le contexte de la formation initiale au Gabon

Le contexte de la formation initiale au Gabon

Ce chapitre présente la situation de l'école gabonaise en général et plus spécifiquement des performances de l'éducation de base. Nous décrivons le contexte démographique et macro-économique, les indicateurs financiers et ceux de l'éducation pour tous et les paramètres de l'éducation primaire avec ses faiblesses et ses avancées. Nous présenterons ensuite les options politiques relatives à la formation des enseignants et les axes des curricula

1. Contexte général

Le Gabon a une superficie de 267.667 km² (soit un peu plus que le Royaume Uni). Le pays a une population jeune mais moins jeune que dans d'autres pays d'Afrique car 39 % de la population y est âgée de moins de 15 ans alors que ce taux s'élève à plus de 46 % dans le reste de l'Afrique subsaharienne, hors Afrique australe. Il a une croissance démographique forte. Il comptait 448.000 résidents en 1960 et 1.5 millions (UE, 2011, contexte démographique de 2010), 2.700.000 sont prévus pour 2025. Actuellement, 82 % de la population vit en milieu urbain (30 % en 1975, 48 % en 1993) et plus de 70 % dans les centres urbains tels que Libreville, Port-Gentil, Franceville et Moanda. Avec cette population, le Gabon fait également partie des pays les moins peuplés d'Afrique. L'espérance de vie y est de 54 ans (PNUD, 2004) et on y trouve 0,46 médecins pour 1000 habitants (il y en a 3,4 en France). Le Gabon connaît aussi une grande présence d'immigrants, en provenance en partie des pays voisins d'Afrique centrale et de l'Ouest. Le poids de la jeunesse est énorme. On estime à 41 % la population des moins de 15 ans et 16 % la population d'âge scolaire primaire (Unesco, 2007). Ce fait est très important dans la mesure où il intéresse particulièrement les décideurs politiques du secteur de l'éducation.

Le Gabon est, de tous les pays de l'Afrique au sud du Sahara, celui qui consacre le plus de ressources pour le développement de son système éducatif (4,90 %) du PIB sur une moyenne de 3,2 % du PIB des pays d'Afrique francophone. Le pays investit dans l'éducation plus du double de l'investissement des pays d'Afrique francophone, et autant que celui des pays de même niveau de richesse. Une étude récente montre que la part des dépenses publiques consacrées à l'éducation (tous les niveaux confondus) n'est pas très élevée : en 2007, elle s'élevait à environ 16,1 % hors service de la dette (et à 5 % si on prend en compte le service de la dette). Mais le pays enregistre un taux d'analphabétisme pour la population des moins de 15 ans de 21 % pour les garçons et de 34 % pour les filles. Selon une enquête démographique et santé (2000) du Ministère de la planification, juin 2001), On constate que 83 % de femmes et 88 % des hommes ont reçu au moins une instruction primaire. Bien plus, l'enquête révèle que le niveau global d'instruction s'est considérablement accru au cours des 60 dernières années. Ainsi, dans les générations les

plus anciennes (65 ans et plus), 92 % des femmes sont sans instruction. Ce taux tombe à 9 % sur la tranche des 35-39 ans, et chez les 10-14 ans, il n'est que de 2 %. Parallèlement, l'accès à l'enseignement supérieur s'est assez largement ouvert, en particulier pour les hommes.

2. La situation économique du Gabon

A cheval sur l'équateur, Le Gabon, pays d'Afrique centrale, a longtemps été considéré comme un émirat d'Afrique au regard de ses immenses ressources naturelles (le pétrole, l'uranium, le manganèse et le bois, etc.). Bien que classé parmi les pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure avec un PIB par habitant en parité de pouvoir d'achat de 10 982 dollars us en 2011, qui le situe en 3^{ème} position sur le continent africain et 64^{ème} au niveau mondial devant les pays tels que la Roumanie et la Bulgarie. Le Gabon présente néanmoins toutes les caractéristiques d'un pays pauvre en se situant, du point de vue de son IDH, estimé à 0,674 en 2011, au 6^{ème} rang sur le continent et au 103^{ème} rang mondial.

L'économie gabonaise est restée tributaire de la rente procurée par quelques secteurs d'exportation traditionnels, demeurant en cela une économie « ouverte » dont les performances sont largement fonction de l'évolution des cours des matières premières, et principalement du pétrole qui contribue à hauteur de 58 % aux recettes publiques et de 80 % aux exportations. Outre le secteur pétrolier, les mines, la filière forestière et le secteur des services sont les principaux contributeurs à la création de la richesse nationale. L'apport du PIB de l'agriculture (5 %) et du sous-secteur manufacturier (4 %) est très faible.

Par ailleurs, le poids du secteur public est très important puisque l'État demeure le premier employeur du pays avec un peu plus de soixante-dix mille agents publics recensés en 2010. L'État tient aussi un rôle prépondérant dans la régulation de l'activité économique à travers le niveau élevé de la commande publique destinée aux entreprises.

Dans ce contexte et considérant le déclin progressif du niveau de la production pétrolière amorcé depuis 1997, le Gouvernement affiche l'ambition de faire du Gabon, à l'horizon 2025, un pays émergent, en diversifiant l'économie du pays via une stratégie de développement fondée sur trois axes : Gabon vert, Gabon industriel et Gabon des services, industries à forte valeur ajoutée.

Le pilier Gabon vert s'appuiera sur la valorisation du « pétrole vert » que constitue le formidable écosystème gabonais (22 millions d'hectares de forêt, des terres agricoles, 800 km de littoral maritime), tout en tenant compte des impératifs de développement et d'industrialisation du pays. Appartenant au bassin du Congo, deuxième poumon de la planète, le Gabon a consacré 11 % de son territoire aux parcs nationaux en vue de participer à l'effort mondial de préservation de l'environnement et de lutte contre le réchauffement climatique. Il s'agit tout à la fois de préserver l'écosystème forestier, transformer localement le bois à travers un artisanat et une industrie dynamiques ainsi que développer l'agriculture, la pêche et l'aquaculture pour assurer la sécurité alimentaire du pays.

Le pilier Gabon industriel s'appuiera sur la valorisation locale des matières premières, à l'instar de la production ferromanganèse. A long terme, le Gabon a vocation à devenir un pôle métallurgique, avec un tissu dynamique de PME exportant des produits à base de fer dans toute la sous-région et au-delà. De même, la valorisation des ressources d'hydrocarbures, avec la création d'un pôle pétrochimique à Port-Gentil est une ambition clairement affichée.

Le pilier Gabon des services à valeur ajoutée repose sur la valorisation des ressources humaines, en érigeant le Gabon comme référence régionale dans les services financiers, les nouvelles technologies de l'information, les métiers de services liés à l'économie verte ou encore certains domaines spécialisés de l'enseignement supérieur ou de la santé.

Dans ce contexte, la réussite de la politique de développement et de diversification économique du pays repose entre autres sur une modernisation du secteur d'éducation et de formation pour répondre à la demande actuelle et future.

3. La situation de l'école gabonaise avant les états généraux de 2010

Le système éducatif gabonais est hautement centralisé et bureaucratique. Toutes les décisions concernant les questions telles que le recrutement des personnels administratifs et enseignants, les programmes scolaires, les méthodes d'enseignement, la dotation en matériel didactique y compris les manuels scolaires, dépendent du ministère de l'Éducation Nationale. Il existe différentes strates dans la hiérarchie bureaucratique et à chacune correspond une instance ou un niveau décisionnel. Dans ce système, les enseignants et les élèves qui constituent le cœur du système éducatif, occupent les derniers échelons de la hiérarchie. Il est par conséquent peu surprenant que leurs besoins ne soient pas souvent jugés très importants dans le fonctionnement de la machine administrative. Il résulte de ces structures tournées du haut vers le bas, une inefficacité accrue quand on essaie d'atteindre les objectifs d'une éducation plus performante pour les élèves.

En dépit des réalisations observées au Gabon dans le domaine de l'éducation depuis 1960, les progrès accomplis demeurent insuffisants. Comme le précise un rapport de l'Unicef (mai, 1996), l'accroissement de l'éducation masque des carences, notamment l'inégalité dans l'attribution des ressources, le manque de résultats (taux de redoublement et d'abandon scolaire) et inefficacité (rapport résultats-investissements et manque d'efficacité). En effet, la répartition des dépenses entre l'enseignement primaire et secondaire semble déséquilibrée en faveur du secondaire. L'État dépense en effet 7 fois plus pour un élève du secondaire que pour un élève du primaire (environ 100 euros par an et par élève en 1996 pour le primaire contre 785 euros pour l'élève du secondaire)¹. Les statistiques de l'Unesco (2007) du pôle régional de Dakar rapportent le coût par élève (en % du PIB/habitant) : 5 pour le primaire, 14 pour le secondaire, 52 pour le supérieur. La plus

¹ Rasera (Jean-Bernard), Etude des coûts unitaires-Education-Gabon, premier rapport technique, Banque mondiale, juin 2000, page 5.

grande dépense pour l'éducation de base baisse. Elle est consacrée à l'achat de matériel, des manuels et autres fournitures scolaires

En matière d'administration scolaire, le système éducatif gabonais est enfermé dans un cercle vicieux que tous les acteurs rencontrés décrivent comme difficile à faire changer. Toutes les études concordent pour regretter un fonctionnement déficient du Ministère de l'Éducation nationale gabonais, qui se traduit à la fois par une mauvaise circulation de l'information et par une absence de planification réelle des besoins éducatifs. Chaque décision, problème, doit passer par le centre qui n'a pas les moyens de traiter l'ensemble des demandes. Les établissements et les Inspections déléguées d'Académie (IDA) se contentent de transmettre chaque année les demandes de crédits mais ne participent pas à la planification des besoins ou à l'élaboration du projet de budget du Ministère. Le Ministère de l'Éducation nationale lui-même dispose d'une autonomie de gestion limitée, étant dépendant respectivement des Ministères des finances et de la fonction publique pour tout ce qui concerne la gestion financière et des personnels.

En termes de management, on dira que les buts ou les objectifs généraux du système actuel ne sont plus compris par les acteurs. Concernant par exemple l'obligation scolaire de 6 à 16 ans, quand on regarde ce qui se passe pendant et après cette période, rien n'est très visible. L'échec et l'abandon scolaire sont aujourd'hui des phénomènes massifs. Les débouchés dans la fonction publique pour les diplômés se sont énormément réduits, et la formation professionnelle est encore réservée à une petite « élite ». En conséquence, on ne perçoit pas de manière claire, les objectifs opérationnels que le système doit atteindre, c'est-à-dire, les résultats concrets, précis, mesurables, et datés pour la période de scolarité obligatoire (Unesco, 2000).

Au niveau primaire, le développement quantitatif a été considérable, le taux brut de scolarisation était de 27 % en 1950. Ces taux bruts de scolarisation passent de 142,4 % en 1992/93 à 149,5 % en 1996/97. Selon les âges théoriques en 2001/2002 (Unesco, 2007), le taux brut de scolarisation est de 132 % au primaire (Ceci révèle un fort taux de redoublement et un fort pourcentage d'enfants scolarisés n'étant pas dans la tranche d'âge 6-11 ans). Le taux de scolarisation net au niveau de l'enseignement primaire était déjà de l'ordre de 90 %. Ce taux est actuellement supérieur à 95 % (indicateurs de 2001/2002). Il compte parmi les plus élevés d'Afrique et il est de loin le plus élevé de la sous-région d'Afrique centrale (Unesco, 2007). Au secondaire, il est de l'ordre de 61 % au secondaire inférieur, 25 % au secondaire supérieur et enfin 615 étudiants du supérieur sur 100.000 habitants en 2001/2002 (Unesco, 2007).

Cette situation appelle évidemment des politiques éducatives nouvelles. Elles concernent sans doute potentiellement les différents niveaux scolaires, mais en priorité celui de l'enseignement primaire. Le premier degré devrait recevoir une sorte de priorité pour deux raisons : (1) il constitue le socle de tout développement éducatif national, (2) il est caractérisé à la fois par des interrogations sur la qualité et par une faible efficacité interne.

À partir de 2010, les nouvelles autorités ont procédé à d'importantes réformes suite aux conclusions des états généraux de l'éducation, de la formation et de la recherche. Deux lois ont été adoptées : la loi N°21/2011 portant orientation générale de l'éducation, de la formation et de la recherche et la loi de programmation et d'investissements dans le secteur de l'éducation. On peut lire en article 12 de la loi N°21/2011 du 14 février 2012 « il est créé en République Gabonaise un Conseil National de l'Éducation, de la formation et de la recherche en abrégé CNEFOR ». Article 16 « Le CNEFOR a pour mission d'évaluer la mise en œuvre des offres de formation, des projets d'infrastructures et d'équipement, dans l'enseignement, la formation et la recherche, au moyen de bilans d'étapes, aux fins d'apporter des réajustements nécessaires visant une plus grande efficacité des actions éducatives et de recherche ». Le CNEFOR est placé sous l'autorité du Président de la République, Chef de l'État, qui assure la présidence. Cette structure hautement centralisée et le Ministère de l'éducation nationale laissent une grande marge de manœuvre aux directions des académies provinciales (DAP) dans la gestion directe du fonctionnement de l'appareil éducatif au niveau local.

4. La politique publique de l'éducation au Gabon

La politique publique de l'éducation au Gabon se caractérise à la fois par une volonté politique affichée de privilégier le développement du secteur éducatif et par des performances qui restent faibles. En effet, l'ancienne loi 16/66 du 09 août rendait obligatoire l'éducation de l'enfant ou de l'adolescent gabonais âgé de 6 à 16 ans révolus. Elle avait pour but de former des femmes et des hommes d'action, capables de travailler efficacement à la construction du pays, de faire acquérir et développer les capacités à comprendre et à épanouir ses potentialités. Malgré les résolutions prises dans les différentes rencontres nationales : états généraux de l'éducation et de la formation (1983), la formation professionnelle (1996), l'enseignement supérieur et la recherche (1997), le baccalauréat et l'enseignement secondaire en 1998), il n'y a pas eu de réelle mise en œuvre des réformes préconisées.

Aujourd'hui, la loi N°21/2011 rend obligatoire l'éducation et la formation. L'accès à l'éducation et à la formation est assuré à tout jeune, gabonais ou étranger résidant au Gabon, âgé de 3 à 16 ans. L'éducation et la formation sont également régies par le principe de laïcité, sous réserve de la prise en compte des partenariats avec les promoteurs d'établissements confessionnels. Le droit à l'égal accès à l'éducation, à l'instruction, à la culture et à la formation, est garanti à tous, sans distinction de croyance, de religion, de race, de sexe, d'appartenance politique ou de toute autre distinction sociale. L'éducation et la formation ont pour mission spécifique, l'appropriation par l'apprenant des connaissances et des compétences : (1) d'immersion et d'éveil de l'esprit au pré-primaire, (2) d'initiation au primaire, (3) de niveau moyen au secondaire et enfin (4) de niveau supérieur.

L'éducation et de la formation au Gabon ont désormais pour mission générale (1) d'ancrer les apprenants dans leurs racines multiculturelles tout en les ouvrant aux savoirs et savoir-faire modernes ; (2) de permettre le plein épanouissement des apprenants et leur

harmonieuse insertion dans la société ainsi que les modalités de prise en compte des acquis professionnels et au besoin, des acquis de l'expérience ; (3) de faire en sorte que l'éveil à l'innovation suscite, dès la tendre enfance, une remise en cause permanente, aux fins d'une amélioration continue de l'existant et l'exploration des nouveaux champs de réflexion et d'action ; (4) de faire des activités socio-éducatives et d'éducation, des instruments de promotion des valeurs de paix, d'unité, de dialogue et de développement durable, qui caractérisent la culture gabonaise, en les consolidant dans une dynamique d'interactions avec d'autres cultures et civilisations ; (5) de s'adapter aux réalités locales, mais aussi au contexte sous-régional et international ; (6) de renforcer l'éducation à la citoyenneté dès l'âge de dix-huit ans au moins par la pratique des travaux d'intérêt national ou au mieux par le service militaire ; (7) de promouvoir les langues locales, véhicules essentiels de la culture et des valeurs de chaque civilisation, ainsi que les technologies de l'information et de la communication ; (8) d'ériger le sport en une activité fondamentale assurant le plein épanouissement de l'apprenant, son développement cognitif et physique équilibré et une meilleure socialisation par la pratique des jeux individuels et collectifs ainsi qu'un éveil adéquat aux valeurs notamment de l'effort, du mérite, de la performance, de l'endurance, de la persévérance, de la solidarité et de l'obéissance et du respect des règles établies. C'est ainsi que les curricula et offres de formation doivent tendre à la promotion de ces valeurs.

4.1 Les avancées de l'école gabonaise

Les rencontres de Jomtien (1990) et de Dakar (2000) préconisent d'accorder la priorité à l'enseignement fondamental car de plus en plus de jeunes quittent les rangs de l'école sans avoir les acquis nécessaires pour s'intégrer dans la vie quotidienne. Les systèmes éducatifs africains à la recherche de la qualité, à l'instar de l'Europe et de l'Amérique du nord, connaissent une série de transformations importantes. Ces transformations concernent aussi bien des organisations et des acteurs que des idéologies et des pratiques en présence (Tardif et Carbonneau, 2002). Or, cette qualité est fonction de toute une série de « qualités »² (nous développerons tous ces critères au chapitre II. Au Gabon, après une longue période de léthargie, le système scolaire a connu quelques avancées depuis l'avènement de la démocratie et de la libéralisation de l'action syndicale. Le nombre d'enseignants est passé de 4707 à 5107 entre 1994/95 et 1998/98. Cette croissance s'explique entre autres par l'ouverture de nouvelles écoles primaires et par ricochet de nouvelles écoles normales d'instituteurs. Toutefois, le manque d'enseignants reste d'actualité.

² De Ketele, Gérard (2007). **La qualité** est une question de rapports. **La pertinence** est le rapport ou le degré de conformité entre les intentions et les besoins, **le réalisme politique** est un rapport ou degré de conformité entre les besoins et les objectifs, **la validité** est le rapport ou le degré de conformité entre les effets attendus sur le terrain (EAT), **la cohérence** est le rapport entre les moyens et l'objectif fixé, **la faisabilité** est le rapport entre l'objectif et les moyens prévus, **l'applicabilité** est le rapport entre les moyens effectivement utilisés et les moyens prévus, **l'efficacité interne** est le rapport entre les résultats effectivement observés à court terme et les EAT à court terme, **l'efficacité externe** est le rapport entre les résultats obtenus à long terme et les EAT à long terme. **La synergie** est le souci des acteurs de réguler le système en fonction d'une vision. Cette vision est l'un des meilleurs gages d'une démarche de qualité. **L'équité pédagogique** si la distance qui existe au début entre les plus performants et les moins performants n'augmente pas, voire diminue, à la fin, etc.

Le réseau scolaire devait assurer la distribution géographique de l'offre de services scolaires et garantir l'équilibre offre/demande. Malheureusement, la demande d'éducation s'est accrue et s'est déployée sur le territoire national selon une logique économique telle que l'offre de l'éducation n'a pas pu répondre à celle-ci d'une manière adéquate. Le fort exode rural a fait que dans les zones peu peuplées de l'intérieur, les écoles sont sous-utilisées (déséquilibre par défaut). Néanmoins, les principales villes (Libreville, Port-Gentil et Franceville) ont un ratio élevé atteignant parfois 72 élèves. Il est à noter que la scolarisation au primaire ne pose aucun problème de disparité des sexes. Les parents assurent un légal accès à l'école aux garçons et aux filles. Ainsi, le taux net de fréquentation des filles est de l'ordre de 93,4 % contre 96,3 % pour les garçons.

4.2 L'approche par les compétences à l'école primaire gabonaise

Au Gabon, l'amélioration de la qualité de l'éducation a été le thème principal des journées provinciales (mai et juillet, 2000) et des journées nationales (septembre, 2000) de réflexion sur le redoublement. L'innovation pédagogique « Approche Par les Compétences » (APC) était préconisée par le plan de lutte contre le redoublement (2001), afin d'augmenter le rendement interne du système.

Cette approche a permis la refonte du cursus scolaire primaire. Elle a été assurée par les techniciens de l'institut pédagogique national avec l'accompagnement de l'expertise Belge spécialiste des réécritures de curriculums. Cette refonte des programmes de l'enseignement primaire a bénéficié de l'assistance de l'Union européenne à travers le projet Fed³ « *soutien à l'éducation de base* ».

L'Approche par les compétences de base intègre une pédagogie de l'intégration (Roegiers, 2003) qui rend à la fois l'élève acteur de son apprentissage, et l'enseignant concepteur et animateur des situations-problèmes qui mobilisent les ressources cognitives, psychomotrices et socio-affectives de l'apprenant. Les nouveaux processus d'évaluation fournissent à chaque enseignant une grille de critères objectifs, fiables et standardisés, tout autant qu'ils permettent une meilleure prise en compte des trois principales fonctions de l'évaluation : l'orientation par un test diagnostic, la régulation par des remédiations collectives et individualisées et la certification par des décisions de passage plus objectives.

Par ailleurs, les arrêtés ministériels n°001810 et n°001809 du 10 août 2005 instaurent « l'approche par les compétences de base », « les nouveaux processus d'évaluation des acquis scolaire » et « la réduction de la scolarité primaire de six (6) à cinq (5) ans. Ces arrêtés fixent également les nouvelles appellations des classes primaires : 1^{ère} année primaire (CP1) à 5^{ème} année primaire (CM2) ». Cette nouvelle organisation de l'école

³ Le projet FED soutien à l'éducation de base (2002-2006) avait pour objectif d'élever le niveau moyen d'éducation des élèves de l'enseignement primaire. Les activités du projet s'articulaient autour de trois composantes :

Composante1 : Appui à la planification et à la programmation ;

Composante2 : Appui à la formation initiale et continue des enseignants et personnels d'encadrement ;

Composante 3 : Appui aux constructions scolaires.

primaire en 5 étiquettes ou classes est un raccourci qui mène au collège (6^{ème} primaire en Belgique ou 6^{ème} des collèges en France et au Gabon).

La généralisation de l'Approche par les compétences à l'école primaire commencée à la rentrée scolaire 2005-2006 et effective à la rentrée 2006-2007 implique une refonte des contenus des outils pédagogiques (manuels scolaires). Ainsi, les nouveaux manuels sont conçus et édités par l'I.P.N dans l'optique du développement des compétences. Le gouvernement s'étant résolument engagé dans la politique de gratuité des manuels, dote les établissements publics et confessionnels de l'enseignement primaire et secondaire du pays. Il en est de même pour les cahiers de situations, lesquels sont distribués à tous les élèves pour faciliter les évaluations formatives en cours d'année. Une ligne budgétaire spéciale a été créée en 2001 pour l'achat et la production des manuels des élèves.

Pour ce qui est de la formation continuée des acteurs du terrain à l'appropriation et à la mise en œuvre de la pédagogie de l'intégration ou approche par les compétences dans les écoles primaires gabonaises, près de 4.000 personnes ont été formées par les experts nationaux de l'I.P.N. Les réseaux des formateurs dans les circonscriptions scolaires (enseignants, 900 directeurs, et la quasi- totalité des encadreurs pédagogiques et quelques formateurs des E.N.I et des C.P.P) ont été mis en place. Le calendrier de généralisation de l'APC jusqu'en 5^{ème} année en 2008 et la conception et la distribution des manuels APC dans l'ensemble du cycle primaire (2010) a été respecté.

Si l'on se réfère au contexte éducatif et institutionnel du Gabon, on peut reprendre les interrogations émises par Bonami et Garant (1996) : « *Comment l'école vue tantôt comme une bureaucratie professionnelle, tantôt comme une anarchie organisée tantôt comme liée à une bureaucratie professionnelle peut-elle être innovatrice ?* ». Quelles sont les conditions organisationnelles qui favorisent l'émergence, l'implantation et le maintien des actions innovantes au sein des établissements scolaires ?

Pour notre part, nous pensons qu'un changement aussi profond ne peut se faire en seulement quatre ans (durée du projet Fed de 2002 à 2006). Des formations et suivis pédagogiques devraient se poursuivre pour que l'adoption de la nouvelle approche devienne irréversible et évolue vers une pédagogie plus active. Ces formations sont d'autant plus valables en milieu rural où les circonstances sont plus difficiles. D'ailleurs, depuis 2010, les formations multidimensionnelles à l'envergure nationale sont organisées par le Ministère de l'Éducation Nationale. Le module de formation centrée sur l'appropriation et la pratique de l'APC dans les classes occupe une place de choix. L'on peut seulement se questionner sur l'organisation et la qualité de ces ateliers de formation d'une part et d'autre part sur la pertinence des périodes de formation mais et surtout sur la motivation des enseignants.

De plus, le Gabon dispose d'une école publique laïque et gratuite regroupant plus des deux tiers d'une population scolaire, qui, si elle souhaite bénéficier de cet enseignement, dispose du libre choix de l'établissement scolaire. Quant aux écoles privées laïques, elles ne représentent qu'un faible pourcentage et sont surtout implantées à Libreville, Port-Gentil et Franceville. Le taux de scolarisation pour le groupe d'âge spécifique est de 86,29 % pour l'ensemble du pays. Cela signifie que sur 100 élèves âgés de 6 à 11 ans, 86 sont

effectivement inscrits à l'école. Il convient de faire remarquer le fort taux de scolarisation dans l'enseignement primaire des enfants âgés de 15 ans (57,5 %) et de 16 ans (41,1 %).

Les effectifs du primaire enregistrent un taux moyen d'accroissement annuel de 3 % ; seules deux provinces sur neuf ont vu leurs effectifs décroître. Plusieurs causes peuvent être à l'origine de cette baisse sensible dont la principale demeure l'exode rural, en l'absence d'une politique économique viable pour fixer les populations. Cet exode provoque le surpeuplement des structures d'accueil des principales villes. Les effectifs du secteur privé se sont accrus plus rapidement que ceux du public (3 % contre 1 %). Cette croissance s'explique entre autres par de nombreuses grèves qui ont paralysé le réseau des écoles publiques dont les personnels sont des agents publics de l'État. Les parents qui ont des moyens se tournent vers le réseau des écoles privées laïques qui poussent comme des champignons. Certaines écoles ne reçoivent pas souvent l'autorisation officielle des services de l'Inspection Générale du Ministère. La pression de scolarisation est telle que les autorités ministérielles accordent continuellement des moratoires en attendant que les établissements incriminés respectent les normes. La forte concentration des personnels féminins dans les centres urbains se justifie par des conditions de vie meilleures qu'ailleurs et les rapprochements d'époux. Le niveau de recrutement des enseignants s'est amélioré. C'est ainsi que le pourcentage d'enseignants ayant le titre académique et le diplôme pédagogique requis est passé de 76 % à 83,4 %. Par ailleurs, le pourcentage des femmes ayant un titre académique et un diplôme pédagogique requis est largement inférieur à celui de la moyenne nationale. Par contre, les enseignants non diplômés des écoles normales (qui sont appelés auxiliaires parfois n'ayant pas même le titre académique requis) ne relèvent de ce fait pas de l'État, mais des collectivités locales. L'État procède actuellement au recrutement de celles et ceux qui sont titulaires du BEPC.

4.3 Les faiblesses de l'école gabonaise

La faiblesse de l'efficacité interne est particulièrement pénalisante pour le système éducatif gabonais. En 1973, le taux de redoublement moyen observé oscillait entre 30 à 40 % (le phénomène qui n'était pas nouveau) ; il était de 33 % en 1995-1996 (alors que les chiffres sont respectivement de 7 % et de 24 % pour la moyenne des pays africains anglophones et francophones). Les données de 2001/2002 recueillies présentent une situation qui n'a pas beaucoup évolué depuis 1995. Si le ratio entre filles/garçons reste satisfaisant (50,5 % de filles et 49,5 % de garçons), le niveau des redoublants et celui du passage de la 1^{ère} année primaire (CP1) à la 5^{ème} année primaire (CM2) sont toujours élevés : 34,4 % de redoublants et 41,8 % entre la 1^{ère} année (CP1) et la 2^{ème} année (CP2). Le nombre d'élèves de plus de 15 ans se situe à 18,3 % du nombre total des effectifs de l'enseignement primaire. Le taux d'abandon est tel que seulement 61 % des élèves atteignent la 5^{ème} année primaire (Unesco, 2007), alors qu'on considère que les enfants qui ont eu un abandon en cours de scolarité primaire ont une probabilité forte d'être ultérieurement des adultes analphabètes (Mingat, Rakotomalala, & Suchaut, 1999).

En 2012, sur les 18306 candidats qui se sont présentés aux épreuves du baccalauréat du second degré, 13,91 % seulement étaient admis d'office et 8405 candidats étaient ajournés dès le premier tour soit 45,91 %. 7361 candidats étaient admissibles soit 38,11 %. Près de la moitié des candidats échouent lorsqu'on analyse les résultats définitifs ; et en septième année de médecine, alors que les échecs sont en principe exceptionnels, 50 % des étudiants inscrits en 2000 ont redoublé leur année. Ces échecs concernant le primaire et le secondaire obéissent selon Suchaut (1999) à une rationalité énigmatique, ont évidemment des causes tenant au système éducatif lui-même.

Outre une faible rétention, le Gabon est l'un des pays du monde où les redoublements de classe dans le primaire (mais aussi dans le secondaire) sont plus fréquents. La proportion d'élèves qui doivent en fait redoubler le CP1 (actuellement la première année primaire), bien qu'ils aient eu des notes acceptables, est de 31,9 % de la population des redoublants et de 13,65 % de la population totale (Mvono, 2000). Ainsi, le tiers des redoublants a un niveau suffisant pour passer en classe de 2^{ème} primaire (CP2) et que, pour ces élèves, le redoublement n'est pas dû au niveau d'acquisition mais plutôt à des incohérences. La comparaison du nombre de redoublants incohérents⁴ en classe de 1^{ère} année primaire (CP1) au Gabon avec celui d'autres pays dans lesquels cette même analyse a été faite, montre qu'il se situe dans la moyenne des pays à fort taux de redoublement. Les incohérences dans les décisions de fin d'année au Gabon sont en effet moins élevées qu'au Togo (Jarousse, Mingat, 1993).

En revanche, le taux d'incohérence observé au Gabon est équivalent à celui du Maroc où ce même taux est de 31,6 %. Cependant, malgré le fait que cette situation ne soit pas particulière au Gabon, et d'autant plus que le Gabon investit bien plus que le Togo dans le domaine de l'éducation, ce taux reste relativement élevé. Il s'agit de 30 % d'élèves qui, selon les théories des promoteurs du passage systématique en classe supérieure, auront de mauvais rapports avec l'école et qui peut-être seront amenés à abandonner leur scolarité alors que leur niveau d'acquisition, dès la première année primaire (CP1), leur permettait de passer en classe de CP2 et, peut-être, d'y réussir (Mvono, 2000).

Ce même constat s'est révélé dans les examens nationaux de l'année scolaire 2005/2006. Ce qui a conduit les autorités ministérielles gabonaises à organiser du 1^{er} au 4 août 2006, le premier conseil national de l'enseignement primaire et secondaire au regard des résultats catastrophiques enregistrés cette même année au baccalauréat (36 %) et au brevet du premier cycle du secondaire (secondaire inférieur 20 %).

Au cours de ce « brainstorming concerté⁵ », la problématique de la formation initiale des enseignants fut l'une des pierres d'achoppement. Les récentes études réalisées par

⁴ Il y a des incohérences lorsqu'un grand nombre d'élèves redoublent avec un niveau d'acquisition comparable à celui d'autres élèves qui passent. La mesure du niveau de cohérence est le rapport entre la valeur scolaire réelle de l'élève et les décisions de fin d'année.

⁵ Expression utilisée par le ministre de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieure pour qualifier cette rencontre.

plusieurs instances internationales montrent que le système éducatif est malade dans toute sa globalité (Unesco, 2000 ; EPT, 2000 ; Unicef, 1998 ; ADEA, 1999).

En définitive, si le Gabon tend vers l'atteinte du premier objectif (scolarisation universelle), le second (efficacité interne) pose problème. L'efficacité interne suppose dans la stratégie des autorités gabonaises de lutte contre le redoublement, de parvenir à un taux d'exclusion inférieure à 10 %, atteindre un taux de réussite de 60 % au baccalauréat et 65 % au brevet d'études du premier cycle du secondaire (BEPC).

Il est par ailleurs essentiel de noter que les politiques nouvelles nécessaires s'inscrivent dans un contexte macro-économique qui n'est pas favorable, les contraintes budgétaires financières étant relativement fortes. Cela veut dire qu'il conviendra probablement de chercher à améliorer le système éducatif primaire et secondaire, en quantité et en qualité, sans mobiliser un volume important de ressources publiques additionnelles. Il s'agira donc principalement de déterminer les actions qui améliorent les résultats du système (qu'une proportion plus forte d'enfants achève leur scolarité primaire en ayant mieux acquis ce que l'école cherche à leur transmettre), en réalisant de façon jointe des gains d'efficacité pour les « financer » (Mingat, Rakotomalala, Suchaut, 1999).

Les indicateurs donnés ci-dessus, en matière de rétention et de redoublement, montrent que des gains potentiels très notables d'efficacité interne sont possibles. En effet, en prenant en compte de façon jointe ces deux aspects, on compte que près de 50 % des ressources budgétaires affectées à l'enseignement primaire sont en fait gaspillées c'est-à-dire utilisées sans contribuer de façon claire à la production de capital humain⁶ pour le pays (Mingat, Rakotomalala, Suchaut, 1999). Certains facteurs peuvent expliquer ces écarts inacceptables.

Si le système éducatif actuel n'est pas en mesure d'offrir une éducation appropriée à la population d'aujourd'hui. Nous ne devons pas nous attendre à ce qu'il apporte dans l'avenir une éducation efficace et satisfasse aux besoins de ces enfants chaque jour plus nombreux. Nous devons alors nous interroger sur les conséquences futures de cette situation, sur la croissance et sur le devenir du Gabon. Le manque d'une population suffisamment formée conduira à l'inefficacité dans la gestion, à la mauvaise gestion des ressources disponibles et à l'accroissement de l'inefficacité. Ces questions doivent être soulevées dès aujourd'hui afin de nous assurer que les générations futures auront toutes les infrastructures nécessaires en matière d'éducation et une meilleure régulation du système (Unicef, Gabon, 1998).

C'est donc probablement une stratégie autant nécessaire que possible que de chercher simultanément à améliorer la rétention à l'école, à réduire la fréquence des redoublements, et à identifier les facteurs par lesquels la qualité de l'école primaire gabonaise pourrait être améliorée.

⁶ Le capital humain en éducation est un investissement débouchant sur la formation d'un capital dit « humain », lequel génère des bénéfices, de façon durable. C'est aussi une décision consciente des individus qu'en investissant dans leur personne, ils améliorent leurs rendements économiques propres. Le capital humain (OCDE) recouvre les connaissances, les qualifications, les compétences et autres qualités d'un individu qui favorisent le bien-être personnel, social et économique.

4.4 Quelques facteurs explicatifs de l'inefficacité du système éducatifs gabonais

Il y a toute une série de facteurs qui entrent en jeu pour expliquer ces écarts. D'ailleurs, une étude de l'OCDE (2006)⁷ souligne que les performances des systèmes sont affectées par des disparités internes au niveau de l'organisation du système d'enseignement et en fonction de l'origine socio-économique des élèves, et que la solution serait d'envisager une meilleure mixité sociale. Les études de ces trente (30) dernières années, portant sur l'estimation des « fonctions de production éducative » dont les plus emblématiques pour le secteur de l'éducation et de la formation menées par Hanushek (1986, 2003) visent à tester la relation entre la variation du niveau de la dépense par élève et le niveau des scores des élèves.

Ce premier relevé des études gagne cependant à être prolongé par un effort de prise en compte du rôle des variables passées. La production d'un capital humain est un processus fortement cumulatif au sens où les résultats aujourd'hui peuvent être la conséquence du niveau des inputs des périodes antérieures. Ainsi les résultats dans l'enseignement secondaire peuvent être le reflet du niveau des inputs dans le secondaire, mais aussi de ceux dont les élèves ont bénéficié dans la maternelle et le primaire. La grande difficulté pour l'économiste est que l'information complète sur l'historique des inputs dont a profité un individu est très rarement disponible.

⁷ Le score moyen et répartition des scores sur l'échelle OCDE-PISA de culture mathématique (2003).

Tableau 1. Réussite académique et dépense par élève : résultats de 147 estimations de fonctions de production éducative

	Nombre total d'études	Statistiquement significatives		Total [B]+[C]	Statistiquement non sign.		Signe inconnu [C]
		[A]			[B]		
		+	-		+	-	
<i>Prof/Elève</i>	112	9	14	89	25	43	21
<i>Diplôme</i>	106	6	5	95	26	32	37
<i>Expérience prof.</i>	109	33	7	69	32	22	15
<i>Salaire</i>	60	9	1	50	15	11	24
<i>Dépense par élève</i>	65	13	3	49	25	13	11

Source : Hanushek (1986)

Cependant les études montrent clairement que le facteur le plus significatif dans l'amélioration de l'efficacité d'un système est bien l'expérience de l'enseignant suivie de la dépense par élève. Ce qui signifie que la formation des enseignants est une donnée importante à prendre en compte dans l'amélioration de l'efficacité du système qui porte des effets sur les élèves. Dans cette même logique, l'efficacité de la formation initiale porte des effets indéniables sur les étudiants à l'enseignement et par ricochet sur les élèves.

Dans ses travaux postérieurs à ceux des années 1980, Hanushek s'efforce de limiter ce risque de biais pour variable omise en utilisant exclusivement des mesures de scores en valeur ajoutée. En langage scolaire, cela revient à définir comme la différence entre un score en début de période et un score en fin de période (ou début de la période suivante)

Tableau 2. Réussite académique et dépense par élève : résultats d'estimations de modèles en valeur ajoutée

	Nombre total d'études	% statistiquement significatives		% statistiquement non significatives
		+	-	
<i>Prof/Elève</i>	78	12,00 %	8,00 %	80,00 %
<i>Diplôme</i>	40	0,00 %	10,00 %	90,00 %
<i>Expérience prof.</i>	61	36,00 %	2,00%	62,00 %

Source : Hanushek (1997)

Si l'estimation des fonctions de production suggère une absence de relation forte et mécanique entre inputs et outputs, d'autres études empiriques suggèrent l'existence de fortes différences de performance non expliquées⁸ entre établissements et pays. Dans le domaine de la santé, ce résultat est largement mis en évidence par la littérature empirique (Hall, Propper, Van Reenen, 2005).

⁸ En termes de quantité de moyens ou de type d'usager.

En opposant les trois facteurs longuement évoqués comme préalable à un meilleur du système gabonais (effectifs pléthoriques, les diplômés, les compétences de l'enseignant), on s'aperçoit par ces mêmes études que la variable de la qualification de l'enseignant est gage de bons résultats, tout en étant prudent sur le fait que ces études n'ont pas eu lieu au Gabon et en admettant tout aussi que c'est une tendance générale dans les pays.

En Afrique, une récente étude publiée par le programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN⁹(PASEC) signale une amélioration significative des performances des élèves de 5^{ème} année primaire. Cette amélioration recouvre tout de même un biais. Les élèves de 5^{ème} année primaire au Gabon suivent le programme de 6^{ème} primaire d'autres pays cités. En effet, la scolarité primaire au Gabon a été réduite de 6 à 5 ans. Si la 1^{ère} primaire et la 2^{ème} primaire au Gabon correspondent en termes de contenus à enseigner aux mêmes classes dans les pays figurant sur la liste (CI, CP au Sénégal, CP1 et CP2 au Congo ou 1^{ère} primaire et 2^{ème} primaire au Burundi), il reste qu'au Gabon la 3^{ème} année primaire recouvrirait 90 % des contenus des programmes des deux classes, c'est-à-dire les 3^{ème} (CE1) et 4^{ème} années (CE2) d'autres pays. Les curricula de l'école primaire du Gabon sont formulés en termes de compétences. C'est ainsi que la 4^{ème} primaire au Gabon semble avoir le même programme que la 5^{ème} primaire d'autres pays. La 5^{ème} primaire au Gabon est la dernière classe primaire alors que dans d'autres pays c'est la 6^{ème} primaire (CM2) qui marque la fin de la scolarité primaire. Ces résultats ne tiennent pas aussi compte de l'âge des élèves. Les résultats seraient plus parlants s'ils concernaient uniquement les élèves à l'heure (10 ans en 4^{ème} primaire au Gabon et en 5^{ème} primaire dans d'autres pays).

Tableau 3. Performances des élèves de 5^{ème} année des 11 Pays africains francophones

Année	Pays	PIB par habitant ***	Dépenses publiques par élève en % du PIB par tête	Taux d'accès en 5 ^{ème} année	Pourcentage d'élèves qui parlent le français à la maison	Score moyen 5 ^{ème} année Français (sur 100)**	Score moyen 5 ^{ème} année Maths (sur 100)**
2004	Tchad	262	6,30%	48	10,2%	31,7	33,9
2005	Bénin	321	11,80%	57	8,7%	31,6	32,5
2005	Cameroun	679	8,30%	60	31,0%	53,4	46,8
2005	Madagascar	233	5,10%	57	0,7%	36,9	52,6
2006	Gabon	4263	4,00%	70	94,3%	61,4	44,3
2007	Burkina	260	16,60%	42	9,8%	37,7	38,5
2007	Congo	1103	3,40%	79	29,0%	36,9	36,4
2007	Sénégal	509	10,70%	69	5,2%	40,6	42,1
2009	Burundi	144	18,8%	41	2,7%	41,6	45
2009	Côte d'Ivoire	1137	16,60%	55	23,7%	37,3	27,3
2009	Comores	824	12,40%	-	7%	33,6	36,5
Moyenne		752,58	9,1%	58	17,94%	40,2	39,6

Sources : Banque Mondiale, 3 septembre 2010 ; Rapports PASEC + RESEN + Banque mondiale ; RESEN ou annuaires ; Enquêtes PASEC ; Enquêtes PASEC ; Enquêtes PASEC

⁹ Conférence des ministres de l'éducation nationale ayant le français en partage.

Les données du Gabon ont été recueillies une année après la généralisation de l'APC au Gabon. Nous ne pouvons donc mesurer les effets de la réforme sur ces performances où le Gabon et le Cameroun font mieux que d'autres pays. Le Gabon a le PIB le plus important par rapport à d'autres pays étudiés mais il n'investit que 4 % par élève de son PIB par tête d'habitant sur les dépenses publiques par élève et reste l'avant dernier de la liste. Les élèves gabonais de 5^{ème} année (94,3 %) ont l'avantage de parler la langue d'enseignement (le français) chez eux. Ainsi donc, avec tous ces avantages (faible population, PIB important, l'usage de la langue d'enseignement, formation professionnelle initiale et continue des enseignants) sur d'autres pays, on s'attendrait sans doute à des biens meilleurs résultats. La même étude a pu révéler les principaux facteurs qui influent sur l'apprentissage.

Tableau 4. Principaux facteurs qui influent sur l'apprentissage (PASEC, 2010)

Facteurs influant les acquisitions scolaires	Occurrences des effets dans 14 pays*			
	avec signe négatif	avec signe positif	avec les deux signes	Total
Le redoublement	14			14
Le niveau de vie élevé des élèves		9	1	10
Le genre de l'élève (fille)	7	3		10
L'absentéisme des enseignants	3	7	1	11
L'âge d'entrée à l'école élevé			9	9
L'aide dans les devoirs à domicile	3	5	1	9
La taille de classe élevée	7		1	8
La fréquence des réunions entre enseignants et directeurs	4	3	1	8
Le fait de parler la langue d'enseignement à la maison		6	2	8
Le genre de l'enseignant (femme)	2	5		7
La formation professionnelle initiale des enseignants	3	4		7
Les travaux des champs, commerce (ou domestiques)	5		2	7
Le fait d'être un enfant confié	2	5		7
Le fait de détenir un livre que l'on peut apporter à la maison (langue d'enseignement ou mathématiques)		6		6
La formation continue de l'enseignant	2	4		6
Le caractère rural de l'école	5		1	6

Les facteurs qui influent sur l'apprentissage sont nombreux. L'étude montre que le redoublement est le premier facteur, il joue négativement sur l'apprentissage. Le Gabon ayant l'un des taux de redoublement le plus élevé en Afrique (lorsqu'on procède à l'étude des suivis des cohortes d'élèves), l'étude suggère un passage automatique à l'intérieur des sous-cycles.

L'impact du niveau de vie des élèves sur l'apprentissage concernerait l'ensemble des pays étudiés. Par contre, l'absentéisme des enseignants, l'aide dans les devoirs à domicile et surtout la taille de classe élevée seraient déterminants sur l'apprentissage des élèves des pays étudiés.

La formation professionnelle initiale des enseignants contribuerait à l'amélioration des performances des élèves. L'étude trouve que le rôle de la formation initiale est complexe et parfois paradoxal dans l'apprentissage des élèves. Elle indique que 35 % des élèves ont des enseignants n'ayant suivi aucune formation initiale. En effet, 47 % des élèves ont des enseignants qui ont une formation professionnelle d'un an (PASEC, 2010). L'étude constate que ces maîtres qui suivent la formation initiale sont de niveau faible et que la qualité des formations dispensées est tout aussi faible. Elle ne permet pas d'améliorer les compétences pédagogiques et didactiques des formateurs. Cette étude concerne globalement l'ensemble des pays étudiés. En ce qui concerne le Gabon, ce constat est certainement nuancé car le concours de recrutement des étudiants à la formation à l'enseignement dans les ENI semble très sélectif. L'analyse des épreuves de mathématiques et de français donne le sentiment que les candidats participent à une seconde session du baccalauréat de l'enseignement général et technique. Pourtant, le baccalauréat est le diplôme exigé pour concourir. Le niveau des épreuves est tellement élevé que très peu de candidats obtiennent la moyenne nécessaire afin d'être déclarés admissibles. Souvent, pour couvrir le nombre de places disponibles, il peut arriver qu'on situe le niveau d'exigence à 08/20 à l'issue des épreuves écrites. L'entretien oral constituant la dernière épreuve pour qu'une admission définitive ne soit prononcée. On peut se demander dès lors l'intérêt de concevoir des épreuves de niveau de la fin du secondaire général et technique (classe de terminal) pour des futurs enseignants du pré-primaire et primaire. Parmi les candidats qui échouent à ce concours plusieurs sont pourtant très motivés pour fonction enseignante. D'un autre côté, plusieurs candidats admis au concours y vont juste pour une question de désirabilité sociale. La formation initiale est juste une question de survie, elle permet d'obtenir un salaire et une bonne sécurité de l'emploi dans la fonction publique. Au contraire d'autres pays d'Afrique, le concours d'entrée dans les écoles normales des instituteurs enregistre une forte affluence des candidats. Cet engouement pour la formation à l'enseignement serait due à la revalorisation des salaires des enseignants par d'une part l'octroi de la prime incitative à la fonction enseignante (PIFE¹⁰) et d'autre part par la revalorisation de la prime de logement appelée loyer d'astreinte¹¹. Tout compte fait les

¹⁰ Elle est d'une valeur de 1463 euros par an pour tout enseignants du primaire et pré-primaire et de 1829 euros par an tout enseignant du secondaire, conseillers et inspecteurs pédagogiques

¹¹ C'est une prime mensuelle de 153 euros pour les enseignants du pré-primaire et primaire et de 230 euros pour les enseignants du secondaire, conseillers et inspecteurs pédagogiques.

salaires des enseignants gabonais (pré-primaire, primaire et secondaire) sont parmi les plus élevés en Afrique.

Revenant sur l'étude du PASEC (2010), elle révèle que les formations continues suivies par les maîtres de terrain réduisent le temps d'apprentissage des élèves du fait qu'il n'y ait pas de remplacement pendant ces périodes.

L'étude pose également la problématique de la motivation des enseignants et constate par la même occasion qu'au cours du dernier mois, les enseignants se seraient absentés 3,5 jours pour des raisons professionnelles et personnelles. Elle suggère (1) une fiche de suivi du temps scolaire des enseignants et des élèves, (2) des études sur l'impact du temps scolaire sur les apprentissages des élèves.

Au Gabon, on peut constater l'existence de deux calendriers scolaires dans les écoles publiques primaires gabonaises : un calendrier scolaire des écoles publiques dites conventionnées et un calendrier scolaire pour le reste des écoles. Le calendrier scolaire des écoles publiques conventionnées est semblable à celui de la France et de quelques pays de la sous-région d'Afrique centrale (Cameroun et RDC Congo). En effet, pour ces pays, la rentrée scolaire a lieu dès la première semaine de septembre et la fin des cours est fixée au 30 juin, soit dix (10) mois de cours entrecoupés de quelques semaines de vacances intermédiaires et deux (2) mois de vacances d'été. Ce calendrier est strictement respecté par l'administration et le personnel pédagogique des écoles publiques conventionnées gabonaises. On peut dès lors se questionner sur la nature des origines socio-économiques des élèves gabonais scolarisés dans ces écoles publiques et du bien fondé de la mixité sociale. L'école de la république a-t-elle encore sa mission de rassembler ? Pour ce qui est de l'autre calendrier fixé chaque année par arrêté ministériel, sur délégation du Premier ministre (Article 89 de la loi N°21/2011 Portant Orientation Générale de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche), la rentrée des classes, souvent hypothétique à chaque début d'année scolaire (elle est souvent reportée pour plusieurs raisons, la rentrée des classes n'est pas souvent effective dans les écoles) est théoriquement fixée au début du mois d'octobre et la fin de l'année est fixée officiellement au 30 juin. En pratique, les cours débutent après la première quinzaine du mois d'octobre et la fin des cours dès la deuxième quinzaine du mois de mai. Entre ces deux moments, plusieurs jours (environ 45 à 50 jours) de congé sont accordés aux élèves et aux enseignants. Le mois de juin est consacré aux examens et les élèves y sont tous mis en vacances officielles. Nous pouvons lire en article 86 de la loi N°21/2011 à la page 23 ce qui suit « *...une année scolaire de 32 semaines entrecoupée de vacances intermédiaires et de jours fériés, se terminent par trois (3) mois de vacances de fin d'année académique...* ». Nous imaginons dans un tel contexte l'ampleur du problème de la conservation des acquis des élèves gabonais qui vivent non seulement le bachotage et le remplissage des cours de leurs enseignants qui cherchent à terminer leur programme au pas de course tellement l'année est courte, mais aussi une longue période de vacances d'été d'au moins quatre (4) mois. Le système éducatif gabonais tire pourtant son inspiration du système éducatif français. Le calendrier scolaire proposé dans la nouvelle loi d'orientation replonge le système éducatif dans les logiques d'organisation des années 70. En France, il est aujourd'hui question de réduire les 60 jours

de vacances d'été de 15 jours pour s'affilier à la moyenne européenne qui est de 45 jours. Sans doute que l'aménagement des rythmes scolaires mériterait un large débat national car à l'état actuel, un tel calendrier serait en contradiction avec l'ambition du gouvernement de faire du Gabon un pays émergent à l'horizon 2025.

Au Gabon, nous ne sommes pas loin des conclusions de l'étude PISA (2000) où des écarts importants existent entre écoles (privées/publiques, publiques conventionnées/publiques, publiques/publiques) non imputables à des caractéristiques objectives comme la disposition des élèves à apprendre dans le domaine scolaire. Ces observations posent très vite la question de la gouvernance ou de la régulation ; à savoir, celle des mécanismes mis en place pour garantir à un usage efficace des inputs. Observe-t-on d'importants effets établissements (privé/public, conventionné/public, public/public) dans l'existence de grands écarts de niveau de score à l'entrée en 6^e ou au CEPE (différentiels d'efficacité) et de sensibilité de ces scores à l'origine socio-économique (problème d'iniquité comme inégalité des chances). À nouveau, une telle observation suggère, des différentiels dans la qualité des modes de gouvernance des écoles primaires gabonaises. : (1) le plan ou la hiérarchie, (2) le contrat d'objectifs, et (3) le quasi-marché. Ces analyses recourent en partie celles qui tournent autour de la question de l'efficacité relative des écoles à gestion publique vs celles à gestion privée (Vandenbergh & Robin, 2004). Il est clair que beaucoup de systèmes sont historiquement organisés sur le modèle hiérarchique. Mais des réformes récentes, ont conduit plusieurs pays à adopter le modèle du contrat, voire celui du quasi-marché (Maroy, 2007). En effet, tout au long du vingtième siècle, le mode de régulation scolaire le plus répandu a été celui alliant, sur le plan formel, financement et production par l'État sur le modèle hiérarchique ou bureaucratique (Maroy, 2007, 2005 ; Frenay, Maroy, 2004). C'est sans doute le modèle bureaucratique qui domine au Gabon dans l'enseignement public et confessionnel. En effet, les administrateurs centraux évaluent les besoins éducatifs de la population, ils planifient les constructions, recrutent et titularisent les professeurs, fixent les salaires et pensions, déterminent le programme d'étude ou les critères d'évaluation devant conduire à la certification. En résumé, le Ministre de l'éducation et son administration constituent le noyau du dispositif de coordination externe, la structure dirigeante du système.

En définitive, il existe plusieurs facteurs explicatifs du faible rendement interne de l'école gabonaise. Mais pour nous, un des premiers facteurs auquel on pense, est évidemment la formation initiale et continue et particulièrement la formation initiale à l'E.N.I de Libreville. Nous nous interrogeons sur la contribution du fonctionnement de l'ENI au succès et aux échecs des étudiants une fois en fonction dans les écoles, aux points faibles et aux points forts de la formation proposée par cette institution. Sur ce point, plusieurs signaux restent perceptibles quant à la qualité de la formation initiale. C'est dans la perspective de progresser vers l'objectif d'une amélioration du système de formation des maîtres qui, par ricochet, améliorerait l'efficacité interne de l'école primaire gabonaise, que cette recherche est entreprise et réalisée. Il s'agit pour nous de produire d'abord des informations nouvelles sur le fonctionnement de l'ENI.

5. La formation initiale des instituteurs au Gabon

Cette partie du chapitre présente la politique de la formation des maîtres au Gabon. Deux moments importants sont signalés : (1) les différentes structures qui ont existé avant la création des Écoles Normales des instituteurs (E.N.I) en 1995, le mode de recrutement dans ces structures et le parcours scolaire de ces futurs instituteurs formés dans ces centres, (2) la formation initiale dans les nouvelles structures, le lien pédagogique avec les prescrits officiels instaurant le programme approche par les compétences (pédagogie de l'intégration) dans les écoles primaires au Gabon à travers la description des curriculums de formation et d'évaluation. Il présente quelques réflexions sur la nécessité d'un changement de représentations pour tendre vers l'idée d'une professionnalisation du métier d'enseignant par le biais de la formation.

5.1 Le recrutement et la formation des instituteurs avant 1995

Les collèges d'enseignement normal qui ont assuré pendant deux décennies la formation des maîtres allaient disparaître. Ces établissements de formation recrutaient les futurs instituteurs dès l'entrée au collège (12 ans est l'âge légal pour l'entrée au secondaire inférieur).

Il est important de rappeler que les âges sont institués de façon théorique car dans la pratique, l'entrée au collège d'enseignement normal ou au collège d'enseignement technique (CET) était réservée aux élèves âgés de 15 à 16 ans admis au concours national d'entrée aux lycées et collèges. Il est évident que ces adolescents ont enregistré plusieurs redoublements au cours de leur scolarité primaire. Certains ont été parfois inscrits très tardivement à l'école publique. En effet, il n'est pas rare de constater, surtout dans les zones rurales, qu'un enfant soit inscrit pour la première fois à l'école à l'âge de 10 ou 11 ans. La raison est toute simple, l'école la plus proche se situant parfois à 15 kilomètres de son village par exemple, il semblait difficile pour ce jeune de six ans de quitter sa famille pour aller vivre chez autrui et revenir toutes les fins de semaine à pied et en pleine forêt pour chercher des provisions.

Il est aussi à signaler que selon les dispositions réglementaires de l'éducation nationale gabonaise, sont admis en classe de 6ème (6ème primaire en Belgique) d'un lycée public les élèves à l'heure (âgés de 11 à 12 ans) ayant réussi au concours national d'entrée en sixième avec une moyenne supérieure ou égale à 12/20. Rappelons que les lycées recrutent les élèves de la 6ème jusqu'en classe de terminal). Par contre, les autres élèves de 11 à 14 ans, qui ont obtenu une moyenne supérieure ou égale à 10/20 sont orientés dans les collèges d'enseignement secondaire¹² (CES) et qui sont des établissements du secondaire inférieur allant de la 6ème en 3ème (6ème primaire à la 3ème secondaire en Belgique). Il faut

¹² Les CES sont des établissements qui accueillent les élèves âgés de 11 à 14 ans (selon les places disponibles) admis au concours national d'entrée en 6^{ème}. C'est le premier cycle du secondaire. Aujourd'hui avec la suppression des CEN et des CET (collège d'enseignement technique), ils accueillent les élèves âgés de 11 à 16 admis au concours national.

néanmoins ajouter la mention « selon le nombre de places disponibles » car un élève peut échouer à l'entrée en 6^{ème} avec une moyenne satisfaisante. Les autorités ministérielles présentes ont décidé de supprimer le concours d'entrée en 6^{ème} mais les places disponibles dans les lycées et collèges restent problématiques.

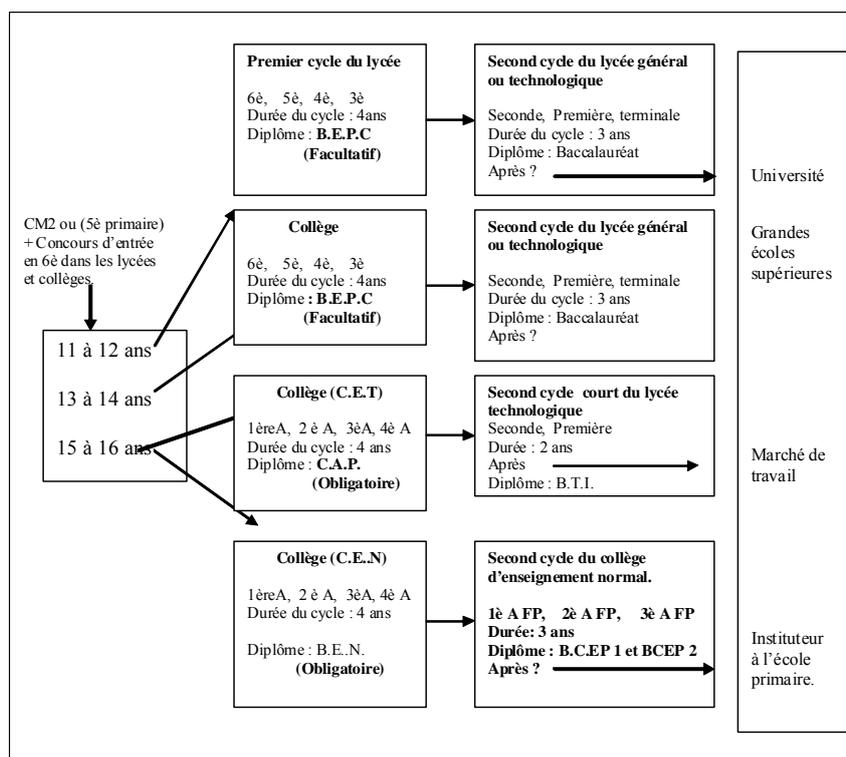


Figure 1. Le parcours des élèves dans les cycles de l'enseignement général, normal, technique et professionnel (1978-1992)

Dans cette figure, le centre de formation des instituteurs (CFI) n'y figure pas, simplement parce qu'il n'était pas rattaché à un ordre d'enseignement précis. Ce sont les élèves du cycle de l'enseignement général et technique qui se reconvertissaient dans l'enseignement par le biais d'un concours d'admission au centre de formation des instituteurs (CFI) pour deux années de formation.

5.2 La formation des instituteurs au CEN et au CFI

Les élèves admis au collège d'enseignement normal allaient suivre sept (7) années d'études dans les deux cycles qui constituaient l'enseignement normal. Le premier cycle de quatre (4) années correspond au secondaire inférieur et le second de trois années s'identifie au secondaire supérieur, doublé du volet de la formation pédagogique.

Ces instituteurs dotés d'un brevet de capacité à l'enseignement primaire (BCEP qui est l'équivalent du baccalauréat option pédagogique) bénéficiaient d'une longue formation professionnelle (3 ans). Cette formule jugée coûteuse à cause de la limitation des ressources budgétaires fut remplacée par une nouvelle formule qui consiste à recruter par voie de concours les titulaires du baccalauréat de l'enseignement général et technique. Ce qui est la conséquence des programmes d'ajustement structurel imposés par la banque mondiale.

Par ailleurs, les élèves titulaires du Brevet d'études du premier cycle (BEPC) de l'enseignement secondaire général pouvaient intégrer le centre de formation des instituteurs (CFI) après admission au concours d'entrée. Ce centre avait pour vocation de former les instituteurs adjoints (IA) de la catégorie B2 selon le classement de la fonction publique gabonaise.

Entre la fermeture des écoles normales anciennes (CEN), des centres de formation des instituteurs (CFI) et l'ouverture des nouvelles structures, plusieurs années se sont écoulées pendant lesquelles aucun instituteur n'a été formé ; de sorte qu'une situation de pénurie s'est créée. Celle-ci n'a été que partiellement résorbée par l'engagement d'un personnel peu qualifié (environ 1200 enseignants ont été recrutés durant l'année 1996-1997 sur la base du brevet d'études du premier cycle de l'enseignement secondaire ou du baccalauréat, Unesco, Gabon, 2000).

5.3 La formation initiale dans les nouvelles écoles normales des instituteurs

Une nouvelle tendance impulsée par la Banque mondiale en Afrique a amené les autorités gabonaises à la création en 1995 d'écoles normales des instituteurs (E.N.I). Elles prétendent être plus adaptées et ont pour mission, d'offrir une formation plus appropriée, courte et professionnalisante ; capables de répondre aux besoins de formation des élèves gabonais.

Si l'on considère que chaque année 4 % du stock d'instituteurs disparaît (retraites, décès, départ vers une autre administration à la suite d'un détachement ou pour occuper des fonctions politiques), c'est donc, en l'état actuel, 180 à 190 instituteurs qu'il faut remplacer chaque année. Face au déficit des instituteurs cumulé depuis des années 300 instituteurs nouveaux sont à recruter et à former chaque année, dont 120 occupent des postes budgétaires nouveaux représentant un accroissement annuel de 300 millions de Fcfa (environ 450 732 euros) de la masse salariale (Unesco, 2000).

Ainsi, après six années de fonctionnement, l'école normale des instituteurs de Libreville a formé plus de deux mille institutrices et instituteurs tous affectés dans les classes. Aucune étude n'a été menée pour mesurer les effets de la formation sur les élèves (effets attendus sur le terrain, par exemple la lutte contre le redoublement). Une telle étude pourrait mieux aider à comprendre son fonctionnement. Notre étude n'a pas l'ambition de mener une évaluation de l'institution car nous n'avons pas reçu mandat des autorités ministérielles.

Par contre, nous voulions savoir si la formation telle qu'elle se déroule à l'E.N.I prend en compte l'innovation (APC) introduite dans le système éducatif gabonais.

5.4 La formation initiale à l'ENI : toujours en retard par rapport à la réforme APC

Chaque initiateur d'une réforme dit : « il faut former les maîtres », mais il le dit trop tard, un peu comme un discours convenu, parce qu'un gouvernement n'a la patience de différer une réforme scolaire jusqu'à ce que la formation des enseignants puisse sérieusement la préparer ou l'accompagner. Il est difficile de mettre la formation des enseignants au service d'une réforme scolaire parce que cette dernière est toujours une réponse engendrée dans l'urgence, à une crise, une réaction à l'insatisfaction grandissante d'une partie de la population à l'égard du système éducatif, à un décalage jugé intolérable entre la demande d'éducation et les prestations de l'école (Perrenoud, 2002). La réforme scolaire n'est donc nullement une action irrationnelle, mais sa rationalité et sa temporalité sont avant tout d'ordre dramaturgique. L'inefficacité de l'école et son inadéquation aux besoins d'une société moderne engendrent la persistance de l'inégalité des chances de réussite. Elles font partie des problèmes très difficiles à résoudre, sinon insolubles. Agir sur la formation des enseignants pour transformer l'école inscrirait le changement dans un temps long, le seul qui soit compatible avec les rythmes lents de l'évolution des représentations, des identités, des attitudes, des compétences et des pratiques (Perrenoud, 2002). Cet éclairage n'a pas eu un large écho auprès des responsables chargés de la mise en place de la réforme curriculaire. Les formateurs des structures de formation initiale des instituteurs associés au début de la réforme mais au dernier moment, certaines formations ont été organisées à leur encontre alors que ces formations devraient s'inscrire dans la durée.

Aujourd'hui, la dimension principale dans la refonte des curricula s'appuie désormais sur le travail de l'élève à résoudre des situations complexes. Ce principe est celui qui fonde la pédagogie de l'intégration, souvent appelée « approche par les compétences de base » quand elle s'applique aux cinq années de la scolarité¹³ primaire (Roegiers et al, 2008). Cela suppose que les élèves instituteurs en formation initiale devraient être formés sur un certain type d'effets souhaitables de la formation qui devraient être dépendants des effets souhaitables chez les élèves dans les classes. Il nous faut donc dans ce cas établir un rapport entre les deux curriculums mis en œuvre.

Le curriculum « Approche Par Compétences » prescrit par le Ministère de l'éducation nationale qui, dans l'organisation de l'enseignement primaire, précise que les nouveaux curricula du primaire sont désormais organisés en 5 ans au lieu de 6 ans. Ils garantissent les apprentissages de base (lecture, écriture, calcul) par des activités ludiques visant à développer les habiletés psychomotrices et à éveiller l'esprit de l'enfant. Au terme du 1^{er}

¹³. L'expression « compétence de base » fait allusion à la nécessité, pour chaque élève, de disposer de quelques compétences de base solidement ancrées (produire un texte écrit, produire un message oral, résoudre un problème mathématique...) pour maximiser ses chances de suivre une scolarité sans « trop » de redoublements, et qui le mène au terme de l'école de base.

cycle de deux ans, les élèves devraient pouvoir maîtriser les outils de base (lire, écrire, calculer, se situer dans l'espace et le temps) pour continuer à apprendre. Au terme du 2^{ème} cycle de trois ans, les élèves développent les outils de base de telle façon qu'ils puissent, soit vivre harmonieusement dans la vie sociale et professionnelle s'ils quittent le système éducatif, soit commencer avec succès les nouveaux apprentissages du collège. L'enseignant est amené régulièrement à construire des situations problèmes pour continuer l'apprentissage sur base de nouvelles situations en dehors d'exemples de situations figurant dans le guide d'intégration¹⁴. Il doit prévoir une séquence d'apprentissage à la mobilisation des acquis du module avant la passation des situations du palier. Pour les autorités du ministère, l'enseignant devient un professionnel créatif et autonome qui trouve dans son environnement des thèmes propices à la création de situations nouvelles.

L'évaluation formative doit être privilégiée et peut se faire à tout moment au cours de l'apprentissage car toute occasion est bonne pour faire un diagnostic et y remédier. L'approche par les compétences a prévu des moments privilégiés pour faire une évaluation formative plus « instrumentée ». Il s'agit des semaines d'intégration à la fin de chaque palier. L'évaluation formative a pour fonction de prendre des décisions jugées nécessaires pour améliorer l'apprentissage en cours. Elle consiste à : partir des productions des élèves ; de repérer ce qui est déjà maîtrisé et ce qui pose encore problème ; de tenter d'identifier les sources et les causes des erreurs ; de mettre en place des stratégies de remédiation sur la base du diagnostic posé. Enfin l'évaluation certificative porte essentiellement sur l'objectif terminal d'intégration (OTI) de fin de cycle. Certifier qu'un élève passe d'un cycle à l'autre signifie que l'élève maîtrise à un seuil suffisant les compétences de base minimales pour suivre avec succès les apprentissages du cycle suivant (MEN, 2006, guide d'intégration maths 4^{ème} année, p.7-9).

5.5 Le curriculum réel de la formation initiale avant les états généraux de 2010

L'ancien curriculum de la formation initiale des élèves instituteurs, tel qu'il était développé en formation jusqu'en 2009, devrait normalement être dépendant du curriculum APC. Or, en l'absence d'un référentiel officiel de formation initiale, chaque formateur opérait des choix sur une liste des contenus matières de sa discipline. Ces propositions sont examinées et validées par la direction des études de l'institution. La situation demeurait la même depuis l'ouverture de l'école normale des instituteurs de Libreville. A ce propos, le principal pilote de l'institution sollicitait « *l'implication des spécialistes pendant la période de réajustement des curricula de formation initiale à chaque début d'année, afin qu'ils donnent leurs avis sur les contenus et nous aident à expérimenter l'approche par les compétences en formation initiale des instituteurs* ». (Interviews, novembre, 2006, p.7).

¹⁴ Un guide d'intégration est un outil pédagogique réservé à l'enseignant pour pouvoir présenter les situations, les gérer, et mettre en place un dispositif de remédiation. On y trouve des situations-problèmes, des fiches de passation des situations et les grilles de correction.

La structure des plans de cours correspondait à l'arbre des objectifs (pédagogie par objectif). En didactique de français par exemple, les objectifs généraux (OG) assignés à ce cours sont d'amener les élèves instituteurs à maîtriser les notions fondamentales d'étude de la langue, de structurer une séquence pédagogique se rapportant aux matières du français, de la conduire et de l'évaluer, de connaître les programmes officiels ainsi que les contenus d'enseignement du français à chaque niveau d'études.

Quant à la didactique des mathématiques, le cours vise à faire maîtriser les démarches pédagogiques liées à l'enseignement des nombres et de la géométrie, à développer des compétences relatives à l'élaboration de la pensée logico-mathématique des élèves, à élaborer des stratégies d'enseignement basées sur la résolution des problèmes relatifs aux nombres, aux opérations et à la géométrie.

Enfin en pédagogie générale, le cours vise à rendre l'étudiant capable d'opérer des choix raisonnés susceptibles de positiver l'action éducative, de cerner la pensée d'une œuvre de philosophie de l'éducation, d'analyser l'œuvre de Platon et/ou Aristote, en vue d'en apprécier la profondeur et l'intérêt en éducation, de comprendre l'évolution pédagogique à travers le temps et les courants de pensée, de prendre conscience de la mise en œuvre des politiques éducatives, de s'approprier et d'appliquer les différentes formes d'évaluation en pédagogie, de gérer une classe. Dans ces trois cours pris en exemple, les objectifs généraux ont été déclinés en objectifs spécifiques (OS) puis, viennent les contenus matières. Les méthodes d'intervention en formation sont très variées (exposés, discussions, étude de cas, simulations etc.). Mais le mode d'intervention le plus dominant reste le cours magistral.

5.6 La nécessité de changements de représentations

Les changements en cours amènent inévitablement la restructuration des modèles traditionnels de formation des maîtres ce qui entraîne, entre autres, une modification substantielle des liens entre la théorie et la pratique (Tardif et Carbonneau, 2002). En effet, sans la formation, il est difficile de faire évoluer les pratiques de classe et, par conséquent, d'avoir une meilleure prise pour améliorer les résultats des élèves. Plus exactement les recherches récentes (Marilyn Cochran-Smith, 2005) montrent que la formation a des effets sur l'efficacité de l'enseignant. Dès lors, il n'y a rien d'étonnant à ce qu'elle fasse l'objet de toutes les attentions, à la fois de la part des chercheurs, des décideurs et des formateurs d'enseignants.

La question du changement des pratiques professionnelles a eu un écho favorable car les voix s'élèvent pour améliorer la qualité de la formation des enseignants. Déjà à la rentrée de classe 2007-2008, une analyse du quotidien officiel gabonais « *l'union plus* », du 08 octobre 07 qualifiait la formation des enseignants comme le malheur de l'école gabonaise « *Pour une école de qualité, il faut une formation adéquate des enseignants. Malheureusement, elle est négligée au point que l'école barbote dans un cloaque* ». Selon la même analyse, le dysfonctionnement et la misère de l'école gabonaise résultent du peu

d'intérêt accordé par le Ministère de l'Éducation Nationale, à la formation des enseignants. Pour cause, en 1997, le gouvernement procédait au recrutement de 1200 instituteurs, en vue de « *combler le déficit en enseignants dans le primaire et il ne s'agit pas de former des agrégés, mais des personnes capables de former les enfants* ». Les instituteurs ainsi recrutés avaient reçu une formation pédagogique de trois (3) mois avant d'être mis en activité. Certes pour cette même durée d'un certain type adéquat de formation trois mois de formation peuvent être supérieurs à certaines formations de plusieurs années. Mais ce référentiel de formation proposé, le dispositif de formation mis en œuvre, les compétences des formateurs, les compétences académiques initiales les élèves instituteurs à former et les véritables motivations de ces derniers n'ont pas favorisé l'appropriation et le développement des compétences de ces nouveaux fonctionnaires. Cette formation pédagogique à l'utilisation des méthodes pédagogiques devrait se poursuivre de façon graduelle pendant l'exercice de leur métier par des regroupements périodiques étalés sur deux ans avant leur titularisation au poste et un suivi permanent du corps d'encadrement pédagogique de chaque circonscription scolaire¹⁵ ou base pédagogique¹⁶

Dix ans après, l'idée du peu d'intérêt des pouvoirs publics accordé à la formation des formateurs nationaux persiste. De plus en plus, les responsables éducatifs gabonais occultent la dimension professionnelle, en insistant sur la vocation, la volonté et la mission éprouvées par le futur enseignant. Il arrive même que quelques-uns soutiennent que point n'est besoin de formation pour faire un bon enseignant, puisque la qualité d'un enseignant ne dérive ni d'une connaissance théorique, ni d'une compétence technique, mais plutôt de son engagement ou sa motivation pour le métier. Pourtant les conceptions didactiques profondément renouvelées ces dernières années, reconnaissent à l'apprenant une place centrale dans le dispositif pédagogique. C'est sans doute dans cette perspective qu'il faut envisager la formation des enseignants nationaux. Elle apparaît comme l'une des meilleures stratégies pour l'amélioration du processus d'apprentissage et pour tendre vers une professionnalisation du métier d'enseignant.

5.7 La nécessité de la professionnalisation de l'enseignement

L'intérêt se focalise de plus en plus sur l'enseignant vu son rôle prépondérant dans la délivrance d'un enseignement de qualité. Par le passé, la mauvaise préparation des enseignants a eu des conséquences négatives sur le système éducatif. En effet, les éléments déterminants d'un enseignement performant, à savoir, la maîtrise du sujet enseigné, les compétences pédagogiques et la motivation font cruellement défaut à la plupart des enseignants en Afrique sub-saharienne, bien qu'ils soient à la base des programmes de réforme de l'éducation. Les responsables du système scolaire les considèrent comme

¹⁵ La circonscription scolaire est un espace géographique limité et couvert d'écoles publiques. A la tête de chaque circonscription scolaire se trouve un inspecteur pédagogique du 1^{er} degré nommé chef de circonscription scolaire.

¹⁶ La base pédagogique est un espace encore plus réduit que la circonscription scolaire. Un conseiller pédagogique du premier degré est nommé à la tête de la base pédagogique.

principaux vecteurs d'un enseignement de qualité, et les parents et les étudiants comme la source des succès individuels (Tall, 1994).

La rapide expansion des systèmes éducatifs ne peut satisfaire les attentes car de nombreux défis restent à relever. Les enseignants doivent faire face à un environnement économique, académique, pédagogique et sociopolitique assez morose. Une fois qu'ils sont formés et affectés dans les classes, ils ne bénéficient d'aucun encadrement et sont peu motivés pour changer leur environnement pédagogique parce que la formation reçue ne tend pas vers une certaine réflexivité. L'enseignant d'aujourd'hui devrait être capable de traiter de son propre savoir sur ses pratiques, de prendre du recul par rapport à celui-ci et de le comparer à d'autres possibles par une mise en commun des pratiques et à celles des autres collègues. La porte est ainsi ouverte à une confrontation, une comparaison, une remise en cause et, sans doute, un enrichissement de ses pratiques ou de celles des autres. Une autre des raisons de cette situation est l'incapacité du système de formation pédagogique à préparer les enseignants à gérer un système éducatif de plus en plus complexe dans un environnement où les ressources sont de plus en plus limitées et où la concurrence est encouragée. L'enseignant réflexif se rencontre dans les réseaux de partages d'expériences.

L'enseignant « professionnel » est considéré comme un praticien qui a acquis par de longues études, le statut et la capacité à réaliser une autonomie et en responsabilité des actes intellectuels non routiniers dans la poursuite des objectifs en situation complexe (Lemosse, 1989 ; Bourdoncle, 1993). Si l'on veut que l'enseignement soit compétitif sur le plan professionnel et que l'enseignant jouisse d'un meilleur statut dans la société, il faut le former de façon à ce qu'il soit capable de travailler de manière indépendante et réfléchie, d'acquérir la perspicacité et les compétences d'un professionnel à l'instar des homologues des autres professions. Certes, c'est une condition sans doute nécessaire, mais largement insuffisante car plusieurs conditions doivent être mises en œuvre. Par exemple dans le contexte africain, s'il n'y a pas une motivation suffisante, la compétence ne sera guère utilisée.

La formation des enseignants au Gabon s'entend selon des modèles variés. À côté des traditions qui s'inspiraient du système français des écoles normales des instituteurs comme c'est le cas présent de l'ENI de Libreville, la voie universitaire semble gagner progressivement du terrain. Les facultés de sciences de l'éducation ou les établissements qui s'y apparentent comme par exemple l'ENS et l'ENSET de Libreville assurent la formation des enseignants des collèges, des lycées d'enseignement général, technique et professionnel. La distinction du cadre de formation des enseignants pose la double question de la nature de la formation et du niveau d'entrée/sortie des formés. Alors que les enseignants du supérieur semblent encore échapper à toute politique de formation pédagogique, les instituteurs et les professeurs de collège ou de lycée ne reçoivent pas généralement la même formation. Cette situation perdure car la nouvelle loi portant orientation générale de l'éducation, de la formation et de la recherche n'est pas pour unifier la formation des enseignants du pré-primaire, du primaire et du secondaire. On peut lire en article 75 « ...en qualité d'instituteur, du primaire, titulaire du baccalauréat, ayant satisfait

à quatre trimestres de niveau L2 dans une ENI de l'Université des Sciences de l'Éducation ou de tout autre établissement agréé ou partenaire.... » en article 76 « ... en qualité de professeur adjoint de collège, titulaire d'une licence professionnelle délivrée par l'ENS de l'Université des sciences de l'Éducation ou de tout autre établissement agréé ou partenaire... ». Or, si l'on veut rester dans la logique de s'inspirer sur les systèmes de formation qui ont fait leurs preuves (France, Belgique, Canada), la formation des instituteurs et des régents (professeurs des collèges) devrait être assurée au sein d'une même institution de formation où il y aurait des cours communs (transversaux) et des cours spécifiques (section primaire et secondaire).

Ce bref survol permet de camper des situations assez diversifiées et qui s'apprécient différemment. Certains combattent l'expansionnisme des sciences de l'éducation là où d'autres doutent de la compétence des formateurs les plus expérimentés à assurer dans les ENI une bonne formation aux instituteurs. C'est sous cet angle et en l'absence d'une évaluation objective du produit de l'école normale des instituteurs de Libreville que nous voudrions contribuer positivement à la professionnalité des enseignants. Nous nous efforçons d'être critique par rapport aux pratiques de formation en cours. La durée de formation des instituteurs dans les ENI est passée d'une année à deux années, option prise par les autorités gabonaises par décret présidentiel n°000472/PR/MENES du 07 mai 2007. Elle pourrait passer de deux (2) à trois ans avec l'ouverture de l'université des sciences de l'éducation. La durée de trois ans de formation initiale permettra d'harmoniser les parcours de formation entre les enseignants du pré-primaire, du primaire et des collèges en vue de la préparation d'une licence professionnelle. Aussi, si la tendance actuelle de la révision des curricula de l'école primaire au Gabon est au développement des compétences des élèves, ne doit-on pas rendre aussi le formateur d'enseignants et le futur instituteur compétents à développer une approche par les compétences ?

5.8 Choisir un paradigme pertinent de formation

La motivation des autorités gabonaises est de réformer aussi le système de formation des enseignants. Fondamentalement, il s'agit de renouveler la formation des enseignants en l'appuyant sur une nouvelle base de connaissances efficaces, issues de la recherche universitaire certes, mais directement fondées sur des travaux de terrain menés auprès des enseignants experts et chevronnés (Paquay, 1996). En effet, les théories de Schön (1983) se focalisent sur une formation axée sur l'entraînement à une pratique réflexive et sur l'acquisition de savoirs et de compétences regroupés en des référentiels dégagés de l'analyse de la pratique enseignante. D'ailleurs, les réformes de la formation des enseignants en cours dans plusieurs pays (Tardif, Lessard et Gauthier, 1998) s'efforcent, pour la grande majorité, de former un professionnel de l'enseignement. Celui-ci, à la manière des autres professionnels (Avocat, médecins, etc.) se caractérise par son aptitude à transcender les techniques et à poser des actes professionnels marqués au coin de la souplesse, de la diversité et de l'adaptation, sans oublier sa capacité à innover, à chercher des solutions originales à des problèmes nouveaux auxquels il fait face (Carbonneau et Tardif, 2002).

Face à ce défi de former des professionnels de l'enseignement, la formation initiale devrait s'efforcer de changer de paradigme¹⁷. La littérature spécialisée propose de multiples façons de caractériser les paradigmes de la formation (par exemple le béhaviorisme¹⁸ et le constructivisme¹⁹). En effet, lorsqu'on parle des conceptions et des pratiques des formateurs, il s'agit donc des caractéristiques plus ou moins communes et invariantes de la façon dont ils envisagent concrètement leur travail. Notre expérience du terrain montre qu'il faut se méfier des gargarismes conceptuels : ils relèvent plus du souhait que de la réalité et servent souvent à masquer certaines incuries (De Ketele, février 2003, document inédit, Projet Fed Gabon). Il arrive que les formateurs de psychopédagogie développent un chapitre sur le constructivisme alors que leur dispositif de cours est purement transmissif.

D'ailleurs, le programme de l'école normale des instituteurs prévoit l'enseignement du constructivisme. Il n'est pas étonnant d'entendre des formateurs à chaque déroulement des cours à l'ENI ou des étudiants de l'ENI en stage lors du déroulement de l'entretien conseil « l'élève doit être au centre de son apprentissage » mais pendant le déroulement des activités de formation ou des classes, rare sont ceux qui pratiquent le constructivisme. Il vaut mieux coller avec les pratiques effectives.

Dans cette perspective, on peut relever trois grands types de paradigmes, chacun d'entre eux pouvant se conjuguer en sous-types différenciés : le paradigme « théorie - pratique », le paradigme « pratique - théorie » et le paradigme « Pratique – théorie - pratique ». Examinons chacun de ces paradigmes et, pour le second, quelques-uns des sous-types à la lumière de cinq critères d'analyse : (1) le modèle de curriculum que le paradigme implique, (2) le type de pondération que les formateurs préconiseront dans l'évaluation finale, (3) les modèles pédagogiques pratiqués par les formateurs, (4) les effets engendrés par ce type de formation initiale, (5) le type d'effets produits chez le formateur par les sessions de formation continue organisées.

¹⁷ Selon Kuhn, un paradigme est un ensemble de croyances, de valeurs reconnues, de pratiques et de techniques qui sont communes à un groupe de personnes données.

¹⁸ Théorie de l'apprentissage qui étudie des manifestations observables d'un organisme animal ou humain (ou comportements), envisagés comme le produit d'un apprentissage où le conditionnement joue un rôle clé (Legendre, 2005).

¹⁹ Théorie de l'apprentissage qui insiste sur le rôle actif du sujet dans le développement de sa connaissance sur le monde (Legendre ; 2005).

Tableau 5. Analyse de quelques paradigmes caractérisant la formation des enseignants

Paradigmes	T/P	P/T	P/T	P T	P T P
Pondération de l'évaluation	Disciplines + Stages + (Mémoire)	Disciplines + Stages + (Mémoire)	Disciplines + Stages + (Mémoire)	Stages + Études De cas analysées et enrichies par les disciplines et les travaux	Problèmes ou/et projets + stages Analysés et enrichis par des modèles théoriques et des savoir- faire et transférés dans d'autres problèmes ou projets ou stages.
Pondération de l'évaluation	T > P	T > P	P > T	P > T	(P T) < P
Modèles pédagogiques	Sommatif juxtaposition	Sommatif juxtaposition	Sommatif juxtaposition	Intégratif analytique	Intégratif transfert
Effets de la formation	Déformation et régression professionnelles Conservatisme	Déformation et régression professionnelles « Beaux parleurs »	Artisan. Technicien	Artisan et technicien réflexifs.	Professionnel autonome
Effets de la formation continue sur les formateurs	Intérêt éventuel MAIS « ce n'est pas pour moi »	Intérêt éventuel ET Echo éventuel dans la pratique de la classe	Élargir la boîte à outils de l'enseignant	Élargir la boîte à outils de l'enseignant et le pouvoir réflexif	Professionnel de plus en plus proactif.

(De Ketele, exposé fait à Libreville, le 17 Février 2003, projet FED « soutien à l'éducation de base »)

De l'analyse faite à travers ce tableau, il ressort que, si la théorie est une composante essentielle de la formation des enseignants, c'est la place et le rôle qu'on lui fera jouer dans le processus de formation, qui détermineront sa contribution au développement des compétences professionnelles estimées nécessaires pour améliorer la qualité et l'équité du système éducatif gabonais. Dans le paradigme « Théorie – Pratique », le processus de formation agit comme il s'agissait, non plus de former des professionnels, mais de continuer à élever le niveau de culture générale des futurs enseignants par un apport de connaissances puisées dans les différentes disciplines des sciences humaines (pour l'essentiel) ayant un rapport avec l'éducation.

Les paradigmes « Pratique – Théorie » ont la volonté de former des professionnels, mais ils risquent de ne pas développer les compétences professionnelles attendues, surtout dans la mesure où des incohérences flagrantes apparaissent comme celle qui consiste à pratiquer

une pondération de l'évaluation contraire aux objectifs de formation fixés. Mais quel que soit le type de paradigme « Pratique – Théorie » mis en œuvre, c'est surtout le problème de transfert des pratiques mises en œuvre et « réfléchies » au sens du « praticien réflexif » (Schön, 1983 ; Paquay, Altet, Charlier, Perrenoud, 2001) qui pose problème.

Il nous semble important, si l'on veut développer de véritables compétences professionnelles, de privilégier une approche qui favorise le transfert des acquis professionnels dans un contexte donné à un autre contexte donné. En ce sens, c'est ce que recherche le paradigme « Pratique – Théorie – Pratique ».

Il faut cependant souligner que la formation initiale ne peut développer à elle seule les compétences professionnelles exigées de la pratique efficace et équitable ; elle doit nécessairement être complétée par la formation continue non seulement des sessions de formation organisées spécifiquement, mais aussi les stratégies adéquates d'encadrement). Encore faudrait-il que la formation continue elle-même soit aussi conduite selon le paradigme « Pratique – Théorie – Pratique », ce qui est loin d'être souvent le cas dans les formations animées dans les centres de perfectionnement pédagogique du Gabon, pendant les animations pédagogiques organisées dans les écoles ou lors des séminaires multidimensionnels organisés par le Ministère de l'Éducation Nationale). Les enseignants en exercice trouvent beaucoup plus d'intérêts et de profit aux stratégies de formation continue ou d'encadrement lorsque celles-ci s'appuient au départ sur l'analyse d'expériences pratiques (Bipoupout, Boulhan, Diallo, Manda Kizabi, Roegiers, Zita Traoré, 2008).

Au Gabon, cette réflexion avait déjà été engagée dans la politique de lutte contre le redoublement (2001) et lors des journées nationales sur les formations (Février, 2003) organisées dans le cadre des activités du projet Fed éducation « *soutien de l'éducation de base* ». Et plus récemment au cours des formations multidimensionnelles organisées par le Ministère de l'éducation nationale depuis l'année 2010. Au cours de ces rencontres plusieurs questions ont attiré notre attention.

La première est celle de savoir si les formateurs des écoles normales se rendent compte dans leur façon de conduire leur enseignement que leurs étudiants sont non seulement des adultes, mais qu'un nombre non négligeable d'étudiants ont une expérience de vie. Quel paradigme caractérise la pratique du formateur des écoles normales des instituteurs ? Y a-t-il isomorphisme ou au contraire contradiction entre la pédagogie qu'ils enseignent et les méthodes qu'ils utilisent dans les dispositifs de formation et d'évaluation ? Est-il possible que le paradigme en usage à l'école normale des instituteurs de Libreville a un effet positif sur les pratiques d'enseignement des personnes qui sortent au point de transformer leurs anciennes conceptions du métier ? Cette dernière interrogation est capitale car l'action de formation dans les écoles normales est évaluée à l'aune des performances des élèves pris en charge par les enseignants qui y ont été formés.

En définitive, deux critères majeurs sont à prendre en considération : l'efficacité et l'équité. Un « bon enseignant » est un enseignant qui fait faire le plus grand progrès possible aux élèves qu'il reçoit au départ ; un enseignant est plus efficace qu'un autre si , à

un niveau équivalent d'acquis au départ chez les élèves, la plus value moyenne obtenue en termes de performances du premier est supérieure à celle du second. Un « bon enseignant » est aussi celui qui, à l'arrivée, n'a pas augmenté l'écart qui existe au départ entre les élèves les plus forts et les plus faibles ; l'enseignant est d'autant plus équitable qu'il a réussi à rapprocher le niveau d'acquis des élèves les plus faibles du niveau des étudiants les plus forts, du moins sur les acquis fondamentaux, c'est-à-dire ceux qui déterminent la possibilité de suivre avec fruit les apprentissages de l'année suivante.

Le « bon enseignant » est en définitive celui qui est à la fois efficace (plus value moyenne élevée pour l'ensemble du groupe classe) et équitable (n'augmente pas la distance qui existe au départ entre les faibles et les plus forts). L'enseignant qui à la fois est inefficace et inéquitable contribue fortement à la dégradation du système éducatif et, par ricochet, contribue à enfoncer son pays dans un sous-développement inévitable.

En fin de compte, former des enseignants professionnels consiste bien à former des enseignants compétents, c'est-à-dire capables de façon autonome à mobiliser les ressources pertinentes (acquises par la formation ou issues de l'expérience mais valorisées par la formation) non seulement pour résoudre les problèmes courants de la vie professionnelle, mais aussi faire face de façon adéquate aux événements imprévus que la carrière ne manquera pas de mettre sur le chemin de l'enseignant. C'est cette conception de la compétence au sens fort du terme comme dit Le Boterf²⁰ (1992) qui guide toutes les actions de formation des enseignants.

Ressources problèmes	Compétence	
	= X	Famille de situations
Savoirs	Mobiliser	situations avec résolution
Savoir-faire	Identifier	= non connue au départ
Savoir-être complexe		Ensemble de tâches
	Activer	Evénements imprévus
	Combiner	
	De façon autonome	

Figure 2. Concept de compétence dans son acception la plus forte

Pour notre part, former des enseignants professionnels suppose que les formateurs d'enseignants soient eux-mêmes des professionnels. D'un point de vue institutionnel, cela implique qu'un travail d'identification et de validation des compétences professionnelles des uns et des autres soit effectué. En effet, lors des activités du projet FED « soutien à l'éducation de base » (octobre, 2003), ce travail sur les référentiels des tâches d'où découleront les référentiels de compétences et en aval un travail sur les référentiels de

²⁰ Guy Leboterf dans ses ouvrages comme celui « De la compétence : essai sur un attracteur étrange », publié aux éditions d'organisation à Paris en 1992.

formation et des référentiels d'évaluation certificative, avait été mené avec les formateurs de l'ENI, les conseillers et les inspecteurs en poste dans les circonscriptions de Libreville sous l'éclairage d'un expert international.

Les effets attendus d'action en formation initiale des enseignants du 1^{er} degré (projet FED éducation, Libreville, les 20 et 21 octobre 2003, Jean-Marie De Ketele)

- Maîtriser les outils et les ressources du métier (contenus disciplinaires, programmes, méthodologies et approches disciplinaires) ;
- Concevoir des dispositifs d'enseignement, les tester, les évaluer, les réguler ;
- Planifier, gérer et évaluer des situations d'apprentissage dans une classe à large effectif ou une classe multigrade, au moyen de méthodes appropriées permettant à chaque élève d'être acteur de l'apprentissage.
- Concevoir, mettre en œuvre et exploiter des épreuves d'évaluation diagnostique, d'évaluation formative et d'évaluation certificative ;
- Organiser la vie scolaire et communautaire (éthique comportementale, création du climat de vie et de travail agréable, métier de l'élève, communication avec les parents, exploitation des ressources de l'environnement, activités socioculturelles) ;
- Porter un regard réflexif sur sa propre pratique et organiser sa formation continuée pour un développement professionnel ;
- Travailler en équipe avec les autres enseignants dans des projets, afin de s'entraider et de construire une vision cohérente des apprentissages et une vie scolaire ;
- Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans divers contextes liés à la profession enseignante ;
- Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation ou encore un handicap.

Ces effets attendus ne sont certainement pas perçus sur le terrain. Mais cette situation n'est pas imputable aux seuls instituteurs formés à l'ENI car sur le terrain on retrouve des enseignants des anciennes générations (les diplômés des centres de formation des instituteurs, ceux formés au collège d'enseignement normal, les 1200 recrutés en 1997 sur la base du BEPC et du BAC et enfin les moniteurs auxiliaires exerçant surtout dans les zones rurales). De plus, nous ne pouvons pas a priori attribuer cette faiblesse d'efficacité interne au fonctionnement de l'institution en charge de la formation des maîtres (ENI). Il faut par contre s'interroger sur la contribution du fonctionnement de l'Enil au succès et aux échecs des élèves, aux points faibles et aux points forts de la formation proposée par cette institution.

Sur ce point, plusieurs signaux restent perceptibles quant à la qualité de la formation reçue. C'est dans la perspective de progresser vers l'objectif d'une amélioration du système de formation des maîtres qui, par ricochet, améliorerait l'efficacité interne de l'école primaire gabonaise, que cette recherche est entreprise et réalisée. Il s'agit pour nous de produire d'abord des informations nouvelles sur le fonctionnement du système de formation des maîtres. C'est l'objectif principal que nous nous sommes fixé.

Après ce bref survol du contexte éducatif gabonais, on comprend la grande difficulté des autorités gabonaises à résoudre le fléau de l'échec scolaire très préoccupant qui rend compte de l'inefficacité du système. Plusieurs solutions sont envisageables. La réalité est telle que le pays est soumis aux programmes d'ajustement structurel imposé par les organisations internationales. Il faut sans doute cibler des priorités. Les autorités ont pensé qu'il faut mettre en place un nouveau programme axé sur le développement des compétences. Plusieurs décisions devraient être prises pour accompagner la réforme mise en œuvre. Nous pensons qu'il y a urgence de penser à la formation initiale et continue des maîtres pour que ces derniers soient amenés à leur rythme à changer leurs pratiques afin de répondre aux attentes des élèves. Une autre chose est de revoir le mode de gouvernance des établissements scolaires. D'autres leviers liés à la construction des nouvelles classes, à la dotation du matériel didactique dans les établissements... devraient être encouragés.

En conclusion, la situation d'éducation et de formation du Gabon montre à quel point le pays est confronté à d'énormes défis auxquels il devait relever pour réussir à mettre en place un système éducatif performant. Le premier défi est celui de la réduction du fort taux de redoublement qui est l'un des plus élevés en Afrique. Pourtant le Pays consacre d'énormes dépenses dans le secteur d'éducation et de formation. De plus, le pays a l'une des populations scolarisables les plus faibles en Afrique. Ses ressources naturelles aussi importantes devraient aider le pays à se doter d'un système éducatif efficace, c'est-à-dire de qualité. Le pays tente d'engager d'importantes réformes structurelles de son système d'éducation et de formation. Ces réformes vont dans le sens d'une meilleure régulation du système. Mais le pays a un déficit énorme dans la formation des ressources humaines en général et plus particulièrement la formation des enseignants. Cette formation de par son histoire, a connu une évolution. Cette évolution est marquée par le relèvement du niveau de formation, la création d'une université des sciences de l'éducation, la professionnalisation de la formation initiale axée sur le développement des compétences qui nécessitent un changement de conceptions de la professionnalité enseignante. Une telle réforme ne peut aboutir sans qu'une évaluation des effets du programme de formation ne soit réalisée. Pour évaluer un tel programme, on doit recourir à une analyse des besoins.

Chapitre 2

Évaluation des effets des curricula en termes de transformation de conceptions en lien avec les dispositifs pédagogiques de type AECA

Évaluation des effets des curricula en termes de transformation de conceptions en lien avec les dispositifs pédagogiques de type AECA

Il ne suffit pas de décréter une réforme de la formation initiale des enseignants pour que les pratiques de formation changent de fait dans le sens espéré (Paquay, 2007). Des changements en profondeur nécessitent une implication réelle des acteurs concernés, les étudiants et leurs formateurs. D'où la nécessité de tenir compte de leurs représentations, de leurs aspirations au changement, de leurs besoins. Nous avons voulu connaître les besoins des acteurs de la formation, leurs représentations du métier. Généralement les besoins des acteurs débouchent sur un programme qui répond à certains critères de qualité. Ces critères sont des réponses aux besoins formulés, aux orientations et aux changements souhaités. Le programme de formation s'élabore sur la base des normes, des standards, il devrait être perçu comme un projet nécessitant une adhésion plus large des acteurs. Son élaboration nécessite la participation des acteurs qui participent à sa mise en œuvre (experts, formateurs et concepteurs des curricula).

1. Analyse de l'efficacité interne d'un programme de formation

Notre travail porte sur la qualité de la formation initiale des enseignants à l'École Normale des instituteurs de Libreville (ENI). Autour du concept qualité de la formation ou de l'éducation, un ensemble de concepts, à savoir ceux de la qualité et ses indicateurs, de programme, de curriculum, de référentiel, de compétence, de besoin, de dispositif, de représentation, nous paraissent importants à aborder dans la première section de ce chapitre. La problématique de la qualité d'une action de formation est abordée sous plusieurs angles complémentaires dans la littérature. Deux approches retiennent surtout notre attention : les approches du curriculum, qui constituent la porte d'entrée de formation et les approches d'une action, d'un projet qui se situe dans le champ de la formation.

1.1 L'approche des curriculums comme produits

Il existe une littérature abondante, en particulier anglo-saxonne, relatant les équilibres en jeu pour déterminer les contenus d'un curriculum. La plupart des ouvrages posent la question de savoir « quels contenus », quels objectifs, quelles compétences développer au sein de telle ou telle action de formation (Meirieu, 1993 ; Algozzine, Berne, Huberman, 1995 ; Bélair, 1996 ; Carbonneau & Héту, 1996 ; Charlier, 1996 ; cités par Roegiers, 1997), tirant leurs propositions d'analyses politiques, pédagogiques, sociologiques, ou encore philosophiques. Une minorité d'entre eux pose des questions plus larges quant à la structure

d'un curriculum : Goddard (1995) pose par exemple la question de savoir s'il faut construire un curriculum en termes de produit attendu, c'est-à-dire en termes d'objectif à atteindre, de compétences attendues, ou plutôt en termes de processus, c'est-à-dire en termes de modes d'approche, de méthodes pédagogiques.

D'autres auteurs ont développé des outils d'analyse des caractéristiques de programmes d'enseignement ou de curriculums axés sur les produits (D'Hainaut, 1977 ; De Ketele, Chastrette, Cros, Mettelin, Thomas, 1989 ; Prigent, 1990) indépendamment des opérations d'élaboration, de réalisation et d'évaluation qui leur sont associées. Pour eux, le besoin exprime le décalage, voire la tension perçue entre un statut actuel et un statut désiré, idéal.

1.2 Les effets de programmes de formation

À côté de cela, certains auteurs se sont penchés sur la problématique de l'évaluation de programmes d'enseignement (Stufflebeam, 1980 ; Nadeau, 1988 ; Fontaine, 1982), en proposant néanmoins un certain nombre de démarches et de techniques intéressantes pour élaborer un curriculum. D'ailleurs, Stufflebeam et al. (1980), Stufflebeam et Shinkfield (1985) soulignent l'importance de ce qu'ils appellent l'« évaluation de contexte » au même titre que l'« évaluation d'intrants », « de processus », ou « de produit ». Les auteurs montrent bien que les objectifs du programme eux-mêmes devraient faire l'objet d'une régulation basée sur la confrontation entre ces objectifs et les « besoins » de l'environnement que le système de formation est censé rencontrer.

Plus fondamentalement, l'« évaluation du contexte » pose directement la question de la pertinence du système de formation (et particulièrement de ses objectifs) par rapport à son environnement. En ce sens, ce qu'il est convenu d'appeler l'analyse des besoins de formation n'est en fait rien d'autre qu'une démarche d'« évaluation du contexte », c'est-à-dire, une démarche évaluative par laquelle le concepteur cherche à maximiser la pertinence du système de formation par rapport aux « besoins » de son environnement qu'il cherche à satisfaire. En d'autres termes encore, le concepteur cherche à déterminer des objectifs de formation constituant effectivement des réponses pertinentes à des besoins de l'environnement. A ce propos, Stufflebeam présente deux implications importantes :

La première, l'analyse des besoins doit être appréhendée essentiellement comme une démarche de *régulation*. Elle est donc un processus récurrent, qui a sens à tous les stades du développement d'un projet de formation. Cette logique est manifestement présente à l'école normale des instituteurs de Libreville. En effet, en début d'année les programmes (plans de cours) sont réexaminés par l'ensemble des formateurs ;

La deuxième implication est que l'analyse des besoins est un processus d'évaluation finalisé par une *prise de décision*. Dans ce cas, l'analyse des besoins est donc bien un processus de *production* d'objectifs pertinents (Bourgeois, 1991).

Nadeau préconise par exemple la technique Delphi, qui est un travail en cascade qui consiste à déboucher sur un accord à partir des représentations des différentes catégories des acteurs, qui revoient leur choix, réagissent à nouveau, etc. Il s'agit d'un véritable travail

en cascade qui implique tous les acteurs. Roegiers (1997) formule trois critiques à une telle démarche. Premièrement, ces travaux abordent la question de programmes d'enseignement comme s'il s'agissait d'une problématique distincte de celle de l'évaluation du programme de formations d'adultes. Deuxièmement, le problème de l'élaboration ou de l'évaluation de programmes est surtout posé au niveau macrosocial, alors qu'il existe des démarches d'élaboration, de réappropriation, d'affinement, d'opérationnalisation d'un programme existant au niveau mésosocial, voire au niveau microsocial. Enfin, les démarches entreprises ne sont pas claires. Stufflebeam évite d'entrer dans le détail comme si le problème était de rendre adéquats des objectifs à un contexte, des moyens à des objectifs, quelle que soit la façon dont cette adéquation est obtenue. A l'endroit de Nadeau, on trouve davantage le souci de prescrire que d'expliquer.

1.3 Les approches constructiviste et stratégique d'analyse des besoins

La formation des enseignants est souvent présentée comme l'élément clé mais on oublie que la dimension organisationnelle de l'école est aussi importante. L'analyse des besoins de formation « évaluation du contexte » s'inscrit parfaitement dans la démarche de développement et d'évaluation de programmes au même titre que l'« évaluation d'intrants », « de processus », ou « produit » (Bourgeois, 1991).

Pour Barbier et Lesne (1977) l'analyse des besoins recouvre deux démarches distinctes mais absolument indissociables : un ancrage de l'analyse dans le champ socio-professionnel, qui consiste à élucider préalablement les objectifs et problèmes socio-professionnels que l'on cherche à réaliser et résoudre par la formation, et un processus ouvert de recherche qui vise à la production d'objectifs d'action (inducteurs de formation ou autre) pertinents par rapport aux objectifs et problèmes socio-professionnels préalablement élucidés.

Bourgeois (1991) propose une démarche contraire aux pratiques courantes d'« analyse des besoins ». C'est une démarche qui consiste à demander aux acteurs de se prononcer d'emblée par rapport à une offre de formation donnée. Cette démarche ne s'intéresse pas à l'élucidation ni du référentiel des tâches professionnelles ni au référentiel de compétences développé en formation. C'est une approche résolument constructiviste à deux niveaux.

Le besoin comme construction mentale du réel. Elle suppose que le besoin ne peut pas être exprimé en dehors du sujet qui l'exprime, il est appréhendé comme une construction mentale et sociale de la réalité produite par un acteur dans certaines conditions psychologiques, sociales et méthodologiques. Ainsi, l'objet premier de l'analyse des besoins n'est pas une réalité objective mais une manière dont les acteurs se la présentent mentalement. En ce sens, cette approche constructiviste se démarque nettement de celle qui sous-tend les pratiques de « recensement » ou de « recueil » de besoins.

Le besoin comme sens du discours. Elle suppose en effet que la représentation de la réalité n'a pas non plus d'existence ontologique propre dans le champ mental du sujet, en dehors de son discours. Dans cette optique, l'objet de l'analyse des besoins n'est pas une

« chose » mentale, un invariant, caché au tréfonds du sujet, et par rapport auquel le discours du sujet n'est qu'une voie d'accès parmi d'autres. Elle suppose au contraire que l'objet même de l'analyse est précisément ce discours produit dans certaines conditions méthodologiques, sociales et psychologiques ; et que son objectif est de reconstruire (de comprendre), avec le sujet, le sens qui traverse son discours dans sa singularité. Le « besoin » n'est donc pas à trouver derrière le discours mais bien dans celui-ci.

Une catégorie d'auteurs envisagent plusieurs dimensions dans la notion de besoin et la définissent en termes de relation entre ces différentes dimensions (Barbier et Lesne, 1977 ; Barbier, 1985 ; Rousson et Boudineau, 1981 cité par Bourgeois, 1991). Ces auteurs suggèrent qu'exprimer c'est avant tout exprimer une perspective (un objectif, ou un encore, un projet) d'action qui renvoie, selon les mêmes auteurs, à des problèmes à résoudre, des exigences à rencontrer, des aspirations ou d'autres objectifs d'action à réaliser. En ce sens, la notion de « besoin » est très proche de celle de projet. Dire « j'ai besoin de trouver un emploi dans la fonction publique », c'est exprimer son projet.

L'analyse des besoins, une démarche d'élucidation de trois pôles en interaction : représentation de la « situation actuelle », représentation de la « situation attendue », représentation de « perspectives d'action ». La voie d'entrée du processus d'analyse des besoins est une perspective d'action (ou de formation).

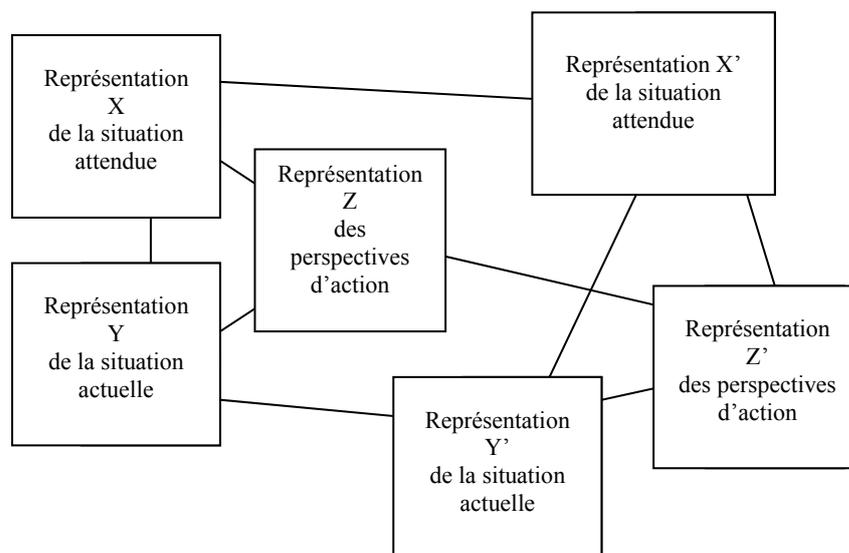


Figure 3. Analyse des besoins (Etienne Bourgeois, 1991, p. 40)

Une analyse des besoins en formation a pour fonction d'orienter la formation, de la définir, de la préciser (Bipoupout, Boulhan, Diallo, Manda Kizabi, Roegiers, Zita Traoré, 2008).

Elle aide à déterminer si la formation est la solution nécessaire et suffisante à un dysfonctionnement constaté. L'analyse des besoins en formation poursuit essentiellement trois buts :

- déterminer, dans une situation donnée, quel est le changement attendu dans les pratiques (pratiques de formation, de gestion, d'évaluation) ;
- déterminer si, compte tenu de cette situation (dysfonctionnement, problème), il convient de recourir à la formation pour faire évoluer la situation ;
- dans l'affirmative, déterminer quelles sont les personnes à former et à quelle formation il faut recourir pour combler l'écart.

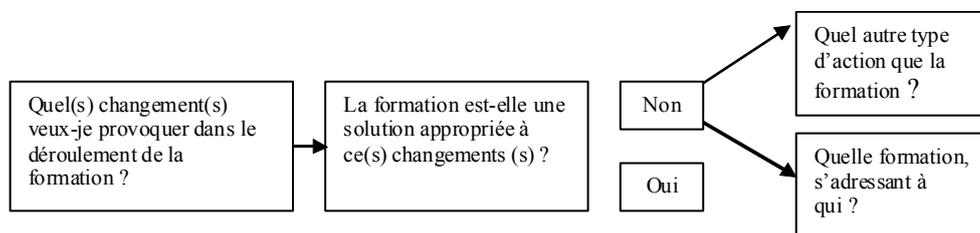


Figure 4. Fonction de l'analyse des besoins (Roegiers, 1997)

L'analyse des besoins a pour fonction première de cerner les changements que l'on veut introduire concrètement en formation et dans le système. Il s'agit de la notion de changement attendu sur le terrain à travers la formation initiale et continue développée par Roegiers (1997). Selon le même auteur, une formation pertinente est une formation qui contribue à résoudre un problème qui se pose réellement sur le terrain. C'est donc dans une conception intégratrice de la formation, il s'agit de déterminer la compétence professionnelle de base à développer. Celle-ci ne doit pas être ni trop accessible ni trop irréaliste. Il importe donc de bien mesurer la hauteur de la « marche » d'escalier à faire franchir aux participants, pour que la formation soit une réelle occasion de faire évoluer les pratiques pas à pas. C'est la notion de « zone proximale de développement », développée par Vigostky (1987).

Enfin, De Ketele et Gérard (2007) rappellent que l'environnement de l'école, de la circonscription scolaire et de la région est constitué d'acteurs directs ou indirects qui ont des besoins : les élèves instituteurs (bénéficiaires directs), les formateurs (formateurs centre, les encadreurs des stages et maîtres de stage), les personnes-ressources, les décideurs internes (le cabinet du Ministre, l'Inspection Générales et l'équipe de direction), mais aussi les acteurs extérieurs comme les syndicats et l'association des parents d'élèves, les utilisateurs externes (les chefs de circonscriptions scolaires et les directeurs d'école). Ces besoins peuvent être perçus ou non par les acteurs eux-mêmes ou par d'autres acteurs ; ils peuvent être exprimés ou non ; ils peuvent être objectivés, ou tout au moins triangulés (De Ketele et Roegiers, 1996), ou non, grâce à un ensemble d'informations valides (Abbey-Livingston, 1992 ; Nadeau, 1988).

Il va de soi que les besoins perçus, exprimés et validés ont davantage de poids que des besoins exprimés non objectivés ou triangulés (De Ketele et Gérard, 2007). Les besoins des différents acteurs peuvent converger ou diverger plus ou moins ; ainsi, le besoin fréquemment exprimé par les formateurs de limiter les candidatures au concours d'entrée à l'École Normale des Instituteurs aux seuls titulaires du baccalauréat des séries A, B, C, D ; c'est-à-dire des élèves qui ont suivi le cycle de l'enseignement général, en excluant les titulaires des séries technologiques peut entrer en contradiction avec la politique du gouvernement d'égalité de chance à tous.

Selon De Ketele et Gérard (2007), plusieurs règles d'or du pilotage peuvent déjà être formulées à ce stade :

- le pilotage doit identifier les besoins prioritaires de l'environnement et les hiérarchiser ;
- les besoins des élèves sont la norme première et ultime de toute action de pilotage, car l'élève est à la fois la « matière première » et le « bénéficiaire premier » du système éducatif ;
- si les besoins et même des autres acteurs (exemple ; le besoin de pouvoir progresser dans le plan de carrière) sont légitimes et même importants, ils le sont dans la mesure où leur satisfaction contribue à combler les besoins prioritaires des élèves. De tels besoins sont donc toujours seconds par rapport aux besoins prioritaires des élèves ; ils deviennent des « outils » au service des besoins prioritaires premiers.

Ainsi, sur la base d'une analyse des besoins prioritaires, compte tenu des normes (règles en vigueur à respecter, valeurs à promouvoir), compte tenu aussi des stratégies des acteurs, une des tâches fondamentales est de fixer des objectifs prioritaires réalistes. Un objectif prioritaire réaliste est un objectif qui traduit un besoin prioritaire en cible pour l'action en tenant compte des normes et des stratégies présentes dans l'environnement.

1.4 Les besoins des adultes en formation

Par ailleurs, selon Bipoupout, Boulhan, Diallo, Manda Kizabi, Roegiers, Zita Traoré (2008), l'expérience montre qu'il est judicieux de recourir aux deux approches (objective et constructiviste). Mais le plus important est de porter un regard sur la résistance au changement car la formation des adultes révèle certaines caractéristiques qu'on ne doit pas occulter.

En effet, selon les mêmes auteurs, l'adulte en formation aime bien savoir où il va. Son engagement dans la formation suppose qu'il a compris les objectifs de la formation, qu'il les a acceptés, voire même qu'il s'en a approprié. L'adulte en formation veut être certain qu'il va pouvoir utiliser ce qu'il apprend. Il aime aussi que l'on parle de ce qu'il connaît et de ce qu'il vit dans sa situation professionnelle. Autrement dit, il cherche à établir des liens entre ce qu'il apprend et ce qu'il fait actuellement.

L'adulte en formation aime être impliqué dans ses apprentissages. En général, un adulte aime apprendre par l'action : des travaux de groupe, des jeux de rôles, des exposés qu'il est invité à réaliser. Il n'aime pas des formations qui consistent à des discours ou en apports

théoriques. Le recours aux méthodes actives est d'autant plus important quand on forme les enseignants, à qui on demande d'en utiliser à leur tour auprès de leurs élèves. L'adulte en formation s'intéresse à ce qu'apportent les autres participants. Il attend les partages d'expérience. L'adulte en formation veut bien faire, et recherche l'excellence. Enfin, l'adulte en formation aime que l'on prenne en compte ce qu'il vit en dehors de la formation (Bipoupout, Boulhan, Diallo, Manda Kizabi, Roegiers, Zita Traoré, 2008).

Dans une conception traditionnelle de la formation comme c'est le cas à l'ENI, le formateur présente au mieux les objectifs de la formation qui ont été fixés avant le début de celle-ci. Pendant le déroulement des activités de formation, le formateur recourt à des exposés suivis de questions/réponses, et de débats autour d'une question. Un travail de groupe (ateliers) au cours du déroulement de la formation vient de temps en temps rompre la monotonie du discours du formateur, et rendre la formation plus active. Des notes sont distribuées ou dictées aux participants pour qu'ils puissent conserver ultérieurement une trace de la formation. Certes, cette description est caricaturale, mais il s'agit là encore souvent du modèle dominant. Parfois même, le modèle dominant est tout simplement celui du discours du formateur. Cette conception traditionnelle de la formation tend de plus en plus à être remplacée par une conception intégratrice, qui s'en distingue par plusieurs aspects.

Lors de la préparation des plans de cours, très peu de formateurs de l'ENI prennent le temps de discuter de l'organisation des enseignements avec leurs étudiants. En effet, depuis ces dernières années, les étudiants souhaitent être impliqués dans la définition des grandes lignes de leur parcours de formation surtout après le deuxième stage (stage en sous tutelle). Ils souhaitent que la formation soit articulée de façon étroite aux besoins du terrain et aux besoins des élèves instituteurs.

Par exemple, les étudiants veulent que les formateurs mettent l'accent sur la formulation des objectifs pédagogiques des leçons en cohérence avec les compétences formulées dans le programme Approche Par les Compétences (APC) en vigueur dans les écoles.

Certains pensent qu'il faut mettre l'accent sur la manipulation des outils APC (curriculums, guide d'intégration, cahier de situation).

D'autres pensent que les didacticiens doivent fonder leur action pédagogique autour de la création des situations problèmes par les étudiants, situations qu'ils pourront proposer aux élèves pour le développement des compétences de ces derniers (entretiens exploratoires, juillet 2007).

Ainsi la question du curriculum est le reflet de besoins qui permet d'articuler et de rendre cohérent les différents types de besoins. Il y en a deux qu'il faut prendre en considération : le curriculum de formation initiale et le curriculum de l'Education de Base utilisé par les anciens élèves instituteurs sur le terrain pour développer les compétences des élèves. Ce curriculum de l'éducation de base devrait être normalement utilisé en formation initiale comme support de formation pour que celle-ci soit efficace ; c'est-à-dire qu'elle ait des effets attendus sur le terrain. C'est cette articulation des deux curriculums qui pourra

apporter de la cohérence dans le projet du gouvernement de lutter contre l'échec scolaire jugé pénalisant pour le système éducatif.

Un autre besoin exprimé par les étudiants et reconnu par les formateurs et les inspecteurs et conseillers pédagogiques en charge de l'encadrement des stages sur le terrain est la prédominance des cours magistraux comme stratégie de formation utilisée par les formateurs du centre. Cela se traduit chez les élèves instituteurs en stage de responsabilité dans les classes primaires par la mise en place d'un dispositif transmissif au détriment des activités de résolution des problèmes. Cette situation est en partie justifiée par des effectifs pléthoriques dans les salles de formation estimées insuffisantes pour accueillir un nombre croissant d'étudiants. Elles avaient été construites pour la formation de cent cinquante instituteurs par promotion. De plus, l'établissement n'a pas une bibliothèque indispensable pour les formateurs et les étudiants. Aussi, l'absence du matériel de technologie éducative (Vidéo projecteur, projecteur, caméra vidéo, l'équipement des salles, la salle de micro-enseignement) ne favorise pas un enseignement interactif pour pouvoir analyser des situations professionnelles authentiques.

Or, certains spécialistes de la formation en Afrique (Bipoupout, Boulhan, Diallo, Manda Kizabi, Roegiers, Zita Traoré, 2008), indiquent clairement que dans un contexte de formation qui a pour objet de développer les compétences, dans la mesure du possible, le point de départ de tout apprentissage du métier est une situation-problème authentique ou une étude de cas. Au lieu d'être la règle générale, les exposés deviennent l'exception, la plus grande partie de la formation étant consacrée aux apprentissages, dans le sens plein du terme : des travaux de groupe, permettant l'appropriation des contenus de formation par les participants, et des productions individuelles par ceux-ci, au sein de travaux en ateliers. Les productions des participants dans les ateliers sont, dans la mesure du possible, finalisées et renvoyées ensuite aux personnes qui les ont produites.

Cette option s'inscrit clairement dans l'optique de la professionnalisation du métier d'enseignant, au sens de Tardif (1993), Perrenoud (1994), Altet (1996), Paquay (2000). On peut penser, en première lecture, qu'il s'agit de pratiquer les méthodes actives en formation initiale pour pouvoir parler de conception intégratrice de la formation. Cela ne suffit pas. Encore faut-il orienter les élèves instituteurs vers une production personnelle complexe. En effet, dans les pédagogies nouvelles, on parle de « mettre l'étudiant au centre des apprentissages ». Cela veut dire poser aux élèves instituteurs des situations-problèmes authentiques, et les amener à les résoudre (Bipoupout, Boulhan, Diallo, Manda Kizabi, Roegiers, Zita Traoré, 2008). Tant que les élèves instituteurs ne sont pas parvenus à ce stade de production complexe, l'on n'est pas encore dans la conception intégratrice de la formation même si, pendant le processus d'apprentissage, le formateur les a placés au centre des apprentissages.

Dans une conception intégratrice de la formation, on agit sur les processus de formation, en plaçant les étudiants au centre des apprentissages, et on agit aussi sur les produits, dans la mesure où les étudiants doivent témoigner d'une production personnelle qui mobilise la

compétence à acquérir (Bipoupout, Boulhan, Diallo, Manda Kizabi, Roegiers, Zita Traoré, 2008).

Sur ce point, Parmentier et Paquay (2002) ont développé un outil d'analyse des situations d'enseignement de façon à identifier en quoi elles visent un apprentissage en profondeur et la construction de compétences. Dix dimensions ont été dégagées : l'étudiant, confronté à des situations problèmes, agit et interagit, il réfléchit sur son action et s'auto évalue, il exploite des ressources diverses, il structure les connaissances et les intègre dans la perspective de donner du sens et de préparer le transfert. Un outil similaire a été mis au point dans un projet interuniversitaire pour analyser dans quelle mesure des dispositifs de formation initiale contribueraient au développement de compétences et de l'identité professionnelle (Bekers et Paquay, 2002). La dimension de la contextualisation des apprentissages en référence à des situations authentiques fait également l'objet d'études (Bédard, Frenay, Turgeon et Paquay, 2002 ; Clauw, Vercruysse, Dufays, Thyron, Carlier, Mottier et Paquay, 2006). Ces travaux s'inscrivent dans la ligne de ceux qui ont été développés dans le monde anglo-saxon (De Corte, Verschaffel, Entwistle, & Van Merriënboer, 2003 ; cités par Paquay, 2007).

Mais aussi, on s'attend à des changements de pratiques d'évaluation : évaluer des compétences, c'est plus qu'évaluer des connaissances (Beckers, 2002 ; Paquay, Carlier, Collès et Huynen, 2002 ; Perrenoud, 1997 ; Rey, Carette, Defrance et Kahn, 2003 ; Roegiers, 2001 ; Segers, Dochy et Cascallar, 2003). Allier évaluation formative et certificative ne va pas de soi (Davies et LeMahieu, 2003 ; Paquay, Defêche et Dufays, 2002). De plus, viser le développement de compétences implique un travail dans la durée et des collaborations autour de projets communs, ce qui change les pratiques habituelles (Paquay, 2007).

La nécessité, pour les formateurs, de développer de nouvelles compétences implique qu'ils aient des outils d'analyse et qu'ils puissent utiliser un langage pédagogique commun pour partager leurs pratiques. Les réformes curriculaires impliquent que les enseignants collaborent, qu'ils se concertent pour harmoniser les dispositifs d'évaluation, qu'ils définissent en concertation des règles de fonctionnement, voire des règlements et des types de sanction dans une perspective d'éducation globale. Elles impliquent également qu'ils construisent en commun, par discipline, des dispositifs et outils pédagogiques, qu'ils développent des projets interdisciplinaires, par exemple pour l'acquisition des compétences transversales, etc. Sur cette question, des chercheurs s'interrogent actuellement sur la place et l'usage des savoirs scientifiques pour le développement de compétences professionnelles (Saussez et Paquay, 2004).

Un autre besoin exprimé cette fois-ci par les formateurs de l'ENI est celui de la définition opérationnelle d'un référentiel de compétences professionnelles de base qui seront développées parallèlement à d'autres compétences plus générales. Cette définition devant s'accompagner de petites formations qui peuvent servir à la transformation de leurs propres pratiques professionnelles.

A ce sujet, la réussite des réformes curriculaires implique des « changements de métier » de la part des différentes catégories d'acteurs : les enseignants du primaire, formateurs d'enseignants, les gestionnaires, mais aussi les apprenants (Perrenoud, 1997). Elle nécessite aussi la mise en place de nouveaux « métiers » : fonction de cadres intermédiaires à l'exemple des maîtres de formation pratique en Belgique ou du clinicien au Canada, de conseillers pédagogiques, etc. (Garant et Paquay, 2004 ; Lessard, 2000, cités par Paquay, 2007).

Pour certains enseignants, les changements attendus de professionnalité sont parfois très profonds : passer d'une posture de magister transmetteur de connaissances à celle d'entraîneur-facilitateur de la construction de compétences implique toutes les dimensions des sujets (cognitives, affectives, conatives), leurs rapports au savoir, à eux-mêmes, aux autres, au monde... « Il est difficile d'activer les élèves et d'implanter un curriculum d'inspiration socioconstructiviste si on n'est pas soi-même dans sa pratique, mobilisé individuellement et collectivement, autonome, responsable et professionnel » (Lessard et Portelance, 2002, p.31, cités par Paquay, 2007).

En conséquence, dans les futurs curriculums de formation initiale d'enseignants, il ne suffit pas de définir des référentiels de compétences, ou de dispositifs nouveaux. Il faut surtout des formateurs d'enseignants qui puissent adapter une posture d'accompagnateur qui est souvent aux antipodes d'une posture d'enseignant (Altet, Paquay et Perrenoud, 2002).

Paquay (2007) propose d'agir sur les leviers et des stratégies à mettre en œuvre pour que les enseignants modifient leurs pratiques dans le sens de la réforme. Ils s'inspirent des travaux de Huberman (1973), de Cros (2001) et de Demailly (2001) et les synthèses les plus synthétiques de Fullan (2001), pour identifier quatre facteurs qui influencent l'implantation d'un changement planifié : la pertinence du changement (les besoins de changement sont perçus), la clarté des buts et des moyens (les buts et les moyens d'une innovation sont bien compris par les utilisateurs), la complexité (le changement attendu est important et difficile), la qualité et praticabilité du programme (l'innovation est perçue comme praticable, le matériel est disponible et utile). Sur les quatre facteurs cités, l'importance des perceptions que les acteurs ont du changement planifié est considérable. Dès 1984, Huberman et Miles avaient montré que les acteurs, particulièrement les enseignants, s'investissaient davantage lorsqu'ils percevaient non seulement que les besoins visés étaient significatifs, mais aussi que les moyens proposés dans la réforme allaient concourir à répondre à ces besoins. Les perceptions des acteurs du terrain sont centrales. Comme l'ont montré Bourgeois et Nizet (1995), pour obtenir un changement de la part d'acteurs (par exemple de la part des formateurs de l'ENI), il importe que ceux-ci en perçoivent la légitimité.

Dans ce cas, outre la stratégie qui consiste à susciter la collaboration entre formateurs, il importe donc pour ces derniers de changer d'abord les pratiques et les attentes des élèves. La stratégie qui consiste à imposer un changement des dispositifs d'apprentissage ou de formation ne marche pas à chaque coup dans tous les contextes. Encore faut-il que les

élèves instituteurs eux-mêmes s'engagent dans le changement prescrit. Si l'enjeu des réformes curriculaires est une transformation des pratiques enseignantes et, conséquemment, des pratiques d'apprentissage, il est sans doute des stratégies d'implantation de réformes curriculaires plus efficaces que d'autres. Face aux nouvelles exigences quant aux compétences à développer, face aux prescriptions méthodologiques explicites ou implicites, les formateurs sont souvent désarmés car bon nombre de formateurs ne savent pas comment faire réaliser concrètement des prescrits méthodologiques souvent généraux (et généreux !). D'où des solutions développées par certains : accompagner une réforme curriculaire d'exemples détaillés de démarches et d'outils relatifs à des modèles précis.

1.5 Évaluation d'un changement dans le curriculum

Selon De Ketele et Gérard (2007), l'évaluation d'un curriculum est un processus qui consiste à recueillir un ensemble d'informations pertinentes, à les confronter à un ensemble de critères de qualité adéquats, et à prendre des décisions qui s'imposent. Ces auteurs soulignent que l'évaluation ne peut être réduite à la seule « évaluation du produit » basée sur une confrontation des résultats obtenus aux résultats attendus ; par contre, toutes les activités sont évaluées, dans le but de prendre des décisions qui influencent d'autres activités, lesquelles sont à leur tour évaluées et cela à l'infini.

Dans cette approche, la notion d'évaluation révèle une relation fondamentale entre le processus évaluatif et sa fonction dans un contexte plus vaste, laquelle fonction consiste à fournir de l'information qui facilite la vérification de la qualité et l'amélioration d'un programme en construction (Stufflebeam & al, 1980). Quelles sont donc les formes d'évaluation possibles dans cette nouvelle approche de l'évaluation ? A quels critères de qualité faut-il se référer ?

1.5.1 Différentes formes d'évaluation des résultats

Lors de la phase de conception du projet, l'objectif prioritaire est traduit en un nombre restreint d'effets attendus sur le terrain ou EAT (Roegiers, 1997). Ces derniers sont des indicateurs concrets, observables ou mesurables, qui permettront de dire lors de l'évaluation, si l'objectif prioritaire est atteint à un seuil jugé suffisant dans le contexte donné. De Ketele et Gérard (2007) font une double distinction des résultats de l'organisation en termes de produits et d'impact. Ils considèrent d'une part, les résultats à court terme et à long terme, d'autre part, les résultats effectifs en rapport avec les EAT et les résultats effectifs sans rapport avec les EAT. La combinaison des modalités de cette double distinction a conduit les deux auteurs à générer quatre formes d'évaluation des résultats de l'organisation : l'évaluation du produit (des effets directs), l'évaluation de l'impact direct différé, l'évaluation des effets indirects et l'évaluation de l'impact indirect différé.

Tableau 6. Nouvelles règles d'action pour le pilotage

(De Ketele & Gérard, 2007, p. 28)

Les effectifs relatifs....	Les effets à court terme	Les effets à long terme
<i>... aux effets attendus sur le terrain</i>	L'évaluation du produit, des effets directs	L'évaluation de l'impact direct différé
<i>... à d'autres effets non prévus</i>	L'évaluation des effets indirects	L'évaluation de l'impact indirect différé

L'évaluation du produit (résultats effectifs par rapport aux effets attendus sur le terrain) et plus tard l'évaluation de l'impact direct différé (résultats effectifs comparés aux EAT à plus long terme) sont les deux types de résultats à examiner en priorité selon les auteurs. La raison en est qu'ils déterminent l'efficacité de l'action entreprise tout en sachant qu'il est toujours difficile d'analyser l'impact, parce que l'atteinte ou non des EAT à long terme peut être affectée positivement ou négativement par d'autres facteurs qui sont extérieurs au projet (Gérard, 2001).

L'évaluation des effets indirects à savoir les effets positifs et négatifs non prévus au départ de l'action ne doit pas non plus être négligée. Les effets indirects positifs sont un levier puissant pour obtenir un impact différé positif. Les effets indirects négatifs risquent d'être des obstacles non seulement pour obtenir l'impact direct différé, mais aussi pour la poursuite d'autres actions ; c'est un aspect important à analyser dans le groupe de pilotage et à mettre en relation avec une analyse des stratégies des acteurs.

1.5.2 Les critères de qualité

Pour De Ketele et Gérard (2007), la qualité se mesure en termes de rapports entre un objet sur lequel on recueille des informations, le « référé », et un « référentiel » qui sert de référent pour la comparaison. Ainsi, la qualité d'une organisation ou d'un projet est fonction de toute une série de qualités ; chacune d'entre elles étant le fruit d'une comparaison entre deux composantes de l'organisation, l'une servant d'objet ou de référé, l'autre servant de référentiel ou de critère de comparaison (Roegiers, 1997). De Ketele et Gérard (2007) ont mis en évidence quinze principales qualités qu'ils ont pris le soin de définir.

La Pertinence

La pertinence est le rapport ou de degré de conformité entre les intentions (objectifs et donc les EAT qui en sont les signes) et les besoins. On parle parfois de rapport d'utilité : les objectifs et les EAT sont-ils utiles à la société, sont-ils bien ceux-là dont elle a besoin ? Il s'agit donc du lien de conformité entre les objectifs visés par l'organisme et les besoins auxquels il doit répondre (Bouchard et Plante, 2002). La pertinence constitue la première

qualité d'un curriculum dans la mesure où les intentions pédagogiques doivent répondre à des besoins clairement identifiés.

Le réalisme politique

Le réalisme politique est le rapport ou degré de conformité entre les besoins (objet ou référé) et les objectifs (référentiel). Un plan d'action est réaliste sur le plan politique si les besoins que l'on veut satisfaire peuvent être traduits en objectifs d'action réalisables. Ainsi, il existe deux rapports entre les deux composantes « besoins » et « objectifs », avec la possibilité que chacune d'elles peut devenir soit référé, soit référentiel.

La validité

La validité est le rapport ou le degré de conformité entre les effets attendus sur le terrain (objet) et l'objectif (le référentiel) dont ils sont censés être les signes de réalisation.

La cohérence

La cohérence est le rapport ou degré de conformité entre les moyens (ressources/contraintes et stratégies) et l'objectif fixé. Il s'agit d'évaluer si les moyens prévus sont réellement ceux qu'il faut prévoir en référence à l'objectif que l'on s'est fixé.

La faisabilité

La faisabilité est le rapport ou le degré de conformité entre l'objectif et les moyens prévus. C'est le rapport inverse de la cohérence.

L'applicabilité

L'applicabilité est le rapport ou le degré de conformité entre les moyens (ressources/contraintes et stratégies) effectivement utilisées et les moyens prévus. A ce niveau, on vérifie si toutes les actions prévues ont été réalisées, si le matériel, le budget et la logistique prévus ont été exploités comme prévus.

La régulation des moyens

La régulation des moyens c'est le rapport inverse de l'applicabilité, profondément ancré dans l'action. La question qui se pose ici est de savoir si on apporte les régulations nécessaires au projet.

L'efficacité interne

L'efficacité interne c'est le rapport ou le degré de conformité entre les résultats effectivement observés à court terme et les effets attendus sur le terrain à court terme. Il s'agit de l'évaluation du produit ou des effets directs. C'est le lien de conformité entre les objectifs visés et les résultats effectivement obtenus. C'est une qualité fondamentale en éducation car elle détermine le degré de réussite de l'action entreprise.

L'efficacité externe

L'efficacité externe est le rapport ou le degré de conformité entre les résultats obtenus à long terme et les effets à long terme.

La durabilité

La durabilité est le rapport ou le degré de conformité entre les résultats observés à long terme et les résultats observés à court terme. C'est le maintien dans le temps des résultats obtenus.

L'efficience

L'efficience est le rapport entre les résultats effectivement obtenus et les moyens utilisés. Une organisation ou une action est d'autant plus efficiente qu'on obtient plus de résultats avec peu de moyens. On peut distinguer l'efficience interne si l'on prend en compte les résultats à court terme et l'efficience externe si l'on prend en compte les résultats à plus long terme.

L'adhésion

L'adhésion est le rapport ou le degré de conformité entre les enjeux personnels (opinions, actions) observées chez les acteurs et les composantes fondamentales internes de l'action (Objectifs, EAT, ressources et stratégies, résultats).

La synergie

La synergie est le rapport entre les stratégies de coordination des efforts des acteurs (réflexion sur l'action et actions de coordinations effectives) et l'ensemble en interaction des composantes fondamentales internes de l'action (objectifs, EAT, ressources et contraintes, résultats). Autrement dit, il s'agit d'un souci des acteurs de réguler le système en fonction d'une vision. Il s'agit donc de la coordination des moyens, des actions et des personnes en vue d'atteindre les objectifs et les résultats visés (Demeuse & Strauven, 2006).

L'équité

L'équité est le rapport entre les bénéfices récoltés par un sous-groupe particulier de personnes et les mêmes bénéfices récoltés par un autre sous-groupe de personnes. Et ces groupes se différencient par leurs caractéristiques sociales. C'est la capacité de répondre aux besoins d'un public-cible d'origine.

Il faut préciser cependant que, dans la pratique, le pilotage d'une organisation ou d'une action ne s'appuie pas sur toutes ces quinze qualités souhaitables, mais sur la ou les qualités pertinentes selon l'objet concerné et le moment. Ainsi, par exemple, la pertinence est une qualité importante au début de l'élaboration d'un plan d'action d'un programme de formation ; l'efficacité est une qualité à prendre en compte lors de l'évaluation finale ou lors d'une réunion de régulation ; alors que l'efficience concerne davantage ceux qui ont la responsabilité d'attribuer des moyens (De Ketele et Gérard, 2007, p.35).

En somme, la documentation sur le changement dans les systèmes de formation indique clairement que la réussite des réformes de programmes de formation dépend des formateurs, individuellement et collectivement. Les programmes imposés courent le risque d'échouer si les formateurs n'acceptent pas et ne comprennent pas l'innovation (Fallan, cité par Paquay, 2007). En termes d'évaluation des effets du curriculum de formation, l'une des questions clés est celle-ci : a-t-on mis en place les conditions diverses favorisant chez les acteurs les transformations souhaitables de pratiques et leur développement professionnel ?

1.6 Quelles implications pour notre recherche ?

Notre recherche tente d'évaluer la qualité de curricula organisés par l'École Normale des instituteurs de Libreville. Nous voudrions mesurer les effets directs de la formation en termes de transformation des conceptions enseignantes des étudiants entre le début et la fin de la formation. Notre hypothèse est la suivante : La formation telle qu'elle se déroule forme plutôt des instituteurs transmetteurs des savoirs et savoir-faire aux élèves. Elle serait donc inadéquate à la formation des élèves qui développent des compétences c'est-à-dire capables de résoudre des familles des problèmes comme il est indiqué dans le curriculum Approche Par les Compétences. Dans ce cas, il n'existe pas de cohérence entre les deux programmes. Il nous est apparu important d'analyser les besoins des différents acteurs qui participent à la vie de cet établissement. Cette analyse des besoins nous permettra de mieux cerner l'environnement de la formation en vue d'avoir des données objectives qui pourront déboucher sur des propositions pertinentes qui justifient un tel fonctionnement. Une autre chose est d'amener les étudiants à se motiver pour les actions de formation. Les conceptions de la professionnalité enseignante des acteurs étant une composante cognitive de la dynamique motivationnelle. Faisant suite aux recommandations des états généraux de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche en 2010, le curriculum de formation a été remplacé par des référentiels de formation initiale axés sur le développement de dix compétences. Les référentiels de compétences ont été conçus sur la base de trois logiques complémentaires : standardisation, professionnalisation et centration sur les acteurs. Les formateurs ont été ensuite initiés aux méthodes de la pédagogie universitaire qui mettent à la fois l'accent sur l'authenticité du contexte de formation et le compagnonnage réflexif des étudiants.

2. Quelques conceptions quant aux démarches de développement des nouveaux référentiels de formation initiale des enseignants

Plusieurs changements se sont produits ces six dernières années au Gabon. Ces changements marquent une certaine évolution de la formation initiale des instituteurs. Cette évolution touche plusieurs leviers, particulièrement le référentiel de formation initiale. En effet, d'une liste de contenus au référentiel de compétences en passant par le programme par objectifs, le programme de formation initiale des enseignants a connu de nombreux changements. Le nouveau référentiel de compétences ouvre les voies de la professionnalisation du métier d'enseignant par une formation de type universitaire. La loi

N°21/2011 portant Orientation Générale de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche garantit la fluidité des parcours professionnels des enseignants. L'ENI dans les années à venir devra offrir aux enseignants du pré-primaire et de l'élémentaire un programme de formation en sciences de l'éducation. Ce programme sera l'équivalent d'une licence professionnelle. Sur ce, l'approche de conception du référentiel de compétences de l'école normale des instituteurs est consécutive à l'évolution des objectifs de la formation initiale. C'est ainsi qu'on peut lire ces changements de différentes façons en s'inspirant du modèle d'analyse proposé par Paquay (2007) sur l'implantation d'un curriculum de formation. Cette analyse se nourrit d'une complémentarité de trois logiques : 1° la standardisation, 2° les enjeux sociétaux de développement global du pays, 3° les logiques locales et uniquement pragmatiques de formateurs de l'ENI.

2.1 Première approche : la standardisation de la formation initiale des enseignants

L'approche dominante pour le cas du Gabon est dite « *technocratique* » parce qu'elle se matérialise par une application des normes reconnues par la communauté scientifique. On peut citer quelques critères de qualité tels : la pertinence, l'efficacité, l'équité, l'adhésion... (Stufflebeam, Foley, Gephart, Guba, Hammond, Merriman et Provus, 1971 ; Barbier, 1991 ; Roegiers, 1997 ; De Ketele, 2002, cités par Paquay, 2007 ; De Ketele et Sall, 1997 ; Crahay, 1996, 1997, cités par Paquay, 2007). En effet, les concepteurs de l'institut pédagogique national (IPN) et les formateurs de l'ENI sont partis des exemples de référentiels de compétences de formation initiale des enseignants et des éducateurs des pays comme le Canada, la Belgique, la France et le Niger. Les concepteurs ont aussi mis à profit les différentes contributions des experts africains sur l'élaboration des référentiels de formation initiale sous l'égide de l'organisation internationale de la francophonie (OIF). Après cette analyse des documents, certains choix ont été opérés. Ces choix portent sur (1) la définition de la professionnalisation de la formation initiale des enseignants au Gabon, (2) les compétences à développer et (3) les critères d'évaluation de ces compétences.

La définition de la professionnalisation de la formation initiale ne s'écarte pas de celle de Paquay (1994). Le référentiel de compétences de formation initiale en expérimentation définit la professionnalisation comme l'acte par lequel on reconnaît aux enseignants une expertise, des compétences spécifiques, une autonomie professionnelle et une responsabilité individuelle et collective. Cette professionnalisation doit pouvoir se construire progressivement à travers diverses activités interdisciplinaires intégrées dans la formation. Elle occupe donc une place centrale. Tout au long de leur formation, les futurs enseignants auront l'occasion de développer une réflexion approfondie et de se forger une identité professionnelle. Ils doivent aussi respecter les principes déontologiques du métier et construire un projet professionnel dont son développement ultérieur se fera grâce à la formation continuée. La formation initiale de l'enseignant professionnel s'inscrit dans un parcours de vie et selon une approche programme. À ce titre, un enseignant professionnel est celui qui a non seulement la maîtrise des savoirs professionnels divers mais également celle des schèmes de perception, d'analyse, de décision, de planification, d'évaluation... A

ces compétences s'ajoutent les attitudes nécessaires au métier telles que la conviction de l'éducabilité, le respect de l'autre, la maîtrise de ses émotions, l'ouverture à la collaboration, l'engagement professionnel (Paquay, 2005).

Le projet gabonais de référentiel de compétences définit aussi l'enseignant professionnel comme celui qui développe des compétences professionnelles. Ce référentiel est fort ancré dans la pédagogie de l'intégration (Roegiers, 2010) ou communément appelée au Gabon « Approche Par Compétence (APC) » ou encore l'approche par problèmes ou par projet dans l'enseignement supérieur (Galand et Frenay, 2005). Il indique clairement les **quatre (4) compétences professionnelles** qui seront évaluées lors de l'examen final organisé par le Ministère de l'éducation nationale. Il s'agit : (1) *d'analyser et d'interpréter* des situations de classe en faisant preuve d'une bonne maîtrise de la communication orale et écrite et d'une bonne mobilisation des connaissances en sciences humaines (Le travail de fin d'étude ou TFE), (2) *de planifier et de concevoir* des situations d'enseignement – apprentissage, des projets de groupe d'élèves et des dispositifs de remédiation (épreuve écrite et leçon devant jury), (3) *de piloter et de gérer* des situations d'enseignement – apprentissage, des projets de groupe d'élèves et de dispositifs de remédiation (leçons devant jury) et enfin (4) *d'évaluer et d'animer* des situations d'enseignement – apprentissage, des projets de groupe d'élèves et des dispositifs de remédiation (leçons devant jury et épreuve d'étude de cas). Pour répondre aux multiples exigences de leur profession, les futurs enseignants doivent pouvoir maîtriser les 10 (dix) compétences. Elles sont réparties en deux blocs.

2.1.1 Le premier bloc ou noyau de compétences évaluables

Il comprend six (6) compétences qui forment le noyau de compétences évaluables (Roegiers, 2010). C'est autour de ces six compétences qu'ont été libellées les quatre compétences professionnelles en lien avec l'examen certificatif. Elles constituent le cœur même du métier d'enseignant. Il s'agit concrètement de (1) communiquer clairement c'est-à-dire écouter, parler, lire et écrire avec rigueur et profit dans divers contextes liés à la profession enseignante, (2) planifier et concevoir des situations d'enseignement/apprentissage pour les contenus à faire apprendre et ce, en fonction de l'effectif scolaire, les tester, les évaluer, les réguler, (3) de piloter et gérer des situations et le climat organisationnel du groupe classe, (4) Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre, (5) adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation ou encore un handicap, (6) travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école, et ce, en fonction des élèves concernés.

2.1.2 Le deuxième bloc ou noyau de compétences non évaluables

Il est constitué de quatre (4) compétences. Ce sont des compétences non évaluables mais à développer pendant les cours. Elles ont trait (1) à l'intégration des technologies de l'information et de la communication, (2) à l'engagement des étudiants dans une démarche de développement personnel et professionnel, (3) à l'utilisation dans l'exercice de ses fonctions des objets de savoirs et de culture préalablement maîtrisés et (4) à l'agir professionnel et responsable dans l'exercice de son métier. Les deux dernières compétences concernent surtout l'appropriation des objets et les faire exister en termes d'attitudes intériorisées ou encore des savoir-être. Les formateurs ont la mission d'organiser des activités qui sollicitent le développement de ces quatre compétences. Par exemple, faire en sorte que les étudiants participent aux séminaires, aux animations pédagogiques, à la recherche et à l'analyse des informations ou s'engagent dans des productions communes (cours, exposés, dossiers, projets à réaliser, travail de fin d'étude) en faisant usage des technologies éducatives.

En définitive, ces dix compétences correspondent au profil de sortie de l'élève instituteur de l'ENI tel que résumé par Donnay et Charlier (1990, cités par Paquay, 2005). L'instituteur devra pouvoir (1) analyser des situations complexes, en référence à plusieurs grilles de lecture ; (2) de faire de façon à la fois rapide et réfléchie le choix de stratégies adaptées aux objectifs et aux exigences éthiques ; (3) de puiser, dans un large éventail de savoirs, de techniques et d'outils, les plus adaptés, de les structurer en dispositif ; (4) d'adapter rapidement ses projets en fonction de l'expérience ; (5) d'analyser de façon critique ses actions et leurs résultats ; (6) d'apprendre tout au long de sa carrière. Pour ce faire, les enseignants sont appelés à être actifs et créateurs en classe et dans l'institution scolaire. En somme, la dynamique de professionnalisation relève donc quelque part des idées que l'on se fait de l'enseignement et de l'acte d'enseigner, du savoir des enseignants, de la place des groupes d'enseignants dans le système éducatif (Tardif & al, 1998).

2.2 Deuxième approche : la professionnalisation de la formation initiale

Au Gabon, la professionnalisation est aussi vécue comme une action *sociopolitique*. En effet, les états généraux de l'éducation, de la recherche et de l'adéquation formation/emploi (2010) ont mené une réflexion sur la professionnalisation de la formation initiale des enseignants et plus particulièrement la formation des instituteurs à l'université. Les futurs étudiants de cette université des sciences de l'éducation doivent suivre un programme de licence professionnelle. Dans cette optique, les états généraux recommandent à travers ces nouvelles formations de doter l'enseignant gabonais d'une nouvelle identité, de nouvelles valeurs pour répondre aux besoins de la société. Le projet de référentiel de compétences s'est inscrit dans cette nouvelle dynamique. Il est vrai que le référentiel des compétences a été conçu sur la base des standards internationaux en respectant un certain nombre de critères. Cependant, les compétences ont été définies de façon à coller parfaitement avec les réalités gabonaises. Le référentiel est un choix sociétal déterminé à l'issue des états

généraux de l'éducation et de la formation (Paquay, 2007). Il ne peut non plus s'élaborer en marge des innovations en cours dans le système éducatif. La conception du référentiel des compétences a été assurée par l'Institut Pédagogique National (IPN) qui se charge de diffuser les innovations pédagogiques. Cette institution est partie du référentiel de métier d'enseignant. Le référentiel des compétences, le référentiel de formation et le référentiel d'évaluation ont été validés par les équipes de l'IPN et celles des formateurs des ENI du Gabon.

Une autre chose, il ne suffit pas non plus que le contenu du référentiel soit négocié et ratifié par l'ensemble des catégories d'acteurs concernés mais qu'il convient que ces derniers soient capables de le mettre en œuvre. Le référentiel s'accompagne dans ce cas d'une évolution des pratiques pédagogiques centrées sur l'apprenant. La question est de savoir si cette mise en œuvre se passe réellement sur le terrain.

2.3 Troisième approche : un référentiel centré sur les acteurs

Il s'agit de voir dans cette phase d'expérimentation comment les acteurs s'approprient le référentiel. Certes, une formation à l'appropriation du référentiel a été organisée, mais est-elle suffisante pour les formateurs ? De même, les formateurs se sont retrouvés par département pour pouvoir coordonner les activités enseignantes (préparation des cours, choix des contenus, choix des méthodes). Nous voulons comprendre comment les formateurs appréhendent le référentiel des compétences. De plus, à défaut d'un suivi permanent des activités des formateurs, nous avons mesuré les perceptions que les formateurs ont du dispositif de formation ainsi que leurs conceptions du métier d'enseignant. A partir de la confrontation de toutes ces informations, nous déterminons s'il y a eu convergence entre le référentiel des compétences, les conceptions et les perceptions du dispositif par les formateurs de l'ENI. Une autre chose, le référentiel prévoit des activités d'intégration ou d'analyse des pratiques. Ces activités sont-elles réalisées avec les étudiants bien qu'elles figurent dans l'organisation pédagogique ?

En définitive, ces trois approches ont été mobilisées pendant la phase de construction et de mise en place du nouveau référentiel de compétences. L'évolution des objectifs de formation initiale de ces six dernières années au Gabon a largement contribué à la mobilisation de ces trois approches. Les référentiels de formation initiale conçus par les acteurs priorisent cependant certaines approches pédagogiques développées dans l'enseignement supérieur comme par exemple l'apprentissage-enseignement contextualisé authentique (AECA).

3. L'apprentissage contextualisé authentique

Comme le précise Barth (1995 : 8) à la lecture des travaux de Bruner, de Brown et de Campione, « le savoir à apprendre n'est pas seulement un contenu, il est lié à une façon de le connaître, aux questions qu'on se pose à son sujet, aux modes d'analyse qu'on utilise pour y réfléchir, aux ressources physiques et humaines dont il faudra être conscient pour

pouvoir s'en servir comme supports pour la pensée ». Il est donc évident qu'il faut des méthodes d'apprentissage qui peuvent mettre ce processus complexe en évidence.

Frenay et Bédard (2004) ont développé à ce propos le modèle pédagogique d'« apprentissage et d'enseignement contextualisés authentiques (AECA) » qui « propose[nt] à la fois un regard sur l'apprentissage et sur les modalités d'enseignement susceptibles de favoriser (1) l'intégration des connaissances et le développement des compétences, (2) l'activation et le transfert des connaissances et (3) une perception positive de la tâche et de soi-même comme apprenant » (Frenay & Bédard, 2004). Si ce dernier point a été maintes fois souligné par Bruner (1995, 1996), ce type de perception étant la base d'un processus motivationnel, nous pensons que la façon d'aborder les deux premiers points à travers des principes composant d'une part l'authenticité d'un contexte et d'autre part le compagnonnage cognitif représentent un pas de plus fait pour nous mener vers des situations d'apprentissages performantes améliorant le transfert. Cette approche pédagogique, en continuité avec la psychologie culturelle et les nombreuses conditions qui la composent, nous semble convenir au public d'étudiants à l'enseignement que nous avons rencontré.

Cette façon de présenter ce modèle pédagogique permet aux enseignants d'avoir des critères explicites et catégorisés à atteindre mais aussi de pouvoir analyser leur démarche pédagogique de manière progressive, voyant le chemin déjà atteint et ce qui peut rester à faire. A ce propos, Frenay & Bédard (2004) définissent leur modèle, en contexte universitaire, « comme un modèle présentant un ensemble de principes pédagogiques qui guident la planification et la réalisation d'activités d'apprentissage et d'enseignement, en prenant particulièrement en compte les contextes professionnels où seront transférées les connaissances et les compétences acquises » (Frenay & Bédard, 2004, p.3). Le besoin de prise en compte du contexte professionnel est également très marqué dans les écoles normales des instituteurs, particulièrement pendant le tout premier stage appelé « stage d'immersion ».

Nous proposons de réaliser une présentation générale des différents principes constituant de « l'authenticité du contexte » et du « compagnonnage cognitif ».

3.1 Principes de l'authenticité du contexte et du compagnonnage cognitif

Comme le précisent Frenay et Bédard (2004), les contextes doivent être les plus authentiques possible car l'adéquation entre la situation d'apprentissage universitaire et les contextes professionnels représente un « critère de validité écologique »¹ de la situation d'apprentissage et d'enseignement. Ces auteurs considèrent que plusieurs conditions caractérisent le principe de « l'authenticité du contexte ».

¹ Terme utilisé par Frenay et Bédard pour expliquer les situations qui se rapprochent le plus des tâches « professionnelles ».

(1) La première condition de l'authenticité du contexte est la « le contexte de mobilisation ». Celle-ci souligne « l'importance de mettre en évidence le(s) contexte(s) de mobilisation (qui peuvent être multiples) par différents moyens ou stratégies pédagogiques ». (Frenay & Bédard, 2004 : 246). Trois contextes sont spécifiés : (1) à l'intérieur d'un même cours, (2) à l'intérieur d'un même programme de formation et (3) lors d'activités extracurriculaires, telle la vie professionnelle » (Frenay & Bédard, 2004, pp. 246-247).

(2) La deuxième condition de l'authenticité du contexte met en évidence la nécessité que les tâches proposées aux étudiants devraient constituer le fondement du développement des compétences. Ces tâches doivent être imaginées dans la logique du premier principe, c'est-à-dire en prenant en compte les contextes de mobilisation. Bédard et Frenay parlent à ce propos de « tâches authentiques » (Frenay & Bédard, 2004, p. 247).

(3) La troisième condition implique que le développement des compétences se passe dans des situations dans lesquelles l'étudiant est plongé dans « des situations complètes et complexes » (Frenay & Bédard, 2004 : 247). Cette exigence est liée à l'importance du lien entre la situation d'apprentissage et les contextes mobilisés, comme les contextes professionnels, complexes car ses facteurs sont nombreux et en interaction les uns avec les autres.

(4) La quatrième condition met à l'honneur les contenus pluridisciplinaires. Son importance est liée aux situations complexes présentées précédemment. En effet, si on veut privilégier un « meilleur ancrage dans des situations complexes » (Frenay & Bédard, 2004, p. 248) et améliorer l'intégration des connaissances, il faut élaborer des modules qui dépassent le cadre trop souvent fermé de chacun des cours afin d'avoir de meilleures vues d'ensemble des contenus. On évite ainsi le risque de morcellement des connaissances, ce qui se présente dans la même logique que les cinquièmes et sixièmes conditions de l'axe de l'authenticité du contexte soulignant les situations-problèmes multidimensionnelles (5), c'est-à-dire l'importance de la multiplicité de dimensions d'une même situation et les situations-problèmes diversifiées (6) qui mettent l'accent sur la capacité des étudiants à apprendre à appliquer leurs connaissances dans des situations et des contextes variés.

(7) La dernière condition propose aux étudiants des solutions, conclusions ou interprétations multiples pour une situation problème similaire. Le but est ici de montrer que plusieurs voies peuvent mener vers la réussite d'une tâche, certaines étant à privilégier plus que d'autres.

En ce qui concerne le second principe, celui du « compagnonnage cognitif », la première condition mise en évidence est (1) *l'articulation des connaissances* car elle permet de « comparer et de prendre en compte les connaissances apprises dans différents contextes et ainsi de favoriser le transfert » (Frenay & Bédard, 2004, p. 251). La condition suivante se centre sur la (2) *capacité réflexive* des étudiants. Cette capacité peut être développée dans l'action ou après l'action, selon que l'on cherche sa rapidité ou sa profondeur. Frenay et Bédard parlent, pour cette démarche de réflexion, de processus de consolidation qui « se construit tout au long de la démarche de résolution de problèmes (...)

et également à son terme » (Frenay & Bédard, 2004, p. 252). Le but est ici de mettre en place un processus réflexif dans lequel l'étudiant peut prendre du recul et faire des comparaisons avec les modèles « experts » ainsi que sur le travail de ses pairs.

La troisième condition est la dernière qui se focalise sur l'étudiant. La (3) *généralisation et la discrimination* (des situations d'apprentissage) précisent qu'il est important, après avoir contextualisé un apprentissage, de le décontextualiser en le « théorisant » pour lui faire émerger des concepts, des principes,... puis de le recontextualiser dans des nouvelles situations « où seront appliquées les connaissances afin (1) de mettre en évidence les éléments communs aux différentes situations et (2) de favoriser le transfert des connaissances » (Frenay & Bédard, 2004, p. 252).

Les conditions suivantes se centrent plus sur le rôle de l'enseignant et sont écrites en fonction de « quatre actions pédagogiques spécifiques qui jouent un rôle déterminant dans le développement des habiletés cognitives responsables du transfert des connaissances chez l'étudiant » (Frenay & Bédard, 2004, p. 253). La condition proposée en premier dans ce registre est le (4) *coaching*, véritable observation portée par l'enseignant sur ses étudiants lorsqu'ils sont impliqués dans un processus d'apprentissage. Le coaching peut se présenter sous différents aspects : un avis, un commentaire, une réflexion, une question ou encore comme intervention en tant que consultant (Frenay, Bédard, 2004). L'enseignant laisse en tous les cas la majeure partie du processus de réalisation de problème dans les mains des étudiants, seul un « support minimum, qui est juste au niveau des habiletés des étudiants » (Frenay & Bédard, 2004, p. 254) doit être donné. Cette guidance doit être considérée comme un soutien structurel, organisationnel et stratégique, bases sans lesquelles l'étudiant ne pourrait pas progresser sont appelées (5) *échafaudage*. Ce dernier peut également être soutenu par une phase de (6) *modélisation*, réalisée par l'enseignant, sur la manière dont on peut exploiter une information. Cette condition propose « de rendre accessible le traitement de l'information qu'il [l'enseignant] réalise au moment où il fait l'action » (Frenay & Bédard, 2004, p.254). Frenay et Bédard précisent que cette verbalisation permet aux étudiants (1) de faciliter leur démarche d'assimilation, (2) de donner de l'importance aux différents gestes de la procédure de recherche et (3) de souligner la motivation qui guide ceux-ci. Les différentes conditions de coaching, d'échafaudage et de modélisation devant être progressivement atténuées au fur et à mesure de l'augmentation de l'expérience des apprenants, la dernière condition précisée par Frenay et Bédard s'appelle tout naturellement (7) *retrait graduel*.

3.2 Quelles implications pour notre travail de recherche ?

Le dispositif pédagogique développé au cours de la formation initiale est déterminant pour développer les compétences professionnelles et favoriser le changement de conceptions des étudiants à la fin de la formation. Dans la palette des besoins exprimés par les responsables du Ministère de l'éducation nationale, les chefs de circonscriptions scolaires, l'équipe de direction de l'ENI et les formateurs, pour améliorer la qualité de la formation initiale, le besoin cité en premier est l'élaboration des référentiels de formation

initiale. Nous sommes tentés de nous poser la même question que Paquay (2007) « À quoi bon un curriculum de qualité s'il ne change pas les pratiques enseignantes ? ». En effet, le changement de pratique par la contextualisation des apprentissages donne du sens aux activités professionnelles futures pour l'étudiant à l'enseignement. Si tel est le cas, la formation aura des effets attendus.

Aussi, avons-nous découvert l'importance de l'interrelation des différentes conditions décrites par Frenay et Bédard menant à un apprentissage contextualisé. Enfin, les quatre actions pédagogiques (coaching, échafaudage, modélisation et le retrait graduel) ne sont-elles pas les orientations pour l'accompagnement des étudiants dans leurs travaux pendant les cours théoriques (étude de cas, réalisation d'un projet, résolution de problèmes, etc.) ou pendant les stages ? Ces actions les aident sans doute à construire leur identité professionnelle. Ce chapitre nous donne des pistes sur la mise en œuvre des cours théoriques à l'E.N.I et le suivi des étudiants en stage. Cette dimension a été prise en charge dans le questionnaire destiné aux étudiants.

En guise de conclusion, la littérature sur l'évaluation des effets d'un programme de formation initiale des enseignants propose plusieurs pistes. Cette évaluation peut être envisagée sous forme de produit attendu (atteinte des objectifs, des compétences) ou sous forme de processus (approches ou méthodes pédagogique). Elle peut aussi prendre la forme d'une « évaluation du contexte » ou d'analyse des besoins qui est à la fois une démarche de régulation, de prise de décision et de production. Nous avons opté pour une approche constructiviste de l'analyse de besoins (Bourgeois, 1991). C'est une démarche d'élucidation de trois pôles en interaction : « situation actuelles », « situation attendue » et la représentation « des perceptives d'action ». En effet, la démarche d'élucidation si elle est bien menée, remplit les trois fonctions d'une « évaluation du contexte » : (1) La régulation permet de mesurer l'écart entre la « situation actuelle » et la « situation attendue », (2) la prise de décision concerne les perspectives d'actions et (3) la production est inhérente aux réalisations nécessaires y compris les conditions de mise en œuvre.

L'évaluation d'un changement dans le curriculum se réfère aux critères de qualité. Ces critères de qualité ont été pris en compte dans les trois approches (standardisation, professionnalisation et centration sur les acteurs) qui ont guidé le développement des nouveaux référentiels de formation initiale des enseignants. Ces approches valorisent les critères tels que la pertinence, l'efficacité, l'équité et l'adhésion des acteurs, etc. Les référentiels s'accompagnent généralement des méthodes pédagogiques susceptibles de développer les compétences professionnelles visées. La méthode d'apprentissage enseignement contextualisé authentique (AECA) semble convenir à la situation d'apprentissage dans le contexte professionnel de l'ENI. Elle a l'avantage d'agir sur deux leviers : l'authenticité du contexte des situations de formation et le « compagnonnage cognitif ». Ainsi, la formation se fonde sur l'exploitation des contextes signifiants pour les étudiants et l'accompagnement des étudiants dans leur processus cognitif.

Chapitre 3

Conceptions de la professionnalité enseignante et profil motivationnel

Conceptions de la professionnalité enseignante et profil motivationnel

Notre étude évaluative portera principalement sur les effets des curricula et dispositifs de formation mis en œuvre à l'ENI sur les étudiants. Pour diverses raisons que nous expliciterons au chapitre IV (méthodologie), nous n'analyserons pas les effets sur les étudiants en termes de compétences professionnelles, mais les effets en termes de transformation des conceptions que les étudiants ont du métier et de la formation au métier. Dans ce chapitre, nous établirons les bases conceptuelles de l'étude empirique. Il s'agit d'abord de préciser ce que recouvre le concept de « conceptions » et en quoi les conceptions se différencient des représentations. Les conceptions du métier et de la formation seront ensuite référées de façon générale aux modèles de professionnalisation, puis de façon plus spécifique, elles seront analysées en référence à des « conceptions-types » ; nous nous référerons principalement pour ce faire aux modèles de professionnalité tels que définit par Paquay (1994) et par Lang (1997). Enfin, comme dans notre étude, nous prendrons en compte les variables motivationnelles, nous présenterons dans ce chapitre les modèles théoriques auxquels nous nous référerons.

1. L'évolution des conceptions en formation initiale

Plusieurs travaux montrent que les programmes de formation initiale efficaces sont évidemment ceux qui développent les compétences professionnelles que l'on peut mettre en pratique (Gauthier, Mellouki, 2005 ; Gohier, Chevrier, Anadon, 2005 ; Paquay, 2005, Beckers, 2007, Bipoupout, Boulhan, Diallo, Manda Kizabi, Roegiers, Zita Traoré, 2008). En effet, développer les compétences d'enseignants, c'est en référence à un référentiel des compétences de formation initiale. Ce référentiel de formation ferait en sorte que les étudiants soient capables d'organiser les apprentissages des élèves, de construire une leçon, de la mettre en œuvre, de l'évaluer, de gérer leur équipe, etc. De plus, il est important que le référentiel de formation puisse développer une certaine conception du métier. L'enseignant qui met en œuvre les apprentissages des élèves se réfère toujours à une certaine conception du métier. C'est vers le défi d'amener les élèves instituteurs à transformer leur conception d'apprentissage et leur conception du métier que s'inspire l'ensemble des formations initiales actuelles. Mais comme cette transformation est difficile à évaluer, plusieurs indices des compétences de transformation existent. On estime que l'un des indices d'efficacité d'un curriculum de formation est la transformation des conceptions de l'enseignement des étudiants.

Un système éducatif efficace a tellement besoin d'enseignants qui ont des compétences pour prendre en charge les élèves qui ont le plus de difficultés d'apprentissages. C'est à partir de là qu'on constate effectivement qu'il y a une nécessité de la formation initiale. Pour les étudiants à l'enseignement qui ont plusieurs ressources, souvent ils ont les réflexes

des enseignants qualifiés. D'ailleurs, les recherches montrent, en effet, d'une part, que l'évaluation, lorsqu'elle s'attache à créer du sens tout au long du processus de formation, transforme les représentations initiales (Cardinet et Laveault, 2001 ; cités par Grangeat, 2007) et, d'autre part, que le développement des régulations métacognitives, en s'appuyant sur ce type d'évaluation, provoque une meilleure compréhension des actions nécessaires à la réussite des tâches complexes (Allal et Saada-Robert, 1992 ; Grangeat, 1999 ; Lafortune, Deaudelin et Deslandes, 2001 ; Noël, Romainville et Wolfs, 1995).

Enfin, les travaux menés dans le cadre de la didactique professionnelle accréditent l'idée selon laquelle les compétences professionnelles, et donc les conceptualisations, permettent au praticien de comprendre sa propre activité, s'inscrivent dans une dynamique développementale comparable à celle des apprentissages (Grangeat, 2006 ; Mayen, 1999 ; Pastré, 2005). En conséquence, à condition que la démarche employée soit créatrice de sens et de régulation, il semblerait fructueux d'intégrer le futur enseignant à l'évaluation de ses propres pratiques professionnelles ; et notamment, celles concernant le travail collectif (Altet, 2001 ; Bernard, 1998 ; Gather Thurler, 2000). Un tel processus d'évaluation pourrait contribuer à l'amélioration de la qualité du référentiel de la formation initiale.

2. Conceptions et représentations du métier en formation initiale

Par analogie, nous empruntons à la théorie de l'intelligence une explication pour montrer à quel point les conceptions et les représentations des acteurs du champ de la formation, voire des décideurs sont importantes pour apporter de la cohérence dans le système éducatif. Selon Dweck (1989, cité par Crahay, 2007, p.248), « on peut distinguer deux conceptions ou deux représentations que l'élève se fait de l'intelligence. La première considère l'intelligence comme une entité stable, fixe, qui ne peut évoluer dans le temps. C'est une composante de la personne qui est inaltérable. Une seconde conception considère l'intelligence comme une caractéristique mobile ou évolutive. En d'autres termes, l'intelligence d'un élève peut se développer au cours de sa vie. Fondamentalement, cette conception ne traite pas l'intelligence comme s'il s'agissait d'une partie inaltérable ; elle rejette également l'idée que l'intelligence constituerait une entité unique. Elle la conçoit plutôt comme une caractéristique qui est la résultante d'un ensemble de connaissances et stratégies cognitives et métacognitives, et estime que ces diverses connaissances et stratégies peuvent évoluer dans le temps. L'individu peut ainsi accroître sa capacité d'agir de façon significative sur son environnement. Si l'élève conçoit l'intelligence comme une caractéristique évolutive ou s'il est face à un enseignant qui a cette conception, l'enjeu de ces démarches est d'une autre nature : une erreur n'est pas un signe d'incompétence intrinsèque à l'individu.

Ce même mode de raisonnement transparaît dans les conceptions que les étudiants ont du métier d'enseignant une fois entrés en formation. Normalement ces conceptions devraient se transformer à la fin de la formation. C'est cette transformation qui développe

en eux des compétences professionnelles et la construction de leur identité professionnelle qui auront des effets attendus sur le terrain.

Nous chercherons à partir de la revue de littérature, puisée en bonne partie dans les travaux de Ndiaye (2003), Paquay (2005), Charlier (2006) comment peut-on faire évoluer les conceptions des apprenants à la fin de la formation initiale.

Ndiaye (2003) à partir du dictionnaire Petit Larousse illustré (1992), définit la conception comme « la manière particulière de se représenter, d'envisager quelque chose » (p. 250). Ce concept dérive du verbe « concevoir » signifiant, toujours selon le petit Larousse, « se représenter par la pensée ; former, élaborer dans son esprit, dans son imagination » (p. 250). La représentation et la conception font partie des constructions mentales mobilisées par les individus pour apprendre (Charlier, 1996 ; Bourgeois et Nizet, 1996), c'est aussi pour comprendre une situation, résoudre un problème ou pour échanger dans un groupe (Moscovici, 1961). Le concept de conception ne peut être circonscrit sans faire allusion à celui de représentation. C'est un concept polysémique car il est différemment utilisé de la psychologie sociale à la psychologie du traitement de l'information en passant par la psychologie clinique (Tardif, 1993).

En ce sens que les conceptions et les représentations sont des constructions mentales, elles évoquent par conséquent un aspect dynamique et un aspect statique. L'aspect dynamique est relatif au processus d'élaboration, alors que l'aspect statique est le résultat de ce processus de construction. C'est ce dernier aspect qui confère aux représentations et aux conceptions leur statut de connaissances. Quel que soit le domaine donc, étudier les représentations revient à se poser des questions sur un mode de connaissance, poser des problèmes relatifs aux rapports de l'individu à la connaissance et au réel (Charlier, 1989, citée par Ndiaye, 2003). De ce point de vue, on peut avancer que chaque individu appréhende le monde à travers un système de représentations, « le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle l'individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique » (Abric, 1994, p. 13 ; cité par Ndiaye, 2003).

Dans la littérature, on rencontre d'autres termes ayant une signification voisine de conceptions et de représentations. Il s'agit de termes tels que croyances, théories personnelles ou théories implicites résultant du fait que ce sont les individus eux-mêmes qui se les construisent consciemment ou inconsciemment. Cette connotation est liée à une dichotomie souvent avancée entre un type de connaissances dites scientifiques et un type de connaissances dites ascientifiques désignant ces conceptions, croyances, théories personnelles... (Saussez, 1998 ; cité par Ndiaye, 2003). Un des éléments les plus pertinents que l'on avance pour les distinguer relève d'un problème de validation : une validation objective extérieure au sujet contre une validation subjective qui ne fait référence qu'aux jugements, à l'appréciation, aux valeurs que le sujet accorde lui-même à ces connaissances. Mais cette dichotomie pourrait souffrir de la critique que les connaissances scientifiques

sont passées d'abord par le stade de conceptions et donc de connaissances non scientifiques (Saussez, 1998).

En psychologie cognitive (traitement de l'information), la notion de représentation évoque des réseaux sémantiques comportant des nœuds inter-reliés. Cette approche de la notion de représentation découle d'une série d'études en épistémologie des sciences (Bachelard, 1993). Elle est reprise en didactique des disciplines qui stipule que « connaissance se construisant dans l'interaction du sujet avec son environnement » et pouvant faire l'objet « d'obstacle épistémologique » (Giordan, 1994) en situation d'enseignement-apprentissage.

Selon Ndiaye (2003), faisant référence à Raynal et Rieunier (1997), les apports de la psychologie cognitive nous permettent précisément de mieux situer la différence que nous percevons entre conception et représentation. Il s'agit des travaux relatifs à la mémoire humaine à propos du stockage des connaissances dans le cerveau et les moyens par lesquels elles sont retrouvées ou activées au cours des processus des cognitions. Le paradigme de base est le modèle computo-symbolique comparant le cerveau à l'ordinateur.

Ainsi, on distingue deux grandes parties de la mémoire humaine :

- la mémoire à long terme où sont accumulées toutes nos connaissances ; elle est caractérisée par une certaine stabilité dans le temps ;
- la mémoire à court terme, aussi appelée mémoire de travail où les informations sont temporairement retenues juste le temps d'effectuer leur traitement.

Il existe deux sources d'informations dans la mémoire de travail : d'une part les informations actualisées dans la mémoire à long terme qui étaient stabilisées et stockées et d'autre part, des informations prises dans la situation, lesquelles sont déclenchées et ramenées à la mémoire de travail. Les connaissances activées dans la mémoire à long terme sont du domaine des conceptions (constructions mentales conçues comme une structure de connaissances non scientifiques). Le processus de construction des représentations intègre donc nécessairement des conceptions déjà existantes et contribue également à leur éventuelle modification (Bourgeois et Nizet, 1992). Les conceptions dans nos propos sont donc des constructions mentales qui dans leur dimension comme produit, sont considérées comme une forme de connaissance, mais doivent être distingués d'une autre construction mentale construite dans les mêmes conditions, stabilisées en mémoire à long terme mais ayant une fonction spécifique : les représentations sociales, selon une théorie élaborée par Moscovici (1961). Les représentations sociales apparaissent comme une forme de naturalisation ou l'établissement d'un ordre établi ou une censure sociale. Exemple, chez les catholiques le fait d'avoir un pape laïc est une censure sociale, le pape a été toujours catholique.

Si les conceptions et les représentations sociales ont en commun d'être des constructions mentales sous forme de connaissances non scientifiques, « un type particulier de connaissance qui s'élabore dans l'interaction "sujet - environnement", et intégrant l'histoire, le passé, l'avenir et les intentions du sujet et d'être stabilisées en mémoire à long

terme, il faut les différencier et les distinguer en même temps des représentations à partir de deux caractéristiques : la régularité et le caractère d'individualité (Charlier, 1996) :

- la régularité des représentations sociales et des conceptions traduit leur caractère stable et stocké en mémoire à long terme par opposition aux représentations qui sont occurrentes (circonstanciennes) liées spécifiquement au contexte du moment (bien que faisant intervenir une activation de représentations stabilisées) ;
- le caractère d'individualité en ce sens que les représentations sociales sont partagées alors que les représentations et les conceptions sont individuelles.

Pour notre part, nous avons retenu dans la présente recherche l'emploi du concept de conceptions, d'une part parce qu'il est moins sujet à une diversité polysémique et transdisciplinaire et d'autre part à cause de son caractère individuel. Rappelons ici que l'unité d'observation est l'étudiant en formation initiale des instituteurs ; notre objectif est d'étudier les conceptions qu'il a sur son futur métier au début et à la fin de la formation et de mesurer s'il y a oui ou non évolution. Sans être des représentations sociales, elles seraient cependant de l'ordre des représentations professionnelles dans le sens de Blin (1997) c'est-à-dire « des représentations sur la profession et sur les activités associées, en tant que produits et processus sous-jacents à des pratiques mises en œuvre dans des contextes professionnels » (Blin, 1997, p.80 ; cité par Ndiaye, 2003). Ainsi, nous voulons étudier les « conceptions professionnelles » (conceptions sur la profession d'enseignant) à travers une grille de modèles de professionnalité.

Ces conceptions ne se réduisent pas à une seule dimension et le chercheur ne peut en appréhender qu'une partie déterminée par sa problématique et le contexte de recueil (Blin, 1997). C'est dans une telle perspective qu'il nous semble nécessaire de situer les contours de l'aspect contextuel de notre recherche centrée sur la formation initiale à l'ENI avant la spécification du cadre problématique de la recherche.

3. La professionnalisation de la formation initiale des enseignants

Notre recherche concerne la formation initiale des enseignants à l'E.N.I de Libreville au Gabon. Nous avons retenu les modèles de l'enseignant professionnel comme référence pour étudier les conceptions des étudiants sur leur futur métier. En plus du concept de conception que nous développerons plus loin, plusieurs concepts centraux se dégagent de cet objectif : celui d'enseignant et celui de professionnel en ayant comme modèles descripteurs les dispositifs pédagogiques développés pendant la formation initiale et les modèles de professionnalité. Nous partirons de deux textes fondateurs (Paquay, 1996 ; Paquay, 2005) et de Charlier (2006). Il est important pour nous de cerner le concept « professionnel ». Il est aisé de reconnaître deux grandes tendances historiques données au sens de profession :

Le professionnel au sens anglo-saxon et du point de vue sociologique, « exerce les responsabilités une activité intellectuelle altruiste (un service à la société), c'est l'exercice d'un art dont la technique s'apprend par une longue formation. Et le professionnel fait

partie d'une organisation professionnelle (tel l'ordre de médecins, l'ordre des avocats), l'ordre qui définit une déontologie et une éthique et contrôle les conditions d'admission et d'exercice de la profession »¹.

La seconde, de tendance francophone et commune aux systèmes plus décentralisés, associe à la profession, un sens intellectuel de l'autonomie professionnelle. On reconnaît une profession à partir du moment où un savoir propre à la profession, voire exclusif, se constitue (Bourdoncle, 1991, 1993, 1994 ; Lemosse, 1989, cités par Letor, 2003).

Ces deux tendances constituent un axe autour duquel se définissent les professions. Et ces deux éléments, social et savant, deviennent quasi indissociables et feraient d'un exercice professionnel, une profession. L'aspect normatif qui se dégage de ces critères établit une définition restrictive de la profession. Dans ce cas, une profession ne sera reconnue comme telle que si elle remplit les conditions définies par ces critères. Les critères recouvrent des aspects différents. Parallèlement aux éléments auparavant, on retrouve deux tendances :

- la première met en évidence les conditions sociales de l'autonomie professionnelle : le statut, le prestige social, la reconnaissance sociale, l'utilité sociale, le contrôle social de l'accès à la profession, le pouvoir du corps professoral ;
- la seconde insiste sur les aspects intellectuels de l'autonomie professionnelle : son expertise, son autorité en la matière, sa production de connaissances originales et exclusives, la formation des professionnels.

Ces deux tendances mettent en tension le concept de profession que l'on retrouve plus tard dans celui de professionnalisation.

Du point de vue psychopédagogique, le professionnel est un praticien expert efficace qui fait preuve d'une expertise pratique dans les domaines de l'enseignement...il a de l'expérience pratique, il est capable, seul et en collaboration, de définir et d'ajuster des projets dans le cadre d'objectifs, dans le cadre éthique, capable d'adapter son activité, d'innover en fonction du contexte, d'analyser ses pratiques et d'apprendre en s'autoformant par l'analyse de cette pratique ; ce qui est un défi fabuleux (Paquay, 2006). Son focus sur la formation initiale concerne surtout le profit qu'on tire du nombre d'activités, d'expériences, de dispositifs dans le programme de formation ; les professionnels développent des compétences pour devenir des ressources humaines efficaces, de qualité qui permettront aux étudiants en définitive de développer des compétences et de se développer personnellement. L'objectif de la formation initiale étant de former des enseignants de qualité qui, dans l'école pourront, dans leur fonction d'enseignant, assurer la qualité des apprentissages et, en tant qu'éducateurs, la qualité du développement humain des jeunes.

La « professionnalisation » étymologiquement se rapporterait à un processus historique (Tenorth, 1988) par lequel une activité professionnelle (au sens large) devient une profession (au sens strict). Dans ce cas, la recherche s'évertue à établir les critères de

¹ Conférence inaugurale parue dans les actes du colloque du 50^e anniversaire de l'institut libanais d'éducateurs « les défis de la profession enseignante dans une société en mutation », (pp., 43-66). Beyrouth, université Saint Joseph, 12 mai 2006...

professionnalisation dans le but doit de vérifier si une activité professionnelle répond aux critères de profession soit d'analyser les stratégies développées par les professions dans leur constitution. Par déduction, si la déprofessionnalisation se réfère à la perte de statut et de prestige de la profession, la professionnalisation devrait évoquer le gain en prestige et statut de la profession se référant ainsi à une connotation de profession plutôt que de simple gain de professionnalisme. Le concept ne s'arrête pas à ce sens. Hoyle (1980 et 1983 in Bourdoncle, 1991) établit la distinction :

- la professionnalisation désigne la stratégie et la rhétorique déployée par le groupe de professionnels pour revendiquer une élévation dans l'échelle sociale (Tenorth, 1988) ;
- elle désigne aussi le processus d'amélioration des capacités et de rationalisation des savoirs mis en œuvre dans l'exercice de la profession et une plus grande efficacité individuelle et collective ;
- la socialisation des individus au sein de la profession et le respect des normes et procédures établies par la profession.

Le terme « profession » selon les usages, fait référence à l'exercice professionnel au sens large ou au contraire, est réservé à des pratiques qui répondent à des critères pré-définis. Au sens large, la profession se distingue de l'amateurisme ou de l'activité récréative. Dans ce cas, la profession s'associe au concept de métier. Au sens strict, elle se distingue du métier. On réserve alors le terme de profession à un exercice qui répond à certains critères théoriques et socioculturels notamment d'autonomie, de reconnaissance et de prestige social, d'expertise et d'autorité en une matière. La notion de profession a un sens collectif en ce qu'il fait référence à un groupe social identifié autour de valeurs, normes, comportements et savoirs constitués collectivement. L'accès à la profession soumis à la maîtrise des connaissances et d'un droit d'accès délivré par le corps professionnel. Les exemples typiques restent l'ordre des médecins et des avocats et bien d'autres professions libérales.

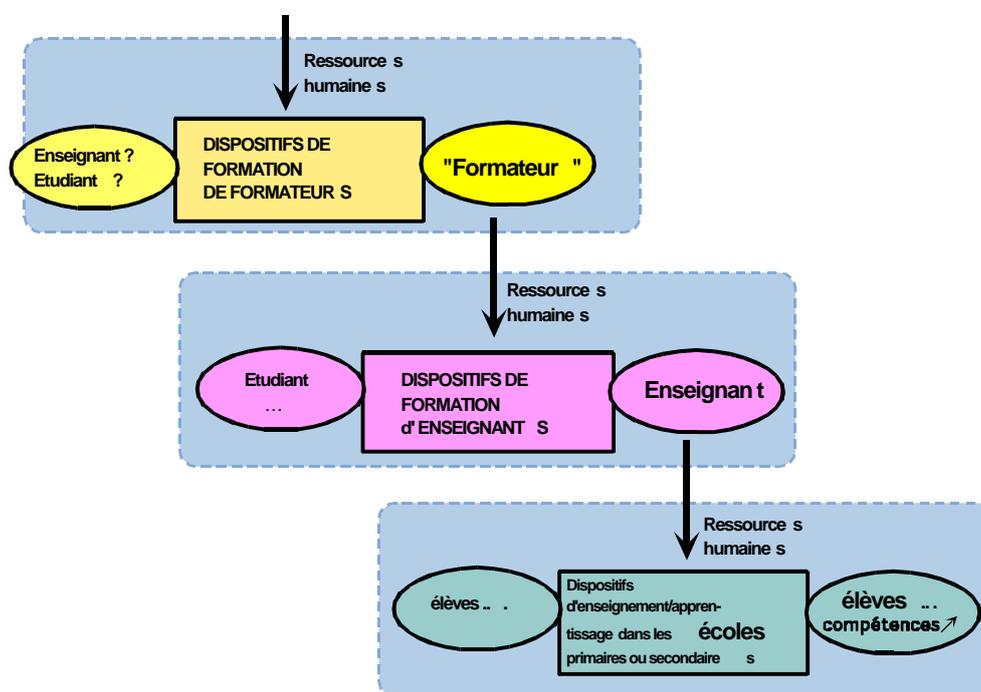


Figure 5. Former des enseignants, ressources humaines pour l'école d'aujourd'hui et de demain (Paquay, cours-UCL-FOPA)

Sous trois regards différents : formateur des formateurs, de chercheur, et d'expert, Paquay aborde trois questions dont la plus fondamentale est : à quel métier formons – nous dans le cadre d'une institution de formation initiale ? Ensuite, comment condenser le profil attendu de ce métier dans le cadre d'un référentiel ? Enfin, quelles sont les conceptions du métier sous-jacentes aux référentiels, et, peut-être plus largement, sous-jacentes à nos pratiques ?

L'enseignement est un métier en profonde mutation parce que l'école est confrontée à nouvelles exigences. Le monde change et demande que l'école change ; et l'école ne peut changer si les acteurs premiers de l'école eux-mêmes ne changent pas. À l'heure de la mondialisation, les nouvelles technologies et les médias deviennent des concurrents des maîtres, le changement de valeurs, le post-modernisme, la démocratisation des sociétés font qu'on ne peut plus imposer des valeurs, il y a donc besoin d'adaptation de l'école aux pratiques enseignantes.

L'école doit aussi répondre aux défis sociétaux (violence, sida, démocratie, pauvreté, développement durable)

Pour ce faire, les nécessaires transformations de l'école ne peuvent se faire sans que les enseignants ne modifient leur pratique. De plus, une des grandes options prise dans la plupart des pays, c'est de définir des *outputs* attendus sous forme de référentiels de compétences des élèves. C'est également d'introduire une évaluation externe tout en

laissant une certaine autonomie locale au niveau des établissements et des équipes pour définir des démarches, des méthodes et des dispositifs (Lessard, 2000). Mais les équipes doivent rendre des comptes. Et là encore, il est nécessaire que les enseignants apprennent à rendre des comptes.

Dans la foulée sont introduits des nouveaux curricula. Et ceux-ci changent singulièrement les pratiques enseignantes.

Lorsque les curricula étaient focalisés sur les contenus-matières, le rôle de l'enseignant était bien de transmettre les matières et d'évaluer l'acquisition des savoirs. Les curricula centrés sur les objectifs ou savoir-faire, l'évaluation était axée sur la maîtrise de ceux-ci. Actuellement les curricula visent le développement des compétences, il s'agit de confronter les apprenants à des situations authentiques, proches de situations complexes et réelles de la vie qui nécessitent l'intégration de ressources multiples. On privilégie la contextualisation, la résolution de problèmes, l'intégration et la réalisation de projets. Les modalités d'évaluation des compétences changent des pratiques d'évaluation de simples connaissances. Les implications sont nombreuses dans les établissements de formation initiale. Ces établissements ont toujours la mission de former des enseignants transmetteurs de savoirs culturels certes mais surtout d'organiseurs des apprentissages, de médiateurs des apprentissages, d'éveilleurs, de passeurs (Vanhulle et Lenoir, 2005 ; cités par Paquay, 2005). Donc l'important, en formation des enseignants et en formation continue, devient bien de former à des compétences professionnelles.

Les réformes actuelles de l'enseignement et dans la formation des enseignants semblent croire à la professionnalisation de l'enseignant. Les politiques éducatives s'accordent sur un modèle d'enseignant professionnel dont les compétences sont décrites avec précision. L'intérêt actuel est de former un professionnel, compétent, autonome, réflexif, apte à répondre aux demandes sociales qui lui sont faites. Ce nouveau modèle d'enseignant s'accompagne de diversification et de la régulation de sa fonction.

Un des référentiels mis en exergue est celui décrété par les autorités québécoises. Il propose un premier lot de compétences centrées sur le cœur du travail pédagogique en classe, un deuxième lot concerne des aspects de communication, un troisième ensemble explicite les aspects collectifs du métier. Un quatrième ensemble concerne des aspects plus globaux et dynamiques.

Ces référentiels sont obtenus en menant les études sur le travail enseignant, sur l'enseignement efficace, sur le fonctionnement des enseignants en situation. Il constitue un idéal de développement, de ce que devrait être le métier et de ce point de vue, il joue le rôle d'une certaine utopie qui dynamisera les enseignants, les équipes et les formateurs d'enseignants pour orienter la formation. Ces multiples fonctions sont : guider l'action de formation, aider à définir les curricula, les stratégies, les dispositifs, mais aussi évaluer les compétences et permettre des débats entre acteurs pour pouvoir s'approprier ces priorités et faire évoluer cette image souvent normative du métier (Paquay, 2005). Derrière ces référentiels, et de façon sous-jacente aux pratiques enseignantes, il y a des conceptions du métier.

4. Vers une typologie des modèles de professionnalité

La professionnalité est généralement définie comme l'ensemble des caractéristiques spécifiques et stables d'un métier ou plus spécifiquement comme « l'ensemble des compétences reconnues socialement comme caractérisant une profession » (Paquay, 2012). Cette stabilité qui fonde une image publique du métier et une identité collective n'est pas pour autant synonyme d'invariance. Les *modèles de professionnalité* constituent des conceptions typiques de la profession enseignante et de la formation (Paquay, 2012). Ils sont parfois appelés des paradigmes, c'est-à-dire « des noyaux de représentations et de croyances quant à la nature de l'enseignement et quant à la manière dont on apprend à enseigner » (Zeichner, 1983, cité par Paquay, 2012).

Il existe de nombreuses typologies de modèles de professionnalité dans la littérature. Lang (1996) en a analysé une vingtaine. On y trouve des images globales du métier telles les figures de l'artiste, de l'artisan, de l'homme cultivé, du technicien, de l'ingénieur, etc. Chaque modèle de professionnalité renvoie à des types privilégiés de savoirs et de compétences professionnelles. Chacun recèle, de façon explicite, ou implicite, des principes et dispositifs à privilégier pour former des enseignants.

4.1 La typologie de six modèles de professionnalité selon Paquay (1994)

La conception qu'on a du métier, de la formation des enseignants au métier et du type de professionnel que l'on veut former, détermine l'organisation et le déroulement de la formation initiale. Pour Paquay & Wagner (1998) la manière dont on perçoit le métier, les perspectives sont différentes (on voit les choses autrement) et les modes d'action différents (on fixe d'autres objectifs, on choisit d'autres stratégies). Dans la présente section, nous décrivons les six modèles de professionnalité selon Paquay (1994) résumés par Nitonde (2011).

1° Le modèle du « Maître instruit »

Dans cette conception, l'enseignant est vu comme un transmetteur de savoirs disciplinaires et un applicateur de principes. C'est celui qui maîtrise des savoirs théoriques, aussi bien les contenus à enseigner que les principes d'enseignement. C'est une conception encore dominante dans certains milieux de formation d'enseignants. Si ce modèle est privilégié en formation initiale des enseignants, la priorité est donnée à la formation théorique (à l'acquisition des connaissances solides) et les stages ne sont que l'occasion de mettre en application les théories antérieurement apprises quant aux disciplines à enseigner et quant aux principes didactiques et pédagogiques. Au cours du stage, l'étudiant prend en charge de nombreuses leçons dans les disciplines pour lesquelles il est préparé. Et quant à la supervision, les formateurs de terrain se focalisent surtout sur la théorie, ils vérifient si le stagiaire fait une bonne application des procédés didactiques étudiés.

2° Le modèle du « Technicien »

La conception du technicien est très développée dans les pays anglo-saxons depuis la pédagogie par objectifs. Ce sont les méthodes de l'analyse d'un poste de travail (job analysis) et la recherche sur des fondements scientifiques pour l'enseignement qui ont inspiré ce modèle de professionnalité. Avec ce deuxième modèle, l'enseignant est conçu comme quelqu'un qui a acquis systématiquement des savoir-faire techniques. Il possède un savoir-faire technique qu'il va utiliser tout en mettant en œuvre des règles formalisées ; sa pratique est conçue comme un assemblage de tâches à réaliser et de fonctions à remplir. Dans cette approche, la formation initiale est censée préparer les étudiants à toutes les tâches liées au métier d'enseignant ; chaque compétence est travaillée individuellement, dans une progression bien établie. Les stages de terrain sont donc considérés comme un complément à une formation technique et théorique, et leur but est de permettre à l'étudiant d'automatiser et d'intégrer les diverses techniques acquises progressivement.

3° Le modèle du « Praticien artisan »

Selon ce modèle, l'enseignant est conçu comme quelqu'un qui possède les tours de main du métier, les schémas d'action nécessaires dans l'enseignement. Le fondement de ce modèle est que les enseignants sont confrontés à des situations singulières et que le travail est ambigu et incertain (Lang, 1999) ; d'où l'enseignant a besoin de tours de main (Paquay, 1994), fonctionnant à l'image d'un bricoleur (Perrenoud, 1993). Dans la formation, la priorité est donnée aux stages de terrain, à la formation au savoir-faire pédagogique. Les stages constituent le lieu privilégié pour former à cette pratique du métier, ils permettent aux novices d'acquérir les « tours de main » nécessaires pour organiser la classe et guider les apprentissages. Au cours du stage, l'étudiant est confronté à des pratiques intensives sur le terrain et sur toutes les facettes du métier, en compagnonnage avec un enseignant expérimenté.

4° Le modèle du « Praticien réflexif »

Dans ce modèle, l'enseignant est considéré comme un professionnel autonome, capable de réfléchir sur sa pratique et de l'analyser de manière méthodique, en vue de réguler ses actions pédagogiques et de construire des savoirs issus de l'expérience. Il est vu comme un stratège qui ne se fie pas seulement à des connaissances de bases pourtant éprouvées (Wideen, 1992) ; il porte un regard distancié sur la matière, les techniques d'enseignement, les éléments de contexte, les enjeux sociétaux et lui-même, essaie de nouvelles approches, dans la perspective d'améliorer l'efficacité de sa pratique et de se développer professionnellement. La formation est nécessairement organisée en alternance et l'accent est mis sur l'analyse, la réflexion et la théorisation de la pratique. Les stages de terrain constituent des moments d'expérimentation, base d'une réflexion, d'où ils doivent être bien préparés et exploités. Les formateurs de terrain amènent et encouragent les stagiaires à analyser leurs pratiques à l'aide de la théorie apprise.

5° Le modèle de l' «Acteur social »

L'enseignant est conçu comme un acteur social engagé dans les projets collectifs (tels que les projets en interdisciplinarité, la participation constructive à des dispositifs communs d'évaluation et autres), il s'engage également dans des débats pour définir un projet d'établissement et participe à sa gestion, il est conscient des enjeux sociaux des pratiques éducatives (il est conscient de son rôle et de l'impact de ses pratiques quotidiennes liées à sa profession). Le modèle de l'acteur social est donc centré sur une prise de responsabilité de l'enseignant dans les projets et dans le fonctionnement de l'établissement. Ainsi, il doit pouvoir analyser le système (dans lequel il fonctionne) dans ses multiples dimensions (interpersonnelles, organisationnelles, légales, politiques, économiques, idéologiques, etc.) et ce, dans le but de fonder un projet sur les bases de cette analyse, de le mettre en œuvre, de l'organiser collectivement, de le gérer, de l'ajuster et de l'évaluer. Les stages de terrains constituent une opportunité pour les étudiants de s'engager dans un métier collectif en participant dans des projets communs et dans des innovations. Les formateurs de terrain ont donc pour rôle d'amener les stagiaires à analyser les enjeux anthropo-sociaux des pratiques vécues et observées, afin qu'ils prennent conscience du rôle que l'école peut jouer.

6° Le modèle de « l'enseignant Personne »

Deux aspects sont présents dans ce modèle : d'une part, l'enseignant doit être en relation positive avec autrui (ses collègues, ses élèves, les parents d'élèves, ses supérieurs hiérarchiques, et.); et d'autre part, il doit être caractérisé par un processus de développement personnel lié au métier. L'enseignant est donc une personne en développement et en relation avec les autres. Dès la formation initiale, il est nécessaire de provoquer une mise en mouvement vers un développement personnel et relationnel. Les stages sont donc des occasions irremplaçables dans la construction identitaire (Tardif, 1992) : ils permettent aux stagiaires d'expérimenter de nouvelles manières d'interagir avec les élèves, le groupe, les collègues, etc., et de réfléchir sur leur vécu personnel à l'aide des grilles d'analyse psychologiques et développementales. Le formateur de terrain met le stagiaire en cheminement personnel par un accompagnement personnalisé en fonction du profil de l'étudiant.

Les six modèles de professionnalité constituent des conceptions types de la profession enseignante et de la formation au métier d'enseignant. Néanmoins, les auteurs de cette typologie font savoir que l'enseignant n'est pas figé dans un seul modèle, mais que les conceptions du métier d'enseignant se déclinent autour des différents axes et on parlera plutôt d'un modèle dominant. Ainsi, chaque modèle de professionnalité développe une facette du métier, il ne s'agit donc pas d'approches contradictoires mais plutôt complémentaires. Le modèle actuellement dominant dans les milieux de la recherche est celui du « praticien réflexif » (Schön, 1983, 1983, 1987) et les pratiques de formation qui favorisent la réflexivité sont particulièrement valorisées.

Pour Schön (1983), la pratique professionnelle n'est pas un domaine d'application des théories élaborées en dehors d'elle ; elle est le lieu de production constante de solutions nouvelles à des problèmes nouveaux et un lieu de développement de compétences professionnelles. Ses travaux mettent radicalement en cause la logique applicationniste : le professionnel n'est pas un applicateur de principes théoriques ni de schémas a priori, ni de prescrit didactique, ni de règles méthodologiques... , il construit un savoir professionnel par l'action et la réflexion dans et sur l'action (Paquay, De Cock & Wibault, 2004). La valorisation du praticien réflexif souligne la nécessité croissante pour les enseignants de réfléchir dans et sur la pratique, afin d'adapter leur action à des contextes mouvants et difficiles (Paquay & Sirota, 2001). Les travaux de Tardif, Lessard et Gauthier (1998) ainsi que Paquay et Sirota (2001) ont montré que le modèle du praticien réflexif se diffusait mondialement et transcendait les cultures. En conséquence, la plupart des institutions de formation d'enseignants ont procédé ces dernières années à des réformes concrétisées par des aménagements de nouveaux dispositifs de formation basés sur la réflexion sur la pratique.

Pour Paquay (2005 p, 203-204) qui cite Louis et Leithwood (1998, p. 280-281), Gather Thurler, 2000, p.170) dans les écoles fonctionnant comme des « organisations apprenantes », les équipes d'enseignants deviennent des « communautés professionnelles d'apprentissage ». Elles ont cinq caractéristiques majeures qui influent sur le degré d'investissement du personnel, mais aussi sur le niveau des apprentissages des élèves :

- (1) *Le partage de normes et de valeurs* le personnel de l'école partage des normes et des valeurs communes : particulièrement la conviction que les apprenants peuvent acquérir des connaissances de haut niveau et que les professeurs y contribuent ;
- (3) *Un accent* sur l'apprentissage des élèves. Les discussions et les projets des enseignants sont focalisés sur les activités d'apprentissage des apprenants ;
- (4) *Une déprivatisation de la pratique*. Les enseignants osent parler entre eux de leur pratique pédagogique ; avec authenticité, ils commentent mutuellement leurs démarches et leurs dispositifs, ce qui constitue un noyau privilégié pour chacun d'améliorer ses propres pratiques ;
- (5) *La collaboration*. Les enseignants élaborent ensemble du matériel, des outils d'enseignement et d'évaluation ; ils se fournissent mutuellement des informations, des sources rigoureuses, des outils ; parfois, ils développent en équipe des projets de plus grande envergure en classe ou dans l'ensemble de l'école ;
- (6) *Un dialogue réflexif*. A travers les collaborations, les discussions, les projets communs, les membres de l'équipe éducative sont amenés à analyser et évaluer leur pratique, mais aussi le fonctionnement de leur établissement.

Un tel accent de réflexivité nous amène sans doute à revoir nos façons de former et donc à adopter des dispositifs de formation adéquats.

4.2 L'enseignant compétent : la reconnaissance de la complexité des pratiques

L'enseignant professionnel, d'après Charlot et Bautier (1991), sait mettre en œuvre ses compétences en action dans toute situation, capable de réfléchir en action, de s'adapter, de

dominer toute nouvelle situation. Il aboutit à une pratique qui s'appuie sur une base de connaissances rationnelles et intègre les pratiques réussies en situation. Aussi, il répond, s'adapte à la demande au contexte, à des problèmes complexes et variés. En effet, une personne compétente est une personne autorisée et habilitée. Rey (1996) insiste sur trois critères de compétence : l'extériorité puisqu'on la reconnaît et on ne se l'attribue pas soi-même ; la totalisation puisqu'elle est saisie comme tout ; enfin, qu'elle soit reconnue publiquement. Il fait alors allusion à la professionnalité qui conjugue expertise et reconnaissance sociale.

La notion de compétence se profile en éducation depuis plusieurs décennies. Rey (1996), Barbier (2001) ainsi que Dolz et Ollagnier, (2000) retracent l'évolution du sens qu'on lui a attribué. Ils remarquent que cette notion s'inscrit autant dans les traditions linguistiques que dans la formation professionnelle. Nous nous arrêterons à la définition adoptée par le monde de l'éducation francophone (Gérard et Roegiers, 1993 ; De Ketele, 1996 ; Rey, 1996 ; Raynal et Rieunier, 1997 ; Perrenoud, 1997, Dolz et Ollagnier, 2000, Bekers, 2002).

La compétence se caractérise par la mobilisation spontanée et pertinente de ressources et de capacité pour répondre à une situation. Ces capacités sont de l'ordre du savoir, savoir-faire et savoir-être. Ces ressources peuvent être cognitives, affectives, sensori-motrices, conatives, personnelles ou extérieures (Lator, 2003, p. 94). Elle rejoint la définition de Le Boterf (1997) pour qui les compétences représentent savoir gérer des situations complexes. Aussi, celle de Perrenoud (1994) pour qui elle représente la mobilisation de ressources faites de savoirs et d'habitus. De Ketele (1996) la résume sous cette forme :

Compétence = (capacités x contenus) x familles de situations – problèmes
--

Appliquée à l'activité de l'enseignant, parler de compétence reconnaît trois aspects liés à sa professionnalité :

- la complexité des situations d'enseignement-apprentissage ;
- l'autonomie et la créativité dans la mise en place de situations d'apprentissages pertinentes ;
- la réflexion de l'enseignant saura limiter sa pensée à une seule rationalité : ni technique ni uniquement cognitive.

Dans cette perspective, la mobilisation inscrite dans la compétence devient la clé qui définit la professionnalité de l'enseignant. L'enseignant dont la complexité des tâches et fonctions est reconnue, mobilise dans chaque situation, les réponses les plus pertinentes et adéquates. Les compétences de l'enseignant concernent donc, à la fois les savoirs disciplinaires, les méthodologies et ses habiletés personnelles. Ainsi, « organiser une situation d'apprentissage » ne s'arrête pas à la définition des contenus-matières mais comprend également le fait de vérifier des pré-requis des élèves, de partir de leurs représentations, de différencier les apprentissages, de prendre en compte certains aspects affectifs, et psychomoteurs des apprentissages, évaluer les acquis, aider au transfert de ces acquis, ... ». (Roegiers, 2001, p.64).

Parler de compétence suppose donc l'auto-enrichissement permanent de ces ressources, un apprentissage qui intègre les acquis d'expérience et la formation systématique. De la sorte, tout acte devient un acte de formation lorsqu'il s'accompagne d'une activité d'analyse, d'étude ou de recherche sur lui-même (Barbier, 1996). La question de la réflexion sur les pratiques est donc intrinsèquement liée à celle des compétences et de leur production continuellement renouvelée. Mais elle suppose en contrepartie, la mise en œuvre de « principes stabilisés » structurés et structurants, générateurs de nouvelles réponses, qui selon les auteurs font référence à une intelligence (Rey, 1996), à des schèmes d'actions (Charlier et Donnay, 1993, Charlier in Paquay et al, 1996) ou encore des habitus (Perrenoud, in Paquay et al, 1996). Cette stabilité implique deux éléments :

- Les compétences ne manquent pas de *régularité* : De Ketele (1996) parle de mobilisation ordonnée. Il est d'ailleurs possible de définir des familles de situations ou d'établir des référentiels de compétences de l'enseignant ;
- La description des pratiques enseignantes en termes de compétences prétend intégrer diverses rationalités qui sous-tendent ses actions. Le modèle de l'enseignant professionnel insiste sur le caractère intégrateur des multiples facettes de son action. La notion de compétence, en croisant la variabilité des capacités, des ressources et des contenus associés à celle des situations, reconnaît la pluralité des rationalités (cognitives, affectives, motrices, conatives) qui la sous-tendent (De Ketele, 1996 ; Altet, 1996).

4.3 Dispositif pour développer les compétences professionnelles en formation.

Le concept de développement professionnel qui couvre une acception très large « toutes les transformations individuelles et collectives de compétences et de composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles » (Barbier, Chaix et Demailly, 1994, p. 7).

En formation initiale, les démarches pour favoriser la construction de compétences et de l'identité professionnelle ne sont pas très différentes du fonctionnement d'une communauté professionnelle. Des dispositifs de formation devraient tendre vers l'acquisition des ressources mobilisables et l'apprentissage à la mobilisation de ces ressources dans les conditions suivantes (Beckers et Paquay, 2002 ; Paquay, Beckers, Couprenmanne et Scheepers, 2003).

- l'apprenant est mis dans des « contextes d'action signifiants » : des situations professionnelles, des « situations-problèmes », des situations « authentiques » (c'est-à-dire au moins similaires à des situations professionnelles) ;
- l'apprenant « réalise des activités, seul et en interaction », il exploite des ressources variées, y compris ses ressources personnelles ; il intègre des acquis divers et ses ressources plus anciennes ;
- l'apprenant « réfléchit » de façon anticipatrice (il anticipe les effets de ses interventions), dans l'action, il réalise une autoévaluation régulatrice ; il réfléchit a posteriori sur les conditions de l'intervention et sur les effets de l'action entreprise ; il conceptualise et théorise sa démarche (il formalise des savoirs d'action) ; il analyse les

situations en référence à diverses grilles de lecture pertinentes (d'où l'importance des savoirs théoriques en sciences humaines) en vue de préparer le transfert ;

- « l'évaluation » des acquis est focalisée sur la construction de compétences professionnelles ;
- l'apprenant « s'engage personnellement » dans la démarche ; il réfléchit sur son projet professionnel et sur les enjeux identitaires ; dans les métiers de l'humain, il s'engage dans un travail sur lui-même ;
- l'apprenant réalise de telles démarches de façon répétée tout en « étant accompagné » de sorte à se construire un habitus de pratique réflexive sur ses propres pratiques et sur son métier.

4.4 Formation initiale favorable à l'action dans une organisation apprenante

Paquay (2005) dans le souci constant de rendre la formation initiale plus efficace propose un panel de dispositifs pertinents. D'abord, il souligne en signe d'avertissement que les futurs enseignants devraient être préparés à fonctionner dans un établissement de formation qui soit une organisation apprenante : qu'ils interagissent au jour le jour avec des formateurs d'enseignants qui sont en projet collectif ; qu'ils soient eux-mêmes engagés dans des « communautés de pratique » focalisées sur des productions collectives et invitées à créer de façon réfléchie et argumentées des innovations. Pour lui, les dispositifs ci-après permettent d'acquérir les qualités nécessaires aux acteurs, ils sont puisés dans les écrits scientifiques des experts :

- pour apprendre à débattre des valeurs et des enjeux sociétaux des pratiques quotidiennes ; des séminaires d'analyse de cas ; des démarches de réflexion sur la pratique focalisées sur les enjeux sociétaux (Kelchtermans, 2001), mais aussi sur le fonctionnement micropolitique au sein de l'établissement (Kelchtermans et Ballet, 2002) ; pour partager des pratiques (déprivatiser les pratiques), organiser les stages en duo, etc. ;
- pour apprendre à réaliser des projets et résoudre des problèmes focalisés sur l'organisation des conditions d'apprentissage : des dispositifs de PBL (*problem-based-learning* ou *project-based-learning*) (Bédard, Frenay, Turgeon et Paquay, 2001), « Dossier-défi-intégré » à l'école de Vinci à Nivelles (Saussez et Paquay, 1995a), etc. ;
- pour apprendre à analyser des situations complexes : des séminaires d'incidents critiques (Saussez, Ewen et Girard, 2001), des écrits réflexifs (Djemeppe et Dezutter, 2001), des séminaires d'analyse de pratique (Altet, 1996) ou des simulations (Saint-Arnaud, 2001) ; plus généralement, des dispositifs de formation à la pratique réflexive (Paquay et Sirota, 2001 et Perrenoud, 2001a) ;
- pour développer la capacité à collaborer et à établir des partenariats : des stages projets et des mémoires professionnels dans des écoles partenaires, des productions collectives, des modalités de cogestion des activités de formation ;
- pour apprendre à s'autoévaluer et s'autoréguler avec authenticité : des démarches d'accompagnement réflexif des stages (Garant, Lavoie, Hensler et Beauchesne, 1999), des entretiens de coévaluation (Saussez et Paquay, 1994) ; les portfolios (Bélaïr, 1999 ; Levesque et Boisvert, 2001), etc. ;

- pour développer une identité professionnelle : travailler en profondeur les représentations du métier (Richardson et Placier, 2001) ; Raymond, 2001), l'habitus (Perrenoud b), les schémas d'interprétation (Kelchtermans, 2001) ; débattre des conceptions de l'enseignement (Wideen, Mayer-Smith et Moon, 1998) ; réaliser son dossier de l'enseignant (CFB, 2001 ; Ledur, Labeau et van Nieuwenhoven, à paraître), etc. ;
- pour apprendre à apprendre, particulièrement à travers la réalisation individuelle et collective de projets : des démarches d'analyse et un soutien aux activités métacognitives, etc. ;
- pour l'essentiel, au long de la formation professionnelle, il s'agit de leur faire vivre de nouvelles formes de partenariat, d'apprentissage coopératif, d'évaluation formative ; tout particulièrement, l'usage d'un portfolio peut les responsabiliser dans le processus de construction et d'évaluation des compétences et constituer un prélude au portfolio professionnel. Ainsi, Paquay (2002 b) concilie trois logiques pour passer de l'utopie au projet : de standardisation, de négociation et d'implication des acteurs du terrain. Dans la perspective de l'organisation apprenante, c'est la troisième logique qui est prioritaire.

4.5 Conceptions des apprenants et des formateurs sur le métier d'enseignant

Il nous est apparu qu'il existe très peu de littérature sur les conceptions des étudiants en formation initiale sur leur futur métier d'enseignant. Par contre, les conceptions des enseignants en activité ont été abordées par plusieurs auteurs qui parfois ont utilisé des termes proches tels que croyances, connaissances, jugement.

Plusieurs auteurs ont situé l'importance des conceptions et des représentations dans l'enseignement (Charlier, 1989 ; Charlier, 1996 ; Blin, 1997 ; Piot, 1997 ; Pratt, 1992 ; Vigil, 1998 ; Legrand, 2000 ; Fraysse, 2000 ; Gohier et al, 2001 ; Sall, 2002...). Ces conceptions prises comme des représentations professionnelles revêtent en effet un caractère de première importance dans un système éducatif ou de formation, non seulement à cause de leur variabilité à travers les différents acteurs mais aussi parce qu'ils constituent « à la fois des supports et des moteurs de l'action et de la communication » (Charlier, 1989, p.46). Certaines études ont montré par exemple que les enseignants se fient plus à la vision du métier d'enseignants en tant qu'élèves, sur leur expérience professionnelle, ou sur celle des collègues, pour souligner encore cette importance des conceptions et représentations des enseignants (Huberman, 1986, 1989). Comme le soulignent d'autres auteurs, les représentations du métier avec lesquelles les étudiants entrent en formation initiale sont plus robustes qu'on ne le pense et servent de matrice pour guider leurs comportements, qu'il faut chercher à dévoiler et à défaut, critiquer (Gauthier et al., 1997).

Ces diverses problématiques qui sous-tendent la nécessité de recourir aux conceptions démontrent leur importance dans la professionnalisation des enseignants où elles interviennent aussi bien au niveau pédagogique dans les processus de construction des compétences (Charlier, 1996, Legrand, 2000), que sociologique et même

psychosociologique dans les processus de construction de l'identité professionnelle (Blin, 1997 ; Legrand, 2000 ; Fraysse, 2000 ; Gohier et al, 2001 ; Cattonar, 2000).

Pour mieux comprendre comment se forge l'identité professionnelle chez l'enseignant, Blin (1997, cité par Ndiaye, 2003), a essayé de rapprocher conceptions, pratiques et identités professionnelles dans l'objectif d'étudier leurs relations en interaction dans un contexte de travail. Ce qui lui a permis entre autres, d'en arriver à un ensemble de suggestions pour conduire un processus de professionnalisation d'enseignants.

Baillauquès (1996) sous l'angle psychosociologique aborde la question des conceptions dans la perspective d'une « *Pédagogie ès représentation* » pour montrer la contribution d'un recours aux conceptions pour la formation des enseignants-professionnels tout au long de leur évolution.

Charlier (1996, citée par Ndiaye, 2003) a analysé des conceptions sur l'apprentissage de l'enseignement en relation avec les conceptions du changement de pratiques pour explorer comment des enseignants intègrent dans leurs conceptions le couple formation continuée/changement de pratique.

Ndiaye (2003) souligne les apports de ces recherches menées dans les axes différents mais elles contribuent à une prise en charge efficace du processus de professionnalisation qui tient compte des conceptions et des représentations des acteurs. Ce faisant, soit sur des étudiants n'ayant pas encore embrassé le métier (en préprofessionnalisation), soit sur des stagiaires en formation initiale ou sur des enseignants en cours de service, elles mettent aussi en évidence que la professionnalisation concerne tout le cycle de vie de l'enseignant.

Comme nous l'avons précisé en présentant le contexte de notre étude, le courant de la professionnalisation des enseignants n'est pas présent, ni dans la politique éducative au Gabon, ni même dans la formation initiale des enseignants où même les plans de formation des instituteurs ne sont pas encore mis en place. Le processus de professionnalisation des enseignants a donc cela de particulier : il part de conceptions autour d'un modèle d'enseignant (Paquay, 1994) tout en intégrant d'autres conceptions, celles des praticiens.

Par conséquent, faire des enseignants (en formation initiale ou en cours de service) des professionnels de l'enseignement est une question de compétences, mais également une question fondamentale de conceptions et de représentations sur le métier (Ndiaye, 2003). Nous soutenons Baillauquès qui souligne aussi, qu'un recours aux conceptions « *est indispensable pour fournir aux chercheurs, aux responsables, aux acteurs directs de la formation des maîtres, des cadres et des repères groupaux et catégoriels pour des grandes orientations es réflexions et des projets concernant la professionnalisation à leur époque, en leurs lieux* » (Baillauquès, 1996, p. 57).

La professionnalisation de la formation initiale suppose le développement d'une expertise pédagogique et d'un développement des compétences. La formation aux compétences exige une cohérence de vision entre les formateurs, les experts et les formateurs des formateurs. Les six modèles de professionnalité constituent des conceptions types de la profession enseignante et de la formation au métier d'enseignant car former un

enseignant professionnel, c'est reconnaître une certaine complexité des tâches liées au métier. Les dispositifs de formation doivent plus viser le développement des compétences. De tels dispositifs partent toujours des conceptions des apprenants et des formateurs dans le but de susciter une motivation pour les activités de formation.

5. La motivation des élèves instituteurs pour la formation

Imaginons un instant que le curriculum de la formation initiale des instituteurs soit bon, c'est-à-dire qu'il correspond au curriculum prescrit, mis en œuvre dans les classes. Mais si par ailleurs, dans sa mise en œuvre, cette formation ne suscite pas une bonne dynamique motivationnelle des acteurs, il n'y aurait certainement pas des effets souhaitables.

La question de la motivation, après une certaine éclipse dans le contexte de la révolution cognitive, connaît un grand regain d'intérêt. On voit aujourd'hui l'élève, non seulement comme un être pensant, et traitant l'information, mais aussi doté d'affects, de buts, de besoins et d'aspirations. Les théories de la motivation à apprendre oscillent aussi entre deux positions. La première la considère comme relevant avant tout de facteurs individuels, propres à l'apprenant. La seconde la considère comme relevant de facteurs externes : la situation d'apprentissage, le contexte, l'intervention du pédagogue (Campos, 2007).

La motivation n'apparaît pas plus comme une entité monolithique. On parle de « dynamique motivationnelle » pour marquer qu'il s'agit moins d'une variable unique que d'une configuration de variables multiples en interaction, et que cette configuration peut évoluer en cours de processus.

Nous n'allons pas nous intéresser à la dynamique motivationnelle dans toute sa globalité mais nous nous focaliserons sur la théorie de la motivation *expectancy-value* et plus particulièrement sur la dimension associée à la valeur.

5.1 La théorie d'*expectancy-value*

L'école, qu'elle soit supérieure, secondaire ou primaire, est une porte d'entrée importante à la culture des individus, elle ne peut se contenter de transmission. Elle devrait prendre en considération les théories sur la recherche motivationnelle qui mettent en avant que « l'aptitude à agir et l'estime sont essentielles à la construction de la notion de soi » (Bruner, 1996, p.57 ; cité par Davain, 2007).

Cette réflexion montre l'importance du lien entre les perceptions de contextualisation et la perception des compétences personnelles. Nous avons choisi la théorie de la motivation d'Eccles & Wigfield (2002) encore appelée *expectancy-value* qui va dégager l'importance de son lien avec la perception de la valeur d'une tâche. L'approche d'Eccles & Wigfield s'inscrit dans le paradigme sociocognitif de la motivation. Nous ne présenterons pas en détail toute la dynamique s'articulant autour de l'*expectancy-value*. Ce modèle présuppose que, chez tout individu, « l'espoir de succès et la valeur qu'il attribue à la réussite sont d'importants déterminants de sa motivation à réaliser différentes tâches et du choix des activités qu'il poursuivra » (Eccles & Wigfield, 2002, p.91 ; cités par Davain, 2007).

Notons que ces premières informations pourraient ne pas sembler très différentes de l'approche de Viau (2004), dont les écrits permettent une première approche riche pour les enseignants ; mais qui ne présente aucune composante antérieure aux perceptions de l'élève de la valeur d'une activité, de sa compétence, de la contrôlabilité de cette activité. Or, ce lien étant relié à certaines hypothèses de nos hypothèses (voir méthodologie), le schéma de Eccles & Wigfield, plus complexe, plus dense et prenant en compte les composantes sources à l'*expectancy-value*, convient mieux à nos recherches.

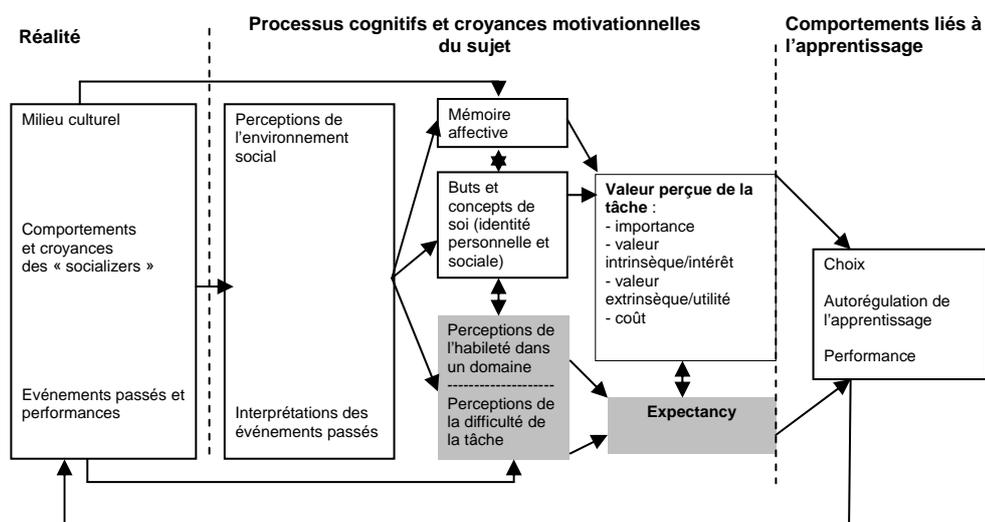


Figure 6: Modèle expectancy-value d'Eccles et Wigfield (2002) adapté par Neuville (2004, p. 18)

L'observation globale du schéma attire déjà notre attention sur deux points : (1) les différentes variables traitées sont liées aux perceptions des sujets et non à la réalité en elle-même, (2) les différentes composantes présentées dans les « Processus cognitifs et croyances motivationnelles du sujet » s'influencent l'une l'autre comme le montre le schéma composé de flèches à double sens. Ainsi, l'interaction soumise au déterminisme réciproque propose l'influence des composantes les unes aux autres (Zimmerman, 1990). Ce concept de déterminisme réciproque souligne qu'une composante peut être la cause d'un phénomène et devenir par la suite un effet de celui-ci, ce qui nous intéresse tout particulièrement pour les relations existant entre les perceptions de dispositifs (voir méthodologie) et les différentes dimensions de l'*expectancy-value*.

La trame générale du modèle *expectancy-value* de Eccles & Wigfield interprété par Neuville (2004 : 18) se présente comme une série de facteurs liés les uns aux autres. Les comportements liés à l'apprentissage y apparaissent subdivisés en choix, autorégulation de l'apprentissage et performance influencés par la valeur perçue de la tâche et l'*expectancy*. Ces derniers sont conditionnés par la mémoire affective, les buts et concepts de soi ainsi

que les perceptions de l'habileté dans un domaine et de la difficulté de la tâche. Enfin, ces derniers facteurs sont eux-mêmes influencés par les perceptions de l'environnement social et les interprétations des événements passés. Ces processus cognitifs sont finalement conditionnés à la fois par la réalité sociale de l'étudiant, ses événements passés et ses performances.

Plus précisément, notons que cette représentation schématique du modèle *expectancy-value* met clairement en valeur que l'*expectancy* et la valeur de la tâche sont les déterminants des comportements liés aux apprentissages. Cette conceptualisation, commencée par Eccles & al en 1983 fut progressivement validée par différentes études empiriques. Rappelons que ce construit sert à la fois : (1) de modèle dans lequel nous introduisons tous nos cadres théoriques ; (2) de point de départ à une contextualisation de ces concepts au champ de la formation initiale à l'École Normale des Instituteurs ; (3) de porte d'entrée aux liens que nous voulons expliciter entre contextualisation (perception du dispositif), les conceptions du métier au début et à la fin de la formation et la perception de la valeur perçue. Nous nous devons donc de présenter avec attention les études qui valident son construit.

Bon nombre de recherches aujourd'hui visent à identifier les facteurs internes, les facteurs externes et les représentations motivationnelles qui influencent positivement ou négativement. On distingue habituellement trois types d'indicateurs d'engagement dans la tâche : les **indicateurs cognitifs et métacognitifs** (l'élaboration de liens entre les informations nouvelles et les connaissances préalables), les **indicateurs comportementaux** (participation active de l'apprenant dans le groupe), et les **indicateurs émotionnels** (fierté, honte, joie, ennui etc.) Eccles et Wigfield (2000, cités par Bourgeois et Chapelle, 2006). Selon Bourgeois et Chapelle, « *La théorie de V.H. Vroom, dite Vie (Value-Instrumentality-Expectancy), postule que la motivation prend sa source dans trois types de représentations chez le sujet : la perception que l'effort investi dans la tâche conduira à sa réussite (Expectancy), la perception que la réussite de la tâche permettra d'atteindre le but visé (Instrumentality) et l'importance accordée au but visé (Value).* » p. (232).

Cette voie (travaux de Vroom et de Bandura par exemples) appelée « paradigme social-cognitif » s'appuie sur trois postulats, qui l'écartent des positions précédentes :

- (1) on ne postule d'effet direct, ni de facteurs externes, ni de facteurs internes. Le degré de motivation dépend de représentations mentales « motivationnelles » que l'apprenant s'est construites ;
- (7) ces « représentations motivationnelles » sont situées, ou contingentes à la situation particulière d'apprentissage, et non dispositionnelles, liées à la personnalité ;
- (8) la construction de ces « représentations motivationnelles » résulte de l'interaction de facteurs internes et externes.

Les recherches visent à identifier ces facteurs et représentations, et étudient les effets sur des indicateurs de l'engagement (cognitif, comportementaux et émotionnels) (Campos, 2007).

Un dernier courant de recherche selon Bourgeois (2006) touche à la deuxième source fondamentale de la motivation postulée par le modèle d'expectancy-value, à savoir l'espérance de réussite de la tâche. Pour Bandura (2003), une composante essentielle de cette espérance de réussite est ce qu'il a appelé le « sentiment d'efficacité personnelle », c'est-à-dire la perception que l'apprenant a de sa propre capacité à réussir la tâche à laquelle il est confronté.

5.2 La perception de la valeur d'une tâche

Eccles & Wigfield (1995) résument la valeur d'utilité « comme la manière d'harmoniser une tâche en fonction des plans futurs de l'individu » (Eccles & Wigfield, 2002). La valeur d'utilité est en effet une seule des quatre dimensions de la valeur chez ces deux auteurs. Cette définition est très proche de celle proposée par Viau pour ce qu'il appelle également la « perception de la valeur des activités », celle-ci étant définie comme « un jugement qu'un élève porte sur l'utilité de celle-ci [l'activité] en vue d'atteindre les buts qu'il poursuit » (Viau, 1994, p. 44). Viau réduit la valeur à la seule dimension d'utilité.

Selon le modèle de Viau, travailler sur la motivation suppose de travailler quatre composantes essentielles : la perception de l'utilité de la tâche, la perception de ses compétences pour accomplir la tâche, la perception de son pouvoir à contrôler l'environnement de la tâche (par opposition à la perception qui conduit à invoquer des facteurs extérieurs comme seuls agents). Ces quatre composantes ne sont pas rattachées à la valeur. La perception du rapport que la personne établit entre la dépense d'énergie à consentir pour accomplir la tâche et les bénéfices qu'elle peut en tirer. Chacune de ces composantes est une condition nécessaire mais non suffisante pour pouvoir développer la motivation ; ce n'est que lors que les quatre perceptions sont toutes suffisamment positives que la personne est motivée pour accomplir une tâche. La première consiste à faire découvrir le sens du métier (valeur, son utilité profonde), à montrer aux étudiants les ressources qu'ils ont au départ et celles qu'ils acquièrent progressivement au fil de la formation, à révéler leur pouvoir d'agir sur les situations et les événements grâce à leur sens de l'analyse et à leur puissance créative, à faire éprouver le plaisir du travail bien fait à travers le regard des enfants lorsque l'étincelle de la compréhension illumine leur visage. La seconde consiste à travailler la motivation sur les tâches que font des enseignants au quotidien, en montrant qu'une tâche apparemment banale peut prendre un sens profond lorsqu'elle est replacée à sa juste place dans un processus qui est orienté vers un objectif pertinent et animé par un système de valeurs. Les élèves instituteurs s'engagent rarement dans certaines activités de formation par plaisir (par exemple le cours de l'économie familiale à l'E.N.I) et se posent un jour ou l'autre la question de l'apport de la tâche par rapport à sa future activité professionnelle. Dans tous les cas, la comparaison avec les explications de Viau nous montre l'intérêt de la théorie de Eccles & Wigfield qui souligne l'importance de l'utilité en la représentant comme l'un des items de la perception de la valeur et non son unique dimension.

Permettre à l'apprenant de participer à la fixation d'objectifs proximaux semble renforcer l'effet motivant de ceux-ci. Les expériences actives de maîtrise que font les élèves

sont fortement liées aux dispositifs pédagogiques auxquels ils se trouvent confrontés. Par ailleurs, l'apprentissage coopératif s'est également révélé être une pratique pédagogique qui renforce le sentiment de compétence de tous les apprenants, y compris les plus faibles au départ, et qui permet de tendre vers plus d'égalité des acquis. En définitive, comme le souligne Barbier (2006):

Lorsque les apprenants procèdent à leurs constructions de sens à partir des propositions de formation, ils font obligatoirement en référence et en reprenant pour partie les espaces sociaux de significations dans lesquels ils se trouvent placés : espaces professionnels, social, public, privé, économique, familial,... L'engagement en formation se révèle ainsi un révélateur extrêmement efficace des représentations projectives de soi dans ces différents espaces : un projet en formation suppose de fait des représentations d'un moi en formation (moi actuel, moi projectif ou souhaitable) mais il suppose également et de façon liée des représentations d'un moi professionnel ; d'un moi social, d'un moi public, d'un moi privé, d'un moi économique, d'un moi familial. Un halo de représentations identitaires actuelles et projectives dans différents espaces, dont la configuration est variable, accompagne la représentation de soi en formation. Ce halo mérite d'être identifié dans chaque cas.

6. Quelles implications pour notre recherche ?

Le dispositif pédagogique développé au cours de la formation initiale est déterminant pour développer les compétences professionnelles et la construction de l'identité professionnelle des élèves instituteurs. Dans la palette des besoins exprimés par les responsables du Ministère de l'éducation nationale, les chefs de circonscriptions scolaires, l'équipe de direction de l'ENI, les formateurs pour améliorer la qualité de la formation initiale, le besoin cité en premier est l'élaboration des référentiels de formation initiale. Nous serons tentés de nous poser la même question que Paquay (2007) « A quoi bon un curriculum de qualité s'il ne change pas les pratiques enseignantes ? ». En effet, le changement de pratiques par la contextualisation des apprentissages donne du sens aux activités professionnelles futures pour l'élève instituteur. Si tel est le cas, la formation aura des effets attendus.

Notre étude a pour objectif principal de mesurer les transformations subies par les élèves instituteurs au cours de leur formation. Celles-ci portent surtout sur leurs conceptions des modèles de professionnalité. Le cadre théorique proposé par Paquay constitue des indices qui peuvent aider à situer les transformations des six modèles de professionnalité.

Quant à l'*expectancy*, l'hypothèse est que les étudiants ayant des croyances élevées de réussite valoriseront plus les cours. Les deux études réalisées par Neuville (2006) montrent clairement l'effet du projet professionnel sur la perception de la valeur, lorsque celui-ci est déterminé dès le début des études ; dans le cas contraire, ce sont des variables contextuelles qui dominent.

Il est donc crucial que les formateurs des instituteurs ou les enseignants stimulent les buts d'acquisition de compétences, qu'ils accentuent l'utilité et la pertinence des savoirs.

Les formateurs peuvent aussi offrir un certain choix dans les activités, ou proposer un dispositif coopératif. Il est tout à fait primordial qu'ils mettent de l'enthousiasme sur les savoirs qui leur tiennent à cœur. Toutes ces informations relatives à la motivation nous renseignent sur les facteurs pouvant susciter l'engagement et l'implication aussi bien des formateurs que des élèves instituteurs dans notre champ d'étude. Ainsi, dans la partie empirique de ce travail nous explorerons auprès des élèves instituteurs toutes les dimensions relatives au dispositif de formation (contextualisation, soutien à l'apprentissage, intégration, apprentissage des ressources...), aux modèles de professionnalité (instruit, technicien, artisan, acteur social, réflexif, personne) à la motivation (expectancy et value).

Chapitre 4

Cadre méthodologique

Cadre méthodologique

1. Présentation du dispositif de recherche

Cette partie présente le dispositif de notre recherche. Il s'agit de préciser les conditions d'un changement de conceptions des étudiants à la fin de leur formation. Il est aussi question de présenter le schéma général et le schéma temporel des variables qui fondent notre questionnement, pour pouvoir ensuite formuler des hypothèses de travail.

1.1 Formulation de la problématique spécifique de la recherche

Notre étude essaie de voir si la formation initiale à l'ENI a des effets sur les conceptions de la professionnalité enseignante des étudiants. Il ne s'agit pas des transformations des compétences initiales (académiques) des étudiants. Il s'agit plutôt des transformations de conceptions qui seraient pour nous des signes précurseurs du développement des compétences professionnelles et de l'affirmation de l'identité professionnelle des étudiants de l'ENI. Ce qui nous intéresse c'est l'activité constructive des sujets, leur apprentissage et leur développement, c'est-à-dire en fait leur transformation identitaire. Dans le contexte d'une formation professionnalisante, c'est l'identité professionnelle qui est plus particulièrement visée. Nous pensons comme Beckers (2007) qu'une formation initiale peut constituer une étape essentielle du développement de l'identité professionnelle singulière si elle s'y attelle dans une perspective constructive et intégrative.

In fine, **la question de recherche** serait formulée comme suit : « Quels sont les effets de la formation initiale sur les conceptions de la professionnalité enseignante des étudiants de l'école normale des instituteurs de Libreville ? ».

Les conceptions revêtent en effet un caractère de première importance dans un système éducatif, non seulement à cause de leur variabilité à travers les différents acteurs mais aussi parce qu'ils constituent « à la fois des supports et des moteurs de l'action et de la communication », (Charlier, 1989, p.46, citée par Ndiaye, 2003). Les conceptions de la professionnalité enseignante avec lesquelles les étudiants entrent en formation initiale sont plus robustes qu'on ne le pense et servent de matrice pour guider leurs comportements, qu'il faut chercher à dévoiler et à défaut, critiquer (Gauthier et al. , 1997). En effet, notre expérience de formateur montre que les étudiants en formation initiale au Gabon ont tendance à conceptualiser le métier d'enseignant en référence aux deux facettes du maître instruit et du technicien. Certains étudiants estiment qu'ils ont juste besoin d'apprendre la méthodologie des matières pour pouvoir enseigner. Les études menées sur les conceptions démontrent leur importance dans la professionnalisation des enseignants. Elles interviennent aussi bien au niveau pédagogique dans le processus de construction des compétences (Vigil, 1998 ; Charlier, 2000) que sociologique et même psychosociologique dans les processus de construction de l'identité professionnelle (Gohier et al. 2001).

Le processus de professionnalisation des enseignants a donc cela de particulier : il part de conceptions autour d'un modèle d'enseignant tout en intégrant d'autres conceptions, celles des praticiens. Par conséquent, faire des étudiants en formation initiale des professionnels de l'enseignement est une question de compétences, mais également une question fondamentale de conceptions du métier. Nous estimons, comme Baillauquès (1996) qu'un recours aux conceptions est indispensable. Il fournit aux chercheurs et aux acteurs directs de la formation des instituteurs, des cadres et des repères groupaux et catégoriels. Ces informations guideront les grandes orientations, les réflexions et les projets orientés vers la professionnalisation de la formation initiale des enseignants au Gabon. Les transformations de conceptions souhaitées ne peuvent pas certes, nous donner une information riche sur l'efficacité de la formation en termes de développement des compétences professionnelles, ce qui d'ailleurs n'est pas ici l'objet de notre recherche. Mais ce qui nous intéresse dans l'étude de ces transformations, ce sont plus les déterminants de ces transformations.

Les transformations de conceptions des étudiants sont sans doute déterminées par les dispositifs et les pratiques de formation. On peut faire l'hypothèse en effet que le dispositif de formation mis en place pendant le déroulement des cours théoriques à l'ENI et des stages dans les écoles d'accueil y compris leurs modalités d'évaluation arrive: (1) à modifier leurs conceptions initiales du métier d'enseignant à la fin de la formation, (2) à susciter une dynamique motivationnelle pour les activités de formation ; dans ce cas, nous serons tentés de croire que cette formation initiale serait professionnalisante. Elle pourrait faciliter par voie de conséquence l'acquisition des compétences professionnelles. Il est donc nécessaire d'analyser les dispositifs de formation mis en œuvre à l'ENI.

Comment sont analysés ces dispositifs ? Dans les faits, notre étude tire profit de l'opportunité des évolutions qu'a connue l'ENI au cours des six dernières années. Nous pouvons ainsi comparer les effets de 3 programmes successifs de formation aux caractéristiques très différentes : en 2006-2007, nous avons analysé les effets d'un programme d'une durée de 9 mois focalisé sur les contenus et les objectifs ; en 2007-2009, nous avons analysé des effets d'un programme par objectifs mais d'une durée de 18 mois ; enfin, de 2010 à 2012, nous analysons un programme également d'une durée de 18 mois mais qui intègre l'approche par les compétences en formation initiale collant ainsi à l'esprit des innovations pédagogiques dans le système éducatif. Nous voulons vérifier si ces programmes ont des effets différenciés sur les étudiants, particulièrement des effets quant aux conceptions que les futurs enseignants ont de la professionnalité enseignante. Les transformations de ces conceptions sont pour notre étude des signes précurseurs d'une formation professionnalisante.

Le dispositif méthodologique mis en œuvre permet, pour chacun des trois programmes de recueillir les conceptions des étudiants au début puis à la fin de leur formation. A chaque fois également, nous recueillons des informations quant à deux ensembles de variables susceptibles d'influer sur les conceptions du métier : (1) la perception qu'ont les étudiants du dispositif de formation, (2) leur motivation pour ses activités de formation. Nous vérifierons si ces variables caractérisent les transformations

des conceptions des étudiants et ce en référence aux caractéristiques objectives de chacun des trois programmes analysés. Après une analyse de chacune des trois cohortes d'étudiants, nous pourrions faire une étude comparative.

1.2 Présentation du raisonnement général des relations entre les variables

Au début, les étudiants entrent en formation avec leurs conceptions initiales du métier et des caractéristiques individuelles. Les caractéristiques des programmes de formation jouent-elles sur les conceptions finales ? Ces caractéristiques comprennent aussi bien une série d'informations objectives pour qualifier les programmes (durée, alternances, approche, etc.) que des données subjectives (conceptions des formateurs, perceptions des dispositifs). Ces données sont mesurées principalement à la fin des programmes.

A la fin de leur formation, d'une part, les étudiants ont des perceptions sur le dispositif de formation. En référence aux travaux de Galand et Frenay, nous avons pris en compte les dimensions suivantes : la contextualisation du cours, le soutien à l'apprentissage, les séances d'intégration, l'apprentissage des ressources, l'analyse réflexive des situations professionnelles vécues. D'autre part, ces étudiants ont des croyances motivationnelles. Les réponses des items centrés sur la motivation donnent des indices sur les échelles du modèle théorique d'*expectancy-value*. Il s'agit de la valeur intrinsèque du cours, de l'utilité du cours, de son importance, du coût (*value*) et de sa probabilité de réussir la formation dans une relation entre sa propre compétence perçue et la difficulté de la tâche (*expectancy*). Nous émettons l'hypothèse que ces perceptions des caractéristiques des dispositifs et que les croyances motivationnelles constituent des médiateurs des changements entre les conceptions initiales et les conceptions finales. Nous pensons que les perceptions des étudiants sur les dispositifs et sur la motivation vont certainement modifier les conceptions initiales des étudiants de différentes cohortes.

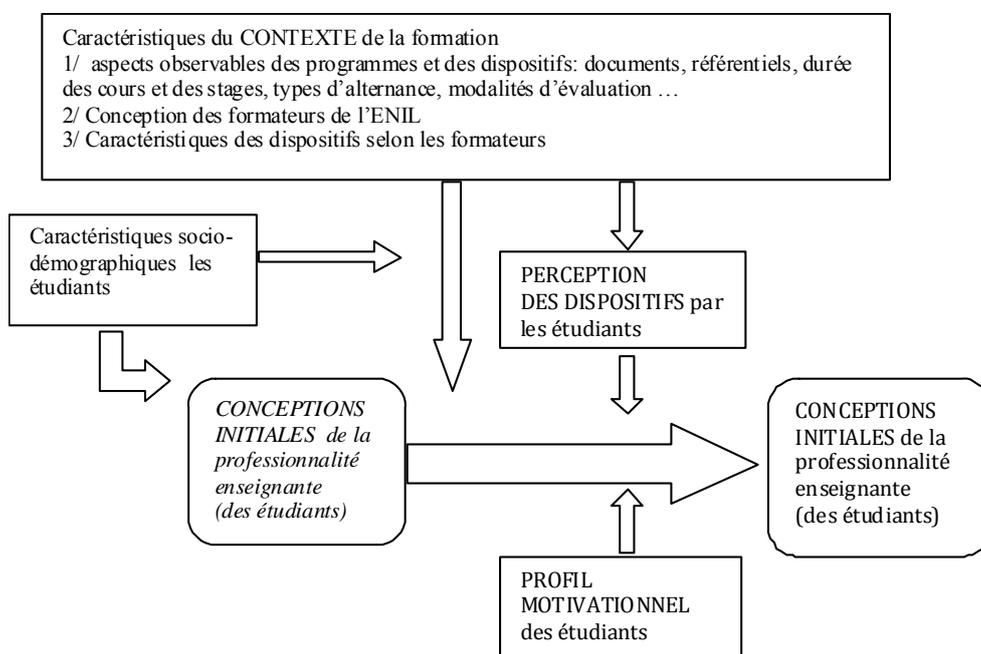


Figure 7. Schéma général de raisonnement et des relations entre les variables

La première partie du schéma (le cadre tout à fait au dessus) relative aux caractéristiques des contextes de formation touche uniquement les enseignants. La partie du dessous composée de cinq blocs de variables concerne les étudiants. Ces deux parties renvoient aux trois sous-études de notre recherche. Ce schéma est identique pour les cohortes A, B, C dans le jeu d'hypothèses. On cherche dans une cohorte d'étudiants les facteurs qui changent les conceptions initiales. Ces facteurs peuvent être : les caractéristiques du programme de formation, les caractéristiques socio-démographiques des étudiants, les perceptions du dispositif, les perceptions motivationnelles, etc. Il serait alors intéressant de comparer les trois schémas pour voir s'il y a certaines relations qui sont plus fortes que d'autres selon les résultats de chaque cohorte. Une autre chose est de savoir si les évolutions des conceptions finales sont plus marquées dans une cohorte ou dans une autre. A partir de restructuration générale des dispositifs en schéma temporel présenté à la page suivante, nous avons l'avantage de nous poser de bonnes questions.

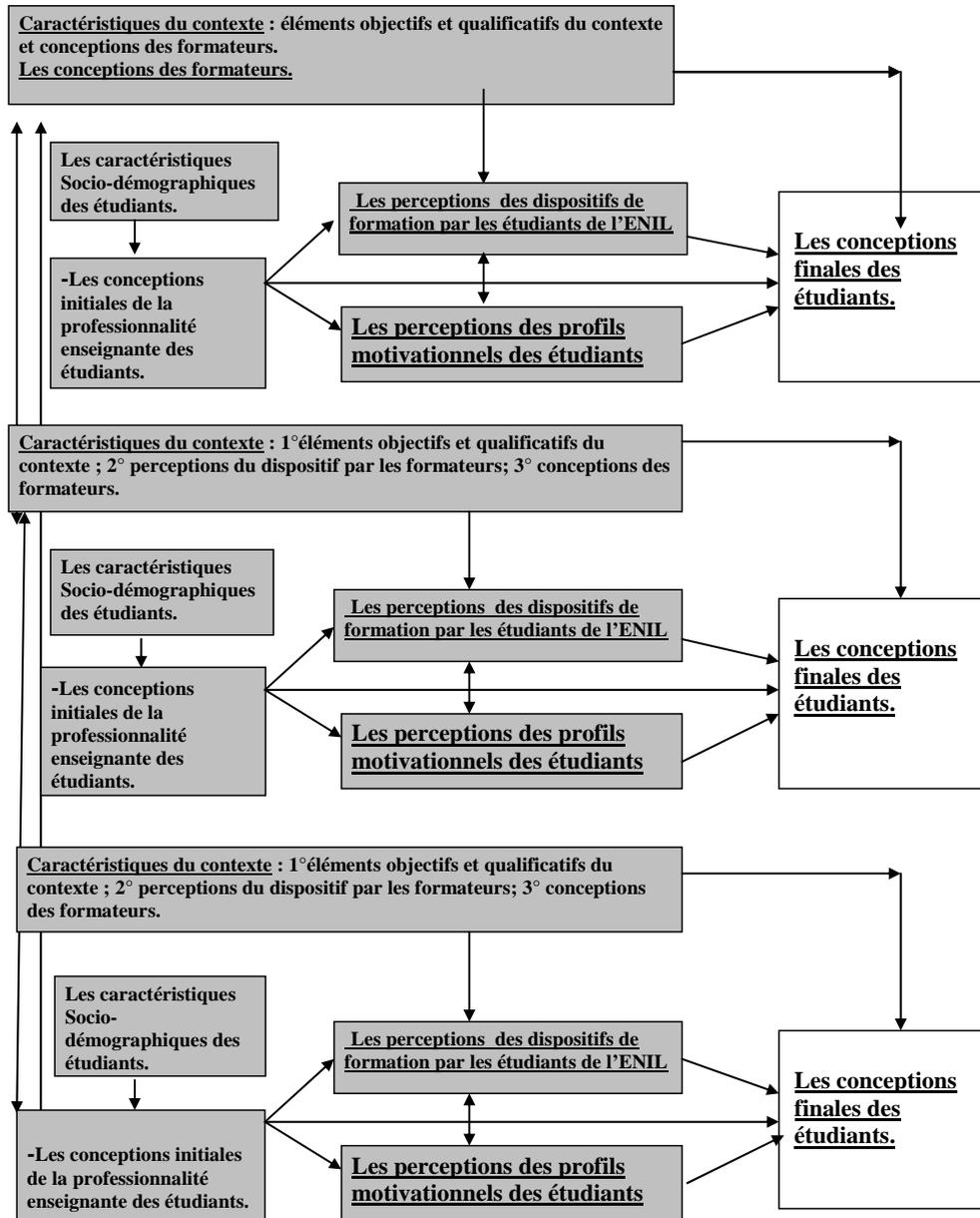


Figure 8. Schéma temporel dans une perspective comparative des cohortes

1.3 Objectifs, questions et hypothèses de la recherche

Nous avons formulé les objectifs de recherche à différents niveaux d'analyse. Nous nous sommes posé certaines questions de recherche en lien avec des hypothèses de recherche.

1.3.1 Les objectifs de recherche

Les objectifs de cette recherche sont énoncés à deux niveaux. A un premier niveau, nous nous intéressons à chacun des trois programmes ou cohortes d'étudiants. Il s'agit de réaliser une étude pour chaque cohorte pour recueillir les perceptions du programme, les réactions des étudiants et des formateurs. Il s'agit aussi de se demander si ces perceptions et réactions ont un effet sur les conceptions des étudiants. Au deuxième niveau, nous allons procéder à la comparaison des trois cohortes.

Pour chacune des cohortes, il s'agit (1) de décrire objectivement les caractéristiques du dispositif, (2) de faire un état des lieux de chacun des dispositifs auxquels les étudiants ont été confrontés, (3) de voir l'évolution des conceptions initiales à la sortie de la formation. Cette perspective dynamique permet de déterminer les évolutions des conceptions de chacune des cohortes. A ce niveau aussi nous voulons savoir si les caractéristiques sociodémographiques des étudiants influencent sur l'évolution des conceptions à la sortie de la formation ou cette évolution est modérée par les conceptions initiales, par les perceptions du dispositif ou les perceptions motivationnelles des étudiants. Ceci permettrait d'expliquer par quoi le changement de conceptions est-il possible en partant des différents aspects qui composent le dispositif de formation ou la part du profil motivationnel sur l'évolution des conceptions des étudiants.

Par une analyse comparative des trois cohortes, il s'agit d'analyser les trois dispositifs pour faire ressortir les différences sur plusieurs aspects : programmes de formation, perceptions et conceptions des formateurs, conceptions initiales, conceptions finales, perceptions des dispositifs, perceptions motivationnelles.

1.3.2 Les questions spécifiques de recherche

En mettant le focus sur l'offre de formation, nous sommes amenés à nous poser plusieurs questions auxquelles nous allons essayer d'y répondre.

La première question spécifique est la suivante : « *Quelles sont les caractéristiques du dispositif telles que prescrites dans les écrits objectivables et telles que perçues par les formateurs?* ». Pour être plus précis, il serait intéressant d'avoir des informations sur les contextes de formation, les conceptions et les perceptions des formateurs. Cette première question engendre trois sous-questions opérationnelles.

Une question rattachée à la première serait la suivante : « *Quelles sont les caractéristiques de chacun des trois dispositifs de formation?* ». Elle permet d'aller chercher dans le détail, des éléments objectifs de chaque programme : l'approche

pédagogique du programme, la durée de formation, l'intégration ou pas de l'approche par les compétences en formation initiale, les activités de formations, le poids des activités théoriques et des activités pratiques, les méthodes et techniques de formation, le type d'alternance de formation et les modalités d'évaluation de l'étudiant, etc.

Tous ces indicateurs donneront des précisions sur le dispositif prescrit de formation de chaque cohorte d'étudiants. Par exemple, pour le seul cas des prescrits officiels, il arrive qu'il y ait de bonnes intentions dans la programmation des activités de formation mais la phase de réalisation est tout autre. Pour savoir s'il y a des écarts entre le dispositif prescrit (ce qu'on devrait faire objectivement) et le dispositif effectif et réalisé (ce qui a été fait), nous avons recueilli en outre des informations complémentaires relatives à des aspects susceptibles d'influer le dispositif réellement mis en œuvre, à savoir les conceptions des formateurs et les caractéristiques des dispositifs perçues par ces mêmes formateurs. On peut se poser d'autres questions rattachées à la première question. Une question est de savoir quelles étaient les conceptions des formateurs de chaque cohorte ? L'ENI reçoit chaque année des nouveaux formateurs formés à l'école normale supérieure qui viennent se joindre aux anciens déjà en poste. Ces derniers viennent avec leurs conceptions et croyances du métier d'enseignant. De même, les anciens formateurs peuvent aussi changer leurs conceptions en fonction de leur expérience vécue l'année précédente. L'autre question concerne beaucoup plus la manière dont le dispositif est perçu par les formateurs. Alors, on peut se poser la question suivante : quelles étaient leurs perceptions du dispositif développé en formation pour une cohorte donnée ? Cette première question est relative à la sous-étude sur les caractéristiques du contexte de formation de chacune des trois cohortes¹.

La deuxième question concerne surtout les évolutions des conceptions entre le début et la fin de la formation. Contrairement à la première question spécifique, les informations recueillies aux deuxième et troisième questions proviennent des étudiants. Nous pensons que le but de toute formation initiale est la transformation du sujet quel que soit le dispositif de formation mis en œuvre.

La deuxième question est libellée comme suit : « **Les conceptions des étudiants à l'entrée, évoluent-elles à la sortie de la formation ?** ». En effet, nous sommes partie de l'idée qu'une formation professionnalisante faisait évoluer les conceptions et les croyances de départ des étudiants. Cette question suppose d'autres questions spécifiques. Quelles sont les conceptions initiales ? Quelles sont les conceptions finales ? Quelles sont les perceptions du dispositif ou les perceptions motivationnelles des étudiants ? Quelles sont les caractéristiques sociodémographiques de ces étudiants ? Nous estimons que chaque étudiant a une histoire de vie, un parcours scolaire particulier marqué parfois par de nombreux redoublements. De plus, on retrouve des étudiants de différents âges. Ces caractéristiques individuelles peuvent jouer au final sur leurs conceptions finales.

La troisième question se préoccupe des influences mutuelles entre blocs de variables. Elle cherche à comprendre l'évolution des conceptions et des facteurs qui jouent sur cette évolution. Nous savons que les étudiants d'une cohorte donnée ont des conceptions au

¹ Voir le premier cadre du schéma général de raisonnement à la page 13.

début du programme de formation, leur façon de percevoir à la fois le dispositif et leur profil motivationnel peuvent sans doute influencer leurs conceptions à la fin de la formation. On peut alors se poser la question de savoir si les perceptions du dispositif et les perceptions motivationnelles des étudiants ont des effets sur le changement de conceptions des étudiants à la fin de la formation ? **Le fait de savoir si les perceptions du dispositif et les perceptions motivationnelles des étudiants sont liées ou pas aux conceptions des étudiants à la sortie de la formation reste la question centrale de notre recherche.** D'autres questions liées à cette troisième question méritent aussi d'être posées. La manière de vivre un dispositif est aussi fonction de ce que l'étudiant pensait recevoir. En ce moment là, il serait intéressant de voir si les conceptions initiales du métier influencent la perception du dispositif et la motivation des étudiants. Parlant toujours des conceptions initiales du métier, dans le cas où elles évoluent à la fin de la formation, nous sommes en droit de nous poser la question ci-après : « Les conceptions initiales sont-elles en lien direct avec les conceptions finales ou au contraire elles sont en lien avec les perceptions du dispositif ou les perceptions motivationnelles qui à leur tour médiatisent ou modèrent les conceptions finales des étudiants ? Aussi, la manière dont les étudiants ont perçu le dispositif et la manière dont ils sont motivés peuvent influencer leurs conceptions finales du métier d'enseignant. La question serait alors : « les perceptions du dispositif ou les perceptions motivationnelles des étudiants ont-elles des effets directs sur les conceptions finales des étudiants ? ». On peut aussi mesurer par incidence, s'il y a une influence réciproque entre les perceptions du dispositif et la motivation des étudiants. La deuxième et la troisième question sont à analyser à l'intérieur de chaque cohorte d'étudiants.

La quatrième question spécifique cherche à comparer les évolutions des conceptions des trois cohortes. Plus concrètement à connaître le niveau d'évolution des conceptions à la fin de la formation entre les cohortes ? Sont-elles plus marquées, moins marquées ou plutôt faibles entre les cohortes et à quoi cela serait-il dû ? Si les objectifs de chaque programme sont différents, on peut s'attendre à des évolutions qui correspondent aux objectifs poursuivis par l'institution pour chaque cohorte d'étudiants.

Une fois les réponses des trois premières et principales questions obtenues, on devrait vraisemblablement pouvoir comparer les cohortes entre elles (quatrième question).

1.3.3 Les hypothèses de recherche

Le contexte sociopolitique dans lequel cette étude se déroule est marqué par les changements intervenus dans le système éducatif gabonais : l'instauration de l'approche par les compétences dans les écoles gabonaises. Ces changements ne touchent pas dans un premier temps la formation initiale. Les états généraux de l'éducation, de la recherche et de la formation-emploi (2010) ont formulé plusieurs recommandations en vue d'installer de la cohérence dans la gestion du système éducatif. La formation initiale devrait être désormais le lieu privilégié d'intégration des innovations pédagogiques. Le curriculum « Approche par compétences » prescrit par le Ministère de l'éducation nationale tente de modifier, de par son contenu, le métier même d'instituteur. Ce dernier tend à devenir un « pédagogue ». Le Ministère de l'éducation nationale s'investit sur ce changement de professionnalité. Il

souhaite que l'enseignant gabonais adopte petit à petit une posture d'accompagnateur de l'élève dans son apprentissage, ce qui est l'une des stratégies efficaces de lutte contre le redoublement.

De toute évidence, l'enseignant est amené régulièrement à construire des situations-problèmes pour pouvoir intégrer, évaluer et remédier les apprentissages des élèves. Il s'inspire d'abord de situations figurant dans le guide d'intégration², puis élabore des situations inédites et contextualisées à l'environnement scolaire de l'enfant. De plus, l'enseignant doit être plutôt créatif dans l'élaboration des situations. On lui demande de changer de paradigme pédagogique. Or, les enseignants gabonais souvent habitués au style transmissif sont invités à mettre en place des dispositifs pédagogiques innovants qui mettent les élèves au centre des apprentissages. Le statut de l'enseignant autrefois dispensateur des savoirs est appelé à se transformer petit à petit à celui du mentor, du guide, du passeur, du médiateur et du compagnon réflexif. Cette transformation n'est pas du tout évidente car les enseignants doivent être formés et accompagnés. Il reste entendu que dans une approche par les compétences, l'approche transmissive des savoirs est toujours utile surtout dans une culture³ où la dominante des apprentissages se fait par transmission des savoirs. Donc, ce changement de posture doit être au moins présent.

Les formations à l'approche par les compétences qui ont eu lieu de 2002 en 2006 ont touché près de 4000 enseignants⁴. Elles ont été souvent limitées à des formations de courte durée (2 à 4 jours) pour les phases de généralisation. Il y a eu aussi des phases d'expérimentation où les formations ont été plus longues suivies d'un accompagnement des maîtres expérimentateurs tout au long de l'année. Les formations à l'utilisation des outils de l'Approche Par les Compétences (APC) ont été privilégiées par les autorités du ministère. La stratégie gouvernementale était de susciter l'adhésion des acteurs du terrain par l'appropriation des outils. Ces formations étaient assurées par les concepteurs des programmes de l'Institut Pédagogique National (IPN). Ils étaient souvent assistés des inspecteurs et conseillers pédagogiques chargés de l'expérimentation de l'innovation sur le terrain.

Les écoles normales des instituteurs (E.N.I), les centres de perfectionnement pédagogique (C.P.P) et l'école normale supérieure (E.N.S) qui ont pourtant la mission de formation initiale et continuée furent très peu associés aux formations. Les curricula de formation de l'ENI et de l'ENS prenaient très peu en charge la dimension approche par les compétences. Les centres de perfectionnement pédagogique avaient du mal à remplir leurs missions d'accompagner les innovations. Les animations pédagogiques organisées dans les circonscriptions scolaires, les bases pédagogiques et les bassins pédagogiques n'appuyaient pas suffisamment l'implantation des innovations. C'est seulement en 2010, et en application des recommandations des états généraux de l'éducation, de la recherche et de

² Le guide d'intégration est un document de base prévu pour chaque matière à l'usage des instituteurs conçu et élaboré par des Inspecteurs et des conseillers pédagogiques.

³ Le but de l'école n'est pas de changer la culture, il ya certainement des atouts à préserver dans l'approche de transmission de savoirs mais qui demande aussi à être complétée par d'autres approches.

⁴ Evaluation du projet FED éducation « *soutien à l'éducation de base* », en 2006.

l'adéquation formation-emploi que le gouvernement a pris l'option de couvrir la formation à l'ensemble des enseignants. La formation initiale a pu ainsi intégrer les principes de l'approche par les compétences tant dans la mise en œuvre du dispositif de formation que dans la conception du référentiel de compétences de formation initiale. Fort de ce constat, nous sommes arrivés à formuler des hypothèses de recherche dont la principale tient compte de l'introduction plutôt récente des principes de l'approche par compétences en formation initiale.

Nous partons de notre **hypothèse générale** selon laquelle *la formation à l'école normale des instituteurs de Libreville, telle qu'elle est conçue, mise en œuvre et évaluée, développe plus un modèle transmissif des connaissances (approches par transmission et par application) plutôt qu'à travers un développement des « vraies compétences professionnelles » basées sur la résolution des problèmes professionnels authentiques et la mise en œuvre des projets en classe (approche situationnelle ou approche par les compétences). Ainsi, le paradigme de formation Théorie-Pratique, avec une alternance de type juxtaposition adopté par l'institution ne s'adapte pas à l'optique d'une formation professionnalisante, donc peu enclin au changement des conceptions des étudiants à la sortie de la formation. Et sans doute, un paradigme pratique-théorie-pratique, avec une alternance de type « intégration », induite aux approches situationnelles est plus adapté à la formation de l'instituteur « créatif » et doté d'une « pratique réfléchie »*. Et c'est ce type de dispositif qui pourrait avoir des effets sur le changement des conceptions initiales des étudiants de l'ENI au terme de la formation. Ce dispositif serait en cohérence avec le curriculum prescrit par les autorités gabonaises qui visent le développement des compétences des élèves. Bien sûr, une telle hypothèse, nous aurons l'occasion de la vérifier à travers les résultats.

Cette hypothèse générale implique en son sein trois autres hypothèses qui se rapportent aux questions principales de notre recherche.

La première hypothèse spécifique relève que d'une cohorte à l'autre, des différences significatives subsistent. Ces différences concernent principalement le programme de formation, les activités en formation, le type d'alternances et les modalités d'évaluation. En effet, nous avons relevé le fait que l'institution a connu une évolution marquée par plusieurs changements. Ces changements introduisent directement un aménagement du programme de formation qui peut aller dans le sens d'alléger ou de renforcer l'ancien programme. De même, l'arrivée de nouveaux formateurs fraîchement diplômés de l'Ecole Normale Supérieure de Libreville peut favoriser la mise en œuvre de l'innovation « Approche par compétence » (APC).

La deuxième hypothèse spécifique est relative à l'évolution des conceptions des étudiants à la sortie de la formation d'une cohorte d'étudiants. En effet, les conceptions des étudiants devraient normalement évoluer entre le début et la fin de la formation. Pour autant, le niveau d'évolution des conceptions n'aura pas la même portée d'une cohorte à l'autre, c'est ce qui nous conduit à la troisième hypothèse.

La troisième hypothèse spécifique suggère que l'évolution des conceptions est plus significative lorsqu'il y a plus d'interactions entre les conceptions initiales, perceptions du dispositif, les perceptions motivationnelles et les conceptions finales. Elle considère que les conceptions initiales des étudiants ont un effet sur la façon dont les étudiants perçoivent le dispositif ou leur profil motivationnel. Autrement dit, la manière de vivre le dispositif et la manière d'être motivé sont aussi fonction de ce que l'étudiant pensait recevoir. En revanche, si le dispositif et la motivation produisent un effet suffisamment fort sur les conceptions finales, ils modifient la force de relation entre les conceptions initiales et les conceptions finales. Enfin, il peut arriver que les perceptions du dispositif et les perceptions motivationnelles s'influencent mutuellement pour avoir des effets conjoints sur les conceptions finales. De même les caractéristiques sociodémographiques des étudiants peuvent avoir des effets sur les conceptions finales des étudiants. En définitive, nous suggérons que les conceptions initiales influencent les conceptions finales. Mais lorsque les perceptions du dispositif ou les perceptions motivationnelles médiatisent cette relation, la force de l'effet entre les conceptions initiales et les conceptions finales diminue. Autrement dit, le dispositif et la motivation médiatisent la relation entre les conceptions initiales et les conceptions finales.

La quatrième hypothèse spécifique émet l'idée que les dispositifs transmissifs (A et B) avec des alternances de type juxtaposition font moins évoluer les conceptions. A l'inverse, les évolutions sont plus marquées dans le dispositif situationnel (C) avec une alternance intégrative prévue dans le nouveau curriculum. Les raisons de cette modulation des changements sont sans doute à rechercher dans l'ensemble des aspects qui composent le dispositif de formation : les perceptions des dispositifs et les perceptions motivationnelles. Cette hypothèse propose des évolutions différentes des conceptions des étudiants des trois cohortes. Le tableau 7 résume les questions et les hypothèses de notre recherche.

Tableau 7. La synthèse des questions et hypothèses de recherche

Questions et questions spécifiques	Hypothèses et hypothèses spécifiques
<p>Question générale de recherche :</p> <p>Quels sont les effets des caractéristiques des contextes de formation (objectives et/ou subjectives), les conceptions initiales, des caractéristiques sociodémographiques, des perceptions (dispositif et motivation) des étudiants des trois cohortes sur leurs conceptions de la professionnalité enseignante à la fin de la formation. ?</p>	<p>Hypothèse générale :</p> <p>Le dispositif de formation basé sur un paradigme théorie-pratique avec une alternance de type juxtaposition, développe plus un modèle d'enseignant transmetteur de connaissances. Et sans doute avec un paradigme Pratique-Théorie-Pratique associé à une alternance de type « intégration », elle sera plus adaptée au modèle d'enseignant « créatif » et doté d'une « pratique réfléchie ».</p>
<p>Question 1 :</p> <p>Quelles sont les caractéristiques du dispositif telles que prescrites dans les écrits objectivables et telles que perçues et conçues par les formateurs ?</p>	<p>Hypothèse 1 :</p> <p>D'une cohorte à l'autre, des différences significatives apparaissent sur plusieurs points : le programme de formation, les activités menées, les méthodes utilisées, le type d'alternance et les modalités d'évaluation d'un point de vue objectif ou subjectif.</p>

Question 2 : Les conceptions des étudiants à l'entrée, évoluent-elles à la sortie de la formation ?	Hypothèse 2 : Les conceptions des étudiants changent entre l'entrée et la sortie de la formation des trois cohortes d'étudiants.
Question 3 : Les conceptions initiales, les caractéristiques socio-démographiques, les perceptions du dispositif et les perceptions motivationnelles des étudiants ont-elles des effets sur le changement de conceptions des étudiants à la fin de la formation ?	Hypothèse 3 : L'évolution des conceptions est plus significative lorsqu'il y a plus d'interactions entre les caractéristiques socio-démographiques, les conceptions initiales, les perceptions du dispositif, les perceptions motivationnelles et les conceptions finales.
Question 4 : Quelles sont les évolutions entre les cohortes et à quoi seraient-elles dues ?	Hypothèses 4 : L'évolution des conceptions est plus marquée dans la cohorte C, moins marquée dans la cohorte B, plutôt faible dans la cohorte A.

1.4 Les principes généraux de l'échantillonnage

Notre étude se focalise sur les cohortes d'étudiants en formation initiale à l'école normale des instituteurs de Libreville. C'est un établissement de grande taille par rapport aux trois autres écoles normales des instituteurs des réseaux catholique, protestant et alliance chrétienne se trouvant dans la même ville. La deuxième école normale publique des instituteurs est située dans la province du « Haut-Ogooué⁵ ». L'échantillon concerne normalement l'ensemble des étudiants externes⁶ admis en formation initiale. Mais nous serons amenés à calculer le pourcentage de notre population ayant répondu à nos items. Nous n'intégrons pas dans notre étude les étudiants internes⁷ admis en formation continuée à l'école normale des instituteurs à partir de la cohorte 2007-2009.

Dans les faits, dès qu'une cohorte entre en formation, il faut attendre que cette dernière aille à son terme avant que l'ENI n'accueille de nouveaux étudiants. Ce sont les ministères de l'éducation nationale et des comptes publics en charge de la fonction publique qui déterminent le nombre d'étudiants admis en formation. Pour l'étude de chaque cohorte, nous déterminons les caractéristiques individuelles de chaque cohorte. Il s'agit de déterminer le pourcentage des étudiants qui ont rempli leur questionnaire par rapport au nombre d'étudiants susceptibles d'appartenir à l'échantillon. Ces caractéristiques peuvent jouer, comme nous l'avons signalé dans une des sous-hypothèses. Nous pensons que la manière de conceptualiser le métier d'enseignant au début comme à la fin de la formation dépend aussi de l'histoire des étudiants. Ainsi, pour chaque cohorte, nous évoquerons la parité genre, la tranche d'âges dominante, la moyenne d'âge des étudiants, les séries du

⁵ Le haut Ogooué est l'une des neuf (9) provinces du Gabon. Elle est située au Sud-Est du Gabon dont la capitale est Franceville.

⁶ Les étudiants externes sont des bacheliers de l'enseignement secondaire admis au concours de recrutement de l'école normale des instituteurs pour une formation initiale d'instituteur des écoles pré primaires et élémentaires.

⁷ Les étudiants internes sont des instituteurs adjoints admis en formation continuée qualifiante en vue d'un changement de catégorie et de grade dans la fonction publique gabonaise.

baccalauréat les plus présentes et enfin les redoublements des étudiants pendant tout leur parcours scolaire.

Mais avant, nous présentons le calendrier temporel de recueil des données de la recherche au tableau 14 à la fin de ce chapitre.

2. Présentation des outils d'enquête, leur validité et les blocs de variables.

Dans cette partie, nous allons présenter les outils et leur validité. Ces outils sont de trois ordres : l'étude des documents de formation des trois cohortes, le guide d'entretiens en groupe (focus groupe) et deux questionnaires. L'un des questionnaires est destiné aux étudiants, l'autre questionnaire s'adresse aux formateurs. Ensuite, nous donnerons le mode opératoire qui a prévalu pour valider les outils.

2.1 Documents, entretiens et leur déroulement en vue de caractériser les dispositifs

Nous présenterons les documents et la manière dont s'est déroulée la récolte des documents de formation des trois cohortes d'étudiants. Il s'agit également de présenter la structure du guide d'entretien.

Les études des documents et leur déroulement

Il s'agit de décrire et d'analyser les éléments objectifs recueillis à l'école normale des instituteurs de Libreville pour chacune des cohortes. Rappelons que notre recherche étudie trois cohortes d'étudiants. Nous avons utilisé la classification proposée par De Ketele et Roegiers (2009) : (1) des documents publiés à usage spécifique (courrier, règlements, organigrammes, tableaux, documents de formation, ...), (2) des documents officiels (textes de lois, programmes d'enseignement, spécifications techniques, normes) et (3) des documents didactiques (syllabus, documents de référence). Nous avons donc procédé à un dépouillement d'archives. Ainsi, tout document sélectionné selon une stratégie bien précise doit être traité comme une donnée de la recherche.

Cette étude des documents nous a permis de regrouper les informations en catégories des discours que nous appelons ici dimensions. C'est ainsi que nous avons les programmes y compris leur durée, des cours théoriques et leur durée, des stages et leur durée, des méthodes et alternances de formation y compris la formation des formateurs aux nouvelles pratiques et enfin les modalités d'évaluation des étudiants. Pour chaque cohorte d'étudiants, la collecte et l'étude des documents se sont déroulées à la fin de la formation. L'équipe de direction et les formateurs chefs de département donnaient libre accès aux documents de formation déclarés et/ou réajustés en cours de route. Cette collecte d'informations était suivie des entretiens individualisés (l'équipe de direction) ou de groupe (l'équipe de formateurs).

Le guide d'entretien et son administration

Le guide d'entretien auprès des formateurs a pour objectif de prélever des informations subjectives (perceptions par les formateurs du dispositif) en vue de qualifier les contextes effectifs dans lesquels se sont déroulées les formations des cohortes. Il comporte des questions sur les besoins des acteurs, la description des activités d'enseignement-apprentissage et d'évaluation, une autoévaluation de ces activités et les perspectives d'action pouvant améliorer la formation. Le guide d'entretien cadre bien avec notre référentiel d'étude des documents de formation. Ainsi, les questions posées lors des entretiens touchaient les programmes, les cours théoriques, les stages, les méthodes de formation et les types d'alternance et les modalités d'évaluation. Ainsi, le traitement des données issues de l'étude des documents et des entretiens s'inspirent du tableau d'analyse de besoins réalisé par Makaya (2008, annexes). Les informations recueillies des documents et des entretiens les tableaux d'analyse des besoins en annexes. Les entretiens avec les formateurs étaient organisés en fin de formation. Ces entretiens réunissaient les formateurs d'un même département. La direction de l'école a programmé et intégré ces rencontres pédagogiques comme des activités d'évaluation des cours de chaque département. Les formateurs de chaque département étaient réunis à tour de rôle dans la salle de conseil et pendant trois heures pour réaliser cette évaluation à partir du guide d'entretien.

Tableau 8. La structure des informations de l'étude des documents et des entretiens

Perceptions Dimensions	Situation perçue (1)	Situation souhaitée (2)	Perspectives d'action (3)	Conditions de mise en œuvre	
				Ressources	Contraintes
A. Programmes					
B. Cours théoriques					
C. Stages					
D. Méthodes et alternances					
E. Modalités d'évaluation					

Les perceptions des caractéristiques des contextes de formation de trois cohortes sont révélées par la démarche de l'analyse des besoins. Nous avons utilisé la démarche d'élucidation proposée par Bourgeois (1991) en visant les trois pôles de l'analyse des besoins. Il s'agit (1) de la situation vécue ou actuelle, (2) de la situation désirée ou attendue et (3) des perspectives d'action. Le tableau est complété par des conditions de mise en œuvre en identifiant des ressources et des contraintes. Cette partie propose au pouvoir organisateur des ressources et des contraintes à prendre en compte en vue d'une amélioration de la situation. Les trois pôles d'analyse des besoins (le vécu, le désiré et l'action future) sont chaque fois croisés avec les cinq (5) principales dimensions ou thèmes des contextes de formation. Ainsi, les discours de l'équipe de direction et des formateurs peuvent nous aider à saisir leurs représentations sur leurs tâches, leur métier, leurs conditions d'exercice, leurs pratiques, leurs identités, leurs modèles de formation et leurs

dispositifs. C'est ainsi qu'on serait amené à répondre à plusieurs questions. Par exemple, les formateurs continuent-ils à modéliser, à donner des recettes, des règles d'action, des solutions en traitant les stagiaires comme des élèves, en les infantilisant ou tentent-ils de les amener à se questionner, à développer l'analyse des pratiques réelles, la réflexivité et à problématiser les activités et situations vécues en faisant des adultes - apprenants ? Comment font-ils évoluer leur rapport au terrain ? Comment font-ils évoluer les pratiques de formation dans le sens de la professionnalisation ? L'analyse des contextes de formation en partant surtout du corps enseignant comme fil conducteur permet de mesurer les effets sur les conceptions finales des étudiants. Quatre questions composent notre guide d'entretien. Pendant les entretiens et en fonction des réponses, on est souvent amené à poser des questions plus spécifiques. Les différentes questions du guide d'entretien sont répertoriées dans le tableau ci-dessous. Les réponses des questions complètent la structure du tableau ci-dessus.

Tableau 9. Les questions du guide d'entretien destinées aux formateurs de l'ENI

Cohortes	2006 - 2007	2007 - 2009	2010 - 2012
	Première question		
	Quels sont selon vous, les motifs de satisfaction et d'insatisfaction relatifs à la mise en œuvre du programme de formation de l'E.N.I et de la façon dont on a géré les stages et les cours théoriques ?		
	a) Citez les motifs de satisfaction et d'insatisfaction.		
	b) Donnez votre sentiment sur la gestion des cours théoriques et des stages.		
Dimensions	Les questions spécifiques en lien avec la première question		
Programmes (A)	A1 Y-a-t-il eu des différences de programmes de formation entre les trois dernières cohortes d'étudiants et en quoi se différencient-ils ?		
	A2 Quelle est la durée de formation de chaque cohorte d'étudiants ?		
	A3 Lors du passage de 9 mois à 18 mois de formation, a-t-on ajouté des contenus ou A3 pas ? A4 Le temps prescrit de formation et le temps réel consacré à la formation jouent-ils sur la qualité de la formation ?		
	-A-t-on intégré l'approche par les compétences en formation initiale ou pas ? -Si l'on a intégrée l'APC en formation initiale, a-t-on ajouté d'autres contenus ou pas ? -Y a-t-il eu des activités supplémentaires avec l'augmentation de la durée de formation et/ou de l'intégration de l'APC en formation initiale ?		
Les cours théoriques (B)	Deuxième question		
	Quels types d'activités mettez-vous en place avec les autres formateurs pendant les cours théoriques et les stages pour aider les étudiants à établir des liens significatifs dans différents cours ?		
	a) Citez les types d'activités		
	b) Expliquez comment elles sont menées.		
	Les questions spécifiques en lien avec la deuxième question		
	-Les cours théoriques visent-ils la maîtrise des savoirs et des savoir-faire de votre discipline ou visent-ils la recherche des informations? -Expliquez comment vous arrivez à articuler la théorie à la pratique pendant le déroulement des cours théoriques à l'ENI.		
	-Y a-t-il un écart entre les activités théoriques prescrites au programme et celles réalisées en formation ? -Quel est le poids des cours théoriques et des stages en termes de répartition du temps de formation ?		

Les stages (C)	-Comment les stages sont-ils préparés et qui en sont les acteurs? -Comment sont-ils structurés (Séminaires d'analyse des pratiques, avant, pendant et après les stages) ? -Sont-ils exploités dans les cours théoriques à l'ENI au retour des stages et comment (à l'intérieur d'un atelier interdisciplinaire professionnel et/ou par chaque formateur dans son cours) ?
Méthodes et alternances (D)	Troisième question Quelles stratégies ou méthodes d'enseignement-apprentissage mettez-vous en œuvre pour viser la construction de compétences par l'étudiant plutôt que l'atteinte par vos objectifs d'apprentissage du cours? a) Citez les différentes stratégies b) Expliquez comment elles sont mises en œuvre.
	Les questions spécifiques en lien avec la troisième question. -Quelles sont les approches dominantes que vous avez développées pendant la formation de cette cohorte d'étudiants? -Pensez-vous que la structure organisationnelle de formation de cette cohorte d'étudiants est de type transmissif ou au contraire elle est centrée sur les situations professionnelles authentiques à résoudre? -Quel type d'alternance pratiquez-vous pendant la formation des trois cohortes d'étudiants ? Juxtaposition ? application ? ou intégration ? -Les formateurs ont-ils été formés aux nouvelles pratiques de formation et sinon combien de formations ont-ils reçues pour pouvoir renforcer leurs capacités ?
Bilan des compétences (E)	Quatrième question Quels types d'activités d'évaluation mettez-vous en œuvre visant l'évaluation des compétences de l'étudiant ? a) Citez les différentes activités d'évaluation développées. b) Expliquez comment elles sont mises en œuvre.
	Les questions spécifiques en lien avec la quatrième question. Quels outils existent pour évaluer les compétences des étudiants ? Etude de cas ? résolution de problème ? projet ? -Quel type de collaboration entre les différentes institutions dans la conception, l'administration et la correction des épreuves de certification de la formation initiale ? -L'examen certificatif (CCEP) est-il contraire aux prescrits ?

Toutes les réponses aux questions posées aux formateurs puisées dans le guide d'entretien et complétées par des informations issues de l'analyse des documents et des entretiens avec les corps de direction et des formateurs de terrain permettent de recueillir des informations sur les caractéristiques des contextes de formation ou des trois programmes de formation.

2.2 Le questionnaire pour mesurer les conceptions et les perceptions des étudiants.

Le principal outil de notre recherche est le questionnaire destiné aux étudiants de différentes cohortes ainsi qu'à leurs différents formateurs. Nous avons construit nos outils à partir des questionnaires validés par des études antérieures à la nôtre. Ce sont principalement des études sur les conceptions, la motivation et les dispositifs de formation dans l'enseignement universitaire et non universitaire. Les instruments ont été élaborés à Louvain-la-Neuve, dans le laboratoire du groupe interdisciplinaire de recherche sur la socialisation de l'éducation et la formation (GIRSEF) et précisément dans la cellule de la

cellule 2 « dispositif, motivation et apprentissage ». Les travaux développés par cette cellule visent à mieux comprendre les relations entre les dispositifs de formation, les processus motivationnels et les processus d'apprentissage. Un intérêt particulier est porté sur les dispositifs de formation et les pratiques pédagogiques et didactiques qui peuvent, dans certaines conditions, favoriser la motivation des apprenants et la qualité de leurs apprentissages.

2.2.1 Présentation de différentes sections du questionnaire

On retrouve dans ce questionnaire quatre blocs de variables. La **première section** s'intéresse aux données liées aux *caractéristiques sociodémographiques* des étudiants. La **deuxième section** contient les items relatifs aux *conceptions des modèles de professionnalité* de Paquay (1994), Lang (1996) et Ndiaye (2003). Pour ces auteurs, il existe en résumé six modèles de professionnalité enseignante: le technicien, le maître instruit, l'artisan, le praticien réflexif, l'acteur social et la personne. Ces six facettes souvent perçues en occident, ont été mesurées et validées en Afrique et principalement au Sénégal auprès des enseignants en exercice. L'étude de Ndiaye distingue les anciennes professionnalités (maître-instruit, technicien et artisan) des nouvelles professionnalités (réflexif, acteur social et personne). Il nous reste à vérifier si ces conceptions sont également perçues au Gabon dans le milieu de la formation initiale des enseignants du pré-primaire (préscolaire) et du primaire (élémentaire).

La **troisième section** porte sur *les perceptions* qu'ont les étudiants *des pratiques de formation* auxquelles ils ont été confrontés, s'inspirent des travaux de Galand & Philippot (2005) et de Frenay et Bedard (2004). Ces items ont contribué à l'évaluation des compétences des étudiants de la première candidature de l'Université catholique de Louvain à partir des deux approches pédagogiques différentes. Ces items ont été aussi puisés dans des études américaines précédentes, Vallerand et al (1997), Mecce (1991), Ramsden (1991) et Ames et Archer (1988). Pour notre étude, ces items ont été contextualisés pour révéler les caractéristiques des pratiques de formation souvent mises en œuvre par les formateurs de l'ENI.

La **quatrième section** de variables explorées dans notre questionnaire concerne la *perception du profil motivationnel*. Nous voulons savoir si les activités de formation suscitent une motivation ou une démotivation des étudiants. Ainsi, à partir des réponses des étudiants, observe-t-on des différences entre les cohortes ? En effet, les items se basant sur la perception motivationnelle des étudiants pour la formation portent sur le plaisir que les étudiants retirent lorsqu'ils se livrent à des activités ou encore l'intérêt que l'on ressent par rapport à celle-ci, mieux encore la valeur de la tâche qu'on leur demande de réaliser. Nous avons donc adopté les items validés par Neuville (2004) qui s'est inspirée des travaux d'Eccles et Wigfield (1995), Bourgeois et Frenay (2004), Debacker et Nelson (1999), Pintrich et De Groot (1990).

Une autre dimension de la motivation dans cette étude s'appuie sur l'*expectancy*. Les différentes études empiriques menées par Eccles, Winfield (2002) et leurs collègues, centrées sur la perception de la valeur ont toujours été liées au sentiment d'efficacité. Avoir

une information sur la perception de la compétence, permettra non seulement de respecter le modèle théorique choisi mais aussi, nous l'espérons, d'ouvrir la discussion sur les liens entre « expectancy » et « value » au vu du changement de population effectué. Tous ces travaux ont contribué à mesurer le profil motivationnel des étudiants (*expectancy* et *value*). Certains items sont positifs et d'autres sont négatifs, ceci permet de vérifier la cohérence des réponses des étudiants.

Les formateurs quant à eux, ont aussi répondu aux items portant aussi sur les modèles de professionnalité et la perception du dispositif. Ces items ne s'éloignent pas des modèles théoriques des auteurs cités ci-haut. L'intérêt pour les formateurs de répondre à ces questions est de pouvoir comparer leurs perceptions à celles des étudiants. Les formateurs ont également répondu et de façon individuelle aux questions ouvertes en lien avec les éléments objectifs et qualificatifs du contexte de formation. Une confrontation entre les réponses obtenues du questionnaire et celles recueillies lors des entretiens de groupe s'avère donc nécessaire. Les différents items seront présentés plus loin.

2.2.2 La construction des items du questionnaire des étudiants

Pour construire ce questionnaire, nous avons réalisé une revue de littérature scientifique afin d'identifier les outils de mesure existant. Les questions composant ces différents outils ont été compilés.

Ainsi, les items ont été sélectionnés sur la base de leur validité de contenu et adaptés au contexte de la recherche par quatre experts en psychologie et sciences de l'éducation. Les deux premiers experts ont travaillé sur la validation des items des trois dimensions : facettes de professionnalité, perception du dispositif et profil motivationnel. Les deux autres experts ont affiné davantage les items relatifs à la perception du dispositif et à la motivation des étudiants en formation. Le choix et l'adaptation des items ont été guidés par les critères suivants : pertinence théorique, formulation claire et lisible, applicabilité au contexte gabonais

Différentes techniques statistiques ont été utilisées afin de regrouper les questions de l'enquête en différentes échelles, nous y reviendrons plus loin. Il s'agit de l'analyse des composantes principales (ACP), les corrélations et les alphas de Cronbach. Ces techniques statistiques permettent de vérifier si les questions se regroupent bien suivant les dimensions postulées (analyses factorielles) et si les réponses aux questions d'une échelle sont cohérentes (coefficients de cohérence interne). En d'autres mots, si certaines questions ont été regroupées, c'est non seulement parce que cela a du sens d'un point de vue théorique, mais également parce que les participants ont largement tendance à y répondre de la même façon, et de façon distincte par rapport à d'autres groupes de questions. Certains items ont ensuite été écartés de manière à obtenir des échelles présentant une structure factorielle stable d'un échantillon (cohorte) à l'autre et une cohérence interne satisfaisante dans chacun des échantillons.

Nous avons également vérifié si les relations entre les échelles ainsi constituées sont conformes aux résultats d'autres études publiées. Nous avons ensuite validé les dimensions et les items du questionnaire qui seront présentés plus loin.

Pour la majorité des questions, les réponses se font sur **une échelle d'appréciation de Lickert à sept points**. Les étudiants pouvaient ainsi se prononcer sur une échelle, allant de 1 « pas du tout d'accord » à 7 « tout à fait d'accord ». Les réponses aux questions permettent aux étudiants d'exprimer leur degré d'accord avec les items proposés.

La section des données personnelles : ce sont des données qui concernent le sexe, l'année de naissance, le diplôme le plus élevé, la série du baccalauréat et le nombre de redoublements dans les différents cycles du parcours scolaires. Dans le questionnaire administré aux deuxième et troisième cohortes, on a ajouté deux informations supplémentaires : le statut de l'étudiant et l'identification de sa classe. En effet, dans ces deux cohortes, on trouve des étudiants externes, c'est-à-dire les candidats recrutés à partir du baccalauréat de l'enseignement supérieur admis en formation initiale et les instituteurs adjoints admis en formation continuée certificative en vue d'un changement de corps dans la fonction publique gabonaise.

Les conceptions de la professionnalité enseignante : cette section comprend six dimensions qui correspondent chacune à une des six facettes de la professionnalité enseignante (Paquay, 1994). Trois items libellés selon le modèle théorique permettent de vérifier chaque fois une facette. Au total, 18 items sont administrés aux étudiants de chaque cohorte.

La conception du « **maître instruit** », l'enseignant est considéré comme celui qui maîtrise les savoirs des disciplines à enseigner et ceux des sciences psychopédagogiques et de l'éducation.

N°	Je crois que pour devenir un enseignant, la priorité c'est de pouvoir apprendre...
11	...à acquérir des savoirs solides et actuels sur les matières à enseigner.
13	...à s'approprier les principes didactiques et pédagogiques actuels dans le domaine de l'éducation et de la formation.
23	...à maîtriser les savoirs figurant dans les curricula de l'école élémentaire gabonaise.

La conception du « **technicien** », l'enseignant est considéré comme un applicateur des techniques.

N°	Je crois que pour devenir un enseignant, la priorité c'est de pouvoir apprendre...
10	...à appliquer les techniques et procédures didactiques apprises.
16	...à mobiliser en situation des habiletés pédagogiques lors des exercices répétés et progressifs de simulations de leçons.
22	...à utiliser à bon escient des techniques d'élaboration d'une fiche de leçon adaptée à un public d'élèves.

Le modèle du « **praticien artisan** » est celui qui a appris son métier sur le tas en travaillant en compagnonnage avec un maître de stage.

N°	Je crois que pour devenir un enseignant, la priorité c'est de pouvoir apprendre...
12	...à utiliser des recettes et ficelles du métier qui ont fait leurs preuves dans la pratique enseignante
20	...à se constituer au fil de temps, un répertoire de trucs et d'astuces pour s'adapter aux différentes classes.
27	...à s'approprier sur le tas les différents gestes professionnels du métier auprès des titulaires des classes d'accueil.

Le « **praticien réflexif** » est quelqu'un qui est à la fois capable d'analyser, de réfléchir sur ses pratiques mais aussi un chercheur et un innovateur par ses analyses pour trouver du neuf.

N°	Je crois que pour devenir un enseignant, la priorité c'est de pouvoir apprendre...
14	...à comprendre la complexité des situations de classe par une réflexion et un questionnement constants sur les pratiques.
19	...à expliquer, à expliciter et à argumenter les démarches et les choix adoptés dans une situation d'enseignement-apprentissage.
26	...à analyser régulièrement ses propres pratiques pédagogiques y compris aussi celles des collègues.

L' « **acteur social** » est quelqu'un de très engagé dans les projets collectifs et qui essaie de transformer l'école et la société.

N°	Je crois que pour devenir un enseignant, la priorité c'est de pouvoir apprendre...
17	...par des études de cas, des débats sur des questions qui tournent autour des enjeux de l'école dans notre société.
18	...à gérer les projets collectifs avec les élèves, les collègues et/ou les partenaires de l'école.
24	...à réaliser des actions avec des collègues, des parents et des partenaires de l'école (APE, ONG) pour la réussite des élèves.

L'enseignant « **personne** » est en relation avec autrui et centré sur la personne de l'apprenant. C'est aussi celui qui se met en projets d'évolution professionnelle et de développement personnel. L'accent est mis sur les savoir-être et les savoir-devenir.

N°	Je crois que pour devenir un enseignant, la priorité c'est de pouvoir apprendre...
15	...à gérer son stress par un accompagnement personnalisé d'un coach, d'un guide, d'un mentor ou d'un encadreur de stage.
21	...à communiquer chaleureusement avec les élèves, les collègues et les partenaires.
25	...par la formation continuée (séminaire, animation pédagogique, internet, bibliothèque, etc.) pour son propre développement.

Les réponses aux questions sur les conceptions des modèles de professionnalité sont sur une échelle de Lickert. On peut lire la consigne avant les énoncés des items de chaque section du questionnaire. Par exemple : « Il vous ait demandé de vous situer sur une échelle allant de 1 à 7, c'est-à-dire « Pas du tout d'accord » et « Tout à fait d'accord ». Mettez une croix dans la case qui vous convient pour chaque item »

Les perceptions du dispositif de formation à l'ENI : ce sont les échelles de la contextualisation, du soutien à l'apprentissage, de la réflexion, de l'intégration et de l'acquisition des ressources qui permettent de décrire le dispositif de formation. Il y a eu 41 items en 2007 relatifs à cette dimension et 30 items pour la cohorte 2009 mais seulement un bloc de 22 items a été validé à chaque fois. Ce sont ces mêmes items validés qui figurent dans le questionnaire de la cohorte 2012.

Contextualisation de l'apprentissage : les quatre items de cette échelle font référence à des pratiques qui mettent l'accent sur le lien entre théories et pratiques, entre contenus des cours et applications.

N°	Items relatifs à la contextualisation de l'apprentissage
29	Les formateurs nous présentent plusieurs applications pratiques possibles par rapport à la matière à enseigner.
32	Les formateurs nous aident à mieux comprendre les compétences professionnelles attendues.
36	Les formateurs utilisent des exemples.....pour expliquer les concepts.
44	Les formateurs nous donnent des pistes pour nous aider à faire des liens entre différents cours.

Soutien à l'apprentissage : 5 items de cette échelle portent sur des pratiques qui instaurent un système de feedback entre formateurs et étudiants concernant les progrès de l'apprentissage.

N°	Items relatifs au soutien de l'apprentissage
31	Les formateurs s'efforcent réellement de comprendre les difficultés que nous rencontrons dans notre travail.
38	Les formateurs prennent le temps de vérifier que nous avons compris ce qu'ils enseignent.
45	Les formateurs nous informent régulièrement de nos progrès.
47	Les formateurs nous encouragent à apprendre de nos erreurs.
49	Les formateurs sont attentifs à nos besoins.

Réflexion : 4 items de l'échelle se basent sur les pratiques de formation favorisant une réflexion et un questionnement sur les pratiques.

N°	Items relatifs à la réflexion
34	Les formateurs s'appuient sur des analyses de cas pratiques.
39	Pendant les cours, les formateurs et nous analysons ensemble, des situations-problèmes « authentiques », proches du terrain.
42	Les encadreurs de stage y compris nos formateurs nous demandent d'analyser nos pratiques au regard des connaissances acquises dans diverses disciplines.
46	Les formateurs nous demandent de porter un regard critique sur nos propres pratiques d'enseignement.

Intégration : 4 items de cette échelle portent sur les pratiques de formation qui favorisent l'organisation des ateliers d'analyse des pratiques de stage, l'accompagnement dans la réalisation de mémoire, la réalisation des projets et l'analyse du parcours de formation.

N°	Items relatifs à l'intégration
28	Les formateurs nous mettent dans les activités de projets à réaliser avec les collègues.
30	Les psychopédagogues, les didacticiens de chaque discipline et un maître de terrain sont généralement présents en même temps au cours d'une même séance.
33	Nous participons à des ateliers d'analyse des pratiques enseignantes au cours desquels nous établissons des liens entre nos différents cours.
37	L'E.N.I organise des rencontres entre les étudiants, les formateurs et les encadreurs pour communiquer à propos de l'évolution de notre travail de mémoire.

Les ressources : 5 items de l'échelle se basant sur les pratiques de formation s'appuient sur les contenus des matières ou ceux des sciences de l'éducation et des habiletés cognitives de type application ou de savoir-faire cognitif d'application qui une fois acquises, deviennent des connaissances déclaratives et procédurales (Tardif, 1992).

N°	Items relatifs aux ressources
35	Les formateurs mettent l'accent sur la formulation des objectifs pédagogiques
40	Les formateurs mettent plus d'accent sur l'acquisition des méthodes, des techniques et des procédés d'enseignement.
41	Les formateurs mettent l'accent sur la construction des situations problèmes destinées à l'intégration ainsi qu'évaluation des acquis des élèves.
43	Les didacticiens mettent l'accent sur la préparation d'une fiche de leçon.
48	Les formateurs mettent l'accent sur la connaissance des théories de l'éducation, de l'enseignement et de l'apprentissage.

Comme pour la section des conceptions des modèles de professionnalité, les étudiants doivent se prononcer sur une échelle de Lickert « 1 à 7 », c'est-à-dire « Pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord ».

Le profil motivationnel des étudiants en formation : Les items en lien avec la perception du profil motivationnel des étudiants ont été stabilisés à 21 items pour les cohortes 2009 et 2012.

La valeur perçue de la formation (value) : 15 items permettent de mesurer les perceptions motivationnelles des étudiants en ce qui concerne précisément la valeur qu'ils accordent à leur formation. Le nombre d'items valides variera d'une étude à l'autre après les testes statistiques pertinents. Cette macro variable regroupe en son sein la valeur intrinsèque, l'utilité de la formation, son importance, son coût. Pour les besoins de validité, nous n'avons pas voulu dissocier cette échelle est sous-échelle.

N°	Items relatifs à la valeur
50	Les cours organisés à l'ENI ne sont pas utiles à mes yeux pour devenir enseignant.
52	Apprendre mon futur métier est très important pour moi.
53	La manière dont les activités de formation sont menées stimule mon intérêt pour le métier d'enseignant.
54	La réussite de cette formation nécessite une énergie et un temps importants en comparaison avec ce qu'elle m'apporte.
55	Tous les cours que nous suivons à l'E.N.I sont utiles à mes yeux pour devenir enseignant.
57	Le risque d'échouer dans les activités de formation me fait peur.
58	Cette formation me permet de rencontrer des formateurs très intéressants.
59	Je pense souvent que le temps et l'énergie que je consacre pour cette formation en valent la peine.
61	Pour moi, échouer en formation initiale serait très grave.
62	Les activités de formation sont ennuyeuses.
63	Ce que j'apprends me sera utile pour mon métier.
65	Il est important pour moi de bien réussir cette formation.
66	Le temps passe très vite quand je participe aux activités de formation.
68	Je dois m'efforcer pour rester attentif (ve) pendant la formation.
70	La quantité de temps que je dépense dans cette formation m'empêche de faire d'autres choses que j'aimerais faire.

L'*expectancy* : 6 items représentent la perception que l'étudiant a dans ses chances de réussir la formation ou espérance de réussite. C'est une forme de croyance, une probabilité ou encore une prédiction à réussir la formation.

N°	Items relatifs à l'Expectancy
51	Lorsque je dois apprendre quelque chose de nouveau, je suis assez sûr (e) de pouvoir y arriver.
56	Je pense que je devrai beaucoup travailler pour réussir la formation.
60	En général, je trouve que le travail qui m'est demandé pour cette formation. est difficile.
67	Peu importe les efforts que je fais, il y a toujours une partie d'un cours que je n'arrive pas à comprendre.
64	Je dois prouver que je suis capable de réussir ma formation.
69	Je suis sûr (e) de pouvoir y comprendre les idées développées dans les activités de formation.

Pour répondre aux items de la section motivation de notre questionnaire, les étudiants doivent cocher dans la case qui leur convient sur une échelle d'évaluation allant de 1 à 7, c'est-à-dire « Pas du tout d'accord » à « Tout à fait d'accord ».

2.2.3 La construction des items du questionnaire des formateurs

Le questionnaire des formateurs ne s'éloigne pas trop loin de celui des étudiants. Il comprend quatre sections ou blocs: les données personnelles, les éléments objectifs et qualificatifs du contexte de formation, les conceptions du métier d'enseignant et la perception du dispositif de formation par les formateurs.

La section des données personnelles : ce sont des données qui concernent la durée au poste comme formateur de l'ENI, le corps d'appartenance, le cours dispensé, la ou les classes prises en charge, l'institution d'origine de formation de formateurs.

Les caractéristiques du contexte de formation : Les formateurs ont répondu de façon individuelle à quatre questions ouvertes. Ces questions ont trait à leurs perceptions des caractéristiques des contextes de formation. L'objectif est de ressortir les éléments objectifs du dispositif de formation. Ces informations seront ainsi croisées avec celles des focus-groupes.

La première question à la quelle les formateurs ont répondu est de donner leurs avis sur les motifs de satisfaction et/ou d'insatisfaction relatif au déroulement du programme de formation (cours et stages). La deuxième suggère de décrire comment ils établissent le lien entre leurs cours théoriques, les stages et d'autres cours du programme de formation. La troisième concerne les méthodes utilisées en formation et enfin la quatrième s'intéresse aux modalités d'évaluation des compétences des étudiants. Toutes ces questions figurent dans le tableau 4 (pp.25-26) relatif à la présentation du guide d'entretien. Les réponses des formateurs feront l'objet d'une analyse des contenus. Le tableau de la page 24 de l'analyse des besoins nous aidera à structurer les informations issues des réponses des formateurs en catégories du discours.

Les conceptions de la professionnalité enseignante : Cette section comprend six dimensions qui correspondent chacune à une facette des six facettes de la professionnalité enseignante. Trois items libellés selon le modèle théorique de Paquay (1994) permettent de vérifier chaque fois une facette. Au total, 18 items sont administrés aux formateurs de chaque cohorte. Ces items sont les mêmes que ceux administrés aux étudiants. Nous voulons juste savoir s'il y a une sorte de convergence entre les conceptions des formateurs et celles de leurs étudiants en fin de formation. (Voir pp. 26-28)

Les perceptions du dispositif de formation à l'ENI : ce sont les échelles de la contextualisation, du soutien à l'apprentissage, de la réflexion, de l'intégration et de l'acquisition des ressources qui permettent de décrire le dispositif de formation. Il y a eu un ensemble de 22 items. Les items des perceptions du dispositif de formation par les formateurs ne s'en éloignent pas de ceux répondus par les étudiants. Dans la formulation, le formateur s'engage à y répondre en fonction des actions développées dans son propre dispositif de formation.

Contextualisation de l'apprentissage : les quatre items de cette échelle font référence à des pratiques qui mettent l'accent sur le lien entre théories et pratiques, entre contenus des cours et applications.

N° de l'item	Items relatifs à la contextualisation de l'apprentissage
29	Je présente aux étudiants plusieurs applications possibles par rapport à la matière à enseigner.
32	J'aide les étudiants à mieux comprendre les compétences professionnelles attendues d'eux sur le terrain.
36	J'utilise des exemples concrets pour expliquer les concepts.
44	Je donne aux étudiants des pistes pour les aider à faire des liens entre différents cours.

Soutien à l'apprentissage : 5 items de cette échelle portent sur des pratiques qui instaurent un système de feedback entre formateurs et étudiants concernant les progrès de l'apprentissage.

N° de l'item	Items relatifs au soutien de l'apprentissage
31	Je m'efforce réellement de comprendre les difficultés des étudiants lorsqu'ils réalisent les travaux que je leur demande.
38	Je prends le temps de vérifier (interrogations, feed-back) si les étudiants ont compris ce que j'enseigne.
45	J'informe régulièrement les étudiants de leurs progrès.
47	J'encourage les étudiants à apprendre de leurs erreurs.
49	Je reste attentif aux besoins des étudiants.

Intégration : 4 items de cette échelle portent sur les pratiques de formation qui favorisent l'organisation des ateliers d'analyse des pratiques de stage, l'accompagnement dans la réalisation de mémoire, la réalisation des projets et l'analyse du parcours de formation.

N°	Items relatifs à l'intégration
28	J'organise des activités afin que les étudiants réalisent des projets de groupe avec les collègues et les élèves.
30	Les psychopédagogues, les didacticiens de chaque discipline, les étudiants et moi sommes généralement présents en même temps au cours d'une même séance.
33	Je participe (formateurs et les étudiants) à des ateliers d'analyse des pratiques pour établir des liens entre les cours.
37	Je participe à des rencontres entre les étudiants et les encadreurs à propos de l'évolution des travaux de mémoire.

Réflexion : 4 items de l'échelle se basent sur les pratiques de formation favorisant une réflexion et un questionnement sur les pratiques.

N°	Items relatifs à la réflexion
34	En général, je m'appuie sur des analyses de cas pratiques pour pouvoir développer mon cours avec les étudiants.
39	Les étudiants et moi analysons ensemble des situations-problèmes « authentiques » vécues sur le terrain.
42	Je demande aux étudiants d'analyser leurs pratiques au regard des connaissances acquises dans les diverses disciplines.
46	Je demande aux étudiants de porter un regard critique sur leurs propres pratiques d'enseignement.

Les ressources : 5 items de l'échelle se basent sur les pratiques de formation s'appuient sur les contenus des matières ou ceux des sciences de l'éducation et des habiletés cognitives de type application ou de savoir-faire cognitif d'application qui une fois acquises, deviennent des connaissances déclaratives et procédurales (Tardif, 1992).

N°	Items relatifs aux ressources
35	Je mets l'accent sur la formulation des objectifs pédagogiques.
40	Je mets l'accent sur l'acquisition des méthodes, des techniques et des procédés d'enseignement.
41	Je mets l'accent sur la construction des situations –problèmes d'intégration ou d'évaluation.
43	Je mets l'accent sur la préparation par les étudiants d'une fiche de leçon en se servant du curriculum.
48	Je mets l'accent sur la connaissance des théories pédagogiques.

Tous les items relatifs aux conceptions des modèles de professionnalité et aux perceptions du dispositif sont conçus de façon qu'on y réponde sur une échelle de Lickert allant de 0 à 7. On demande aux formateurs de mettre une croix dans la case qui leur convient pour chaque item.

2.3 La validation des outils

Cette partie se focalise sur différents tests statistiques effectués pour valider nos items et par ricochet notre questionnaire. Ces tests de validité sont de différents ordres : analyse factorielle, l'Alpha de Cronbach et analyse corrélacionnelle. La recherche factorielle permet de vérifier si la distribution de nos items relatifs aux différents concepts pouvait rester comme proposée dans notre questionnaire ou si au contraire on était amené à supprimer certains. Nous avons ensuite testé la fiabilité de l'outil par des alphas de Cronbach. Par exemple l'alpha de Cronbach détermine le degré auquel l'ensemble des items visés mesure un même concept. L'objectif est de vérifier si l'outil, après le retrait de certains items, avait toujours une consistance suffisante. Les tests ont porté essentiellement sur les items relatifs à une même variable. Si par ailleurs, les items de la variable sont peu nombreux, on recourt à une analyse corrélacionnelle. Cette triangulation méthodologique permet de vérifier si l'outil a toujours une consistance après le retrait de certains items. Enfin, le fait qu'il faut attendre qu'une cohorte termine sa formation avant qu'une nouvelle entre en formation nous donne l'opportunité d'affiner davantage les items pour les administrer à la cohorte suivante. Les tableaux ci-dessous reprennent par conception les différents items validés communs aux trois cohortes. Les résultats sont présentés suivant les catégories de variables examinées.

2.3.1 Conceptions de la professionnalité enseignante

Le premier aspect exploré est relatif aux conceptions des étudiants. Les tableaux présentés plus loin donnent les résultats des tests statistiques réalisés en vue de mesurer la consistance des différentes composantes principales obtenues. Nous avons ensuite vérifié les alphas pour pouvoir trouver des combinaisons pertinentes des items qui débouchent sur des conceptions de professionnalité. Nous avons analysé les alphas des 18 items administrés aux étudiants des cohortes 2007, 2009 et 2012. Pour chaque cohorte prise isolement, les alphas pour l'ensemble des items en 2007 sont de ,828 au début et ,793 à la

fin, en 2009, ils sont respectivement de ,859 et ,878. Les données recueillies auprès des étudiants de la troisième cohorte donnent les alphas suivants : ,803 au début de la formation et ,889 à la fin de la formation. L'analyse factorielle a été contrainte à trois facteurs après plusieurs simulations. Pour valider la structure factorielle du questionnaire, les analyses factorielles et les alphas de Cronbach ont été testés sur les deux cohortes simultanément.

Les résultats des analyses factorielles réalisées proposent une hybridation des modèles de Paquay. Trois conceptions perçues par les étudiants en sont sorties : *le transmetteur des connaissances*, *le Partenaire Réflexif* et *l'apprenti*.

La conception « Transmetteur » des connaissances

Le transmetteur de connaissances: cette conception de la professionnalité regroupe deux facettes de professionnalité du modèle de Paquay : le maître instruit et le technicien. Le transmetteur maîtrise les matières à enseigner ainsi que les principes, techniques et procédures didactiques et pédagogiques. Ensuite, il se met à les transmettre sous forme d'une reproduction du modèle à l'ENI (par des activités de simulations ou micro-formation) et sur le terrain de stage (observations des leçons en classe, pratique accompagnée ou sous tutelle et pratique en responsabilité) par le biais d'une alternance « application ». En définitive, c'est quelqu'un qui s'approprie d'abord les savoirs et savoir-faire avant de les appliquer.		Alpha de Cronbach	Composante 3
		,670	
10	....à appliquer les techniques et procédures didactiques apprises.		,620
11	....à acquérir des savoirs solides et actuels sur les matières.		,633
13	...à s'approprier les matières à enseigner ainsi que les principes didactiques et pédagogiques.		,636
16	....à mobiliser les habiletés pédagogiques lors des exercices répétés et progressifs des simulations de leçons.		-
22	...à utiliser à bon escient les techniques d'élaboration d'une fiche de leçon adaptée à un public d'élèves.		,476
23	...à maîtriser à fond les savoirs figurant dans les curricula de l'école élémentaire gabonaise.		,516

La conception est fortement rattachée au maître transmetteur des savoirs et savoir-faire ou encore des ressources. Cette conception explique 26,33 % de la variance à la rentrée 2007 et de 13,5% à la sortie de la formation. Elle est respectivement de 7,02% et de 6,30% en 2009. Pour la cohorte 2012, elle explique 10,34% du taux de variance au début et 23% à la fin de la formation de cette cohorte d'étudiants. L'alpha est de ,751 au début de la formation 2007 et ,683 à la fin de la formation. En 2009, les alphas sont de ,656 au début et ,685 à la fin de la formation. A la cohorte 2012, au début de la formation, l'alpha est de ,577 et à la fin de la formation, il est de ,828.

La conception « Partenaire Réflexif »

Le Partenaire Réflexif: cette conception de la professionnalité enseignante regroupe quatre modèles selon Paquay : l'artisan, le praticien réflexif, l'acteur social et la personne. Le <i>partenaire réflexif</i> est perçu comme celui qui analyse les pratiques, les expérimente, les discute avec les autres, les réajuste dans le but d'améliorer ses pratiques et par ricochet les résultats des élèves. Il est en perpétuelle quête d'informations pour nourrir sa pratique qui fera l'objet d'une théorisation.		Alpha de Cronbach	Composante 2
		,621	
12	...à utiliser des recettes et ficelles du métier qui ont fait leurs preuves dans la pratique enseignante.		,408
24	...à réaliser des actions avec des collègues, des parents, des partenaires de l'école pour la réussite des élèves.		,639
25	...à participer aux activités de formation continuée, de recherche d'informations pour son développement personnel.		,662
26	...à analyser régulièrement ses propres pratiques pédagogiques y compris aussi celles des collègues.		,761

Selon les résultats de l'analyse factorielle de la cohorte 2007, au début de la formation le taux de variance expliquée est de 6,99% contre 6,03 à la fin de la formation. Pour la cohorte 2009, cette composante explique 10,42% au début de la formation contre 8,26% à la fin de la formation. Le taux de variance de cette conception au début de la formation de la cohorte d'étudiants 2012 est de 17,76%, ce taux est de 15,77% à la fin de la formation.

Cette conception reste valide pour l'ensemble de trois cohortes d'étudiants. Ainsi, L'alpha de cette composante est de ,660 au début de la formation en 2007 contre ,600 à la fin de la formation. En 2009, les alphas du début et de la fin de la formation sont respectivement de ,640 et ,633. Enfin en 2012, les alphas sont de ,547 au début et ,749 à la fin de la formation.

Enfin, les étudiants rapportent avoir perçu une troisième conception: C'est celui de l'« Apprenti » du métier d'enseignant.

La conception de « l'apprenti » du métier d'enseignant

Cette conception recouvre deux sous-dimensions importantes dans l'apprentissage du métier d'enseignant. D'abord, pour le jeune étudiant en formation initiale, apprendre le métier d'enseignant c'est avant tout bénéficier d'un compagnonnage réflexif. Autrement dit, avoir un ami dans la réflexion et la gestion de son état émotionnel. L'apprentissage du métier d'enseignant se réalise aussi dans l'action réfléchie de l'apprentissage.

	L' « apprenti » : c'est celui qui apprend le métier d'enseignant par une meilleure articulation entre la théorie et la pratique. L'apprentissage du métier part de la pratique qui doit ensuite être théorisée. Il s'agit de puiser aussi dans de bonnes pratiques des trucs, des astuces, des gestes professionnels pour en constituer un répertoire, un port folio nécessaire à l'exercice du métier. C'est un compagnonnage cognitif, socio-affectif et psychomoteur attendu de l'étudiant. En somme, c'est l'apprentissage du métier par l'action, la réflexion et l'accompagnement.	Alpha de Cronbach	Composante 1
14	...apprendre à comprendre la complexité des situations de classe par une réflexion et un questionnement constants sur les pratiques.	,757	,610
15	....apprendre à gérer son stress par accompagnement personnalisé d'un encadreur de stage qui t'aide à avoir une bonne image de soi.		,681
17	... apprendre à réaliser des études de cas, des débats sur des questions qui tournent autour des enjeux de l'école dans notre société.		,652
18	...apprendre à gérer les projets collectifs avec les élèves, les collègues et/ou les partenaires de l'école.		,729
19	....à expliquer, à expliciter et à argumenter ses démarches et ses choix adoptés lors d'une situation d'enseignement-apprentissage.		,652
20	....à se constituer au fil de temps, un répertoire de trucs et d'astuces pour s'adapter aux différentes classes.		,589
21	....à communiquer chaleureusement avec les élèves, les collègues et les partenaires.		-
27	...à s'approprier des différents savoirs et gestes professionnels lors des différents stages dans les salles de classe avec l'aide du tuteur.		,619

En partant des analyses de la cohorte 2007, la conception « apprenti » au début de la formation a un taux de variance de 11,14%. Ce taux de variance est de 22,60% à la fin de la formation. Au début comme à la fin de la formation de la cohorte 2009, le pourcentage de variance expliquée reste particulièrement élevé. Il est de 30,45% au début et 32,94% à la fin de la formation. Le pourcentage de variance de la cohorte 2012 est de 11,54% au début de la formation et de 12,15% à la fin de la formation. Les alphas sont valides pour l'ensemble des cohortes. Les alphas de la cohorte 2007 sont de ,742 au début de la formation et de ,744 à la fin de la formation. Pour la cohorte 2009, les alphas sont de ,855 au début contre ,821 à la fin de la formation. Enfin les alphas de la cohorte d'étudiants 2012 sont de ,730 au début de la formation contre ,794 pour la fin de la formation.

La deuxième partie du questionnaire concerne les perceptions des étudiants du dispositif de formation développé par l'ENI.

2.3.2 La perception du dispositif de formation

La troisième section du questionnaire est la perception du dispositif de formation. Comme pour les conceptions de la professionnalité enseignante nous partons de cinq

dimensions qui existent dans l'apprentissage et l'enseignement contextualisé authentique AECA de Frenay et Bedard (2004). Les items traduisent les pratiques enseignantes auxquelles les étudiants sont confrontés durant leur formation. Ces items ont été regroupés en cinq dimensions. Nous donnerons l'alpha de chaque dimension pour chaque cohorte d'étudiants.

Contextualisation de l'apprentissage : les quatre items de cette échelle font référence à des pratiques qui mettent l'accent sur le lien entre théories et pratiques, entre contenus des cours et applications.

N°	Les items relatifs à la contextualisation de l'apprentissage	α 2007	α 2009	α 2012
36	Les formateurs utilisent des exemples.....pour expliquer les concepts.	,621	,645	,713
44	Les formateurs nous donnent des pistes pour nous aider à faire des liens entre différents cours.			
32	Les formateurs nous aident à mieux comprendre les compétences professionnelles attendues.			
29	Les formateurs nous présentent plusieurs applications pratiques possibles par rapport à la matière à enseigner.			

Les alphas de Cronbach de l'échelle de la Contextualisation de l'apprentissage méritent que l'on valide les items de cette échelle.

Soutien à l'apprentissage : 5 items de cette échelle portent sur des pratiques qui instaurent un système de feedback entre formateurs et étudiants concernant les progrès de l'apprentissage.

N°	Items relatifs au soutien à l'apprentissage	α 2007	α 2009	α 2012
38	Les formateurs prennent le temps de vérifier que nous avons compris ce qu'ils enseignent.	,670	,693	,731
45	Les formateurs nous informent régulièrement de nos progrès.			
49	Les formateurs sont attentifs à nos besoins.			
31	Les formateurs s'efforcent réellement de comprendre les difficultés que nous rencontrons dans notre travail.			
47	Les formateurs nous encouragent à apprendre de nos erreurs.			

La validation des items relatifs au soutien à l'apprentissage a été autorisée dès lors les alphas de Cronbach sont bons.

Réflexion : 4 items de l'échelle se basent sur les pratiques de formation favorisant une réflexion et un questionnement sur les pratiques.

N°	Items relatifs aux activités de réflexion	α 2007	α 2009	α 2012
34	Les formateurs s'appuient sur des analyses de cas pratiques.	,592	,636	,662
46	Les formateurs nous demandent de porter un regard critique sur nos propres pratiques d'enseignement.			
42	Les encadreurs de stage y compris nos formateurs nous demandent d'analyser nos pratiques au regard des connaissances acquises dans diverses disciplines.			
39	Pendant les cours, les formateurs et nous analysons ensemble, des situations-problèmes « authentiques », proches du terrain.			

Nous validons les items parce que les alphas de Cronbach nous semblent suffisants. De plus, les items sont de cette échelle sont fort liés entre eux.

Intégration : 4 items de cette échelle portent sur les pratiques de formation qui favorisent l'organisation des ateliers d'analyse des pratiques de stage ou de classe, l'accompagnement dans la réalisation de mémoire, la réalisation des projets et l'analyse du parcours de formation.

N°	Items relatifs aux activités d'intégration	α 2007	α 2009	α 2012
28	Les formateurs nous mettent dans les activités de projets à réaliser avec les collègues.	,608	,714	,518
30	Les psychopédagogues, les didacticiens de chaque discipline et un maître de terrain sont généralement présents en même temps au cours d'une même séance.			
37	L'E.N.I organise des rencontres entre les étudiants, les formateurs et les encadreurs ou personnes ressources pour communiquer à propos de l'évolution de notre travail de mémoire.			
33	Nous participons à des ateliers d'analyse des pratiques enseignantes au cours desquels nous établissons des liens entre nos différents cours.			

Les items de cette échelle sont tous valides car les alphas sont acceptables.

Les ressources : 5 items de l'échelle se basant sur les pratiques de formation s'appuient sur les contenus des matières ou ceux des sciences de l'éducation et des habiletés cognitives de type application ou de savoir-faire cognitif d'application qui une fois acquises, deviennent des connaissances déclaratives et procédurales (Tardif, 1992).

N°	Items relatifs à l'acquisition des savoirs et savoir-faire (ressources).	α 2007	α 2009	α 2012
35	Les formateurs mettent l'accent sur la formulation des objectifs pédagogiques	,641	,685	,739
40	Les formateurs mettent plus d'accent sur l'acquisition des méthodes, des techniques et des procédés d'enseignement.			
41	Les formateurs mettent l'accent sur la construction des situations destinées à l'intégration et à l'évaluation des acquis des élèves.			
43	Les didacticiens mettent l'accent sur la préparation d'une fiche de leçon.			
48	Les formateurs mettent l'accent sur la connaissance des théories de l'éducation, de l'enseignement et de l'apprentissage.			

Les alphas de Cronbach de l'échelle « ressources » pour les deux cohortes sont bons pour pouvoir valider les cinq items. Par exemple les chiffres à la cohorte 2007 indiquent ,641 contre ,685 pour l'année 2009.

2.3.3 La perception de la motivation des étudiants

La dernière section du questionnaire mesure la perception du profil motivationnel. Nous voulons savoir si les activités de formation suscitent chez les étudiants une envie, un plaisir, un engagement ou au contraire un ennui, une démotivation. Cet aspect serait le révélateur d'un engagement des étudiants pour la formation initiale. Pour notre recherche, la *valeur* de la formation et *l'expectancy* recouvrent la dynamique motivationnelle des étudiants. En effet, la perception de la valeur de la formation recouvre plusieurs sous-domaines : la valeur intrinsèque, l'utilité, l'intérêt, et l'importance de la formation. Seule l'échelle du coût de la formation reste absente de notre modèle théorique de la perception de la valeur. Quant à *l'expectancy*, il représente la perception de la probabilité que l'étudiant a dans ses chances de réussir la formation. Il indique tout au moins son espérance de réussite. En somme, c'est une forme de croyance, une probabilité ou encore une prédiction à réussir la formation.

En définitive, notre recherche s'intéresse plus globalement à la motivation qui semble offrir un alpha de Cronbach consistant suite aux différents tests statistiques effectués à cet effet. Le tableau 5 donne les résultats des analyses factorielles et l'alpha de chaque cohorte d'étudiants.

Tableau 10. Echelle de motivation, analyses factorielles et mesures des alphas

N°	Items relatifs à la motivation des étudiants	Composante 1	Composante 1	Composante 1
		2007	2009	2012
50	(R). Les cours organisés à l'ENI ne sont pas utiles à mes yeux pour devenir enseignant.	,504	-	,469
52	(R). Apprendre mon futur métier est très important pour moi.	,651	,660	,618
56	Je pense que je devrai beaucoup travailler pour réussir la formation.	,556	,721	,726
58	Cette formation me permet de rencontrer des formateurs très intéressants.	,453	,600	,419
61	Pour moi, échouer en formation initiale serait très grave.	,481	,388	,503
63	Ce que j'apprends me sera utile pour mon métier.	,776	,491	,884
64	Je dois prouver que je suis capable de réussir ma formation.	,721	-	,816
65	Il est important pour moi de bien réussir cette formation.	,791	,588	,815
68	Je dois m'efforcer pour rester attentif (ve) pendant la formation.	,718	,518	,570
69	Je suis sûr (e) de pouvoir y comprendre les idées développées dans les activités de formation.	,487	,553	,658
Les mesures des alphas de Cronbach des trois cohortes		$\alpha = ,801$	$\alpha = ,684$	$\alpha = ,796$

Au vu des résultats des analyses factorielles des trois cohortes, la macro variable « expectancy-value » ou la motivation comprend 10 items validés. Les items validés de la section de la motivation représentent une variance expliquée de 39,24% en 2007 pour un alpha de ,801. A l'inverse, la variance totale expliquée à la cohorte 2009 est de 33,36% et l'alpha est de ,684. La variance expliquée de la macro variable motivation pour la cohorte 2012 est de 43,60% dès la première composante sans rotation varimax et son alpha est de ,796.

2.4 Les conceptions des modèles de professionnalités des formateurs de l'ENI

Nous avons émis l'hypothèse selon laquelle les conceptions des formateurs peuvent avoir une influence sur les conceptions des étudiants. Cela serait sans doute possible mais à deux conditions : premièrement, les formateurs partagent certaines conceptions de professionnalité enseignante et deuxièmement, qu'ils essaient de traduire leurs conceptions en actes pédagogiques au travers le dispositif de formation. Il nous est apparu judicieux de recueillir les conceptions des formateurs. Les résultats de l'analyse factorielle contrainte à trois facteurs se trouvent dans le tableau ci-dessous.

Tableau 11. L'analyse factorielle des conceptions des formateurs de la cohorte 2007

N°	Items relatifs aux conceptions	Composantes		
		1	2	3
15	Gérer son stress par un accompagnement personnalisé d'un coach, d'un guide, d'un mentor ou d'un encadreur de stage. (personne)	,817		
21	Communiquer chaleureusement avec les élèves, les collègues, les parents d'élèves et les autres....de l'école. (personne)	,765	,411	
17	Apprendre par des études de cas, des débats sur des questions qui tournent autour des enjeux de l'école. (acteur social)	,764		
24	Réaliser des actions avec des collègues, des parents et des partenaires de l'école pour la réussite des élèves. (acteur social)	,711		
14	Comprendre la complexité des situations de classe par une réflexion et un questionnement constants sur les pratiques. (réflexif)	,635	,414	
26	Analyser régulièrement ses propres pratiques pédagogiques y compris aussi celles des collègues. (réflexif)		,904	
12	Utiliser les recettes et les ficelles du métier qui ont fait leurs preuves dans la pratique enseignante. (artisan)		,841	
20	Se constituer au fil de temps, un répertoire de trucs et d'astuces pour s'adapter aux différentes classes. (artisan)	,438	,531	
27	S'approprier sur le tas les différents gestes professionnels du métier auprès des titulaires des classes dans les écoles. (artisan)		,506	,408
22	Utiliser à bon escient des techniques d'élaboration d'une fiche de leçon adaptée à un public d'élève. (technicien)			,874
10	Appliquer les techniques et procédures didactiques apprises. (technicien)			,801
13	S'approprier les principes didactiques et pédagogiques actuels dans le domaine de l'éducation et de la formation. (Instruit)		,538	,670

Les résultats de l'analyse factorielle contrainte à trois facteurs après rotation placent à la première composante deux modèles de professionnalité « la personne » et « l'acteur social ». La deuxième composante comprend aussi deux modèles, il s'agit du « praticien réflexif » et de l' « artisan ». Enfin, la troisième composante est une hybridation de deux modèles : le maître instruit et le technicien. Ce modèle composite nous l'appellerons dans notre étude le « transmetteur des connaissances ».

Ce tableau ci-dessus résume les différents tests statistiques réalisés à la section des modèles de professionnalité du questionnaire des formateurs intervenant pendant la formation des deux cohortes d'étudiants.

Tableau 12. Tests statistiques pour mesurer la consistance des conceptions de la professionnalité enseignante des formateurs

		Promotion 2007		Promotion 2009		Promotion 2012	
		variance	Alpha	variance	Alpha	variance	Alpha
3 ^e composante	Le Transmetteur	12,52%	,558	10,6%	,630	13,62%	,868
2 ^e composante	Le partenaire Réflexif et artisan	13%	,734	17,73%	,712	27,92%	,797
1 ^{ère} composante	Personne et acteur social	33,11%	,807	41,48%	,870	35,90%	,849
Variance cumulée		58,63%		69,28%		77,45%	

Les résultats semblent aller dans le même sens pour les formateurs des trois cohortes. Les conceptions de l'acteur social et de la personne ont un fort taux de variance et constituent d'ailleurs la première composante principale. La deuxième composante principale est constituée du « praticien réflexif » et du « maître artisan ». Enfin, la conception du technicien bien que valide se retrouve renforcée dans son association avec la conception du maître instruit (transmetteur des connaissances). Les alphas de la conception du maître instruit ne sont pas valides en 2007 tout comme en 2009.

3. Discussion autour de la validation des outils

La discussion va plus porter sur les items relatifs aux modèles de professionnalité et aux perceptions motivationnelles dans les questionnaires à l'adresse des étudiants et des formateurs. Les items associés à la perception du dispositif n'ont pas connu de changement majeur par rapport à leur fondement théorique. Nous allons dans un premier temps présenter plus globalement les résultats des analyses factorielles auxquelles nous sommes parvenus. Dans un deuxième temps, nous porterons notre propre analyse contextualisée de ces outils en Afrique et plus spécifiquement au Gabon dans une structure de formation initiale des enseignants des classes pré-primaires et élémentaires.

Des modèles de professionnalité perçus par les étudiants

Comme point de départ, nous sommes partis des items en lien avec la typologie de Paquay (1994). Nous avons réalisé des analyses factorielles des conceptions des étudiants avant la formation et après la formation des cohortes 2007 et 2009. Ces analyses factorielles sont différentes l'une de l'autre mais permettent d'isoler les mêmes facteurs. Les résultats de pourcentage de variance selon les moments et le poids de ces différents facteurs sont différents. Nous sommes arrivés à une redéfinition de trois modèles de professionnalité. Ce qui veut dire qu'on a une première composante dont des items se regroupent autour de ce que nous avons appelé « Transmetteur ». Une deuxième composante ou ensemble d'items tournent autour du « Partenaire Réflexif », et enfin, une troisième qui tourne autour de « Apprenti ». Les deuxième et troisième composantes définissent des professionnalités plus élargies et revêtent chacune quatre modèles de Paquay. La première composante se limite

au niveau des savoir-redire ou refaire et des savoir-faire d'application intégrant les modèles du maître instruit et du technicien. Le tableau ci-dessous résume le lien entre les modèles perçus et les modèles de Paquay.

Tableau 13. Le lien entre les modèles perçus par les étudiants et les modèles de Paquay

Objectifs perçus en formation	Modèles perçus en formation	Modèles de Paquay
1° S'approprier et appliquer les ressources du métier.	- Le transmetteur des connaissances.	- Le technicien - Le maître instruit.
2° Se développer et réfléchir dans la pratique du métier	- Le Partenaire Réflexif	- La personne - Le praticien réflexif - L'artisan
3° Apprendre le métier par l'accompagnement, l'action et la réflexion	- L'apprenti	- Le praticien réflexif, - La personne et - L'acteur social - L'artisan

Les objectifs perçus en formation initiale des enseignants sont en articulation avec les modèles de professionnalité perçus par les étudiants qui à leur tour sont en lien avec les modèles de Paquay.

Le premier objectif des étudiants est celui d'apprendre le métier d'enseignant. Cet apprentissage suppose que les étudiants soient accompagnés par des personnes de référence qui pourraient assurer un accompagnement au plan cognitif par l'analyse des pratiques, l'étude des cas et des débats. Il s'agit aussi d'une personne dans toute la dimension affective qui sera capable d'aider l'étudiant à se forger une identité professionnelle par la gestion du stress. Enfin un coach qui les encourage à se mettre en projet dans le but d'aider les élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage. Les étudiants veulent aussi apprendre le métier par l'action, la réflexion. L'action suppose d'apprendre des trucs, des astuces, des gestes professionnels auprès des titulaires expérimentés d'une part et de les aider à communiquer avec les élèves, les collègues et les parents. Cet objectif de formation est en relation avec le modèle de professionnalité élargi : l'apprenti enseignant qui recouvre quatre modèles de Paquay : la personne, l'acteur social, le praticien réflexif et l'artisan.

Le deuxième objectif perçu par les étudiants est de se développer en formation. Les étudiants veulent utiliser les recettes et ficelles du métier éprouvées par la pratique, il s'agit aussi de prendre en charge leur propre formation continuée par la recherche des informations et par l'analyse régulière de leurs propres pratiques pédagogiques. Le modèle de professionnalité perçu en formation est celui du chercheur ou de l'innovateur. Si on se rapporte aux modèles de Paquay, ce sont les modèles de la personne, de l'artisan et du praticien réflexif qui sont les plus dominants.

Le troisième objectif de la formation serait de s'approprier puis d'appliquer les ressources du métier en lien avec notre troisième modèle ; c'est-à-dire le transmetteur des connaissances qui intègre le maître instruit et le technicien.

La section 3 « perception du dispositif » dans le questionnaire des étudiants n'a pas posé de problème de validité des items de notre modèle théorique initial (AECA, Galand & Philippot, 2005 ; Frenay & Bedard, 2004 ; Vallerand et al, 1997 ; Mecce, 1991 ; Ramsden, 1991 ; Ames et Archer, 1988). On ne peut dire autant de la section 4 relative à la perception motivationnelle.

La dynamique motivationnelle

En effet, l'analyse de la validité des items de la motivation ne dissocie pas la valeur « *value* » de l'« *expectancy* » selon notre modèle théorique de départ (Eccles et Wigfield, 1995 ; Bourgeois et Frenay, 2004 ; Debacker et Nelson (1999 ; Pintrich et De Groot, 1990). Les items 56, 64 et 69 de l'expectancy ne présentent pas un alpha solide pour en faire une dimension de la motivation. Ils forment avec les items relatifs à la valeur l'unique dimension de la motivation. Ces résultats sur les perceptions de la motivation sont contraires aux résultats des études réalisées en Occident. Les analyses des réponses des étudiants sur les items de la motivation distinguent clairement l'expectancy (probabilité de réussite par rapport à la difficulté de la tâche) de la valeur (*value*). Dans le contexte africain et principalement dans le milieu de la formation initiale des enseignants, les éléments du contexte sont sans doute à l'origine d'un tel résultat. Une des raisons serait sans doute la manière dont les items de l'expectancy ont été libellés : « ...je devrai beaucoup travailler pour réussir la formation, ...Je dois prouver que je suis capable de réussir cette formation,.... Je suis sûr de pouvoir y comprendre les idées développées dans les activités de formation ». En effet, ces items renvoient à une projection dans le futur, ce qui nécessite une planification ou une anticipation des actions à venir. Or, dans le contexte africain, la planification et l'anticipation des actions ne figurent pas nécessairement dans leur mode de fonctionnement. Il semble que les étudiants n'ont que les notions du moment et du passé. Autrement dit, il est beaucoup plus facile pour un étudiant gabonais de prendre position sur les actions antérieures ou présentes par rapport à des actions ultérieures. Plus généralement, il est rare de voir en Afrique les gens penser spontanément à l'avenir. Les méthodes projectives sont en phase d'appropriation à tous les niveaux de fonctionnement de la société. L'idée de projet ferait son chemin et elle serait au stade de balbutiements. C'est ainsi que nous avons opté pour l'unique dimension de la motivation qui englobe à la fois la valeur et l'expectancy adaptée au contexte de formation initiale des enseignants au Gabon.

Le questionnaire destiné aux formateurs semble apporter de la cohérence dans la conception des modèles de professionnalité. En définitive, trois modèles de professionnalité se dessinent en formation initiale des enseignants : transmetteur, Partenaire Réflexif et Apprenti. Le regroupement des items vers des modèles dépend selon que l'on soit formateur ou étudiant. Le regroupement semble plus harmonieux chez les formateurs par rapport aux étudiants. Les items relatifs à la perception motivationnelle des étudiants ne semblent pas établir la distinction entre « *value* » et « *expectancy* » et renvoient à une dimension.

En conclusion nous avons présenté le raisonnement général de notre recherche. Ce raisonnement pourrait nous amener à répondre à la question fondamentale de notre recherche qui est celle de savoir si les conceptions des étudiants bougent et quels sont les facteurs qui les font bouger. Nous avons également obtenu lors de nos analyses trois conceptions du métier (transmetteur, partenaire réflexif et l'«apprenti. C'est l'évolution de ces trois conceptions qui permet de déterminer l'efficacité interne de la formation.

Tableau 14. L'organisation temporelle du recueil des données de la recherche

	1 ^{ère} cohorte – Cohorte A Année-académique 2006-2007	2 ^{ème} cohorte-Cohorte B Années académiques 2007-2008 et 2008-2009		3 ^{ème} cohorte-Cohorte C Années académiques 2010-2011 et 2011-2012	
Caractéristiques des programmes de formation (elles sont liées à la première question de recherche)	<p>Une année de formation</p> <p><i>Etude des documents</i></p> <ul style="list-style-type: none"> éléments objectifs A: étude des documents, les prescrits, discours et pratiques ; type d'alternance, l'approche de formation, les modalités d'évaluation. <p><i>Questionnaire destiné aux formateurs :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> perceptions du dispositif par les formateurs. conceptions enseignantes des formateurs. 	<p>1^{ère} année de formation</p>	<p>2^e année de formation</p> <p><i>Etude des documents</i></p> <ul style="list-style-type: none"> éléments objectifs B : étude des documents, les prescrits, discours et pratiques ; type d'alternance, l'approche de formation, les modalités d'évaluation. <p><i>Questionnaire destiné aux formateurs :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> perceptions du dispositif par les formateurs. conceptions enseignantes des formateurs. 	<p>1^{ère} année de formation</p> <p><i>Etude des documents</i></p> <ul style="list-style-type: none"> éléments objectifs C : étude des documents, les prescrits, discours et pratiques ; type d'alternance, l'approche de formation, les modalités d'évaluation. <p><i>Questionnaire destiné aux formateurs :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> perceptions du dispositif par les formateurs. conceptions enseignantes des formateurs. 	<p>2^e année de formation</p> <p><i>Etude des documents</i></p> <ul style="list-style-type: none"> éléments objectifs C': étude des documents, les prescrits, discours et pratiques ; type d'alternance, l'approche de formation, les modalités d'évaluation. <p><i>Questionnaire destiné aux formateurs :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> perceptions du dispositif par les formateurs. conceptions enseignantes des formateurs.
Etudiants (Pour répondre aux deuxième et troisième questions de recherche)	<p><i>Questionnaire</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Caractéristiques sociodémographiques Conceptions initiales¹ Conceptions finales Perceptions des caractéristiques du dispositif de formation. Perceptions motivationnelles. 	<p><i>Questionnaire</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Caractéristiques sociodémographiques Conceptions initiales 	<p><i>Questionnaire</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Caractéristiques sociodémographiques. Conceptions finales Perceptions des caractéristiques du dispositif de formation. Perceptions motivationnelles. 	<p><i>Questionnaire</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Caractéristiques sociodémographiques. Conceptions initiales. Conceptions à mi-parcours. Perceptions des caractéristiques du dispositif de formation. Perceptions motivationnelles. 	<p><i>Questionnaire</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Conceptions finales Perceptions des caractéristiques du dispositif de formation. Perceptions motivationnelles.

¹ Pour cette première cohorte, les conceptions initiales et les conceptions finales ont été mesurées à la fin de la formation.

Chapitre 5

Les contextes et programmes de formation et les perceptions des formateurs de trois cohortes d'étudiants

Les contextes et programmes de formation et les perceptions des formateurs de trois cohortes d'étudiants

Introduction

Nous voulons par la présente étude décrire les contextes dans lesquels se sont déroulées les formations des trois cohortes d'étudiants. La description des contextes de formation a l'avantage de mettre en évidence les conditions favorables d'une transformation nécessaire des pratiques actuelles de la formation. Elle permet d'identifier les contraintes et les difficultés qui peuvent constituer des obstacles majeurs à des évolutions désirées. Elle permet aussi d'élaborer des indicateurs pertinents sur lesquels on devrait s'appuyer pour élaborer et mettre en œuvre un nouveau dispositif de formation initiale qui prépare l'étudiant à devenir un professionnel de l'enseignement, c'est-à-dire un praticien réflexif. Stufflebeam et Shinkfield (1985) soulignent l'importance de ce qu'ils appellent l'« évaluation de contexte » au même titre que l'« évaluation d'intrants », « de processus », ou « de produit ». Les auteurs montrent bien que les objectifs du programme eux-mêmes doivent faire l'objet d'une régulation basée sur la confrontation entre ces objectifs et les « besoins » de l'environnement que le système de formation est censé rencontrer. À ce propos, Stufflebeam présente deux implications importantes : la première, l'analyse des besoins doit être appréhendée essentiellement comme une démarche de *régulation*. La deuxième implication est que l'analyse des besoins est un processus d'évaluation finalisé par une *prise de décision*. Dans ce cas, elle est un processus de *production* d'objectifs pertinents (Bourgeois, 1991). L'auteur propose une démarche qui consiste à demander aux acteurs de se prononcer d'emblée par rapport à une offre de formation donnée. C'est une approche résolument constructiviste constituée de trois pôles en interaction : représentation de la « situation actuelle », représentation de la « situation attendue », représentation « des perspectives d'action ». Nous avons opté pour une analyse des besoins en suivant la démarche proposée par Bourgeois (1991).

Ainsi, la présente étude qualitative a été réalisée dans l'intention de partir des besoins exprimés par les principaux acteurs pour pouvoir réajuster les référentiels et le dispositif de formation initiale. L'étude porte sur les trois cohortes d'étudiants. Les deux premières cohortes, mis à part deux ou trois éléments qui les distinguent, demeurent encore proches l'un de l'autre. La troisième cohorte se distingue des deux premières cohortes par le programme, par la durée de la formation et par le type d'alternance.

Cette évaluation du contexte portera sur l'analyse des contextes de formation du point de vue des textes officiels, des documents de formation, des traces écrites et des perceptions

des formateurs des textes officiels en vue de mesurer les écarts entre les prescrits et les situations vécues. Il s'agit également de connaître les conceptions des formateurs quant à la professionnalité enseignante et leurs perceptions des dispositifs de formation.

1. Méthodologie

Les méthodes d'investigation utilisées sont l'étude des documents, les entretiens de groupes (focus group) et le questionnaire.

Le questionnaire a été administré auprès des formateurs des trois cohortes d'étudiants à la fin de la formation. Nous avons donc recueilli (1) les perceptions du dispositif de formation, (2) leurs avis sur les caractéristiques des contextes de formation.

Les entretiens étaient orientés sur différents aspects : recrutement, début des cours, pendant et la fin de la formation. Nous avons choisi la méthode d'entrevue structurée. Elle vise pour l'essentiel « à obtenir des informations sur les perceptions, les états affectifs, les jugements, les opinions et les représentations des individus à partir de leur cadre personnel de référence et par rapport à des situations actuelles ». Nous avons également pris en compte les conceptions des formateurs. Nous estimons que les tâches d'enseignement et d'encadrement sont aussi importantes dans le dispositif de formation. C'est sur eux que repose la mise en œuvre du programme de formation. Quelles que soient les qualités conceptuelles d'un programme, c'est in fine de leurs actions que dépend l'efficacité éventuelle d'une formation (Desimone, 2002).

1.1 Questions de recherche

Le contexte de formation est un ensemble de conditions dans lesquelles se trouve le sujet au moment de l'activité. Ces conditions peuvent influencer sa compréhension et sa production. D'un point de vue institutionnel, c'est un ensemble de textes officiels qui organisent la formation. Il s'agit d'analyser les textes, les affiches de la direction de l'établissement, l'organisation du plan de formation théorique et des stages, l'analyse des traces comme les plans de cours des formateurs, les cahiers de texte. Le but est de comparer les aspects prévus par les textes et les aspects réellement réalisés, etc. D'un point de vue psychologique, c'est un ensemble des aspects spatio-temporels dans lesquels baigne le sujet. Ils sont susceptibles d'influencer ses comportements (Legendre, 2005). Interroger les formateurs d'enseignants sur la façon dont ils se représentent la formation initiale des instituteurs ; ils évoqueront sans doute l'ensemble de connaissances et de compétences que la formation initiale permet à un étudiant d'acquérir antérieurement à son entrée dans la vie professionnelle. Ils donneront leurs propres représentations de la profession enseignante et le type de professionnel qu'ils désirent former. La présente étude a aussi pour but d'analyser les caractéristiques du programme de formation par une démarche d'analyse des besoins. Il s'agit également d'analyser à la fois les conceptions de professionnalité enseignante des formateurs ainsi que leurs perceptions du dispositif. Le but d'une telle démarche est d'identifier les tendances pouvant servir de base à la mise en place d'un dispositif nouveau et pertinent. Notre questionnement prend cinq principales orientations :

- (1) Quels sont les textes qui organisent la formation initiale : décrets, arrêté, circulaires, notes de service, les affiches ;
- (2) Quels sont les aspects prévus, non réalisés et réalisés ? Et quelles ont été les contraintes.
- (3) Quelles sont les caractéristiques de chacun des trois programmes ?
- (4) Quelles sont les conceptions de professionnalité enseignante des formateurs de chacun des trois cohortes ?
- (5) Quelles sont les perceptions du dispositif de formation par les formateurs d'enseignants ? Les formateurs occupant des positions différentes perçoivent-ils les choses de la même façon ?

1.2 Outils et déroulement de l'enquête

La présentation des outils a été largement développée dans le chapitre méthodologique.

Entretiens exploratoires et recherche des documents officiels

Les enquêtes menées pour retrouver et étudier les documents officiels qui organisent la formation initiale des instituteurs ont touché le niveau du pilotage (l'inspection générale de l'éducation nationale), le niveau de la gestion (corps de direction de l'ENI et les formateurs chefs de département) et enfin le niveau intermédiaire (les formateurs de terrain en poste dans les circonscriptions scolaires et à l'institut pédagogique national).

Au niveau central, tous les inspecteurs et conseillers pédagogiques du premier degré en service à l'inspection générale, au cours d'un focus groupe, ont répondu dans un document synthèse à l'ensemble des questions qui figuraient dans le guide d'entretien.

À l'École Normale des instituteurs de Libreville, nous avons reçu l'entière coopération de toute l'équipe de direction lors de nombreuses visites, soit trois visites. La première a permis d'interviewer le directeur général, chef de l'établissement de formation, le directeur des études et le directeur de la recherche et des stages. La deuxième visite avait pour objectif de rassembler tous les documents administratifs et réglementaires relatifs au fonctionnement de l'école y compris les documents pédagogiques. Nous avons aussi eu des entretiens avec les formateurs chefs de département. La troisième visite a eu lieu pendant l'administration du questionnaire des étudiants.

Dans les circonscriptions scolaires et à l'Institut pédagogique national, nous avons réalisé des interviews auprès des inspecteurs chefs de circonscription scolaire de Libreville et des inspecteurs de l'institut pédagogique national. Ces derniers jouent souvent le rôle de coordinateurs des stages d'étudiants de l'ENI. Les conseillers pédagogiques encadreurs de stage ont également été sollicités. Les entretiens portaient sur le déroulement des stages. Les entretiens exploratoires et la recherche des textes organiques de l'ENI ont eu lieu au début et surtout à la fin de la formation. Ces entretiens s'appuient sur les indicateurs précis : les prescrits, le vécu et réalisé, la durée de la formation, le dispositif en alternance, les méthodes, la réforme APC, les formations aux nouvelles pratiques, le référentiel d'évaluation. Elles se rapportent aussi aux conceptions des formateurs.

Les documents de formation

Il s'agit de décrire et d'analyser les éléments objectifs recueillis à l'école normale des instituteurs de Libreville pour chacune des cohortes. Nous avons utilisé la classification proposée par De Ketele et Roegiers (2009) : (1) des documents publiés à usage spécifique (courrier, règlements, organigrammes, tableaux, documents de formation, ...), (2) des documents officiels (textes de lois, programmes d'enseignement, spécifications techniques, normes) et (3) des documents didactiques (syllabus, documents de référence). Nous avons ensuite procédé à un dépouillement d'archives. Pour chaque cohorte d'étudiants, la collecte et l'étude des documents se sont déroulées à la fin de la formation.

Le guide d'entretien et son administration

Le guide d'entretien auprès des formateurs a pour objectif de prélever des informations subjectives en vue de qualifier les contextes de formation. Il comporte des questions sur les besoins des acteurs, la description des activités d'enseignement-apprentissage et d'évaluation, une autoévaluation de ces activités et les perspectives d'action pouvant améliorer la formation. Les informations recueillies des documents et des entretiens sont logées dans la structure de base de notre tableau d'analyse des besoins ci-dessous.

Tableau 15. Structure des informations issues de l'étude des documents et des entretiens

Perceptions Dimensions	Situation perçue (1)	Situation souhaitée (2)	Perspectives d'action (3)	Conditions de mise en œuvre	
				Ressources	Contraintes
A. Programmes					
B. Cours théoriques					
C. Stages					
D. Méthodes et alternances					
E. Modalités d'évaluation					

Les différentes questions du guide d'entretien sont répertoriées dans le tableau ci-dessous. Les réponses des questions complètent la structure du tableau ci-dessus.

Tableau 16. Les questions du guide d'entretien destinées aux formateurs de l'ENI¹

Cohortes	2006- 2007	2007- 2009	2010- 2012
Dimensions	<p>Première question Quels sont selon vous, les motifs de satisfaction et d'insatisfaction relatifs à la mise en œuvre du programme de formation de l'E.N.I. et de la façon dont on a géré les stages et les cours théoriques ?</p> <p>c) Citez les motifs de satisfaction et d'insatisfaction. d) Donnez votre sentiment sur la gestion des cours théoriques et des stages.</p>		
	<p>Les sous- questions spécifiques en lien avec la première question</p>		
Programmes (A)	<p>- Y a- t- il eu des différences de programmes de formation entre les trois cohortes d'étudiants et en quoi se différencient- ils ? - Quelle est la durée de formation de chaque cohorte d'étudiants ? - Lors du passage de 9 mois à 18 mois de formation, a- t- on ajouté des contenus ou pas ? - Le temps prescrit de formation et le temps réel consacré à la formation jouent- ils sur la qualité de la formation ? - A- t- on intégré l'approche par les compétences en formation initiale ou pas ? - Si l'on a intégrée l'APC en formation initiale, a- t- on ajouté d'autres contenus ou pas ? - Y a- t- il eu des activités supplémentaires avec l'augmentation de la durée de formation et/ou de l'intégration de l'APC en formation initiale ?</p>		
Les cours théoriques (B)	<p>Deuxième question Quels types d'activités mettez- vous en place avec les autres formateurs pendant les cours théoriques et les stages pour aider les étudiants à établir des liens significatifs dans différents cours ?</p> <p>c) Citez les types d'activités d) Expliquez comment elles sont menées.</p>		
	<p>Les sous- questions spécifiques en lien avec la deuxième question</p> <p>- Les cours théoriques visent- ils la maîtrise des savoirs et des savoir- faire de votre discipline ou visent- ils la recherche des informations ? - Expliquez comment vous arrivez à articuler la théorie à la pratique pendant le déroulement des cours théoriques à l'ENI. - Y a- t- il un écart entre les activités théoriques prescrites au programme et celles réalisées en formation ? - Quel est le poids des cours théoriques et des stages en termes de répartition du temps de formation ?</p>		
Les stages (C)	<p>- Comment les stages sont- ils préparés et qui en sont les acteurs ? - Comment sont- ils structurés (Séminaires d'analyse des pratiques, avant, pendant et après les stages) ? - Sont- ils exploités dans les cours théoriques à l'ENI au retour des stages et comment (à l'intérieur d'un atelier interdisciplinaire professionnel et/ou par chaque formateur dans son cours) ?</p>		

¹ Le contenu de ce tableau 2 est similaire à celui du tableau 9 du chapitre IV (Méthodologie)

Méthodes et alternances (D)	<p>Troisième question Quelles stratégies ou méthodes d'enseignement- apprentissage mettez- vous en œuvre pour viser la construction de compétences par l'étudiant plutôt que l'atteinte par vos objectifs d'apprentissage du cours ?</p> <p>c) Citez les différentes stratégies d) Expliquez comment elles sont mises en œuvre.</p> <p>Les sous- questions spécifiques en lien avec la troisième question.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quelles sont les approches dominantes que vous avez développées pendant la formation de cette cohorte d'étudiants ? - Pensez- vous que la structure organisationnelle de formation de cette cohorte d'étudiants est de type transmissif ou au contraire elle est centrée sur les situations professionnelles authentiques à résoudre ? - Quel type d'alternance pratiquez- vous pendant la formation des trois cohortes d'étudiants ? Juxtaposition ? application ? ou intégration ? - Les formateurs ont- ils été formés aux nouvelles pratiques de formation et sinon combien de formations ont- ils reçues pour pouvoir renforcer leurs capacités ?
Bilan des compétences (E)	<p>Quatrième question Quels types d'activités d'évaluation mettez- vous en œuvre visant l'évaluation des compétences de l'étudiant ?</p> <p>c) Citez les différentes activités d'évaluation développées. d) Expliquez comment elles sont mises en œuvre.</p> <p>Les sous- spécifiques en lien avec la quatrième question.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quels outils existent pour évaluer les compétences des étudiants ? Étude de cas ? résolution de problème ? projet ? - Quel type de collaboration entre les différentes institutions dans la conception, l'administration et la correction des épreuves de certification de la formation initiale ? - L'examen certificatif (CCEP) est- il contraire aux prescrits ?

Toutes les réponses aux questions posées aux formateurs puisées dans le guide d'entretien et complétées par des informations issues de l'analyse des documents et des entretiens avec l'équipe de direction et des formateurs de terrain permettent de recueillir des informations sur les caractéristiques des contextes de formation ou des trois programmes de formation.

1.3 L'analyse des données qualitatives issues des documents et des entretiens

Nous avons consulté les documents de formation. Ce sont particulièrement le calendrier de formation, le programme, les plans des cours de chaque département, les cahiers de texte des classes, les affiches, le guide des stages, etc. Nous avons aussi observé dans les classes le déroulement de certains cours. Les informations reçues dans l'étude des documents ont été confrontées à celles recueillies dans le questionnaire des formateurs et les entretiens de groupe. Nous avons ensuite analysé les contenus des discours en différentes catégories ou éléments objectifs du contexte de formation. La méthode utilisée est celle de l'analyse thématique des contenus. C'est une démarche d'analyse où le chercheur tente d'identifier de quoi parle un document par le repérage, par le comptage et par la comparaison de thèmes

liés à sa problématique (Miles & Huberman, 2003). L'opération centrale de l'analyse thématique de contenu est la thématization, qui consiste dans la transposition d'un corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé, et ce en rapport avec la problématique de la recherche (Paillé & Mucchielli, 2003). C'est une démarche d'analyse qui se justifie par le fait que les focus-groupes consistent principalement à recueillir des tendances et des opinions au sein des groupes.

Avant de procéder à l'analyse proprement dite, nous avons transcrit intégralement les entretiens. Nous avons lu et relu les transcriptions afin de faire des corrections nécessaires. Après, nous avons procédé à plusieurs lectures du corpus afin de mener le travail de thématization, et à chaque fois qu'un des thèmes était repéré, tous les extraits rattachés à ce thème étaient renvoyés à un même endroit. Nous avons ensuite procédé au codage des catégories du discours des formateurs dans des nœuds qui ont été créés a priori, ces nœuds sont pour nous les indicateurs d'analyse. D'autres nœuds ont été créés a posteriori lorsque certains indicateurs pertinents ont été énoncés par les formateurs alors qu'ils ne préfiguraient pas dans notre tableau d'analyse. Après avoir fait le codage, nous avons lu et relu l'ensemble des extraits issus des différentes catégories à la lumière de notre problématique et de notre cadre de référence, afin de leur donner du sens et arriver à tirer des conclusions. Nous avons ensuite organisé d'autres entretiens compréhensifs en vue de valider nos analyses, élucider certaines contradictions ou encore construire du sens (Kaufmann, 2008). Ces entretiens dépassent l'exercice de mise en lien entre la catégorie du discours et l'indicateur. Nous avons retenu cinq (6) éléments objectifs : les cours théoriques, les stages, l'alternance, le programme de formation, les méthodes et approches de formation et les méthodes d'évaluation des compétences des étudiants.

Les informations qualitatives s'appuient d'une part sur des éléments subjectifs qui se rapportent aux conceptions des formateurs et des informations objectives provenant des traces écrites. Elles permettent ainsi de caractériser les trois dispositifs de formation. Au total, 75 formateurs du centre et de terrain ont participé aux entretiens individuels sur l'ensemble des trois cohortes : 31 à la première, 21 à la deuxième et 23 à la troisième.

En définitive, il s'agit de décrire les caractéristiques prescrites dans les écrits objectivables et celles perçues, c'est-à-dire conçues et mises en œuvres par les formateurs. Les catégories retenues sont définies dans le tableau ci-dessous.

Tableau 17. Définition des catégories

<i>Catégories</i>	<i>Indicateurs</i>
1. Programme	<p>1.1. Le référentiel de compétences Un référentiel de compétences est un ensemble qui explicite les compétences requises pour exercer une activité professionnelle. Il découle d'un référentiel de métier, et débouche d'une part sur un référentiel de formation, et d'autre part sur un référentiel de validation. Idéalement, il formule ces compétences de manière à faciliter leur exploitation future dans la formation et dans la validation des acquis. (Roegiers, 2012).</p>
	<p>1.2. Le profil de formation de l'enseignant « Ensemble des connaissances et des habiletés essentielles pour accomplir toutes les tâches de la fonction enseignante avec compétence professionnelle ». (Legendre, 2005, p.1089).</p>
	<p>1.3. La durée du programme « Inscrire la formation initiale dans un parcours de vie nécessite 5 conditions..... la deuxième condition est de devenir enseignant. Ce qui suppose que la formation initiale s'étale sur 2, 3, 4 ans ou plus. Permet-elle pour autant de construire une identité enseignante ? » (adapté de Paquay, 2002, in Carbonneau et Tardif).</p>
2. Cours théoriques	<p>2.1. Importance d'un fonds documentaire de l'ENI. «Est- ce qu'il y a un fonds documentaire qui puisse permettre aux étudiants et aux formateurs de rechercher et d'acquérir de savoirs théoriques par intégration/assimilation de savoirs nouveaux en référence aux questions que l'on se pose ?</p>
	<p>2.2. Construction des compétences pendant les cours théoriques « Par la résolution de problèmes professionnels » (Huberman, 1995). « Par une réflexion dans et sur la pratique au retour des stages » : exemple l'exploitation des situations vécues sur le terrain de stage. (Schön, 1983). « Par une réflexion anticipatrice de changements » (Paquay & coll, 2001). Par l'acquisition de savoirs théoriques (par intégration/assimilation de savoirs nouveaux en référence aux questions que l'on se pose ...)</p>
	<p>2.3. Dispositif de formation initiale « Pratique- théorie- Pratique ». « Une mise en situations authentiques dans les cours théoriques, études de cas, témoignages et autres modalités de contextualisation mais aussi rendre les savoirs mobilisables pour faciliter le transfert. Entraîner à la mobilisation des savoirs dans les ateliers, les séminaires d'analyses des pratiques, des séminaires d'analyse d'incidents critiques». (Paquay, 2010).</p>
3. Stages	<p>3.1. L'importance et la durée de stage dans la formation « Le stage serait- il premier ou second par rapport à la formation théorique ? » (Paquay & Wagner, 2001, cités par Nitonde, 2011).</p>
	<p>3.2. Le moment privilégié du stage au cours de la formation « Les stages sont-ils organisés au début de la formation, sont- ils organisés en alternance avec une formation théorique ou sont- ils organisés en fin de parcours ? (Paquay & Wagner, 2001, cités par Nitonde, 2011).</p>

	<p>3.3. Observation des pratiques du stagiaire « L'observation des pratiques du stagiaire est l'une des principales activités d'un encadreur de stage. L'observation demeure l'outil le plus utile au superviseur puisqu'il permet de regarder la pratique du stagiaire à partir d'éléments structurés à l'avance, et permet aussi de consigner les résultats de ses observations (Portelance, Gervais, Lessard, Beaulieu & al, 2008, cités par Nitonde, 2011).</p>
	<p>3.4. Une relation positive entre encadreur et stagiaire « Une relation de confiance de nature professionnelle ; c'est-à-dire une interaction avec respect et de manière à établir un climat propice aux apprentissages, mais qui est différente d'une relation amicale » (Portelance & al, cités par Nitonde, 2011).</p>
<p>4. Méthodes et alternances</p>	<p>4.1. L'importance d'une approche « programme » « Privilégier une approche « programme » suppose : (1) un programme cohérent et que les fondements soient compris par les acteurs (formateurs, étudiants), (2) la question centrale pour chaque activité « en quoi cette activité contribue-t-elle à la formation professionnelle des futurs enseignants, (3) travailler dans la continuité c'est-à-dire la transformation des croyances, de l'habitus nécessite un travail profond et continu (travail sur les conceptions du métier, dossier de l'enseignant, journal de bord, portfolio, séminaire critique, accompagnement par un mentor, bilan de compétences). (adapté de Paquay, 2002, in Carbonneau et Tardif).</p>
	<p>4.2. Alternance entre théorie et pratique « Des temps d'apprentissage successifs entre une institution de formation et un milieu professionnel ou un milieu de pratique » (Merhan, Ronveaux & Vanhulle, 2007)</p>
	<p>4.3. Des espaces - temps d'analyse de la pratique « Des moments de retour sur l'action, pour analyser et la conceptualiser à la lumière des théories apprises » (Beckers, 2007).</p>
	<p>4.4. Enjeux des divers types de formation en « alternances » Une alternance « juxtaposition » favorise a priori le renforcement des modèles « maître- instruit » et « artisan » où finalement les acquis théoriques risquent d'être abandonnés au moment de l'insertion professionnelle. " Une alternance « application » favorise a priori le renforcement des modèles « maître- instruit » et « technicien » " Une alternance « intégrative » favorise a priori le renforcement des modèles « praticien réflexif » et autres modèles proches (tel acteur social). (Paquay et Wagner, 2001).</p>
<p>5. Modalités d'évaluation</p>	<p>5.1. Evaluation certificative « Est une évaluation qui valide la maîtrise par un candidat d'un ensemble de compétences, professionnelles ou non, constituant un profil de sortie. » (Roegiers, 2012).</p>
	<p>5.2. Evaluation formative « Un processus d'évaluation continue ayant pour but d'assurer la progression de chaque sujet dans une démarche d'apprentissage (Scallon, 1992) et de réguler les apprentissages » (Saussez & Allal, 2007).</p>

2. Résultats

Nous avons analysé les réponses des formateurs par rapport aux questions du guide d'entretien et du questionnaire relatives aux contextes de la formation pour les trois cohortes d'étudiants. Nous avons regroupé des catégories de leurs discours. Ces catégories sont : les perceptions des textes officiels, les perceptions objectives du dispositif de formation, les perceptions subjectives du dispositif de formation et les conceptions de la professionnalité enseignante.

- (1) Les perceptions des textes officiels concernent principalement le règlement intérieur de l'établissement et son application, le programme de formation et son application (la perception d'aspects observables du dispositif prévu) ;
- (2) Les perceptions du dispositif concernent les cours théoriques, les stages, les méthodes et alternances et les modalités d'évaluation ;
- (3) Les conceptions de la professionnalité enseignante par les formateurs ;

Nous présentons systématiquement les contenus des différentes catégories en les illustrant par des extraits les plus parlants tirés dans le discours des formateurs. Ces données sont présentées de façon détaillée sous forme de tableau aux annexes 1A, 2A et 3A.

2.1 Les textes officiels vus par la direction de l'ENI et les formateurs, particulièrement, le règlement d'ordre intérieur de l'établissement

Ces résultats s'appuient sur les textes officiels, les entretiens avec l'équipe de direction, les perceptions des formateurs d'éléments objectifs du contexte de formation et les traces écrites mises à notre disposition pendant la formation de trois cohortes de notre recherche. Ils seront présentés en tenant compte des critères et indicateurs clarifiés dans le tableau 3. Il s'agit de mesurer à chaque fois les écarts entre la situation souhaitée, désirée, et prévue par les textes réglementaires et la situation réelle, perçue et vécue par le conseil de direction et les formateurs. Après avoir mesuré les écarts, nous allons déboucher à chaque fois sur des perspectives d'action à mener dans la discussion. Nous nous situerons uniquement de la gestion de l'établissement par l'équipe de direction et (2) au niveau des perceptions des formateurs. Il s'agit en somme des perceptions de l'application des textes officiels et du dispositif de formation.

- Pour la formation des cohortes 2007 et 2009

Nous avons trouvé deux règlements intérieurs qui structurent la formation des trois cohortes d'enseignants. La version datant de Novembre 2003 a été mise en application lors de la formation des deux premières cohortes de notre recherche ; c'est-à-dire les cohortes 2007 et 2009. La version datant du 1^{er} octobre 2010 a été mise en application durant la formation de la troisième cohorte ; c'est-à-dire la cohorte 2012. Dans ces deux règlements intérieurs, on peut remarquer que l'établissement de formation poursuit deux buts : (1) créer un climat d'épanouissement et d'harmonie des acteurs de la formation et (2) cultiver chez

les étudiants à l'enseignement, le goût de la créativité, de la recherche, le sens de la responsabilité, la rigueur et l'amour du travail bien fait. Il poursuit également trois missions : (1) former les instituteurs du primaire et du pré- primaire, (2) perfectionner les agents des corps d'instituteurs adjoints en activité, (3) participer aux travaux de recherche et à l'évaluation des innovations du premier degré mises en œuvre par l'Institut Pédagogique National (IPN). Ces deux textes s'appuient sur l'article 9 du décret n°000290/PR/MEN du 4 avril 1995 portant création et organisation de l'École Normale des Instituteurs. En sus du décret précité, le nouveau règlement intérieur s'appuie également sur les dispositions de l'article 9 du décret n° 000472/PR/MENES portant modification des articles 2 et 9 du décret n° 000290/PR/MEN.

Lorsque nous analysons de plus près les deux règlements intérieurs, il n'existe presque pas de différences fondamentales. D'abord, le ministère de l'éducation nationale a le monopole de la gestion stratégique de l'établissement de formation. Il procède au recrutement des étudiants et des personnels pédagogiques et administratifs à l'ENI. Les étudiants sont recrutés sur la base d'un concours national ouvert aux candidats gabonais détenteurs d'un baccalauréat de l'enseignement secondaire général et technique. Le concours est organisé par la direction générale des examens et concours. Il comporte des épreuves écrites en français et en mathématiques à l'issue desquelles l'admissibilité est déclarée. Il s'en suit des entretiens oraux centrés sur la connaissance du système éducatif et sur la motivation des étudiants pour l'enseignement. Les jurys sont composés d'un inspecteur de l'enseignement élémentaire ou pré- primaire et d'un psychologue d'orientation. Après cette épreuve orale, la direction des examens et concours du Ministère de l'éducation nationale en collaboration avec le Ministère de la fonction publique dresse la liste des admis. Les étudiants sont orientés dans différentes écoles normales des instituteurs du pays dont l'une d'elles est l'ENI de Libreville. C'est encore le Ministère qui organise et supervise la certification des étudiants. Le conseil de direction et certains formateurs sont associés dans la conception, l'administration et la correction des épreuves de l'examen final de la formation.

Le règlement intérieur appliqué à la troisième cohorte d'étudiants montre un renforcement du pouvoir de l'ENI dans la certification des étudiants. Nous y reviendrons un peu plus en détail sur le poids de cet examen de fin de formation. Les formateurs des cohortes 2007 et 2009 dans l'ensemble se plaignent du non- respect du règlement intérieur de l'établissement pourtant acté par le pouvoir organisateur (le ministère de l'éducation nationale).

Nous déplorons que l'organisation du concours soit confiée à la direction des examens et concours qui est un service central du ministère de l'éducation nationale. Nous autres formateurs jouons le rôle de surveillant, de figurant dans les classes lors de la passation des épreuves. Je trouve cela vraiment dommage ! Nous savons ce qui se passe au ministère dans le recrutement des étudiants d'une part et d'autre part après la formation à l'ENI dans la prise de décision de certification de ces étudiants. Nous savons par ailleurs que plusieurs cadres dirigeants du ministère font admettre les candidats non méritants. D'ailleurs, il s'écoule des mois entre l'organisation du concours et la publication des résultats. Pendant toute cette période, les tractations sont vraiment grandes dans la manipulation des admissions définitives

des étudiants. Parfois, certains n'ayant pas passé le concours se retrouvent au final admis, allez-y savoir quelque chose ! Il s'est passé d'autres cas vraiment fragrants où des étudiants ont été absents pendant une longue période de la formation, ils n'ont pas effectué des stages, ils sont quand même admis à passer l'examen final organisé par le Ministère. Le conseil de l'établissement ayant pris la décision du redoublement ou du renvoi de l'étudiant, le ministère lors de la délibération invalide cette décision pourtant souveraine. Quelle frustration pour des professionnels comme nous de bafouer notre légitimité ! Ceci traduit de la faible implication de l'ENI dans l'organisation, la correction et la publication des résultats du concours et de l'examen certificatif. La conséquence est que certains étudiants sont à l'abri de certaines sanctions prises par l'ENI. Ils sont arrogants, à la limite impolis envers les formateurs parce qu'ils bénéficient de la protection des certains parapluies (cadres dirigeants) du ministère. On peut alors se poser la question du bien fondé du règlement intérieur puisqu'il est foulé du pied par le pouvoir organisateur. X, membre du syndicat des formateurs, en 2007.

Cette déclaration partagée entièrement par les formateurs des cohortes 2007 et 2009 traduit l'atmosphère de lutte de pouvoir entre les formateurs et le Ministère de l'éducation nationale. Le syndicat des formateurs a été créé justement pour lutter contre certaines dérives du Ministère et d'affirmer leur légitimité dans la formation initiale des enseignants.

Cette lutte ne concerne pas seulement le recrutement et la certification des étudiants, elle s'étend sur plusieurs aspects, entre autres le respect du calendrier académique, le respect de la durée officiellement de la formation.

Pour la formation de chaque cohorte d'étudiants, nous constatons les mêmes aberrations au sujet du déroulement de la formation. Pourtant, nous établissons avec le ministère un calendrier du déroulement de la formation. Qu'il s'agisse des promotions ayant reçu un an de formation ou de la promotion actuelle dont la durée de formation est de deux ans, le calendrier est souvent perturbé par de nouvelles décisions prises dans l'urgence par la tutelle, celle par exemple d'organiser les épreuves de l'examen de sortie à des dates souvent impossibles, simplement parce tout le monde a été pris de cours et que les enseignements n'ont pas été suffisants pour certifier les apprentissages de la formation. On a comme l'impression que ces gens du ministère ne se soucient guère de la qualité de la formation des enseignants du primaire. Je pense qu'ils se disent qu'avec le recrutement des étudiants à l'enseignement primaire au niveau du baccalauréat, la formation s'avère sans doute facultative. Or nous qui les formons, sommes convaincus qu'ils doivent avoir les bases nécessaires pour pouvoir enseigner au primaire. Nous estimons qu'un minimum de trois (3) ans de formation serait idéal pour pouvoir professionnaliser. Les interruptions incessantes du calendrier de formation dues aux grèves des étudiants et des formateurs qui réclament la satisfaction de leurs conditions de travail et de vie ne sont pas là à faciliter les choses. Ces grèves rabotent davantage le calendrier initialement prévu pour la formation de nos étudiants. Mais les décisions du ministère sonnent comme des injonctions, elles sont implacables et nous sommes obligés de nous conformer. Y, membre de l'équipe de direction.

Cette lutte s'avère payante puisque de plus en plus l'autonomie de l'établissement s'enracine avec la nouvelle loi N° 21/2011 portant orientation générale de l'Éducation, de la Formation et de la recherche. L'ENI a désormais le statut d'une grande école (haute école) rattachée à l'enseignement supérieur. Elle est conçue actuellement comme un plateau technique de la nouvelle université des sciences de l'éducation du Gabon. L'école assure

désormais «...à titre principal, des enseignements à vocation professionnelle, qualifiants et diplômants, conformément au système LMD...» Loi d'orientation (2012, p.17). Elle préparera les étudiants au niveau de la licence professionnelle.

- Pour la formation de la cohorte 2012

Lors de la formation des étudiants de la cohorte 2012, l'École a géré sur le plan technique et organisationnel l'examen de sortie des étudiants qui s'est déroulé pour la première fois dans les locaux de l'établissement. De même les concours d'entrée des cohortes 2013 et 2014 en cours de formation ont été organisés à l'ENI et les formateurs y sont associés. Le transfert des compétences entre la Direction Générale des examens et concours et la Direction générale de l'ENI se passe en douceur en attendant l'affectation des ressources budgétaires y afférentes à l'ENI. Pour la première fois, l'année scolaire n'a pas été trop perturbée et le Ministère a été de connivence avec l'établissement dans la gestion du calendrier de formation. L'établissement de formation prend des initiatives et propose au pouvoir organisateur certaines décisions qui sont entérinées par la tutelle. Le ministère est dépossédé peu à peu de son pouvoir stratégique pour se ranger dans l'environnement de l'organisation car son exercice du pouvoir semble plus que modéré. Pour la première fois, les décisions de renvoi ou de redoublements de certains étudiants, prises par le conseil d'établissement ont été respectées malgré les fortes pressions du ministère de l'éducation.

2.2 Les perceptions des divers aspects du programme de formation

Les perceptions des formateurs sont relatives aux référentiels de formation, aux cours théoriques, aux stages, aux types d'alternance et aux modalités d'évaluation. Les perceptions des formateurs des deux premières cohortes seront confrontées à celles des formateurs de la dernière cohorte. L'analyse détaillée est présentée sous forme tabulaire à l'annexe 1.

Perceptions des priorités (référentiels) par les formateurs

- Pour la formation des cohortes 2007 et 2009.

Les formateurs reconnaissent que les sortants des ENI ne répondent pas vraiment aux compétences attendues sur le terrain. Il faut sans doute changer le programme de formation des maîtres, vieux d'une trentaine d'années. Ainsi, 18 formateurs sur 28 au total interrogés ont exprimé cette opinion, soit 64,28%. A6 [1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 12, 18, 19, 20, 23, 25, 26, 27, 28] en 2007 (tableau 4A en annexe). Et 11 formateurs sur 21 en 2009 soit 52,38%. A8 [1, 3, 4, 7, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16] (tableau 4B en annexe).

Aujourd'hui les différentes études menées sur notre système éducatif montrent que celui-ci est malade. Il faut dans l'immédiat opérer des changements importants. Si les élèves sont faibles, une part importante de responsabilité incombe aux enseignants. Cela veut dire que la formation initiale n'est pas adaptée aux attentes du terrain. De plus, le monde évolue et il faut pouvoir s'y adapter en prenant en compte les nouvelles réalités pédagogiques et le nouveau

type d'élève. C'est pourquoi, à l'ENI il faut élaborer des nouveaux référentiels de formation initiale des maîtres. Nous utilisons des programmes du collège d'enseignement normal (CEN) qui sont surannés, dépassés. Ils ne répondent plus aux exigences actuelles d'un maître sur le terrain qui utilise un programme APC (Z, didactique de l'éveil, 2007 et 2009).

Cet extrait illustre bien le souhait des formateurs de pouvoir former les enseignants à partir d'un programme contextualisé et actualisé. Ils ont coutume au début de chaque année de formation d'avoir des séances de réajustement du programme de formation de la cohorte précédente. Ce qui veut dire que le profil de l'enseignant formé au cours d'une cohorte était différent de celui d'une autre cohorte d'étudiants.

L'instituteur formé actuellement a un profil traditionnel de reproducteur des modèles établis qui ne s'appuie sur aucune base. D'ailleurs, il n'existe aujourd'hui aucun profil. Celui-ci doit être établi par la tutelle. Il est déjà en chantier. De manière générale, tous les corps de métier ne disposent pas d'un référentiel d'emploi, de compétences, de formation et d'évaluation. C'est un chantier vaste auquel il va falloir y remédier. Le futur enseignant a besoin d'un catalogue de méthodologies qu'il pourra utiliser sur le terrain. (G, DE1)

Ainsi 6 personnes sur 28 expriment ce point de vue soit 21,43%. A2 [1, 8, 9, 12, 27, 28] en 2007 (tableau 4A en annexe).

Cette déclaration montre à quel point la formation initiale peut prendre des directions diverses, et, selon la sensibilité de chaque formateur. Il n'existe pas un cap sur lequel on doit pouvoir former les enseignants, encore moins les modèles de professionnalité auxquels on s'appuie pour développer les activités de formation. Une autre chose rattachée au programme reste la durée de formation.

Le système éducatif gabonais ayant pris un coup depuis plus de deux décennies, il a été question de rehausser le niveau de recrutement des instituteurs par le recrutement sur concours des candidats titulaires d'un baccalauréat d'enseignement général et technique. Il fallait donc former des enseignants qui ont un esprit plus ouvert. Paradoxalement, on les forme en un an et maintenant deux ans. Il leur faut des apports théoriques dans le domaine de la pédagogie et des sciences de l'éducation et un accompagnement lors des différents stages pratiques. Le résultat est clair, ces étudiants vont sur le terrain avec quelques rudiments. Ils ne reçoivent pas le minimum requis pour pouvoir exercer sur le terrain. La durée de formation reste insuffisante. Même avec deux ans de formation avec plusieurs interruptions dues aux grèves d'étudiants et de formateurs, le temps de formation reste insuffisant » (PAEN, didactique).

22 formateurs sur 28 partagent cette opinion sur le temps de formation jugé insuffisant soit 78,57% de la population interrogée. A4 [1, 2, 3, 4, 6, 7, 10, 11, 13, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28] en 2007 (tableau 4A).

Cet extrait est largement partagé par l'ensemble des acteurs de la formation (formateurs et étudiants). Le passage d'une année à deux ans de formation ne règle pas le problème. En effet, le temps officiel consacré pour la formation initiale est souvent considérablement réduit à cause des contingences liées déroulement du calendrier de formation. Ce qui oblige le ministère et les responsables de l'établissement à réduire la durée réelle des activités de formation.

Les prescrits de formation de la cohorte 2007 révèlent un équilibre d'activités des deux semestres de cours. Le premier semestre compte 17 semaines soit 12 semaines de cours théoriques et 5 semaines de stage. Le deuxième semestre comptait 18 semaines dont 13 semaines de cours et 5 semaines de stage. Pour toute l'année, on prévoyait 35 semaines soit 25 semaines de cours et 10 semaines de stage. Le calendrier a enregistré une coupe de 6 semaines de temps de formation. La durée initialement prévue de 9 mois s'est réduite à 7 mois de formation. Pour la cohorte 2009, la formation devait durer 18 mois, la rentrée a eu lieu 15 Avril 2008 soit 6 mois après la date officielle fixée à la mi- septembre 2007. Pour cette cohorte 2009, il y a eu 20 semaines de cours théoriques soit 2 semaines à la première année scolaire et 18 semaines à la deuxième année. On comptait alors 15 semaines de stage (8 semaines en première année et 7 semaines en deuxième année. Il y a eu 1500 heures de formation sur un total de 1800 heures possibles soit un déficit de 300 heures. Autrement dit, la différence du temps effectif de formation entre les deux cohortes est de 10 semaines soit de 2 mois et demi. La formation de la cohorte d'étudiants 2009 peut être jugée longue si l'on considère la date de la rentrée et celle de la sortie. Ainsi, le cycle de formation de deux ans n'a pas été effectif.

Cette réduction du temps de formation conduit à réduire les périodes des cours et des stages. Or pour devenir enseignant Paquay (2002) recommande une approche où la formation initiale longue d'au moins deux ans sinon s'inscrit dans la nécessité d'un travail continu de construction identitaire. Il propose une palette de dispositifs d'intervention. Les formateurs sont obligés de privilégier un mode d'intervention particulier.

- Pour la formation de la cohorte 2012

Les formateurs se montrent généralement satisfaits du nouveau référentiel de formation en dépit de quelques écueils pointés par certains formateurs.

Le référentiel de compétences de formation initiale est un excellent outil de pilotage décrivant le profil de sortie et les compétences à développer. Il offre des outils d'évaluation qui conduisent les étudiants de l'ENI à réaliser de véritables productions. Il y a cependant des problèmes d'appropriation de ce référentiel par certains formateurs (Moussavou Jean Claude, formateur en méthodes d'évaluation des acquis).

D'autres estiment qu'il doit subir un toilettage :

Les motifs de satisfaction du référentiel sont nombreux, on peut citer entre autres, des savoirs uniques à dispenser et une meilleure gestion du temps. Seulement, la principale difficulté est le fait qu'il est touffu car il y a beaucoup de savoirs à dispenser par rapport à la durée de la formation de 2 ans qui nous semble toujours insuffisante. A1 [1, 2, 7, 18, 19].

Comme on le voit, la principale revendication des formateurs des deux premières cohortes de notre recherche était la mise en place d'un référentiel de compétences. Il vient « combler le vide qui régnait dans les ENI ». « Il situe le formateur d'enseignant sur ce qu'il doit faire et sur ce qu'on attend de lui ». Ainsi, après la conception des référentiels de formation initiale des enseignants avec la participation très marquée de l'équipe de formateurs, certains formateurs éprouvent des difficultés à exploiter les outils produits. D'autres trouvent que les outils sont ambitieux et qu'il faudrait alléger certains contenus en

allant à l'essentiel et en adaptant la structure organisationnelle du curriculum de l'école élémentaire. Enfin un certain nombre de formateurs souhaitent une augmentation de la durée de formation à trois ans. Par ailleurs, d'autres formateurs trouvent « le référentiel pertinent » mais estiment que « *certain formateurs ne sont pas rompus à la tâche* » ou plus clairement, ils ne sont pas réellement engagés dans les tâches de formation. Enfin, d'autres à ce sujet estiment que « *les encadreurs de stages et les maîtres tuteurs ont quelques limites* » à répondre aux exigences du référentiel de formation initiale A8 [13].

Perceptions des cours théoriques par les formateurs

- Pour la formation des cohortes 2007 et 2009

Plusieurs formateurs se sont exprimés sur le déroulement des cours théoriques. Ils se plaignent surtout des mauvaises conditions de travail et de l'absence d'une coordination interne à chaque département. Chacun travaillant en vase clos.

L'absence d'un fonds de documentation de l'établissement riche pose de sérieux problèmes aux formateurs dans la préparation des cours et des travaux de recherche destinés aux étudiants. Chaque formateur est obligé de préparer ses cours en fonction de la documentation qu'il dispose. C'est ainsi qu'il y a des disparités énormes des contenus d'un cours d'un enseignant à un autre. De plus, le dispositif dominant reste l'enseignement magistral. Nous dictons les résumés de cours à nos étudiants alors qu'eux-mêmes devraient aller à la source de l'information (MG, didactique).

15 sur 28 formateurs soutiennent cette déclaration soit 53,57% des formateurs interrogés. C5 [1, 5, 6, 8, 10, 11, 12, 13, 16, 17, 18, 20, 25, 26, 28] en 2007 (tableau 4A en annexe).

Cette opinion montre à quel point les formateurs sont déconnectés des informations actuelles sur les nouvelles pratiques de formation d'enseignants. Le fonds documentaire est vraiment indispensable pour les acteurs de la formation. Construire les compétences pendant les cours théoriques suppose rechercher de l'information relative à certaines théories d'apprentissage dans les ouvrages ou sur internet, les confronter aux situations rapportées des stages en vue de les théoriser. Cette recherche d'informations est indispensable pour pouvoir réfléchir sur les pratiques.

L'arrivée à l'ENI pour la première fois des enseignants en perfectionnement pédagogique (cohorte 2009) a posé un climat malsain entre cette catégorie d'étudiants et les formateurs. Les formateurs estimant pour leur part que « *ces étudiants fonctionnaires admis pour le perfectionnement pédagogique sont réfractaires au changement des pratiques pédagogiques* », environ 10 % de formateurs ont évoqué cette situation, H1 [7, 12, 13], en 2009. Certains formateurs pensent que les cours théoriques devraient partir des situations vécues en classe mais qu'ils ont du mal à prélever des informations. Enfin d'autres estiment par ailleurs que le crédit horaire attribué aux didactiques des disciplines semble insuffisant. H3 [12, 21], 2009.

- Pour la formation de la cohorte 2012

Les perceptions des cours théoriques par les formateurs de la cohorte 2012 sont marquées par l'absence d'activités d'intégration qui sont pourtant planifiées dans le calendrier académique.

Les activités d'intégration sont pourtant planifiées dans le calendrier académique de l'année mais cette activité a été mal comprise et prête à confusion. Elles se sont transformées en activités de remédiation. Elles sont animées par l'équipe de direction de l'établissement (le directeur général de l'établissement, le directeur des études, le directeur de la recherche et de la formation initiale) qui s'entoure de quelques formateurs. L'objectif est de faire le point sur le déroulement du stage. Ensuite le directeur de la recherche discute avec les formateurs de chaque spécialité. Tout ceci se passe en l'absence des étudiants. Ces activités ont lieu avant le déroulement du stage, pendant les stages et après les stages au retour à l'ENIL. JG, B6 [1, 2, 5, 13, 14, 16, 19, 21, 22] en 2012 (tableau 4C en annexe).

Aussi, les formateurs relèvent que les cours théoriques ont été insuffisantes en première année de formation. « *Les cours théoriques en rapports avec le référentiel doivent cibler l'essentiel. Les stages de la 2ème année semblent profitables. Par contre, il faut repenser les stages de la 1ère année de formation (observation empirique et sous-tutelle) afin qu'on apporte assez de théories* ». JC, B1 [1, 2, 7, 9, 11, 12, 17, 17, 18], 2012 (tableau 4C en annexe). Enfin les formateurs disent que les formateurs d'une même discipline se retrouvent pour harmoniser leurs cours et procèdent aux évaluations d'étapes. B12, [1, 2, 7, 9, 11, 12, 17, 18], 2012 (tableau 4C en annexe).

Perceptions des stages par les formateurs

Les informations relatives aux stages des étudiants des trois cohortes pointent plus un problème d'organisation, de l'accompagnement des étudiants sur le terrain, de l'exploitation des données issues des stages pendant les cours théoriques.

- Pour la formation des cohortes 2007 et 2009

Nous avons trois stages : observation, sous-tutelle et responsabilité. De mon propre avis, ils sont souvent mal planifiés au niveau de leur durée en comparaison avec les cours théoriques. De plus, sur le terrain les étudiants ne bénéficient pas d'un encadrement de qualité de la part de certains encadreurs institutionnels et maîtres de stage. Certains étudiants ont été abandonnés à eux-mêmes ». (A.R, didactique). 9 sur 28 formateurs sont de cet avis soit 32,14%. D4 [2, 7, 10, 11, 12, 13, 18, 23, 27] (tableau 4A, en annexe).

Les formateurs expriment leur désarroi de voir qu'à chaque stage, les mêmes observations sur les stages reviennent sans qu'elles ne soient traitées par la direction de l'établissement de formation, par les formateurs, par les chefs de circonscription scolaire et par les directeurs d'école.

Les informations issues des stages sont rarement prises en compte par la direction de l'ENI ou encore par les formateurs. Pourtant les formateurs pourraient alimenter leurs cours théoriques en les utilisant comme des situations pratiques, réelles et vécues par les élèves. En effet, les informations brutes sous forme de traces écrites peuvent constituer un matériau pédagogique à

analyser pendant les cours théoriques. Des fois, les étudiants en allant en stage ne reçoivent pas de consignes et les techniques précises et nécessaires pour pouvoir prélever ces données en classe. Par ailleurs, il n'existe pas des plages dans le calendrier de formation réservées aux séminaires d'analyse des pratiques (D, didactique).

3 sur 28 formateurs sont de cet avis. D2 [2, 8, 10] (tableau 4B en annexe).

Les premiers stages ont causé des problèmes sur le choix des périodes. Souvent les élèves instituteurs ont été placés en stage sans leur donner des outils nécessaires pour l'observation des situations d'enseignement-apprentissage en classe. Pour le premier stage dit d'observation, ils devraient recevoir des consignes pour prélever des informations qui seront analysées au retour à l'ENI pendant les cours théoriques. De fois, les étudiants sont en stage pour l'observation des leçons alors que dans les écoles qui les accueillent se passent des activités d'intégration. Il y a eu une mauvaise planification des périodes de stage pour la formation de la cohorte d'étudiants 2007. La durée de stage est aussi insuffisante». (K, initiation à la recherche), J3 [3, 15], J4 [4], en 2009 (tableau 4B).

« *Les méthodes d'enseignement-apprentissages des stagiaires et celles des titulaires de classe entrent en tension* ». 7 formateurs sur 21 sont de cet avis soit j1 [1, 5, 7, 14, 17, 18, 20] en 2009. « *Les contradictions subsistent entre les encadreurs des stages partenaires extérieurs et les formateurs de l'ENI* » (J6, en 2009).

- Pour la formation de la cohorte 2012

Nous pensons qu'il est inopportun d'organiser trois stages en première année de formation, deux stages suffisent (observation et sous-tutelle). Le stage d'observation de quatre semaines semble très long alors qu'en deuxième année, les stages sous-tutelle et de pleine responsabilité ont duré deux semaines. Ce temps est relativement court par rapport au long temps réservé aux cours théoriques. Il se pose toujours un problème d'encadrement sur le terrain des étudiants car j'estime que certains encadreurs et maîtres de stage ne font pas l'affaire. Il est important d'identifier les encadreurs institutionnels, les directeurs d'école et les instituteurs qui ont des compétences d'encadrement et qui peuvent bien collaborer avec l'École Normale des Instituteurs de Libreville (S.A, Initiation à la recherche).

11 formateurs sur 23 sont de cet avis soit 47,82% des formateurs. C5 [1, 5, 8, 10, 12, 13, 18, 19, 20, 22, 23] en 2012 (tableau 4C en annexe).

Comme on le voit dans ces extraits, la planification des stages a été un véritable écueil pour les gestionnaires de cette activité. Le système scolaire traversait une crise due à plusieurs mouvements de grève d'enseignants. Les stages ont été quelque fois perturbés. Les étudiants et les encadreurs n'y étaient pas aussi préparés. Cependant, on peut remarquer trois stages aux objectifs différents : le premier est dit d'observation, le deuxième de semi-responsabilité ou sous-tutelle et le troisième est de pleine responsabilité. Il y a toujours eu un déséquilibre entre la période des cours théoriques (plus ou moins longue) et celle des stages (plus ou moins courte).

Pour la cohorte d'étudiants de 2009, les périodes de stage étaient plus importantes par rapport aux stages de la formation 2007. En l'absence d'un véritable corps de maîtres de stage ou d'une formation conséquente de ces maîtres de stage, certains d'entre eux n'ont

pas des compétences requises à l'encadrement des stagiaires. Dans certains cas, la relation entre le stagiaire et le maître de stage n'est pas basée sur un climat de confiance. En effet, les méthodes d'enseignement-apprentissage des maîtres de stage et celles des stagiaires entrent quelque fois en tension. Les stagiaires cèdent quelque fois face à la pression du maître de stage qui impose sa vision sur les pratiques au détriment des apports théoriques et méthodologiques adoptés et validés par les formateurs du centre. De plus, les stages sont rarement préparés avec tous les acteurs notamment les encadreurs institutionnels du terrain que sont les conseillers pédagogiques et inspecteurs pédagogiques en poste dans les circonscriptions scolaires, à l'Inspection générale et à l'Institut Pédagogique National (IPN). Ces séances d'harmonisation des pratiques auraient eu l'avantage d'atténuer les contradictions entre les encadreurs du centre de formation et ceux du terrain sur les méthodologies des disciplines d'enseignement. À la cohorte 2012, la première période de formation est marquée par trois stages. Si les stages d'observation et sous-tutelle ont toute leur importance, il reste que le stage de pleine responsabilité semble prématuré. Les étudiants devraient beaucoup plus bénéficier des apports théoriques avec des alternances courtes sur le terrain pour prélever les données à analyser à l'ENI pendant les cours théoriques ou lors des semaines d'analyses des pratiques ou des ateliers d'intégration. Les séminaires d'analyse des pratiques et les ateliers d'intégration en première année favorisent l'articulation Théorie-Pratique.

Perceptions des méthodes et alternances

Les méthodes de formation retracent le type de fonctionnement adopté par les formateurs en fonction des ressources disponibles dans l'établissement (technologie éducative, mobilier, etc.).

- Pour les cohortes 2007 et 2009

Le temps relativement court (2 heures/semaine) ne me permet pas d'aborder tous les aspects de formation et d'y déployer des dispositifs coûteux en termes de temps (observation des leçons en classe, analyse de la situation et simulation d'une situation ou encore le micro-enseignement). Nous sommes bien obligés de dicter les cours et cela prend énormément de temps à cause de la lenteur des étudiants dans la prise des notes. De plus, nous avons aussi des idées pour supprimer cette dictée des notes mais malheureusement encore, l'ENI est dépourvue d'appareils audio-visuels ou de reprographie pour que les étudiants fassent des copies des cours. Nous utilisons les méthodes de formation d'un autre âge avec des cours magistraux. Nous avons cruellement besoin de la technologie éducative pour non seulement faciliter notre travail mais aussi celui de nos étudiants. Les formateurs souhaitent faire usage des ordinateurs, des vidéoprojecteurs ou encore des rétroprojecteurs mais ce matériel-là n'y est pas alors que l'établissement a un gros budget de fonctionnement (AL, didactique).

9 formateurs sur 28 sont de cet avis soit 32,14%. E1 [3, 4, 5, 6, 8, 15, 19, 20, 22] en 2007 (tableau 4A en annexe).

Les difficultés évoquées sont énormes et conditionnent le déploiement des méthodes plus interactives. L'établissement ne possède pas un service de matériel pédagogique, ni de

technologie éducative. Les formateurs se débrouillent avec les moyens du bord. Ces méthodes sont malheureusement coûteuses pour les formateurs et les étudiants.

Certains de mes collègues remarquent comme moi que les cours magistraux sont inefficaces pour le formateur qui se fatigue beaucoup et les étudiants peu réceptifs du fait du nombre d'étudiants trop élevé dans les classes. En effet, la compréhension, l'assimilation des concepts théoriques, la découverte des principes pédagogiques, des fondements psychologiques et épistémologiques d'une notion par rapport à la discipline ne sont pas si simples. Même le cours dialogué ne peut suffire. Il faut mettre en place un dispositif de recherche-action, de résolution de problème. Ces méthodes qui mettent plus les étudiants en mouvement face aux défis qu'il faut relever nous semblent plutôt efficaces mais prennent beaucoup de temps. Il faut aussi ajouter la durée relativement courte des cours théoriques, des effectifs énormes dans les salles de formation, l'équipement des salles peu enclin à la mobilité des étudiants pour le travail de groupe, etc. Nous sommes quelque fois découragés et pourtant la volonté y est. Il y a trop de facteurs bloquants (D, didactique).

14 formateurs sur 28 sont de cet avis soit 50%. E4 [3, 4, 5, 6, 8, 10,12, 13, 15, 16, 19, 20, 22, 28] en 2007 (tableau 4A en annexe).

Les conditions de travail des formateurs et des étudiants sont difficiles car les salles de formation sont petites pour le nombre d'étudiants qui y est affecté. Le mobilier des étudiants n'est pas propice au travail de groupe.

Il faut avouer que les méthodes de travail des formateurs ont évolué comparativement aux cohortes précédentes. Pour la formation des étudiants de la promotion 2007- 2009, les formateurs se retrouvent au sein de leur département pour des séances de concertation et d'harmonisation des plans de cours. Les formateurs chargés des didactiques des disciplines fonctionnent en binôme. Nous ne sommes pas encore bien formés en approche par les compétences (APC) mais déjà les séminaires auxquels nous avons assisté nous poussent à changer un peu notre donne pédagogique. Nous nous efforçons de mettre en place le paradigme « Pratique- Théorie- Pratique » que nous avons découvert pendant notre formation à l'École Normale Supérieure. On essaie de partir des expériences vécues et évoquées par les étudiants, des observations des classes et d'enfants, des souvenirs de leur vie d'élève. Nous organisons de plus en plus des travaux de groupe comme stratégie d'intervention pendant les cours théoriques (Lud, didactique, 2009).

Les formateurs de la cohorte 2009 s'organisent au sein d'un même département pour harmoniser leurs cours et pratiques enseignantes qui sont parfois en déphasage avec l'innovation pédagogique inspirée de l'Approche Par Compétence APC. Ils ont besoin d'être formés et accompagnés dans la mise en œuvre de nouvelles pratiques.

À la formation de la cohorte 2012, plusieurs questions ont été réglées notamment la question des effectifs. L'École normale des instituteurs est désormais dotée de plusieurs salles de classe spacieuses. Le centre de documentation a été équipé de plusieurs ouvrages en didactique des disciplines, en éducation et formation et en initiation à la recherche. Le service de reprographie fonctionne, il est mis à la disposition des formateurs. Les méthodes de formation ont quelque peu évolué mais elles sont encore, pour la grande majorité, transmissives en plus des travaux de groupe. L'école normale des instituteurs est toujours

dépourvue des instruments modernes de la technologie éducative notamment un laboratoire informatique, vidéoprojecteur, connexion internet, etc.

Ces extraits des discours des formateurs montrent qu'ils veulent mettre en œuvre des dispositifs innovants. Ils souhaitent d'ailleurs accroître leurs compétences de formateurs et sont demandeurs des formations ciblées. Ainsi malgré leur volonté, ils font face à plusieurs contraintes : les effectifs des classes, l'absence d'un équipement de technologie éducative. La reprographie des documents n'est pas rendue possible pendant la formation de la première cohorte, à la deuxième cohorte un service limité a été mis en place. Des initiatives ont été prises au niveau des formateurs dans l'harmonisation des plans des cours et dans des dispositifs d'intervention pendant les cours. Elles sont sans doute isolées. Cette vision d'instaurer les nouvelles pratiques pédagogiques devrait figurer dans le programme de formation initiale. Les formateurs devraient faire l'objet d'un suivi permanent. Quant à la troisième cohorte, des évolutions ont été notées dans la réduction des effectifs des classes de formation et le centre de documentation a été assez fourni en ouvrages. Le service de reprographie fonctionne tant bien que mal mais les formateurs souhaitent une professionnalisation accrue par des formations ciblées notamment dans l'appropriation et la mise en œuvre des innovations pédagogiques.

En définitive, pour les trois cohortes d'étudiants, les méthodes les plus fréquentes restent les exposés-débats, l'analyse des documents, les cours magistraux, la recherche documentaire. L'approche de formation est centrée sur l'acquisition et l'application des contenus disciplinaires, didactiques et pédagogiques. Or, une meilleure formation initiale est celle qui articule la théorie à la pratique. Cette articulation ne devrait pas se reposer sur les seuls étudiants mais c'est une priorité de chaque formateur et de tous (Paquay, 2010). Dans cette optique, Il serait intéressant d'opter pour un dispositif de formation initiale basée sur le paradigme « Pratique- Théorie- Pratique » dans une approche programme (Altet, 2012). Il permet de construire des compétences professionnelles. L'approche programme suppose un programme cohérent dont les fondements sont compris par les acteurs (formateurs et étudiants). La question centrale pour chaque activité serait: en quoi cette activité contribue-t-elle à la formation professionnelle des futurs enseignants? Elle recommande de travailler dans la continuité, c'est-à-dire la transformation des croyances, de l'habitus. Elle nécessite un travail profond et continu, c'est-à-dire un travail sur les conceptions du métier, le dossier de l'enseignant, le journal de bord, le portfolio, séminaire critique, l'accompagnement par un mentor, le bilan des compétences (Paquay, 2010).

S'agissant de l'alternance, les documents de formation provenant du directeur des études, du directeur de la recherche et les informations reçues des entretiens avec ces deux membres du corps de direction pointent une alternance classique entre périodes longues des cours théoriques et de courtes périodes de stage. Exemple en 2007, au premier semestre, il y a eu 5 semaines de cours, une semaine de stage d'observation puis 4 semaines de cours et 4 semaines de stage en pratique accompagnée. Au deuxième semestre, 04 semaines de cours, 06 semaines de vacances d'été, 06 semaines de cours, 05 semaines de stage en responsabilité et enfin 06 semaines d'évaluation du stage y compris la passation des épreuves de l'examen certificatif. En 2009 à la rentrée, les étudiants ont eu droit à deux

semaines de cours théoriques interrompus suite à la grève des formateurs. Les étudiants ont été placés en stage jusqu'en fin d'années soit 06 semaines de stage. En deuxième année il y a eu 4 semaines de cours puis 1 semaine de séjour de recherche dans les écoles primaires. Ensuite 11 semaines de cours suivies de 2 semaines de stage sous-tutelle, enfin 3 semaines de cours et 4 semaines de stage en responsabilité.

Pour la cohorte 2012, en première année le récapitulatif des activités pédagogiques prévoyait 24 semaines de cours théoriques, 10 semaines de stage, 4 semaines d'évaluation. En deuxième année, il y a eu 14 semaines de cours théoriques, 14 semaines de stage et 4 semaines d'évaluation.

Les étudiants des cohortes 2007 et 2009 ont vécu une alternance juxtaposition. Ils ont vécu un choc de la réalité du terrain parce que les directives des cours étaient en parallèle avec les réalités dans les classes avec les titulaires. L'un des points de désaccord dans la vision pédagogique est l'approche par les compétences qui n'était pas appliquée à l'ENI.

En 2012, les apprentissages en stage ont été conçus en référence à des situations d'application des apprentissages acquis au sein de l'ENI (alternance par application). On est dans un paradigme de formation « Théorie-pratique », ce qui limite les stages à des objectifs applicatifs.

Perceptions de l'évaluation des acquis des élèves

L'analyse des textes réglementaires de la formation initiale des instituteurs au Gabon des cohortes 2007 et 2009 révèle que l'École Normale des Instituteurs se charge des évaluations continues pour établir la moyenne annuelle de l'étudiant des notes des cours qui portent sur 30% de la certification ou diplôme délivré par le Ministère de l'Éducation Nationale (voir tableau). L'examen du CCEP² compte pour 70% de la certification. Cet examen auquel participent les étudiants de toutes les écoles normales des instituteurs publiques (ENI, ENIF), catholique (ENIC) et protestantes (ENIAC et ENPI), est conçu comme une évaluation externe de la formation initiale. Cet examen comprend une épreuve de dissertation en pédagogie générale (10%), une dissertation en pédagogie pratique (10%), une dissertation psychologique (10%), une épreuve de pratique de classe devant un jury (20%). Pendant cette épreuve pratique, chaque jury comprend un inspecteur de l'Inspection générale ou de l'IPN (Président du jury), un inspecteur ou conseiller pédagogique d'une circonscription scolaire et un formateur de l'ENI. Le candidat doit présenter trois leçons (maths, français et éveil) selon la planification prévue en classe. Enfin la production et la défense du travail de fin d'études (20%).

Pour la cohorte 2012, l'examen du CCEP est organisé en 2^{ème} année. Il comprend : un examen écrit comprenant trois (3) épreuves : une dissertation de pédagogie générale, une analyse portant sur une étude de cas et un commentaire de texte portant sur la psychologie ; une activité orale qui porte sur la soutenance du mémoire devant jury ; des prestations en classe devant jury sur les leçons de mathématiques, de français et d'éveil au cours du stage

² Certificat de capacités pour l'enseignement primaire, diplôme délivré par le Ministère de l'éducation nationale.

de responsabilité. L'obtention du CCEP est conditionnée par l'obtention d'une moyenne annuelle supérieure ou égale à 10/20. Le calcul de la moyenne se fait de la manière suivante : (quadrimestre 1 avec 1 de coefficient + quadrimestre 2 avec 3 de coefficient + Examen final avec 2 de coefficient) /7. Les étudiants en fin de formation n'ayant pas obtenu leur diplôme et non autorisés à redoubler reçoivent une attestation de fin de formation délivrée par la direction générale de l'ENI, mais celle-ci n'a pas valeur de diplôme.

En résumé, les contextes de formation des trois cohortes ont été marqués par des mouvements de grèves qui ont des incidences sur la durée de la formation. Cela a pour conséquence les écarts entre les actions de formation prévues et celles réellement réalisées. Les périodes des cours théoriques semblaient souvent trop longues par rapport aux périodes réservées aux stages. La formation initiale était parfois en déphasage avec l'innovation APC en vigueur sur le terrain. Mais ces différentes crises survenues ont amené les autorités à, (1) prolonger la formation d'un an dans le passé à deux ans aujourd'hui, (2) à construire des référentiels de formation initiale qui ont quelque peu modifié les modalités d'évaluation certificative des étudiants que l'ENI semble peu à peu échapper au contrôle total du Ministère de l'Éducation Nationale.

Enfin, les formateurs se sont aussi exprimés sur la façon dont ils conçoivent la professionnalité enseignante et sur la manière dont ils ont perçu le dispositif de formation.

2.3 Les conceptions des formateurs des trois cohortes

Il serait intéressant de connaître les caractéristiques de ces formateurs d'enseignants à l'ENI. En général, les formateurs sont pour la plupart des anciens instituteurs des écoles primaires et pré-primaires. Ils ont été amenés à suivre une formation de formateur d'enseignants en didactique (professeur adjoint d'enseignement normal) durant trois (3) ans à l'école normale supérieure (ENS). Ces professeurs adjoints assurent les cours de didactique des disciplines. Ils représentent 80% de la population des formateurs. Les autres formateurs sont soit des inspecteurs pédagogiques (5ans années de formation à l'ENS), des conseillers pédagogiques (3 années de formation à l'ENS) ou encore des professeurs d'école normale (Master en sciences de l'éducation). Ces formateurs assurent les cours transversaux (Psychologie, pédagogie générale, initiation à la recherche et le volet des stages des étudiants).

Nous voulons connaître les conceptions qu'ont les formateurs de la professionnalité enseignante. Nous pensons que leurs conceptions peuvent avoir un impact sur les conceptions des étudiants. Nous savons désormais que d'une cohorte à l'autre, des différences significatives apparaissent sur plusieurs points : d'un point de vue objectif, les programmes de formation, les activités souhaitées et celles réalisées, les méthodes utilisées, le type d'alternance et les modalités d'évaluation. D'un point de vue subjectif et d'une cohorte à l'autre, nous émettons l'hypothèse que les formateurs de l'ENI ont des conceptions variées de la professionnalité enseignante. L'objectif est de décrire les

conceptions de la professionnalité enseignante des formateurs pour pouvoir ensuite les comparer entre les cohortes.

Les dispositifs de formation de 2007 et de 2009 étant semblables et, comme nous n'avons pas prélevé les perceptions du dispositif des formateurs en 2007, la comparaison des perceptions ne sera possible qu'entre la cohorte 2009 et la cohorte 2012. Par contre, nous avons prélevé les conceptions de la professionnalité des formateurs des trois cohortes.

Nous allons brièvement présenter les conceptions des formateurs de chacune des cohortes pour pouvoir les comparer et déterminer si ces conceptions évoluent au fil des cohortes.

Tableau 18. Analyse comparative des conceptions des formateurs

Conceptions	Première cohorte		Deuxième cohorte		Troisième cohorte	
	moyenne	écart-type	moyenne	écart-type	moyenne	écart-type
Transmetteur	6,27	,632	6,30	,821	5,96	1,300
Partenaire Réflexif	5,96	1,052	6,02	1,016	5,87	1,086
Apprenti	4,98	1,107	5,70	1,208	5,44	1,182

Nous pouvons analyser verticalement et horizontalement les résultats du tableau 18. À la première cohorte et d'un point de vue vertical, on remarque que les conceptions « Transmetteur » et « Partenaire Réflexif » sont les plus élevées. La conception « Apprenti » semble moins présente chez les formateurs de la première cohorte. Aux cohortes 2009 et 2012, ces trois conceptions sont consolidées dans les esprits des formateurs. La conception « Transmetteur » reste la plus élevée suivie de la conception « Partenaire Réflexif ». La conception « Apprenti » en troisième position.

2.4 Les perceptions du dispositif par les formateurs des trois cohortes.

Nous allons présenter les conceptions des formateurs pour pouvoir les comparer et déterminer si ces perceptions évoluent d'une cohorte à l'autre.

Tableau 19. Analyse comparative des perceptions des formateurs

Perceptions	Deuxième cohorte (2009)		Troisième cohorte (2012)		Différences des moyennes
	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type	Différences
Contextualisation	6,27	1,186	6,00	,959	- 0,27
Soutien	6,28	1,074	6,07	,872	- 0,21
Réflexion	5,74	1,402	6,09	1,135	0,35
Intégration	4,76	1,783	5,11	1,283	0,35
Ressources	5,91	1,042	5,68	1,203	- 0,23

Les formateurs de la cohorte 2009 pensent mettre en œuvre toutes les dimensions du dispositif. Les activités d'intégration sont moins perçues. Les formateurs perçoivent dans le dispositif la contextualisation de l'apprentissage, le soutien à l'apprentissage, l'acquisition des ressources et la réflexivité. En 2012, toutes les dimensions du dispositif sont perçues

par les formateurs. Les perceptions de la contextualisation, du soutien et de l'acquisition des ressources élevées en 2009 tendent à diminuer sensiblement en 2012. Les perceptions de l'intégration et de la réflexibilité évoluent entre la cohorte 2009 et la cohorte 2012.

3. Discussion et conclusion

Les résultats montrent que le programme de formation de chacune des trois cohortes développe une alternance classique entre périodes longues réservées aux cours théoriques à l'ENI et des périodes de stages d'enseignement dans les écoles. Dans les prescrits, les apprentissages en stage sont conçus en référence à des situations d'application des apprentissages acquis à l'ENI. C'est ainsi que la formation des deux premières cohortes a été ainsi inscrite dans ce paradigme applicationniste « théorie-pratique ». Or, les formateurs perçoivent une fois sur le terrain de stage une alternance « **juxtaposition** ». En effet, lors de la formation des deux premières cohortes, les apprentissages à l'ENI et en stage fonctionnent en parallèle, simplement parce que les activités de stage ne sont pas préparées et exploitées pendant les moments de formation à l'ENI. Les formateurs constatent plutôt une rupture entre leurs cours théoriques et les pratiques valorisées sur le terrain par les maîtres tuteurs. Ces pratiques sont pour la plupart celles de l'approche par compétences (APC) en vigueur dans les écoles gabonaises. Les formateurs de terrain estiment que les étudiants sont plus théoriciens que praticiens ; ce qui conduit certains maîtres de stage à imposer aux étudiants en stage leurs savoirs et savoir-faire issus de la pratique, souvent, en opposition avec les savoirs issus de la recherche évoqués pendant les cours théoriques. Les prescrits du référentiel de compétences de l'ENI mis en œuvre lors de la formation de la troisième cohorte d'étudiants prévoient un paradigme « Pratique-Théorie-Pratique » avec une alternance « intégration ». Mais, les formateurs perçoivent plutôt une alternance classique de type application qui limite les stages à des objectifs applicatifs.

Une formation théorique approfondie et une formation pédagogique et méthodologique théorique préparent les étudiants à appliquer les théories et les savoir-faire techniques antérieurement appris. Dans cette perspective de transfert, il peut être utile d'expliquer aux étudiants les fondements théoriques des techniques utilisées. Mais l'essentiel reste de mettre en œuvre ces savoir-faire techniques qui renvoient au paradigme du « technicien ». Or, nous savons que le modèle « Transmetteur » est particulièrement présent lors de la formation des trois cohortes d'étudiants. Par ailleurs, ce modèle de « Transmetteur » est construit à partir d'une fusion des modèles « maître instruit » et « maître technicien ». Les formateurs de la cohorte 2007 et 2009 ont vécu plusieurs conflits avec leurs étudiants et les maîtres de stage et pendant la formation de la troisième cohorte, l'ENI a su imposer la vision applicative des méthodes pédagogiques apprises aux étudiants à l'ENI.

Enfin, les résultats auxquels nous sommes parvenus en procédant à l'évaluation du contexte de formation montrent à quel point il est difficile de parvenir à une meilleure gestion de la formation dans un environnement sans cesse en crise. Ces crises scolaires provoquées par les grèves d'enseignants et d'étudiants perturbent considérablement les

rythmes des formations et par ricochet nuisent à la qualité de celle-ci. Une réflexion devrait être sans doute menée sur la meilleure façon d'organiser et de gérer les formations dans un environnement aussi perturbé. Dans un tel contexte, la recherche ne peut parvenir à une étude comparative fiable car le contexte dans lequel se déroule la recherche varie et rend parfois difficile la comparaison de certains résultats à cause des contextes souvent différents.

En conclusion, l'analyse des textes officiels montre la dépendance de l'établissement au pouvoir organisateur qui décide du recrutement et de la certification des étudiants à tel point que l'établissement de formation n'était pas maître de l'agenda de formation. Mais l'ENI tend vers une autonomisation de son fonctionnement. Les textes qui organisent la formation initiale ne donnent pas une orientation calibrée pour pouvoir former les enseignants. Les programmes de formation n'arrivent pas souvent à leurs termes. Le paradigme de la formation est plutôt applicationniste avec une alternance de type classique où la période des cours reste longue par rapport au stage. La conception transmetteur chez les formateurs est la plus élevée suivie de la conception Partenaire réflexif. La faiblesse des activités d'intégration semble indiquer un besoin de professionnaliser davantage les formateurs de l'ENI.

Le prochain chapitre décrit les conceptions de la professionnalité enseignante des étudiants en formation initiale. Ce chapitre est le texte d'un chapitre soumis à la publication d'une revue scientifique.

Chapitre 6

La professionnalité enseignante

Quelles sont les conceptions des étudiants en formation initiale à l'enseignement au Gabon ?¹

¹ Ce chapitre est la reproduction de l'article à paraître dans la revue « Education et Formation ». Ce qui explique que le cadre théorique et méthodologique sont redondants par rapport au contenu des chapitres précédents.

La professionnalité enseignante

Quelles sont les conceptions des étudiants en formation initiale à l'enseignement au Gabon ?

Introduction

Depuis la fin des années 1980, de nombreuses recherches se sont intéressées aux conceptions sous-jacentes aux pratiques pédagogiques des enseignants. L'étude des conceptions selon Vause (2009) permet d'une part de les appréhender et de comprendre comment elles se construisent et évoluent et d'autre part d'étudier la manière dont elles influencent les pratiques en classe. L'hypothèse principale soutenue par ces recherches est que les conceptions des enseignants influencent leur manière d'enseigner (Richardson et al, 1991 ; cités par Vause, 2009). Elles constitueraient donc un des déterminants clés pour expliquer les comportements des enseignants en classe, la complexité de l'apprentissage durant la formation (initiale ou continuée) des enseignants et les difficultés relatives au développement de l'innovation au sein des classes (Saussez, 1998). Les conceptions du métier avec lesquelles les étudiants entrent en formation initiale sont plus robustes qu'on ne le pense et servent de matrice pour guider leurs comportements (Gauthier, C., Desbiens, J.F., A., Martineau, S. et Simard, D. 1997).

Nous entendons par conceptions l'ensemble des croyances profondément ancrées (c'est-à-dire stables en mémoire à long terme) quant à l'acte d'apprendre, l'acte d'enseigner, le métier d'enseignant, l'institution scolaire, la formation à l'enseignement et autres aspects des pratiques.

Notre étude porte par priorité sur les conceptions de futurs enseignants quant à ce qu'ils considèrent être essentiel dans le métier d'enseignant et la formation à ce métier. Plusieurs auteurs ont développé des typologies de conceptions types quant à l'essentiel du métier d'enseignant. Par exemple, Paquay (1994) a développé une typologie composée de six modèles de professionnalité, c'est-à-dire de six façons-types de concevoir les priorités du métier d'enseignant et de la formation à ce métier. Dans un article de synthèse, Lang (1996) a analysé vingt-trois typologies existantes proposant de trois à six modèles de professionnalité et il les a structurées en une typologie de six modèles de professionnalité, en référence à la typologie de Paquay (1994). C'est en référence à ces deux typologies de modèles de professionnalité que notre étude vise à mettre en lumière les conceptions de futurs enseignants du primaire au Gabon quant à l'essentiel du métier d'enseignant et de la formation à ce métier. Les conceptions de ces futurs enseignants gabonais se structurent-elles selon les six types développés par les chercheurs : retrouve-t-on les six modèles de professionnalité dégagés par Lang et Paquay ? Sinon, quelle est la structure des conceptions

du métier chez ces étudiants futurs enseignants au Gabon ? En outre, quelles sont les conceptions dominantes ?

Pour traiter ces questions, nous allons analyser le concept de conception ainsi que faire état d'un certain nombre de conceptions-types relatives au métier d'enseignant et à la formation à ce métier. Ensuite, le dispositif méthodologique de cette recherche sera développé et notamment la manière dont nous avons examiné, par questionnaires, quelles étaient les conceptions d'étudiants de l'école normale des instituteurs de Libreville au Gabon quant à leurs priorités de la formation des enseignants. Nous analyserons ensuite les résultats puis les discuterons ; finalement, nous suggérerons des pistes de prolongement de la question.

1. Cadre théorique et état de la question

Nous allons d'abord clarifier le concept de « conceptions ». Ensuite nous présenterons les typologies des modèles de professionnalité selon Paquay et Lang suivies d'une discussion autour de ces deux typologies. Enfin nous donnerons les résultats de quelques recherches empiriques réalisées à partir de la typologie de Paquay en Europe et en Afrique pour finalement voir si cette typologie est généralisable.

1.1 Conceptions

La difficulté à étudier les conceptions des enseignants tient d'abord à des problèmes de définition (Pajares, 1992). Selon les recherches, on retrouve en effet des termes tels qu'orientations, perspectives, croyances, théories personnelles, théories implicites... (Vause, 2009). Clark (1988) conçoit les croyances des enseignants comme *des idées préconçues et des théories implicites*. Selon lui, les enseignants accumulent au fil du temps ces croyances qui prennent leurs sources dans des expériences empiriques, des généralisations tirées à partir de l'expérience personnelle, des valeurs et des préjugés. Porter et Freeman (1986) puis Durand (1996) parlent des orientations de l'enseignant qui incluent les croyances de l'enseignant à propos des étudiants, du processus d'apprentissage, du rôle de l'école dans la société et des enseignants eux-mêmes, du curriculum et de la pédagogie. Vause (2009) considère les croyances des enseignants comme des théories implicites personnelles pouvant porter sur trois aspects du champ éducatif : l'élève, l'enseignant et la matière y compris les relations entre les trois. Elles s'accumulent au fil des expériences personnelles voire professionnelles et résistent généralement au changement. Elles constituent un réservoir de valeurs et de préjugés sur lesquels les enseignants s'appuient pour agir en situation et pour justifier leur action.

Dans le champ de la psychologie cognitive, les connaissances correspondent à des « structures cognitives stabilisées en mémoire à long terme. Correctes ou non au regard des critères scientifiques, elles constituent le savoir de base pour l'action et pour la compréhension des messages et des situations » (Richard, 1990, p.35 ; cité par Saussez, 1998).

On notera que les termes « conception » et « représentation » sont parfois considérés comme synonymes ; ils sont certes proches mais recouvrent des réalités différentes. Ils désignent tous deux des connaissances non scientifiques qui appartiennent à une structure cognitive individuelle ; mais cette structure est plutôt circonstancielle et périssable (en mémoire de travail) dans le cas d'une représentation. Alors que les conceptions appartiennent à une structure stable individuelle¹ (dans la mémoire à long terme) (Saussez, 1998). Dans le même sens, Postic et De Ketele (1988) distinguent deux niveaux de compréhension des cognitions des enseignants : un niveau plus immédiat dans lequel il s'agit de saisir les cognitions de l'enseignant avant, pendant et après l'acte d'enseigner ; et un niveau plus profond où il s'agit de saisir les conceptions, les valeurs, les théories personnelles des sujets. C'est ce dernier niveau qui retiendra plus particulièrement notre attention. Nous avons donc retenu l'emploi du concept de conceptions, d'une part parce qu'il est moins sujet à une diversité polysémique et transdisciplinaire et d'autre part à cause de son caractère individuel. L'unité d'observation de notre étude est l'étudiant futur enseignant, l'objectif est d'étudier les conceptions qu'il a du métier d'enseignant et de la formation à ce métier.

Les études scientifiques qui ont tenté de cerner les conceptions des enseignants ont adopté des méthodologies diverses, le plus souvent, par l'analyse de contenu d'entretiens. Ainsi, Charlier (1998) a-t-elle procédé à une analyse structurale de contenu pour dégager les conceptions que des enseignants avaient de l'acte d'apprendre et de l'acte d'enseigner ; par des entretiens successifs tout au long d'une formation, elle a tenté de mettre en lumière les transformations des conceptions de ces enseignants. Une autre façon d'étudier les conceptions est d'utiliser des questionnaires. Il importe alors, plus encore que pour des entretiens, de définir a priori des « conceptions-types » qui serviront de guides pour la réalisation du questionnaire. C'est ce que nous allons précisément faire maintenant : mettre en lumière de telles « conceptions-types » du métier d'enseignant et de la formation à ce métier.

1.2 Vers une typologie des modèles de professionnalité

La professionnalité est généralement définie comme l'ensemble des caractéristiques spécifiques et stables d'un métier ou plus spécifiquement comme « l'ensemble des compétences reconnues socialement comme caractérisant une profession » (Paquay, 2012). Cette stabilité qui fonde une image publique du métier et une identité collective n'est pas pour autant synonyme d'invariance. Les *modèles de professionnalité* constituent des conceptions typiques de la profession enseignante et de la formation (Paquay, 2012). Ils sont parfois appelés des paradigmes, c'est-à-dire « des noyaux de représentations et de croyances quant à la nature de l'enseignement et quant à la manière dont on apprend à enseigner » (Zeichner, 1983, cité par Paquay, 2012).

¹ Les « *représentations sociales* » étudiées par les psychologues sociaux sont également des constructions cognitives sous formes des connaissances non scientifiques stables (dans la mémoire à long terme) – tout comme les conceptions – mais elles sont socialement élaborées et partagées par un groupe d'appartenance.

Il existe de nombreuses typologies de modèles de professionnalité dans la littérature. Lang (1996) en a analysé une vingtaine. On y trouve des images globales du métier telles les figures de l'artiste, de l'artisan, de l'homme cultivé, du technicien, de l'ingénieur, etc. Chaque modèle de professionnalité renvoie à des types privilégiés de savoirs et de compétences professionnelles. Chacun recèle, de façon explicite, ou implicite, des principes et dispositifs à privilégier pour former des enseignants.

Nous présentons dans le tableau 1 les modèles de professionnalité selon Paquay (1994) et les pôles selon Lang (1996) que nous détaillerons ensuite. Nous évoquerons les évolutions des modèles de professionnalité selon Paquay (2012) et les discuterons avec la typologie de Lang relative au pôle Professionnel.

Tableau 20. Typologies des modèles de professionnalité selon Paquay et Lang

Auteurs							
Paquay (1994)	Maître instruit	Praticien artisan	Technicien	Acteur social	Personne	Praticien réflexif	
Lang (1996)	Pôle académique	Pôle artisanal	Pôle sciences appliquées techniques	Pôle acteur social	Pôle personnaliste		Pôle professionnel

Comme nous le verrons en détail ultérieurement, le modèle du Praticien Réflexif selon Paquay et du pôle Professionnel selon Lang sont assez différents.

1.2.1 La typologie de six modèles de professionnalité selon Paquay

Paquay a retenu six modèles de professionnalité. Ces six modèles sont : le Maître instruit, le Praticien artisan, le Technicien, le Praticien réflexif, l'Acteur social et la Personne.

Le modèle « Maître instruit »

La conception la plus courante est celle du « Maître instruit ». L'enseignant vise avant tout la maîtrise des savoirs. Ce sont principalement les savoirs à enseigner qui sont les savoirs des matières, mais aussi les savoirs pour enseigner, c'est-à-dire les savoirs en didactique et en psychopédagogie. L'enseignant est aussi un transmetteur de ces savoirs à enseigner. Selon cette conception, la priorité en termes de stratégie de formation est d'accorder une place de choix aux cours théoriques, les stages suivront après.

Le modèle « Praticien artisan »

Le Praticien artisan est celui « qui sait y faire ». Il a des trucs et des astuces. Il a appris son métier sur le tas en travaillant en compagnonnage avec un maître de stage etc. En termes de stratégies de formation, à la limite il suffit d'organiser des stages.

Le modèle « Technicien »

La conception du *Technicien* est très développée dans les pays anglo-saxons notamment depuis la pédagogie par objectifs. Ce sont les méthodes de l'analyse d'un poste de travail (*job analysis*) et la recherche sur des fondements scientifiques pour l'enseignement qui ont inspiré ce modèle de professionnalité. L'enseignant est considéré comme un applicateur de techniques ; l'essentiel consiste dans les savoir-faire techniques. En termes de démarches de formation, priorité au micro-enseignement et à l'apprentissage progressif-modulaire-de capacités ciblées, de plus en plus complexes.

Le modèle « Acteur social »

L'Acteur social est socialement engagé. Il perçoit les enjeux sociétaux de ce qu'il fait dans sa classe. Il est conscient que, dans ses pratiques d'évaluation, il fait de la sélection sociale, voire de la ségrégation sociale. Mais c'est aussi quelqu'un d'engagé dans des projets collectifs. Il essaie de transformer l'école et la société vers plus de démocratie et de justice sociale. Les stratégies à mettre en œuvre en formation initiale sont des séminaires d'analyse critique, de gestion démocratique du groupe de formation et surtout des stages projets. Il s'agit de mettre les étudiants dès la première année de formation dans des écoles au sein desquelles les enseignants mènent des projets collectifs. Ils seront dans ce contexte initiés à cette dynamique d'engagement critique.

Le modèle « l'enseignant Personne »

Le modèle de l'enseignant *Personne*, en relation avec autrui, en devenir, est centré sur la personne de l'apprenant. L'accent est mis sur des savoir-être et des savoir-devenir. Les stratégies pour développer ces attitudes se fondent sur l'organisation des ateliers de communication, des démarches de développement personnel, des démarches qui favorisent l'éthique de la rencontre, un accompagnement personnalisé.

Le modèle « Praticien réflexif »

Le Praticien réflexif est quelqu'un qui est à la fois capable d'analyser, de réfléchir sur ses pratiques. Il est aussi chercheur, innovateur. C'est quelqu'un qui, à partir de ses analyses, peut créer du neuf. L'essentiel à acquérir est alors un savoir professionnel. Le savoir professionnel est plutôt perçu comme un savoir d'expérience réfléchi et théorisé. On l'acquiert par des études de cas, par de productions, par des questionnements etc. En termes de stratégies de formation, on prévoit des stages courts et préparés où les étudiants font des hypothèses, les testent et reviennent discuter longuement si ces hypothèses ont été réalisées. On apprend à réfléchir sur ses pratiques dans des séminaires d'analyse professionnelle ou dans les ateliers d'analyse des pratiques.

Nous allons voir si les six modèles de professionnalité selon Paquay (1994) sont similaires aux pôles définis dans la typologie de professionnalité selon Lang (1996).

1.2.2 La typologie de six pôles de professionnalité selon Lang

Lang (1996) a structuré les conceptions fondamentales d'une vingtaine de typologies en six pôles qui sont proches des modèles de professionnalité de Paquay. Il s'agit des pôles « Académique », « Artisanal », « Sciences appliquées et Techniques », « Personnaliste », « Acteur social/critique », « Professionnel ». Selon la thèse de Vincent Lang, on perçoit dans le temps des évolutions des pôles dominants. En quelque sorte dans la situation actuelle disait-il en France avec l'avènement des IUFM, on vient d'un pôle qui serait à dominante « Académique » et un peu « Artisanal » et qu'on voudrait faire en sorte qu'il y ait une évolution pour que le pôle « Professionnel » devienne dominant.

Le pôle « Académique »

Il correspond à un type de professionnalité fondé sur la transmission des savoirs disciplinaires et le développement de la compréhension. Ce modèle peut admettre une part importante d'enseignements didactiques et pédagogiques. Il n'en demeure pas moins que le modèle se fonde sur la transmission de connaissances (Carbonneau, 1993). L'unité apparente de ce modèle masque de fait une grande variété de cursus et de dispositifs de formation. Ce sont les institutions qui proposent des formations académiques longues qui développent une rhétorique de la « libération de l'esprit » de l'individu. Ce modèle Académique peut aussi se coupler avec d'autres modèles, particulièrement avec le modèle Artisanal, lorsque la formation comporte une partie pratique qui vient après la formation Académique qualifiante.

Le pôle « Artisanal »

Il se présente généralement comme une acculturation au métier tel qu'il existe. La formation prépare les candidats aux pratiques et normes prédominantes de la classe et de l'école (Doyle, 1990). Parfois la formation se centre sur les éléments de métier et les techniques que les praticiens chevronnés révèlent dans l'exercice professionnel. En effet, les enseignants sont confrontés à des situations toujours singulières et leur travail est ambigu et incertain. Leur travail est à la fois le fruit d'un « bricolage » et une confrontation à des « dilemmes pratiques ». L'apprentissage imitatif est ici capital, combinant l'expérience personnelle, l'interaction avec les pairs et plus encore l'imitation et la supervision des conseillers experts. Ce modèle présente de multiples variations ; par exemple les variations dans les situations de formation, les parts respectives de la formation expérientielle et de celle consacrée à l'acquisition de techniques de transmission pouvant fortement changer d'un dispositif ou d'une institution à l'autre.

Le pôle « Sciences appliquées et Techniques »

Apprendre à enseigner, c'est acquérir des connaissances, des principes et des savoir-faire dérivés de ces études scientifiques et/ ou techniques. Ce modèle promeut une rationalité instrumentale et tend généralement à privilégier des dispositifs de formation par démonstration, entraînement en situations contrôlées et imitation ou application en classe, sous la supervision d'un tuteur. En termes de démarches de formation, priorité au micro-

enseignement et à l'apprentissage progressif, modulaire, de capacités ciblées, de plus en plus complexes.

Le pôle «Acteur social et critique »

Ce pôle combine une vision progressiste de la société et une critique de l'éducation traditionnelle car il est porteur d'une conception optimiste de l'éducation, qui doit contribuer à la formation d'un nouvel ordre social, et d'une condamnation des systèmes éducatifs existants, instruments de maintien des inégalités sociales et politiques ; l'enseignant doit donc être un éducateur et un militant politique, ou, plus simplement, « un citoyen engagé dans la communauté de l'école ». De fait, dans l'enseignement comme dans la formation, il y a un consensus sur l'importance de favoriser l'expression des élèves, sur la volonté de les aider à construire leur identité, en liant les activités propres à l'école et leur expérience familiale et sociale, en ouvrant l'école sur les problèmes contemporains de société.

Le pôle « Personnaliste »

Apprendre à enseigner, c'est apprendre à se comprendre, à se développer, à savoir utiliser progressivement toutes ses ressources personnelles. Le travail sur soi est ici essentiel parce qu'apprendre à enseigner n'est pas une démarche de réception d'un enseignement. C'est une découverte progressive. On parle d'investigation existentielle, de formation expérientielle dans laquelle vivre c'est « être en recherche » et donc apprendre à se construire. Il s'agit de développer à la fois la maturité psychologique, « l'estime de soi et la considération pour autrui ». Il s'agit également de clarifier les valeurs de chacun, de découvrir son propre style, de s'intéresser au développement humain.

Le pôle «Professionnel »

Pour Lang, le professionnel représente l'excellence de chacun des autres modèles. Le professionnel a montré que la professionnalité ne se réduit pas à la seule attitude réfléchie ou réflexive de l'enseignant : elle engage une transformation structurelle d'un corps de métier (Perrenoud, 1993d). Selon Lang (1996), quatre thèmes permettent de regrouper les caractéristiques distinctives du modèle du professionnel :

- (1) Le modèle du professionnel est le centre de l'exercice professionnel sur le processus enseigner-apprendre. C'est le renversement de perspective par rapport au modèle académique selon lequel il suffit de maîtriser les savoirs disciplinaires pour bien les enseigner ;
- (2) Le modèle du professionnel affirme qu'il existe des savoirs et des compétences propres au groupe professionnel. Une « académisation » de la formation ne suffit pas à promouvoir le modèle du professionnel ;

- (3) Pour le modèle contemporain du professionnel, l'activité professionnelle articule des logiques multiples : simultanété, immédieté, imprévisibilité, visibilité ; la *métis*² du pédagogue ;
- (4) Le modèle du professionnel affiche l'ambition d'articuler étroitement la pratique, les savoirs d'expérience et les « savoirs savants ». L'articulation théorie-pratique suppose la reconnaissance de l'irréductibilité de la pratique. Le terme de savoir-faire, est irréductible à tout savoir, savoirs déclaratifs, savoirs procéduraux et savoirs contextuels.

La différence entre la typologie de Paquay et celle de Lang se joue au niveau du modèle du Praticien réflexif chez Paquay et du pôle Professionnel chez Lang. C'est ainsi que notre discussion sera plus orientée vers la comparaison de ces deux modèles de professionnalité. Nous pourrions ainsi justifier le choix qui a conduit à privilégier l'une des deux dans notre étude empirique.

1.2.3 Discussion autour des deux typologies

Au vu de la description du pôle professionnel selon Lang, nous sommes en droit de nous poser la question de savoir si ce dernier est encore un pôle. En effet, nous remarquons que le pôle Professionnel englobe un ensemble de quelques éléments des pôles précédents. En fait, la notion de pôle dans le « pôle Professionnel » n'a pas le même statut que les cinq autres pôles définis par Lang ; or, la mise sur le même pied d'égalité les six pôles de sa typologie introduit une confusion.

Cependant, le pôle professionnel peut trouver son correspondant dans la nouvelle conceptualisation des modèles de professionnalité selon Paquay (2012) : le modèle du Praticien réflexif. En effet, ce modèle n'est pas qu'au centre de la professionnalité enseignante, il est également en surplomb des six autres modèles. Ce déplacement nécessite évidemment de redéfinir l'ancienne conception du modèle du « Praticien réflexif » de 1994 vers un modèle de « Chercheur/Innovateur », tel qu'il se qualifierait aujourd'hui (Paquay, 2012). Paquay introduit le praticien réflexif au centre des six modèles de professionnalité parce que, à son avis, la réflexion peut porter sur chacun des modèles. En effet, les priorités définies dans chacun des six modèles de professionnalité, peuvent devenir des objets de réflexion pour un enseignant professionnel, base d'une auto-évaluation de sa pratique. Paquay cite quelques exemples d'objets de réflexion :

- (1) La pertinence et la précision des savoirs à enseigner et des savoirs pour enseigner (Maître instruit) ;

² L'aspect dynamique et complexe de l'enseignement, « la métis est bien une forme d'intelligence et de pensée, un mode de connaître ; elle implique un ensemble complexe, mais très cohérent, d'attitudes mentales, de comportements intellectuels qui combinent le flair, la sagacité, la prévision, la souplesse d'esprit, la feinte, la débrouillardise, l'attention vigilante, le sens de l'opportunité, des habiletés diverses, une expérience longuement acquise ; elle s'applique à des réalités fugaces, mouvantes, déconcertantes, ambiguës, qui ne se prêtent ni à la mesure précise, ni au calcul exact, ni au raisonnement rigoureux (Detienne et Vernant, 1974, p.10 ; cités par Gauthier, 1990).

- (2) L'adéquation des techniques, des procédures, des démarches d'enseignement en référence aux règles et principes établis par les scientifiques et les experts (Technicien) ;
- (3) L'adaptation des interventions et des routines aux élèves, aux ressources et aux contraintes du contexte (Praticien artisan) ;
- (4) L'augmentation de choix stratégiques innovants fondés sur une analyse rigoureuse des facteurs en jeu (Chercheur/Innovateur) ;
- (5) La prise en compte des valeurs sociétales de justice, de démocratie et du nécessaire engagement en équipe (Acteur social) ;
- (6) Le vécu personnel, les relations interpersonnelles et les enjeux en termes de développement (Enseignant Personne).

En somme, l'enseignant professionnel redéfini comme le « Praticien réflexif » ne serait pas vu comme un modèle mais bien une professionnalité synthétique et inachevée. Il serait similaire au pôle Professionnel selon Lang qui prend en compte une partie de chaque modèle de professionnalité. Ainsi, le Praticien réflexif selon Paquay (2012) serait à la base d'une professionnalité émergente qui suppose une « première construction d'un soi professionnel » pour le stagiaire en formation initiale (Jorro, De Ketele, 2011). Cette notion de professionnalité émergente introduit l'idée que le professionnel, en se formant, vit des processus de transformation qui prennent appui sur des savoirs théoriques, des savoirs d'action et sur la réflexion éthique.

1.3 Quelques recherches empiriques réalisées à partir de la typologie de Paquay (1994)

La typologie des six modèles de professionnalité a parfois été exploitée comme cadre pour définir des options curriculaires, entre autres pour fixer les dimensions de référentiels de compétences ou encore pour définir les axes de la formation initiale des enseignants de l'école obligatoire, par exemple les axes stratégiques définis par les décrets 2000-2001 en communauté française de Belgique. Toutefois, cette typologie a surtout été utilisée par des experts ou des chercheurs comme cadre d'analyse pour faire émerger les priorités de programmes de formation. Ainsi, Perisset Bagnoud (2007) a comparé six référentiels de compétences développés dans les hautes écoles pédagogiques de Suisse romande et à l'université de Genève ; elle a ainsi pu montrer que seuls les « paradigmes » du « maître instruit » et de « l'acteur social » étaient privilégiés par les six référentiels analysés tandis que les autres « paradigmes » n'étaient privilégiés que dans une part des curricula de formation initiale d'enseignants.

Dans des enquêtes menées en Belgique francophone, la structure des représentations des modèles de professionnalité dominants fait ressortir souvent le modèle du praticien réflexif et de la personne, mais parfois aussi le maître instruit et le praticien artisan. La tendance à certains modèles dominants dépend aussi du contexte. Par exemple, Tuerlincks (2008) remarque que les étudiants futurs enseignants en fin de formation initiale se réfèrent respectivement à trois modèles dominants : l'enseignant Personne, le Maître instruit et le Praticien réflexif. Les modèles qui apparaissent le moins sont respectivement le Praticien artisan, le Technicien et l'Acteur social.

Par ailleurs, Ndiaye (2003) a tenté de faire un état des lieux des conceptions des enseignants du Sénégal. Il a construit et validé un Q-sort en vue de différencier chacun des six « paradigmes », d'une part en rapport avec l'exercice du métier, d'autre part en rapport à la formation au métier. Une analyse en composantes principales a permis de confirmer la spécificité des six « paradigmes », qui sont toutefois corrélés entre eux. Ainsi, il a mis en évidence, pour les 527 enseignants de l'enquête, une dominante des modèles de professionnalité du praticien artisan et du technicien par rapport aux quatre autres modèles de professionnalité, ce qui peut s'expliquer dans le contexte sénégalais où prévaut la « débrouille avec les moyens du bord » et où la formation initiale a privilégié une pédagogie par objectifs.

Cette typologie a également été exploitée dans d'autres recherches concernant d'autres pays d'Afrique. Ces études ont tenté de mettre en évidence les effets de dispositifs de formation sur les conceptions du métier. Ainsi par exemple Nitonde (2011) a étudié les profils de conceptions du métier et de la formation au métier des futurs enseignants burundais, avant et après un stage d'enseignement ; les modèles dominants sont le « maître instruit » et le « technicien » ; et ces priorités ne changent guère après un stage de quatre semaines. Ces quelques exemples montrent bien la prégnance des conceptions : elles ne sont pas facilement modifiables (Paquay, 2012).

En définitive, toutes ces études montrent jusqu'ici l'existence des six modèles de professionnalité. Selon les contextes, certains modèles restent tout de même dominants. On peut alors se demander si cette typologie est généralisable au point qu'on la retrouve dans les conceptions des étudiants de l'école normale des instituteurs de Libreville (Enil) au Gabon.

2. Méthodologie

Nous présenterons dans cette partie les questions de recherche, l'échantillon et les modalités de construction et d'administration du questionnaire.

2.1 Questions de recherche

La typologie des modèles de professionnalité selon Paquay (1994) a été choisie pour notre étude à cause du caractère *a priori* indépendant des modèles. Cette typologie a été conceptualisée et mise en œuvre en Europe. Notre étude se déroule dans un contexte africain, au Gabon. Alors, nous pouvons nous poser certaines questions.

La première question dans ce contexte gabonais serait relative aux six conceptions-types selon Paquay (1994). Ces conceptions-types, ont-elles une certaine consistance empirique ? Pour le dire plus concrètement, si on adopte par exemple ces six conceptions-types, selon le choix qui a été fait pour notre étude, étant donné une population d'étudiants de l'école normale des instituteurs de Libreville (ENI) au Gabon, et lorsqu'on étudie les conceptions de ces futurs enseignants, retrouve-t-on des conceptions qui correspondent à chacun des types de modèles de professionnalité de Paquay (1994) ? Du point de vue empirique,

retrouve-t-on une structure en six types ou au contraire une structure avec un nombre moindre de types ou encore une structure avec plus de six types? Il peut arriver que l'étude empirique révèle qu'il y ait des similitudes et des proximités entre les conceptions que les gens se font du métier pour tel ou tel modèle et que certains modèles s'agglutinent.

La deuxième question est de savoir si certains modèles de professionnalité sont dominants. Autrement dit, quels sont le ou les modèles de professionnalité qui sont davantage valorisés? Ainsi en rapport avec notre étude, quelles sont les conceptions dominantes chez ces futurs enseignants au Gabon? Pour pouvoir répondre à ces questions, nous avons mis en place un dispositif méthodologique, décrit ci-dessous.

2.2 L'échantillon

Notre étude a été réalisée sur deux cohortes d'étudiants en formation initiale à l'école normale des instituteurs de Libreville (au Gabon). Ainsi, dans la cohorte 2006-2007, 405 étudiants ont rempli le questionnaire sur un total de 550 inscrits. Dans la cohorte 2007-2009, 237 étudiants futurs enseignants ont répondu aux questions sur un total de 280 étudiants. Au total, 642 étudiants ont participé à notre enquête sur un total de 830 étudiants soit un taux de participation de 77,35%. Le tableau ci-dessous indique les caractéristiques des étudiants qui forment notre échantillon.

Tableau 21. Caractéristiques individuelles des deux cohortes d'étudiants

	Echantillon par rapport à la population	Genre	Etudiants ayant révélé leur âge	Moyenne d'âge	Bac : option lettres	Bac : option économie	Bac : option scientifique	Bac : option technique	Redoublements au primaire	Redoublements au secondaire	Echecs au supérieur
N	642/830	F : 307 G : 326	627	26 ans	379	191	18	45	502 ³ /564	573/598	284/368
%	77,35%	F : 48,5% G : 51,5%	97,66%	13,2%	59,9%	30,2%	2,8%	7,1%	89 %	95,8%	79,9%
	Le pourcentage des étudiants de l'ENI n'ayant pas connu de redoublements								11%	4,2%	20,1%
	Le pourcentage des étudiants de l'ENI ayant connu un seul redoublement								41,3%	19,9%	56,3%
	Le pourcentage des étudiants de l'ENI ayant connu deux redoublements								34,8%	45,5%	20,1%
	Le pourcentage des étudiants de l'ENI ayant connu au moins trois redoublements								12,8%	30,4%	3,5%

Même si dans cet article, nous n'établirons pas de rapport entre les caractéristiques individuelles des étudiants et les conceptions qu'ils ont de leur futur métier, nous constatons cependant que le recrutement des étudiants futurs enseignants respecte la parité de genre. Près de 627 étudiants ont pu révéler leur âge sur un total de 830 étudiants. On peut dès lors constater que ces étudiants sont assez âgés lorsqu'ils entrent en formation initiale car la moyenne d'âge pour celui qui commence la formation initiale est de 26 ans. Les étudiants qui ont moins de 25 ans représentent 37,2% du total des étudiants interrogés.

³ Le numérateur dans ce rapport indique le nombre de réponses effectives d'étudiants sur un nombre de réponses possibles (dénominateur). Ceci concerne aussi le nombre de redoublements au secondaire et le nombre d'échecs au supérieur.

La quasi-totalité des étudiants est titulaire du baccalauréat de fin d'études secondaires d'options lettres et sciences économiques et sociales (90,1%). Les étudiants titulaires d'un baccalauréat scientifique ou technologique sont faiblement représentés (9,9%). Enfin, les taux de redoublement sont particulièrement élevés. Ces chiffres sont proches de la tendance nationale. Selon une étude du PASEC⁴(2008), 82% d'élèves de la dernière année primaire ont déjà redoublé au cours de leur scolarité et 35,5% de ces élèves ont redoublé plus d'une fois. C'est dans l'ordre de l'enseignement secondaire que les taux sont encore plus élevés. Par exemple, dans le cadre de notre recherche, 573 étudiants déclarent avoir redoublé au moins une fois le cycle secondaire sur un total de 598 étudiants, soit un pourcentage de 95,8%.

2.3 Questionnaire

Ndiaye (2003) a réalisé une revue de littérature scientifique. Il a identifié les outils de mesure qui existent. Il a ensuite construit un questionnaire dont nous nous sommes inspirés. Nous l'avons d'abord expérimenté auprès d'autres étudiants puis ajusté. Ensuite nous l'avons validé par les tests statistiques pertinents. Le questionnaire porte sur l'étude des conceptions-types. On notera que le questionnaire comprenait des questions sur d'autres objets d'étude mais nous n'en ferons pas état dans cet article.

2.3.1 La construction du questionnaire

L'outil construit par de Ndiaye était destiné aux enseignants en exercice. En effet, pour chacun des six modèles de professionnalité, Ndiaye a présenté quatre items : deux portaient sur les croyances relatives à la maîtrise des compétences et capacités fondamentales à l'exercice du métier d'enseignant (« je crois qu'il est fondamental pour un enseignant de pouvoir..... ») ; le troisième portait sur les croyances relatives à l'apprentissage du métier (« je crois que, pour devenir un enseignant, la priorité c'est d'apprendre..... ») ; et le quatrième était axé sur les intentions, les buts poursuivis par l'enseignant en classe (« je crois que la plupart des activités d'enseignement ont pour but premier de »).

Vu que le public est constitué des étudiants futurs enseignants (et non pas d'enseignants), nous n'avons retenu, pour chaque modèle de professionnalité que l'item relatif aux croyances à l'apprentissage du métier. Nous en avons ensuite ajouté deux autres en lien avec l'apprentissage du métier. Au total, chaque modèle de professionnalité comprend trois items, donc le questionnaire comprend 18 items pour les six modèles de professionnalité selon Paquay. Les items commencent par la formulation suivante : « Je crois que pour devenir enseignant, la priorité c'est de pouvoir apprendre... ». Ces items sont repris dans le tableau 3. Pour toutes les questions, les réponses se font sur l'échelle d'évaluation de Lickert à sept points. Les étudiants pouvaient ainsi se prononcer sur une échelle, allant de 1 « pas du tout d'accord » à 7 « tout à fait d'accord ».

⁴ Programme d'analyse des systèmes éducatifs

2.3.2 La validation du questionnaire

Nous avons administré une première monture du questionnaire à 30 étudiants de l'École Normale des Instituteurs Catholiques (ENIC) pour vérifier s'il n'y avait pas un problème d'équivocité et/ou de compréhension de certaines tournures etc. Nous l'avons ensuite ajusté après l'analyse des réponses de ces étudiants. Le questionnaire est composé de 18 items structurés en six modèles de professionnalité selon la typologie de Paquay (1994).

2.3.3 L'administration du questionnaire

Le questionnaire définitif a été administré aux étudiants de l'école normale des instituteurs de Libreville (Enil). Les étudiants de chaque cohorte de cette structure de formation (Enil) ont répondu au questionnaire à l'entrée en formation en vue de prélever leurs conceptions initiales puis à la sortie de la formation pour recueillir leurs conceptions finales. Les enquêteurs préalablement formés distribuaient le questionnaire et expliquaient aux étudiants les procédures de remplissage. Ils leur donnaient 25 à 30 minutes pour répondre aux 70 questions des quatre sections du questionnaire dans sa forme complète. Le principe de l'anonymat des étudiants a été observé.

2.4 Traitement des données

Différentes techniques statistiques ont été utilisées afin de regrouper les questions de l'enquête en différentes échelles. Il s'agit de procéder aux calculs descriptifs (moyennes, écarts-types), l'analyse en composantes principales (ACP), l'analyse factorielle et les alphas de Cronbach. Ces techniques statistiques permettent de vérifier si les questions se regroupent bien suivant les dimensions postulées et si les réponses aux questions d'une échelle sont cohérentes (voir tableau 3).

En effet, les moyennes et les écarts-types de trois items d'un même modèle donnent une première indication des différences entre les items. Nous avons ensuite recherché l'alpha de chaque lot d'items correspondant à un modèle de professionnalité. Les résultats de ces différents tests figurent dans le tableau 3 présenté plus loin. Nous avons ensuite fait une analyse en composantes principales sur l'ensemble des 18 items avant rotation. Puis nous avons vérifié si ces 18 items étaient suffisamment saturés sur la première composante principale. Ce qui fut globalement le cas. Nous avons fait une analyse factorielle ; c'est-à-dire qu'on a choisi l'option de la rotation Varimax pour s'assurer d'une meilleure structuration des items sur les facteurs extraits. Les résultats de l'analyse factorielle seront présentés plus loin au tableau 4.

3. Résultats

Dans cette partie, nous voulons analyser les résultats des différents tests statistiques réalisés à partir des réponses des étudiants. Il s'agit aussi de présenter les résultats des analyses descriptives : moyennes, écarts-types, les alphas (voir tableau 3) et de l'analyse factorielle (voir tableau 4).

3.1 Analyse descriptive

L'analyse descriptive concerne surtout la moyenne et l'écart-type de chacun des 18 items. Le numéro de l'item est celui qui figure dans le questionnaire administré aux étudiants. Les items ont été regroupés dans chacun des modèles de professionnalité selon la typologie de Paquay. Pour chaque modèle de professionnalité, on présente la moyenne, l'écart-type et l'alpha. Tous ces résultats figurent dans le tableau 3.

Tableau 22. Analyse descriptive des données

Modèles	Priorités dans l'apprentissage du métier		M1 ⁵	M2 ⁶	Alpha ⁷
	N°	« Je crois que pour devenir enseignant, la priorité c'est de pouvoir apprendre..... »			
Maître instruit	11.	...à acquérir des savoirs solides et actuels sur les matières à enseigner.	5,48 <i>2,043</i>	5,73 <i>1,400</i>	,562
	23.	...à maîtriser les savoirs figurant dans les curricula de l'école élémentaire.	6,01 <i>1,678</i>		
	13.	...à s'approprier les principes didactiques et pédagogiques actuels dans le domaine de l'éducation et de la formation.	5,72 <i>1,960</i>		
Praticien artisan	12.	...à utiliser des recettes et ficelles du métier qui ont fait leurs preuves dans la pratique enseignante	5,37 <i>1,860</i>	4,78 <i>1,455</i>	,413
	20.	...à se constituer au fil de temps, un répertoire de trucs et d'astuces pour s'adapter aux différentes classes.	5,02 <i>2,168</i>		
	27.	...à s'approprier sur le tas les différents gestes professionnels du métier auprès des titulaires des classes d'accueil.	3,98 <i>2,455</i>		
Technicien	10.	...à appliquer les techniques et procédures didactiques apprises.	6,14 <i>1,640</i>	5,78 <i>1,265</i>	,509
	22.	...à utiliser à bon escient des techniques d'élaboration d'une fiche de leçon adaptée à un public d'élèves.	6,05 <i>1,669</i>		
	16.	... à mobiliser en situation des habiletés pédagogiques lors des exercices répétés et progressifs de simulations de leçons.	5,16 <i>2,069</i>		
Acteur social	17.	... par des études de cas, des débats sur des questions qui tournent autour des enjeux de l'école dans notre société.	4,21 <i>2,236</i>	4,44 <i>1,546</i>	,576
	18.	...à gérer les projets collectifs avec les élèves, les collègues et/ou les partenaires de l'école.	3,81 <i>2,311</i>		
	24.	...à réaliser des actions avec des collègues, des parents et des partenaires de l'école (APE, ONG) pour la réussite des élèves.	5,30 <i>1,989</i>		
Enseignant Personne	15.	...à gérer son stress par un accompagnement personnalisé d'un coach, d'un guide, d'un mentor ou d'un encadreur de stage.	5,18 <i>2,220</i>	5,34 <i>1,392</i>	,310
	21.	...à communiquer chaleureusement avec les élèves, les collègues et les partenaires.	5,14		
	26.	...à analyser régulièrement ses propres pratiques pédagogiques y compris aussi celles des collègues.	<i>2,271</i>		
Praticien réflexif	14.	...à comprendre la complexité des situations de classe par une réflexion et un questionnement constants sur les pratiques.	5,00 <i>2,193</i>	5,18 <i>1,436</i>	,536
	19.	...à expliquer, à expliciter et à argumenter les démarches et les choix adoptés dans une situation d'enseignement-apprentissage.	4,85 <i>2,154</i>		
	26.	...à analyser régulièrement ses propres pratiques pédagogiques y compris aussi celles des collègues.	5,69 <i>1,906</i>		

⁵ Moyenne de l'item et l'écart-type exprimé en italique

⁶ Moyenne des trois items d'un même modèle et l'écart-type exprimé en italique

⁷ Alpha de Cronbach.

Les moyennes des modèles « Maître instruit » et « Technicien » sont apparemment fortes. La moyenne du modèle « Praticien réflexif » semble se rapprocher de ces deux modèles. Par contre, les moyennes des modèles « Praticien artisan » et « Acteur social » paraissent moins importantes. Ces résultats descriptifs montrent-ils que les modèles « Maître instruit » et « Technicien » semblent plutôt dominants ? Il faut sans doute rester prudent. En effet, même si d'un point de vue théorique les modèles de professionnalité selon Paquay sont valides, il reste que d'un point de vue empirique il faut vérifier la robustesse des alphas. Justement la presque totalité des alphas des six modèles sont faibles. Or, la faiblesse des alphas signifie que l'homogénéité des variables modèles de professionnalité n'est pas assurée, particulièrement pour le modèle de l'enseignant Personne. Ce qui veut dire que le lot des trois items de chaque modèle de professionnalité retenus *a priori* mesure sans doute des choses différentes. Il y aurait peut-être un problème de structuration des items. Cette situation nous conduit à réaliser une structuration *a posteriori* des items. Nous sommes donc amenés à procéder à des analyses plus fines ; c'est-à-dire l'analyse en composantes principales et l'analyse factorielle pour mieux rendre compte de nos données.

3.2 Analyse factorielle

Tous les items ont sur la première composante principale une saturation comprise entre ,621 et ,349. Les items fortement saturés à la première composante principale sont les items 14 et 19 du modèle « Praticien Réflexif » avec une saturation respective de ,621 et ,591, viennent ensuite l'item 15 du modèle « Enseignant Personne » avec ,602 de saturation et enfin l'item 18 relatif à la conception « Acteur social », sa saturation est de ,586. Nous avons voulu voir si les 18 items se répartissent en six facteurs ou types. En fait, il s'agit exactement de voir si les modèles s'agglutinent, se combinent ou au contraire si les conceptions des étudiants sont en référence à autre chose. Nous pouvons également déterminer les modèles dominants. Ainsi, après la rotation varimax, on obtient les résultats suivants consignés dans le tableau n° 4.

Tableau 23. Les composantes dégagées par l'analyse factorielle

N°	Items	Composantes		
		A	B	C
	Je crois que pour devenir enseignant, la priorité c'est de pouvoir apprendre...			
10	...à appliquer les techniques et procédures didactiques apprises (technicien).	,636		
11	...à acquérir des savoirs solides et actuels sur les matières à enseigner (maître instruit).	,633		
13	...à s'approprier les principes didactiques et pédagogiques actuels dans le domaine de l'éducation et de la formation.	,620		
23	...à maîtriser les savoirs figurant dans les curricula de l'école élémentaire (maître instruit).	,516		
22	...à utiliser à bon escient des techniques d'élaboration d'une fiche de leçon adaptée à un public d'élèves.	,476		
26	...à analyser régulièrement ses propres pratiques pédagogiques y compris aussi celles des collègues (le praticien réflexif).		,761	
25	...à participer aux actions de la formation continuée (séminaire, animation pédagogique, internet, bibliothèque) pour son propre développement (la personne).		,662	
24	...à réaliser des actions avec des collègues, des parents et des partenaires de l'école pour la réussite des élèves (acteur social).		,639	
21	...à communiquer chaleureusement avec les élèves, les collègues, les parents d'élèves et les autres partenaires de l'école (la personne).		,458	
12	...à utiliser les recettes et les ficelles du métier qui ont fait leurs preuves dans la pratique enseignante (artisan).		,408	
18	...à gérer les projets collectifs avec les élèves, les collègues et/ou les partenaires de l'école (acteur social).			,729
15	...à gérer son stress par un accompagnement personnalisé d'un coach, d'un guide, d'un mentor ou d'un encadreur de stage (la personne).			,681
17	...par des études de cas, des débats sur des questions qui tournent autour des enjeux de l'école (acteur social).			,662
19	...à expliquer et à argumenter les démarches et les choix adoptés dans une situation d'enseignement-apprentissage (praticien réflexif).			,652
27	...à s'approprier sur le tas les différents gestes professionnels du métier auprès des titulaires des classes dans les écoles (maître artisan).			,619
14	...à comprendre la complexité des situations de classe par une réflexion et un questionnement constants sur les pratiques (praticien réflexif).			,610
20	...à se constituer au fil de temps, un répertoire de trucs et d'astuces pour s'adapter aux différentes classes (artisan).			,589
16	...à mobiliser en situation des habiletés pédagogiques lors des exercices répétés et progressifs de simulations de leçons (technicien).			,535

Trois facteurs se dégagent, ils sont identifiés ici par les lettres A, B, C. Ils sont rangés selon un ordre qui permettra une interprétation adéquate. Cette interprétation nous la ferons après l'analyse descriptive de ces facteurs présentée au tableau n°5.

Tableau 24. Analyse descriptive des trois facteurs obtenus par l'analyse factorielle

Facteurs	A	B	C
Alpha de Cronbach	.670	.621	.803
Pourcentage de variance expliquée	11,64 %	13,01	19,39 %
Moyenne	5,88	5,44	4,65
Ecart-type	1,206	1,275	1,440

Au vu du tableau 24, nous remarquons que les alphas sont robustes et donc les items saturés dans chacun des facteurs sont homogènes, du moins ils semblent mesurer la même chose. Les trois facteurs dégagés expliquent 44,05% de variance. On pourrait dire au simple regard des moyennes de chaque facteur ou conception que la conception la plus dominante est la conception « A » mais il faut avant tout appliquer un test de comparaison de moyennes pour pouvoir l'affirmer. Ce test de comparaison de moyennes, nous l'avons réalisé plus loin (tableau n° 6).

Le *facteur A* est saturé par des items qui renvoient aux modèles de professionnalité « Maître instruit » et « Technicien ». Ce facteur A, nous l'avons nommé la conception « **Transmetteur** » des connaissances. Le *transmetteur* est celui qui maîtrise les matières à enseigner ainsi que les principes, techniques et procédures didactiques et pédagogiques. Ensuite, il se met à les transmettre sous forme d'une reproduction du modèle appris au centre de formation ou sur le terrain de stage par le biais d'une alternance « par application ». Le transmetteur est quelqu'un qui s'approprie d'abord les savoirs et savoir-faire avant de les appliquer à l'identique. Il utilise dans la plupart des cas des approches « *par transmission* » ou « *par application* ».

Le *facteur B* est saturé par des items correspondant aux modèles de « Praticien réflexif », « enseignant Personne » et « Acteur social ». Ce sont principalement trois items qui définissent ce deuxième facteur. Il s'agit des items 26, 25, 24. Ces items parlent chaque fois des acteurs de la communauté éducative ce qui nous fait dire plutôt que l'étudiant futur enseignant doit apprendre à travailler avec différents acteurs de la communauté éducative. Il doit également s'insérer dans une communauté éducative et s'y impliquer. Ce deuxième facteur serait de notre point de vue la conception « **Partenaire Réflexif** ». Le *partenaire réflexif* est perçu comme celui qui analyse les pratiques, les expérimente, les discute avec les autres, les réajuste dans le but d'améliorer ses pratiques et par ricochet les résultats des élèves. Il est en perpétuelle quête d'informations pour nourrir sa pratique qui fera l'objet d'une théorisation.

Le *facteur C* regroupe huit (8) items mais six (6) items saturent précisément ce troisième facteur. Ce facteur est constitué d'un amalgame de quatre modèles de Paquay. Il s'agit des modèles « Acteur social », « Enseignant Personne », « Praticien réflexif » et « Praticien artisan ». Ce facteur C nous le nommons conception « **Apprenti** ». Nous définissons « *Apprenti* » comme celui qui apprend le métier par l'analyse des situations

éducatives de son environnement, en questionnant et se questionnant sur les enjeux de l'école vis-à-vis de la société. L'apprenti est appelé à résoudre seul des situations, avec les élèves, les collègues et les partenaires de l'école en vue de répondre au défi d'un meilleur rendement scolaire des élèves. Il s'agit de puiser aussi dans de bonnes pratiques, des trucs, des astuces, des gestes professionnels constituant ainsi un répertoire, un port folio nécessaire à l'exercice du métier. L'apprenti est celui qui est toujours en quête d'informations susceptibles de contribuer à son développement personnel et professionnel. Il apprend le métier par l'action, la réflexion, la recherche et par un compagnonnage cognitif et socio-affectif. C'est un agent de développement dans la société. L'apprenti est celui qui se saisit d'outils pour apprendre à enseigner. Enfin c'est celui qui vit une déconstruction de sa matrice cognitive sur ses représentations du métier pour se reconstruire. Enseigner est donc un métier complexe qui s'apprend pour faire face à de nombreuses situations incertaines et inédites à travers lesquelles on peut reconnaître une expertise.

Au total, l'étude sur les conceptions des étudiants de deux cohortes de l'école normale des instituteurs de Libreville au Gabon révèle trois conceptions perçues par les étudiants : « Transmetteur », « Partenaire Réflexif » et « Apprenti ». Les modèles de professionnalité selon Paquay (1994) ne semblent sans doute pas appropriés empiriquement dans notre contexte d'études. Les trois conceptions auxquelles nous avons abouti dans notre étude présentent des différences des moyennes. Il serait intéressant de voir si ces différences de moyennes sont significatives par un test statistique pertinent : le test de student.

Tableau 25. Test de student en vue de la comparaison des moyennes des trois conceptions

	Différences appariées					t	ddl	Sig.
	Moy.	Ecart-type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence				
				Inférieure	Supérieure			
Transmetteur – Partenaire Réflexif	,442	1,223	,048	,347	,537	9,138	638	,000
Transmetteur - Apprenti	1,230	1,471	,058	1,116	1,345	21,143	638	,000
Partenaire Réflexif - Apprenti	,788	1,641	,065	,661	,916	12,147	638	,000

Au vu du tableau n° 25, nous remarquons que les différences des moyennes sont significatives et la conception la plus dominante chez les étudiants à l'enseignement à l'Enil du Gabon est la conception « Transmetteur » de connaissances suivie de la conception « Partenaire Réflexif ». La conception « Apprenti » semble moins prégnante chez les étudiants. Nous allons discuter tous ces résultats à partir de la littérature existante sur ce sujet.

4. Discussion

Nous voulions savoir deux choses. La première, les futurs enseignants en formation initiale conçoivent-ils six modèles de professionnalité ? Une autre question est de savoir s'il existe un ou des modèles dominants ? L'analyse des réponses des étudiants conduit à trois conceptions-types : transmetteur, chercheur et apprenti. La discussion porte sur ces trois conceptions.

Les modèles du maître instruit et du technicien (Paquay, 1994) restent fondamentalement liés à la conception A: **le Transmetteur des connaissances**. La conception de transmetteur renvoie beaucoup plus à la transmission et à l'application des connaissances (connaître et appliquer). Un transmetteur s'approprie d'abord les différentes ressources du métier (ressources didactiques et académiques) avant de les appliquer. Autrement dit, les étudiants s'accordent sur l'idée qu'être enseignant c'est avant tout transmettre les connaissances. Cette conception vise un type d'intervention pédagogique du futur enseignant : transmission des connaissances et application des démarches, méthodes et procédures éprouvées. Ces deux types d'approches de formation sont pointés par De Ketele (2008, p. 66) dans une analyse socio-historique et épistémologique «...Au modernisme classique encyclopédique correspond essentiellement une approche par transmission (APT) ; au modernisme scientifique expérimental, une approche par application (APA)... ».

Cette conception du transmetteur des connaissances prendrait sa source d'influence des cognitions (Lortie, 1975 ; Smith, 2005 ; Knowles & Holt-eynolds, 1991, cité par Carter, 1995 et Vause, 2009). En effet, les futurs enseignants ont un système de croyances quant à la nature de l'enseignement et de l'apprentissage. Cela expliquerait en partie la stabilité des conceptions et des pratiques relevant de l'enseignement traditionnel et magistral (Raymond, 1997). Cet enseignement traditionnel et magistral ne serait que la répétition de ce que l'enseignant a lui-même appris dans son « métier d'élève » (Tardif et Lessard, 1999). Levin & Hé (2008) et Smith (2005) ont tenté de mettre en évidence le contenu et l'origine des croyances de ces futurs enseignants ainsi que les relations entre le contenu et l'origine. Les résultats de leurs études montrent que le milieu dans lequel ces enseignants ont vécu ainsi que l'éducation qu'ils ont reçue à l'école primaire d'une part et d'autre part, de leurs observations et expériences au cours de leurs stages, ont également une grande influence sur ces conceptions pédagogiques. Ces expériences de stage semblent également fortement influencer leurs croyances relatives aux élèves et à la nature de l'apprentissage. Au Gabon, l'éducation familiale du jeune gabonais reste ancrée pour la plupart par des prescriptions des parents. Le dialogue est rarement établi, ce qui est une empreinte de l'éducation traditionnelle. Concernant les stages, les maîtres d'accueil ont généralement des conceptions de transmetteurs de connaissances et les stagiaires sont parfois obligés de manière stratégique de se conformer aux directives de ces derniers. Ils savent qu'ils seront évalués par ces mêmes maîtres d'accueil. Une autre source d'influence des cognitions et d'actions des enseignants reste les normes du champ éducatif et de formation. La théorie néo-institutionnelle considère que les organisations sont imprégnées de ces matrices à la fois cognitives et normatives (Dupriez et al, 2007). Ces croyances conventionnelles sont

très largement diffusées au sein de l'organisation grâce à un processus de mimétisme organisationnel. Au Gabon, l'établissement de formation porte bien son nom « Ecole Normale des Instituteurs ». Les formateurs sont des inspecteurs, conseillers pédagogiques et professeurs d'écoles normales, ils ont été tous des instituteurs à la base. Ainsi, les étudiants viennent s'approprier des normes, des principes directeurs qu'ils appliqueront sur le terrain. On comprend pourquoi d'ailleurs la conception de transmetteur est dominante.

Le Partenaire Réflexif est la deuxième conception. Le Partenaire réflexif est le type d'enseignant en recherche d'informations, des dispositifs innovants pour améliorer son enseignement et l'apprentissage des élèves, il n'est guère question ici du chercheur académique. La dominante de cette conception reste la réflexion sur et dans l'action. Mais c'est aussi une personne ouverte aux autres. Une personne qui s'ouvre à la réflexion et à la discussion. Le Partenaire Réflexif est toujours un éternel insatisfait qui essaie de changer sa pratique en expérimentant d'autres possibles. Il est surtout et avant tout un analyste des pratiques. L'analyse de pratiques se distingue de l'apprentissage sur le tas. L'analyse des pratiques atteint son but quand elle rend au praticien une meilleure intelligence et une plus grande prise sur ses pratiques. Elle s'engage dans la voie d'un développement professionnel et personnel et peut aller au-delà quand celui-ci peut intégrer d'autres façons d'agir pour résoudre des problèmes (Charlier et Donnay, 2006). Le Partenaire Réflexif participe aux formations continuées, aux animations pédagogiques. Il soumet ces pratiques éprouvées au tamis de son analyse pédagogique et à celles des autres collègues. Outre la dimension réflexive dévolue au Partenaire Réflexif, on constate comme c'est le cas du Partenaire Réflexif dans cette étude que lorsque les modèles « personnaliste » et « acteur social » sont amalgamés, l'étudiant futur enseignant est pensé comme un éducateur (Ferry, 1968, 1983, cité par Lang, 1996). On peut dire que cette conception du Partenaire Réflexif joue un rôle d'interface entre une professionnalité ancrée dans la tradition des pratiques anciennes du transmetteur et la conception « Apprenti » à laquelle aspirent les autorités pour pouvoir enraciner les innovations en cours. Enfin cette dimension du Partenaire Réflexif peut trouver son origine dans le dispositif de formation qu'il faut sans doute analyser. On ne serait pas étonné que les formateurs d'enseignants proposent aux étudiants des situations de quête d'informations, des ateliers d'analyse des pratiques ou la réalisation d'un travail de fin d'étude (TFE) basé sur des écrits réflexifs.

La conception C, nous la nommons **l'Apprenti**. *L'apprenti, l'aide ou le boy*⁸ est le concept véhiculé en Afrique comme quelqu'un qui apprend un métier auprès d'un maître, du second père dans la vie, une personne qui a une expérience avérée dans le métier. L'apprenti se forme quelle que soit l'approche de formation mise en œuvre. Il ne renvoie pas uniquement au modélisme artisanal. Cette conception revêt deux formes : (1) on apprend le métier par l'action et la réflexion, (2) le métier s'apprend par un compagnonnage cognitif, socio-affectif et psychomoteur. L'idée d'apprendre le métier par l'action et la

⁸ Boy est le terme courant utilisé au Sénégal voire au Gabon, pour désigner simplement le garçon (Sénégal) ou le jeune homme, l'adolescent qui apprend le métier à l'école informelle (dans un atelier du quartier où on retrouve un ouvrier qualifié et des aides, boy ou garçons en apprentissage). Par exemple le « boy-chauffeur » est le garçon ou jeune homme qui apprend à conduire sous la guidance d'un chauffeur qualifié.

réflexion semble être le cœur même de l'apprentissage du métier d'enseignant. *L'apprenti* est celui qui va puiser les situations authentiques du milieu professionnel, des situations vécues ou observées dans les classes pendant les stages d'observation, des situations filmées en vidéo, qui seraient analysées pendant les cours théoriques (avant les stages ou au retour des stages), lors des ateliers d'intégration, des séminaires d'analyses des pratiques en stage ou à l'école normale. Cette conception de l'apprenti intègre à la fois les modèles de professionnalité de *l'acteur social*, *du praticien réflexif* mais et surtout de la *personne*. C'est une sorte de conception composite qui regroupe désormais de nouvelles compétences professionnelles (vision de la réforme des curricula) qu'il faut sans doute développer pour que le futur enseignant puisse se préparer à l'exercice du métier.

La conception de « *l'apprenti* » soulève la question de l'image de soi, du bien-être de la personne ou plus simplement la question ergonomique qui devrait être aussi un enjeu majeur en formation initiale. Si la conception de *l'apprenti* couvre aussi les modèles de l'artisan et de la personne simplement parce que les étudiants sont des novices dans le métier. Ils ressentent sans doute le besoin de mieux se sentir dans leur peau dans le but de se forger une identité professionnelle. Seul un meilleur accompagnement peut les aider à surmonter les obstacles dans la gestion des classes réputées difficiles. Cette question du bien être des futurs enseignants en stage suscite un grand intérêt dans les travaux de Saujat (2008, 2002) qui s'inscrivent dans le champ de la didactique professionnelle. Ils évoquent la question de l'ergonomie de l'activité enseignante des enseignants novices. Elle produit des effets sur les élèves et sur l'enseignant lui-même. Saujat parle d'une *efficacité objective* en termes d'effets sur les élèves et d'*efficacité subjective* en termes d'effet sur l'enseignant. Cela se manifeste en termes de plaisir, de bonheur, de bien être ou de santé ressentie par le novice dans la prise en main de la gestion de la classe.

Pourquoi l'apprenti apparaît-il comme un amalgame de quatre modèles de Paquay (1994) ? Une première hypothèse est que cette conception est le facteur extrait de l'analyse factorielle dont le pourcentage de variance expliquée est le plus important. Ce facteur est un facteur général où s'agglutinent des items appartenant à plusieurs catégories. Pour le cas de notre étude, ce sont des items des différents modèles de professionnalité qui sont mélangés dans ce premier facteur. La deuxième hypothèse est de reconnaître l'existence d'une complémentarité, d'une hétérogénéité des modèles de professionnalité pôles. En effet, Lang (1996) pense que le métier d'enseignant, à quelque niveau qu'il se situe, est un « mixte ». On peut concevoir ce « mixte » de multiples façons. Lang constate des rapprochements que certaines typologies fondent en une catégorie unique dans certains contextes : Le modèle du Praticien réflexif (Paquay, 1994) est plutôt rapproché de l'enseignant Personne voire « Acteur social », lorsque c'est la dimension d'interaction et/ou l'approche critique qui sont mises en œuvre. Dans le cadre de notre étude, les modèles de l'Acteur social, de la Personne et du Praticien réflexif sont amalgamés. Ils forment ainsi la dimension essentielle du modèle de *l'Apprenti*. En effet, comme le dit Lang (1996) « le pôle personnaliste nous rappelle qu'apprendre (à enseigner) est une transformation de la personne impliquée dans des interactions et non seulement une « acquisition » de connaissances et compétences ; Le pôle « acteur social » nous rappelle à la fois que l'enseignant a un mandat social et que

l'élève, comme lui-même, s'inscrit dans des réalités sociales. Le pôle « professionnel »... multiplie les entrées pour agir de façon réfléchie et efficace dans des situations complexes et singulières », (Lang, 1996, p.17). Le praticien artisan serait perçu dans ce modèle de l'*Apprenti* comme un prérequis car la pratique doit précéder la théorie. C'est au travers de la pratique que l'étudiant serait amené à réfléchir, à agir avec ses élèves, ses collègues et les partenaires de l'école à se faire accompagner dans cette quête de transformation identitaire. « Le pôle « artisanal » met l'accent sur les savoirs d'expérience, les savoir-faire nécessaires à l'exercice professionnel » Lang (1996, p.17).

5. Conclusion

Nous partageons les perspectives suggérées par Paquay (2012) qui constate que chacun des modèles de professionnalité se caractérise par des conceptions fortes relatives à la formation à l'enseignement dans certains contextes. Les conceptions des étudiants à l'enseignement sont fortement liées à des expériences empiriques, des valeurs, des préjugés, des représentations du futur enseignant à propos des élèves, du processus d'apprentissage, du rôle de l'école dans la société, du curriculum et du dispositif développé en formation initiale des enseignants. Ces conceptions s'affermissent au fil des expériences personnelles (histoires de vie) et ont tendance à résister généralement au changement. Dans le contexte de formation initiale au Gabon, ces six modèles débouchent sur trois conceptions hybridées. Ces trois conceptions nous amènent à reconnaître l'intérêt d'une diversité d'objectifs, de principes stratégiques et de pratiques de formation qui doivent être connus d'avance par les étudiants à l'enseignement, les formateurs du centre de formation et les formateurs de terrain et l'équipe de gestion de la formation.

Du point de vue de la diversité des objectifs, il serait aberrant de « jeter le bébé avec l'eau du bain » ; c'est-à-dire les trois conceptions découvertes en formation initiale au Gabon ou encore de réfuter des types d'activités de formations longuement rodées sous prétexte qu'elles ne s'inscrivent pas dans les paradigmes actuellement valorisés dans l'approche par compétences (APC) qui recommandent que les élèves se mettent en mouvement, répondent à des défis par la réflexion et surtout l'activation des ressources pour résoudre des familles de problèmes contextualisés. On peut facilement retrouver deux visées développées de façon concomitantes en formation initiale : (1) la maîtrise des contenus ; (2) la maîtrise des savoir-faire. Enseigner signifie : (1) transmettre ce qu'on a appris ; (2) appliquer les principes de la pédagogie de la maîtrise. L'établissement de formation est l'école normale lieu d'appropriation des normes. Le programme suppose : (1) dresser une liste des savoirs de formation parfois sans liens ; (2) établir l'arbre des objectifs, depuis les objectifs les plus généraux aux objectifs les plus spécifiques. Les étudiants se reconnaissent dans cette visée car ayant été formés dans cette optique durant leur parcours scolaire et/ou universitaire. Paquay (1996) parle alors de la dominance de l'enseignant instruit, technicien et artisan ; Ndiaye (2003) qualifie d'anciennes professionnalités. Or la recherche d'une cohérence entre le programme « Approche par compétences » en vigueur dans les écoles primaires gabonaises et le programme de formation des futurs enseignants

de ces écoles laisse entrevoir un curriculum qui se repose sur la référentialisation⁹ (Figari, 1994 ; cité par De Ketele, 2008). Il s'agit de déterminer le référentiel de compétences sur la base d'un référentiel métier. Le curriculum suppose aussi que sur la base du référentiel de compétences, on établit le référentiel de formation et le référentiel d'évaluation. Les outils de formation produits et utilisés seraient-ils les moteurs des innovations en formation initiale ?

D'un point de vue stratégique, il est important que les élèves soient confrontés à des conceptions variées mais suffisamment complémentaires. Ainsi, ils s'appuieront sur leurs conceptions initiales du métier pour se rendre compte qu'il existe d'autres représentations du métier qui nécessitent un travail régulier et permanent. C'est pourquoi, il est tant nécessaire qu'étudiants et formateurs aient en leur possession les différents référentiels qui pourraient être aidants et soutenant dans l'appropriation des compétences professionnelles visées par la formation initiale. L'outil comme le portfolio de formation serait indispensable dans la prise de conscience des difficultés ressenties par l'étudiant, la mise en place des stratégies personnelles et le suivi de son développement personnel et professionnel. Ceci pouvant déboucher sur un travail de fin d'étude (TFE). Le travail sur les conceptions passe aussi par la possession et l'utilisation des outils innovants. Ces outils de formations lors qu'ils sont manipulés par les acteurs (étudiants et formateurs) transformeraient non seulement les conceptions des formateurs et des étudiants mais aussi les pratiques d'enseignement et de formation.

Du point de vue de pratiques de formation, il s'avère nécessaire d'organiser des ateliers d'intégration qui auront entre autres objectifs, le travail sur les conceptions des étudiants. Dans l'action, il faut sans doute imaginer des dispositifs de formation où l'objectivation et la discussion autour des récits de vie pourrait amener les étudiants à mener un travail en profondeur sur les conceptions. D'ailleurs, Knowles et Holt-Reynolds (1991), Carter (1995), cités par Vause (2009) se sont inspirés des récits narratifs et ont développé des méthodologies axées sur un « dialogue interne » à travers lequel les futurs enseignants interprètent leur travail et leurs expériences et construisent leurs propres compréhensions quand à la manière dont ils vont se comporter en classe. Ce dialogue prend au sein d'un système cohérent de croyances qu'ils ont accumulées au fil de leur vie, dans leur famille, leurs groupes de pairs, dans leurs écoles et classes qu'ils ont fréquentées. Les étudiants se basent sur leurs expériences passées et plus particulièrement leurs expériences en tant qu'élève pour élaborer leurs propres conceptions relatives à la manière dont ils voudraient enseigner. Les ateliers seraient le lieu d'une confrontation des récits de vie, des histoires de formation, d'une reconnaissance tolérante des différences entre étudiants. Ces ateliers devraient d'ailleurs aider les étudiants à repérer les multiples dimensions du métier et à se laisser interpeller par elles. Cette phase participerait à la déconstruction en douceur des matrices cognitives des acteurs. Cette mise en lien entre les compétences professionnelles développées, les stratégies de formation et le ou les modèles de professionnalité visé (s)

⁹ Notons que la référentialisation selon Figari dépasse le simple fait de déterminer le référentiel sur la base d'un référentiel de tâches ou de situations rencontrées dans un métier.

s'avère importante. Il faut sans doute aussi se questionner sur la formation des formateurs d'enseignants pour gérer une formation à la réflexivité.

Chapitre 7

**Description des éléments des dispositifs
ayant contribué ou non au changement
ou pas des conceptions de trois cohortes
d'étudiants entre l'entrée et la sortie de
la formation initiale d'enseignants**

Description des éléments des dispositifs ayant contribué ou non au changement ou pas des conceptions de trois cohortes d'étudiants entre l'entrée et la sortie de la formation initiale d'enseignants

La formation développée auprès des trois cohortes d'étudiants à l'école normale des instituteurs de Libreville a-t-elle oui ou non produit un changement de conceptions entre l'entrée et la sortie de la formation de chaque cohorte d'étudiants ? Deux questions sont rattachées à cette question centrale à savoir (1) quelles sont les conceptions des étudiants au début de la formation et (2) quelles sont leurs conceptions à la fin de la formation d'une cohorte ?

Avant de tenter de mesurer l'évolution des conceptions qui est l'objectif du présent chapitre, il serait intéressant de nous poser d'autres questions aussi importantes. Par exemple, quels sont ces étudiants des trois cohortes ? Autrement dit, quelles sont les caractéristiques de ces étudiants ? Comment les étudiants perçoivent-ils chacun des trois dispositifs ? Y a-t-il des points qui les rassemblent ou qui les distinguent ? Comment les étudiants perçoivent-ils leur propre motivation ? On peut aussi se demander s'il existe des corrélations entre les conceptions et les perceptions des étudiants. Ainsi, on pourrait analyser cette évolution entre les trois cohortes d'étudiants.

Le présent chapitre décrit (1) les variables sociodémographiques des étudiants des trois cohortes, (2) les conceptions et perceptions des étudiants des trois cohortes. (3) Il détermine les éventuelles corrélations entre les variables. (4) Il mesure l'évolution des conceptions des étudiants des trois cohortes entre l'entrée et la sortie de la formation.

Nous sommes partis de l'hypothèse qu'une formation professionnalisante est celle qui arrive à transformer les conceptions initiales des étudiants. Bien entendu qu'une formation professionnalisante est celle qui prépare à l'exercice du métier. Dans l'acception la plus forte, une formation professionnalisante prépare l'étudiant à devenir un professionnel de l'enseignement. Pour cette recherche, notre hypothèse est qu'une formation professionnalisante est celle qui fait changer les conceptions des étudiants. Cette formation se construit sur des noyaux de représentations et de croyances que nous appelons des conceptions. Les perceptions du dispositif et les perceptions motivationnelles des étudiants auraient un impact sur leurs conceptions finales. Si ce n'est pas le cas, on peut se demander si le dispositif de formation et la motivation ont pu avoir un effet (ce que nous verrons au chapitre VIII) sur la qualité des apprentissages des étudiants qui modifieraient leurs conceptions de départ.

Nous avons mené une enquête quantitative auprès de trois cohortes d'étudiants : un échantillon de 405 étudiants sur une population de 600 à la première cohorte, un échantillon

de 255 étudiants sur une population de 279 à la deuxième cohorte et un échantillon de 190 étudiants sur une population de 206 à la troisième cohorte, ce qui fait un total de 850 étudiants. Pour chaque bloc de variables, nous présenterons les résultats des trois cohortes de façon indépendante et nous terminerons par une comparaison des trois cohortes relative au bloc de variables concerné.

1. Méthode de l'enquête auprès des étudiants des trois cohortes

Le but premier de l'étude est de mesurer l'évolution des conceptions des étudiants de chaque cohorte et de comparer les évolutions entre les cohortes. Les variables en jeu sont : (1) les conceptions initiales et les conceptions finales des étudiants ; (2) perceptions du dispositif, (3) les perceptions du degré de motivation des étudiants. Les questions sont toutes fermées. Un plan de mesures répétées a été adopté. Ce plan permet d'investiguer l'hypothèse formulée ci-dessus. Nous avons donc réalisé des analyses transversales des liens entre les conceptions initiales et les conceptions finales en vue de voir s'il y a eu un changement. Les mesures des perceptions du dispositif et les perceptions motivationnelles ont été prises au même moment que les conceptions finales.

1.1 Participation des étudiants à l'enquête

Pour mesurer les conceptions initiales des étudiants, l'administration du questionnaire a lieu les deux premières semaines qui suivent le début des cours à l'ENIL. Pour la mesure en fin de formation, nous nous sommes adaptés au calendrier du déroulement des examens de fin d'année pour administrer le questionnaire entier. Il comprend les items relatifs aux caractéristiques sociodémographiques (genre, âge, série du baccalauréat, redoublement au primaire, redoublement au secondaire et échec au supérieur) des étudiants, les items des conceptions finales, les items des perceptions du dispositif et les items des perceptions motivationnelles. Les étudiants prenaient environ 20 à 30 minutes pour répondre aux 70 items du questionnaire.

1.2 Validation et mesures du questionnaire des étudiants

Au chapitre IV (Cadre méthodologique), nous avons détaillé le mode de construction et de validation du questionnaire. Nous avons utilisé les différents tests statistiques (analyse factorielle, Alpha de Cronbach, corrélation) en vue de valider le questionnaire. Les réponses aux questions se font sur une échelle à sept points. Cette échelle va de « pas du tout d'accord » (noté 1) à « tout à fait d'accord » (noté 7). Les réponses aux items suivis d'un (R) ont été recodées à l'envers pour correspondre au sens de leur échelle. Le questionnaire comprend : (1) les items rattachés aux conceptions « Transmetteur », « Partenaire Réflexif » et « Apprenti » ; (2) les items rattachés aux perceptions du dispositif : contextualisation, soutien, réflexion, intégration, ressources ; et (3) les items

rattachés à la motivation des étudiants. Nous reprenons ci-dessous les items retenus pour toutes les cohortes.

1.2.1 Les items rattachés aux conceptions

Le Transmetteur : les cinq items de cette échelle font référence à celui qui s'approprie d'abord les savoirs (maîtrise de la matière à enseigner et les nouveaux savoirs des sciences de l'éducation) et les savoir-faire (principes, techniques et procédures pédagogiques et didactiques) avant de les appliquer.

« **Je crois** que pour devenir enseignant, **la priorité c'est de pouvoir apprendre à...** »

- ... appliquer les techniques et procédures didactiques apprises.
- ...acquérir des savoirs solides et actuels sur les matières à enseigner.
- ... s'approprier les matières à enseigner ainsi que les principes didactiques et pédagogiques.
- ...maîtriser à fond les savoirs figurant dans les curricula de l'école élémentaire gabonaise
- ...utiliser à bon escient les techniques d'élaboration d'une fiche de leçon adaptée à un public d'élèves.

Le Partenaire Réflexif : les cinq items de cette échelle font référence à celui qui utilise de par son expérience les bonnes ficelles et recettes du métier, analyse ses pratiques, travaille en équipe de projet et participe à la recherche de l'information susceptible d'améliorer ses pratiques et surtout les résultats de ses élèves. C'est quelqu'un qui se développe professionnellement et personnellement dans le métier.

« **Je crois** que pour devenir enseignant, **la priorité c'est de pouvoir apprendre à...** »

- ... analyser régulièrement ses propres pratiques pédagogiques y compris aussi celles des collègues.
- ... participer aux activités de formation continuée, de recherche d'informations pour son développement personnel.
- ... réaliser des actions avec des collègues, des parents, des partenaires de l'école pour la réussite des élèves.
- ...communiquer chaleureusement avec les élèves, les collègues et les partenaires.
- ... utiliser des recettes et ficelles du métier qui ont fait leurs preuves dans la pratique enseignante.

L'Apprenti : les huit items de cette échelle font référence à celui qui apprend le métier d'enseignant par une meilleure articulation entre la théorie et la pratique. Celui qui apprend le métier par la pratique puis la théorise par la suite. L'apprenti est celui qui apprend le métier par l'action, par la réflexion et par un accompagnement.

« **Je crois** que pour devenir enseignant, **la priorité c'est de pouvoir apprendre à...** »

- ...gérer les projets collectifs avec les élèves, les collègues et/ou les partenaires de l'école.
- ... à gérer son stress par accompagnement personnalisé d'un encadreur de stage qui t'aide à avoir une bonne image de soi.

- ... réaliser des études de cas, des débats sur des questions qui tournent autour des enjeux de l'école dans notre société.
- ... à expliciter et à argumenter ses démarches et ses choix adoptés lors d'une situation d'enseignement-apprentissage.
- à s'approprier des différents savoirs et gestes professionnels lors des différents stages dans les salles de classe avec l'aide du tuteur.
- ... comprendre la complexité des situations de classe par une réflexion et un questionnement constants sur les pratiques.
- ... à se constituer au fil de temps, un répertoire de trucs et d'astuces pour s'adapter aux différentes classes.
- ... mobiliser les habiletés pédagogiques lors des exercices répétés et progressifs des simulations de leçons.

1.2.2 Les items rattachés aux perceptions du dispositif

La contextualisation de l'apprentissage : les quatre items de cette échelle font référence à des pratiques qui mettent l'accent sur le lien entre théories et pratiques, entre contenus des cours et applications.

- Les formateurs utilisent des exemples concrets pour expliquer les concepts.
- Les formateurs nous donnent des pistes pour nous aider à faire des liens entre différents cours.
- Les formateurs nous aident à mieux comprendre les compétences professionnelles attendues.
- Les formateurs nous présentent plusieurs applications pratiques possibles par rapport à la matière à enseigner.

Le soutien à l'apprentissage : les cinq items de cette échelle portent sur des pratiques qui instaurent un système de feedback entre enseignants et étudiants concernant les progrès de l'apprentissage.

- Les formateurs prennent le temps de vérifier que nous avons compris ce qu'ils enseignent.
- Les formateurs nous informent régulièrement de nos progrès.
- Les formateurs sont attentifs à nos besoins.
- Les formateurs s'efforcent réellement de comprendre les difficultés que nous rencontrons dans notre travail.
- Les formateurs nous encouragent à apprendre de nos erreurs.

La réflexion : les quatre items de l'échelle se basent sur les pratiques de formation favorisant une réflexion et un questionnement sur les pratiques.

- Les formateurs s'appuient sur des analyses de cas pratiques.
- Les formateurs nous demandent de porter un regard critique sur nos propres pratiques d'enseignement.
- Les encadreurs de stage y compris nos formateurs nous demandent d'analyser nos pratiques au regard des connaissances acquises dans diverses disciplines.
- Pendant les cours, les formateurs et nous analysons ensemble des situations-problèmes « authentiques », proches du terrain.

L'Intégration : les quatre items de l'échelle portent sur les pratiques de formation qui favorisent l'organisation des ateliers d'analyse des pratiques de stage, l'accompagnement dans la réalisation du travail de fin d'étude, la réalisation des projets et l'analyse du parcours de formation.

- Les formateurs nous mettent dans les activités de projets à réaliser avec les collègues.
- Les psychopédagogues, les didacticiens de chaque discipline et un maître de terrain sont généralement présents en même temps au cours d'une même séance.
- L'E.N.I organise des rencontres entre les étudiants, les formateurs et les encadreurs ou personnes-ressources pour communiquer à propos de l'évolution de notre travail de mémoire.
- Nous participons à des ateliers d'analyse des pratiques enseignantes au cours desquels nous établissons des liens entre nos différents cours.

Les ressources du métier : Les cinq items se basant sur les pratiques de formation s'appuient sur les contenus des matières ou ceux des sciences de l'éducation.

- Les formateurs mettent l'accent sur la formulation des objectifs pédagogiques.
- Les formateurs mettent plus d'accent sur l'acquisition des méthodes, des techniques et des procédés d'enseignement.
- Les formateurs mettent l'accent sur la construction des situations destinées à l'intégration et à l'évaluation des acquis des élèves.
- Les didacticiens mettent l'accent sur la préparation d'une fiche de leçon.
- Les formateurs mettent l'accent sur la connaissance des théories de l'éducation, de l'enseignement et de l'apprentissage.

1.2.3 Les items rattachés aux perceptions de la motivation

Le profil motivationnel : Les dix items de cette échelle portent sur deux dimensions : (1) la valeur qu'ils accordent aux activités de formation et (2) leur probabilité ou espoir de réussite face à leur propre perception de la compétence par rapport aux difficultés rencontrées dans la réalisation des activités de formation.

- Les cours organisés à l'ENI ne sont pas utiles à mes yeux pour devenir enseignant (R).
- Apprendre mon futur métier est très important pour moi.
- Je pense que je devrai beaucoup travailler pour réussir la formation.
- Cette formation me permet de rencontrer des formateurs très intéressants.
- Pour moi, échouer en formation initiale serait très grave.
- Ce que j'apprends me sera utile pour mon métier.
- Je dois prouver que je suis capable de réussir ma formation.
- Il est important pour moi de bien réussir cette formation.
- Je dois m'efforcer pour rester attentif (ve) pendant la formation.
- Je suis sûr (e) de pouvoir comprendre les idées développées dans les activités de formation.

Les résultats des analyses des caractéristiques sociodémographiques, des trois conceptions (issues de l'analyse factorielle), des perceptions du dispositif et des perceptions de la motivation sont présentés ci-après.

2. Résultats

Les résultats seront présentés par cohorte d'étudiants pour chaque bloc de variables. À chaque fois, nous allons procéder à une comparaison entre les trois cohortes. C'est ainsi que nous présenterons d'abord les résultats descriptifs des caractéristiques sociodémographiques des étudiants (sexe, âge, redoublement au primaire, le redoublement au secondaire et les échecs au supérieur), ensuite leurs conceptions, puis nous déterminerons leurs perceptions du dispositif et leur profil motivationnel. Nous ferons ressortir les corrélations entre les variables. Enfin nous pourrons mesurer si l'évolution des conceptions des étudiants est significative. Ces résultats feront l'objet d'une discussion.

2.1 Description des caractéristiques sociodémographiques

Dans cette section, nous allons d'abord présenter le tableau général des trois cohortes. Chaque cohorte va être ensuite analysée plus en détail en commentant les caractéristiques spécifiques de chacune.

Tableau 26. Caractéristiques sociodémographiques des étudiants des trois cohortes

		1 ^{ère} cohorte (N = 405)	2 ^e cohorte (N =237)	3 ^e cohorte (N = 190)
Sexe	Féminin	51%	44,0%	56,3%
	masculin	49%	56,0%	43,7%
	Total	100%	100%	100%
âge	Moyenne	25 ans	27ans	28ans
Série du bac	Lettres	37,5	39,1	42,6
	économie	34,2	33,5	35,3
	scientifique	11,2	7,8	5,8
	Tertiaire	4,0	18,3	14,7
	technologique	13,2	1,3	1,6
	Total	100%	100%	100%
Redoublement au primaire	0 fois	10,8%	11,3	15,7
	1 fois	43,5%	37,7	31,5
	2 fois	31,8%	39,6	34,8
	3 fois et plus	13,9%	11,3	18,0
	Total	100%	100%	100%
Redoublement au secondaire	0 fois	4,6%	3,5	1,1
	1 fois	18,6%	21,9	12,2
	2 fois	47,3%	42,5	38,3
	3 fois et plus	29,5%	32,0	48,4
	Total	100%	100,0	100%
Echec- supérieur	0 fois	15,3%	26,1	19,4
	1 fois	66,5%	43,6	49,3
	2 fois	15,3%	26,1	26,9
	3 fois et plus	3%	4,2	4,5
	Total	100%	100,0	100%

2.1.1 Caractéristiques sociodémographiques de la première cohorte

Nous avons résumé les résultats des caractéristiques sociodémographiques des étudiants de la première cohorte dans le tableau 26.

Moins des trois quarts de la population d'étudiants de la première cohorte ont rempli le questionnaire. En effet, 405 étudiants ont répondu aux questions sur les 550 étudiants inscrits. Nous remarquons qu'il y a quasiment un équilibre entre les femmes et les hommes. L'âge moyen d'entrée en formation est de 26 ans. Les étudiants âgés de 24 ans sont les plus nombreux. Et si nous regardons de plus près, la pyramide des tranches d'âges dans le graphique 1, nous verrons que celui-ci est divisé en trois parties.

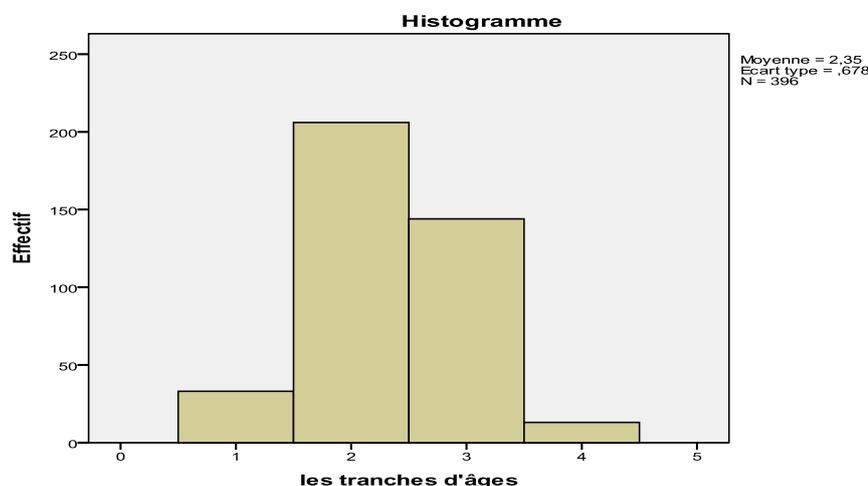


Figure 9. Le diagramme de la pyramide des tranches d'âges des étudiants

La tranche d'âges n°2 de 22-25 est la plus importante, elle représente plus de la moitié de l'échantillon, plus précisément 52% de l'échantillon. La tranche n°3 de 26-30 ans représente plus du tiers de la population avec 36,4% et celles de 18-21 ans (n°1) et 31-36 ans (n°4) représentent toutes les deux 11,6% de la population d'étudiants (8,3% pour les 18-21 ans et 3,3% pour celle de 31-36 ans). On constate qu'aucun jeune bachelier de 18 ans (âge théorique d'obtention du baccalauréat de l'enseignement secondaire au Gabon) n'est inscrit à suivre les études supérieures à l'école normale des instituteurs. Le plus âgé compte 35 ans, ce qui représente l'âge limite d'entrée dans la fonction publique gabonaise au statut de fonctionnaire. Tous les étudiants sont recrutés au moins au niveau du baccalauréat (fin d'études du secondaire supérieur). Les tendances au recrutement sont plus favorables aux titulaires des baccalauréats de lettres et des sciences économiques et sociales. Les bacheliers des séries scientifiques et technologiques représentent le 1/3 de la population d'étudiants.

Les étudiants qui ont connu plusieurs redoublements au primaire, au secondaire et des échecs dans l'enseignement supérieur constituent la quasi-totalité des effectifs d'étudiants de l'ENI. Ainsi pour cette première cohorte, 9 étudiants sur 10 ont connu au moins un redoublement au primaire. Cette tendance au redoublement est encore plus marquée une fois qu'ils arrivent dans l'enseignement secondaire général et technologique. L'enseignement supérieur n'est pas en reste, les chiffres avoisinent ceux des redoublements au primaire. Avec des taux élevés de redoublement au primaire et au secondaire, la relation semble établie entre le redoublement au primaire et le redoublement au secondaire comme l'indiquent les chiffres du tableau ci-dessous.

Tableau 27. Lien entre redoublement au primaire et redoublement au secondaire

		Redoublement au secondaire				Total
		0 fois	1 fois	2 fois	3 fois et plus	
Redoublement au primaire	0 fois	9 2,8%	5 1,5%	15 4,6%	7 2,2%	36 11,1%
	1 fois	5 1,5%	33 10,2%	64 19,8%	39 12,1%	141 43,7%
	2 fois	1 0,3%	14 4,3%	59 18,4%	29 8,9%	103 31,9%
	3 fois et +	2 0,6%	5 1,5%	15 4,6%	21 6,5%	43 13,3%
	Total	17 5,3%	57 17,6%	153 47,4%	96 29,7%	323 100%
	Tests du Khi-deux					
		Valeur	ddl	Signification asymptotique		
Khi-deux de Pearson		46,618 ^a	9	,000		
Rapport de vraisemblance		35,088	9	,000		
Association linéaire		15,665	1	,000		
Nombre d'observations valides		323				

Si on regarde les données d'une part, il y a une diagonale principale importante (9, 33, 59, 21) mais c'est surtout le triangle supérieur relatif au redoublement dans le secondaire qui est le plus marquant. En effet, la moitié de notre population a redoublé au moins quatre fois : deux fois au secondaire et deux fois au primaire. On peut comprendre pourquoi la moyenne d'âge des étudiants est de 25 ans. Il faut considérer d'autres aléas : on ne commence pas nécessairement l'école à l'âge théorique (6 ans). Ainsi, peu d'étudiants de l'ENI ont échappé aux redoublements au primaire et au secondaire (3%).

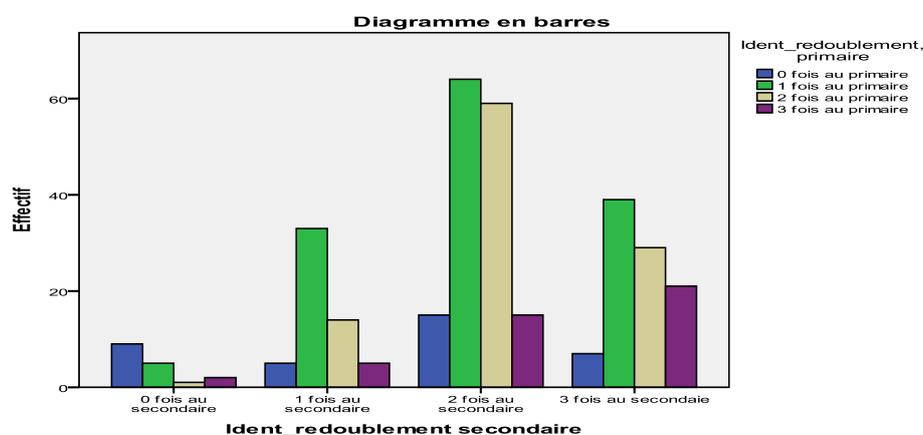


Figure 10. La relation entre le redoublement primaire - secondaire

Si un étudiant de l'ENI a doublé une classe au primaire, il n'échappe quasiment pas au redoublement au secondaire. Le graphique rapporte également que les étudiants qui ont connu un à deux redoublements au primaire connaissent plus de redoublements au secondaire. Dans ce même groupe, ceux qui ont connu deux redoublements sont les plus nombreux. Ceux qui ont redoublé trois fois le secondaire font le tiers des effectifs des étudiants de l'ENI. Le lien entre le redoublement au primaire et le redoublement au secondaire est donc vraisemblable car il est confirmé par le test de khi-deux au tableau ci-dessus. Avec une telle ampleur de redoublements connus par les futurs enseignants, on peut se poser la question de savoir quels types d'effets ces redoublements peuvent avoir sur les conceptions des futurs enseignants. N'y a-t-il pas risque que cette situation puisse amener ces futurs enseignants à conceptualiser le redoublement comme une vertu ?

2.1.2 Caractéristiques sociodémographiques de la deuxième cohorte

En revenant aux résultats présentés dans le tableau 1 pour la deuxième cohorte, nous remarquons que les hommes sont plus nombreux que les femmes pour cette deuxième cohorte d'étudiants. Ce recrutement était plus favorable aux titulaires des baccalauréats de lettres (39,1%) et des sciences économiques et sociales (33,5%). Les bacheliers des séries technologiques (19,6 %) sont plus nombreux que les étudiants titulaires d'un baccalauréat scientifique (7,8%). Les étudiants de cette deuxième cohorte sont tout aussi âgés. Le diagramme de la pyramide des tranches d'âges est assez explicite.

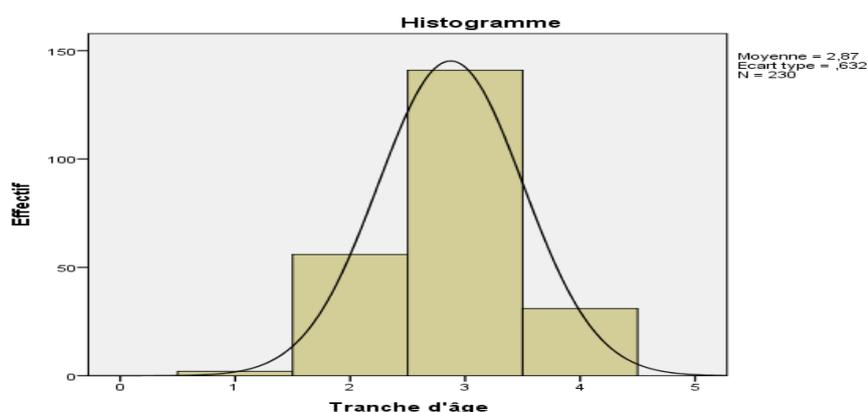


Figure 11. Le diagramme de la pyramide des tranches d'âges des étudiants

L'âge moyen d'entrée en formation est de 27 ans. Les étudiants âgés de 26 ans sont les plus nombreux. La tranche n°3 de 26-30 ans représente plus de 3/5 de la population étudiante soit 61,3% et celle de 22-25 ans occupe la deuxième position (24,3%) et les 31-36 ans font 13,5% de la population alors que la tranche de 18 - 21 ans représente moins de 1%. Le plus âgé des étudiants a 36 ans alors que le plus jeune compte 21 ans.

Le redoublement des étudiants de cette deuxième cohorte est encore important. Par exemple près de 88,7% reconnaissent avoir redoublé une classe au primaire. Ceux qui ont connu un seul redoublement représentent 37,7% de la population, la moyenne nationale étant à 35%. Ils sont près de 51% à avoir connu au moins deux redoublements dans cet ordre d'enseignement.

Au secondaire, l'ampleur est encore plus grande car seulement 3,5% d'étudiants estiment n'avoir pas redoublé une classe dans cet ordre d'enseignement. En effet, près de 22% estiment avoir repris une fois une classe au secondaire, 42,5% reconnaissent avoir redoublé deux fois, 32% ont redoublé plus de trois fois les classes au secondaire. Le tableau 3 établit le lien significatif entre le redoublement au primaire et le redoublement au secondaire.

Tableau 28. Lien redoublement primaire – secondaire pour la deuxième cohorte

		Redoublement au secondaire				Total
		0 fois	1 fois	2 fois	3 fois et plus	
Redoublement au primaire	0 fois	2 0,96%	2 0,96%	3 1,44%	1 0,48%	8 3,84%
	1 fois	3 1,44%	32 15,38%	11 5,28%	2 0,96%	48 23,08%
	2 fois	15 7,21%	29 13,94%	36 17,30%	8 3,84%	88 42,30%
	3 fois et +	3 1,44%	16 7,69%	32 15,38%	13 6,25%	64 30,76%
	Total	23 11,05%	79 37,80%	82 39,42%	24 11,53%	208 100%

Tests du Khi-deux			
	Valeur	ddl	Signification asymptotique
Khi-deux de Pearson	33,975 ^a	9	,000
Rapport de vraisemblance	33,008	9	,000
Association linéaire	13,483	1	,000
Nombre d'observations valides	323		

Au regard des données, il y a toujours cette diagonale principale (2, 32, 36, 13) qui reste importante. Le triangle supérieur relatif au redoublement dans le secondaire reste encore le plus marquant. Ce triangle concentre les effectifs importants d'étudiants qui ont redoublé plusieurs fois les deux ordres d'enseignement. Le tableau montre aussi que le redoublement dans l'enseignement primaire prédit la probabilité de vivre plusieurs redoublements au secondaire. En effet, les étudiants qui n'ont pas connu de redoublement au primaire sont moins exposés au redoublement au secondaire. La probabilité de redoubler les classes au secondaire est encore évidente pour ceux des étudiants qui ont redoublé les classes au primaire. D'ailleurs le test de khi-deux de Pearson établit le lien vraisemblable entre le redoublement au primaire et le redoublement au secondaire. Mais le graphique n° 12 est encore plus explicite.

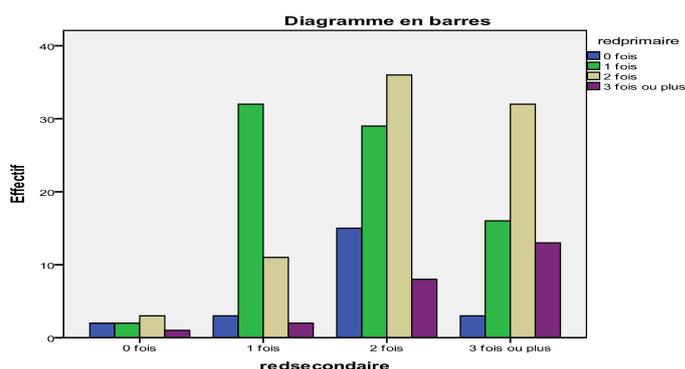


Figure 12. La relation entre le redoublement primaire - secondaire

Ce graphique sur le lien entre le redoublement au primaire et le redoublement au secondaire révèle d'une situation paradoxale.

Nous constatons que si un étudiant de la cohorte 2009 n'a pas redoublé une classe au primaire, on s'attend à ce qu'il ait moins de redoublements au secondaire. Pourtant ce même graphique montre aussi que les élèves qui ont redoublé trois fois ou plus au primaire redoubleraient moins les classes du secondaire en comparaison avec à leurs collègues qui ont connu un ou deux redoublements au primaire. Ce qui veut dire qu'il est mieux de ne pas redoubler de classe au primaire pour ne pas vivre les redoublements au secondaire.

Dans l'autre cas de figure, si on redouble au primaire, autant mieux redoubler 3 fois ou plus pour être moins exposé aux redoublements au secondaire. Les étudiants qui ont redoublé une fois ou deux fois le primaire sont ceux qui sont les plus exposés aux nombreux redoublements au secondaire. Et celui qui a repris deux fois au primaire est encore plus touché au secondaire car il pourrait vivre au moins deux redoublements. Les échecs dans l'enseignement supérieur sont aussi importants. En effet, avant que ces étudiants n'optent pour la formation initiale à l'ENI, ils ont été d'abord inscrits dans des universités et d'autres établissements d'enseignement supérieur. Près de 74% d'étudiants ont été mis en position d'échec dans l'enseignement supérieur.

Nous allons voir si cette tendance au redoublement est aussi forte pour les étudiants de la troisième cohorte.

2.1.3 Caractéristiques sociodémographiques des étudiants de la troisième cohorte

Pour cette troisième cohorte d'étudiants, en référence aux résultats descriptifs présentés dans le tableau 1, les femmes cette fois-ci sont plus nombreuses que les hommes. Ce recrutement était plus favorable aux titulaires des baccalauréats de lettres (42,6%) et des sciences économiques et sociales (35,3%). Les bacheliers des séries technologiques représentent 16,3 % de la population d'étudiants de cette cohorte et enfin les étudiants titulaires d'un baccalauréat scientifique sont les moins recrutés à l'Enil soit seulement 7,8%. Les étudiants de cette troisième cohorte sont encore âgés. Le diagramme de la pyramide des tranches d'âges est assez explicite.

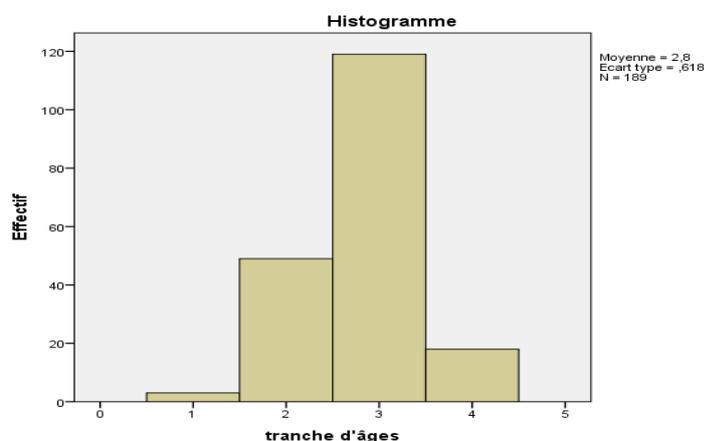


Figure 13. Le diagramme de la pyramide des tranches d'âges des étudiants

L'âge moyen d'entrée en formation est de 28 ans. Les étudiants âgés de 27 ans sont les plus nombreux soit 16,5%. La tranche n° 3 de 26-30 ans représente 63% de la population étudiante et celle de 22-25 ans occupe la deuxième position (25,9%) et les 31-36 ans font 9,5% de la population alors que la tranche de 18 - 21 ans représente exactement 1,6 % de la population. Les étudiants les plus âgés ont 36 ans alors que le plus jeune compte 21 ans. Le redoublement des étudiants de cette troisième cohorte est aussi important. Il suffit d'analyser les chiffres du tableau 29 pour se rendre compte de l'ampleur du phénomène.

Tableau 29. Le lien redoublement primaire – redoublement secondaire

		Redoublement au secondaire				Total
		0 fois	1 fois	2 fois	3 fois et plus	
Redoublement au primaire	0 fois	0	6 3,38%	7 3,95%	15 8,47%	28 15,81%
	1 fois	0	4 2,25%	29 16,38%	22 12,42%	55 31,07%
	2 fois	0	9 5,08%	19 10,73%	34 19,20%	62 35,02%
	3 fois et +	2	3 1,69%	13 7,34%	14 7,90%	32 18,07%
	Total	2 1,12%	22 12,42%	68 38,41%	85 48,02%	177 100%

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique
Khi-deux de Pearson	19,418 ^a	9	,022
Rapport de vraisemblance	17,055	9	,048
Association linéaire	,080	1	,777
Nombre d'observations valides	177		

De l'analyse des chiffres de ce tableau, nous pouvons remarquer que 74,19% reconnaissent avoir redoublé une classe au primaire. Ceux qui ont connu un seul

redoublement représentent 31,07%. Ils sont exactement 53,09 % à avoir connu au moins deux redoublements dans cet ordre d'enseignement.

Au secondaire, seul 1,12 % d'étudiants estiment n'avoir pas redoublé une classe dans cet ordre d'enseignement. En effet, 12,42 % estiment avoir repris une fois une classe au secondaire, 38,41% reconnaissent avoir redoublé deux fois, 48,02 % ont redoublé au moins trois fois les classes au secondaire. En somme, les étudiants qui ont redoublé au moins deux classes au secondaire représentent 86,43% du nombre total d'étudiants.

Les étudiants qui ont connu un à deux échecs au supérieur représentent un taux de 76,2% de la population d'étudiants à l'ENI. Le graphique 8 établit le lien entre le redoublement au primaire et le redoublement au secondaire.

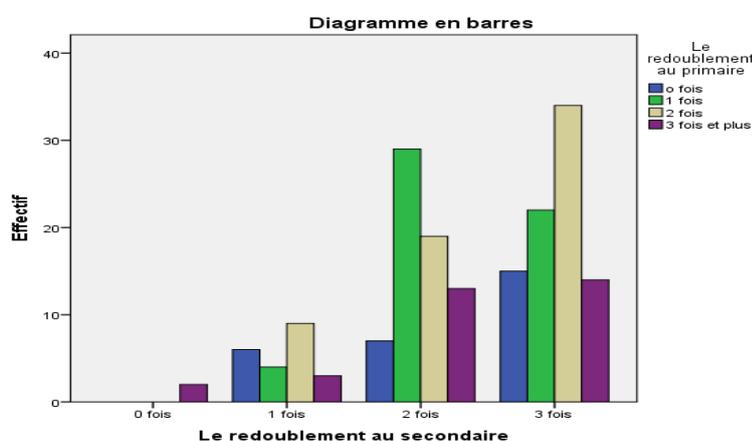


Figure 14. La relation entre le redoublement au primaire et au secondaire

2.1.4 Analyse comparative des caractéristiques sociodémographiques

Cette première comparaison, entre les trois cohortes, porte sur les variables sexe, âge, série du bac, et les redoublements dans les ordres d'enseignement primaire secondaire et les échecs dans l'enseignement supérieur. Nous avons signalé l'ampleur du redoublement des étudiants de l'ENI futurs enseignants. Les chiffres indiquent que personne n'échappe au redoublement au secondaire car 98,88% ont redoublé au moins une fois ce cycle. Toujours dans ce même cycle, les étudiants qui ont redoublé au moins deux fois sont très nombreux. Il n'est pas rare de trouver des étudiants qui ont redoublé trois fois au primaire et trois fois au secondaire et parfois plus et en plus des échecs au supérieur. Cette situation conduit inexorablement au gonflement des effectifs dans les établissements primaires, secondaires et supérieurs. Elle affecte l'état psychologique des élèves et augmente les dépenses en éducation.

Par ailleurs, les chiffres du tableau 1 révèlent une sorte d'équilibre de genre dans le recrutement des étudiants si l'on considère la tendance globale du recrutement d'étudiants des trois cohortes. L'âge moyen des étudiants s'accroît d'une cohorte à l'autre ce qui

voudrait dire que les étudiants de la première cohorte sont en général moins âgés que ceux de la deuxième cohorte qui sont à leur tour sont moins âgés que les étudiants de la troisième cohorte. En général, on recrute plus les candidats titulaires d'un baccalauréat (fin d'études secondaires) de lettres, arts et sciences humaines soit près de 2/5 des étudiants. Les candidats titulaires du baccalauréat en sciences économiques et sociales constituent le deuxième grand groupe de l'effectif des instituteurs. Il y a plus d'étudiants titulaires d'un baccalauréat scientifique à la première cohorte comparativement aux autres cohortes. C'est la même tendance pour les étudiants titulaires du baccalauréat technologique. En revanche, les étudiants titulaires du baccalauréat du tertiaire (gestion) ont été plus nombreux aux deux dernières cohortes par rapport à leur taille dans les effectifs de la première cohorte.

Le redoublement est particulièrement frappant pour l'ensemble des trois cohortes et une relation est établie entre le redoublement au primaire et le redoublement au secondaire. En général, l'étudiant de l'ENI qui a redoublé le primaire n'échappe guère au redoublement au secondaire où le phénomène se durcit. Les étudiants de la deuxième cohorte et surtout de la troisième qui ont redoublé au moins deux fois dans le secondaire général constituent le gros des effectifs des trois cohortes. Par conséquent, on serait tenté de dire que les étudiants qui ont connu plusieurs redoublements au primaire et au secondaire aspirent à la formation initiale des enseignants ; ce qui serait à notre avis une hypothèse vraisemblable.

D'un autre côté, le contexte a aussi contribué à l'augmentation de la moyenne d'âge d'entrée à l'ENI. En effet, depuis la création des ENI en 1995 jusqu'à la sortie de notre première cohorte d'étude, la formation se déroulait sur une année. La durée de formation est passée d'un an à deux ans et les élèves de notre deuxième cohorte d'étude sont entrés en formation six (6) mois après la rentrée officielle pour cause de grève de formateurs. Les informations sociodémographiques ont été recueillies à leur rentrée différée de six mois et systématiquement l'âge moyen augmente dans ce cas. Pour l'âge moyen trop élevé à la troisième cohorte, il faut certainement prendre en compte le fait qu'il faut attendre la sortie de la deuxième cohorte d'étudiants dont la durée de formation était passée à deux ans, mais aussi le fait que la rentrée qui devrait avoir lieu en septembre 2011 a été postposée d'un an sur décision ministérielle. Ce qui dénoterait d'une attente de trois ans si le recrutement avait lieu chaque année comme ce fut le cas des cohortes antérieures à celles de 2009 et 2012. Nous allons procéder à la comparaison des moyennes des conceptions des trois cohortes.

2.2 Les résultats descriptifs relatifs aux conceptions des étudiants

Nous avons exploré les conceptions des étudiants à l'entrée (T1) et à la fin de la formation (T2). Nous avons formulé l'hypothèse selon laquelle le changement de conceptions des étudiants entre l'entrée et la sortie de la formation marque une certaine évolution. Cette évolution constituerait un signe précurseur d'une formation professionnalisante. Nous voulons donc savoir s'il existe des différences des moyennes. Nous voulons comparer les moyennes à l'entrée et celles obtenues à la sortie de la formation pour pouvoir inférer une évolution significative des conceptions.

Tableau 30. L'évolution des conceptions des trois cohortes d'étudiants

Conceptions	1 ^{ère} cohorte		2 ^e cohorte		3 ^e cohorte	
	Temps 1	Temps 2	Temps 1	Temps 2	Temps 1	Temps 2
Transmetteur	5,09 (1,568)	5,78 (1,331)	6,17 (,868)	6,04 (,929)	6,03 (,848)	5,92 (1,192)
Partenaire Réflexif	4,80 (1,680)	5,63 (1,332)	5,76 (1,068)	5,73 (,971)	5,27 (1,010)	5,45 (1,242)
Apprenti	3,94 (1,427)	4,06 (1,435)	4,48 (1,507)	5,18 (1,217)	4,82 (1,092)	4,88 (1,209)

Les résultats de ce tableau seront interprétés par cohorte d'étudiants ensuite nous procéderons à une analyse transversale des trois cohortes.

2.2.1 L'évolution des conceptions de la première cohorte d'étudiants

Les moyennes obtenues au temps 1 et au temps 2 pour une conception donnée et par rapport à la première cohorte montrent une évolution des trois conceptions. La conception la plus élevée pour cette première cohorte d'étudiants est le « Transmetteur » suivie de la conception « Partenaire Réflexif ». Le regard porté sur la première cohorte montre que l'évolution de la conception « Apprenti » est moins marquée par rapport aux deux autres conceptions. Nous allons vérifier par le test de student pour voir si la différence de moyenne entre la moyenne obtenue au temps 2 et celle obtenue au temps 1 est statistiquement significative.

Tableau 31. Test de student des différences des moyennes de la première cohorte

	Différences appariées				t	ddl	Sig.	
	Moy	Ecart-type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence				
				inférieure				supérieure
Transmetteur 2 Transmetteur 1	,694	1,671	,083	,530	,857	8,341	403	,000
Partenaire Réf 2 Partenaire Réf 1	,833	1,846	,092	,651	1,014	9,023	399	,000
Apprenti 2 Apprenti 1	,116	1,504	,075	-,031	,263	1,554	403	,121

$p < 0,001$

Le test de student confirme les tendances de l'analyse descriptive. Les différences de moyennes observées sur les conceptions au début et les conceptions à la fin de la formation existent. Ainsi, la moyenne de la conception « Transmetteur » à la sortie de la formation est significativement différente de la moyenne de cette même conception obtenue à l'entrée en formation $t(403) = 8,341$, $p = 0,001$. La différence des moyennes entre le temps 2 et le temps 1 est aussi significative pour la conception « Partenaire Réflexif ».

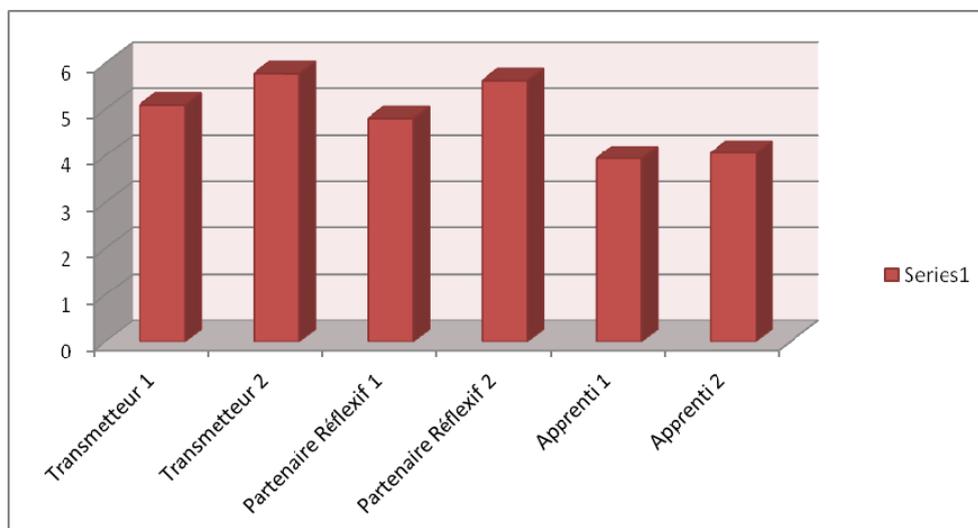


Figure 15. L'évolution des conceptions entre l'entrée et la sortie de la formation

Nous pouvons donc constater à partir de ce graphique que les conceptions « Transmetteur » et « Partenaire Réflexif » évoluent à la fin de la formation. Cette évolution est significative. L'évolution de la conception «Apprenti » est très faible et donc non significative d'un point de vue statistique. Au final, on voit des changements sur toutes les échelles des conceptions. Les conceptions « Transmetteur » et « Partenaire Réflexif » déjà élevées au début de la formation le sont davantage à la sortie de la formation. Nous allons analyser l'évolution des conceptions des étudiants de la deuxième cohorte.

2.2.2 L'évolution des conceptions de la deuxième cohorte d'étudiants

Le tableau 30 indique par la comparaison des moyennes que les conceptions « transmetteur » et « Partenaire Réflexif » sont élevées à l'entrée comme à la sortie de la formation. De même, leur moyenne baisse sensiblement à la sortie de la formation. La conception « Apprenti » émerge à la sortie de la formation.

Par ailleurs, nous voulons voir si les différences des moyennes des conceptions initiales et des conceptions finales sont significatives. Ainsi, nous pourrions fonder notre opinion sur la nature du changement de conceptions entre le début et la fin de la formation. Le test de student permet de voir si les moyennes des conceptions initiales sont différentes des celles des conceptions finales. Le tableau ci-dessous présente le test de comparaison des moyennes.

Tableau 32. Test de signification des différences des moyennes

	Différences appariées					t	ddl	Sig.
	Moy	Ecart -type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence				
				inférieure	supérieure			
Transmetteur 2 Transmetteur 1	-,158	1,279	,084	-,323	,006	-1,894	233	,060
Partenaire Réf 2 Partenaire Réf 1	-,048	1,532	,100	-,246	,150	-,476	232	,635
Apprenti 2 Apprenti 1	,682	1,954	,128	,429	,934	5,325	232	,000

** $p < 0,001$

Le test de Student confirme les tendances de l'analyse descriptive. Les différences de moyennes observées entre la conception « Transmetteur » au début et « Transmetteur » à la fin de la formation d'une part ; $t(233) = 1,894$, $p = NS$ et d'autre part entre « Partenaire Réflexif » au début et « Partenaire Réflexif » à la fin de la formation ; $t(232) = ,476$, $p = NS$; ces différences de moyennes ne sont pas significatives. La différence des moyennes entre la conception « Apprenti » au début et la conception « Apprenti » à la fin de la formation $t(232) = -5,325$, $p < 0,001$ est significative. Le changement de conception entre le début et la fin de la formation de cette deuxième cohorte peut-être apprécié dans le graphique 14.

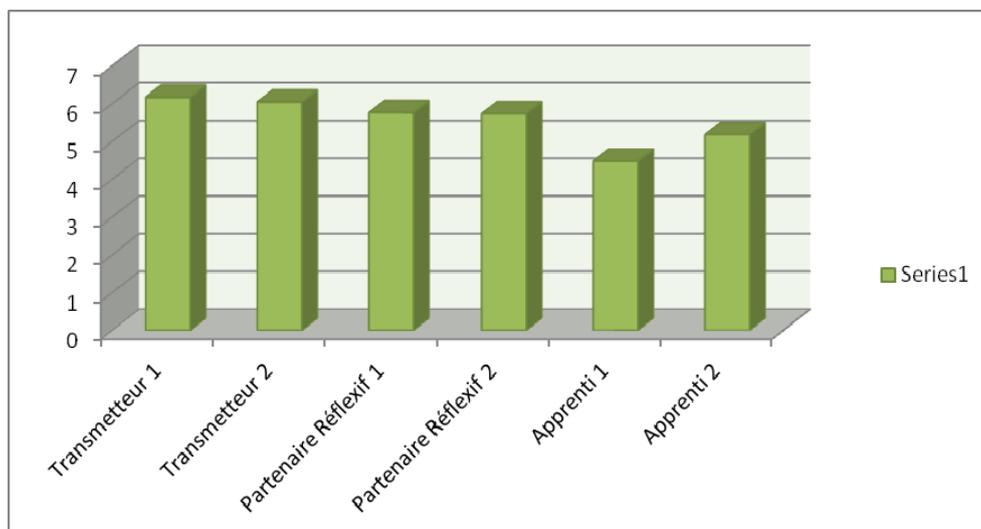


Figure 16. L'évolution des conceptions entre l'entrée et la sortie de la formation

Nous pouvons constater dans ce graphique l'évolution de la conception « Apprenti » entre l'entrée et la sortie de la formation. Cette évolution est significative. Par contre la conception « Transmetteur » baisse sensiblement à la sortie de formation comparativement au niveau du début de la formation. La conception « Partenaire Réflexif » ne bouge pas à la fin de la formation.

2.2.3 L'évolution des conceptions de la troisième cohorte d'étudiants.

Comme l'indiquent les chiffres du tableau 30, les conceptions dominantes à l'entrée tout comme à la sortie de la formation sont en premier la conception « Transmetteur » et suivie de la conception « Partenaire Réflexif ». Lorsqu'on procède à la comparaison des moyennes entre l'entrée et la sortie de la formation, on remarque une sensible évolution des conceptions « Partenaire Réflexif » et « Apprenti » et une légère baisse de la moyenne de la conception « Transmetteur » à la sortie de la formation. Nous allons vérifier si l'évolution ou la baisse des conceptions est significative.

Tableau 33. Test de signification des différences des moyennes

	Différences appariées					t	ddl	Sig.
	Moy	Ecart -type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence				
				inférieure	supérieure			
Transmetteur 2	-,162	1,493	,112	-,059	,383	-1,443	176	,151
Transmetteur 1								
Partenaire Réf2	,163	1,456	,109	-,379	,053	1,488	176	,139
Partenaire Réfl								
Apprenti 2	,004	1,474	,111	-,223	,215	,035	176	,972
Apprenti 1								

** $p < 0,001$

Le test de student confirme les tendances des écarts des moyennes très faibles entre les conceptions initiales et les conceptions finales. Par conséquent, les évolutions des conceptions « Partenaire Réflexif » et « Apprenti » constatées ne sont pas significatives. Ces évolutions sont représentées dans le graphique 9.

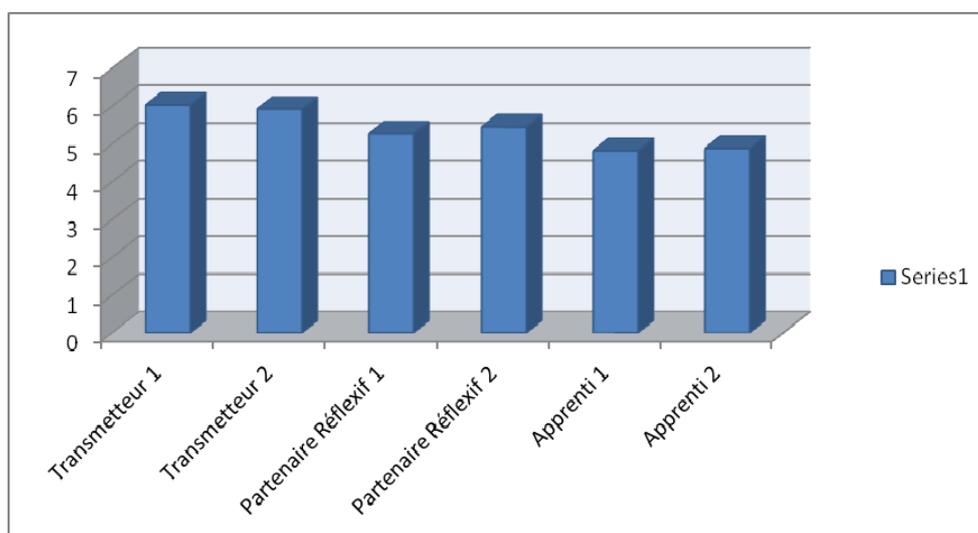


Figure 17. L'évolution des conceptions entre l'entrée et la sortie de la formation

Nous constatons l'évolution non significative des conceptions « Partenaire Réflexif » et « Apprenti ». Nous pouvons également constater la baisse non significative de la moyenne de la conception « Transmetteur » à la sortie de la formation. Les conceptions « transmetteur » et « Partenaire Réflexif » restent les conceptions élevées à l'entrée tout comme la sortie de cette cohorte d'étudiants.

2.2.4 Analyse comparative de l'évolution des conceptions

A la lecture du tableau 30 et des graphiques représentant chaque cohorte d'étudiants, nous retenons que la cohorte 3 est marquée par des évolutions des conceptions « Partenaire Réflexif » et « Apprenti » entre l'entrée et la sortie de la formation. Les évolutions de ces conceptions sont non significatives. Par contre, à la deuxième cohorte, les moyennes des conceptions « Transmetteur » et « Partenaire Réflexif » baissent à la sortie de la formation. La conception « Apprenti » évolue entre l'entrée et la sortie de la formation des trois cohortes. Les évolutions fortes des conceptions proviennent de la première cohorte. Elles touchent toutes les deux conceptions. La conception « transmetteur » élevée pour les trois cohortes, est portée à un haut niveau dès l'entrée en formation. Elle tend à baisser aux deux dernières cohortes. Cette baisse n'est pas significative. La question est de savoir ce qui fait que les étudiants des deux dernières cohortes aient des conceptions déjà fortement exprimées dès le début de la formation ? Au total, les conceptions « Transmetteur » et « Partenaire Réflexif » sont élevées sur les trois cohortes mais à des niveaux d'élévation déjà plus grands pour les cohortes 2 et 3. Les graphiques qui suivent, comparent l'évolution de chaque conception en relation avec les différentes cohortes.

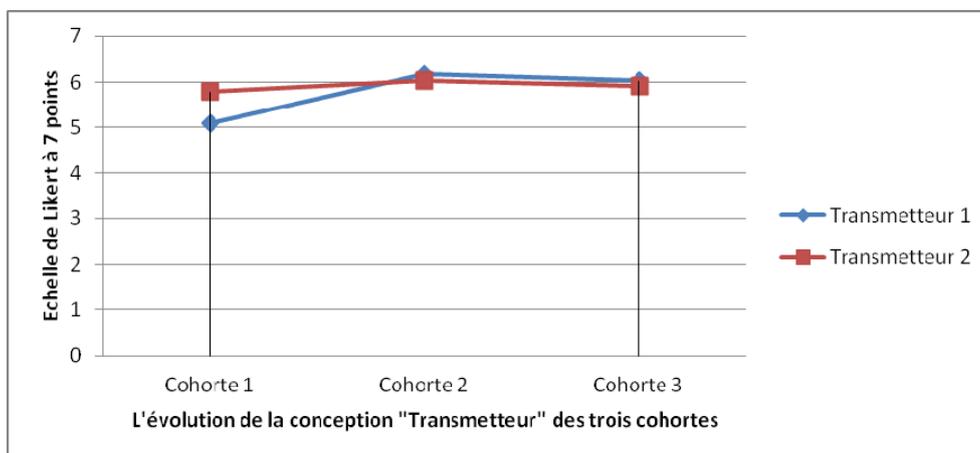


Figure 18. L'évolution de la conception « Transmetteur »

Ce graphique 18 montre que la conception « Transmetteur » reste élevée pour les trois cohortes d'étudiants. Elle se situe au moins au niveau 5 de l'échelle de Lickert à 7 points et ce, dès le début de la formation comme à la fin de la formation. L'évolution est plus marquée à la première cohorte par rapport à la cohorte 2 où cette conception diminue très sensiblement à la sortie de la formation, alors que pour la cohorte 3, on n'observe pas de différences significatives.

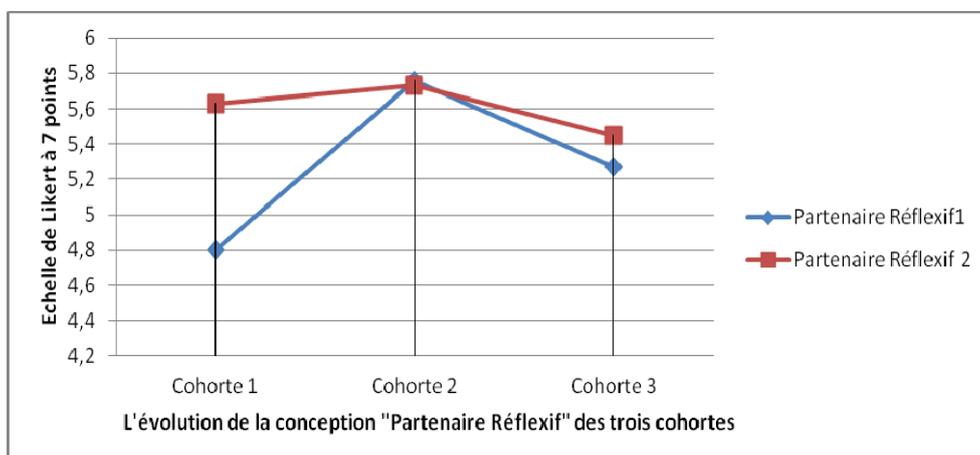


Figure 19. L'évolution de la conception « Partenaire Réflexif »

Le graphique 19 montre l'évolution de cette conception à la première cohorte. Dans les deux autres cohortes, les évolutions ne sont pas significatives si l'on considère la différence de niveau entre la fin de la formation et le début de la formation.

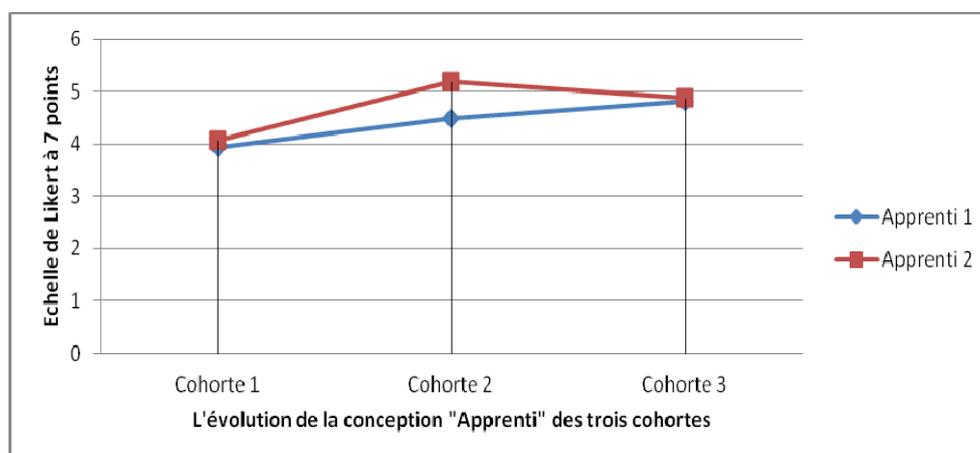


Figure 20. L'évolution de la conception « Apprenti »

Cette conception de l'apprenti (figure 20) n'évolue significativement que pour la cohorte 2. Il faut signaler qu'à la troisième cohorte, elle atteint le niveau jamais égalé si l'on compare chaque niveau de cette conception au début de chaque cohorte d'étudiants. Au total, les étudiants arrivent en formation avec la conception « Apprenti » clairement affirmée. La formation qu'ils ont suivie leur permet de conforter cette conception à la sortie de la formation. La conception « Partenaire Réflexif » apparaît comme la deuxième conception qui fonde la professionnalité enseignante chez ces étudiants futurs enseignants. La conception « Apprenti » est une professionnalité qui a du mal à s'installer dans les esprits des étudiants. La formation suivie concourt à l'émergence de cette conception qui s'accroît d'une cohorte d'étudiants à l'autre. Et sans doute aussi, les perceptions du dispositif et la perception de la motivation sont à l'origine de la montée de cette conception. Nous allons présenter les résultats descriptifs des perceptions de ces étudiants.

2.3 Les résultats descriptifs des perceptions des trois cohortes d'étudiants

Nous allons analyser les perceptions du dispositif et les perceptions motivationnelles des étudiants des trois cohortes dans le tableau ci-dessous. Nous avons retenu cinq dimensions des dispositifs de formation en référence au cadre théorique de l'Apprentissage et de l'Enseignement Contextualisés Authentiques (AECA) selon Frenay et Bedard (2004). Pour la motivation, au vu des résultats présentés dans le chapitre IV, nous avons retenu une seule dimension intégrant la perception de la valeur de la formation et des chances de réussir la formation (*expectancy*).

Tableau 34. Analyse comparative des moyennes liées aux perceptions des étudiants

Perceptions	Première cohorte		Deuxième cohorte		Troisième cohorte	
	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type
Contextualisation	4,96	1,512	5,49	1,101	5,54	1,127
Soutien	4,40	1,547	5,09	1,231	4,97	1,312
Réflexion	4,70	1,562	5,01	1,330	5,43	1,181
Intégration	3,28	1,520	4,40	1,586	4,28	1,305
Ressources	5,14	1,441	5,22	1,260	5,68	1,097
Motivation	5,96	1,120	6,21	,710	6,13	,862

Les résultats de ce tableau 34 montrent que la contextualisation, la réflexion et l'acquisition des ressources constituent des dimensions perçues comme présentes du dispositif de formation et ce, sur presque l'ensemble des trois cohortes. Le niveau de motivation des étudiants des trois cohortes est très élevé. Nous allons analyser ces résultats par cohorte.

2.3.1 Analyse des perceptions des étudiants de la première cohorte.

Le graphique ci-dessous permet d'identifier les perceptions dominantes du dispositif et de la motivation des étudiants de la première cohorte.

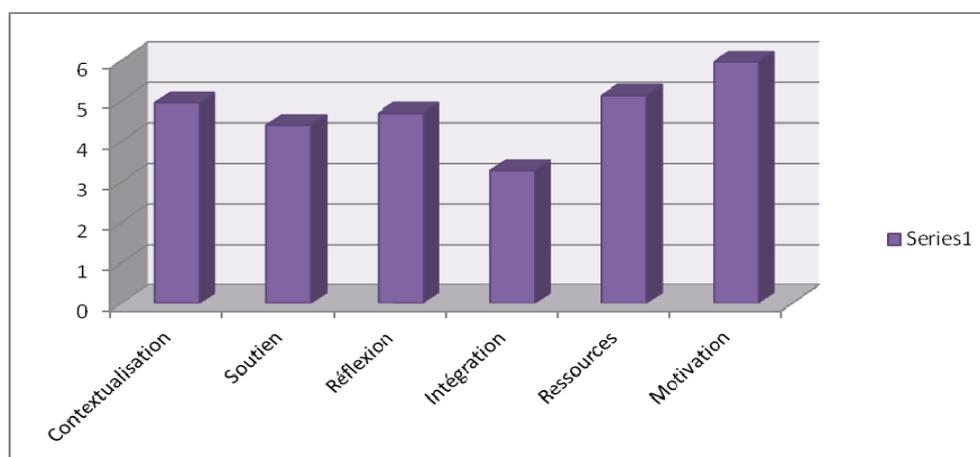


Figure 21. Les perceptions du dispositif et de la motivation des étudiants

Les chiffres du tableau 34 relatifs à la première cohorte rapportent que les étudiants perçoivent dans le dispositif de formation plus les activités centrées sur l'apprentissage des ressources du métier. Il s'agit des savoirs des matières à enseigner et des savoirs et savoir-faire des sciences de l'éducation pour enseigner. La contextualisation des apprentissages et la réflexion semblent être perçues par les étudiants comme des éléments du dispositif non négligeables. Par contre, les activités de formation centrées sur le soutien à l'apprentissage

et les activités d'intégration sont à peine perçues par les étudiants. Les étudiants de cette première cohorte perçoivent un degré de motivation élevé.

2.3.2 Analyse des perceptions des étudiants de la deuxième cohorte

Le graphique 22 permet d'identifier le niveau de perception des dimensions du dispositif et de la motivation des étudiants de la deuxième cohorte.

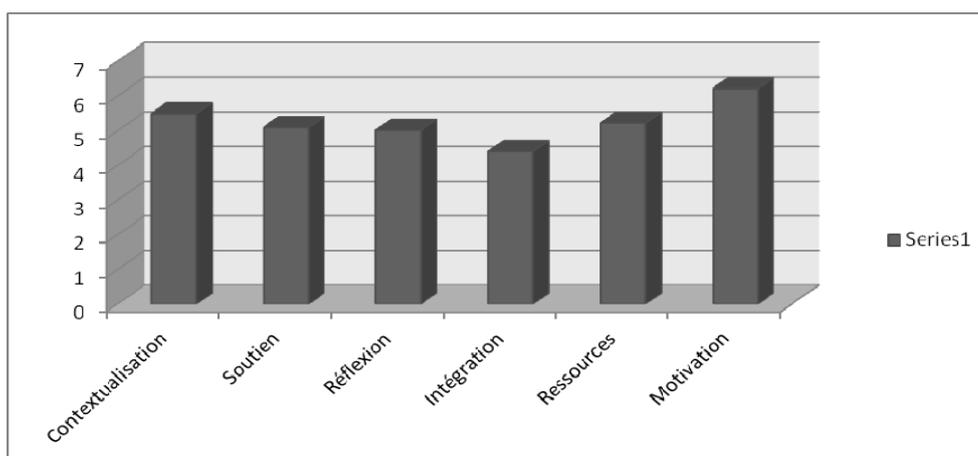


Figure 22. Les perceptions du dispositif et de la motivation des étudiants

Comme l'indique le graphique 22, les étudiants perçoivent comme activités très présentes dans le dispositif de formation de la deuxième cohorte, la contextualisation de l'apprentissage et l'apprentissage des ressources. Ces mêmes étudiants perçoivent le soutien à l'apprentissage et la réflexivité comme deux autres dimensions du dispositif qui s'ajoutent à ces dimensions. Les activités d'intégration ne semblent pas être clairement perçues par les étudiants. Le niveau de motivation de cette cohorte d'étudiants est bien élevé. On peut d'ailleurs s'interroger sur les raisons de cette forte motivation des étudiants de la deuxième cohorte.

2.3.3 Analyse des perceptions des étudiants de la troisième cohorte

Le graphique 23 permet d'identifier les perceptions dominantes du dispositif et de la motivation des étudiants de la troisième cohorte.

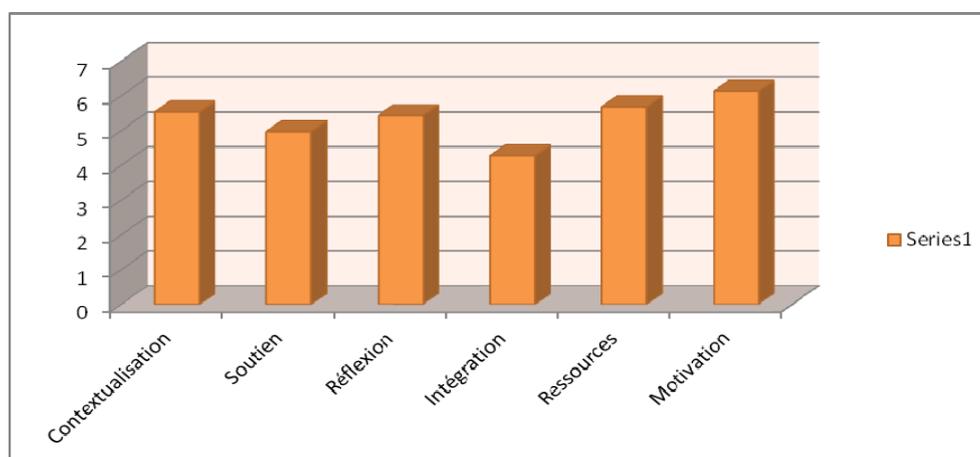


Figure 23. Les perceptions du dispositif et de la motivation des étudiants

Les étudiants de la troisième cohorte perçoivent l'acquisition des ressources, la contextualisation et la réflexivité comme des dimensions très présentes du dispositif de formation. Le soutien à l'apprentissage semble être présent dans le dispositif. Les activités d'intégration à travers les perceptions des étudiants semblent peu présentes. Le niveau de perceptions de leur propre motivation est très élevé.

2.3.4 Analyse comparative des perceptions des étudiants des trois cohortes

Les chiffres du tableau 34 semblent montrer que les perceptions des étudiants des deuxième et troisième cohortes sont très proches car ces étudiants ont presque les mêmes perceptions du dispositif. Et si l'on s'en tient aux perceptions du dispositif par les étudiants des trois cohortes, l'acquisition des ressources, la contextualisation et la réflexion, citées par ordre d'importance sont les dimensions perçues comme les plus présentes du dispositif de formation à l'ENI, c'est-à-dire qu'elles sont plus développées en formation initiale. Ces deux dimensions sont aussi perçues par les étudiants de la première cohorte comme on peut le voir dans le graphique 16 en nous référant à leur niveau d'élévation sur l'échelle de Lickert.

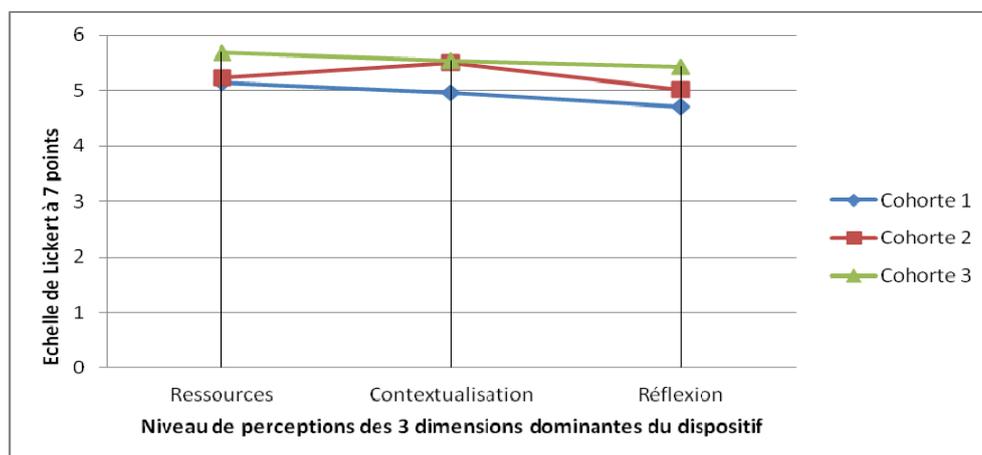


Figure 24. Les perceptions des dimensions dominantes du dispositif

Nous pouvons lire ce graphique de façon verticale pour montrer l'évolution de chaque dimension du dispositif en procédant à une comparaison entre les cohortes.

A la lecture verticale, le niveau des dimensions du dispositif évolue de la façon ascendante à partir de la première cohorte. Ainsi, les scores de ces trois dimensions du dispositif à la troisième cohorte sont plus élevés que les deux premières cohortes. Il en va de même entre la deuxième cohorte et la première cohorte. Autrement dit, au fil des cohortes, les étudiants perçoivent clairement ces trois dimensions du dispositif même si par ailleurs ce ne sont pas les mêmes étudiants. En définitive, la troisième cohorte a des scores plus élevés dans les trois dimensions, la deuxième cohorte occupe la deuxième place du classement et la première cohorte la troisième place.

A la lecture horizontale, on remarque une pente descendante des trois conceptions à la première cohorte en partant de la dimension ressources vers la réflexion en passant par la contextualisation alors qu'à la troisième cohorte, cette pente tend à se redresser en vue d'un équilibre des trois dimensions du dispositif. A la deuxième cohorte, on ne peut parler de pente mais une pointe de la dimension contextualisation. Les dimensions ressources et réflexion étant presque au même niveau. En somme, à la troisième cohorte les trois dimensions du dispositif tendent vers un équilibre.

Le soutien à l'apprentissage reste plus ou moins perçu par les étudiants même si les perceptions de cette échelle du dispositif par les étudiants évoluent comparativement aux perceptions des étudiants de la première cohorte.

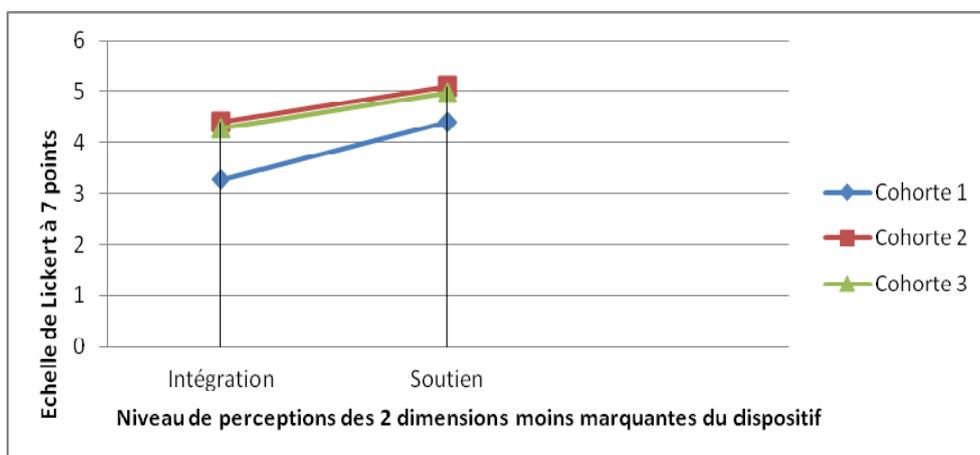


Figure 25. Les perceptions des dimensions moins marquantes du dispositif

Le soutien à l'apprentissage reste tout de même l'une des faiblesses des perceptions du dispositif des trois cohortes. La plus grande faiblesse reste les activités d'intégration qui seraient peu visibles aux yeux des étudiants des trois cohortes. Ces deux dimensions évoluent aux deux dernières cohortes. Cette évolution est plus marquée à la deuxième cohorte d'étudiants. Nous allons analyser dans la suite les perceptions de la motivation des étudiants.

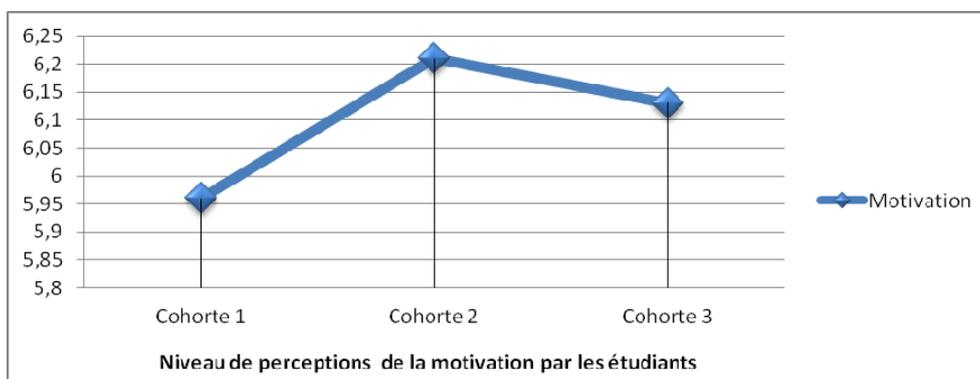


Figure 26. Les perceptions de la motivation par les étudiants des trois cohortes

Les perceptions du degré de motivation des étudiants sont bien élevées. Ce sont les étudiants de la deuxième cohorte qui ont le degré de motivation le plus élevé. La motivation des étudiants des deux dernières cohortes est plus marquée par rapport à celle de leurs collègues de la première cohorte.

Les chiffres du tableau 34 semblent montrer que les perceptions des étudiants des deuxième et troisième cohortes sont très proches. En effet, pour ces deux cohortes, la contextualisation, les ressources et la motivation semblent être des éléments très présents dans le dispositif de formation. La perception de la dimension réflexive dans le dispositif

semble être le troisième élément fondamental du dispositif de formation des deux dernières cohortes. Le soutien à l'apprentissage et l'intégration sont deux dimensions du dispositif qui sont moins perçues par les étudiants des trois cohortes. Cependant à la deuxième et à la troisième cohorte ces deux dimensions du dispositif évoluent comparativement à leur niveau de développement à la première cohorte. Malgré son évolution aux deux dernières, les perceptions des activités d'intégration restent faibles dans le dispositif de formation des trois cohortes. Le degré des perceptions motivationnelles est élevé. Au total, les perceptions des étudiants sur le dispositif révèlent de trois activités citées selon leur ordre d'importance : l'acquisition des ressources, la contextualisation et la réflexion. L'intégration et le soutien sont moins présents. Nous passons à l'analyse des relations entre les variables à partir des tableaux des corrélations entre variables.

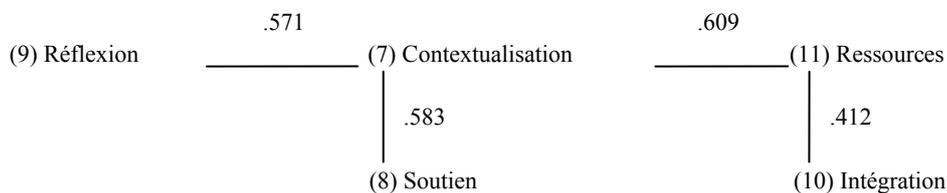
3. Les corrélations entre les variables (tableau 7A en annexe)

Il s'agit d'analyser la force des relations entre les variables. Cette analyse concerne les trois cohortes. Nous allons analyser la force des relations entre les variables dans le tableau ci-dessous. Les conceptions « transmetteur 1 », « Partenaire Réflexif 1 » et « Apprenti 1 » signifient qu'elles ont été prélevées à l'entrée en formation et celles « Transmetteur2 », « Partenaire Réflexif2 » et « Apprenti2 » ont été prises à la sortie de la formation. Le tableau 10 (p. suivante) présente également les moyennes (*M*) et les écarts-types (*ET*).

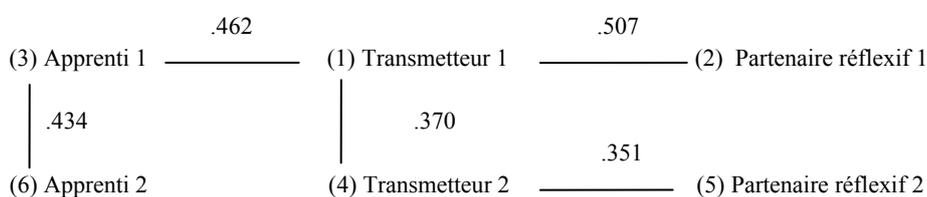
- (1) Identifier pour chaque variable la corrélation la plus élevée (une seule par variable ; parfois, c'est la même corrélation la plus élevée pour plusieurs variables).

Variable De départ	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓
Variable Corrélée	2	1	1	1	4	3	11	7	7	11	7	4
	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓
Corrélation	.507	.507	.462	.370	.351	.434	.609	.583	.571	.412	.609	.350

- (2) Dresser le corrélogramme du 1^{er} facteur en partant de la corrélation la plus élevée (ici .609 entre les variables 7 et 11) et trouver la représentation graphique la plus parlante. Pour chacune de ces deux variables, on regarde ensuite quelles sont les variables corrélées avec elles (ici, les variables soutien (8), réflexion (9) et intégration (10). On regarde s'il n'existe pas d'autres corrélations avec ces dernières et cela jusqu'à épuisement (ce n'est pas le cas ici). Voici le premier facteur sous forme graphique.



- (3) On passe ensuite à un second facteur en partant de la corrélation la plus élevée restante de la même façon. Voici le deuxième facteur sous forme graphique



- (4) S'il reste encore une ou plusieurs corrélations non utilisées, on continue le processus pour extraire un ou plusieurs autres facteurs (ce qui n'est pas le cas ici).
- (5) On peut ensuite à l'interprétation en accordant une attention particulière aux « variables nœuds », c'est-à-dire aux variables d'où partent plusieurs corrélations. Voici un exemple d'interprétation.

On dégage ici deux facteurs dont le premier ne concerne que les variables relatives à la perception du dispositif, tandis que le second ne porte que sur les variables conceptions de l'enseignant.

Dans le premier facteur, c'est la liaison entre la contextualisation ($M = 4,96$) et les ressources ($M = 5,14$) qui est centrale : l'apprentissage des ressources paraît essentiel pour permettre la contextualisation selon les étudiants. Les ressources semblent également importantes, mais dans une moindre mesure à leurs yeux, pour permettre l'intégration ($M = 3,28$) des acquis de la formation. Pour permettre une meilleure contextualisation, les étudiants estiment avoir besoin de soutien ($M = 4,40$) et sont aidés par des dispositifs qui stimulent leur réflexion ($M = 4,70$).

Dans le second facteur, la conception « Transmetteur 1 » ($M = 5,09$) est au départ centrale chez les étudiants. Elle est cependant reliée à la conception « Partenaire Réflexif 1 » ($M = 4,80$) et « Apprenti 1 » ($M = 3,94$), malgré la prédominance de la conception « Transmetteur 1 ».

À la fin de la formation, la conception « Transmetteur 2 » reste au moins aussi importante ($M = 5,78$) et reste reliée à la conception « Partenaire Réflexif 2 » qui augmente

en importance ($M = 5,63$). Il faut remarquer que si les conceptions relatives au « Transmetteur » et à « l'Apprenti » sont fortement corrélées entre le début et la fin de la formation, ce n'est pas le cas pour la conception « Partenaire Réflexif », ce qui montre un effet particulier de la formation sur celle-ci.

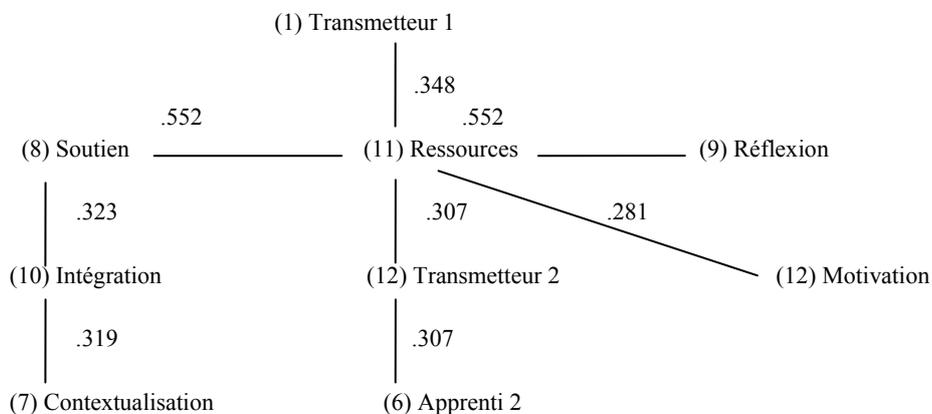
En suivant la même procédure, on peut extraire des facteurs de deuxième ordre avec les corrélations non encore utilisées dans les facteurs de premier ordre (à ne pas oublier dans la discussion).

À partir de la même matrice des corrélations, les corrélations les plus élevées restantes pour chacune des variables sont les suivantes :

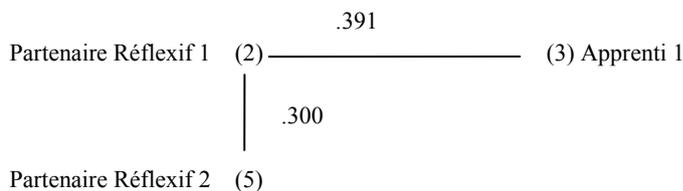
Variable De départ	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓
Variable Corrélée	11	3	2	6 & 11	2	4	10	11	8	11	8 & 9	11
	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓
Corrélation	.348	.391	.391	.307	.300	.307	.319	.552	.552	.323	.552	.281

À partir de cette série de corrélations, on obtient les deux facteurs suivants.

Facteur 1 du 2^è ordre



Facteur 2 du 2^è ordre



L'examen du premier facteur du second ordre est de nouveau centré sur les perceptions du dispositif quoique trois conceptions de l'enseignant apparaissent (Transmetteur 1, Transmetteur 2 et Apprenti 2), tandis que le deuxième facteur de second ordre se place également et uniquement sur les conceptions de l'enseignant.

Dans le premier facteur de second ordre, la variable « ressources » constitue le nœud principal du corrélogramme. Une première chaîne apparaît reliant la conception « Transmetteur 1 » à la perception de l'importance des « ressources » qui elle-même est reliée à la conception « Transmetteur 2 », elle-même reliée à la conception « Apprenti 2 ». On peut donc émettre l'hypothèse explicative selon laquelle, pour un certain nombre d'étudiants, la conception liée à la transmission entraîne de l'importance pour les ressources (et donc de la motivation pour cet aspect du dispositif) et cela afin de pouvoir améliorer son rôle transmissif (« Transmetteur 2 »), ce qui nécessite de recourir aux démarches de l'« Apprenti » (lien entre « Transmetteur 2 » et « Apprenti 2 »). Une seconde chaîne apparaît autour du nœud « Ressources » qui implique les autres caractéristiques du dispositif perçu : « Réflexion », « Soutien », « Intégration » et « Contextualisation ». Ceci peut être interprété comme suit : les ressources sont perçues comme nécessaires pour la réflexion, de même que la réflexion apporte des ressources ; le soutien permettrait la maîtrise des ressources et serait déterminant pour l'intégration des acquis et la contextualisation. Enfin, une troisième chaîne unit les ressources et la motivation.

Ce facteur de deuxième ordre viendrait donc compléter l'important facteur de premier ordre où on voyait le rôle déterminant de l'apprentissage des ressources pour la contextualisation et sans doute de celle-ci pour donner du sens aux ressources. Le facteur de second ordre vient montrer le rôle des autres caractéristiques dans le chaînage intéressant : réflexion, ressources, soutien, intégration, contextualisation.

Le second facteur du second ordre se centre autour de la conception du partenaire réflexif 1 (variable nœud). Cette conception au départ de la formation (avec une moyenne de 4,80) est cette fois (contrairement au facteur 2 de premier ordre) reliée à cette même conception en fin de formation avec une moyenne plus élevée (5,63). Notons également que la conception « Apprenti 1 » est cette fois reliée à la conception « Partenaire Réflexif 1 ».

Si on compare les facteurs 2 du premier et du second ordre, on peut relever deux phénomènes conjoints : au départ de la formation, les variables nœuds « Transmetteur 1 » et « Apprenti 1 » sont les plus importants pour une majorité des étudiants puisqu'elles font partie du corrélogramme de premier ordre. Néanmoins, les étudiants (surtout une partie d'entre eux sans doute) accordent un certain poids à la conception « Partenaire Réflexif » qui évolue positivement entre le début et la fin de la formation (de 4,80 de moyenne à 5,63).

3.1 Les liens entre les caractéristiques sociodémographiques et les conceptions et perceptions des étudiants de la première cohorte

Nous voulons savoir s'il existe une relation entre certaines variables sociodémographiques et les conceptions, les perceptions des étudiants. Nous avons alors appliqué le test de l'analyse de la variance dont les résultats sont présentés dans le tableau ci-après. Nous avons ensuite procédé, lorsque le lien s'avère positif, à un test de student. Les résultats du test de student se trouvent dans les tableaux présentés en annexes.

Tableau 35. Liens entre variables sociodémographiques et les variables dépendantes

	Transmetteur 1	Partenaire Réflexif 2	Apprenti 2	Ressources
Féminin	4,89 (1,635)	5,61 (1,341)	4,19 (1,411)	4,98 (1,468)
Masculin	5,28 (1,483)	5,66 (1,322)	3,92 (1,459)	5,29 (1,398)
Total	5,08 (1,568)	5,63 (1,330)	4,06 (1,439)	5,13 (1,441)
0 redoublement au primaire	5,34 (1,488)	5,44 (1,523)	4,39 (1,149)	4,99 (1,393)
1 redoublement au primaire	5,07 (1,519)	5,64 (1,266)	4,21 (1,500)	5,03 (1,480)
2 redoublements au primaire	5,17 (1,543)	5,47 (1,486)	3,86 (1,575)	5,29 (1,346)
3 redoublements au primaire	4,93 (1,774)	5,70 (1,181)	3,92 (1,193)	5,17 (1,366)
Total	5,11 (1,558)	5,58 (1,355)	4,08 (1,459)	5,13 (1,413)
0 redoublement au secondaire	5,48 (1,358)	5,87 (1,989)	4,36 (1,123)	5,22 (1,029)
1 redoublement au secondaire	5,26 (1,597)	5,75 (1,080)	4,31 (1,475)	5,03 (1,697)
2 redoublements au secondaire	5,16 (1,502)	5,77 (1,237)	4,02 (1,432)	5,11 (1,435)
3 redoublements au secondaire	4,95 (1,582)	5,38 (1,587)	3,96 (1,490)	5,28 (1,422)
Total	5,13 (1,538)	5,65 (1,322)	4,07 (1,447)	5,15 (1,466)

La relation est significative entre la conception « Transmetteur » au début de la formation et le sexe de l'étudiant [$t(397) = 2,480$, $p = 0,014$]. Les étudiants de sexe féminin obtiennent une moyenne de 4,89 contre 5,28 pour les étudiants de sexe masculin.

De même, la différence est significative entre le sexe et la perception du dispositif et principalement l'acquisition des ressources, [$t(399) = -2,171$, $p = 0,030$]. Les étudiants de sexe masculin avec une moyenne de 5,29 perçoivent plus que leurs collègues de sexe féminin avec 4,98 de moyenne les activités du dispositif de formation centrées sur l'acquisition des ressources du métier. Ce sont encore les étudiants de sexe masculin qui ont la conception « Transmetteur » à la sortie de la formation bien affirmée soit une moyenne de 5,28 contre 4,89 pour les étudiants de sexe féminin.

Le redoublement au primaire semble jouer sur la manière de concevoir la conception « Apprenti » à la sortie de la formation par les étudiants. En effet, les étudiants qui n'ont

jamais redoublé une classe au primaire obtiennent une moyenne de 4,39 contre 3,86 pour ceux qui ont redoublé deux (2) fois l'école primaire, $t(87) = 2,187$; $p = 0,031$. Un lien significatif est aussi établi entre le redoublement au secondaire et la conception « Partenaire Réflexif » à la sortie de la formation. En effet, les étudiants qui ont connu deux redoublements au cycle secondaire conçoivent mieux le « Partenaire Réflexif » à la sortie avec 5,77 de moyenne contre 5,38 de moyenne pour ceux qui ont redoublé trois fois ou plus. Nous allons procéder à l'analyse des résultats de la deuxième cohorte d'étudiants.

3.2 Les corrélations entre les variables - deuxième cohorte

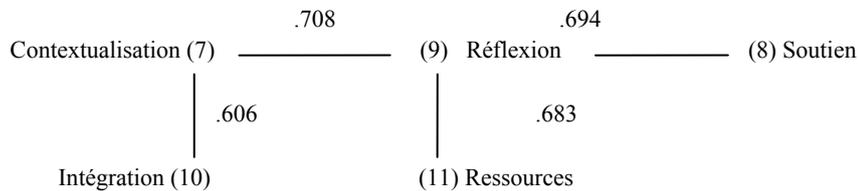
3.2.1 Les corrélations entre les variables relatives aux conceptions et aux perceptions (annexe 7 B)

Nous allons mesurer la force de relation entre les variables de la deuxième cohorte d'étudiants. Le tableau de corrélation entre les variables sera présenté ci-après. Nous allons aussi procéder à l'analyse des corrélations selon la méthode de Mac-Quitty et tenterons des regroupements de premier puis de deuxième ordre pour essayer de comprendre les conceptions et les perceptions des étudiants. Enfin, nous essayerons d'établir les liens significatifs entre les variables sociodémographiques et les conceptions ou perceptions des étudiants.

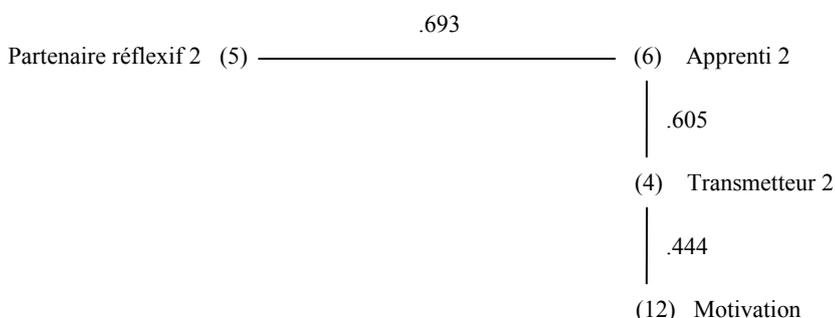
Nous allons identifier pour chaque variable la corrélation la plus élevée.

Variable De départ	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Variable Corrélée	3	3	2	6	6	5	9	9	7	7	9	4
Corrélation	.449	.565	.565	.605	.693	.693	.708	.694	.708	.606	.683	.444

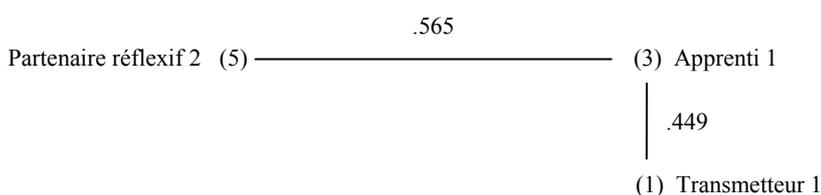
Premier facteur sous forme graphique



Deuxième facteur sous forme graphique



Troisième facteur sous forme graphique



Nous avons dégagé trois facteurs dont le premier ne concerne que les variables relatives à la perception du dispositif, tandis que le second ne porte que sur les variables conceptions de l'enseignant à la fin de la formation et sur la variable motivation. Le troisième est sur les conceptions de l'enseignant au début de la formation.

Dans le premier facteur, c'est la liaison entre la contextualisation (M = 5,49) et la réflexivité (M = 5,01) qui est centrale : la réflexivité (M = 5,01) paraît essentielle pour permettre le soutien (M = 5,09) à l'apprentissage et l'apprentissage des ressources (M = 5,22) et la contextualisation (M = 5,49) de l'apprentissage. La contextualisation semble également importante à leurs yeux, pour permettre l'intégration (M = 4,40) des apprentissages de la formation. Pour que des dispositifs stimulent leur réflexion (M = 5,01), les étudiants estiment que les apprentissages doivent sans doute être davantage contextualisés (M = 5,49), ils pensent aussi avoir besoin de soutien (M = 5,09) et d'apprendre des ressources (M = 5,22) du métier.

Dans le second facteur, la conception « Apprenti 2 » (M = 5,18) est au départ centrale chez les étudiants. Elle est cependant reliée à la conception « Partenaire Réflexif 2 » (M = 5,73) et « Transmetteur 2 » (M = 6,04) qui elle est liée à la « Motivation » (M = 6,21).

Dans le troisième facteur, la conception « Apprenti 1 » (M = 4,88) est centrale au début de la formation. Cette conception « Apprenti 1 » est liée à la conception « Partenaire réflexif 2 » (M = 5,73) et à la conception « Transmetteur 1 » (M = 6,17).

Il faut remarquer que si les conceptions relatives au « Transmetteur » et à « l'Apprenti » sont fortement corrélées à la fin de la formation, ce n'est pas le cas au début de la formation. De même, les conceptions « Apprenti » et « Partenaire Réflexif » à la fin de la

met également en lien deux conceptions de l'enseignant mais cette fois-ci à l'entrée de la formation (Transmetteur 1 et Partenaire réflexif 1).

Dans le premier facteur de second ordre, la variable « Contextualisation » constitue le nœud principal du corrélogramme. Une première chaîne apparue relie la perception des « Ressources » à la perception de l'importance de la « Contextualisation » qui elle-même est reliée à la perception « Soutien » à l'apprentissage. On peut donc émettre l'hypothèse explicative selon laquelle, pour un certain nombre d'étudiants, la perception liée à la contextualisation des apprentissages suppose l'importance des ressources et d'un bon soutien à l'apprentissage. Une seconde chaîne apparaît autour du nœud « Contextualisation » qui implique la perception de la motivation des étudiants et la conception de l'enseignant « Apprenti » à la sortie de la formation. Ceci peut être interprété comme suit : la contextualisation est perçue comme nécessaire pour la perception de la motivation, de même que la perception de la motivation apporte à la perception de la contextualisation des apprentissages. La perception de la contextualisation permettrait une bonne conception de l'enseignant « Apprenti » qui serait également déterminant pour la contextualisation.

Ce facteur de deuxième ordre viendrait donc compléter l'important facteur de premier ordre où on voyait le rôle déterminant de la réflexivité et dans une moindre mesure le rôle de la contextualisation et sans doute que la contextualisation vient pour donner du sens à la réflexivité. Le facteur de second ordre vient montrer le rôle des autres caractéristiques dans les deux chaînages intéressants : (1) ressources, contextualisation et soutien ; (2) motivation, contextualisation et apprenti à la sortie de la formation.

Le second facteur du second ordre se centre autour de la perception de l'intégration dans le dispositif de formation (variable nœud). Cette perception de l'intégration (avec une moyenne de 4,40) est cette fois (contrairement au facteur 1 de premier ordre) reliée à la réflexivité (5,01 de moyenne) dans le dispositif de formation. Notons également que la perception de l'intégration établit un lien significativement négatif avec la conception « Apprenti » au début de la formation (4,88).

Le troisième facteur se centre sur l'influence réciproque de deux conceptions de l'enseignant à la sortie de la formation (Partenaire réflexif 2 avec 5,73 de moyenne et Apprenti 2 avec 5,18). De même le quatrième facteur met en évidence le lien de deux conceptions de l'enseignant au début de la formation (transmetteur 1 avec 6,17 et partenaire réflexif 1 avec 5,76).

Si on compare les facteurs du premier par rapport à ceux du second ordre, nous aurons un tableau avec des majeures et des mineures.

Tableau 36. Comparaison des facteurs du premier ordre à ceux du deuxième ordre

	Groupement du premier ordre		Groupement du second ordre	
	Majeure	mineure	Majeure	mineure
Facteur 1	- Dispositif de formation		- Trois éléments du dispositif : Contextualisation, soutien et ressources	- Motivation et la conception « Apprenti » à la sortie.
Facteur 2	- Les trois conceptions de l'enseignant à la sortie	- Perception de la motivation	- Deux éléments du dispositif : réflexion et intégration.	- La conception de l'enseignant « apprenti » à l'entrée
Facteur 3	- Deux conceptions de l'enseignant à l'entrée (Apprenti et Transmetteur)	- Partenaire Réflexif à la sortie	- Influence réciproque de deux conceptions de l'enseignant à la sortie (Partenaire réflexif 2 et Apprenti 2)	
Facteur 4			- Influence réciproque de deux conceptions de l'enseignant à l'entrée (Partenaire réflexif 1 et Transmetteur1)	

On peut relever deux phénomènes conjoints : les nœuds des variables « réflexion » et « contextualisation » sont importants pour la majorité des étudiants puisqu'ils font partie du corrélogramme du premier ordre et du second ordre plus spécifiquement pour la variable nœud « contextualisation ». Aussi, les étudiants remarquent une influence négative de la variable nœud « intégration » (avec une moyenne de 4,40) dans la conception de l'enseignant « Apprenti » (avec une moyenne de 4,88) au début de la formation. Néanmoins, les étudiants (surtout une partie d'entre eux sans doute) accordent un certain poids (2^e et 3^e facteurs du corrélogramme du premier ordre et, 3^e et 4^e facteurs du corrélogramme du deuxième ordre) à la conception « Apprenti » qui évolue positivement entre le début et la fin de la formation (de 4,88 de moyenne à 5,18). Nous allons vérifier s'il existe un lien entre les caractéristiques sociodémographiques et les conceptions et perceptions des étudiants.

3.2.2 Les liens entre les caractéristiques sociodémographiques et les conceptions et perceptions des étudiants.

Nous voulons savoir s'il existe une relation entre les variables sociodémographiques, les conceptions et les perceptions des étudiants. Les résultats montrent que les activités d'intégration sont corrélées négativement avec l'échec au supérieur. Nous allons effectuer un test de comparaison de moyenne sur un échantillon indépendant pour voir si les sous-groupes de notre population d'étudiants ont des perceptions opposées.

Tableau 37. Le lien entre les perceptions de l'intégration et les échecs au supérieur

	Intégration	
	Moyenne	Ecart-type
0 échec au supérieur	4,56	1,476
1 échec au supérieur	4,65	1,587
0 et 1 échec au supérieur	4,62	1,503
2 échecs au supérieur	3,93	1,507
3 échecs au supérieur	3,43	1,463
Total	4,40	1,586

La différence des moyennes est significative entre l'échec au supérieur et les activités d'intégration. En effet, les étudiants qui ont connu deux échecs au supérieur perçoivent moins les activités d'intégration que l'ensemble des étudiants qui n'ont connu aucun échec au supérieur ou un échec au supérieur, [$t(77) = 2,543, p = 0,013$]. Les moyennes associées à ces deux groupes sont respectivement de 3,93 et 4,62. Nous allons procéder à l'analyse des résultats de la troisième cohorte d'étudiants.

3.3 Les corrélations entre les variables de la troisième cohorte

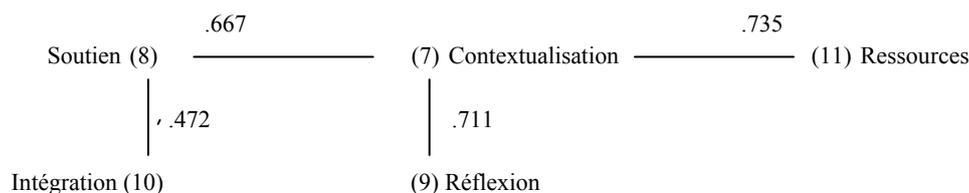
Nous allons mesurer la force de relation entre les variables de la troisième cohorte d'étudiants. Le tableau de corrélation entre les variables sera présenté ci-après. Nous allons aussi procéder au regroupement du premier ordre puis au regroupement de deuxième ordre pour essayer de comprendre les conceptions et les perceptions des étudiants.

3.3.1 Les corrélations entre les variables relatives aux conceptions et aux perceptions (Tableau 7 C, annexe 7C)

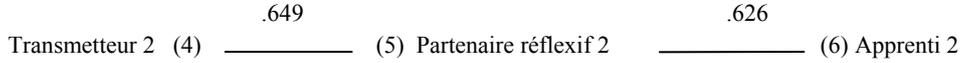
Nous identifions pour chaque variable la corrélation la plus élevée.

Variable De départ	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Variable Corrélée	3	3	2	5	4	5	11	7	7	8	7	4
Corrélation	.483	.635	.635	.649	.649	.626	.735	.667	.711	.472	.735	.442

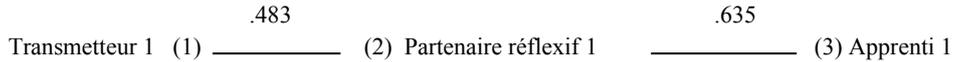
Premier facteur sous forme graphique



Deuxième facteur sous forme graphique



Troisième facteur sous forme graphique



On dégage ici trois facteurs dont le premier ne concerne que les variables relatives à la perception du dispositif, tandis que le second ne porte que sur les variables conceptions de l'enseignant à la sortie de la formation. Le troisième est sur les conceptions de l'enseignant au début de la formation.

Dans le premier facteur, c'est la liaison entre la contextualisation (M = 5,54) et le soutien (M = 4,97) qui est centrale : l'apprentissage des ressources (M = 5,68) paraît essentiel pour permettre la contextualisation selon les étudiants. Le soutien semble également important, mais dans une moindre mesure à leurs yeux, pour permettre l'intégration (M = 4,28) des acquis de la formation. Pour permettre une meilleure contextualisation, les étudiants estiment avoir besoin du soutien et sont aidés par des dispositifs qui stimulent leur réflexion (M = 5,43).

Dans le second facteur, la conception « Transmetteur 2 » (M = 5,92) est reliée à la conception « Partenaire réflexif 2 » (M = 5,45) qui elle est reliée à la conception de l'enseignant « Apprenti 2 » (M = 4,88).

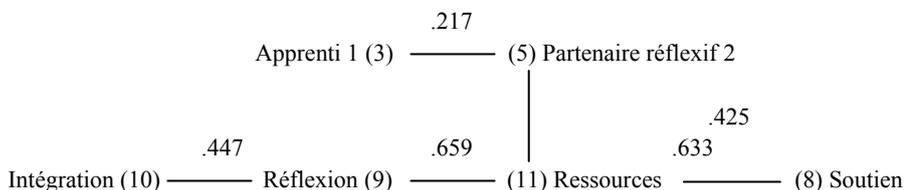
Dans le troisième facteur, la conception « Transmetteur 1 » (M = 6,03) est reliée à la conception « Partenaire réflexif 1 » (M = 5,27) qui elle est reliée à la conception de l'enseignant « Apprenti 1 » (M = 4,82).

Il faut remarquer que les conceptions de l'enseignant à la sortie de la formation sont fortement corrélées entre elles. Les corrélations entre les conceptions de l'enseignant à l'entrée en formation le sont moins.

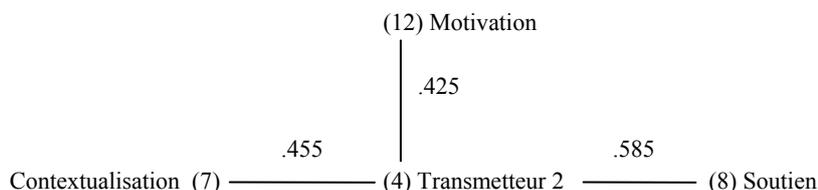
En suivant la même procédure, nous avons extrait des facteurs de deuxième ordre. Nous allons identifier pour chaque variable la corrélation la plus élevée.

Variable De départ	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓
Variable Corrélée	2	1	5	6	11	4	4	11	11	9	9	4
	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓
Corrélation	.400	.400	.217	.585	.425	.585	.455	.633	.659	.447	.659	.413

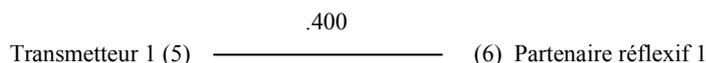
Premier facteur sous forme graphique



Deuxième facteur sous forme graphique



Troisième facteur sous forme graphique



On dégage trois facteurs dont le premier concerne les variables relatives à la perception du dispositif en majeure et les conceptions de l'enseignant en mineure. Le second facteur porte encore sur la perception du dispositif, une conception de l'enseignant à la sortie de la formation (Transmetteur 2) et la motivation. Le troisième facteur est relatif aux conceptions de l'enseignant à l'entrée en formation.

L'examen du premier facteur du second ordre, c'est la liaison entre les ressources et la réflexion qui est centrale : l'apprentissage des ressources paraît essentiel pour stimuler la réflexion et il doit être aidé par les dispositifs qui mettent en place les activités d'intégration. Dans une moindre mesure, les ressources semblent également importantes aux yeux des étudiants pour la conception de l'enseignant « Partenaire réflexif » à la sortie de la formation qui est reliée à la conception « Apprenti » à l'entrée en formation. Pour permettre l'apprentissage des ressources, les étudiants estiment avoir besoin d'être soutenus dans leurs efforts.

Dans le second facteur de second ordre, la conception de l'enseignant « Transmetteur » à la sortie de la formation constitue le nœud principal du corrélogramme. Une première chaîne apparue relie la conception « Apprenti » à la sortie à la conception « Transmetteur » à la sortie qui elle-même est reliée à la perception « contextualisation ». On peut donc émettre l'hypothèse explicative selon laquelle la conception de l'enseignant « Transmetteur » à la sortie est liée à la conception « Apprenti » à la sortie, ce qui suppose une contextualisation des apprentissages. La deuxième chaîne montre à quel point la conception de l'enseignant « Transmetteur » à la sortie de la formation suscite la motivation des étudiants et inversement.

Le troisième facteur met en exergue la relation réciproque entre deux conceptions de l'enseignant à l'entrée de la formation : « Transmetteur » et « Partenaire réflexif ».

3.4 La comparaison des matrices de corrélation des trois cohortes

Cette comparaison se focalise sur les résultats des groupements de premier ordre et ceux du deuxième ordre. En effet, lorsqu'on analyse de plus près ces résultats, on remarque que le premier facteur concerne les perceptions des échelles du dispositif de formation.

Le deuxième facteur regroupe en général les conceptions des étudiants à la sortie de la formation. Pour le troisième facteur, apparaissent les conceptions initiales.

A la première cohorte, ce sont les perceptions de la contextualisation et de l'apprentissage des ressources qui constituent les principaux nœuds du dispositif de formation. En ce qui concerne les conceptions de l'enseignant, la liaison entre « transmetteur » à l'entrée et cette même conception à la sortie est la plus importante suivie du lien entre le partenaire réflexif à l'entrée et cette même conception à la sortie.

A la deuxième cohorte, c'est la liaison des perceptions de : contextualisation, réflexion, soutien et de l'apprentissage des ressources, qui est centrale. Les conceptions de l'enseignant à la sortie sont fortement reliées entre elles.

A la troisième cohorte, les nœuds importants de la perception du dispositif sont principalement la contextualisation, l'apprentissage des ressources et le soutien à l'apprentissage. Ces échelles du dispositif sont fortement reliées tout comme les conceptions de l'enseignant à la sortie le sont entre elles aussi. Il en a de même pour les conceptions à l'entrée. Cependant pour cette cohorte, on peut remarquer au corrélogramme du second ordre des liaisons entre les échelles de la perception du dispositif avec les conceptions de l'enseignant à la sortie. Ainsi, la conception liée à la transmission entraîne de l'importance pour la contextualisation, le soutien et la motivation. De même, la conception relative à la réflexivité à la sortie nécessite de recourir à l'apprentissage des ressources du métier.

Au total, de ces deux types de regroupement, nous retiendrons que le soutien, l'intégration et la motivation contribuent à la perception de l'apprentissage des ressources et de la contextualisation pour les trois cohortes. La réflexion restant quant à elle un des nœuds du dispositif de formation de la deuxième cohorte. Ces échelles de perception du dispositif produisent-elles des effets sur les conceptions des étudiants ?

4. Discussion des résultats descriptifs de l'étude

L'objectif de ce chapitre vise avant tout à mesurer le changement de conceptions des étudiants entre le début et la fin de la formation des trois cohortes d'étudiants. Bien entendu, nous devrions au préalable décrire les conceptions et les perceptions des étudiants de l'école normale des instituteurs de Libreville. Nous voulions également savoir si les caractéristiques sociodémographiques des étudiants ont des effets sur les conceptions et les

perceptions des étudiants. Notre hypothèse de départ était de se dire qu'une formation professionnalisante est celle qui arrive (1) à transformer les conceptions initiales des étudiants et (2) à susciter la motivation des étudiants pour les activités de formation.

Le dispositif méthodologique mis en œuvre consiste à recueillir : (1) les conceptions des étudiants au début puis à la fin d'un parcours de formation ; (2) les perceptions du dispositif et de la motivation. Ce dispositif s'inscrit dans une démarche d'évaluation prônée par De Ketele et Roegiers (1993). Le but est de confronter un ensemble d'informations par rapport à un référentiel.

Les résultats auxquels nous sommes parvenus peuvent être synthétisés comme suit. Ils montrent l'ampleur du redoublement des étudiants durant leur parcours scolaire ; tout le monde n'y a pas échappé au point que son effet n'est pas fortement ressenti dans les conceptions et les perceptions des étudiants. Les conceptions dominantes chez ces étudiants en formation initiale sont le « Transmetteur » et le « Partenaire Réflexif ». Mais au fil des cohortes, la conception « Apprenti » émerge chez les étudiants. Les conceptions en général connaissent une évolution. L'évolution des conceptions « Transmetteur » et « Partenaire Réflexif » est significative à la première cohorte. L'évolution de la conception « Apprenti » est significative à la deuxième cohorte. Aucune évolution significative n'est apparue à la troisième cohorte. Quant au dispositif de formation, il reste marqué par trois activités dominantes : l'acquisition des ressources, la contextualisation et la réflexion. Les autres échelles du dispositif émergent au fil des cohortes. Cependant, la faiblesse du dispositif reste la non-perception par les étudiants des activités d'intégration. La motivation des étudiants reste élevée.

La corrélation des variables de même catégorie reste significative. Cette corrélation est significative entre les conceptions à l'entrée et les conceptions à la fin de la formation. Elle l'est moins à la troisième cohorte et absente à la deuxième cohorte. Par contre les corrélations sont nettement significatives entre les échelles du dispositif et les conceptions finales des étudiants à la deuxième et surtout à la troisième cohorte par rapport à celles de la première cohorte.

Nous allons donc discuter des résultats à la lumière de la littérature scientifique. La discussion sera divisée en quatre parties : la première est relative à l'évolution des conceptions ; la deuxième se focalise sur les perceptions des étudiants ; la troisième s'intéresse à la force des liens entre les conceptions et les perceptions des étudiants et la quatrième concerne l'impact des caractéristiques sociodémographiques sur les conceptions et perceptions des étudiants.

4.1 De l'évolution des conceptions des étudiants en formation initiale

Il est important de rappeler que le questionnaire de la première cohorte avait été administré en fin d'année au moment du prélèvement des conceptions de fin de formation. Les étudiants devraient répondre en « *reprenant l'état d'esprit qui était le leur avant le début de la formation initiale à l'ENI* ». Les résultats montrent que les conceptions

« Transmetteur », « Partenaire Réflexif » connaissent une évolution significative. Ces conceptions déjà dominantes au début de la formation tendent à se renforcer à la fin de la formation.

Les résultats obtenus aux deux dernières cohortes ne s'inscrivent pas dans la dynamique de cette évolution. En effet, les résultats de la deuxième cohorte indiquent une évolution significative de la conception « Apprenti » entre le début et la fin de la formation. Les moyennes des deux autres conceptions (transmetteur et Partenaire Réflexif) tendent à baisser légèrement. Cette baisse n'est pas significative. Pour ce qui concerne la troisième cohorte, les conceptions « Partenaire Réflexif » et « Apprenti » n'évoluent que très faiblement et d'ailleurs ces évolutions ne sont pas aussi significatives. Le niveau de la conception « Transmetteur » diminue à la fin de la formation des deux dernières cohortes, de même pour le niveau de « Partenaire Réflexif » à la fin de la formation de la deuxième cohorte.

Si nous pensons que les évolutions importantes des conceptions obtenues à la première cohorte sont en partie dues au biais méthodologique, en revanche, nous pouvons nous questionner sur les évolutions très marquées de la conception « Apprenti » aux deux dernières cohortes. Elle était à son bas niveau au début comme à la fin de la formation de la première cohorte. En effet, l'évolution de la conception « Apprenti » est significative à la deuxième cohorte et non significative à la troisième. Cependant, nous pouvons nous poser la question de savoir ce qui s'est passé lors de ces deux dernières cohortes ? Il est curieux de constater le niveau élevé de la conception « Apprenti » au début de la formation en comparaison avec les étudiants de la première cohorte. De même, la baisse du niveau de la conception « Transmetteur » à la fin de la formation des deux dernières cohortes et celle de la conception « Partenaire Réflexif » à la fin de la formation de la deuxième cohorte, n'est-elle pas due au fait que ces conceptions seraient dominantes chez les étudiants dès le début de la formation ? Le dispositif de formation y aidant parfois à conforter leurs croyances à la fin de la formation, peut parfois faire émerger tout doucement des conceptions qui jusqu'ici n'ont pas été valorisées par les étudiants au début de la formation. Ces résultats corroborent partiellement notre hypothèse de recherche qui stipule que « *La formation initiale fait évoluer les conceptions initiales des étudiants à la sortie quels que soient le dispositif et les caractéristiques des étudiants.* ». Ces résultats vont dans le même sens qu'une étude empirique menée en Belgique. Tuerlinckx (2008) constate des évolutions faibles ou nulles des conceptions du métier après des stages de terrain. En Afrique, Nitonde (2011) a étudié les profils de conceptions du métier et de la formation au métier des futurs enseignants burundais, avant et après un stage d'enseignement ; leurs priorités ne changent guère après un stage de 4 semaines.

En somme, nous retiendrons que les conceptions dominantes des étudiants sont les conceptions « Transmetteur » et « Partenaire Réflexif ». Elles ont été placées à un niveau très haut sur l'échelle de Lickert au début de la formation au point qu'elles ont tendance à évoluer ou à diminuer sensiblement. Par contre, au fil des cohortes, on remarque une évolution marquante de la conception « Apprenti ». L'augmentation du temps de formation y a-t-elle vraiment contribué ? L'évolution des conceptions est-elle liée au dispositif de

formation développé à l'ENI et sur les terrains de stage ? Nous ne pouvons cependant pas trop présager des raisons des évolutions des conceptions. Sans doute faudrait-il mesurer les effets du dispositif sur les conceptions finales ou encore l'effet du degré la motivation sur les perceptions du dispositif qui par ricochet auraient des effets sur les conceptions finales des étudiants, ce que nous tenterons de faire dans le prochain chapitre. Avant de mesurer les effets des perceptions du dispositif et de la motivation sur les conceptions finales des étudiants, il y a lieu de connaître les échelles dominantes des perceptions du dispositif et les perceptions du degré de motivation des étudiants.

4.2 Des perceptions du dispositif et du degré de motivation des étudiants

Les étudiants des trois cohortes perçoivent davantage, dans le dispositif de formation, les activités d'acquisition de ressources, la contextualisation de l'apprentissage et la réflexivité. Les activités du soutien à l'apprentissage et surtout les activités d'intégration sont moins présentes. Ces caractéristiques du dispositif de formation initiale des instituteurs est classique en Afrique lorsque la formation dure un à deux ans : priorité est à l'apprentissage des ressources ! Les ressources concernent les savoirs des matières à enseigner, les savoirs pédagogiques et didactiques et les savoir-faire professionnels. On compte sur les stages pour pouvoir transmettre les savoirs en appliquant les principes pédagogiques appris.

Toutefois, restant dans le courant de la professionnalisation de la formation initiale des enseignants, les activités d'intégration sont au cœur de la formation du futur professionnel. En termes de dispositif, l'intégration consiste à certains moments de la formation, à proposer aux étudiants des activités qui les amènent à mobiliser les ressources acquises dans des situations complexes (De Ketele, 1996 ; Roegiers, 2000, 2010, 2012). Chaque situation complexe est associée à un énoncé du noyau de compétences, qui n'est rien d'autre qu'un élément du profil de sortie. Or, dans les deux premières cohortes, la formation est structurée sur une liste de contenus. La mise en place du nouveau référentiel des compétences semble poser un problème d'adaptation à la nouvelle vision de la formation. Paquay relève ce qui suit :

Pour répondre à un changement planifié, il ne suffit pas de proposer un curriculum qui réponde aux critères de qualité prédéfinis par les experts ; il ne suffit pas non plus que le contenu de ce curriculum soit négocié et ratifié par l'ensemble des catégories d'acteurs concernés. Il importe, cependant, que tout au long de la conception, de la mise en place et de l'évaluation du nouveau curriculum soient prises en compte les logiques des acteurs de terrain. C'est la condition centrale pour qu'un nouveau curriculum contribue à transformer réellement les pratiques enseignantes dans le sens attendu (2007, p.58).

En conséquence, dans les nouveaux curriculums de formation initiale des enseignants, il ne suffit pas de définir des référentiels de compétences et des dispositifs nouveaux. Il faut et surtout des formateurs d'enseignants qui puissent adopter une posture d'accompagnateur qui est souvent aux antipodes d'une posture d'enseignant (Altet, Paquay et Perrenoud,

2002). Dans une formation qui se veut professionnalisante, la compétence est vue comme inductrice d'un processus didactique centré sur l'étudiant. C'est la capacité qui tourne autour de l'acte d'apprendre : apprendre par soi-même, apprendre à apprendre. Elle constitue la base de l'approche par les situations-problèmes. Souvent nommée « APP », elle est basée sur le fait de confronter les étudiants à des situations complexes significatives pour développer leurs connaissances (Galand & Frenay, 2005 ; Raucent & Vander Borgh, 2006). Les étudiants sont invités à résoudre des situations-problèmes, ou à élaborer un projet, la plupart du temps en petits groupes. De manière plus générale, par rapport à des méthodes traditionnelles, l'apprentissage par problèmes favorise la compréhension et la mise en lien des concepts, et garantit une meilleure maîtrise à long terme à la fois des connaissances et des compétences acquises en formation (Strobel & Van Barneveld, 2009, cités par Roegiers, 2012).

Enfin les étudiants perçoivent un niveau élevé de leur motivation pour les activités de formation. La perception du degré de motivation des étudiants dépend de la nature du dispositif de formation. Nous pouvons penser que le degré de motivation élevé des étudiants serait dû au fait que les méthodes de formation des formateurs ne s'éloignent pas trop des méthodes vécues par ces étudiants pendant leur scolarité antérieure et par ailleurs, ils ont des croyances très fortes quant à leur probabilité de réussir la formation par comparaison avec les cohortes antérieures à nos trois cohortes d'études. À cette époque c'est-à-dire les cohortes d'étudiants antérieures à notre troisième cohorte, la formation se voyait aux yeux des étudiants comme une simple formalité à remplir car leur certification semblait assurée. Le Ministère de l'éducation étant le pouvoir organisateur et stratégique, pouvait décider de la certification de certains étudiants qui ont manifestement échoué à leur programme de formation à l'Enil. Pour notre troisième cohorte, l'Enil est passé d'un simple pouvoir de gestion à l'exercice d'une grande partie du pouvoir stratégique. L'établissement tend vers une autonomie de gestion.

4.3 De la relation entre les conceptions, le dispositif et la motivation

Les corrélations sont significatives entre les échelles d'une même catégorie. Par exemple, les conceptions « Transmetteur », « Partenaire Réflexif » et « Apprenti » sont liées entre elles. Il en va de même pour les échelles du dispositif de formation. Cependant, certaines corrélations sont hautement significatives par rapport à d'autres. Certains liens sont forts entre certaines échelles d'une même dimension. D'ailleurs, les travaux de Ndiaye (2003) soulignent une proximité entre certains modèles de professionnalité enseignante. Par exemple, les conceptions « maître instruit », « technicien », « praticien artisan » se combinent bien. L'autre combinaison remarquée par l'auteur serait les conceptions « praticien réflexif », « acteur social » et « personne ». Pour la présente étude, la conception « Transmetteur » est fortement liée à la conception « Partenaire Réflexif ». Il en va de même entre la conception « Partenaire Réflexif » et la conception « Apprenti ». La conception « Partenaire réflexif » jouerait ainsi un rôle d'interface ou intermédiaire entre le « Transmetteur » et l'« Apprenti ». Les conceptions « Transmetteur » et « Apprenti »

restant aux antipodes des trois conceptions, seraient moins fortement liées entre elles. Cette proximité est aussi perçue entre certaines échelles du dispositif de formation. Il existe des liens forts entre la contextualisation et le soutien à l'apprentissage ; entre la réflexion et l'acquisition des ressources et enfin entre l'acquisition des ressources et la réflexion. La contextualisation et le soutien de l'apprentissage fondent la valeur écologique de l'apprentissage dans les travaux de Frenay et Bedard (2004). En effet, pour ces auteurs, l'apprentissage et l'enseignement contextualisés authentiques (AECA) revêt deux dimensions : l'authenticité du contexte (contextualisation de l'apprentissage) et le compagnonnage cognitif (soutien à l'apprentissage). La dimension du soutien à l'apprentissage, si elle est fortement valorisée dans le dispositif, aurait une relation forte avec les activités d'intégration qui nécessitent justement ce compagnonnage cognitif.

4.4 Effets des variables sociodémographiques sur les conceptions et les perceptions

Les résultats des trois cohortes montrent globalement que les caractéristiques sociodémographiques n'influencent pas trop sur les conceptions et les perceptions des étudiants. On y trouve cependant des liens significatifs entre certaines caractéristiques sociodémographiques avec certaines conceptions et perceptions à la première cohorte d'étudiants. A la première cohorte, les étudiants ont des convictions affirmées sur la conception « Transmetteurs » et c'est pourquoi sans doute ils perçoivent bien plus que leurs collègues de sexe féminin les activités centrées sur l'acquisition des ressources. Nous pouvons penser que les étudiants de sexe masculin viennent plus avec l'idée selon laquelle enseigner serait transmettre les connaissances. Toujours à l'actif de la première cohorte, le redoublement au primaire et le redoublement au secondaire auraient des incidences sur respectivement la conception « Apprenti » et la conception « Partenaire Réflexif ». Les étudiants qui ont connu deux redoublements au primaire ont tendance à croire que le métier d'enseignant ne s'apprend pas, sans doute pour eux le fait d'avoir redoublé au primaire serait un gage de la maîtrise des contenus dans ce cycle, ils en ont eu l'expérience en redoublant et comme par ailleurs la conception dominante est « Transmetteur », point n'est besoin d'apprendre le métier, il faut aller directement sur le terrain transmettre les connaissances aux élèves. Le redoublement au secondaire est corrélé à la conception « Partenaire Réflexif » à la sortie. De l'analyse des contenus enseignés au secondaire supérieur les activités pédagogiques sont centrées sur la recherche des informations, de leur traitement et de ne retenir celles qui semblent pertinentes à la résolution d'un problème. Ces types d'activités demandent l'esprit analytique et synthétique et actif avec des pairs. Ceux qui ont connu moins de redoublements dans le secondaire semblent plus favorables à la conception « Partenaire Réflexif ».

En somme, plus on redouble les classes au secondaire, moins on est favorable(s) à cette conception à la sortie de la formation. Dans la même ligne, les échecs au supérieur seraient en lien avec les activités d'intégration, et ce pour la deuxième cohorte d'étudiants. Si le secondaire supérieur agit sur la réflexion avec des partenaires de l'école, l'enseignement

supérieur centrerait ses activités autour des projets que les étudiants réaliseraient avec des pairs. C'est la dimension taxonomique un peu plus élevée que l'enseignement secondaire supérieur. Les étudiants qui échoueraient dans l'enseignement supérieur ne revêtiraient pas cette posture de quelqu'un qui s'inscrit en projet ou à l'analyse des cas pratiques. Ces activités d'intégration pourraient être mal perçues par les étudiants qui ont connu des échecs au supérieur s'il arrivait que ces activités soient suffisamment développées lors de la formation d'étudiants de la deuxième cohorte. Les résultats auxquels nous sommes parvenus sur l'impact des caractéristiques sociodémographiques des étudiants renvoient au paradigme dit « sociocognitif » (Bandura, 1986 ; Tardif, 1992). Bourgeois (2005, p.72) abonde dans le même sens lorsqu'il écrit « *un même dispositif de formation, une même pratique pédagogique, ne va pas nécessairement produire les mêmes effets chez tous les étudiants, dans la mesure où ceux-ci peuvent présenter des caractéristiques différentes qui modulent l'impact de la pratique ou du dispositif sur les apprentissages.* ». En effet, il nous faut tenir compte des caractéristiques sociodémographiques des étudiants, des interactions des effets du dispositif pédagogique sur les conceptions des étudiants à la fin de la formation. C'est ce qui fera l'objet de notre prochain chapitre.

Chapitre 8

Les déterminants du changement des conceptions de la professionnalité enseignante des étudiants en formation initiale

Les déterminants du changement des conceptions de la professionnalité enseignante des étudiants en formation initiale

Au chapitre précédent, nous avons présenté et comparé les évolutions des conceptions des étudiants entre le début et la fin de la formation et ce, sur les trois cohortes d'étudiants. Nous avons eu recours aux moyennes, écarts-types et corrélations des différentes variables en jeu. Ces variables sont pour la plupart les conceptions enseignantes, les perceptions du dispositif et les perceptions motivationnelles des étudiants. L'objectif du présent chapitre est de comprendre ce qui est à l'origine du changement des conceptions d'étudiants entre le début et la fin d'une cohorte. Ensuite nous essayerons de comparer les cohortes en fonction des différents facteurs qui ont contribué ou non à l'évolution des conceptions d'étudiants.

1. Quelques aspects méthodologiques

Ce chapitre repose sur plusieurs principes sous-tendant la méthodologie utilisée. Nous allons les développer.

1.1 Principes mobilisés

Il s'agit de principes qui permettent une étude rigoureuse d'un objet complexe. En effet, plusieurs acteurs entrent en jeu dans le processus de formation initiale des enseignants. Ces facteurs exercent une influence sur la transformation des conceptions. Les principes retenus et présentés ici permettent de poser de manière transparente le cadre de recherche adopté et les raisons qui ont guidé le choix des outils et des analyses. Les hypothèses élaborées qui seront confrontées à l'épreuve des faits inscrivent cette recherche dans une perspective positive.

Nous nous sommes inscrits dans une approche interne, basée principalement sur la vision des acteurs. La part de subjectivité, relative au vécu des acteurs notamment, est intégrante de cette approche (Suchaut, 2008 ; cité par Lambert, 2013). Elle est différente d'une approche externe qui implique, la mesure des effets attendus sur le terrain, habituellement la réussite des élèves à travers la mesure de leurs acquis.

La posture comparative est privilégiée dans cette recherche. Les étudiants, à caractéristiques données ou à cohorte donnée, ne parviennent pas tous au même changement de conceptions. Au total, le positionnement sur une approche positive et interne, et dans une posture comparative implique que cette recherche soit de nature quantitative. L'utilisation de méthodes quantitatives et de modélisations sera privilégiée. Les exigences sont impératives dans la mesure où de multiples interactions et liaisons

existent entre les variables impliquées dans le changement des conceptions des étudiants. La production d'analyses robustes ne peut se faire qu'en respectant ces conditions. L'objet d'étude que constituent le changement de conceptions et la compréhension des facteurs qui la sous-tendent, nécessite de prendre en compte certaines difficultés conceptuelles et méthodologiques. L'étude sur le changement de conceptions mettrait sans doute en avant l'effet de différents facteurs tels que le genre ou encore les dimensions du dispositif. Ces facteurs ne joueraient pas indépendamment les uns des autres et c'est pourquoi, il est nécessaire dans l'analyse de vérifier et de contrôler dans quelle mesure ces facteurs interagissent. Les méthodes de régression linéaire et logistique seront utilisées dans cette recherche pour comprendre les articulations des facteurs de transformation de conceptions, méthodes que nous allons restituer dans leurs paradigmes réciproques.

1.2 Le positionnement méthodologique

Dans le cadre de notre recherche, nous avons privilégié deux grandes approches, que nous allons détailler dans les sections suivantes. Ces deux approches présupposent l'importance de l'analyse des interactions entre variables multiples, contrairement à des approches univariées et présupposent que des processus ou variables intermédiaires peuvent être estimés (médiatrices ou modératrices).

1.2.1 Une approche processus-produit

Cette recherche sur l'efficacité interne repose sur l'analyse des liens entre les conceptions initiales et les conceptions finales en passant par les perceptions du dispositif de formation et la motivation. Une difficulté majeure intervient du fait que les variables explicatives sont fréquemment liées statistiquement. Elles sont liées car le changement de conceptions n'est pas le résultat d'un facteur unique, mais de facteurs multiples, dont l'action est conjointe. On compte par exemple parmi les facteurs dont l'influence est démontrée, ceux liés au contexte de formation (caractéristiques des programmes, conceptions et perceptions des formateurs), aux conceptions de l'enseignant (transmetteur, partenaire réflexif et apprenant), aux perceptions du dispositif (contextualisation, soutien, réflexion, intégration, ressources), à la perception de la motivation des étudiants, etc. Ces éléments sont eux-mêmes liés à d'autres variables potentiellement actives telles que le genre, le nombre de redoublements, etc. Si l'on observe les différences globales dans le changement de conceptions, il est impossible de distinguer la part qui est liée au contexte de celle liée au dispositif par exemple. C'est pourquoi, l'utilisation de modèles multivariés permet de considérer plusieurs variables conjointement et de séparer leurs effets pour obtenir un effet net de chaque variable analysée.

Le modèle multivarié

Le modèle multivarié permet d'obtenir trois informations. La première est de savoir si les variables, dont on postule qu'elles ont un effet, jouent effectivement sur la variable à expliquer. Ce résultat est déterminé par l'existence de relations statistiques significatives. La deuxième information est la mesure du poids de chaque variable sur la variable à

expliquer. En effet, le modèle attribuera à chaque variable explicative un coefficient dont la valeur représente le poids de son impact sur la variable à expliquer. Ce coefficient ne sera considéré que s'il est établi au préalable que son impact est significatif. Enfin, le troisième élément fourni par le modèle est son pouvoir explicatif vis-à-vis de la variable à expliquer. Le coefficient de détermination, nommé le R^2 , traduit la part de variance expliquée par les variables prises en compte dans le modèle. Plus la part de variance expliquée est forte, proche de 1, meilleure est la qualité du modèle.

La clause « toutes choses égales par ailleurs »

Le principe du modèle univarié est de mesurer, toutes choses égales par ailleurs, l'effet d'une variable identifiée, c'est-à-dire d'observer dans quelle mesure la variation d'une variable explicative (X) agit sur la variable à expliquer (Y). Le modèle multivarié pour sa part permet de faire intervenir plusieurs variables explicatives (X_i). La clause « toutes choses égales par ailleurs » permet de contrôler les effets des autres variables en les maintenant constantes (variables contrôles). De cette façon, il est assuré que les variations de Y ne peuvent provenir que des variations de X_1 (variable cible), ce qui permet de dégager l'effet net de X_1 sur Y. Ce raisonnement est ici nécessaire du fait que le changement de conception résulte des mécanismes de variation complexes. La découverte de ces mécanismes implique de faire varier un seul facteur à la fois pour en mesurer son effet net. Mais la complexité du phénomène rend difficile la variation d'un seul et unique facteur alors que d'autres facteurs qui sont liés. La multiplication des variables introduites dans le modèle peut modifier les résultats obtenus à la fois sur la part de variance expliquée par les modèles et la significativité de la variable cible à expliquer. Il importe de prendre en compte les effets d'interaction.

À la différence des effets liés qui mettent en jeu deux variables, les interactions sont un effet qui inclut trois variables. On parle d'interaction quand l'effet d'une variable indépendante (X_1) sur une variable dépendante (Y) dépend lui-même d'une autre variable indépendante (X_2). L'effet de X_1 sur Y n'est pas constant, il varie en fonction de la valeur de X_2 . Prenons à titre d'exemple les facteurs influençant le changement de conceptions, soient les perceptions (dispositif et motivation) des étudiants. On peut postuler que l'effet du dispositif sur les conceptions finales sera plus fort s'il arrive à faire disparaître ou à diminuer la force d'influence de départ des conceptions initiales sur les conceptions finales. Si cette hypothèse est validée, alors, on est face à une interaction entre la variable conceptions initiales et celle du dispositif par exemple où l'impact des conceptions initiales sur les conceptions finales dépend des perceptions du dispositif. Cet effet d'interaction doit être ajouté dans l'équation du modèle multivarié avec l'intégration d'une variable supplémentaire qui sera le produit des deux variables, à laquelle on associe un coefficient, si ce coefficient est significatif, alors l'effet d'interaction est validé (Lambert, 2013).

$E(y) = \alpha + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \beta_3 X_1 X_2$

Ensuite, les facteurs qui peuvent influencer le phénomène mesuré sont nombreux et le contrôle de leur totalité est inenvisageable. La définition *a priori* de facteurs potentiellement significatifs est alors indispensable.

Cette méthode du modèle multivarié et le principe de la clause « Toutes choses égales par ailleurs » permettent de prendre en compte les variables « perceptions » des étudiants qui sont des variables processus.

Dans cette approche de la compréhension de changement de conceptions, nous rechercherons à dégager l'effet notamment des caractéristiques individuelles, à savoir, les caractéristiques sociodémographiques : le genre, l'âge, le nombre de redoublements au primaire, secondaire et au supérieur. Une des limites de la prise en compte des variables processus est qu'il ne nous permet pas d'expliquer de quelle façon sont produits les effets (Doyle, 1986 ; cité par Lambert, 2013). Dans cette conception, les perceptions du dispositif et/ou de la motivation, sont directement associées à la production des conceptions finales des étudiants. Or l'étudiant est également acteur de sa formation et doit traiter, encoder, la formation reçue. La prise en compte de ces variables intermédiaires nécessite d'opérer un changement de paradigme. L'introduction de nouveaux facteurs dans l'explication du changement de conceptions, relevant de la compréhension des processus (perceptions du dispositif et de la motivation) qui favorisent le changement de conceptions, nous amène à adopter le paradigme des processus médiateurs.

1.2.2 Une approche des processus médiateurs

Pour une amélioration de la compréhension du changement des conceptions, nous privilégierons une autre approche, celle des processus médiateurs. Le postulat réside dans l'intégration de variables médiatrices, qui joueraient un rôle d'intermédiaire entre le processus et le produit. Cette approche peut être illustrée par la figure 1 ci-dessous :

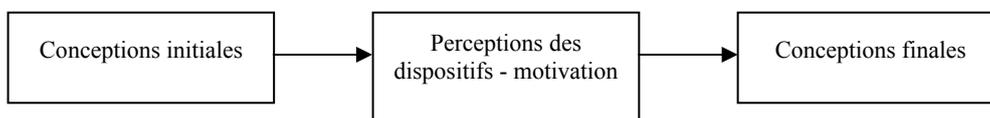


Figure 27. Une approche des processus médiateurs (adapté de Morlaix, 2009)

Dans ce cadre, il s'agit de prendre en compte les processus humains implicites qui s'interposent entre les stimuli pédagogiques et motivationnels et les conceptions finales. C'est-à-dire qu'il s'agit de s'intéresser à comprendre dans quelle mesure les variations des conceptions finales sont fonction des perceptions du dispositif et de la motivation des étudiants au cours de la formation initiale. Il est opéré, par cette approche, un déplacement de l'élément considéré comme central dans la formation. En effet, le formateur, dans l'approche du processus-produit, est le facteur principal, alors que c'est l'étudiant qui est mis au centre dans l'approche des processus médiateurs. Par l'adoption de ce changement de positionnement, l'étudiant n'est plus dans l'attente de recevoir la formation mais devient un élément actif (Doyle, 1986, Morlaix, 2009 ; cités par Lambert, 2013).

L'identification de processus médiateurs peut être établie lorsqu'il est démontré qu'une variable indépendante (VI) exerce un effet sur une variable médiatrice (VM) qui elle-même exerce un effet sur une variable dépendante (VD). L'effet de la VI est donc indirect et transite par la variable médiatrice. Si l'effet de la VM est annulé, on ne devrait plus

observer d'effet de la VI sur la VD (Brauer, 2000). La démonstration qu'une VI influe sur une variable appelée médiatrice et sur une variable dite dépendante ne suffit pas pour conclure à l'existence d'une médiation. Certaines conditions doivent être respectées avant de montrer statistiquement une médiation. Avant de détailler ces conditions, précisons une distinction qui doit être faite entre la médiation et la modération.

Distinction entre la médiation et la modération

La médiation intervient entre une variable explicative et une variable à expliquer, elle lie ces deux variables. Sans cette médiation, il n'y a pas de liaison entre les deux.

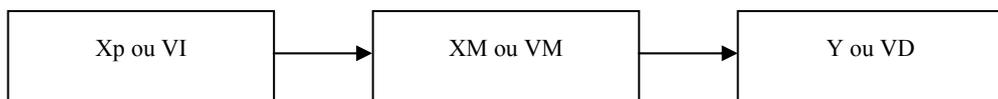


Figure 28. Médiation totale

La modération, parfois confondue avec la médiation, existe pour sa part quand une variation modératrice nuance l'effet de la VI sur la VD.

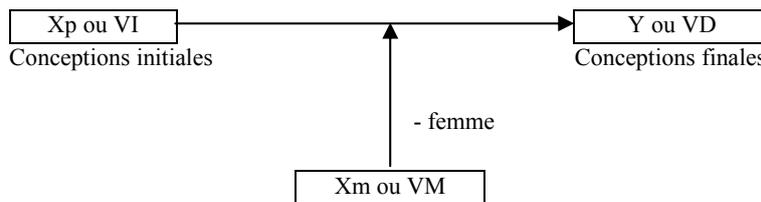


Figure 29. Modération

Dans le cas de la modération, l'effet de la VI sur la VD dépend du niveau de la variable modératrice. Cet effet est l'équivalent statistique de l'interaction (Brauer, 2000). Les interactions sont donc une combinaison d'actions entre trois variables. Ce cas de figure n'implique pas que la VI et la variable modératrice soient liées.

Les conditions d'une médiation

Brauer (2000) rappelle quelles sont les conditions nécessaires à la conclusion d'une médiation. Quatre relations doivent être démontrées pour y parvenir. La première est la démonstration d'un effet de la VI sur la VD. La seconde est que la VI a un effet sur la variable médiatrice. La troisième repose sur le fait que la variable médiatrice doit avoir un effet sur la VD quand l'effet de la VI sur la VD est contrôlé. Enfin, la quatrième condition nécessaire, condition sine qua non pour une médiation complète, est que l'effet de la VI sur la VD disparaît si l'effet de la variable médiatrice sur la VD est contrôlé.

La validité de ces conditions se vérifie par trois régressions :

- $Y = B_0 + b_1X$

Cette régression vérifie la première condition (c)

- $M = B_0 + b_1X$

Cette régression vérifie la deuxième condition

- $Y = b_0 + b_1M + b_2X$

Cette régression est utilisée pour vérifier les conditions 3 et 4. La condition 3 est vérifiée si le coefficient b_1 est significativement différent de 0. La condition 4 est vérifiée quant à elle si le coefficient b_2 n'est pas significativement différent de 0.

Une configuration de médiation partielle s'observe à partir du moment où la variable médiatrice ne canalise pas dans la globalité l'effet de la VI. Une partie de l'effet de la VI est bien médiatisée par la variable médiatrice, mais une autre partie de l'effet de la VI s'exerce directement sur la VD. La quatrième condition de la médiation complète n'est pas satisfaite, l'effet de la VI sur la VD ne disparaît pas totalement. Brauer (2000) postule alors que l'on peut s'attendre à ce que l'effet de X sur Y diminue si l'on contrôle statistiquement l'effet de M sur Y. Cet effet est considéré comme une condition nécessaire par Baron et Kenny (1986). Ces derniers posent en effet comme condition de validation d'une médiation que l'effet indirect soit supérieur à l'effet direct, ce qui implique que le coefficient mesurant l'effet de la VI sur la VD diminue après contrôle de la VM.

Le modèle d'une médiation peut se résumer ainsi :

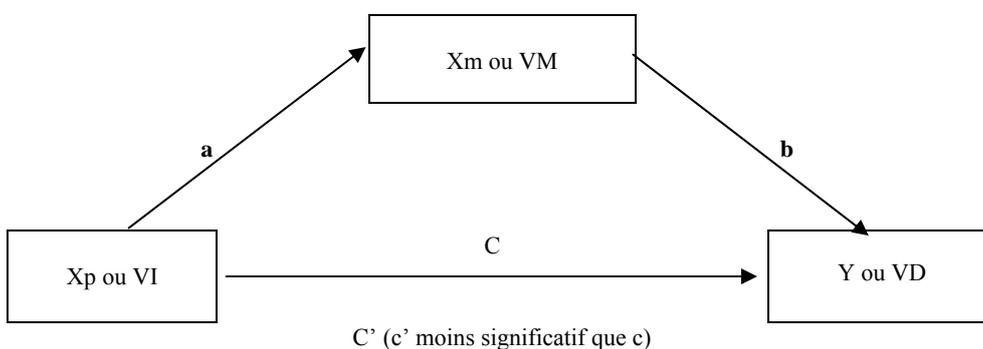


Figure 30. Modèle de médiation (Baron & Kenny, 1986)

C'est la relation entre la variable médiatrice (X_m) et la variable dépendante (Y) qui rend compte en très grande partie de la corrélation entre la variable indépendante (X_p) et la variable dépendante (Y). Le signe (C') est appelé l'effet indirect.

Nous pensons que le modèle multivarié, la médiation et la modération seraient des méthodes statistiques pertinentes qui pourraient nous aider à identifier ce qui explique le changement de conceptions des étudiants à la fin de la formation.

2. Les déterminants du changement de conceptions à la sortie de la formation

Les premiers résultats du chapitre précédent ont permis d'observer l'évolution des conceptions entre le début et la fin de la formation des trois cohortes d'étudiants. Dans le présent chapitre, nous voulons vérifier si les variables intermédiaires (les échelles des perceptions du dispositif et le profil motivationnel) médient la relation entre les conceptions initiales et les conceptions finales.

Si tel est le cas, l'effet médiateur existera selon le schéma 4, lorsqu'à la fois les variations du niveau de la variable indépendante (conception initiale ou X_p) influent significativement les variations de la variable médiatrice (a) c'est-à-dire une échelle

du dispositif ou la motivation, et les variations du niveau de celle-ci influent significativement sur la variable dépendante (b), c'est-à-dire les conceptions finales. Une variable médiatrice (échelle du dispositif ou la motivation) pure est une variable qui transmet intégralement l'impact de la variable indépendante (conception initiale) sur la variable dépendante (conception finale). Dans ce cas, l'effet direct (c') s'annule complètement avec l'introduction de la variable médiatrice X_m dans le modèle. Une médiation parfaite signifie l'existence d'une seule variable intermédiaire dominante. Or, pour notre étude, il y a plusieurs variables qui interviennent en même temps pour expliquer potentiellement le changement de conception à la sortie de la formation. La médiation partielle serait donc plus fréquente (Baron et Kenny, 1986 ; Mackinnon et al. 2002). Afin de s'assurer de la significativité de l'effet médiateur et de vérifier que les coefficients (a) et (b), Kenny et al. (1998) recommandent l'utilisation du test de Sobel (1996) afin de calculer l'erreur standardisée (S_{ab}) de l'effet indirect. L'erreur S_{ab} est obtenue à partir des erreurs standardisées des coefficients (a) et (b), notées S_a et S_b . Il s'interprète selon la distribution d'une loi normale.

La détection exacte des effets médiateurs a toujours été difficile et complexe. Afin de tirer avantage de cet apport, nous avons pris en compte plusieurs précautions lors des analyses des effets médiateurs ou modérateurs. L'examen des limites des méthodes classiques d'analyse des effets médiateurs et modérateurs, telles que les régressions pas à pas, permet de mettre l'accent sur l'importance de la pertinence de notre cadre méthodologique et de la congruence de notre design de la recherche. Pour cela la fiabilité élevée (α de Cronbach $>$ ou $= 0,80$), semble nécessaire pour assurer la puissance statistique des méthodes d'analyse des effets intermédiaires. Les méthodes d'estimation des effets intermédiaires sont souvent exigeantes en termes de taille d'échantillon, elles exigent des tailles d'échantillons importantes ($N >$ ou $= 300$ voire 500). Seule la première cohorte remplit cette exigence ($N = 405$). Afin de réduire la multicolinéarité entre les variables indépendantes (conceptions initiales) et les variables médiatrices et modératrices, il nous a semblé utile de centrer toutes les variables mesurées en y retranchant la moyenne, et nous y avons ajouté une constante de 100. L'existence des variables intermédiaires signifie que la relation entre la variable explicative (conception initiale) et celle expliquée dépend, quant à son existence, sa forme ou sa force, d'une troisième variable (Baron et Kenny, 1986).

2.1 Les déterminants du changement des conceptions des étudiants de la première cohorte

Il ressort dans les précédents résultats (au chapitre VII) que la conception « transmetteur » est la plus élevée et dans une moindre mesure, la conception « Partenaire réflexif ». Quant aux perceptions du contexte de formation, les étudiants sont unanimes sur le fait que le dispositif soit plus marqué par l'apprentissage des ressources et dans une moindre mesure par la contextualisation des apprentissages.

Les conceptions de la professionnalité (Transmetteur, Partenaire réflexif et Apprenti) mesurées à l'entrée et à la sortie de la formation sont les variables mobilisées pour mesurer le changement. Les perceptions du dispositif (la contextualisation, le soutien, la réflexion, l'intégration, les ressources) et les perceptions de la motivation sont des variables du processus de formation. Elles peuvent avoir des effets sur les conceptions à la fin de la formation.

Concernant la mesure des corrélations entre les variables, nous constatons à partir du groupement du premier ordre selon la méthode de Mac-Quitty (1957-1961), le fort lien entre d'une part la contextualisation des apprentissages et d'autre part l'apprentissage des ressources, le soutien à l'apprentissage et la réflexion. La perception de l'intégration est liée à la perception du soutien (,384). La conception du partenaire réflexif à la sortie de la formation est liée à la conception de transmetteur à la sortie qui elle-même a de forts liens avec la perception de la motivation (,319). La conception de l'apprenti à l'entrée en formation a des liens forts avec cette même conception à la sortie de la formation.

Avant d'insérer ces mesures dans les modèles de régression pour expliquer le changement de conceptions à la sortie de la formation, il convient de vérifier les biais de colinéarité entre ces différentes mesures (tableau 1). La mesure des corrélations entre les conceptions met en avant de forts liens entre le transmetteur 1 et le partenaire réflexif 1 (,474) qui a un fort lien avec l'apprenti 1 (,501). Le tableau montre également d'autres liens forts entre les conceptions initiales et les conceptions finales. Par exemple, la corrélation est forte entre la conception « Transmetteur » à l'entrée et cette même conception à la sortie (,391). Il en est de même entre la conception « Partenaire Réflexif » (,319). En somme, les conceptions sont corrélées entre elles. Il en est ainsi aussi pour les perceptions du dispositif et de la motivation. La mesure des corrélations entre les dimensions du dispositif met en exergue des liens forts et significatifs entre elles. De même, les dimensions du dispositif ont des liens significativement positifs avec la perception de la motivation, en dehors de la perception de l'intégration dont la relation est significativement négative avec la perception de la motivation.

Par rapport à l'hypothèse selon laquelle les perceptions du contexte (le dispositif et la motivation) ont des effets sur les conceptions des étudiants à la sortie de la formation, les résultats de mesure de corrélations montrent des liens significatifs entre les conceptions des étudiants à la fin de la formation et les perceptions du dispositif et de la motivation. Cependant, les liens entre les conceptions transmetteur, partenaire réflexif et la perception

de l'intégration sont non significatifs. De même, il n'existe aucun lien significatif entre la conception appreni à la sortie et l'apprentissage des ressources.

Les trois conceptions initiales sont corrélées positivement entre elles, de même pour les conceptions finales ($p=0,001$). Nous avons décidé de tester à chaque fois les trois conceptions initiales dans l'équation de régression pour prédire le changement à la sortie de la formation. Nous pensons que chaque conception initiale pourrait contribuer à l'évolution de chaque conception finale. Ainsi donc, l'impact de chacune des conceptions initiales sur le changement de conceptions à la sortie de la formation est analysé par le biais de régressions linéaires.

Nous avons d'abord procédé à plusieurs vérifications avant d'opter pour certaines régressions. D'abord, nous avons vérifié le poids de la motivation sur les conceptions des étudiants à la sortie de la formation. Ensuite, nous avons procédé à la vérification de l'influence des variables socio-démographiques, que nous avons transformées en variables muettes ou « dummy » en considérant chaque fois une modalité en référence aux autres modalités : femme (vs homme), plusieurs redoublements au primaire (vs au plus un redoublement au primaire), plusieurs redoublements au secondaire (vs au plus un redoublement au secondaire) et plusieurs échecs au supérieur (vs au plus un échec au supérieur). Les résultats de cette vérification (en annexe 1) montrent que la motivation exerce une influence sur les conceptions des étudiants à la sortie. Les variables socio-démographiques en général n'ont pas d'effet sur les conceptions des étudiants à la sortie.

Nous avons ensuite poursuivi l'analyse avec les modèles de régression pas à pas. Il s'agit de procéder à une introduction progressive des variables explicatives. Par exemple, pour chaque conception à la fin de la formation, on introduira cette même conception à l'entrée en formation, ensuite les deux autres conceptions et puis les perceptions du dispositif et de la motivation. Les résultats des analyses montrent qu'il n'y a pas d'influence des conceptions initiales, autres que la conception initiale liée à la conception que l'on cherche à expliquer.

2.1.1 Analyse de régression: Effet des variables transmetteur à l'entrée, perceptions du dispositif et de la motivation sur la conception « Transmetteur 2 ».

Nous avons signalé pour cette conception qu'il n'y pas d'influence des conceptions initiales, autres que la conception initiale « Transmetteur 1 » liée à la conception finale « Transmetteur 2 » que l'on cherche à expliquer. Donc, nous sommes face à des modèles de régression pas à pas, en retirant les autres conceptions initiales.

Tableau 38. Régression pas à pas entre la conception « Transmetteur 1 », les perceptions (dispositif et motivation) sur la conception « Transmetteur 2 » à la sortie

Modèle	Variables explicatives	R-deux ajusté	Coefficients standardisés	t	Sig.
			Bêta		
1	(Constante)	,095**		16,955	,000
	Transmetteur 1		,313	5,464	,000
2	(Constante)	,204**		8,692	,000
	Transmetteur 1		,221	3,820	,000
	Contextualisation		,187	2,385	,018
	Soutien		,048	,629	,530
	Réflexion		,116	1,616	,107
	Intégration		-,163	-2,703	,007
	Ressources		,110	1,458	,146
3	(Constante)	,267**		4,064	,000
	Transmetteur 1		,137	2,354	,019
	Contextualisation		,107	1,389	,166
	Soutien		,099	1,347	,179
	Réflexion		,102	1,479	,140
	Intégration		-,075	-1,246	,214
	Ressources		,049	,666	,506
	Motivation		,300	4,917	,000

Variable dépendante : Transmetteur 2

Les résultats de ce tableau montrent que la conception « Transmetteur » à l'entrée en formation influence significativement et positivement cette même conception à la sortie de la formation. Le coefficient de régression est de ,313 (modèle 1). Cette conception de « Transmetteur » à l'entrée contribue à 9,5% à la même conception à la sortie. Le pourcentage de variance expliquée devient encore plus important et significatif (20,4%) lorsque le dispositif de formation et principalement la contextualisation et l'intégration s'associent à la conception « transmetteur » à l'entrée pour expliquer la conception « Transmetteur » à la sortie de la formation (modèle 2). Au modèle 3, la motivation associée aux échelles de perceptions du dispositif et à la conception « Transmetteur 1 » à l'entrée, expliquent 26,7% de variance. Chaque poids correspondant à un modèle apporte une différence significative en matière d'explication de la variance (R²). On retient que la motivation et la conception « Transmetteur » à l'entrée exercent toutes les deux une influence sur la conception « Transmetteur » à la sortie de la formation. L'effet du dispositif disparaît lorsque la motivation est introduite dans l'équation de régression.

Comme nous pouvons le voir dans ce tableau, la motivation (variable médiatrice) n'est pas une variable parfaite ou pure qui transmet intégralement l'impact de la conception « Transmetteur 1 » à l'entrée sur la conception « Transmetteur 2 » à la sortie de la formation. Bien qu'ayant disparu au troisième modèle comme variable significative, la contextualisation et l'intégration interviennent en même temps que la conception initiale et la motivation pour expliquer la conception de « Transmetteur 2 » à la sortie de la formation. C'est pourquoi, nous avons voulu aussi détecter les effets d'interaction, dont la grandeur est souvent faible. Nous avons voulu aussi examiner l'effet conjoint ou le produit (chaque

échelle du dispositif X motivation) sur la conception transmetteur à la sortie de la formation mais les tests statistiques n'étaient pas concluants.

Enfin, la médiation de la motivation entre la conception « Transmetteur » à l'entrée et cette même conception à la sortie semble partielle car dans la troisième condition le coefficient de l'effet (C') est inférieur au coefficient de l'effet de la première condition (C), mais reste significatif. Nous allons vérifier cette possible médiation partielle en suivant les quatre étapes de Baron et Kenny (1986). La première étape étant le modèle 1 (C) de notre tableau 2.

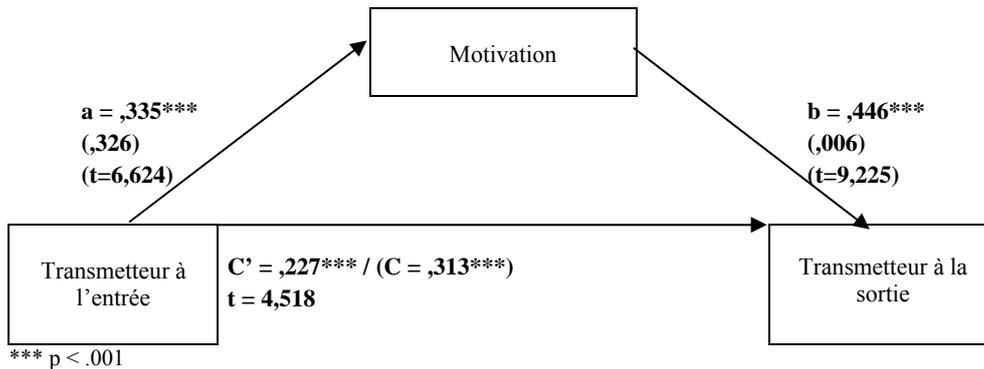


Figure 31. Présentation graphique finale du médiateur profil motivationnel

Le test de Sobel a été calculé pour tester la significativité de l'effet médiateur de la motivation. En utilisant les coefficients de régression et les termes d'erreurs, les résultats du test indiquent que l'effet médiateur de la motivation est statistiquement non significatif pour les liens entre la conception « Transmetteur 1 » et cette même conception à la fin de la formation ($Z = 1,02$; $p = 0,30418077$).

Nous passons à la mesure de l'influence de la conception « Partenaire réflexif » à l'entrée sur cette même conception à la fin de la formation par la médiation du dispositif ou du profil motivationnel.

2.1.2 Analyse de régression: Effet des variables « Partenaire réflexif 1 », perceptions du dispositif et de la motivation sur la conception « Partenaire réflexif 2 »

Dans les vérifications antérieurement réalisées (voir annexe 2), les variables liées aux caractéristiques des étudiants (femme, plusieurs redoublements au primaire, au secondaire et plusieurs échecs au supérieur) ainsi que les autres conceptions initiales (Transmetteur 1 et Apprenti 1) n'ont pas d'effet sur la conception « Partenaire réflexif » à la sortie de la formation. Nous ne les avons donc pas introduites dans la régression pas à pas.

Tableau 39. Régression pas à pas entre le « Partenaire réflexif 1 » et le dispositif et motivation sur le « Partenaire réflexif » à la Sortie

Modèle	Variables explicatives	R-deux ajusté	Coefficients standardisés	t	Sig.
			Bêta		
1	(Constante)	,076**		17,117	,000
	Partenaire réflexif 1		,282	4,787	,000
2	(Constante)	,186**		8,898	,000
	Partenaire réflexif 1		,207	3,540	,000
	Contextualisation		,274	3,385	,001
	Soutien		-,046	-,587	,558
	Réflexion		,187	2,530	,012
	Intégration		-,080	-1,287	,199
	Ressources		-,009	-,114	,910
3	(Constante)	,202*		5,640	,000
	Partenaire réflexif 1		,176	2,980	,003
	Contextualisation		,232	2,827	,005
	Soutien		-,011	-,142	,888
	Réflexion		,173	2,347	,020
	Intégration		-,038	-,603	,547
	Ressources		-,048	-,625	,532
	Motivation		,157	2,497	,013

a. Variable dépendante : Partenaire Réflexif 2

** p < 0,001

*p < 0,05

Les résultats montrent qu'au modèle 1 un lien significatif est établi entre la conception « Partenaire Réflexif » à l'entrée et cette même conception à la sortie de la formation. Au modèle 2, les échelles de la contextualisation et de la réflexion exercent une influence (avec la conception « Partenaire réflexif » à l'entrée) sur la conception « Partenaire réflexif » à la sortie de la formation. Enfin au troisième modèle, la motivation s'ajoute à la contextualisation, à la réflexion et à la conception partenaire réflexif à l'entrée pour influencer la conception « Partenaire réflexif » à la sortie de la formation. D'un modèle à l'autre, les différences sont significatives en matière d'explication de la variance. En définitive, nous obtenons dans cette analyse trois effets médiateurs (contextualisation, la réflexion et la motivation) dans l'explication du changement de la conception « Partenaire réflexif » à la sortie de la formation. Nous allons tester la nature de ces effets potentiellement médiateurs selon la schématisation et les étapes conseillées par Kenny et Baron (1986).

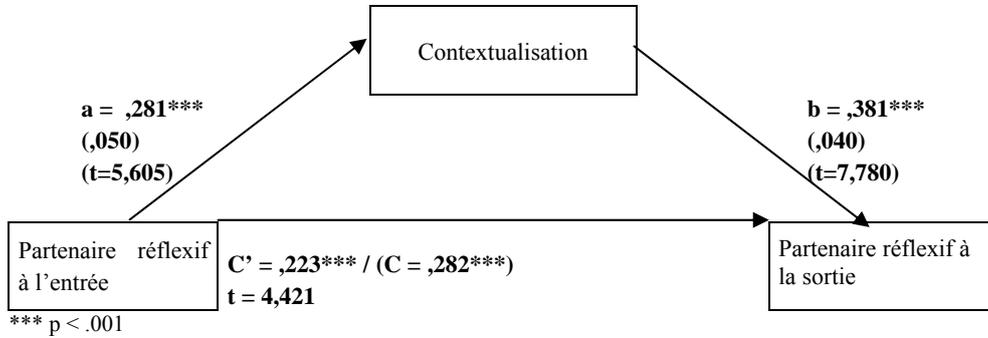


Figure 32. Présentation graphique finale du médiateur contextualisation

Le test de Sobel a été calculé pour tester la significativité de l'effet médiateur de la contextualisation. Les résultats du test indiquent que l'effet médiateur de la contextualisation est statistiquement significatif pour les liens entre la conception « Partenaire réflexif 1 » et cette même conception à la fin de la formation ($Z = 4,85$; $p = 0,00000122$).

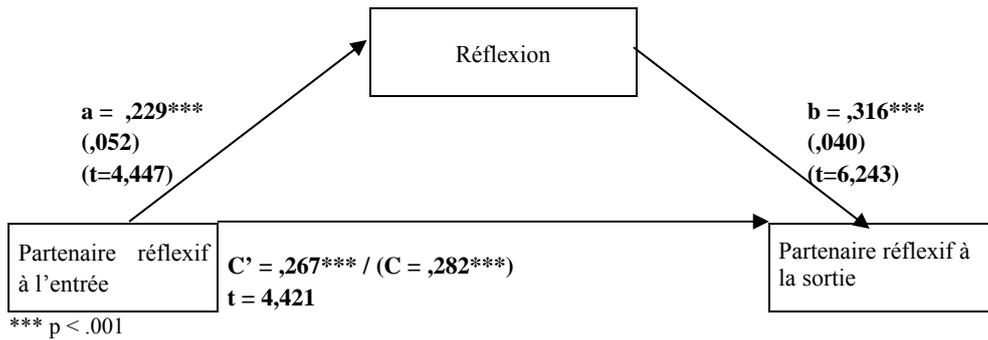


Figure 33. Présentation graphique finale du médiateur de la réflexion

L'effet médiateur de la réflexion est statistiquement significatif pour les liens entre la conception « Partenaire réflexif 1 » et cette même conception à la fin de la formation. Les résultats du test de Sobel sont les suivants : $Z = 3,846$; $p = 0,00000122$.

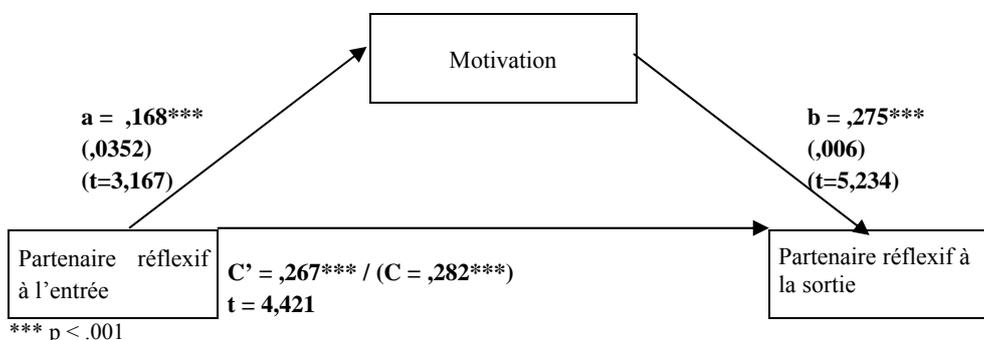


Figure 34. Présentation graphique finale du médiateur de la motivation

Les résultats du test de Sobel montrent que l'effet médiateur de la motivation est statistiquement non significatif pour les liens entre la conception « Partenaire réflexif 1 » à l'entrée de la formation et cette même conception à la fin de la formation ($Z = 0,47724685$; $p = 0,63318635$).

2.1.3 Analyse de régression: Effet des variables « Apprenti 1 », perceptions du dispositif et de la motivation sur la conception « Apprenti 2 ».

Nous allons tester les effets, du dispositif et de la motivation entre la conception « Apprenti 1 » au début de la formation et cette même conception à la fin de la formation.

Tableau 40. Régression pas à pas entre la conception « Apprenti 1 » et les perceptions (dispositif et motivation) sur la conception « Apprenti 2 » à la sortie

Modèle	Variables explicatives	R-deux ajusté	Coefficients standardisés	t	Sig.
			Bêta		
1	(Constante)	,135**		10,659	,000
	Apprenti 1		,372	6,365	,000
2	(Constante)	,137 (ns)		6,281	,000
	Apprenti 1		,337	5,391	,000
	Contextualisation		,018	,206	,837
	Soutien		,020	,246	,806
	Réflexion		,126	1,631	,104
	Intégration		,050	,745	,457
3	Ressources		-,060	-,730	,466
	(Constante)	,134 (ns)		4,667	,000
	Apprenti 1		,335	5,311	,000
	Contextualisation		,012	,136	,892
	Soutien		,025	,301	,764
	Réflexion		,124	1,589	,113
	Intégration		,055	,798	,426
Ressources	-,066		-,781	,436	
Motivation	,021	,320	,750		

a. Variable dépendante : Apprenti 2

Les résultats de l'analyse de régression du tableau 4 mettent en évidence l'effet de la conception « Apprenti » à l'entrée sur cette même conception à la sortie, comme seule variable explicative (Beta=0,335) dans les modèles (modèle 1), avec un pourcentage d'explication de la variance de 13,5%. Si l'on ajoute les variables de perceptions du dispositif et perceptions de la motivation, elles n'apportent pas de différence significative en matière d'explication de la variance.

En somme, sur toutes les analyses effectuées pour la cohorte 1, nous retenons que les échelles de contextualisation, de réflexion et l'intégration dans le dispositif de formation ont seulement un effet médiateur entre la conception « Partenaire réflexif » à l'entrée et « Partenaire réflexif » à la sortie. Le test de Sobel montre que le profil motivationnel ne semble pas jouer un rôle médiateur. Nous allons procéder à l'analyse des régressions pour comprendre ce qui occasionne le changement de conceptions des étudiants de la deuxième cohorte.

2.2 Les déterminants du changement des conceptions des étudiants de la deuxième cohorte

Les résultats des statistiques descriptives dans le chapitre précédent montraient déjà que les conceptions « Transmetteur » et « Partenaire réflexif » étaient les plus élevées. La conception « Apprenti » était plus ou moins présente dans les esprits des étudiants de la deuxième cohorte. Les perceptions de la contextualisation, de la réflexion et du soutien étaient les plus élevées dans le dispositif de la formation.

Les résultats des corrélations (annexe 8B du chapitre) font apparaître des liens forts entre les conceptions initiales mais aussi entre les conceptions finales. Les liens sont aussi forts entre les échelles des perceptions du dispositif et de la motivation. Par contre, on ne perçoit aucune relation significative entre les conceptions initiales et les conceptions finales. Il est bon de rappeler que, contrairement à la première cohorte où les conceptions initiales ont été mesurées en même temps que les conceptions finales, à la deuxième cohorte, les conceptions initiales ont été mesurées à l'entrée de la formation et les conceptions finales à la sortie de la formation. En outre, les relations sont positivement significatives entre les conceptions finales et les perceptions du dispositif et de la motivation. Cela laisserait supposer qu'un effet des perceptions du dispositif et de la motivation sur les conceptions finales des étudiants pourrait être possible. Nous allons vérifier l'existence ou pas de cet effet par l'analyse des régressions pas à pas

2.2.1 Analyse de régression: Effet des variables « Transmetteur 1 », perceptions du dispositif et de la motivation sur la conception « Transmetteur 2 »

Nous avons procédé de la même façon qu'à la première cohorte. C'est ainsi que nous avons effectué plusieurs vérifications avant d'opter pour certaines régressions. Comme aucune des variables socio-démographiques, transformées en variables « dummy »,

n'avaient d'effet sur les conceptions des étudiants, nous ne les avons plus intégrées dans les modèles de régression repris ci-dessous.

Tableau 41. Régression pas à pas entre la conception « Transmetteur 1 », les perceptions (dispositif et motivation) sur la conception « Transmetteur 2 »

Modèle	Variables explicatives	R-deux ajusté	Coefficients standardisés	t	Sig.
			Bêta		
1	(Constante)	-,008 (ns)		8,457	,000
	Transmetteur 1		-,022	-,244	,808
2	(Constante)	,269**		2,945	,004
	Transmetteur 1		,090	1,114	,267
	Contextualisation		,403	2,944	,004
	Soutien		-,064	-,472	,638
	Réflexion		,297	2,300	,023
	Intégration		,014	,128	,898
	Ressources		-,064	-,501	,617
3	(Constante)	,357**		,491	,624
	Transmetteur 1		,073	,965	,336
	Contextualisation		,319	2,454	,016
	Soutien		-,133	-1,039	,301
	Réflexion		,291	2,406	,018
	Intégration		-,022	-,213	,832
	Ressources		-,065	-,543	,588
Motivation	,344	4,092	,000		

a. Variable dépendante : Transmetteur 2

Les résultats du tableau d'analyse 6 nous suggèrent d'interpréter les chiffres du modèle trois. En effet, au modèle 1, il n'existe aucun lien entre la conception « Transmetteur » à l'entrée et cette même conception à la sortie de la formation et le R² est non significatif. Le troisième modèle valide les liens significativement positifs enregistrés au modèle 2 et il a l'avantage d'avoir un R² plus important et significatif en matière d'explication de la variance. La contextualisation la réflexion et la motivation sont identifiées comme des variables qui influencent la conception « Transmetteur » à la sortie de la formation. Ces trois variables fournissent 35,7% du pouvoir d'explication du changement de conception.

Nous ne pouvons pas procéder à l'analyse des étapes d'une médiation car la première étape n'est pas remplie dans le présent cas. De plus, le choix du modèle s'explique aussi par le fait que la différence du R² est significative entre le modèle 2 et le modèle 3 pour fonder un pouvoir d'explication du changement de conception.

2.2.2 Analyse de régression: Effet des variables « Partenaire réflexif 1 », perceptions du dispositif et de la motivation sur la conception « Partenaire réflexif 2 »

Nous allons mesurer les effets de la conception « Partenaire réflexif » à l'entrée sur cette même conception à la sortie de la formation en émettant l'hypothèse d'une médiation ou d'une modération des perceptions du dispositif et/ou de la motivation.

Tableau 42. Régression pas à pas entre la conception « Partenaire réflexif 1 », les perceptions (dispositif et motivation) sur la conception « Partenaire réflexif 2 »

Modèle	Variables explicatives	R-deux ajusté	Coefficients standardisés	t	Sig.
			Bêta		
1	(Constante)	,003 (ns)		10,123	,000
	Partenaire réflexif 1		-,110	-1,184	,239
2	(Constante)	,213**		4,700	,000
	Partenaire réflexif 1		-,039	-,462	,645
	Contextualisation		,152	1,064	,289
	Soutien		,346	2,396	,018
	Réflexion		-,013	-,091	,927
	Intégration		,177	1,519	,132
	Ressources		-,138	-1,014	,313
3	(Constante)	,203 (ns)		3,469	,001
	Partenaire réflexif 1		-,039	-,464	,644
	Contextualisation		,152	1,052	,295
	Soutien		,346	2,375	,019
	Réflexion		-,013	-,092	,927
	Intégration		,176	1,480	,142
	Ressources		-,139	-1,011	,314
	Motivation		,006	,068	,946

a. Variable dépendante : Partenaire réflexif 2

Le changement de la conception « Partenaire réflexif » à la sortie de la formation ne s'explique pas par cette même conception à la sortie de la formation car ce lien est non significatif et le R^2 n'est pas significatif également. C'est le modèle 2 qui détient ce pouvoir d'explication des variations de conception et son R^2 est significatif. Le modèle explique 21% de la variance. En effet, le tableau semble indiquer que le soutien à l'apprentissage qui est l'une des échelles du dispositif de formation influence la conception « Partenaire réflexif » à la fin de la formation (Bêta = ,346). En ajoutant la motivation dans l'équation de régression (Modèle 3), celle-ci n'apporte pas d'effet supplémentaire au pouvoir d'explication de variation de la conception « Partenaire réflexif » à la fin de la formation et d'ailleurs la différence de R^2 associée au modèle 3 en comparaison avec le modèle 2 est non significative.

2.2.3 Analyse de régression: Effet des variables « Apprenti 1 », perceptions du dispositif et de la motivation sur la conception « Apprenti 2 ».

Nous allons maintenant vérifier les effets de changement de la conception « Apprenti » par l'entremise d'une régression multiple pas à pas.

Tableau 43. Régression pas à pas entre la conception « Apprenti » à l'entrée, les perceptions (dispositif et motivation) sur la conception « Apprenti » à la sortie

Modèle	Variables explicatives	R-deux ajusté	Coefficients standardisés	t	Sig.
			Bêta		
1	(Constante)	,016 (ns)		13,992	,000
	Apprenti1		-,157	-1,647	,102
2	(Constante)	,173**		4,002	,000
	Apprenti 1		-,058	-,633	,528
	Contextualisation		,012	,079	,937
	Soutien		,224	1,561	,122
	Réflexion		,081	,585	,560
	Intégration		,252	2,082	,040
	Ressources		-,068	-,487	,627
3	(Constante)	,180 (ns)		2,203	,030
	Apprenti 1		-,075	-,824	,412
	Contextualisation		-,018	-,114	,909
	Soutien		,188	1,290	,200
	Réflexion		,078	,562	,575
	Intégration		,231	1,903	,060
	Ressources		-,066	-,478	,634
	Motivation		,142	1,374	,173

a. Variable dépendante : Apprenti 2

Ce tableau des résultats montre que la conception « Apprenti » à l'entrée en formation n'influence pas cette même conception à la fin de la formation et d'ailleurs le R² associé au modèle 1 de notre équation de régression est non significatif. Au modèle 2 une seule échelle du dispositif à savoir l'intégration (t = 2,082 ; p = 0,040, bêta = ,252) a un effet sur la conception « Apprenti » à la sortie de la formation. Le R² ajusté est plus élevé lorsqu'on associe le Partenaire réflexif à l'entrée et les perceptions du dispositif (,173). Étonnamment, quand on intègre aux variables de perceptions du dispositif, l'aspect motivationnel, le R² ajusté est légèrement supérieur, mais pas significative du précédent. Plus aucune variable introduite dans l'équation de régression n'est significative dans le modèle 3. Nous passons à l'analyse de régression des données de la troisième cohorte.

2.3 Les déterminants du changement des conceptions des étudiants de la troisième cohorte

Les résultats des analyses effectuées au chapitre précédent ont montré le niveau élevé de la conception « Transmetteur », suivie de la conception « Partenaire réflexif ». La perception de la contextualisation de l'apprentissage reste l'élément central du dispositif de formation. Les autres échelles du dispositif et la motivation contribuent à la perception de la contextualisation qui avec l'apprentissage des ressources forment la base du dispositif selon l'analyse des corrélations selon la méthode de Mac-Quitty (1957-1961). En somme, le dispositif est marqué par les perceptions élevées de la contextualisation, de l'apprentissage des ressources, de la réflexion et de la perception de la motivation.

Les résultats des corrélations (annexe 8C) avec des données obtenues par la somme des écarts à la moyenne puis par l'ajout d'une constante de 100 aboutissent presque aux mêmes résultats. Ainsi, les familles des variables sont corrélées entre elles. La conception « Partenaire réflexif » est corrélée aux autres conceptions à la sortie de la formation. La conception « Apprenti » à l'entrée est corrélée à cette même conception à la sortie de la formation. Les liens sont forts entre les conceptions initiales et les perceptions du dispositif. Cela laisse supposer que les perceptions du dispositif et de la motivation auraient des effets sur les conceptions finales.

2.3.1 Analyse de régression: Effet des variables « Transmetteur 1 », perceptions du dispositif et de la motivation sur la conception « Transmetteur 2 ».

Dans nos analyses préalables, nous avons pu remarquer que la motivation exerce une influence sur les conceptions des étudiants à la fin de la formation. C'est ainsi qu'elle figure dans notre équation de régression. Par contre, il n'y a pas d'influence des variables socio-démographiques, transformées en variables « dummy » et les conceptions initiales, autres que la conception initiale liée à la conception que l'on recherche à expliquer. De même, en créant des variables qui sont le produit de chaque échelle du dispositif par la motivation, l'effet conjoint (interactions) a été écarté comme hypothèse selon les résultats obtenus par les tests. C'est ainsi que dans l'équation de régression des modèles pas à pas seront introduites progressivement : (1) la variable conception initiale, (2) les échelles du dispositif et (3) la variable perception de la motivation.

Tableau 44. Régression pas à pas entre la conception « Transmetteur 1 », les perceptions (dispositif et motivation) sur la conception « Transmetteur 2 »

Modèle	Variables explicatives	R-deux ajusté	Coefficients standardisés	t	Sig.
			Bêta		
1	(Constante)	-,008 (ns)		8,504	,000
	Transmetteur 1		,012	,133	,895
2	(Constante)	,297**		1,943	,054
	Transmetteur 1		,095	1,237	,218
	Contextualisation		-,091	-,713	,477
	Soutien		-,096	-,806	,422
	Réflexion		,262	2,036	,044
	Intégration		,054	,605	,546
	Ressources		,479	3,891	,000
3	(Constante)	,344**		,246	,806
	Transmetteur 1		,102	1,381	,170
	Contextualisation		-,155	-1,242	,217
	Soutien		-,044	-,383	,702
	Réflexion		,221	1,769	,079
	Intégration		,058	,668	,506
	Ressources		,380	3,090	,002
	Motivation		,271	3,100	,002

a. Variable dépendante : Transmetteur 2

Les résultats montrent que le premier modèle de notre équation de régression n'établit pas aucune relation significative entre la conception « Transmetteur » à l'entrée en formation et cette même conception à la sortie de la formation. Quand on intègre à la conception initiale le dispositif de formation, deux échelles de ce dispositif influencent la conception « transmetteur » à la sortie de la formation : il s'agit de la réflexion (Bêta = ,262) et l'apprentissage des ressources (Bêta = ,479). Ces deux échelles du dispositif apportent un pouvoir d'explication de la variation de la conception « Transmetteur » à la sortie de la formation ($R^2=0,297$). C'est le modèle 3 de l'équation de régression qui semble plus intéressante car la motivation en s'ajoutant aux perceptions du dispositif et à la conception « Transmetteur » à l'entrée en formation augmente encore plus le pouvoir d'explication de la variation de cette conception de « Transmetteur » à la sortie de la formation (augmentation du $R^2 = ,344$ du modèle 3 et sa différence est significative avec le R^2 du modèle 2). Étonnamment, quand on intègre aux perceptions du dispositif et la conception « Transmetteur 1 », l'aspect motivationnel, l'effet de la réflexivité dans le dispositif disparaît et seul l'apprentissage des ressources et la motivation qui peuvent expliquer le changement de cette conception à la fin de la formation.

2.3.2 Analyse de régression: Effet des variables « Partenaire réflexif 1 », perceptions du dispositif et de la motivation sur la conception « Partenaire réflexif 2 »

Nous allons mesurer les effets de la conception « Partenaire réflexif » à l'entrée, des perceptions du dispositif et de la motivation sur la conception « Partenaire réflexif » à la sortie de la formation.

Tableau 45. Régression pas à pas entre la conception « Partenaire réflexif 1 », les perceptions (dispositif et motivation) sur la conception « Partenaire réflexif 2 »

Modèle	Variables explicatives	R-deux ajusté	Coefficients standardisés	t	Sig.
			Bêta		
1	(Constante)	,018 (ns)		7,274	,000
	Partenaire réflexif 1		,162	1,822	,071
2	(Constante)	,195**		1,768	,080
	Partenaire réflexif 1		,160	1,952	,053
	Contextualisation		,215	1,545	,125
	Soutien		-,131	-1,036	,302
	Réflexion		,071	,529	,598
	Intégration		,082	,858	,393
	Ressources		,266	1,963	,052
3	(Constante)	,243**		,017	,986
	Partenaire réflexif 1		,173	2,176	,032
	Contextualisation		,140	1,014	,313
	Soutien		-,091	-,737	,463
	Réflexion		,028	,213	,832
	Intégration		,097	1,042	,300
	Ressources		,164	1,205	,231
	Motivation		,285	2,911	,004

a. Variable dépendante : Partenaire réflexif 2

Le tableau 45 indique que la conception « partenaire réflexif » au début de la formation n'est liée à cette même conception à la fin de la formation. C'est lorsque les échelles de perceptions du dispositif s'associent avec la conception « Partenaire réflexif » que la conception « Partenaire réflexif » à l'entrée de la formation entretient une relation significativement positive avec cette même conception à la fin de la formation. De même, l'apprentissage des ressources dans le dispositif influence la conception « Partenaire réflexif » à la fin de la formation. La différence du R² entre le modèle 1 et le modèle 2 est significative (Bêta = ,195 ; p = 0,001). Nous pouvons conclure que le dispositif de formation développée à la troisième cohorte et principalement l'apprentissage des ressources permet d'expliquer conjointement avec la conception initiale la conception à la sortie de la formation. En intégrant la motivation dans l'équation de régression, c'est la conception « Partenaire réflexif » à l'entrée en formation et la motivation qui influencent la conception « Partenaire réflexif » à la sortie de la formation. Un autre étonnement, lorsqu'on intègre l'aspect motivationnel, l'effet de l'apprentissage des ressources disparaît au profit de la

motivation et la conception « Partenaire réflexif ». La différence du R² entre le modèle 2 et le modèle 3 est significative.

2.3.3 Analyse de régression: Effet des variables « Apprenti 1 », perceptions du dispositif et de la motivation sur la conception « Apprenti 2 »

Tableau 46. Régression pas à pas entre la conception « Apprenti 1 », les perceptions (dispositif et motivation) sur la conception « Apprenti 2 »

Modèle	Variables explicatives	R-deux ajusté	Coefficients standardisés	t	Sig.
			Bêta		
1	(Constante)	,045*		7,762	,000
	Apprenti 1		,230	2,534	,013
2	(Constante)	,201**		1,967	,052
	Apprenti 1		,236	2,737	,007
	Contextualisation		-,099	-,682	,497
	Soutien		,200	1,511	,134
	Réflexion		,219	1,605	,111
	Intégration		,016	,159	,874
	Ressources		,151	1,098	,275
3	(Constante)	,216 (ns)		,753	,453
	Apprenti 1		,233	2,734	,007
	Contextualisation		-,122	-,841	,402
	Soutien		,225	1,713	,090
	Réflexion		,189	1,386	,169
	Intégration		,017	,171	,864
	Ressources		,077	,537	,593
	Motivation		,178	1,794	,076

a. Variable dépendante : Apprenti 2

Les résultats de l'analyse de régression montrent que la conception « Apprenti » à l'entrée en formation influence cette même conception à la sortie de la formation, mais le pouvoir d'explication de la variance est très faible (modèle 1). Les perceptions du dispositif, même si aucune échelle n'influence spécifiquement la conception « Apprenti » participent à accroître l'influence de la conception « Apprenti » à l'entrée en formation (modèle 2). La différence du R² du modèle 2 est significative comparativement au modèle 1, on atteint 20% d'explication de la variance. La motivation fait augmenter un peu le R² au modèle 3 mais sa différence de signification de la variation n'est pas significative.

En somme, pour cette troisième cohorte d'étudiants, les conceptions initiales n'affectent pas directement les conceptions finales, quand elles sont prises isolément. La motivation et l'apprentissage des ressources conjuguées à la conception de l'apprenti en début de formation influencent la conception « Transmetteur » à la sortie de la formation. C'est encore la motivation et l'apprentissage des ressources qui modèrent la relation entre la conception « Partenaire réflexif » à l'entrée et cette même conception à la sortie de la formation. Nous allons comparer en guise de synthèse les effets sur les conceptions finales des trois cohortes d'étudiants.

2.4 Comparaison des effets sur les conceptions finales des trois cohortes

Les résultats des analyses de régression centrées sur l'influence des caractéristiques socio-démographiques (genre, redoublement au primaire, le redoublement au secondaire et les échecs au supérieurs) sur les conceptions finales sont apparus non significatifs. On rappelle que le recrutement des étudiants de trois cohortes était marqué par les efforts des autorités ministérielles de parvenir à un équilibre de genre. Le redoublement au primaire et au secondaire n'a presque pas épargné l'ensemble des étudiants des trois cohortes confondues. En faisant le lien, ces résultats confirment ceux déjà obtenus dans les analyses descriptives présentées au chapitre VII relatives aux échelles ayant obtenu les moyennes élevées telles que la contextualisation, l'apprentissage des ressources, la réflexion et la perception de la motivation. Nous allons établir un parallèle entre les perceptions du dispositif et de la motivation les plus élevées (en se basant sur les moyennes) et les dimensions qui ont des effets sur les conceptions des étudiants à la sortie de leur formation initiale, dimensions ressorties dans les résultats des analyses de régression pas à pas. Le tableau 47 résume les facteurs exerçant une influence sur les conceptions finales.

Tableau 47. Comparaison des dimensions influençant les conceptions finales

	« Transmetteur »	« Partenaire réflexif »	« Apprenti »
Cohorte 1	- Transmetteur 1 (M1 ¹) - Contextualisation (M2²) - Motivation (M3³)	- Partenaire réflexif 1 (M1) - Contextualisation (M2) - Réflexion (M2) - Motivation (M3)	- Apprenti 1 (M1)
Cohorte 2	- Contextualisation (M2) - Réflexion (M2) - Motivation (M3)	- Soutien (M2)	- Intégration (M2)
Cohorte 3	- Ressources (M2) - Réflexion (M2) - Motivation (M3)	- Motivation (M3)	- Apprenti 1 (M1)

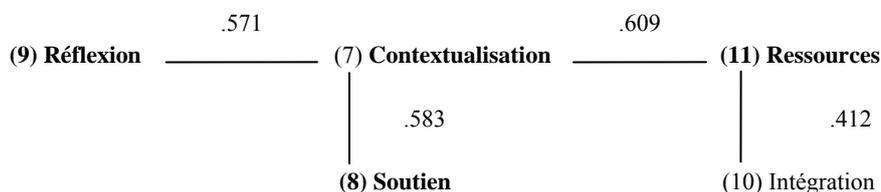
Le tableau 47 présente la synthèse des résultats des régressions effectuées qui montrent les effets des dimensions du dispositif et de la motivation sur les conceptions des étudiants à la fin de la formation. Pour comprendre ces régressions, nous allons revenir sur chaque groupement de premier ordre de chaque cohorte pour retrouver la force des liens entre trois dimensions du dispositif, c'est-à-dire la contextualisation, la réflexion et les ressources. Ces trois dimensions, si elles ne forment pas une liaison centrale du groupement de premier ordre, l'une d'elles constitue alors le nœud central par lequel les deux autres sont liées. Le soutien est très lié à la contextualisation et entretiennent des liens forts.

¹ Modèle 1 de régression

² Modèle 2 de régression

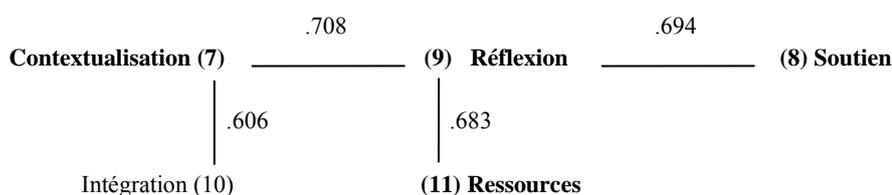
³ Modèle 3 de régression

1^{er} facteur du groupement de 1^{er} ordre de la première cohorte



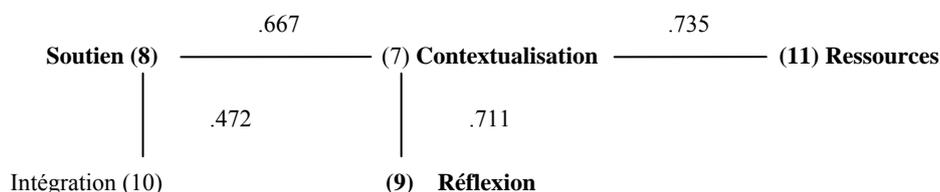
Dans ce groupement, la contextualisation est le nœud central, elle influence les conceptions de transmetteur et de partenaire réflexif à la première cohorte. Lorsque les étudiants perçoivent la contextualisation et la réflexivité, ils ont tendance à valoriser la conception du partenaire réflexif. Cette association de la contextualisation avec la réflexion contribue à la conception transmetteur à la deuxième cohorte.

1^{er} premier facteur du groupement de 1^{er} ordre de la deuxième cohorte



A la troisième cohorte, la réflexion et l'apprentissage des ressources contribuent à la conception de transmetteur des connaissances.

1^{er} facteur du groupement de 1^{er} ordre de la troisième cohorte



En somme, ces quatre dimensions du dispositif (contextualisation, réflexion, ressources et le soutien) s'associent différemment selon les cohortes, pour influencer les conceptions de transmetteur et de partenaire réflexif, conceptions d'ailleurs dominantes.

La motivation semble également jouer sur la conception « Partenaire réflexif » à la fin de la formation. Elle forme une association avec la conception « Partenaire réflexif » à l'entrée en formation pour exercer une influence sur cette même conception à la fin de la formation. La réflexion et le soutien à l'apprentissage influencent également la conception « Partenaire réflexif » à la fin de la formation. En somme, ce sont les modèles 2 et 3 qui influencent la conception « Partenaire réflexif » à la fin de la formation. On peut noter relativement au modèle 3 le rôle modérateur de la motivation au modèle 3.

Enfin, la conception « Apprenti » du métier au début de la formation semble avoir de l'influence sur cette même conception à la fin de la formation. Les perceptions du dispositif et de la motivation ont un effet très limité sur la conception « Apprenti » à la fin de la formation. La perception de l'intégration dans le dispositif pourrait contribuer au changement de cette conception à la fin de la formation. D'après les résultats de la statistique descriptive, les activités d'intégration avec une moyenne de 4,40, la plus élevée parmi les trois cohortes par rapport à cette dimension du dispositif, ne semblent pas suffisamment mises en œuvre. Or, ces activités pourraient influencer de façon significative la conception « Apprenti » en fin de formation. Nous voyons clairement l'influence du modèle 1 sur la conception « Apprenti » à la fin de la formation.

En définitive, les analyses de régression montrent que les conceptions initiales et les perceptions du dispositif et de la motivation influencent plus les conceptions de « Transmetteur » et de « Partenaire réflexif ». La contextualisation, l'apprentissage des ressources, la réflexion renforceraient ces conceptions à la fin de la formation. Sans doute développant davantage les activités d'intégration, on arriverait à faire évoluer la conception « Apprenti » à la fin de la formation.

3. Discussion

Au chapitre précédent, nous avons répondu à la question : « Qui sont ces étudiants de trois cohortes ? ». Nous avons mesuré l'évolution des conceptions des étudiants de l'entrée à la sortie de la formation de chaque cohorte. Nous ne pouvons pas trouver d'emblée les raisons qui expliquent l'évolution ou non des conceptions des étudiants. C'est pourquoi, il nous a donc semblé primordial d'appliquer la méthode d'analyse de régression, modèle pas à pas.

La discussion portera sur les facteurs qui ont eu un impact sur l'évolution des modèles de professionnalité entre l'entrée en formation et la sortie de la formation. Nous allons tenter de répondre à la question générale de la recherche qui est formulée comme suit: « Quels sont les effets des perceptions du dispositif de formation ou des perceptions motivationnelles des étudiants sur l'évolution de leurs conceptions de la professionnalité enseignante entre l'entrée et la sortie de la formation ? ».

Nous avons émis l'hypothèse selon laquelle le dispositif de formation mis en œuvre développe plus un modèle d'enseignant transmetteur de connaissances plutôt qu'un modèle d'enseignant « créatif » et doté d'une pratique réfléchie. De cette question générale et de cette hypothèse tout aussi générale, nous pourrions concrètement répondre à une question spécifique : « Les perceptions du dispositif et les perceptions motivationnelles des étudiants ont-elles des effets sur le changement de conceptions des étudiants à la fin de la formation ? ». L'hypothèse serait que l'évolution des conceptions est plus marquée lorsqu'il y a plus d'interactions entre les caractéristiques socio-démographiques, les conceptions initiales, les perceptions du dispositif, les perceptions motivationnelles et les conceptions finales.

La discussion respecte l'ordre suivant : les effets des conceptions initiales sur les conceptions finales, les effets des perceptions du dispositif et les perceptions motivationnelles sur les conceptions finales. Ces résultats seront discutés avec ceux de la littérature scientifique actuelle dans ce domaine.

Les effets des conceptions initiales, des perceptions du dispositif et de la motivation sur les conceptions finales

Nous voulons savoir si les conceptions finales sont une réplique des conceptions initiales ou au contraire, si les effets des conceptions initiales sur les conceptions finales sont influencés par les perceptions du dispositif et de la motivation des étudiants. Une première explication qui peut justifier cette différence entre la première cohorte et les deux dernières cohortes pourrait être le contexte dans lequel les données ont été recueillies. En effet, la durée de formation initiale des étudiants de la première cohorte était de 9 mois officiellement mais 7 mois dans les faits. Alors que la durée officielle des deux dernières cohortes était de 18 mois. Une durée de formation aussi courte ne favoriserait pas un changement profond des conceptions d'étudiants. En effet, les conceptions du métier avec lesquelles les étudiants entrent en formation initiale sembleraient plus robustes qu'on ne le pense et pourraient servir de matrice pour guider leurs comportements. Par conséquent, il faudrait plus du temps de formation pour que le dispositif de formation arrive à modifier les conceptions initiales des étudiants. C'est pourquoi nous pensons que la relation entre les conceptions initiales et les conceptions finales semble mince.

La deuxième différence entre la première cohorte et les deux dernières pourrait provenir de la façon dont les données de la première cohorte ont été récoltées. En effet, à la première cohorte, les données sur les conceptions initiales, le dispositif, la motivation et les conceptions finales ont été récoltées à la fin de la formation. Nous n'avons pas pu recueillir les conceptions des étudiants au début de leur formation qui correspondait aussi au début de notre recherche. Notre dispositif méthodologique n'était pas encore au point. Pour contourner cette difficulté, nous demandions aux étudiants de se replonger dans l'état d'esprit qui était le leur au tout début de leur formation afin de recueillir leurs conceptions initiales sur leur futur métier. Il était parfois difficile pour certains étudiants de se souvenir de leurs conceptions du métier au début de leur formation. Ainsi, les conceptions initiales des étudiants de la première cohorte seraient influencées par les conceptions finales et par les perceptions et inversement.

D'un autre côté, les analyses réalisées sur les deux dernières cohortes montrent l'inexistence ou de la faiblesse des liens entre les conceptions initiales et les conceptions finales. C'est surtout à la deuxième cohorte où le lien entre les conceptions initiales et les conceptions finales sont particulièrement inexistantes. En effet, pour cette cohorte d'étudiants, l'entrée en formation a été retardée de six mois pour cause de grève de formateurs d'enseignants. Les étudiants ont été mis directement en stage dans les écoles pour une période de trois mois (avril-juin) sans cours théoriques préalables.

Cependant pour ces deux dernières cohortes le dispositif de formation (la contextualisation, la réflexion et l'acquisition des ressources) et le profil motivationnel des

étudiants ont un effet sur les conceptions finales des étudiants. Les caractéristiques sociodémographiques des étudiants exercent peu d'influence sur les conceptions finales.

Pour comprendre les résultats sur les analyses de régression entre les conceptions initiales et les conceptions finales par la médiation des perceptions des étudiants, il serait sans doute intéressant d'établir des liens avec les résultats sur l'évolution des conceptions des étudiants entre l'entrée et la sortie de la formation et par rapport aux perceptions des étudiants. Ces résultats montrent que la conception la plus élevée est la conception « Transmetteur » suivie de la conception « Partenaire réflexif ». La conception la moins en vue est la conception « Apprenti ». Le profil motivationnel des étudiants des trois cohortes reste déterminant. Quant aux dimensions les plus en vue du dispositif de formation, on retrouve par ordre d'importance les activités centrées sur l'acquisition des ressources du métier, la contextualisation des apprentissages et à une moindre mesure les activités centrées sur la réflexion. Enfin les dimensions du dispositif moins bien perçues sont d'abord les activités d'intégration puis le soutien à l'apprentissage des étudiants.

En somme, les résultats des analyses de régression vont dans le même sens que l'évolution des conceptions entre l'entrée et la sortie de la formation. C'est ainsi que dans le dispositif de formation, l'apprentissage des ressources, la contextualisation des apprentissages et la perception de la motivation ont des effets sur les conceptions finales « Transmetteur » et « Partenaire réflexif ». Ces trois dimensions du dispositif de formation (contextualisation, ressources et réflexion) avec la motivation produisent des effets sur les conceptions « Transmetteur » et « Partenaire réflexif » à la fin de la formation.

En revanche, les étudiants ne ressentent pas un soutien des apprentissages de la part de leurs formateurs. C'est toute la dimension du soutien à l'apprentissage prôné dans le contexte d'un Apprentissage Enseignement Contextualisé Authentique (AECA) qui semble poser problème (Frenay & Bedard, 2004). En effet, le soutien des formateurs apporté aux étudiants est possible lorsque ces derniers s'inscrivent dans une approche par projet ou par problèmes. Le premier axe de cette approche consiste à placer les étudiants face à des situations problèmes qui « *proposent une tâche à l'étudiant pour laquelle il ne dispose pas pour le moment de tout ce qui lui est nécessaire pour l'accomplir. Il lui manque ce qui est prévu comme apprentissage, de telle sorte que sa réalisation passe par la maîtrise d'un objectif sous-jacent* » (Poirier Proulx, 1999, p.103). Les situations problèmes doivent être suffisamment complexes pour nécessiter un travail de groupe. Pour stimuler la motivation, elles sont inspirées de la réalité professionnelle et proposent un défi : elles interpellent les étudiants. Quant à l'apprentissage par projet, il a pour but d'amener les étudiants à se former aux principes de la conception et à la gestion d'activités de longue durée en construisant ensemble une véritable démarche interdisciplinaire. L'interdisciplinarité telle qu'elle est conçue, consiste à placer le groupe d'apprenants dans une situation complexe qui exige qu'ils mobilisent et intègrent de manière cohérente des savoirs et savoir-faire multiples relevant de plusieurs disciplines différentes ainsi que des habiletés transversales non disciplinaires et cela en une seule et même activité d'apprentissage (Milgrom & Raucent ; 2005). L'apprentissage est favorisé et stimulé par le travail en groupe. C'est à ce niveau qu'intervient le rôle central de soutien joué par le tuteur. L'enseignant/tuteur

accompagne l'étudiant dans sa démarche d'apprentissage tant du point de vue du contenu disciplinaire que de la méthode d'apprentissage. Le référentiel de compétences du tuteur met en évidence la complexité du rôle du tuteur, qui exerce simultanément trois macro-compétences : (1) intégrer les étapes du processus, les objectifs d'apprentissage, sa place dans le système de formation et son rôle de relais ; (2) utiliser ces « données préalable » en situation, de réagir sur le vif en séance ; (3) être au clair dans sa relation avec les étudiants et trouver une juste distance (ni copain ni professeur *ex cathedra*) et opter pour une attitude qui favorise l'autonomie de l'étudiant. Ces attitudes ne sont pour le tuteur ni innées, ni spontanées, ni intuitives. Il reste qu'il est souvent difficile d'apporter un encadrement et un soutien souhaités face aux effectifs importants d'étudiants. La formation des formateurs organisée à l'endroit des formateurs de la troisième cohorte sur la mise en place d'un dispositif AECA est restée sans effet sur les pratiques de formation des formateurs de la troisième cohorte d'étudiants. Sans doute que cette formation devrait se poursuivre avec des dispositifs d'accompagnement des formateurs car ces derniers trop habitués au dispositif classique basé sur la transmission des savoirs ont du mal à s'investir dans un dispositif sur lequel ils n'ont pas de prise. Même si un tel dispositif était mis en place et rodé, il faut du temps pour que les formateurs s'accoutument et produisent des effets sur les conceptions des étudiants.

On constate également l'absence d'activités d'intégration. Cette absence semble avoir des effets délétères sur la conception « Apprenti » car ces activités permettent d'articuler la théorie à la pratique en ce sens que l'appropriation de cette conception passe par des actions à mener, des projets à réaliser, un compagnonnage à la fois cognitif, affectif et psychomoteur à assurer. De notre avis, les activités d'intégration contribuent pleinement à la conception « Apprenti ». En effet, former des professionnels en s'arrimant à une approche par compétences répondrait aux exigences d'une formation qui prépare l'individu à agir devant l'instabilité des situations et des contextes de travail et qui l'habilite à faire face à la montée de la complexité et de l'évènementiel dans les situations professionnelles (Desjardins, 2013). Les chercheurs caractérisent le travail enseignant comme une activité complexe de haut niveau, connaissant une évolution vers une complexification et une intensification des tâches, une activité qui nécessiterait une formation professionnalisante réflexive au plus près « des stages, des lieux de rencontres des conditions réelles de la vie professionnelle sans lesquels il ne saurait y avoir de véritable formation professionnelle au métier » (BO, MEN, 2002), pour permettre aux jeunes enseignants de pouvoir s'adapter à différents contextes afin de former des enseignants réflexifs (Altet, 2013). Nous pensons que les ateliers d'intégration s'inscrivent dans le champ des formations professionnalisantes par l'alternance intégrative, facilitant l'articulation « pratique-théorie-pratique » (Altet, 1996). Altet croit que les dispositifs d'analyse de pratiques (ateliers d'intégration) sont nettement adaptées pour pouvoir former des « praticiens » capables de contextualiser leur enseignement, de problématiser leur pratique afin de la faire évoluer, aptes à s'engager dans un processus de développement professionnel généré par une formation initiale de type réflexive. Les enquêtes menées auprès des futurs enseignants en formation initiale dans les pays francophones confirment que les étudiants apprennent vraiment leur métier à partir de leurs expériences pratiques (Altet, 2013) et de l'analyse de leur pratique en situation

professionnelle (ateliers d'intégration et d'analyse des pratiques), et non à partir des seules séances théoriques. Plusieurs études montrent que les activités d'intégration peuvent aussi prendre des mouvements de pédagogie active dans certaines formations universitaires (Galand et Frenay, 2005 ; Raucent et Vander Borght, 2006 ; cités par De Ketele, 2008) sous la forme de l'« approche par projet ». Elles reposent sur des problèmes de plus grande ampleur et qui impliquent les caractéristiques suivantes : (1) la conception, la réalisation d'un produit, la gestion d'activités de longue durée, la démonstration et la compréhension du (bon) fonctionnement du « produit » ; (2) un travail nécessaire interdisciplinaire ; (3) une démarche d'« inédit possible » (une réalisation et une démarche inédites, au départ perçues comme difficiles, mais néanmoins possibles et progressivement perçues comme telles). L'introduction des approches situationnelles par les formateurs de l'ENI pourrait sans doute contribuer au processus d'apprentissage du métier d'enseignant par les étudiants. Le dispositif serait une interfécondation de trois approches par situations, c'est-à-dire, situations didactiques, situations problèmes ou séminaires d'analyse des pratiques et la réalisation des projets (De Ketele, 2008). Ces résultats corroborent notre hypothèse de recherche selon laquelle, les dispositifs développés lors de ces trois cohortes d'étudiants favorisent un modèle d'enseignant transmetteur des connaissances c'est-à-dire la conception « Transmetteur » plutôt que le modèle d'enseignant « créatif » c'est-à-dire la conception « Apprenti » du métier.

Les étudiants ont une perception élevée de leur motivation et celle-ci influence les conceptions « Transmetteur » et « Partenaire réflexif ». Ainsi, les étudiants sont le plus souvent motivés : (1) lorsque les cours sont contextualisés, (2) lorsqu'ils apprennent les savoirs et savoir-faire du métier, et dans une moindre mesure (3) lorsque les activités sont centrées sur la réflexion. Les étudiants se sont sans doute sentis sécurisés par l'approche transmissive qu'ils ont connue à l'école primaire, à l'école secondaire ou voire au supérieur. On comprend sans doute pourquoi la conception « Apprenti » aurait du mal à exister. En effet, au cours du déroulement de la formation des trois cohortes, les approches transmissives sont encore dominantes.

Conclusion générale

Conclusion générale

Arrivé au terme de cette recherche, il nous paraît important de présenter de façon synthétique l'essentiel des résultats. Nous allons nous dégager du détail des calculs qui ont fondé nos raisonnements et justifié nos interprétations. En d'autres termes, il s'agit maintenant de présenter le bilan du travail accompli, d'en montrer les apports, les limites et d'en dégager les implications éventuelles tant sur le plan théorique, méthodologique, pratique que pour des recherches futures.

Rappelons que cette recherche est de nature empirique et visait un double objectif : d'une part, alimenter un observatoire de la formation initiale en Afrique et singulièrement au Gabon et, d'autre part, vérifier l'hypothèse selon laquelle la formation à l'école normale des instituteurs de Libreville, telle qu'elle est conçue, mise en œuvre et évaluée, développe plus un modèle transmissif des connaissances (approches par transmission et par application) plutôt qu'à travers un développement des « vraies compétences professionnelles » basées sur la résolution des problèmes professionnels authentiques et la mise en œuvre des projets en classe (approche situationnelle ou approche par les compétences). Ainsi, le paradigme de formation Théorie-Pratique, avec une alternance de type juxtaposition adopté par l'institution ne s'adapte pas à l'optique d'une formation professionnalisante, donc peu enclin au changement des conceptions des étudiants à la sortie de la formation. Et sans doute, un paradigme Pratique-Théorie-Pratique, avec une alternance de type « intégration », induite aux approches situationnelles est plus adapté à la formation de l'instituteur « créatif » et doté d'une « pratique réfléchie ». En effet, la formation à l'appropriation de la complexité s'inscrit dans les mouvements actuels de la professionnalisation de la formation initiale des enseignants. Elle permet de battre en brèche le mythe du don, du charisme intrinsèque et celui de l'autorité supérieure que conférait le seul savoir académique.

Poser l'hypothèse d'un changement de conceptions initiales des étudiants à la fin de la formation nécessite préalablement de prélever les conceptions des étudiants au début puis à la fin de la formation. Pour saisir les déterminants des changements potentiels de conceptions, nous avons pris en compte les contextes de formation (programmes, durée, les perceptions et conceptions des formateurs, etc.) et avons mesuré les effets des perceptions du dispositif et de la motivation sur les conceptions initiales des étudiants. Nos investigations sont dès lors centrées sur les questions suivantes : (1) quels sont les effets des caractéristiques des contextes de formation sur les conceptions de la professionnalité enseignante des étudiants ? Dit autrement, quelles sont les caractéristiques du dispositif telles que prescrites dans les écrits objectivables et telles que perçues et conçues par les formateurs ? (2) Les conceptions des étudiants à l'entrée évoluent-elles à la sortie de la formation en fonction des caractéristiques sociodémographiques des étudiants ? (3) Les

perceptions du dispositif et de la motivation des étudiants ont-elles des effets sur le changement de conceptions des étudiants à la fin de la formation ?

Nous avons deux niveaux d'investigation :

- Le premier niveau a concerné la compréhension des contextes de formation. Nous nous sommes intéressés à chacun des trois programmes. Cette compréhension porte sur deux aspects : (1) analyser les documents de formation et recueillir les conceptions, les perceptions et les réactions des formateurs en vue de répondre à une première hypothèse de recherche postulant « *D'une cohorte à l'autre, des différences significatives apparaissent sur plusieurs points : le programme de formation, les activités menées, les méthodes utilisées, le type d'alternance et les modalités d'évaluation d'un point de vue objectif ou subjectif.* » ; (2) mesurer les conceptions initiales à l'entrée de la formation et les conceptions finales à la fin de la formation en vue de déterminer le niveau d'évolution des conceptions d'étudiants de chacune des cohortes en ayant comme deuxième hypothèse « *les conceptions des étudiants changent entre l'entrée et la sortie de la formation des trois cohortes d'étudiants* » (3) ensuite en termes de facteurs susceptibles d'avoir un effet sur ces conceptions, cette fois dans le cadre d'un troisième jeu d'hypothèses postulant *l'influence de certaines caractéristiques sociodémographiques (genre, âge, nombre de redoublements au primaire, nombre de redoublements au secondaire, nombre d'échecs au supérieur) des conceptions initiales, des perceptions du dispositif et des perceptions motivationnelles sur ces conceptions finales*. La vérification de la troisième hypothèse est subordonnée, selon Baron et Kenny (1986) par le fait que les caractéristiques sociodémographiques des étudiants, les perceptions du dispositif et les perceptions motivationnelles des étudiants joueraient un rôle médiateur ou modérateur entre les conceptions initiales des étudiants à l'entrée et les conceptions finales de ces mêmes étudiants à la sortie de la formation.
- Le deuxième niveau concerne la comparaison des trois cohortes, cette fois dans le cadre de *l'hypothèse stipulant que le changement de conceptions est plus marqué dans la cohorte C, moins marqué dans la cohorte B, plutôt faible dans la cohorte A.*

Nous effectuons dans un premier temps un bref retour sur les fondements de cette recherche (problématique et objectifs), puis nous présentons les grandes étapes de construction de cette recherche (cadre contextuel, cadre conceptuel et options relatives à l'évaluation du programme). Nous présentons ensuite les principaux résultats de la recherche et les discutons. Ces résultats concernent (1) les caractéristiques du contexte de la formation, (2) les conceptions enseignantes, leurs évolutions et leurs perceptions des dispositifs des cohortes successives d'étudiants et enfin (3) les facteurs qui déterminent le changement de conceptions des étudiants des trois cohortes. Sur la base de ces résultats, nous faisons une proposition de projet de dispositif de formation initiale. Le projet est construit en référence à la littérature sur les pratiques actuelles de formation initiale et en tenant compte à la fois des caractéristiques du dispositif actuel, ainsi que les priorités fixées par les principaux acteurs au travers des résultats des trois études réalisées. En dernier lieu, nous évoquons les apports et les limites de la recherche avant de suggérer de nouvelles pistes de recherche.

1. Retour sur la problématique et les objectifs de la recherche.

La question de la formation des enseignants n'est pas uniquement l'apanage des pays occidentaux. Cette question concerne aussi les pays africains, particulièrement le Gabon. Réfléchir à la formation des enseignants ne semble pas aujourd'hui un luxe car l'éducation et la formation conditionnent le devenir des nations et c'est pourquoi plusieurs réformes concernant la formation des enseignants sont à l'ordre du jour. Les systèmes éducatifs africains sont en quête d'efficacité car ils sont marqués par les forts taux de redoublements des élèves dans les ordres d'enseignement primaire et secondaire. Les échecs sont aussi importants dans l'enseignement supérieur et plus singulièrement à l'université. L'état actuel de la recherche sur l'efficacité d'un système éducatif montre que la formation initiale et continue des enseignants joue un rôle déterminant dans la qualité des apprentissages des élèves.

L'idée de la **cohérence** constitue une nouvelle clé pour assurer la qualité des formations (Desjardins, Altet, Etienne, Paquay et Perrenoud, 2012). Il semble en effet que les programmes qui proposent une vision cohérente et partagée par tous les formateurs de l'enseignement et de l'apprentissage, sont ceux qui ont le plus grand impact sur les conceptions initiales et sur les pratiques des enseignants (Darling-Hammond et Bransford, 2005). La cohérence devient un critère clé de l'évaluation de la qualité des programmes de formation dans l'ensemble de l'enseignement supérieur. Au Québec, les documents officiels recourent au concept d'« approche-programme » qu'ils estiment nécessaire afin de remédier à la fragmentation de la formation et faciliter l'intégration de toutes les activités.

En Communauté française de Belgique, la cohérence des programmes devrait être assurée par l'application du décret de 2001 qui impose non seulement un référentiel de compétences professionnelles centré sur la formation du praticien réflexif mais également des lignes directrices fortes.

En France, la cohérence s'est introduite progressivement à partir de la loi d'orientation du 10 juillet 1989. Les transformations pédagogiques, didactiques et administratives s'inscrivent dans un effort de cohérence du système qui évolue vers la mise en place d'une approche par compétences (socle commun de connaissances et de compétences pour l'élève et la publication des dix compétences professionnelles des maîtres). Le curriculum de formation a été pensé autour d'une alternance intégrative et de dispositifs intégrateurs pour les IUFM et avec la « Mastérisation », pour éviter la juxtaposition des composantes, la redéfinition d'un curriculum universitaire à finalité professionnelle a été tentée, avec une volonté de mise en cohérence de plusieurs dispositifs et des tentatives de mise en œuvre de divers niveaux d'articulation autour des disciplines enseignées (Desjardins, Altet, Etienne, Paquay et Perrenoud, 2012).

Comme on peut le voir, la notion de cohérence dans les programmes est en continuité avec les courants qui ont précédé, notamment le courant des compétences qui, appliqué aux curricula, suggère de « considérer la pratique professionnelle et ses exigences et non les savoirs disciplinaires comme principe organisateur du curriculum de formation »

(Bourdoncle et Lessard, 2003, p.134). L'approche par compétence préconise une vision systémique de la formation où la structure traditionnellement morcelée des enseignements cède sa place à de nouvelles formes curriculaires qui assurent une meilleure cohérence interne des programmes afin de mieux soutenir l'apprentissage.

Au Gabon, l'École Normale des Instituteurs de Libreville (ENI) ne pouvait pas rester en marge de l'innovation pédagogique « Approche par Compétences » (APC) adoptée par les autorités ministérielles en 2005. La formation initiale des enseignants longtemps restée en marge des réalités pédagogiques du terrain devait répondre aux attentes du terrain. Il convenait donc de faire correspondre la formation des maîtres à cette nouvelle donne. Le ministère de l'éducation nationale a procédé en 2010 à l'écriture des référentiels de formation initiale : référentiel de métier, référentiel des compétences professionnelles, référentiel de formation et le référentiel d'évaluation. Cette élaboration des référentiels était censée améliorer la cohérence interne des programmes de formation initiale. Cette phase d'élaboration s'inscrivait dans une vision systémique qui suppose une augmentation de la concertation des acteurs intervenant dans le programme. Pour cela, cette adaptation doit permettre aux écoles de formation de former les futurs maîtres dont le modèle serait un professionnel de l'enseignement recouvrant les six facettes du métier. Ainsi, derrière les référentiels, et de façon sous-jacente aux pratiques, il y a des conceptions du métier.

C'est dans une telle dynamique que nous avons engagé cette recherche dans l'objectif d'étudier le changement des conceptions de trois cohortes successives qui correspondent chacune à une évolution d'objectifs que l'institution de formation a enregistrée. La durée officielle de la formation de la première cohorte par exemple était de 9 mois et le programme de formation était fondé sur une approche par objectifs. À la deuxième cohorte, le programme de formation est resté inchangé mais la durée de formation était officiellement fixée à 18 mois. La troisième cohorte a connu un changement de programme pour une durée de formation de 18 mois. C'est au cours de cette troisième cohorte que les référentiels de formation initiale ont été conçus et mis en œuvre.

Le modèle de l'enseignant professionnel retenu par les autorités gabonaises fait référence aux modèles de professionnalité décrits par Lang (1996) et Paquay (1994). Ces modèles conçus par Paquay (1994) sont présentés sous forme de facettes à intégrer ; Lang (1996) les a structurés sous la forme de pôles dont l'un est spécifiquement appelé « pôle professionnel ». Nous avons constaté que les approches de Paquay et de Lang ne diffèrent fondamentalement que sur ce pôle professionnel. Elles constituent une synthèse de plusieurs typologies antérieures (Lang, 1996). Nous avons ainsi opté pour la typologie de Paquay (1994) dont les six conceptions du métier (*maître instruit, praticien artisan, technicien, praticien réflexif, acteur social, personne*) ont été opérationnalisées en items destinés aux enseignants sénégalais dans les travaux de Ndiaye (2003). Ces items au nombre de 18 sur 70 items pour l'ensemble du questionnaire ont été adaptés au public d'étudiants gabonais en formation à l'enseignement à l'École Normale des Instituteurs de Libreville (ENI). Les 18 items ont trait aux conceptions relatives à l'apprentissage du métier, 22 items concernent les perceptions du dispositif et 21 items sont relatifs aux

perceptions motivationnelles des étudiants et enfin 9 items sont relatifs aux caractéristiques sociodémographiques des étudiants.

2. Les grandes lignes de la recherche

Le constat fait sur le terrain depuis l'instauration de l'innovation « Approche par les compétences » est que la formation initiale des instituteurs ne s'adaptait pas aux réalités pédagogiques des écoles. Les étudiants de l'ENI placés en stage ou devenus enseignants débutants vivent constamment la frustration d'avoir le sentiment que leur formation à l'ENI reste malgré tout inadaptée aux attentes du terrain. Pour certains, ils vivent un choc de la réalité car ils n'étaient pas suffisamment armés pour prendre en charge une classe. Nous savons par ailleurs que le système éducatif gabonais est particulièrement inefficace et le taux de redoublement moyen (35 %) est l'un des plus élevés en Afrique. D'après l'étude du PASEC (2010) sur 14 systèmes éducatifs des pays africains francophones dont le Gabon fait partie, le redoublement (14¹) serait le premier facteur qui influe sur l'apprentissage. En effet, au Gabon les échecs abusifs² représentent 31,9 % de la population des redoublements et 13,65 % de la population totale des classes de première année primaire. La formation professionnelle initiale des enseignants (7³) et la formation continue des enseignants (6⁴), avec 13 études significatives représentent le deuxième facteur qui influe sur l'apprentissage des élèves. L'absentéisme des enseignants (11), la taille de la classe élevée (8), la fréquence des réunions entre enseignants et directeurs (8) sont autant des facteurs déterminants sur l'apprentissage des élèves. Or on peut s'attendre à ce que l'expertise de l'enseignant s'acquière par la formation initiale et continue et que, si cette formation est efficace, elle contribue de beaucoup à l'amélioration des performances des élèves. Par conséquent, elle pourrait contribuer à réduire de façon conséquente ce taux d'échec sans bien entendu négliger d'autres facteurs.

À l'aide d'une analyse des besoins, cette recherche s'est focalisée sur la problématique de la qualité de la formation initiale des instituteurs à l'École Normale des Instituteurs de Libreville. Notre but est de mettre en place des dispositifs d'amélioration de la formation initiale des enseignants. Le choix de se pencher sur la question de la qualité de la formation initiale des enseignants découle de notre parcours académique et professionnel. En effet, nous avons été affectés par deux faits: (1) de nombreux redoublements (souvent abusifs) des élèves gabonais dans leurs parcours scolaires, (2) la non prise en compte de l'innovation « Approche par compétences » (APC) en formation initiale des enseignants. De plus, parmi les pistes de réflexion du PASEC (2010) au plan global se trouve l'effet de la formation professionnelle initiale des enseignants.

¹ 14 études significativement négatives

² Les redoublements incohérents, c'est-à-dire la proportion des élèves qui doivent en fait redoubler bien qu'ils aient eu des notes acceptables.

³ 7 études significatives.

⁴ 6 études significatives

La recherche est structurée en deux grandes parties :

La première partie recouvre le cadre contextuel et le cadre théorique et le cadre méthodologique. Dans le premier chapitre, nous présentons le système éducatif gabonais du point de vue de son efficacité interne, la politique de formation des enseignants du premier degré depuis la création des collèges d'enseignement normal (CEN) jusqu'à la loi N° 21/2011 portant orientation générale de l'Éducation, de la formation et de la recherche en passant par la création des écoles normales des instituteurs (ENI) en 1995. Nous convenons que la formation initiale des enseignants au Gabon a connu une évolution au regard des changements contemporains qui caractérisent l'exercice du métier d'enseignant et par conséquent la formation au métier. De plus en plus, les centres de formation (ENI, ENS, ENSET) se rattachent à l'université pour offrir des formations de type universitaire au régime LMD (Licence maîtrise doctorat) selon les dispositions de la nouvelle loi d'orientation. Les enseignants formés dans ces structures ont la possibilité de se former et d'exercer le métier d'Enseignant-Chercheur en éducation et en formation. Ce virage a conduit les autorités à changer de représentations sur la formation initiale et continue des enseignants. Le processus de réécriture des curricula de formation initiale professionnalisante a été mis en œuvre. La professionnalisation de la formation initiale prend l'orientation de développement des compétences professionnelles. L'ouverture de l'université des sciences de l'éducation est d'actualité et sa concrétisation peut se faire dès l'année universitaire 2013-2014.

Le deuxième chapitre porte sur l'analyse de l'efficacité interne d'un programme de formation. Plus précisément, il s'articule autour du concept de qualité et de ses indicateurs. Le chapitre aborde également deux approches d'analyse de besoins pour évaluer un programme de formation : constructiviste et stratégique. L'analyse des besoins de formation « évaluation du contexte » s'inscrit parfaitement dans la démarche de développement et d'évaluation de programmes au même titre que l'évaluation « d'intrants », « de processus » ou « de produits ». C'est une approche résolument constructiviste c'est-à-dire une construction mentale de la réalité et non un recensement ou un recueil. Elle se situe à deux niveaux : (1) le besoin comme une construction mentale et (2) le besoin comme sens du discours. Elle serait donc comme une démarche d'élucidation de trois pôles en interaction : situation actuelle, situation attendue, situation des perspectives d'action (Bourgeois, 1991).

Une autre approche est l'évaluation du changement dans le curriculum. Cette approche mesure les effets attendus du programme de formation sur le terrain. Cette mesure de l'impact direct ou indirect différé ne s'applique pas à notre recherche. Mais certains critères de qualité liés à cette approche peuvent être appliqués dans notre recherche, comme par exemple la pertinence du programme qui est le degré de conformité entre les intentions et les besoins, on parle souvent d'utilité ; la cohérence qui est le degré de conformité entre les moyens (ressources et stratégies) et l'objectif de lutte contre le redoublement ; l'efficacité interne est le rapport entre les résultats effectivement observés (conceptions initiales) et les effets attendus en fin de formation (conceptions finales).

Un nouveau référentiel de compétences de formation initiale a été mis en place à l'E.N.I. Il a été produit selon les trois approches ou démarches de développement de nouveaux référentiels de formation initiale. *La première approche dite technocratique* qui se matérialise par une application des normes reconnues par la communauté scientifique. Elle se base sur les critères de qualité tels que la pertinence, l'efficacité, l'équité, l'adhésion. Elle fait ressortir deux blocs de compétences : (1) le noyau de compétences évaluables comprenant six compétences de cours à partir desquelles on a libellé quatre compétences évaluables à l'examen final ; le noyau de compétences non évaluables mais à développer pendant les cours. Il est constitué de quatre (4) de cours ou outils. Cette approche de conception est fortement ancrée dans la pédagogie de l'intégration (Roegiers, 2010). *La deuxième approche dite de « professionnalisation »* est vécue comme une action sociopolitique. Elle puise son fondement dans les états généraux de l'éducation, de la formation, de la recherche et de l'adéquation formation/emploi (2010). L'enseignant gabonais sera désormais formé à l'université avec une nouvelle identité, de nouvelles valeurs pour répondre aux besoins de la société. Le référentiel construit selon les standards internationaux est parfaitement intégré aux innovations et aux réalités gabonaises selon un choix sociétal déterminé à l'issue des états généraux : Gabon vert, Gabon industriel et Gabon des services. *La troisième approche du référentiel dite « centrée sur les acteurs »* fait référence à l'appropriation de l'outil par les acteurs notamment les formateurs et les étudiants. L'expérimentation du nouveau référentiel de compétences permet aux concepteurs d'apporter des réajustements nécessaires par un traitement minutieux des remarques portant sur le référentiel. Cette phase est capitale en ce sens qu'elle a pour but de comprendre comment les acteurs du terrain perçoivent le nouveau référentiel et le transforment à leur compte. Elle essaie aussi de mesurer le niveau d'adhésion des acteurs face au nouveau produit. Cette approche essaie de voir si certaines activités prévues dans le référentiel sont réalisées ou s'il faut des formations complémentaires à l'adresse des formateurs ; c'est le cas des activités d'intégration. Le référentiel de compétences peut être mis en place et bien compris par les acteurs, encore faudrait-il mettre en place des dispositifs de formation adaptés au transfert de connaissances et par ricochet au développement des compétences.

Dans le deuxième chapitre également, les auteurs comme Brown, Collins & Duguid (1989) ont en effet montré qu'un apprentissage qui se joue dans un cadre réaliste se déroule de manière plus efficace qu'un apprentissage traditionnel, surtout si les démarches sont bien explicitées afin de leur donner un maximum de sens. Frenay et Bédard (2004) rappellent le principe de « cognition située » qui implique que le traitement de l'information soit indissociable du contexte dans lequel il prend place et que ce dernier influence d'une façon déterminante la représentation et l'utilisation qui sera faite des connaissances. Frenay et Bédard (2004) ont développé le modèle pédagogique d'apprentissage et d'enseignement contextualisé authentique (AECA) qui propose à la fois un regard sur l'apprentissage et sur les modalités d'enseignement susceptibles de favoriser (1) l'intégration des connaissances et le développement des compétences, (2) l'activation et le transfert des connaissances et (3) une perception positive de la tâche et de soi-même comme apprenant. Le modèle présente un ensemble de principes pédagogiques qui guident la planification et la

réalisation d'activité d'apprentissage et d'enseignement, en prenant en compte les contextes professionnels où seront transférées les connaissances et les compétences acquises. Les principes sont constitués de « l'authenticité du contexte qui remplit sept conditions et le compagnonnage cognitif constitué aussi de sept conditions.

Le troisième chapitre fournit les pistes qui conduisent à la professionnalisation initiale des enseignants en référence aux modèles de professionnalité tels que définis par Paquay (1994). L'enseignant professionnel devrait être efficace et amener les élèves à construire des compétences de base et à les évaluer par la même occasion. C'est l'essentiel de leur mission. Et contrairement à de nombreuses idées reçues, il ne suffit pas pour la mener à bien de posséder un don ou d'aimer les enfants. Les instituteurs sont également amenés à agir, dans l'école, en dehors de la classe. Ils ont aussi des contacts hors école. Parler de professionnalisation, c'est reconnaître aux enseignants une expertise et des compétences spécifiques, une autonomie professionnelle et une responsabilité individuelle et collective. Cette professionnalisation doit pouvoir se construire progressivement au travers de diverses activités interdisciplinaires intégrées dans la formation. Ces activités de formation prennent appui sur un référentiel de compétences. La notion de compétence selon Rey (1996) est une capacité à engendrer une réponse inédite et pertinente à une situation inattendue et singulière. Les futurs enseignants sont donc appelés à développer progressivement des compétences au cours de leur formation initiale, qui, pour ce faire, s'articule sur six axes distincts et complémentaires définis par Paquay (1994) : le maître instruit, le maître technicien, le praticien artisan, le praticien réflexif, l'acteur social et la personne.

Le développement des compétences en formation ne peut se faire sans une dynamique motivationnelle des différents acteurs. Nous avons donc exploré la théorie de *l'expectancy et value* qui présuppose que l'espoir de succès et la valeur que tout individu attribue à la réussite sont déterminants de sa motivation à réaliser différentes tâches de formation. La motivation pourrait avoir des effets sur les compétences finales des étudiants.

La deuxième partie présente les résultats : nous allons les discuter.

3. Synthèse et discussion des résultats

L'objectif d'alimenter un observatoire de la formation initiale des enseignants en Afrique et précisément au Gabon contraste avec de nombreuses réformes *top down*. C'est pourquoi, il nous est apparu important de prendre en compte les conceptions des acteurs de la formation initiale des enseignants. Les réponses apportées sont le reflet d'une conception de la société, et pas seulement de son école et de la place de celle-ci dans son environnement. C'est ainsi que de la conception, à la mise en œuvre jusqu'à l'évaluation d'une formation initiale, rien ne se fait sans tension : tensions par exemple entre les aspirations des étudiants en formation à l'enseignement et les préoccupations des formateurs, etc.

Le premier objectif de cette recherche visait à constituer une base de données suffisamment consistante, tant au niveau de la taille de l'échantillon que du nombre d'indicateurs pris en compte. Cette base de données a deux fonctions : d'une part alimenter

un observatoire de la formation initiale, d'autre part constituer un outil méthodologique valide pour permettre une recherche scientifique. C'est ainsi que nous avons réalisé une étude pour chacune des trois cohortes pour recueillir les perceptions du programme, les réactions des étudiants et des formateurs. Il s'agissait également de décrire objectivement les caractéristiques des dispositifs de formation. C'est une sorte d'état de lieu de chacun des dispositifs auxquels les étudiants ont été confrontés.

Dans les faits, nous nous sommes limités à quatre études complémentaires :

- (1) Évaluer les contextes et programmes de formation, les conceptions et perceptions des formateurs de trois cohortes d'étudiants afin d'identifier les conditions favorables et les freins potentiels à l'innovation APC envisagée en formation initiale des enseignants ;
- (2) Analyser les conceptions d'étudiants de l'école normale des instituteurs quant à ce qu'ils considèrent être essentiels dans le métier d'enseignant et la formation à ce métier, pour retrouver une structure-type de conceptions et la comparer aux six modèles de professionnalité dégagés par Lang (1996) et Paquay (1994) ;
- (3) Vérifier si la formation initiale organisée à l'ENI pour les trois cohortes d'étudiants permet de faire bouger les conceptions initiales des étudiants entre l'entrée et la sortie de la formation par rapport au métier d'enseignant ;
- (4) Analyser les effets des perceptions des dispositifs par les étudiants des trois cohortes sur leurs conceptions à la fin de la formation.

Cette dernière analyse comparative a sens. En effet, les deux premières cohortes ont fonctionné avec l'ancien programme. Le programme construit pour la troisième cohorte est basé sur un nouveau référentiel de formation avec de nouveaux processus d'évaluation afin d'améliorer la qualité de la formation professionnelle des futurs enseignants formés dans cette institution. Les formateurs ont été formés à l'appropriation et à l'utilisation du nouveau référentiel. Les formateurs ont été formés à mettre en œuvre un nouveau dispositif de formation initiale d'enseignants.

3.1 L'évaluation des contextes de formation des trois cohortes

Stufflebeam et Shinkfied (1985) soulignent l'importance de l'«évaluation du contexte». Pour ces auteurs, les objectifs du programme doivent faire l'objet d'une régulation basée sur la confrontation entre ces objectifs et les «besoins» de l'environnement que le système de formation est censé rencontrer. Nous avons emprunté la démarche de Bourgeois (1991).

Les besoins exprimés par les formateurs devraient aider à réajuster les référentiels et les dispositifs de formation initiale. Nous avons utilisé comme méthodes d'investigation l'étude des documents, les entretiens de groupe et le questionnaire. Nous avons retenu les indicateurs d'analyse suivants : les programmes, les cours théoriques, les stages, les méthodes et alternances et les modalités d'évaluation des compétences finales des étudiants. L'évaluation proprement dite a comporté deux volets successifs. Dans un premier temps, nous avons procédé à une analyse théorique et clinique (Chagnon, Houle &

Marcoux, 2012) des contenus de la formation afin d'examiner en profondeur la pertinence des contenus pédagogiques dispensés aux étudiants. Cette stratégie avait pour but d'améliorer le plus possible la formation de la troisième cohorte. Dans un deuxième temps, nous avons procédé à la phase d'expérimentation des nouveaux référentiels de formation initiale (troisième cohorte d'étude).

Dans un premier temps, nous allons répondre à la première question que nous nous sommes posés au départ à savoir quelles sont les caractéristiques du dispositif telles que prescrits dans les écrits objectivables et telles que perçues et conçues par les formateurs ? A cette question, nous avons émis l'hypothèse est la suivante :

« D'une cohorte à l'autre, des différences significatives apparaissent sur plusieurs points : le programme de formation, les activités menées, les méthodes utilisées, le type d'alternance et les modalités d'évaluation d'un point de vu objectif et subjectif ».

Les programmes

Les référentiels de compétences de formation initiale qui ont fait défaut lors des deux premières cohortes ont été construits avec la participation de tous les acteurs impliqués dans la formation des enseignants du premier degré. Quatre outils ont été conçus : le référentiel de métier, le référentiel de compétences, le référentiel d'évaluation et le référentiel de formation ou de savoirs et savoir-faire. Le référentiel de compétences comprend dix compétences de cours réparties en deux noyaux de compétences : le noyau de compétences évaluables (6 compétences de cours) et le noyau de compétences non évaluables (4 compétences de cours). Cependant, ces outils méritent encore un toilettage (voir annexe 3A ; A1) pour ne retenir que l'essentiel. La conception du référentiel de formation initiale a mobilisé différents services du ministère qui ont mutualisé leurs compétences. C'est ainsi que la direction générale de l'enseignement scolaire et normal (le commanditaire), l'institut pédagogique national (institution de conception) et les écoles normales des instituteurs du Gabon (institutions de formation) ont travaillé pour la première fois en synergie dans la production des référentiels de formation initiale des enseignants. Deux formations destinées aux formateurs ont été organisées. L'une était centrée sur l'analyse des pratiques de formation telles qu'elles sont menées en formation. L'autre avait deux objectifs : (1) réajuster le référentiel de formation après une année d'expérimentation, (2) former les formateurs de l'ENI à la conception et la mise en œuvre des dispositifs professionnalisants dans l'enseignement universitaire centrés sur l'approche de résolution de problèmes et sur l'approche par projet (AECA). Enfin, au niveau de la durée de la formation, nous retiendrons qu'il n'existe pas une différence énorme du temps réel de la formation entre la première cohorte et la seconde cohorte même si cette différence existe dans les prescrit officiel. Par contre, la troisième cohorte a bénéficié d'un temps effectif de 18 mois de formation.

En termes de perspectives, les formateurs recommandent plutôt un programme de trois ans qui débouche sur la préparation d'une licence professionnelle (L3) pour répondre à la logique du système LMD mis en place dans les universités et les grandes écoles de l'enseignement supérieur au Gabon. Le programme de licence professionnelle destinée à la

formation initiale des enseignants suppose un réaménagement des contenus actuels du référentiel de formation initiale pour faciliter l'insertion d'autres cours (sociologie de l'éducation, économie de l'éducation, planification de l'éducation, la psychologie sociale et les statistiques appliquées à l'éducation) qui conviennent au programme de licence professionnelle. La formation à l'appropriation des référentiels de formation initiale par les acteurs de la formation initiale est d'une grande nécessité. La mise en œuvre d'une telle formation suppose une professionnalisation accrue des formateurs. Cette professionnalisation induit surtout le développement d'une expertise dans la conception et la mise en œuvre des dispositifs professionnalisants.

Les cours théoriques

Dans l'ensemble des trois cohortes, le crédit horaire réservé aux cours théoriques est plus important que les stages. Cependant, on peut remarquer un déséquilibre de la masse horaire des cours théoriques d'une cohorte à l'autre ou entre la première année et la deuxième année. De plus, les activités d'intégration ou séminaires d'analyse des pratiques prévues depuis la première année de formation à la troisième cohorte n'ont pas été réalisées (voir annexe 3A, B6). Elles ont été remplacées par des séances de régulation de la formation (préparation des stages, explication des documents des stages, exploitation des informations rapportées au retour du stage), ceci dénote sans doute une mauvaise compréhension de cette activité. En l'absence d'un service de technologie éducative, la prise des notes est encore d'actualité (surtout pour les deux premières cohortes). Le centre de documentation de l'école s'équipe en ouvrages d'éducation et de formation depuis plus de deux ans. La durée des cours théoriques en première année de formation est insuffisante en première année de formation (annexe 3A, B1) car le référentiel de formation prévoit au programme trois stages alors deux stages suffisent largement.

Des actions à mener vont dans l'émergence d'autres corps du métier de formateur d'enseignants: le conseiller en formation et le maître de formation professionnelle. Ces deux corps de métier sont indispensables dans la gestion et l'animation des ateliers d'intégration ou des séminaires d'analyse des pratiques pendant les cours théoriques. La volonté de développer ces dispositifs (ateliers d'intégration et séminaires d'analyse des pratiques) est de réduire la dichotomie entre théorie et pratique. Le but est d'amener les étudiants à trouver un terrain d'entente entre ce qu'on a l'habitude d'appeler les savoirs d'expérience (issus des stages) et les savoirs théoriques (au statut souvent négatif). Ces deux actions traversent toute la formation, ce qui pose la question de la cohérence entre les différents moments d'alternance. Il ne s'agit pas de réfléchir en termes de compétition, confrontation ou d'exclusion de pôle, mais plutôt de concevoir des dispositifs qui favorisent l'interaction, la circulation et le croisement de ces savoirs. Ces sont des dispositifs que les psychopédagogues utilisent avant et/ou après les stages qui sont les moments « d'intégration » (Degand & Dejemepe, 2013). Ces séminaires, ou ateliers singuliers sont l'occasion de travailler des aspects essentiels de la formation comme l'autoévaluation et la réflexion sur la pratique (Vermerch, 2010). Dans de tels dispositifs de formation initiale, l'apprentissage du métier est vécu comme un processus de formation-transformation qui fait que l'étudiant transforme ses représentations et devient plus lucide sur les réalités du

métier (Degand & Dejemeppe, 2013). Legendre (1998) précise que les étudiants ont souvent l'impression de ne rien apprendre, faute de pouvoir établir des liens entre représentations et actions ou encore parce qu'ils ont le sentiment qu'ils savaient déjà. Ils jugent par conséquent que la formation dispensée dans les cours n'ajoute pas grand-chose à leurs connaissances antérieures.

La formation de ces deux types de formateur d'enseignants est urgente pour garantir une gestion d'activités interdisciplinaires et la mise en place réelle du paradigme « Pratique-Théorie-Pratique » (Altet, 2013) en formation initiale des enseignants. Une telle formation nécessite aussi un accompagnement permanent de ces nouveaux corps de formateurs d'enseignant. Une autre chose est de permettre à la structure d'être connectée au réseau internet et d'aménager des salles numériques équipées en matériel informatique dans le but d'améliorer la qualité des enseignements par l'ouverture d'un site de cours. Une autre chose est que les cours théoriques doivent s'appuyer sur des situations authentiques vécues sur le terrain. C'est tout l'intérêt de favoriser dès la première année de formation des alternances courtes pendant la longue période réservée aux cours théoriques.

Les stages

Le Gabon a réformé la formation initiale des enseignants ; elle se concrétise par l'aménagement d'un nouveau dispositif de formation. Cet aménagement vise le développement des compétences car de plus en plus, les enseignants sont confrontés dans leurs pratiques de classes à des situations de plus en plus complexes qui nécessitent justement ces compétences professionnelles (Tardif & Lessard, 1999 ; Maroy, 2006). Le service des stages rattaché à la direction de la recherche et de la formation initiale (DRFI) se charge de la planification adéquate des stages. Ces stages sont au nombre de trois chaque année (imprégnation, sous tutelle, responsabilité). Ainsi donc, les séminaires avant et après les stages réunissent l'équipe de direction, les formateurs. Les étudiants sont informés des objectifs des stages. En effet, la DRFI a élaboré un cahier des charges de stage dans lequel figurent les orientations du stage, les modalités d'accompagnement et d'encadrement du stage. Ce cahier est indispensable pour le stagiaire, le formateur et l'encadreur de terrain. En effet, ce cahier de charges des stages a été seulement opérationnel lors de la formation de la troisième cohorte d'étudiants. En effet, lors de la formation des deux premières cohortes de notre étude, les informations issues des stages n'étaient pas souvent prises en compte par la direction ou par les formateurs en vue de procéder aux ajustements nécessaires (annexe 1A, D2). En l'absence d'un réseau d'écoles d'application, les stagiaires sont répartis dans les écoles primaires proches de leur zone d'habitation. Cette situation génère des limites sur la qualité des stages car tous les maîtres de stage désignés sur le terrain n'ont pas les compétences requises pour assurer l'encadrement des stagiaires (voir annexe 3A, C9). Les étudiants sont souvent abandonnés à eux-mêmes (annexe 2A, J8). En effet, depuis sa création, l'ENI n'a pas su constituer une communauté d'enseignants et de formateurs de terrain identifiés pour leurs bonnes pratiques. Ainsi le fil conducteur de la formation se perd une fois que les étudiants se retrouvent sur le terrain. Cette situation est souvent source de tensions entre les stagiaires, le superviseur et les maîtres de stage (annexe

2A, J1). Beckers (2007) rappelle que le rôle du formateur de terrain reste incontournable, son rôle est surtout de faire bénéficier au stagiaire des savoirs d'actions construits.

En termes de perspectives d'actions, le mieux serait sans doute de constituer une banque des données où figureront les écoles, les directeurs des écoles, les enseignants et les encadreurs de terrain ayant des compétences avérées dans l'encadrement des stagiaires. Des formations devraient être organisées pour ce public de formateurs de terrain pour développer davantage leurs compétences d'encadrement et de suivi des stagiaires. Ces ateliers de formation prendront le caractère (1) d'un travail sur les représentations des formateurs à propos du métier d'enseignant et de la formation ; (2) un travail sur les modalités et les procédures d'accompagnement des stagiaires ; (3) une construction des outils susceptibles de faciliter la tâche d'accompagnement et de favoriser la pratique réflexive et la formation professionnelle des étudiants. Il est aussi impératif d'opter pour deux stages en première année pour garantir en même temps une longue période de cours théoriques, période au cours de laquelle de courts moments seront prévus pour l'observation des leçons en classe.

Méthodes et alternances

Les résultats montrent que les pratiques de formation des formateurs n'ont été que très peu modifiées entre les deux premières cohortes et la troisième cohorte (annexe 3A). Les formateurs de la troisième cohorte ont très peu procédé au transfert des connaissances reçues lors de différentes formations qu'ils ont suivies. Le référentiel de formation est axé sur les compétences mais les formateurs ont toujours une logique des contenus à transmettre aux étudiants. Cette observation rejoint celle de Paquay (2007, p. 59) « une qualité première, souvent oubliée, est qu'un nouveau curriculum entraîne la transformation de pratiques enseignantes. Ce n'est pas évident ! Le changement ne se décrète pas ! Une réforme prescrite provoque inévitablement des résistances ; elle induit aussi des changements de comportement en surface ». Pourtant, les formateurs ont participé activement à l'élaboration des référentiels de compétences. Ce n'est donc pas un outil qui a été totalement imposé par le Ministère en charge de l'éducation et de la formation. De plus, une chose est de participer à l'élaboration d'un référentiel de compétences, une autre chose est de mettre en œuvre les pratiques « APC » en formation initiale. Les formateurs pour la plupart ont été formés à l'école normale supérieure (en formation des formateurs FF) dans la logique d'une approche transmissive. En effet, les formateurs des formateurs d'enseignants en poste fixe à l'école normale supérieure sont pour la plupart des enseignants de formation universitaire. Ils sont sociologues, anthropologues, historiens, géographes, psychologues..., titulaires d'un doctorat ou en cours de préparation dans une discipline des sciences humaines, sciences sociales, sciences appliquées, sciences de la vie ou de la terre ou encore en lettres et arts. Ces enseignants ont rarement vécu une expérience d'enseignant du pré-primaire, du primaire ou du secondaire. De plus, ils ont rarement suivi un programme de pédagogie universitaire ou tout au moins un cours de didactique professionnelle. Le mode de fonctionnement de l'ENS de Libreville ressemble à celui d'une faculté des sciences de l'éducation. Les formateurs disciplinaires (didacticiens) sont pour la plupart des professeurs certifiés des lycées, des inspecteurs du primaire et du secondaire. Ils

ont le statut de vacataires et prennent le volet didactique de la discipline d'enseignement. Ainsi donc, le dispositif développé à l'école normale supérieure centré sur l'acquisition des savoirs est en rupture avec celui mis en œuvre lors de la formation initiale de la troisième cohorte d'étudiants de l'ENI. Si nous nous référons à la figure 3 (page 92) relative à la formation des enseignants et des ressources humaines pour l'école d'aujourd'hui et de demain (Paquay, 1995), nous pouvons alors nous questionner sur l'impact du dispositif développé par l'ENS sur le développement des compétences des formateurs d'enseignants.

La formation suivie sur les nouvelles pratiques est forcément limitée dans le temps étant donné le contexte (une semaine), ne peut guère prétendre à être plus qu'une sensibilisation aux conditions d'une approche par compétences efficace et équitable (Beckers & Campo, 2012). Nous sommes d'avis avec Beckers car nous estimons pour notre part que les formations aux nouvelles pratiques n'ont pas été consistantes et les formateurs n'ont pas été très motivés à suivre ces formations. On a surtout assisté à un « marchandage » (Huberman & Miles, 1984) de l'innovation lors des formations multidimensionnelles organisées par le Ministère de l'Éducation Nationale car les formateurs ont profité de cette occasion pour poser des préalables à leur participation lors de la deuxième session de formation. D'un autre côté, l'étude de Stes et Petegem (2011) montre que les programmes de développement pédagogique dans l'enseignement supérieur n'entraînent pas automatiquement des effets dans la pratique enseignante quotidienne. Ces programmes en question sont d'une durée d'un an alors que les formations suivies par les formateurs sont d'une durée d'une semaine. Il y a lieu de se pencher vers des formations universitaires professionnalisantes comme par exemple le programme de master en sciences de l'éducation. Les autorités ministérielles devraient poursuivre leur politique de formation des formateurs d'enseignants dans des universités.

Les résultats montrent que l'établissement développe une alternance classique (annexe 1A, B1). Il se passe de longues périodes de cours théoriques au centre de formation avant la période des stages d'enseignement. L'ENI s'étant inscrite dans un paradigme applicationniste « pratique-théorie », c'est-à-dire les contenus des cours théoriques ont été développés à l'ENI dans l'optique d'être appliqués. Or, lors des deux premières cohortes, on a plus perçu sur le terrain une alternance « juxtaposition » c'est-à-dire un fonctionnement « parallèle » entre les logiques pédagogiques du centre de formation (ENI) et celles des classes des écoles d'accueil pendant les périodes de stage. Cette situation a été vécue par les étudiants des deux premières cohortes où les contradictions étaient vives entre stagiaires, maîtres de stage, encadreurs de terrain et formateurs. À la dernière cohorte, à la place d'une alternance intégrative prévue dans les référentiels de formation avec des moments d'intégration pendant les cours théoriques, c'est plus une alternance « applicationniste » qui s'est imposée, la collaboration entre l'ENI et les écoles s'étant améliorée. Enfin, en termes d'alternance, la deuxième cohorte se distingue de la première et de la troisième cohorte. En effet, à la différence des autres cohortes, les étudiants de la deuxième cohorte ont été placés directement en stage pour une période de trois mois dans les écoles primaires suite à la grève des formateurs. Les étudiants de deux autres cohortes de notre étude (1 & 3) ont d'abord bénéficié d'une longue période de cours théoriques à

l'entame de leur formation. Cette différence à notre avis pèse au final sur les conceptions des étudiants.

En guise de perspectives d'action, nous pensons que la concrétisation de la visée ambitieuse de l'APC en formation initiale des enseignants, voire en formation des formateurs à l'Université (master en sciences de l'éducation à l'université des sciences de l'éducation), doit être travaillée au travers de la planification et de la préparation de situations exploitables en stage et de la réflexion à propos de l'action menée sur la base de ses traces (enregistrements vidéo, les observations des leçons en classe...). Ces moments sont à privilégier (Beckers & Campo, 2012) dans le module de formation des formateurs lors des différentes formations (initiale et continue) destinées aux étudiants à l'enseignement (futurs enseignants) et aux formateurs d'enseignants dans le but d'apporter une certaine cohérence. Pour tenir compte de la complexité de l'entreprise APC et donc le développement des compétences professionnelles des futurs enseignants et des formateurs d'enseignants. On doit éviter le piège de leur proposer des approches « clefs sur porte » à essayer. On invite les formateurs des formateurs d'enseignants de l'ENS et de l'Université des sciences de l'éducation de maximiser la qualité des tâches professionnelles de préparation et d'analyse réflexive au retour de l'action et de soutenir ces temps par une démarche collective. Ces temps peuvent prendre la place des activités d'intégration ou d'analyse des pratiques. Ces activités ne sont possibles que lorsqu'on prévoit des alternances courtes entre les cours théoriques et les stages. On pourrait entrevoir un système de « va-et-vient » entre le centre de formation et les écoles d'accueil, le but est d'aller recueillir le maximum de situations professionnelles qui seront analysées pendant les cours théoriques ou lors des activités d'intégration. Altet (2012) propose le renforcement des articulations entre les dispositifs et les moments de la formation dans le but de garantir la cohérence du plan de formation. L'auteure énonce six dimensions permettant de construire ces liens :

- 1°) L'activité du professeur stagiaire, acteur de sa propre formation, qui construit son propre parcours à partir des activités mises en œuvre « en situation » par lui pour agir, pour résoudre des problèmes, prendre des décisions ;
- 2°) une démarche systématique d'analyse et de problématisation des questions professionnelles, mobilisable à tout moment de la formation dans différents dispositifs ;
- 3°) la mise en place de temps d'autoévaluation réguliers à partir d'un positionnement initial, d'un repérage des besoins et de la validation des acquis ;
- 4°) le renforcement des ateliers permettant la confrontation au regard de tiers ;
- 5°) des temps d'observation et d'analyse en établissement, la mise en œuvre de projets en situation d'enseignement ;
- 6°) l'évaluation des compétences ne se résume pas à l'évaluation des ressources cognitives prises séparément, mais exige que le stagiaire soit mis dans des situations d'action pour activer les savoirs appropriés ; l'évaluation des compétences se fait à partir des activités professionnelles mises en œuvre par le stagiaire. L'évaluation formative est une relation d'aide des différents formateurs « accompagnateurs » ; elle se situe dans une logique de résolution de problèmes et rend compte de la progression du stagiaire (Altet, 2012, p. 173-174).

Plus généralement, une étude de l'Université d'Anvers en Belgique, institut des sciences de l'éducation et de l'information (Stes & Petegem, 2011) montre que les caractéristiques liées surtout au contexte ont été perçues comme étant des facteurs qui influencent l'impact à long terme de la formation pédagogique des professeurs d'un an. L'absence de consensus entre collègues a été le facteur le plus souvent mentionné comme élément ayant une influence négative. C'est pourquoi dans le projet de formation des équipes interdisciplinaires (Psychopédagogue, didacticien et maître de formation pratique), on a tout intérêt à jouer sur les facteurs sociométriques pour pouvoir constituer les équipes interdisciplinaires chargées de la gestion de ces activités d'intégration.

L'évaluation des compétences des étudiants

Depuis la création des ENI au Gabon, le pouvoir organisateur (MEN) se charge de l'organisation du concours national d'entrée dans les écoles normales des instituteurs (ENI). Le concours est annuel. Les deux épreuves écrites du concours d'entrée à l'ENI (français et mathématiques) sont élaborées par les inspecteurs de l'enseignement général en service à l'inspecteur général (annexe 2A, B5). Ces derniers n'ont pas souvent en esprit la visée fonctionnelle du métier d'instituteur lors de l'élaboration de l'épreuve. En effet, l'analyse de ces épreuves du concours d'entrée dans les ENI laisse apparaître un niveau d'exigence élevé. Les épreuves sont construites sur la base de la maîtrise du programme des classes de terminale des lycées (fin du secondaire supérieur). Les items axés sur la maîtrise des contenus de l'école primaire dans ces épreuves sont très faiblement représentés. Le poids des contenus du programme du secondaire est tel que certains candidats ont eu le sentiment de passer de nouveau le baccalauréat de l'enseignement secondaire. Les épreuves sont peu accessibles et très peu de candidats réussissent d'office. L'examen oral est réservé aux seuls candidats ayant réussi aux épreuves écrites. C'est toujours le MEN qui dresse la liste des candidats admis au concours et oriente les étudiants dans différentes structures de formation en tenant souvent compte de leur choix d'établissement. A ce niveau, les décisions d'admission sont davantage fondées sur des critères plus objectifs (troisième cohorte). De nouvelles épreuves externes ont été proposées à l'examen certifiant (CCEP) des étudiants pour évaluer les compétences des étudiants.

Tableau 48. Analyse comparative de l'évaluation des étudiants des trois cohortes

Entrée	Evaluation des étudiants des cohortes 2007 et 2009 selon l'ancien programme			Evaluation des étudiants de la cohorte 2012 selon le nouveau programme.		
	Epreuve de maths	Epreuve de français	Entretien oral	Epreuve de maths	Epreuve de français	Entretien oral
Processus	-Evaluation continue -Epreuves ressources -Moyenne annuelle = 28,57% (CCEP)			-Evaluation continue + synthèses -Epreuves situations -Moyenne du quadrimestre 1 = 28,57% (CCEP) -Moyenne du quadrimestre 2 = 42,85% (CCEP)		
Sortie	Examen externe du CCEP = 71,43% (CCEP) -Dissertation de pédagogie générale -Dissertation psychologique -Dissertation de pédagogie spéciale -Leçons devant jury -Mémoire			Examen externe = 28,57% (CCEP) -Dissertation de pédagogie générale -Résumé d'un texte psychologique -Etude de cas : analyse d'un film de leçon -Leçons devant jury -Mémoire (travail de fin d'étude).		

Les modalités de recrutement et le type d'épreuves n'ont pas connu de changement. L'évaluation du processus, dévolue à l'institution de formation (ENI) a évolué sur deux plans : les synthèses et le poids des moyennes des quadrimestres. En effet, les examens appelés aussi synthèses sont organisés à la fin de chaque quadrimestre. En deuxième année de formation, le premier quadrimestre vaut près du tiers (1/3) de l'évaluation certificative et le deuxième quadrimestre vaut les 2/3 de l'évaluation certificative. Quant à l'examen externe organisé et supervisé par le Ministère de l'éducation (annexe 3A, E4), il vaut le tiers (1/3) de l'évaluation certificative (CCEP). Au contraire de l'ancien programme, ce sont des familles de situations professionnelles qui sont proposées aux étudiants pendant les synthèses en vue de leur résolution (annexe 3A, E2). Ces épreuves situations sont accompagnées des grilles d'évaluation et d'animation des activités de remédiation (annexe, 3A, E4). En somme, les tendances ont été inversées dans la force de la prise de décision. Avec le nouveau programme de formation, le ministère a perdu son important pouvoir décisionnel dans la certification des étudiants.

En termes d'amélioration, il est nécessaire de laisser à l'ENI la gestion du concours d'entrée, l'évaluation du processus et les examens en vue de la certification des étudiants comme c'est le cas dans d'autres institutions ou grandes écoles de l'éducation nationale (ENS, ENSET). En effet, selon la nouvelle loi d'orientation N° 21/ 2011 du 14 février 2012, l'ENI est rattachée à l'université des sciences de l'éducation. Cette structure devrait donc bénéficier d'une entière autonomie de gestion. Elle a la latitude d'organiser le concours de recrutement en misant sur les compétences académiques nécessaires pour les futurs enseignants, d'organiser le processus d'évaluation de l'étudiant comme souligné

dans la dimension 6 énoncée par Altet (2012). Il faut maintenir le mémoire ou écrit professionnel long dans le but de conforter la place des écrits professionnels comme outil essentiel de formation (Altet, 2012). L'écriture professionnelle qui peut prendre la dimension d'un portfolio de formation a démontré son rôle de soutien à la réflexion professionnelle, à l'analyse des pratiques, à l'intégration des savoirs, à la problématisation.

En définitive, les résultats de l'évaluation des contextes de formation de trois cohortes laissent apparaître des différences entre les trois cohortes. **Ces résultats confirment notre hypothèse 1.** Les différences majeures sont au niveau de la durée de la formation, de l'alternance de la formation, des méthodes d'évaluation du processus de formation et de certification des étudiants. La troisième cohorte compte 18 mois effectifs de formation par rapport à la première cohorte (7 mois effectifs, annexe 1A, A4) et à la deuxième (9 mois effectifs, annexe 2A, C4). Les étudiants de la deuxième cohorte ont commencé leur formation pour trois mois de stage dans les écoles alors leurs collègues de deux autres cohortes ont bénéficié d'un dispositif plus classique, c'est-à-dire des cours théoriques d'abord puis vient le premier stage. Les étudiants de la troisième cohorte ont été formés sur la base du nouveau référentiel de formation axé sur le développement de compétences qui ont été évaluées autrement. Cependant, les méthodes et les alternances prévues dans le référentiel de formation ont été que très peu mobilisées. Cette situation recommande des formations sur les nouvelles pratiques à l'endroit de ces formateurs d'enseignants notamment en approche par projet et par problèmes et dans la gestion des ateliers et/ou séminaires d'intégration ou d'analyse des pratiques.

3.2 Les conceptions des étudiants en formation à l'enseignement

La première étude porte en priorité sur les conceptions de futurs enseignants quant à ce qu'ils considèrent être essentiel dans le métier d'enseignant et la formation à ce métier. Dans le champ de l'enseignement et de la formation, les pratiques qui favorisent la réflexivité sont actuellement valorisées à l'échelle mondiale (Kelchtermans, 2001 ; Saint-Arnaud, 2001 ; Tardif, Lessard & Gauthier, 1998). Afin d'adapter son action à des contextes mouvants et difficiles, l'enseignant construit son savoir professionnel par l'action et par la réflexion dans et sur l'action (Paquay, De Cock et Wibault, 2004).

L'étude des conceptions de futurs enseignants permet de comprendre comment elles se construisent, évoluent et influencent finalement les pratiques enseignantes. De manière générale, les conceptions sont l'ensemble des croyances profondément ancrées quant à l'acte d'apprendre, l'acte d'enseigner, le métier d'enseignant, l'institution scolaire, la formation à l'enseignement et autres aspects des pratiques.

À cette fin, une enquête quantitative a été menée auprès de 642 étudiants à l'aide d'un questionnaire composé de 18 items correspondant aux six conceptions-types de Paquay. Un modèle de traitements statistiques a été appliqué aux données fournies par le questionnaire. Les différentes analyses en composantes principales (ACP) montrent une tendance générale qui met toujours en évidence une structure tripolaire dans les conceptions des étudiants

interrogés. Pour les ACP obtenues par rotation Varimax, on obtient toujours une structure tripolaire.

Le tableau n° rappelle de façon synthétique les résultats tirés des analyses factorielles effectuées sur les deux premières cohortes pour retrouver une structure-type et stable de conceptions de la professionnalité enseignante chez les étudiants.

Tableau 49. Typologies des modèles de professionnalité selon Paquay et Makaya

Maître instruit	Technicien	Praticien réflexif	Acteur social	Personne	artisan	Praticien réflexif	Acteur social	Personne
Le transmetteur		Le partenaire réflexif			L'apprenti			

De manière générale, les résultats suggèrent, non pas six modèles de professionnalité, mais une structure en trois types : « Transmetteur », « Partenaire Réflexif », « Apprenti ». La conception « Transmetteur » qui recouvre deux conceptions (maître instruit, technicien) selon la typologie de Paquay (1994) reste la plus dominante. La conception transmetteur est la mieux partagée du point de vue sociologique dans le contexte africain. Le maître est encore perçu en Afrique comme celui qui transmet un héritage culturel, un bagage. L'élève doit se l'approprier et le conserver pour le transmettre à son tour aux générations futures. La société africaine et donc gabonaise accorde une place de choix à la parole (le Mvet, le peuple Fang au nord du Gabon). L'élève, l'enfant, l'adolescent doit d'abord écouter, comprendre avant qu'on lui demande d'agir, c'est-à-dire répéter ou reproduire le geste. On crée une sorte de rupture épistémologique si l'on partait du tâtonnement expérimental pour aboutir à la saisie du sens. Cette conception « Transmetteur » en l'associant à la conception artisan selon Paquay (1994) est celle que Ndiaye (2003) appelle de façon synthétique « anciennes professionnalités ». Les « nouvelles professionnalités » selon toujours Ndiaye sont celles du praticien réflexif, de l'acteur social et de la personne, correspondant aux conceptions partenaire réflexif et apprenti si cette dernière prend en compte la professionnalité du praticien artisan.

Les résultats soulignent également qu'il est important que les étudiants en formation à l'enseignement soient confrontés à des conceptions variées mais suffisamment complémentaires. Ainsi, ils s'appuieront sur leurs conceptions initiales du métier pour se rendre compte qu'il existe d'autres représentations du métier qui nécessitent un travail régulier et permanent.

3.3 Les éléments du dispositif ayant contribué au changement de conceptions

Les trois études que nous avons réalisées nous ont permis d'explorer les conceptions des étudiants à propos du métier d'enseignant et de la formation au métier. Nous avons également identifié pendant la formation des trois cohortes d'étudiants, les conceptions enseignantes dominantes des étudiants et les dimensions dominantes du dispositif de formation développé par les formateurs de l'ENI.

De prime abord, il serait opportun de signaler que l'ampleur du redoublement au primaire, au secondaire et au supérieur est telle que tous les étudiants futurs enseignants n'y ont pas échappé au cours de leur parcours scolaire et/ou universitaire. Les résultats rapportent que les étudiants qui ont connu plus de trois redoublements constituent les $\frac{3}{4}$ des effectifs des étudiants des trois cohortes. Tout le monde ayant redoublé au moins une classe si bien qu'on peut supposer un lien entre le redoublement et les conceptions ou les perceptions des étudiants. On peut ainsi craindre le danger d'une représentation cognitive du redoublement chez ces futurs enseignants qui risquent de pérenniser l'idée selon laquelle le redoublement est une bonne chose pour l'élève. C'est dire que le système éducatif gabonais court toujours le danger de perpétuer le redoublement des élèves avec des enseignants qui ont largement vécu plusieurs échecs scolaires. Ne faudrait-il pas prendre des décisions au niveau institutionnel pour réguler ces redoublements par des passages automatiques à l'intérieur d'un sous-cycle comme le prévoit l'étude du PASEC en 2010 ? Le redoublement au secondaire est encore plus préoccupant car dans cet ordre d'enseignement, on a recruté un nombre d'enseignants sans diplôme pédagogique et de diverses nationalités et surtout africaines, il se pose donc un problème de cohérence. De plus, le système éducatif est parfois différent d'un pays à un autre avec des conceptions enseignantes tout aussi différentes. Les inspections pédagogiques sont quasiment absentes dans les collèges et lycées et chaque professeur se débrouille avec les moyens du bord sans mécanisme de régulation car les départements disciplinaires ne fonctionnent pas le sens d'une meilleure coordination des activités. Les associations professionnelles des professeurs d'une discipline d'enseignement sont quasiment absentes. L'initiative récente du Ministère d'organiser les formations multidimensionnelles est heureuse mais l'analyse des besoins des enseignants, le choix des formateurs, la planification des activités, la mise en œuvre des actions et l'évaluation des formations posent problème. Ne faudrait-il pas dans un tel contexte prévoir dans le budget des établissements scolaires le financement des formations continues (chèques formation) des enseignants pour que ces derniers prennent eux-mêmes en charge leur propre formation ?

Nonobstant le fait que les étudiants de l'ENI ont connu plusieurs redoublements au cours de leur scolarité, nous nous sommes posé la question de savoir si leurs conceptions initiales de la professionnalité enseignante évoluent entre l'entrée et la sortie de la formation.

Nous avons émis l'hypothèse 2 selon laquelle les conceptions des étudiants changent entre l'entrée et la sortie de la formation et ce, dans chacune des cohortes d'étudiants.

Concernant les conceptions des étudiants et pour l'ensemble des trois cohortes, les résultats ont montré que les conceptions « Transmetteur » et dans une moindre mesure, « Partenaire réflexif » sont élevées et donc dominantes chez les étudiants de l'ENI. En effet, les étudiants conçoivent l'enseignant comme quelqu'un qui maîtrise des contenus à enseigner et des principes d'enseignement (Paquay 1994 ; Lang, 1996) ; d'où ils accordent une priorité à la maîtrise des savoirs théoriques dans la formation au métier d'enseignant. Ils estiment par la même occasion que cette maîtrise des contenus et leur transmission aux

élèves ne suffisent pas mais qu'il faudrait en plus trouver des partenaires (collègues, formateurs, encadreurs) pour mener une réflexion sur les pratiques enseignantes. Ainsi, l'enseignant n'est plus celui qui évolue seul dans son coin mais celui qui partage ses pratiques, ses difficultés, ses succès et ses réflexions.

La conception « Apprenti » est apparue moins présente à la première cohorte mais cette conception émerge au fil des cohortes. Les deux conceptions les plus élevées (Transmetteur et partenaire réflexif) ont connu une évolution significative à la première cohorte. Mais nous pensons que cette évolution est un artefact méthodologique car pour cette première cohorte, les conceptions initiales et les conceptions finales ont été mesurées presque au même moment ; c'est-à-dire à la fin de la formation.

À la deuxième cohorte, la conception « Apprenti » a connu une évolution significative. Les évolutions des conceptions « Transmetteur » et « Partenaire réflexif » ne sont pas significatives. Il faut sans doute signaler qu'à la deuxième cohorte aucune corrélation significative n'est observée entre les conceptions initiales et les conceptions finales des étudiants. D'aucuns pourraient croire que ce ne sont pas les mêmes étudiants qui ont répondu aux questions aux deux temps de mesure ou que les questions n'étaient pas les mêmes dans les deux temps de mesure. Il n'en est rien de tout cela.

En effet, cette cohorte n'a pas enregistré la même alternance de formation. Suite aux mouvements de grève des formateurs, l'entrée en formation fut retardée de quelques mois et les étudiants ont été placés directement en stage pendant trois mois dans les écoles sans formation théorique préalable. La conception « Transmetteur » étant fortement affirmée en eux, ils ont été sans doute confrontés à la réalité du métier dans les classes et donc, ils ont sans doute pris conscience que le métier d'enseignant s'apprend et qu'il ne suffit pas de maîtriser les contenus d'enseignement, la transmission nécessite une autre posture de l'enseignant basée sur la quête quotidienne des connaissances par la recherche, la réalisation des projets communs avec les collègues et les partenaires de l'école, la réflexion face à la complexité des situations éducatives et l'apprentissage sur le tas des gestes professionnels.

À la troisième cohorte, nous n'avons remarqué aucune évolution significative des conceptions.

Tableau 50. Test de signification des différences des moyennes des trois cohortes.

	Différences appariées				t	ddl	Sig.	
	Moy	Ecart-type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence				
				inférieure				supérieure
Cohorte1								
Transmetteur 2	,694	1,671	,083	,530	,857	8,341	403	,000
Transmetteur 1								
Partenaire Réf 2	,833	1,846	,092	,651	1,014	9,023	399	,000
Partenaire Réf 1								
Apprenti 2	,116	1,504	,075	-,031	,263	1,554	403	,121
Apprenti 1								
Cohorte2								
Transmetteur 2	-,158	1,279	,084	-,323	,006	- 1,894	233	,060
Transmetteur 1								
Partenaire Réf 2	-,048	1,532	,100	-,246	,150	-,476	232	,635
Partenaire Réf 1								
Apprenti 2	,682	1,954	,128	,429	,934	5,325	232	,000
Apprenti 1								
Cohorte3								
Transmetteur 2	-,162	1,493	,112	-,059	,383	- 1,443	176	,151
Transmetteur 1								
Partenaire Réf2	,163	1,456	,109	-,379	,053	1,488	176	,139
Partenaire Réf1								
Apprenti 2	,004	1,474	,111	-,223	,215	,035	176	,972
Apprenti 1								

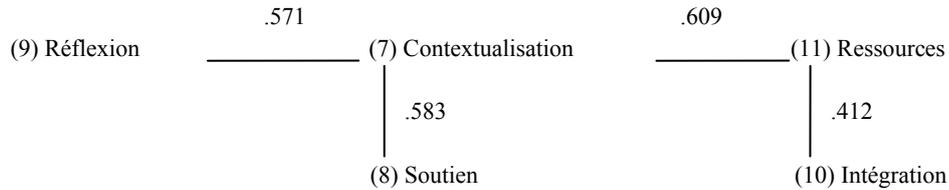
** $p < 0,001$

Si nous considérons l'artéfact méthodologique signalé dans le recueil des données de la première cohorte et l'alternance de la formation un peu spéciale à la deuxième cohorte, nous remarquons les différences des moyennes des conceptions entre la sortie et l'entrée ne sont pas significatives. En définitive les évolutions constatées dans le sens positif ou dans le sens négatif ne sont pas significatives. **Donc la formation proposée par l'ENI pendant les trois cohortes d'étudiants ne présente pas l'un des indices (signes) parmi tant d'autres d'une formation professionnalisante. Les résultats des trois cohortes infirment notre deuxième hypothèse de départ qui s'appuie sur l'indice relatif à l'évolution des conceptions.** En effet, nous avons émis l'hypothèse selon laquelle l'un des signes précurseurs d'une formation professionnalisante serait que la formation arrive à faire changer les conceptions des étudiants. Bien sûr, une formation professionnalisante dans son acceptation large est celle qui développe les compétences professionnelles et qui contribue par la même occasion à la transformation identitaire des étudiants. Notre étude justement n'a pas l'ambition de vérifier si la formation à l'ENI développe les compétences professionnelles ou non, si tel était le cas, cela demanderait un dispositif méthodologique différent et coûteux par rapport à celui que nous avons mis présentement en place.

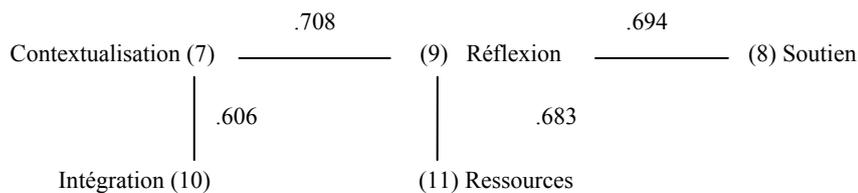
Comme le soulignent plusieurs recherches (Mcintyre & Byrd, 2000 ; Martin & al., 2000 ; Korthagen & al., 2001 ; Perrenoud & al., 2003 ; Nitonde, 2011), les cours théoriques et les stages au cours d'une formation initiale ne suffisent pas pour générer la transformation des conceptions de la professionnalité enseignante, cette dernière nécessite aussi des moments réguliers de réflexion sur les pratiques et des discussions sur les conceptions de la professionnalité enseignante lors des activités d'intégration qui manquent dans les perceptions du dispositif par les étudiants.

Si on tient compte des perceptions par les étudiants des dispositifs de formation de trois cohortes, l'apprentissage des ressources (savoirs et savoir-faire) et la contextualisation des apprentissages sont les dimensions les plus élevées des trois cohortes. La réflexivité s'ajoute aux deux dimensions précitées aux cohortes 2 et 3. Le profil motivationnel des étudiants reste le plus élevé des perceptions des étudiants des trois cohortes (dispositif et motivation pris ensemble). Pour illustrer les trois dimensions dominantes du dispositif, nous prenons les résultats de l'analyse des corrélations des trois cohortes en nous focalisant uniquement sur le groupement du premier ordre selon la méthode de Mac-Quity.

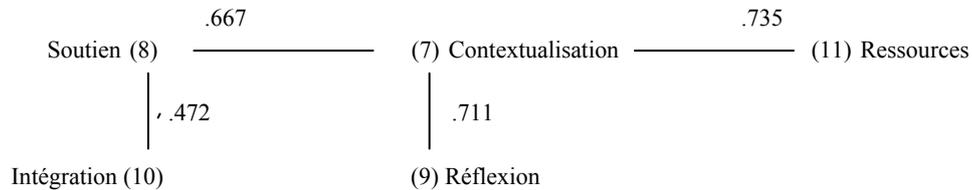
Les corrélations entre les variables relatives aux conceptions et aux perceptions des étudiants des trois cohortes selon la méthode de Mac-Quity



Premier facteur sous forme graphique de la première cohorte (1)



Premier facteur sous forme graphique de la première cohorte (2)



Premier facteur sous forme graphique de la troisième cohorte (3)

A la première cohorte et à la troisième cohorte, la contextualisation est le nœud principal. La réflexivité, l'apprentissage des ressources et le soutien à l'apprentissage contribuent à l'apprentissage contextualisé. A la deuxième cohorte, c'est la réflexivité qui constitue le nœud central. C'est ainsi que la contextualisation, le soutien à l'apprentissage et l'apprentissage des ressources se mettent au service de la réflexivité. Les résultats de l'analyse selon la méthode de Mac-Quitty confirment l'idée selon laquelle l'alternance de la formation joue sur les perceptions et les conceptions des étudiants. En effet, au début de la formation de la deuxième cohorte, les étudiants ont été directement placés en stage dans les écoles primaires. L'entrée en formation programmée pour début octobre 2007 a seulement été effective en avril 2008 par ce stage qui s'étendait jusqu'à la fin l'année scolaire prévue au 30 juin 2008. Les cours théoriques ont finalement débuté en septembre 2008. Or, pour la cohorte 1 et la cohorte 3, ce fut une alternance classique, c'est-à-dire les cours théoriques avant les stages pratiques. Ces résultats montrent en définitive que lorsque la formation débute par une longue période de stage (alternance Pratique-Théorie), la contextualisation, le soutien et l'apprentissage des ressources se mettent au service de la réflexivité qui reste le nœud central du dispositif de formation. Par contre, avec l'alternance classique (Théorie-Pratique), c'est la contextualisation qui est cette fois-ci la dimension centrale du dispositif de formation et les autres dimensions du dispositif (soutien, réflexion et l'apprentissage des ressources) favorisent cet apprentissage contextualisé. Cette constatation n'est valable que lorsque les activités d'intégration sont moins perçues dans le dispositif de formation. Dans le groupement du premier ordre des trois cohortes, les activités d'intégration sont loin de la charnière centrale du dispositif de formation. Or, les activités d'intégration sont conçues pour articuler la théorie (savoirs issus de la recherche) à la pratique (savoirs d'expériences).

Ces résultats montrent l'impérieuse nécessité de former les formateurs aux nouvelles pratiques de formation. Les activités d'intégration contribuent au soutien (3^e cohorte) des apprentissages des étudiants alors qu'elles doivent être le nœud central d'un dispositif professionnalisant. Les formateurs ont tant besoin des formations sur les nouvelles pratiques. Ils ont aussi besoin des formations universitaires dans le domaine des sciences de l'éducation et plus spécifiquement dans l'option psychopédagogique voire la didactique professionnelle. Ces formations centrées sur les méthodes de formation initiale des enseignants réservent une place de choix aux activités d'intégration. Les formateurs qui s'investissent dans de telles sessions de formation finissent par modifier leurs pratiques pédagogiques, leurs conceptions de l'enseignement. Les résultats de trois études empiriques ont montré que les participants à des sessions de formation parviennent à mettre en pratique ce qu'ils ont appris pendant la formation dans leurs activités d'enseignement à plus long terme avec des effets observables sur leurs étudiants (Stes & Petegem, 2011). Nous allons mesurer les effets des perceptions sur les conceptions des étudiants des trois cohortes.

3.4 Les effets des conceptions initiales et des perceptions sur les conceptions finales des étudiants.

Nous nous sommes posé une troisième question à savoir : « les conceptions initiales, les caractéristiques socio-démographiques, les perceptions du dispositif et les perceptions motivationnelles des étudiants ont-elles des effets sur le changement de conception des étudiants ? A cette question, nous avons formulé notre **troisième hypothèse** par l'affirmation suivante : « **l'évolution des conceptions est remarquée lorsqu'il y a plus d'interactions entre les caractéristiques socio-démographiques, les conceptions initiales, les perceptions motivationnelles et les conceptions finales** ».

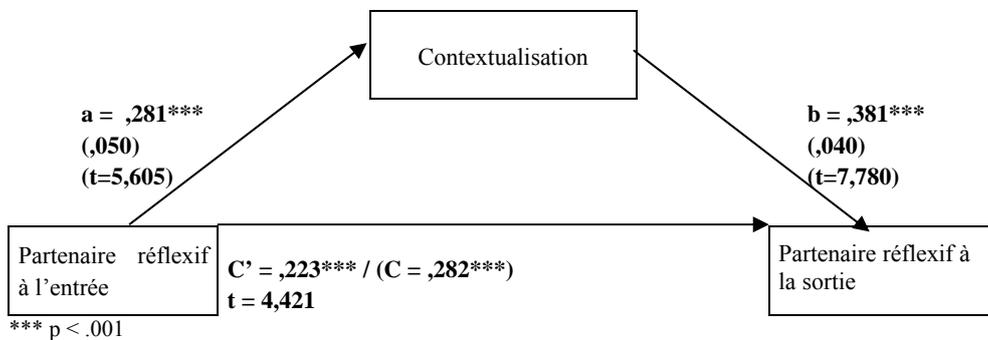


Figure 35. Présentation graphique finale du médiateur contextualisation

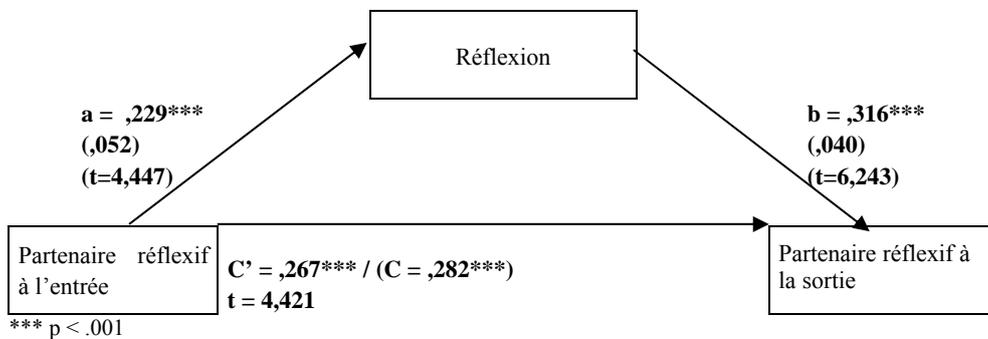


Figure 36. Présentation graphique finale du médiateur de la réflexion

Les résultats de la première cohorte révèlent le rôle médiateur de la contextualisation et de la réflexion entre la conception « Partenaire réflexif » à l'entrée et cette même conception à la sortie de la formation.

Le rôle médiateur du profil motivationnel entre d'une part la conception « Transmetteur » à l'entrée et « Transmetteur » à la sortie et « Partenaire réflexif » et cette même conception à la sortie, est non significatif selon les résultats du test de Sobel. Par contre, à la troisième cohorte, le profil motivationnel modère la relation entre la conception « Partenaire réflexif » à l'entrée et cette même conception à la sortie de la formation. Les

analyses ont aussi montré l'absence d'effets des caractéristiques sociodémographiques sur les conceptions finales des étudiants. De même, des trois cohortes, il n'existe pas d'effet d'interaction c'est-à-dire le produit de chaque dimension du dispositif et la motivation ou encore appelé effet conjoint.

Les résultats des analyses de la deuxième cohorte notent les effets des dimensions de la contextualisation, de la réflexion et de la motivation sur la conception « Transmetteur » à la sortie de la formation. C'est par contre le soutien à l'apprentissage qui a un effet sur la conception « Partenaire réflexif » et l'intégration jouant sur la conception « Apprenti ».

Les résultats de la troisième cohorte montrent que les ressources et le profil motivationnel ont un effet sur la conception « Transmetteur » à la fin de la formation. Les perceptions (dispositif et motivation) des étudiants n'ont aucun effet sur la conception apprenti à la fin de la formation. Par contre, la motivation modère l'effet de la conception « Partenaire réflexif 1 » et cette même conception à la fin de la formation.

Tableau 51. Le rôle modérateur de la motivation entre la conception « Partenaire réflexif 1 » et la conception « Partenaire réflexif 2 »

Modèle	Variables explicatives	R-deux ajusté	Coefficients standardisés	t	Sig.
			Bêta		
1	(Constante)	,018 (ns)		7,274	,000
	Partenaire réflexif 1		,162	1,822	,071
2	(Constante)	,195**		1,768	,080
	Partenaire réflexif 1		,160	1,952	,053
	Contextualisation		,215	1,545	,125
	Soutien		-,131	-1,036	,302
	Réflexion		,071	,529	,598
	Intégration		,082	,858	,393
	Ressources		,266	1,963	,052
3	(Constante)	,243**		,017	,986
	Partenaire réflexif 1		,173	2,176	,032
	Contextualisation		,140	1,014	,313
	Soutien		-,091	-,737	,463
	Réflexion		,028	,213	,832
	Intégration		,097	1,042	,300
	Motivation		,164	1,205	,231
	,285	2,911	,004		

a. Variable dépendante : Partenaire réflexif 2

Ces résultats vont dans le même sens que ceux obtenus par Galand et Frenay (2005), Raucet et Vander Borght (2006) pour qui l'« approche par projet » dans l'enseignement supérieur joue le même rôle que les activités d'intégration quasi sont absentes dans le dispositif de formation de l'ENI. Ces activités d'intégration permettent de résoudre les problèmes d'une grande complexité. Elles peuvent s'initier dans une « Approche Par Compétence » (APC) qui permet aux étudiants de faire évoluer la conception « Apprenti » qui serait influencée à notre avis par les activités d'intégration, lieu de résolution des situations authentiques de la profession enseignante.

Sous réserve de l'artéfact méthodologique souligné dans la méthodologie de récolte des données de la première cohorte, **nous pouvons affirmer que l'hypothèse 3 de notre recherche est formellement confirmée. En effet à la première cohorte, il y a eu interactions entre la conception « Partenaire réflexive » à l'entrée, la contextualisation, la réflexion et la conception « Partenaire réflexif » à la sortie.** Le test de différence des moyennes entre la conception « Partenaire réflexive » à l'entrée » à l'entrée et la conception « Partenaire réflexive » à la sortie confirme une évolution significative. Par contre **notre quatrième hypothèse qui stipule que l'évolution des conceptions est plus marquée dans la cohorte C, moins marquée dans la cohorte B, plutôt faible dans la cohorte A, est par contre infirmée.**

Au total, **notre hypothèse générale a été partiellement confirmée.** En effet, les trois dispositifs de formation développés pendant la formation des trois cohortes d'étudiants sont basés sur un paradigme théorie-pratique avec une alternance de type juxtaposition (première cohorte) voire de type applicationniste (cohorte 2 et cohorte 3). Ils développent plus un modèle d'enseignant transmetteur de connaissances (conception « Transmetteur »). Et sans doute un paradigme Pratique-Théorie-Pratique associé à une alternance de type « intégration » sera plus adapté au modèle d'enseignant « créatif » doté d'une « pratique réfléchie ». En l'absence des activités d'intégration liées au paradigme Pratique-Théorie-Pratique dans les trois dispositifs de formation, nous ne pouvons présager du modèle d'enseignant « créatif » doté d'une « pratique réfléchie » qui est proche de la conception « Apprenti » en formation initiale au Gabon.

Après cette présentation des résultats obtenus dans cette recherche, il nous paraît nécessaire de faire quelques suggestions d'ordre théorique, méthodologique et des pistes pour des recherches ultérieures.

4. Apports, limites et perspectives

Pour conclure, nous allons pointer quelques apports et les limites de ce travail avant d'ouvrir quelques pistes de recherche.

4.1 Apports théoriques

- (1) L'analyse de la qualité d'une formation initiale des enseignants nécessite la prise en compte du fait que la formation professionnalisante ne se limite pas au changement de conceptions des étudiants mais également, sinon d'abord au développement de compétences professionnelles ; de plus, une formation professionnalisante est constituée par un ensemble de dimensions plus ou moins complexes, en interaction dynamique avec l'activité de formation. C'est le cas notamment avec les caractéristiques du contexte de la formation ou l'évaluation du contexte. Pour notre recherche, les caractéristiques du contexte sont composées des aspects observables des programmes et des dispositifs : documents, référentiels, durée des cours et des stages, types d'alternance, modalités d'évaluation, mais aussi des conceptions et des caractéristiques des dispositifs selon les formateurs. Pour mesurer l'évolution

des conceptions des étudiants, il nous faut mesurer les conceptions des étudiants à l'entrée en formation et les conceptions des étudiants à la sortie de la formation. Cette évolution des conceptions des étudiants dépend aussi des caractéristiques socio-démographiques des étudiants, des perceptions des étudiants à la fois du dispositif et de la motivation.

- (2) Ces résultats empiriques confirment la pertinence de l'approche culturelle de l'apprentissage dans le contexte de formation au Gabon. Les analyses statistiques valident toutes les cinq dimensions du dispositif : la contextualisation de l'apprentissage, le soutien à l'apprentissage, la réflexivité, l'intégration et l'apprentissage des ressources.
- (3) Dans le questionnaire que nous avons administré aux trois cohortes d'étudiants de l'ENI figuraient des items relatifs à la théorie de l'*expectancy* et *value*. Les résultats de l'analyse factorielles ont montré qu'on ne peut pas dissocier les deux composantes de cette théorie, c'est-à-dire *expectancy* d'une part et d'autre part *value*. La motivation est constituée pour ce public d'étudiants d'une seule et unique dimension incluant la perception de sa propre compétence et la perception de la valeur.
- (4) A partir du modèle théorique de Paquay (1994) constitué de six modèles de professionnalité, les résultats empiriques ressortent par contre trois modèles stables pour les futurs enseignants gabonais : le transmetteur, le partenaire réflexif et l'apprenti.
- (5) L'alternance de la formation influe sur les perceptions du dispositif et les conceptions des modèles de professionnalité. En effet, les études empiriques menées dans le cadre de cette recherche montrent qu'une longue immersion des étudiants dès le début de leur formation, le nœud central du dispositif centré sur le paradigme « Pratique-Théorie » tourne autour de la réflexivité. Le dispositif centré sur le paradigme « Théorie-Pratique » a pour dimension centrale la contextualisation de l'apprentissage.
- (6) La pratique réflexive est la clef de la professionnalisation du métier d'enseignant, celle-ci n'est pas donnée d'emblée, ni mise en œuvre partout par les formateurs. Le choix de formations professionnalisantes par alternance intégrative, facilite l'articulation « Pratique-Théorie-Pratique » (Altet, 1996). Il faut sans doute mettre en place des dispositifs d'analyse de pratiques pour former des « praticiens réflexifs ». Il nous faudrait explorer ce lien entre la conception « Apprenti » et les activités d'intégration en formation initiale.

4.2 Apports Méthodologiques

Cinq principaux apports d'ordre méthodologique nous paraissent se dégager des résultats de notre recherche : implication d'approche méthodologique, implication liée au questionnaire et au traitement statistique des données, implication liée au choix du terrain et

à la taille de l'échantillon, implication liée à l'administration du questionnaire, à l'organisation des entretiens individuels et de groupe, implication liée à l'analyse comparée des résultats issus de différentes cohortes.

Le premier apport lié à l'approche méthodologique. Nous avons utilisé une multi-méthode construite sur deux approches : une approche quantitative et une approche qualitative. Nous avons privilégié le questionnaire dans l'approche quantitative. Ce choix s'était justifié par le fait qu'il fallait toucher le maximum d'étudiants et de formateurs de chaque cohorte. Dans l'approche qualitative, nous avons organisé des entretiens individuels et de groupes, nous avons mené des observations d'activités de formation, nous avons analysé les documents de formation des trois cohortes, nous avons assuré l'accompagnement des acteurs dans l'élaboration des référentiels de formation initiale. Nous avons également assuré la formation des formateurs à l'appropriation et l'utilisation des référentiels de formation initiale. Cette approche impliquait aussi une sorte d'évaluation de trois programmes de formation aux caractéristiques contextuelles différentes : un programme de formation selon la pédagogie par objectif (PPO) qui se déroule en 9 mois, un programme PPO prévu officiellement pour deux ans de formation, un programme de formation selon la pédagogie de l'intégration pour une durée de formation de deux ans. Les informations issues de l'évaluation du contexte de formation éclairent les perceptions et les conceptions des étudiants et des formateurs. Notre choix de cerner beaucoup plus les caractéristiques socio-démographiques, les conceptions et les perceptions des étudiants est en cohérence avec le choix des experts francophones spécialistes de la formation initiale des enseignants. Ces derniers perçoivent deux problématiques singulières entre la formation des enseignants professionnels et les formateurs d'enseignants. Il est vrai que l'une va sans l'autre mais nous n'avons pas la prétention de dépasser les limites de notre champ d'investigation.

Le deuxième apport est lié à la validation statistique du questionnaire. Le questionnaire de départ comprenait 107 items. Il a été stabilisé après son administration sur les étudiants de la deuxième cohorte. La validation des items du questionnaire définitif a été possible suite aux analyses statistiques effectuées à cet effet. Ainsi, nous avons pu vérifier la validité de contenu et le niveau de fidélité du questionnaire. Les résultats statistiques obtenus depuis les informations issues de la première cohorte nous ont amenés à conclure que l'instrument possédait les qualités métrologiques nécessaires et suffisantes pour mesurer les dimensions socio-démographiques, les conceptions, les perceptions du dispositif et les perceptions motivationnelles.

Le troisième apport est lié au choix de l'ENI et de la taille de l'échantillon. Le choix porté sur l'ENI s'est fait sans hésitation. En effet, l'ENI de Libreville est la plus grande école de formation des instituteurs du pays. Les autres ENIs (ENIAC, ENPI, ENIC et ENIF sont de taille petite). L'ENI de Libreville forme plus de la moitié d'enseignants du pays. Nous n'avons pas opté pour le choix d'une deuxième ENI car cette situation nous aurait imposé une étude comparative de deux établissements aux caractéristiques très différentes.

Nous avons opté pour l'établissement de grande taille parce que nous voulions réaliser une étude sur trois cohortes successives. Les objectifs de la formation des enseignants évoluant, nous avons saisi cette opportunité pour élaborer un programme et le mettre en expérimentation. Tous les étudiants et les formateurs des trois cohortes successives de notre étude mais dans la récolte des informations, certains étudiants et formateurs n'ont pas répondu au questionnaire.

Le quatrième apport est lié à l'administration du questionnaire et à la collecte des données et à l'organisation des entretiens individuels et collectifs. Nous avons pris les dispositions nécessaires avec les autorités ministérielles pour investiguer le terrain. L'administration du questionnaire aux étudiants se passait au sein de l'établissement au début des cours pour ce qui concerne les conceptions initiales et à la fin de l'année scolaire pour ce qui concerne l'ensemble du questionnaire. Une équipe des chercheurs de l'Institut pédagogique national (IPN) était chargé d'administrer le questionnaire aux étudiants et aux formateurs. Ces derniers avaient reçu au préalable une formation préalable dans l'administration du questionnaire. Pour les entretiens collectifs et individuels, nous nous sommes chargés de conduire cette activité de recherche avec les responsables du ministère de l'éducation nationale, les chefs de circonscription scolaire, l'équipe de direction de l'ENI et les formateurs de chaque département. Les entretiens étaient organisés après la collecte et l'analyse préliminaire des données quantitatives. Ces entretiens compréhensifs permettaient de confronter les avis des élèves par rapport à ceux des formateurs.

Le cinquième apport est lié à l'analyse comparée des résultats issus de différentes cohortes.

Le dispositif de recherche nous a contraint à respecter les étapes fondamentales d'une bonne analyse comparative. Ainsi, pour chaque cohorte, nous avons toujours procédé à l'analyse des besoins auprès des formateurs. Et comme pour chaque cohorte, l'équipe de direction changeait, nous avons des entretiens avec la nouvelle équipe. Après ces entretiens et l'administration du questionnaire réservé au prélèvement des besoins des formateurs, nous étions amenés à établir un bilan des informations collectées. Cette étape est suivie par l'étape dite d'interprétation qui retrace les faits dans un tableau d'analyse. Ce même travail réalisé à la deuxième cohorte, nous pouvions rapprocher les faits entre eux pour percevoir les similitudes et les différences entre deux cohortes. Cette méthode a été aussi adoptée dans l'analyse statistique des données issues du questionnaire destiné aux étudiants et aux formateurs.

4.3 Apports pratiques

Les résultats obtenus ont aussi des implications pratiques qu'il importe de souligner. Nous fondons notre position sur quelques éléments qui suivent. D'abord l'échantillon sur lequel nous nous sommes appuyés, bénéficie d'une bonne solidité de représentativité par rapport à la population de référence et une garantie de la générativité des résultats (832 étudiants sur un total de 1020 étudiants des trois cohortes soit 81,57%, voir chapitre VI et

chapitre VII). De plus, la multiplicité des variables examinées tant au niveau des caractéristiques biographiques qu'au niveau des conceptions, des perceptions du dispositif et des perceptions motivationnelles a permis d'assurer un niveau de contrôle acceptable de la variance, ce qui met en exergue les effets ainsi mis en évidence par nos résultats. Rappelons que l'analyse en composantes principales effectuée (chapitre V) a montré des structures factorielles stables relatives aux trois conceptions enseignantes des étudiants. Ce qui nous permet de conclure une bonne validité de construit du questionnaire.

Hormis les quelques insuffisances soulignées au niveau méthodologique, nous pensons que la portée des implications pratiques que l'on peut tirer de ces résultats dépassent le cadre unique de l'école normale des instituteurs de Libreville qui a servi de base pour la recherche empirique, même si nous sommes conscients que ces résultats sont à relativiser par rapport aux questions qui ont été posées.

Le premier apport pratique a trait à l'efficacité interne de la formation initiale des enseignants au Gabon. En effet, dans l'introduction, nous nous sommes posé les questions suivantes : les compétences sont-elles acquises pour tous les apprenants en fin de formation ? Y a-t-il eu modification des conceptions de la professionnalité enseignante à la fin de la formation par rapport aux conceptions de départ ? Nous sommes arrivés à de telles interrogations du fait que le système éducatif gabonais est inefficace. Il est générateur de plusieurs redoublements avec un taux de rétention de 34%, le plus élevé en Afrique. Nonobstant d'autres facteurs, nous avons souligné que la formation des enseignants contribuait sans doute beaucoup à ce phénomène du redoublement des élèves. D'ailleurs au chapitre I, nous avons relevé le fait que le redoublement n'est pas dû uniquement au niveau d'acquisition mais plutôt à des incohérences qui font qu'un grand nombre d'élèves redoublent (31,9% de la population des redoublants ou 13,65% de la population totale) avec un niveau d'acquisition comparable à celui d'autres élèves qui passent. Avec de telles performances des élèves, nous sommes en droit de nous poser d'autres questions une fois ces enseignants formés à l'ENI sont titulaires des classes dans les écoles primaires dans le but de poursuivre notre recherche au plan de l'efficacité externe de la formation. Nous pouvons nous poser par exemple la question de savoir si ces anciens étudiants de l'ENI en poste dans les écoles ont mis en œuvre sur le terrain les compétences acquises ? Cela a-t-il un impact sur le terrain ?

Notre réponse a été qu'il y avait un réel problème d'efficacité de la formation initiale car elle n'arrive pas à faire changer les conceptions de départ des étudiants à la fin de la formation. Les résultats obtenus par notre recherche ont montré que le dispositif de formation aide plutôt à renforcer les conceptions initiales des étudiants. Ce dispositif de formation n'est pas professionnalisant dans le sens où il ne contribue pas à transformer les conceptions des étudiants.

Le deuxième apport pratique a trait à la mise en place d'un dispositif professionnalisant à l'ENI et à l'ENS.

Pourquoi la mise en œuvre d'un dispositif intégrateur basé sur un paradigme Pratique-Théorie-Pratique contribue-t-elle à faire évoluer les conceptions des étudiants ? Les

étudiants sont sortis de leur formation avec la même conception à savoir : enseigner c'est avant tout transmettre la connaissance. Cette époque est désormais révolue car enseigner n'est pas uniquement transmettre les connaissances, la priorité est (1) à l'acquisition de gestes professionnels efficaces pour faire acquérir les compétences aux élèves (APC) et (2) à la réflexion sur les pratiques professionnelles pour résoudre des situations éducatives complexes. La diffusion rapide des informations par des canaux divers fait que l'enseignant adopte plutôt la posture d'un passeur, d'un mentor, d'un guide, d'un facilitateur. La formation des enseignants d'aujourd'hui doit être une formation à la réflexivité. Le dispositif doit être centré autour de l'analyse des situations authentiques, des pratiques enseignantes. Ces situations authentiques sont rapportées lorsque le dispositif prévoit des alternances courtes pendant les cours théoriques (cours théoriques suivis des visites courtes sur le terrain, puis des ateliers ou séminaires d'analyse des pratiques) et des alternances longues (cours théoriques suivis des stages). C'est dans ces ateliers et séminaires que le métier s'apprend. C'est pourquoi nous pensons que les activités d'intégration font évoluer toutes les conceptions et principalement la conception de l'« Apprenti ». Ce paradigme de formation ne peut être mis en œuvre sans au préalable former les formateurs à la conception, la mise en œuvre et l'évaluation des activités d'intégration (ateliers d'intégration, séminaires d'analyse des pratiques).

Le troisième apport pratique a trait à la collaboration des institutions et services centraux du ministère en charge de la formation initiale

Dès le départ, nous avons souligné que notre recherche était de type évaluation-développement. Elle a fait prendre conscience aux autorités éducatives de l'impérieuse nécessité de construire des référentiels de formation initiale des enseignants au Gabon. Cette étude a aussi permis de mutualiser les compétences des différentes directions du Ministère en charge de la formation initiale des enseignants : Direction Générale de l'Enseignement Scolaire et Normale, Directions Générales des Ecoles Normales des Instituteurs, Direction de l'Institut Pédagogique National en charge des curricula, les Circonscriptions Scolaires des communes de Libreville et Owendo, les formateurs d'enseignants (ENI) et encadreurs des stages. Ces différents services travaillaient jusque-là en vase. Les formateurs des ENI et deux inspecteurs de l'enseignement secondaire général ont participé activement à l'élaboration des outils. Ils ressentent une fierté d'avoir contribué à ce travail de production. Une collaboration s'est installée entre l'institution de conception (IPN) et les institutions de formation (ENI). Nous avons donc assuré l'accompagnement des équipes dans la production de ces référentiels. Nous avons été sollicités par le commanditaire (le Ministère de l'éducation nationale) et le principal bailleur qui est l'Unicef.

Le quatrième apport pratique a trait à la formation des formateurs aux nouvelles pratiques

Le changement de pratiques ne se décrète pas, il est lent et les acteurs sont amenés à apprendre à changer. La formation est donc nécessaire pour réussir l'innovation « Approche Par Compétence » (APC) en formation initiale des enseignants et dans les écoles primaires

gabonaises. Nous avons assuré le premier atelier de formation qui avait pour objectifs : (1) le réajustement du référentiel de formation après la première année d'expérimentation, (2) la formation aux nouvelles pratiques dans les grandes écoles de formation pédagogique. Le questionnaire et guide d'entretien adressés aux formateurs ont été des déclencheurs de l'intérêt de changer les pratiques. Les items du questionnaire et du guide d'entretien sont perçus par certains formateurs et l'équipe de direction comme des indicateurs une autoévaluation de leur propre action pratique. Certains formateurs ont été mis en position de stage dans les grandes institutions de formation des formateurs à l'étranger. D'autres formateurs ont été programmés pour des formations débouchant sur un master recherche.

4.4 Limites de notre recherche

Comme dans toute étude de cette nature, des limites inhérentes à divers facteurs ne manquent pas de se poser. Dans notre cas, cinq limites ont particulièrement retenu notre attention : limite d'ordre méthodologique, les limites liées à l'analyse comparative des évaluations des contextes, limites liées au suivi et accompagnement des formateurs et de l'équipe de direction, des limites liées à l'exploitation des données statistiques de chaque cohorte, des limites liées aux catégories d'acteurs ciblés.

Les limites méthodologiques. A la lumière de nos résultats, nous voyons bien des effets significatifs des dimensions du dispositif et la motivation des étudiants sur les conceptions finales. Les résultats des analyses statistiques de la première cohorte révèlent l'existence d'une médiation partielle de la contextualisation et de la réflexibilité entre la conception partenaire réflexif à l'entrée et cette même conception à la sortie.

Cependant, les valeurs des R^2 ajustés liés aux conceptions initiales, à la contextualisation, à la réflexion concernant l'étude de la première cohorte (Tableaux 36, 37, 38) indiquent que les impacts de celles-ci (conceptions initiale, contextualisation, réflexion et motivation) restent quand même globalement modestes.

Les résultats de l'analyse de régression pas à pas des données aux deuxième et troisième cohortes produisent des effets de la contextualisation, du soutien, de la réflexion et de l'apprentissage des ressources et de la motivation sur les conceptions finales des étudiants (tableaux 39, 40, 41, 42, 43, 44). Il en est de même des valeurs des R^2 ajustés liés aux impacts de ces dimensions du dispositif et la motivation. Ces résultats semblent donc montrer l'existence d'autres variables non prises en compte dans nos analyses quantitatives. Ces variables sont nichées derrière les conceptions initiales des étudiants, les perceptions du dispositif de formation et les perceptions de la motivation des étudiants. Ces variables sont en partie celles de l'évaluation des contextes de formation comme par exemples, les aspects observables des programmes et des dispositifs (documents, référentiels, durée des cours et des stages, type d'alternance, modalité d'évaluation...), les conceptions des formateurs de l'ENI, les caractéristiques des dispositifs selon les formateurs. C'est ainsi que le dispositif méthodologique n'a pas pu quantifier les effets des conceptions enseignantes des formateurs sur les conceptions enseignantes des étudiants. Il convient pour les recherches futures d'essayer de les repérer avec des tests statistiques pertinents.

Les limites de l'analyse comparative des résultats issus de l'évaluation des contextes des trois cohortes. Nous avons toujours analysé les données qualitatives provenant des entretiens, des interviews, des questions ouvertes du questionnaire destiné aux formateurs aussitôt après leur collecte. Nous n'attendions pas la collecte des données des autres cohortes pour pouvoir les analyser ensemble. Ces données ont été traitées par catégories du discours et logées dans des tableaux d'analyse des besoins par cohorte (annexe 1A, annexe 2A, annexe 3A). Donc, ce traitement a été fait manuellement. L'analyse des données n'a sans doute pas échappé à la subjectivité du chercheur. Ces résultats qualitatifs doivent être gérés avec prudence car des différences subtiles mais essentielles peuvent subsister entre acteurs des cohortes. Nous pensons que pour des recherches futures, nous pourrions utiliser le logiciel d'analyse de contenu N-vivo.

Les limites de l'analyse comparative des données quantitatives des cohortes. Dans l'analyse comparative, il est important de tenir compte des paramètres propres à chaque cohorte, car la signification des données chiffrées peut s'avérer très relative. Par exemple, les étudiants et les formateurs d'une cohorte donnée n'ont pas connu la même histoire de formation. Par exemple, la première cohorte comptait 405 sur 550 étudiants qui ont répondu au questionnaire, 237 sur 280 étudiants pour la deuxième cohorte et 190 sur 200 pour la troisième cohorte. D'un point de vue statistique la première cohorte bénéficie de l'avantage du nombre qui rend les analyses statistiques robustes. Ce n'est pas le cas des deux autres cohortes. Une autre chose, la première cohorte la durée officielle de la formation était de 9 mois et dans les faits 7 mois. La deuxième cohorte la durée officielle de la formation était de 18 mois. Dans les faits, elle s'est étendue sur 15 mois pour 11 mois effectifs de cours. Les étudiants de la troisième cohorte ont bénéficié de 18 mois effectifs de cours sans un moins grève d'étudiants ou de formateurs. Enfin, chaque cohorte poursuivait des objectifs différents, les programmes, les formateurs et l'équipe de direction étaient plus ou moins différents car nous – nous dit que notre recherche s'est déroulée à une période où s'opérait la transformation ou l'évolution de la formation initiale des enseignants au Gabon et principalement à l'ENI de Libreville.

Les limites liées au suivi et accompagnement des formateurs et de l'équipe de direction. La recherche empirique s'est déroulée au Gabon alors que notre laboratoire de recherche se trouve à Louvain-la-Neuve. Il fallait au début de chaque entrée en formation d'une cohorte d'étudiants se rendre sur le terrain pour récolter des données empiriques. Il fallait en faire autant à la sortie, sans compter le fait qu'on planifie une activité sur le terrain et que le contexte politique et social mouvant ne nous permettrait pas d'investir le terrain parce que les nouvelles autorités ont décidé de reporter l'entrée en formation à l'année suivante. Ceci pour dire qu'il est difficile de mener une recherche rigoureuse et planifiée en Afrique. Notre recherche fut donc un défi car elle s'étend sur trois cohortes d'étudiants. La recherche a pesé sur nos finances personnelles les trois premières années où elle était financée par le gouvernement du Gabon. Le mode de financement du Gabon couvre uniquement les frais de séjour du chercheur à l'université. C'est dans la débrouille en utilisant les moyens du bord que nous avons effectué de nombreux voyages de recherche au Gabon à nos frais. Le coût de cette recherche ne nous a pas permis de former des

chercheurs locaux au suivi et à l'accompagnement des équipes notamment l'observation des pratiques des formateurs. Nous avons assisté à quelques séances de formation pendant nos séjours mais il fallait en faire encore plus à notre avis. Cette absence de suivi et d'accompagnement a eu pour conséquence la mauvaise compréhension dans la mise en place des activités d'intégration lors de la formation de la troisième cohorte. Les activités d'intégration et les séminaires d'analyse des pratiques constituent une nouveauté dans la culture de la formation des enseignants au Gabon.

Les limites liées aux catégories d'acteurs ciblés. Cette limite est en lien avec la limite précédente. Ayant pris conscience de la difficulté d'offrir un suivi et un accompagnement permanent des formateurs et de l'équipe de direction de la troisième cohorte, nous nous sommes focalisés sur les conceptions et les perceptions des étudiants. C'est pourquoi notre recherche s'intéresse plus aux étudiants. Nous avons questionné les formateurs sur l'environnement de la formation afin qu'ils expriment leurs besoins, qu'ils nous fassent état de leur conceptions et perceptions. Cette limite aura été aussi un gain dans le sens où les autorités ont compris la nécessité de professionnaliser davantage leurs formateurs d'enseignants.

4.5 Perspectives

Deux suggestions majeures nous paraissent se dégager des résultats de la présente étude.

La première suggestion concerne l'idée d'un l'observatoire national de l'enseignement et de la formation initiale et continue des enseignants. Une des toutes premières pistes que nous suggérons est de mener dans le cadre de cet observatoire une recherche similaire qui s'ouvrirait, non seulement à d'autres écoles normales des instituteurs (ENI) mais aussi à la formation initiale des enseignants du secondaire général à l'école normale supérieure (ENS) et du secondaire technique à l'école normale d'enseignement technique (ENSET). Cette étude pourrait s'étendre sur une évaluation externe de la formation initiale assurée dans ces institutions de formation. Elle aurait aussi pour objectif de mesurer les effets attendus sur le terrain (Roegiers, 1997). Les effets sont les réponses aux deux principales questions que nous pouvons nous poser à savoir: les apprenants ont-ils mis en œuvre sur le terrain les compétences acquises? Cela a-t-il un impact sur le terrain en termes de lutte contre le redoublement? Cette étude se questionnerait aussi sur la problématique des enseignants débutants au Gabon ce qui ouvre d'autres perspectives de recherche.

Après avoir présenté les principaux résultats obtenus en référence aux hypothèses de départ, nous voudrions conclure en disant que la recherche, telle que nous l'avons conçue propose une méthode de récolte et de traitement des données qui rendrait possible des comparaisons entre différentes cohortes ou entre différentes institutions de formation, lorsque des enquêtes sont conduites dans des contextes variés. Il serait ainsi permis de réaliser de fructueuses études différentielles, tant au niveau national qu'international ce qui donnerait lieu à d'intéressantes études comparatives de la formation initiale des

enseignants. Il sera ainsi tout à fait possible d'assurer un suivi global des populations enseignantes.

La deuxième suggestion a trait à la mise en œuvre d'un dispositif de formation initiale professionnalisante par alternance intégrative, facilitant l'articulation « pratique – théorie-pratique » avec des dispositifs centrés sur les ateliers d'intégration et les séminaires d'analyse de pratiques. La lacune majeure des dispositifs développés lors de la formation des trois cohortes de notre étude est l'absence de véritables activités d'intégration durant la formation. Cette absence d'activité d'intégration ne nous a pas permis de confirmer ou d'infirmer l'idée selon laquelle le paradigme « pratique-théorie-pratique » avec une alternance intégrative conçu et mis en œuvre en formation initiale est un gage d'une formation professionnalisante, c'est-à-dire celle qui fait changer les conceptions initiales des étudiants en fin de formation. La mise en œuvre de telles activités d'intégration nécessite une formation préalable des formateurs d'enseignants et des étudiants. Les étudiants doivent justement apprendre à voir et à analyser (Paquay & al, 2012). Le savoir analyser précède en partie l'immersion dans les classes, ce qui renvoie à des dispositifs de formation capables de finaliser la présence et les observations sur le terrain. Ensuite, il faut être capable d'enregistrer des observations, de les comparer, de les conserver (Carbonneau & Héту, 1993, 1994). Enfin, il faut faire développer la « métacompétence du savoir-analyser » (Charlier, 2009) en proposant aux étudiants des outils d'analyse, des grilles de lecture variées des situations car apprendre à analyser c'est apprendre à mettre en relation les éléments, les variables d'une situation, c'est apprendre à identifier les mécanismes sous-jacents, les logiques de fonctionnement. Toujours à l'actif des étudiants, il faut leur apprendre à dire et à écouter, à écrire et à lire, à expliciter car il ne suffit pas d'observer et d'analyser, il faut entrer en interaction pour construire et confronter des éléments d'analyse. Il faut apprendre à faire et apprendre à réfléchir (Paquay, 2012). Enfin, à l'endroit des formateurs d'enseignants, la transformation didactique en formation professionnelle n'est pas une mince affaire. « *Former à un métier, viser le développement de compétences professionnelles est sans doute très différent d'une démarche classique de transmission de savoirs disciplinaires. Il ne suffit pas d'enseigner des « savoirs professionnels » en espérant que les enseignants et futurs enseignants les appliqueront. Transposer à partir de pratiques et de compétences professionnelles n'est pas aussi « simple » que de transformer des savoirs savants pour les rendre accessibles... Les formateurs d'enseignants ont une latitude beaucoup plus grande d'interprétation, de conceptualisation des pratiques de référence et des compétences qu'elles mobilisent* » (Paquay & al, 2012, p.284). La complémentarité des approches pédagogiques, psychologiques, sociologiques, psychanalytiques et anthropologiques s'avère nécessaire.

Bibliographie générale

Bibliographie générale

- Albarelo, L (2003). *Apprendre à chercher. L'acteur social et la recherche scientifique*. Paris, Bruxelles : De Boeck Université.
- Allal, L., (1991). *Vers une pratique de l'évaluation formative. Matériel de formation continue des enseignants*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Allal, L., (1979). Stratégies d'évaluation formative : Conception psychopédagogique et modalités d'application. In Allal, L., Cardinet, J., Perrenoud, Ph. (Eds), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié* (pp. 129-156). Berne : Peter Lang.
- Allal, L. & Mottier, L. (2005). Formative assessment of learning: A Reviews of publication in French. In *Formative Assessment-Improving Learning in secondary classrooms* (pp. 241-264). Paris: OECD Publication.
- Altet, M, Desjardins, J, Etienne, R, Paquay, L, Perrenoud, P. (2013). Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances. Bruxelles : De Boeck.
- Altet, M. (2010). Deux décennies de formation des enseignants dans les IUFM: un processus de formation professionnalisante en héritage. *Recherches en Education*, 8, 12-23.
- Altet, M., (2008). Rapport à la formation, à la pratique, aux savoirs et reconfiguration des savoirs professionnels par les stagiaires. In Perrenoud, Ph., Altet, M., Charlier, Lessard, Cl., Paquay, L. (Eds), *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (pp. 91-105). Bruxelles : De Boeck Université.
- Altet, M., Paquay, L. & Perrenoud, P. (2002). *Formateurs d'enseignants, quelle professionnalisation ?* Bruxelles : De Boeck Université.
- Altet, M., Paquay, L., & Perrenoud, Ph. (2002). La professionnalisation des formateurs d'enseignants : réalité émergente ou fantasme ? In Altet, M., Paquay, L., Perrenoud, Ph. (Eds), *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation ?* (pp. 261-274). Bruxelles : De Boeck Université.
- Altet, M. (2001). Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. In Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., Perrenoud, Ph. (Eds), *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp. 27-40). Bruxelles : De Boeck Université.
- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants. Analyse de pratiques et situations pédagogiques*. Paris : Presses universitaires de France.
- Anderson, L.W. (1986). La formation des maitres en fonction des compétences attendues. In Crahay, M. & Lafontaine, D, *L'art et la science de l'enseignement* (pp. 365-385). Bruxelles : Editions Labor.
- Arpin, L., & Capra, L. (2008). *Accompagner l'enseignant dans son parcours professionnel*. Montréal : Editions de la Chénélière.
- Baillat, G., Niclot, D., & Ulma, D. (2010). *La formation des enseignants en Europe. Approche comparative*. Bruxelles : De Boeck.
- Baillat, G., De Ketele, J-M., Paquay, L., & Thélot, C. (2008). *Evaluer pour former. Outils, dispositif et acteurs*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle* (J. Lecomte, Trad.). Bruxelles : De Boeck université (œuvre originale publiée en 1997).
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

- Barbier, J.M. (1996a). L'analyse des pratiques : Questions conceptuelles. In Cl. Blanchard-Laville, & D. Fablet (Eds), *L'analyse des pratiques professionnelles* (pp. 27-49). Paris : L'harmattan.
- Barbier, J.M. (1985). *Les processus d'analyse des besoins*. Document non publié, session de formation de l'ICAFOC psychopédagogie, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Barbier, J.M., & Lesne, M. (1977). *L'analyse des besoins en formation*. Paris : Jauze.
- Bardin, L. (2001). *Analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Barth, B.M. (1995). Présentation générale : l'émergence d'une psychologie culturelle et les processus d'éducation. *Revue Française de Pédagogie*, 111, 5-10.
- Barth, B.M. (1993). *Le savoir en construction : Former à une pédagogie de la compréhension*. Condé-sur-l'Escaut : Retz Nathan.
- Barth, B., M. (1993). *Guider le processus de construction de sens*. Paris : ESF Éditions.
- Beauchesne, A., Aubertin, M., Aubry, S., Beaulieu, M., Douillard, P., Hamel, J., Lalonde, D., Lévesque, H., & Robichaud, N. (1998). Accompagner un stagiaire : une occasion de développement professionnel. *Vie pédagogique*, 106, 48-51.
- Beckers, J., Crinon, J., & Simons, G. (2012). *Approche par compétences et réduction des inégalités d'apprentissage entre élèves. De l'analyse des situations scolaires à la formation des enseignants*. Bruxelles : De Boeck université.
- Beckers, J. (2003). Conceptualiser ses pratiques professionnelles : un complément à l'appropriation des savoirs de recherche ? In Perrenoud, Ph., Altet, M., Lessard, C., & Paquay, L. (dir.), *La formation des enseignants entre savoirs issus de la recherche et les savoirs issus de l'expérience : Symposium REF Genève-2003*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelle, l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Beckers, J., Paquay, L., Couprenne, M., Scheepers, C., Closset, A., Foucart, J., Lemenu, D., & Theunssens, E. (2002). *La professionnalisation des étudiants des hautes écoles, un répertoire de dispositifs professionnalisant et des démarches d'accompagnement : Rapport de recherche*. Document non publié, Ministère de l'Éducation, Bruxelles.
- Beckers, J. (2001). *Amorcer chez les futurs enseignants la construction d'un habitus de praticien réfléchi : l'articulation de quelques dispositifs de formation au paradigme socioconstructiviste*. Actes du colloque « Constructivisme : usage et perspectives en éducation », Genève : SRED.
- Bédard, D. & Béchar, JP. (2009). *Innover dans l'enseignement supérieur*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bédard, D., Frenay, M., Turgeon, J. & Paquay, L. (2001). Les fondements de dispositifs pédagogiques visant à favoriser le transfert de connaissances : les perspectives de l'apprentissage et de l'enseignement contextualisés authentiques. *Res Academica*, 18 (1-2), 21-47.
- Behrens, M. (2007). *La qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain*. Québec : Presses Universitaires de Québec.
- Bélaïr, L.M. (1995). *Profil d'évaluation*. Montréal : Editions de la Chenelière.
- Bélaïr, L.M. (2001). La formation à la complexité du métier. In Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., & Perrenoud, Ph (Eds), *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp. 63-75). Bruxelles : De Boeck Université.
- Bikorindaraga, R. & Paquay, L. (2006). Les représentations de la formation en alternance des enseignants chez les acteurs de la formation du Burundi. *Scientia paedagogica experimentalis*, 43(2), 271-297.

- Bipoupout, J.C. & al. (2008). *Former pour changer l'école, la formation des enseignants et des autres acteurs dans le cadre de la pédagogie de l'intégration*. Paris : Edicef, Organisation internationale de la francophonie.
- Biron, D., Cividini, M. & Desbiens, J.F. (2005). *La profession enseignante au temps des réformes*. Québec : Editions du CRP.
- Blanchet, A., Ghiglione, R., Massonnat, J. & Trognon, A. (1987). *Les techniques d'enquête en sciences sociales*. Paris : Bordas.
- Bourdoncle, R. (2000). Autour des mots « Professionnalisation, formes et dispositif ». *Recherche et formation*, 35, 117-132.
- Bourgeois, E. & Chapelle, G. (2006). *Apprendre et faire apprendre*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bourgeois, E. (1991). Analyse des besoins de formation dans les organisations : un modèle théorique et méthodologique. *Mesure et évaluation en éducation*, 14, 17-57.
- Boutet, Marc. & Pharand, J. (2008). *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement*. Québec : Presses de l'université du Québec.
- Boutet, M., Rousseau, N. (2002). *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*. Québec : Presses de l'Université de Laval
- Camaraire, L. & Cournoyer, E. (2002). L'évaluation des prestations des stagiaires, les perspectives des évaluateurs et des évalués, convergences ou divergences. In Boutin, G, *Formation pratique des enseignants et partenariat : Etat des lieux et prospectives* (pp.162-177). Montréal : Editions nouvelles.
- Campos Olave, F. (2007). *Les ateliers de formation professionnelle (AFP), un dispositif qui assure la cohérence des programmes de formation initiale d'enseignants en communauté française de Belgique*. Mémoire de licence en sciences de l'éducation non publié, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Carbonneau, M. & Tardif, M. (2002). *Les réformes en éducation et leur impact sur l'école et sur la formation des maîtres*. Bruxelles : De Boeck.
- Carricano, M., Poujol, F., & Bertrandias, L. (2010). *Analyse de données avec SPSS*. Paris : Pearson édition France.
- Charlier, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement. Expériences d'enseignants. Pratiques pédagogiques*. Bruxelles, De Boeck Université.
- Crahay, M. & Dutrévis, M. (2010). *Psychologie des apprentissages scolaires*. Bruxelles : De Boeck.
- Crahay, M. (2007). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles : De Boeck Université.
- Dancey, C. P. & Reydy, J. (2007). *Statistiques sans maths pour psychologue. Traduction de Nicolas Gauvrit*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Davain, T. (2007). *Impact de la contextualisation et du soutien des apprentissages sur la valeur accordée par les étudiants-instituteurs aux cours de psychopédagogie en haute école*. Mémoire de licence en sciences de l'éducation non publié, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Debande, O. & Vandenberghe, V. (2008). *Investir dans le capital humain. Comprendre les ressorts d'une décision individuelle et sociale*. Louvain-la-Neuve : Bruylant-Academia.
- De Cock, G. (2007). *Le journal de bord, support de la réflexion sur la pratique professionnelle pour les futurs enseignants en stage*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation non publiée, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- De Ketele, J-M (2008). *L'approche par compétences : au-delà du débat d'idées, un besoin d'agir et une nécessité d'agir. Logique des compétences et développement curriculaire, débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs*. Paris : L'Harmattan.

- De Ketele, J.-M., & Gérard, F.-M. (2007). *La qualité du pilotage en éducation. La qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain*. Québec, Presses universitaires du Québec.
- De Ketele, J.M. & Maroy, C. (2006). Quels critères de qualité pour les recherches en éducation ? In *l'analyse qualitative en éducation, des pratiques de recherche aux critères de qualité*. Bruxelles : De Boeck Université.
- De Ketele, J.M., Chastrette, M., Cros, D., Mettelin, P. & Thomas, J. (2003). *Guide du formateur*. Bruxelles : De Boeck Université.
- De Ketele, J.M. & Roegiers, X. (1993). *Méthodologie du recueil d'informations. Fondements des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Delory, C. (2003). *Guide pratique de la recherche en sciences humaines : Méthodes statistiques*. Namur : Editions Erasme.
- Demeuse, M., Strauven, C. & Roegiers X (2006). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation*. Paris-Bruxelles : De Boeck Université.
- Desjardins, J., Altet, M., Etienne, R., Paquay, L., & Perrenoud, P. (2012). *La formation des enseignants en quête de cohérence*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Donnay, J. & Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif*. Québec & Namur : Editions du CRP & Presses universitaires de Namur.
- Dupriez, V., & Chapelle, G. (2007). *Enseigner*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Etienne, R., Altet, M., Lessard, C., Paquay, L., & Perrenoud, Ph. (2009). *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?* Bruxelles : De Boeck.
- Forest, L. & Lamarre, A. M. (2009). *Accompagner des stagiaires vers la maîtrise des compétences en enseignement*. Montréal : Les Editions de la Chenelière.
- Frenay, M., & Bédard, D. (2006). Le transfert des apprentissages. In E. Bourgeois & G. Chapelle (Eds), *Apprendre et faire apprendre* (pp. 123-135). Paris : Presses Universitaires de France.
- Frenay, M. & Bédard, D. (2004). Des dispositifs de formation universitaire s'inscrivant dans la perspective d'un apprentissage et d'un enseignement contextualisés pour favoriser la construction de connaissances et leur transfert. In A. Presseau, M. Frenay, *Le transfert des apprentissages. Comprendre pour mieux intervenir* (pp. 241-268). Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.
- Galand, B. (2006). Avoir confiance en soi. In E. Bourgeois & G. Chapelle (Eds), *Apprendre et faire apprendre* (pp. 247-260). Paris : Presses universitaires de France.
- Galand, B., (2005). Impact de l'APP sur les méthodes de travail et les attitudes des étudiants. In B. Galand & M. Frenay (Eds), *L'approche par problèmes et par projets dans l'enseignement supérieur : impact, enjeux et défis* (pp. 107-136). Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain.
- Galand, B. & Frenay, M. (2005). *L'approche par problèmes et par projets dans l'enseignement supérieur*. Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain.
- Galand, B. & Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation. *Savoirs – Revue internationale de recherches en Education et Formation des adultes, hors-série*, 91-116.
- Gaonac'h, D., & Golder, C. (1995). *Profession enseignant. Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Paris : Hachette.

- Gauthier, C., Martineau, S., Desbiens, J.F., Malo, A., & Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Gauthier, G. (1990). Les amants de Métis ou les ruses du pédagogue. *Vie pédagogique*, 16, 66, 37-40.
- Gérard, F.M. (2008). *Évaluer des compétences. Guide pratique*. Bruxelles : De Boeck.
- Goumba Lo, P. (1999). Efficacité externe dans l'enseignement supérieur : quel écart entre les compétences des ingénieurs formés à l'Institut des Sciences de la Terre (Faculté des Sciences et Techniques) et celles attendues dans le milieu professionnel ? *Liens, revue internationale de la Francophonie*, 2, 35-50.
- Grangeat, M. (2007). Contribution d'une évaluation des dispositifs d'enseignement à la modification des conceptions professionnelles des enseignants. In M. Behrens (Eds), *La qualité en éducation pour réfléchir à la formation de demain* (pp. 309-424). Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Howell, D. C. (1998). *Méthodes statistiques en sciences humaines. Méthodes en sciences humaines*. Paris : De Boeck Université.
- Jonnaert, Ph., Ettayebi, M., & Defise, R. (2009). *Curriculum et compétences : un cadre opérationnel*. Bruxelles : De Boeck.
- Jorro, A., & De Ketele, J.-M. (2011). *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ? Perspectives en éducation & formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Judd, C M., McClelland, G H., Ryan, C S., Muller, D., Yzerbyt, V., (2010). *Analyse des données. Une approche par comparaison de modèles*. Traduction et adaptation de la 2^e édition américaine. Bruxelles : De Boeck Université.
- Kaufmann, J-C. (2008). *L'enquête et ses méthodes: L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.
- Kelchtermans, G. (2001). Formation des enseignants : l'apprentissage réflexif à partir de la biographie et du contexte. *Revue recherche et formation*, 36, 43-67.
- Lang, V. (1996). Professionnalisation des enseignants, conceptions du métier, modèles de formation. *Recherche et Formation*, 23, 9-27.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- Lessard, C., Altet, M., Paquay, L. & Perrenoud, Ph (2004). Les savoirs professionnels des enseignants : comprendre les apports des sciences humaines et sociales. In C. Lessard, M. Altet, L. Paquay & Ph. Perrenoud (Eds), *Entre sens commun et sciences humaines* (pp. 7-30). Bruxelles : De Boeck Université.
- Letor, C. (2003). *Intelligence Emotionnelle et Pratiques Pédagogiques en contexte de professionnalisation de l'Enseignant : Représentations sociales d'Acteurs Pédagogiques au Chili*. Thèse de doctorat non publiée, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Makaya, A. (à paraître). *La professionnalité enseignante : Quelles sont les conceptions des étudiants en formation initiale à l'enseignement au Gabon*. Mons : Revue en ligne Education et formation.
- Makaya, A. (2008). *La formation initiale au Gabon : vers l'analyse de quelques déterminants de la qualité. Validation d'un dispositif de recueil d'informations*. Mémoire FOPA/UCL, juin 2008.
- Maroy, C. (2006). *Ecole, régulation et marché : une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Maroy, C. (2001). « Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête ». *Cahier de recherche du GIRSEF n°12*, Louvain-la-Neuve, Décembre 2001.

- Maroy, C. & Dupriez, V. (2000). La régulation dans les systèmes scolaires. Proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique Francophone. *Revue française de pédagogie*, 130, 73-87.
- MEN, (2012). *La loi portant organisation de l'éducation, de la formation et de la recherche en république gabonaise*. Libreville, journal officiel.
- MEN, (2010). *Le référentiel des compétences des écoles normales des instituteurs (ENI)*. Libreville : Imprimerie du MEN.
- MEN, (2002). *Plan d'action national, Education pour tous, Suivi de Dakar, Libreville*.
- MEQ (2001). *La formation à l'enseignement - les orientations - les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Mingat, A. Rakotomalala, M. Suchaut, B. (1999). *Une analyse du fonctionnement de l'école primaire au Gabon : acquisitions et carrières scolaires des élèves*. Institut de Recherche sur l'Economie de l'Education CNRS et Université de Bourgogne.
- Mvono Mengué, L. (1997). *L'école gabonaise au Gabon : Analyse des déterminants de la réussite aux cours préparatoires 1^{ère} et 2^{ème} année*. Lille. Atelier national de reproduction des thèses, thèse à la carte.
- Neuville, S. (2004). *La perception de la valeur des activités d'apprentissage : Etude des déterminants et effets*. Louvain-la-Neuve : UCL, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation : Thèse de doctorat.
- Ndiaye, B-D. (2003). *Etude des conceptions des enseignants du Sénégal sur le métier, en référence au modèle de l'enseignant-professionnel*. Louvain-la-Neuve : UCL Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation : thèse de doctorat.
- Nitonde, F. (2011). *Quels stages en formation initiale des enseignants du secondaire ? Analyse des conceptions des formateurs et des étudiants de l'ENS au Burundi*. Louvain-la-Neuve : UCL, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, thèse de doctorat, septembre 2011.
- Paquay, L. Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, P. (2012). *Former des enseignants professionnels, quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Paris, Bruxelles : De Boeck Université, 4^e édition.
- Paquay, L. (2012). Continuité et avancées dans la recherche sur la formation des enseignants. *Les cahiers de recherche du Girsef, N°90*, Louvain-la-Neuve, mai 2012.
- Paquay, L., Van Nieuwenhoven, C. & Wouters, P., (Dir) (2010). *L'évaluation, levier du développement professionnel ? Tensions, dispositifs, perspectives*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Paquay, L. (2007). A quoi bon un curriculum de qualité s'il ne change pas les pratiques enseignantes ? In M. Behrens (Eds), *La qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain* (pp. 57-98). Québec : Presses universitaires du Québec.
- Paquay, L., Crahay, M. & De Ketele, J.M. (2006). *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité*. Bruxelles : De Boeck.
- Paquay, L., De Cock, G. & Wilbault, B. (2004). La pratique réflexive au cœur de la formation initiale des enseignants. In J-J. Dufays & F. Thyron (Eds), *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants* (pp. 11-29). Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- Paquay, L. Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, P. (2001). *Former des enseignants professionnels, quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Paris, Bruxelles : De Boeck Université.
- Paquay, L., & Wagner, C. (2001). Compétences professionnelles privilégiées dans les stages en vidéo-formation. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & Ph. Perrenoud (Eds), *Former*

- des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (pp. 153-179). Bruxelles : De Boeck Université.
- Paquay, P. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignement. *Recherche et formation*, 16, 7-33.
- Périsset Bagnoud, D. (2009). Quelle professionnalisation pour les nouvelles institutions de formation ? Les enjeux des Hautes écoles pédagogiques en suisse. In *Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants ?* (pp. 155-163) Tome 1
- Perrenoud, Ph. (2001). Articulation Théorie-Pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance. In P. Lhez, D. Millet & B. Séguier, *Alternance et complexité en formation. Education- Santé-Travail social* (pp. 10-27). Paris : Editions Seli Arslan.
- Perrenoud, Ph. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph (1998). De l'alternance à l'articulation entre théories et pratiques dans la formation des enseignants. In M. Tardif, C. Lessard, et C. Gauthier (Eds), *Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales* (pp.153-199). Paris : Presses Universitaires de France.
- Perrenoud, Ph. (1996). *Réformes scolaires et rénovations de la formation des enseignants : une introuvable synchronisation*. Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Perrenoud, Ph. (1994). Les processus de (dé) professionnalisation entre savoir, rapport au savoir et contrôle. *Revue Recherche en éducation*, 8, 121-126.
- Perrenoud, Ph. (1993). Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1), 59-76.
- Phillipot, T. (2008). *La professionnalisation des enseignants de l'école primaire : les savoirs et les pratiques*. Thèse de doctorat, Université de Reims Champagne-Ardenne, Reims, décembre 2008.
- Prégent, R., Bernard, H, Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme. Guide à l'intention des nouveaux professeurs et chargés de cours*. Québec : Presses internationales polytechniques.
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A. & Kahn, S. (2006). *Les compétences à l'école, apprentissage et évaluation*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Ridde, V. & Dagenais, C. (2012). *Approche et pratiques en évaluation de programme*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Roegiers, X. (2012). *Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur ? Placer l'efficacité au service de l'humanisme*. Bruxelles : De Boeck.
- Roegiers, X. (2011). *Curricula et apprentissages au primaire et au secondaire. La pédagogie de l'intégration comme cadre de réflexion et d'action*. Bruxelles : De Boeck.
- Roegiers, X. (2010). *Des curricula pour la formation professionnelle initiale. La pédagogie de l'intégration comme cadre de réflexion et d'action pour l'enseignement technique et professionnel*. Bruxelles : De Boeck.
- Roegiers, X. (2007). *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*. Bruxelles : De Boeck.
- Roegiers, X. (2004). *L'école et l'évaluation. Des situations pour évaluer les compétences des élèves*. Bruxelles : De Boeck.
- Roegiers, X. (2003). *Analyser une action d'éducation ou de formation, analyser les programmes, les plans et les projets d'éducation ou de formation pour mieux les élaborer, les réaliser et les évaluer*. Bruxelles : De Boeck.
- Roegiers, X. (2003). *Une pédagogie de l'intégration, compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.

- Saussez, F (1998). *Vers un cadre conceptuel pour l'étude des déterminants des conceptions des enseignants de l'enseignement supérieur à propos de l'acte d'enseigner*. Mémoire de DEA, UCL, FOPA, Louvain-la-Neuve, septembre 1998.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétence*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir cache dans l'agir professionnel* (J. Heynemand & D. Gagnon, Trad). Montréal, Canada : Les Éditions logiques (œuvre originale publiée en 1983).
- Stes, A. & Van Petegem. P. (2011). La formation pédagogique des professeurs de l'enseignement supérieur. Une étude d'impact. *Recherche & Formation*, 67, 9-14.
- Stufflebeam, D. L. et al (1980). *L'évaluation en éducation et la prise de décision* (J. Dumas, Trad). Victoriaville, Canada : NHP. (Ouvrage original publié en 1971).
- Tardif, M. (2007). Pratiques, collaboration et professionnalisation des enseignants. In J. F. Marcel, V. Dupriez, D. Perisset Bagnoud, & M. Tardif (Eds), *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes* (pp. 171-179). Bruxelles : De Boeck.
- Tuerlinckx, A. (2008). *Enseignants débutants, des représentations du métier en tension*. Mémoire FOPA/UCL, Louvain-la-Neuve.
- Unesco, (2007). *Education pour tous en Afrique, EPT, l'urgence de politiques sectorielles intégrées, pôle de Dakar*. Dakar : Unesco.
- Unesco (2000). *Education pour tous, Bilan à l'an 2000, rapport national sur le Gabon*. Libreville : MEN.
- Unesco (2000). *Projet d'appui à l'élaboration d'un programme de réforme et de développement de l'éducation au Gabon*. Libreville : MEN.
- Unesco (1996). *La formation des enseignants en Afrique : passé, présent et futur, sélection des articles du séminaire régional sur la formation des enseignants organisé à Lomé (Togo) du 12 au 16 septembre 1994*. Dakar : Auteurs.
- Van Der Maren, J.M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation. Méthodes en sciences de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Van Nieuwenhoven. C., Coupremagne. M. & Dejemeppe. X. (2012). Témoigner, accompagner ou former ? L'identité incertaine du maître de formation pratique. In Desjardins. J., Altet. M., Etienne. R., Paquay. L., Perrenoud. Ph., *La formation des enseignants en quête de cohérence*. Bruxelles : De Boeck.
- Van Nieuwenhoven, C., & Labeuu, M., (2010). L'accompagnement par le superviseur lors de l'entretien à chaud dans un curriculum à visée réflexive. *Education et Francophonie*, 38(2), 39-59.
- Vause, A. (2009). « Les croyances et connaissances des enseignants à propos de l'acte d'enseigner. Vers un cadre d'analyse ». *Les cahiers de recherche en Education et Formation*, n°66, Girsef, CPU, Louvain-la-Neuve.
- Viau, R. (2004, mars). La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire. Conférence présentée au 3e congrès des chercheurs en éducation, Bruxelles.
- Viau, R. (1999). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Wittorski, R (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : Editions l'Harmattan.
- Wittorski, R. (2001). *Formation, travail et professionnalisation*. Paris : Editions l'Harmattan.

Annexes

Annexe 1A du chapitre VIII**Analyse de régression : Poids de la motivation sur le « Transmetteur 2 »**

Variables explicatives	R-deux ajusté	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
		A	Erreur standard	Bêta		
(Constante)	,202	47,197	5,652		8,350	,000
La motivation		,053	,006	,452	9,388	,000

a. Variable dépendante : **TRANSMETTEUR 2****Annexe 1B du chapitre VIII****Analyse de régression : Poids de la motivation sur le « Partenaire réflexif2 »**

Variables explicatives	R-deux ajusté	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
		A	Erreur standard	Bêta		
(Constante)	,086	68,269	5,577		12,241	,000
La motivation		,032	,006	,297	5,701	,000

a. Variable dépendante : **PARTENAIRE REFLEXIF 2****Annexe 1C du chapitre VIII****Analyse de régression : Poids de la motivation sur l'« Apprenti 2 »**

Variables explicatives	R-deux ajusté	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
		A	Erreur standard	Bêta		
(Constante)	,004	89,568	7,157		12,514	,000
La motivation		,010	,007	,082	1,458	,146

a. Variable dépendante : **APPRENTI 2**

Annexe 2A du chapitre VIII

Analyse de régression : Poids de la variable femme sur le « Transmetteur 2 »

Variables explicatives	R-deux ajusté	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
		A	Erreur standard	Bêta		
(Constante)		100,311	,095		1050,889	,000
femme	,002	-,171	,133	-,066	-1,283	,200

a. Variable dépendante : **TRANSMETTEUR 2**

Annexe 2B du chapitre VIII

Analyse de régression : Poids de la variable femme sur le « Partenaire réflexif 2 »

Variables explicatives	R-deux ajusté	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
		A	Erreur standard	Bêta		
(Constante)		100,065	,092		1093,307	,000
femme	-,002	-,071	,126	-,029	-,565	,573

a. Variable dépendante : **PARTENAIRE REFLEXIF 2**

Annexe 2C du chapitre VIII

Analyse de régression : Poids de la variable femme sur l'« Apprenti 2 »

Variables explicatives	R-deux ajusté	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
		A	Erreur standard	Bêta		
(Constante)		99,785	,107		932,254	,000
femme	,013	,317	,150	,112	2,116	,035

a. Variable dépendante : **APPRENTI 2**

Annexe 3A du chapitre VIII**Analyse de régression : poids des redoublements sur la conception transmetteur**

Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
	A	Erreur standard	Bêta		
1 (Constante)	,434	1,011		,430	,668
1 Plusieurs redoublements primaire	1,008	,959	,083	1,051	,295
1 Plusieurs redoublements secondaire	,451	1,129	,032	,400	,690
1 Plusieurs échecs supérieur	1,647	1,310	,098	1,257	,210

a. Variable dépendante : **TRANSMETTEUR_C1_Après****Annexe 3B du chapitre VIII****Analyse de régression : poids des redoublements sur la conception partenaire réflexif**

Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
	A	Erreur standard	Bêta		
1 (Constante)	100,256	,201		499,364	,000
1 Plusieurs redoublements primaire	-,207	,196	-,084	-1,056	,293
1 Plusieurs redoublements secondaire	-,175	,224	-,062	-,782	,436
1 Plusieurs échecs supérieur	-,088	,255	-,027	-,346	,730

a. Variable dépendante : **PARTENAIREREFLEXIF_C1_Après****Annexe 3C du chapitre VIII****Analyse de régression : poids des redoublements sur la conception apprenti**

Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
	A	Erreur standard	Bêta		
1 (Constante)	100,303	,242		414,372	,000
1 Plusieurs redoublements primaire	-,340	,236	-,117	-1,441	,151
1 Plusieurs redoublements secondaire	-,240	,268	-,073	-,896	,371
1 Plusieurs échecs supérieur	,154	,322	,038	,477	,634

a. Variable dépendante : **APPRENTI_C1_Après**

Annexe 4A du chapitre VIII

Analyse de régression pas à pas : Effet des variables femme, conceptions, perceptions du dispositif et de la motivation sur la conception « Transmetteur 2 »

Variables explicatives	R-deux ajusté	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.	
		A	Erreur standard	Bêta			
(Constante)	,006	100,381	,120		838,344	,000	
femme		-,256	,161	-,098	-1,590	,113	
(Constante)	,097	76,046	4,642		16,381	,000	
femme		-,204	,154	-,078	-1,323	,187	
transmetteur 2		,243	,046	,308	5,244	,000	
(Constante)	,096	76,304	6,194		12,320	,000	
femme		-,209	,155	-,080	-1,353	,177	
transmetteur 1		,262	,056	,332	4,709	,000	
Partenaire réflexif 1		-,075	,064	-,090	-1,180	,239	
apprenti 1		,054	,065	,059	,832	,406	
(Constante)	,205	56,184	7,371		7,623	,000	
femme		-,077	,147	-,029	-,521	,603	
transmetteur 1		,194	,055	,246	3,529	,000	
partenaire réflexif 1		-,096	,061	-,114	-1,573	,117	
apprenti 1		,073	,063	,079	1,158	,248	
contextualisation		,173	,071	,197	2,451	,015	
soutien		,057	,064	,069	,883	,378	
réflexion		,100	,061	,120	1,633	,104	
intégration		-,134	,052	-,165	-2,593	,010	
ressources		,073	,070	,082	1,042	,298	
(Constante)		,272	30,862	8,732		3,534	,000
femme			-,168	,142	-,064	-1,180	,239
transmetteur 1			,134	,054	,170	2,478	,014
partenaire réflexif 1	-,111		,058	-,133	-1,904	,058	
apprenti 1	,078		,060	,085	1,302	,194	
contextualisation	,096		,069	,110	1,388	,166	
soutien	,101		,062	,122	1,627	,105	
réflexion	,075		,059	,090	1,279	,202	
intégration	-,061		,052	-,076	-1,187	,236	
ressources	,021		,068	,023	,303	,762	
motivation	,036		,007	,309	4,921	,000	

a. Variable dépendante : **Transmetteur 2**

Annexe 4B du chapitre VIII

Analyse de régression pas à pas pour tester les variables femme, conceptions et perceptions du dispositif et de la motivation sur la conception « Partenaire réflexif 2 ».

Variables explicatives	R-deux ajusté	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
		A	Erreur standard	Bêta		
(Constante)	,001	100,196	,115		868,889	,000
femme		-,173	,153	-,071	-1,127	,261
(Constante)	,006	79,879	4,722		16,918	,000
femme		-,162	,148	-,067	-1,095	,275
partenaire réflexif 1		,203	,047	,262	4,304	,000
(Constante)	,074	78,204	5,940		13,166	,000
femme		-,132	,149	-,054	-,890	,374
partenaire réflexif 1		,173	,061	,223	2,845	,005
apprenti 1		-,056	,061	-,067	-,923	,357
transmetteur 1		,103	,054	,139	1,906	,058
(Constante)	,164	59,318	7,163		8,281	,000
femme		-,049	,143	-,020	-,339	,735
Partenaire réflexif 1		,157	,059	,203	2,675	,008
Apprenti 1		-,059	,060	-,071	-,994	,321
Transmetteur 1		,046	,054	,061	,847	,398
La contextualisation		,218	,068	,266	3,194	,002
Le soutien		-,036	,062	-,047	-,573	,567
réflexion		,133	,060	,171	2,219	,027
intégration		-,038	,050	-,051	-,764	,446
ressources		-,012	,067	-,015	-,181	,856
(Constante)		,185	45,526	8,773		5,190	,000
femme	-,096		,143	-,039	-,672	,503
Partenaire réflexif 1	,144		,058	,186	2,481	,014
Apprenti 1	-,055		,059	-,066	-,937	,350
Transmetteur 1	,014		,054	,019	,265	,791
La contextualisation	,175		,069	,215	2,536	,012
Le soutien	-,010		,062	-,013	-,154	,878
réflexion	,120		,059	,155	2,034	,043
intégration	,002		,051	,003	,042	,967
ressources	-,041		,067	-,050	-,616	,538
motivation	,020		,007	,180	2,659	,008

a. Variable dépendante : **Partenaire réflexif 2**

Annexe 4B du chapitre VIII

Analyse de régression pas à pas pour tester les variables femme, conceptions et perceptions du dispositif et de la motivation sur la conception « Apprenti 2 ».

Variables explicatives	R-deux ajusté	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.	
		A	Erreur standard	Bêta			
(Constante)	-,003	99,997	,136		736,728	,000	
Femme		,104	,185	,036	,561	,576	
(Constante)	,139	61,509	5,984		10,278	,000	
Femme		,060	,172	,021	,352	,725	
Apprenti 1		,385	,060	,381	6,433	,000	
(Constante)	,150	58,389	6,897		8,466	,000	
Femme		,062	,172	,021	,362	,718	
Apprenti 1		,324	,072	,321	4,524	,000	
Partenaire réflexif 1		,156	,070	,167	2,227	,027	
Transmetteur 1		-,064	,061	-,073	-1,051	,295	
(Constante)	,156	47,532	8,693		5,468	,000	
Femme		,099	,173	,034	,574	,566	
Apprenti 1		,301	,074	,298	4,097	,000	
Partenaire Réflexif 1		,151	,071	,162	2,134	,034	
Transmetteur 1		-,093	,064	-,106	-1,453	,148	
Contextualisation		,006	,082	,007	,079	,937	
Soutien		-,004	,074	-,005	-,057	,955	
Réflexion		,139	,074	,148	1,893	,060	
Intégration		,056	,063	,061	,896	,371	
Ressources		-,032	,083	-,033	-,391	,696	
(Constante)		,153	45,014	10,839		4,153	,000
Femme			,091	,175	,031	,520	,604
Apprenti 1			,301	,074	,298	4,090	,000
Partenaire Réflexif 1	,150		,071	,161	2,118	,035	
Transmetteur 1	-,099		,066	-,113	-1,501	,135	
Contextualisation	,000		,084	,000	-,003	,997	
Soutien	,001		,076	,001	,008	,994	
Réflexion	,137		,074	,146	1,849	,066	
Intégration	,063		,065	,068	,965	,335	
Ressources	-,038		,085	-,039	-,453	,651	
Motivation	,004		,009	,027	,390	,697	

a. Variable dépendante : **Apprenti 2**

Annexe 4A du chapitre VIII

Analyse de régression pas à pas pour tester les variables conceptions et perceptions du dispositif et de la motivation sur la conception « Transmetteur 2 ».

Variables explicatives	R-deux ajusté	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.	
		A	Erreur standard	Bêta			
(Constante)	,095	75,537	4,624		16,336	,000	
Transmetteur 1		,247	,046	,313	5,343	,000	
(Constante)	,093	76,271	6,190		12,321	,000	
Transmetteur 1		,268	,055	,340	4,847	,000	
Partenaire réflexif 1		-,075	,064	-,089	-1,174	,242	
Apprenti 1		,046	,065	,050	,715	,475	
(Constante)	,207	55,978	7,336		7,631	,000	
Transmetteur 1		,195	,055	,248	3,576	,000	
Partenaire réflexif 1		-,096	,061	-,115	-1,585	,114	
Apprenti 1		,071	,063	,078	1,140	,255	
Contextualisation		,173	,070	,197	2,458	,015	
Soutien		,057	,064	,069	,885	,377	
Réflexion		,104	,061	,124	1,702	,090	
Intégration		-,136	,051	-,169	-2,679	,008	
Ressources		,075	,070	,083	1,062	,289	
(Constante)		,271	31,261	8,710		3,589	,000
Transmetteur 1			,139	,054	,176	2,587	,010
Partenaire réflexif 1			-,111	,058	-,132	-1,904	,058
Apprenti 1			,075	,060	,081	1,242	,215
Contextualisation			,099	,069	,113	1,427	,155
Soutien	,100		,062	,121	1,605	,110	
Réflexion	,083		,059	,100	1,420	,157	
Intégration	-,070		,051	-,086	-1,374	,171	
Ressources	,025		,068	,028	,367	,714	
Motivation	,035		,007	,300	4,814	,000	

a. Variable dépendante : **Transmetteur 2**

Annexe 4B du chapitre VIII

Analyse de régression pas à pas pour tester les variables conceptions et perceptions du dispositif et de la motivation sur la conception « Partenaire réflexif 2 ».

Variables explicatives	R-deux ajusté	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.	
		A	Erreur standard	Bêta			
(Constante)	,066	79,708	4,711		16,918	,000	
Partenaire réflexif 1		,204	,047	,263	4,329	,000	
(Constante)	,075	78,124	5,924		13,188	,000	
Partenaire réflexif 1		,174	,061	,224	2,864	,005	
Apprenti 1		-,061	,061	-,072	-1,004	,316	
Transmetteur 1		,107	,054	,144	1,990	,048	
(Constante)	,167	59,175	7,128		8,302	,000	
Partenaire réflexif 1		,157	,058	,202	2,683	,008	
Apprenti 1		-,060	,059	-,072	-1,012	,313	
Transmetteur 1		,047	,053	,063	,872	,384	
Contextualisation		,217	,068	,266	3,200	,002	
Soutien		-,035	,062	-,046	-,570	,569	
Réflexion		,135	,059	,174	2,278	,024	
Intégration		-,039	,049	-,053	-,803	,423	
Ressources		-,012	,066	-,014	-,181	,856	
(Constante)		,186	45,733	8,733		5,237	,000
Partenaire réflexif 1			,145	,058	,187	2,499	,013
Apprenti 1			-,057	,059	-,068	-,974	,331
Transmetteur 1			,017	,054	,023	,322	,748
Contextualisation			,176	,069	,216	2,557	,011
Soutien	-,010		,062	-,013	-,156	,876	
Réflexion	,125		,059	,161	2,130	,034	
Intégration	-,003		,050	-,004	-,052	,959	
Ressources	-,040		,066	-,048	-,597	,551	
Motivation	,019		,007	,175	2,605	,010	

a. Variable dépendante : **Partenaire réflexif 2**

Annexe 4C du chapitre VIII

Analyse de régression pas à pas pour tester les variables conceptions et perceptions du dispositif et de la motivation sur la conception « Apprenti 2 ».

Variables explicatives	R-deux ajusté	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.	
		A	Erreur standard	Bêta			
(Constante)	,142	61,485	5,955		10,324	,000	
Apprenti 1		,386	,060	,382	6,477	,000	
(Constante)	,153	58,476	6,865		8,518	,000	
Apprenti 1		,326	,071	,323	4,590	,000	
Partenaire réflexif 1		,156	,070	,167	2,233	,026	
Transmetteur 1		-,066	,061	-,076	-1,095	,274	
(Constante)	,159	47,942	8,636		5,551	,000	
Apprenti 1		,303	,073	,300	4,150	,000	
Partenaire réflexif 1		,151	,070	,162	2,142	,033	
Transmetteur 1		-,096	,064	-,109	-1,504	,134	
Contextualisation		,007	,082	,007	,086	,931	
Soutien		-,006	,074	-,007	-,083	,934	
Réflexion		,135	,073	,143	1,846	,066	
Intégration		,058	,062	,063	,947	,345	
Ressources		-,032	,083	-,033	-,386	,700	
(Constante)		,156	44,972	10,794		4,166	,000
Apprenti 1			,303	,073	,300	4,139	,000
Partenaire réflexif 1			,150	,071	,161	2,126	,035
Transmetteur 1			-,103	,066	-,117	-1,568	,118
Contextualisation			-,001	,084	-,001	-,010	,992
Soutien	,000		,075	,000	-,004	,997	
Réflexion	,132		,073	,141	1,805	,072	
Intégration	,066		,064	,071	1,031	,304	
Ressources	-,039		,084	-,040	-,461	,645	
Motivation	,004		,009	,032	,460	,646	

a. Variable dépendante : Apprenti 2

Annexe 1A : chapitre V

Tableau de l'étude 1C5 : Analyse des éléments objectifs du contexte de formation de la cohorte 2007

Perceptions Dimensions	Situation perçue (1)	Situation souhaitée (2)	Perspectives d'action(3)	Conditions de mise en œuvre	
				Ressources	Contraintes
<p>1. Programme de formation</p>	<p>Le programme est une liste des contenus–matières héritée des CEN¹ actualisée après la création des ENI (1995). A1 [5, 6, 8, 9, 10, 12, 18, 19, 20, 23, 25, 26, 27, 28]</p> <p>Le profil du maître à former est celui du transmetteur, reproducteur ou applicateur des savoirs et savoir-faire. A2 [1, 8, 9, 12, 27, 28].</p> <p>Les plans de cours des enseignants d'une même discipline ne sont pas harmonisés. A3 [10,].</p> <p>Le volet « rappel des contenus » reste galvaudé par les formateurs à cause de la durée de formation jugée courte. A4 [1, 2, 3, 4, 6, 7, 10, 11, 13, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28].</p> <p>Les activités de l'enseignement élémentaire sont dominantes par rapport à celles de l'enseignement pré- primaire. A5 [4, 28].</p>	<p>Le programme doit comprendre :</p> <ul style="list-style-type: none"> ° Un référentiel de métier ; ° Un référentiel des compétences ; ° Un référentiel de formation ; ° un référentiel d'évaluation. A6 [1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 12, 18, 19, 20, 23, 25, 26, 27, 28] <p>Le profil du maître à former est celui du praticien réflexif capable de développer les compétences des élèves. A7 [1, 6, 8, 9, 10, 12, 19, 20, 25, 26, 27, 28].</p> <p>Elaboration par département des plans de cours communs à partir du programme de formation existant. A8 [6, 10,18].</p> <p>Le programme de 2 à 3 ans doit suivre un modèle simultané :</p> <ul style="list-style-type: none">) les cours de didactique ;) la pédagogie générale. A9 [1, 2, 4, 6, 10, 11, 13, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28]. <p>Le programme de formation doit viser la polyvalence pré- primaire-élémentaire. A10 [4,28].</p>	<p>Définition du nouveau maître de l'école gabonaise. A11 [3, 4, 8, 9, 10, 12, 19, 20, 23, 26, 27, 28].</p> <p>Introduction des innovations pédagogiques pendant l'élaboration des référentiels de formation initiale des enseignants. A13 [1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 10, 12, 18, 19, 20, 23, 26, 27, 28].</p> <p>Coordination du travail dans chaque département pour l'élaboration des plans de cours et des cours. A14 [5, 10, 18, 21, 28].</p> <p>Programmation des cours semestriels (rappel des contenus) et des cours annuels (méthodologies). A15 [1].</p> <p>Augmenter le crédit horaire des enseignements pré-primaires. A16 [4, 28].</p>	<ul style="list-style-type: none"> - MEN - IPN - ENI - Expertise internationale - Partenaires de l'éducation. - Direction des études de l'ENI. - Formateurs - IPN - ENI - Formateurs. - MEN - IPN - ENI 	<p>Financer l'élaboration des référentiels, la formation et l'accompagnement des formateurs.</p> <p>Superviser la coordination du travail.</p> <p>Affecter les professeurs du second degré général à l'ENI.</p> <p>Recruter davantage les formateurs du pré- primaire.</p>

¹ Les collèges d'enseignement normal (CEN) étaient les anciennes structures de formation des instituteurs.

Perceptions Dimensions	Situation perçue (1)	Situation souhaitée (2)	Perspectives d'action(3)	Conditions de mise en œuvre	
				Ressources	Contraintes
2. Les cours théoriques	<p>La durée des cours théoriques semble insuffisante (15 semaines sur les 25 prévues) pour garantir une meilleure appropriation des savoirs et savoir faire didactiques et pédagogiques. C1 [10, 11]</p> <p>Les étudiants et les formateurs ont des difficultés à trouver une meilleure documentation. C2 [5, 6, 8, 10, 11, 12, 16]</p> <p>Pendant les cours théoriques à l'ENI, les activités de formation en stage ne sont pas préparées et exploitées. C3 [13].</p>	<p>Le respect du calendrier prévisionnel de 25 semaines des cours théoriques, 10 semaines de stage et 8 semaines d'activités d'évaluation. C4.</p> <p>Présence d'un centre de documentation pédagogique à l'ENI. C5 [1, 5, 6, 8, 10, 11, 12, 13, 16, 17, 18, 20, 25, 26, 28].</p> <p>Le programme de formation devrait prévoir pendant les cours théoriques des séances de préparation et d'exploitation des activités de stage. C6 [1, 6, 10, 21]</p>	<p>Etablissement d'un cahier de charges des activités de formation et d'un calendrier prévisionnel. C7 [3,4]</p> <p>Achat des ouvrages d'éducation et de formation. C8 [6, 8, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 20, 25, 26, 28].</p> <p>Séances de préparation au départ et au retour de stage. C9 [6, 13, 19, 20,21].</p> <p>exploiter les informations issues des stages pour adapter les cours théoriques. C10.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Inspection générale au MEN. - Direction générale de l'ENI. - Formateurs - ENI - IPN - Expertise internationale 	<p>Prendre en compte les revendications des étudiants et des formateurs.</p> <p>Utiliser la ligne budgétaire allouée à l'achat des ouvrages.</p> <p>Former les formateurs à l'analyse et exploitation des pratiques.</p>
3. Les stages	<p>Les trois stages ne sont pas souvent suivis de séminaires d'analyse des pratiques. D1.</p> <p>Les informations issues des stages sont rarement prises en compte dans les cours théoriques. D2 [6, 8,10].</p> <p>Les stages sont souvent d'une durée courte par rapport aux cours. D3 [10, 27].</p> <p>L'accompagnement des étudiants n'est pas bien assuré. D4 [2, 7, 10, 11, 12, 13, 18, 23, 27]</p>	<p>Un séminaire d'analyse des pratiques avant, pendant et après le stage. D5 [21].</p> <p>Les informations provenant des stages doivent être exploités dans les cours théoriques au retour des stages. D6.</p> <p>Augmentation de la durée des stages. D7 [10].</p> <p>Le suivi permanent des stagiaires sur le terrain. D8 [2, 7, 10, 11, 12, 13, 18, 23, 27]</p>	<p>Formation des formateurs à la gestion des séminaires d'analyse des pratiques. D9 [5, 6, 7, 8, 17, 19, 20, 21].</p> <p>Organisation d'un atelier interdisciplinaire professionnel avant et au retour des stages. D10 [8, 10, 13, 17, 19, 20, 21].</p> <p>Intégration des informations de stage dans les cours théoriques. D11.</p> <p>Organisation des séminaires d'analyse et d'exploitation des outils de suivi des stages (ENS, ENI, IPN). D12 [2, 3, 7, 12, 13, 17, 18, 19, 20, 21].</p>	<ul style="list-style-type: none"> - MEN - ENI - Formateurs - Expertise internationale - Etudiants - Maître formateur 	<p>Elaboration et animation d'un module relatif à la gestion des séminaires d'analyse des pratiques et des ateliers interdisciplinaires</p> <p>Organiser un séminaire d'analyse des outils de stage.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaboration d'un cahier de charge des maîtres d'accueil.

Perceptions Dimensions	Situation perçue (1)	Situation souhaitée (2)	Perspectives d'action(3)	Conditions de mise en œuvre	
				Ressources	Contraintes
4. Approches et alternances	<p>Une alternance plutôt classique car les périodes réservées aux cours théoriques sont plus longues que les périodes des stages. B1 [12]</p> <p>Premier semestre Cours théoriques : 9 semaines Stages dans les écoles : 5 semaines Période d'évaluation : 2 semaines</p> <p>Deuxième semestre : Cours théoriques : 10 semaines Stages dans les écoles : 5 semaines Période d'évaluation : 6 semaines Vacances d'été : 6 semaines.</p> <p>Le premier semestre compte 16 semaines à cause des grèves d'étudiants et d'enseignants contre 21 semaines pour le second semestre.</p> <p>Adoption par les étudiants en stage, des pratiques des maîtres de terrain au détriment des apports théoriques et méthodologiques validés à l'ENI. Ainsi, les apprentissages à l'ENI et en stage fonctionnent en parallèle. (alternance par juxtaposition). B2 [2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 24]</p>	<p>Des visites des classes, des observations des leçons en classe, des visualisations des séances en vidéo, des séminaires d'analyse des pratiques sont des actions d'alternances courtes entre le terrain et l'ENI pendant ces longues périodes des cours théoriques. B3 [1, 2, 5,9]</p> <p>Mise en place d'un calendrier équilibré des rythmes de formation en faisant preuve d'une meilleure gestion des crises. B4².</p> <p>Les apprentissages en stage sont conçus en référence à des situations d'application des apprentissages acquis au sein de l'ENI (alternance par application). On est dans un paradigme de formation « Théorie- pratique », ce qui limite les stages à des objectifs applicatifs. Il faut plutôt un paradigme « pratique- théorie-pratique ». B5 [1, 6, 8, 9, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 24, 26].</p>	<p>Il faudrait sans doute prévoir les activités d'intégration : séminaire d'analyse des pratiques, ateliers interdisciplinaires. B6 [11,]</p> <p>Construire une école d'application. B7 [2, 5, 9, 10, 11, 12, 15, 20, 26, 28].</p> <p>Le contrôle des zones d'incertitudes (grèves d'enseignants et d'étudiants) est de rigueur. B8 [5,6,].</p> <p>Prévoir des activités d'intégration telles des séminaires d'analyse des pratiques et/ou des ateliers interdisciplinaires en vue de préparer les étudiants aux différents stages (alternance intégrative). B9 [5, 6, 8, 11, 18, 19, 21, 24, 26, 28].</p>	<p>- ENI - IPN - Expertise internationale</p> <p>- MEN - ENI</p> <p>- ENI - IPN - Expertise internationale</p>	<p>Réaménagement des rythmes de la formation.</p> <p>Anticiper et gérer les zones d'incertitude.</p> <p>Former les formateurs à la conception, à la gestion et à la l'évaluation des activités d'intégration.</p>

² B4 est une catégorie du discours recueilli pendant les entretiens et les focus groupes.

Perceptions Dimensions	Situation perçue (1)	Situation souhaitée (2)	Perspectives d'action(3)	Conditions de mise en œuvre	
				Ressources	Contraintes
4. Approches et alternances	<p>Les méthodes les plus fréquentes restent les exposés- débats, l'analyse des documents, les cours magistraux. E1 [3, 4, 5, 6, 8, 15, 19, 20, 22].</p> <p>Les approches dominantes sont : l'approche par transmission et l'approche par application. E2 [3, 4, 6, 8, 15, 20, 22].</p> <p>Les approches pédagogiques véhiculées en formation sont en contradiction avec l'APC présente sur le terrain. E3 [2, 19, 21, 22].</p>	<p>L'approche situationnelle basée sur la résolution de problèmes et la mise en œuvre de projet semble propice à la formation initiale. E4 [3, 5, 6, 8, 10, 15, 19, 22, 28].</p> <p>Utilisation des technologies éducatives. E5 [3, 4, 6, 8, 10, 12, 13, 15, 16, 17, 19, 20].</p> <p>Initiation des étudiants en formation initiale à l'utilisation de l'approche par les compétences. E6 [3, 10,21].</p>	<p>Développement des dispositifs de résolution des situations problèmes proche du terrain, d'étude d'un cas, de projet. E7 [3, 10, 18, 19, 22, 28].</p> <p>Dotation en matériel de technologie éducative. E8 [3, 4, 6, 8, 10, 12, 13, 15, 16, 17, 19, 20].</p> <p>Introduction d'un module de l'APC en méthode pédagogique y compris l'évaluation. E8 [3, 7, 19, 21,28].</p>	<ul style="list-style-type: none"> - MEN - ENI - IPN - Expertise internationale . 	<p>Planification des formations dans le temps.</p> <p>Formation des spécialistes de la didactique de l'enseignement supérieur.</p>
5. L'évaluation des compétences des étudiants.	<p>Faible implication de l'ENI dans le recrutement. F1 [1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 11, 19,22].</p> <p>Les critères admettent de recruter les étudiants jusqu'à l'âge de 34 ans. F2 [2,3].</p> <p>L'institution se charge des évaluations continues qui portent sur 30%³ des points. F3 [22].</p> <p>Un examen⁴ est une évaluation externe organisé par le Ministère de l'éducation nationale. F4 [8].</p>	<p>Le recrutement des étudiants assuré par l'ENI et la direction générale des examens et concours. F5 [1, 2, 5, 6, 19, 22].</p> <p>Recrutement de jeunes étudiants. F6 [3].</p> <p>Les examens doivent être organisés et validés par l'institution en charge de la formation. F7 [8,22].</p> <p>Associé un encadreur de terrain dans la réalisation et l'évaluation du travail de fin d'étude. F8 [8].</p>	<p>Autonomie de l'ENI sur des décisions stratégiques liées au recrutement des étudiants. F9 [3, 5, 20, 21, 28].</p> <p>L'âge limite d'entrée à l'ENI devrait être de 25 ans au plus. F10 [2,3].</p> <p>La décision de certification des étudiants est du domaine de l'établissement de formation. Et l'Etat doit garantir le contrôle de la qualité. F11 [3,4].</p>	<ul style="list-style-type: none"> - MEN - ENI - IPN 	<p>Autonomie de l'institution pour la certification du produit formé à l'ENI</p> <p>Elaboration des nouveaux textes organiques pour la certification des étudiants.</p>

³ L'évaluation continue : les notes des étudiants dans différents cours et les stages supervisés par l'institution (30%) de l'examen certificatif (CCEP).

⁴ L'examen les épreuves de l'examen comptent pour 70% des points de l'évaluation certificative. Il comprend une épreuve écrite de pédagogie générale (10%), une épreuve écrite de pédagogie pratique (10%), une épreuve écrite de psychologie (10%), une épreuve pratique de leçons devant un jury (20%) et enfin une épreuve de production et soutenance d'un travail de fin d'étude ou mémoire (20%).

Annexe 1B : Chapitre VII, première cohorte

Tableau de l'étude 1 C7 : Corrélation des variables de la première cohorte avec des données brutes

	Indices	Nbre d'items	α^5	M^6	ET^7	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Cohorte 1	1. Transmetteur 1	404	,751	5,09	1,568	1,00											
	2. Partenaire R 1	402	,660	4,80	1,690	,507**	1,00										
	3. Apprenti 1	404	,742	3,94	1,427	,462**	,391**	1,00									
	4. Transmetteur 2	405	,683	5,78	1,331	,370**	,224**	,223**	1,00								
	5. Partenaire R 2	403	,600	5,63	1,332	,174*	,300**	,095	,351**	1,00							
	6. Apprenti 2	405	,744	4,06	1,435	,236**	,250**	,434**	,307**	,153**	1,00						
	7. Contextualisation	405	,621	4,96	1,512	,299**	,250**	,202**	,293**	,238**	,116**	1,00					
	8. Soutien	405	,670	4,40	1,547	,208**	,256**	,175**	,207**	,206**	,145**	,583**	1,00				
	9. Réflexion	405	,592	4,70	1,562	,291**	,219**	,175**	,297**	,245**	,174**	,571**	,529**	1,00			
	10. Intégration	405	,608	3,28	1,520	,234**	,210**	,323**	,094	,095	,217**	,319**	,412**	,312**	1,00		
	11. Ressources	405	,641	5,14	1,441	,348**	,212**	,151**	,307**	,137**	,057	,609**	,552**	,552**	,259**	1,00	
	12. Motivation	405	,801	5,96	1,120	,260	,163**	,047	,350**	,138**	,055	,267**	,088	,220**	-,094	,281**	1,00

⁵ Alpha de Cronbach.

⁶ Moyenne.

⁷ Ecart-type.

Annexe 1C : Chapitre VIII, Première cohorte

Tableau de l'étude 3 C 8: L'analyse des corrélations non paramétriques avec des données de la première cohorte transformées

N = 405 Indices	Moy ⁸	E-T ⁹	Mini ¹⁰	Maxi ¹¹	var ¹²	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Transmetteur1	99,99	1,60	95,81	101,81	2,567	1											
2. Partenaire r1	100	1,55	96,28	102,28	2,390	,474^{13**}	1										
3. Apprenti1	99,99	1,44	97,05	103,05	2,070	,390^{**}	,501^{**}	1									
4. Transmetteur 2	100,23	1,29	95,41	101,41	1,677	,391^{14**}	,194^{**}	,230^{**}	1								
5. PartenaireR2	100,02	1,22	95,59	101,59	1,489	,202*	,319^{**}	,180^{**}	,414^{**}	1							
6. Apprenti2	99,95	1,41	96,88	102,88	1,975	,159^{**}	,262^{**}	,401^{**}	,296^{**}	,347^{**}	1						
7. Contextualisation	100,03	1,51	96	102		,270^{**}	,270^{**}	,215^{**}	,276^{**}	,292^{**}	,135^{**}	1					
8. Soutien	100	1,56	97	103		,186^{**}	,239^{**}	,185^{**}	,197^{**}	,217^{**}	,140^{**}	,608^{**}	1				
9. Réflexion	100,01	1,55	96,29	102,29		,281^{**}	,208^{**}	,166^{**}	,276^{**}	,263^{**}	,181^{**}	,564^{**}	,554^{**}	1			
10. Intégration	100	1,59	97,82	103,82		,170^{**}	,208^{**}	,318^{**}	,062	,077	,182^{**}	,309^{**}	,384^{**}	,282^{**}	1		
11. Ressources	100	1,43	96	102		,370^{**}	,219^{**}	,168^{**}	,293^{**}	,184^{**}	,052	,621^{**}	,562^{**}	,546^{**}	,243^{**}	1	
12. Motivation	100,05	1,107	95	101		,262^{**}	,152^{**}	,054	,319^{**}	,164^{**}	,082	,247^{**}	,085	,225^{**}	-,107*	,290^{**}	1

⁸ Moyenne.

⁹ Ecart-type.

¹⁰ Minimum.

¹¹ Maximum.

¹² Variance.

¹³ Les corrélations du 1^{er} ordre sont en gras dans le tableau.

¹⁴ Les corrélations du 2^{ème} ordre sont en rouge.

Annexe 2A du chapitre V

Tableau de l'étude 2 C5 : Analyse des éléments objectifs du contexte de formation de la cohorte 2007-2009

Thèmes	Situation perçue	Situation souhaitée	Perspectives d'action	Conditions de mise en œuvre	
				Ressources	Contraintes
Les programmes	<p>...absence d'un profil de sortie de l'instituteur à former. A1.</p> <p>- Aucune directive n'est donnée sur le type de dispositif à développer en formation initiale. A2.</p> <p>- Aucune indication sur les approches pédagogiques à développer en formation. A3.</p> <p>...absence de précision sur les modèles de professionnalité pertinents afin de lutter contre le redoublement.....A4 [1,5, 12].</p>	<p>....définition des objectifs terminaux et des compétences professionnelles de la formation initiale et continue...A9 [4,12].</p> <p>Description du dispositif à développer en formation initiale. A10.</p> <p>Choix des approches situationnelles susceptibles de développer les compétences. A11.</p> <p>.... la formation des professionnels capables de répondre au défi du système éducatif. A12.</p>	<p>... Elaboration du référentiel de compétences de formation initiale et continue...A17. [6, 101, 4,12].</p> <p>Conception du dispositif de formation initiale et continue. A18.</p> <p>Formation des formateurs à la mise en œuvre des approches situationnelles. A19.</p> <p>....Identification adaptation. A16.</p>	<p>MEN, IPN, DEN, ENI.</p> <p>Accompagnement par une expertise internationale.</p> <p>MEN, IPN, ENI, expertise nationale et internationale.</p> <p>MEN, IPN, ENI, expertise nationale et internationale.</p> <p>- MEN (cellule juridique) - Inspection générale - Direction de l'ENI - Partenaires sociaux. - Direction de l'institut pédagogique national</p>	<p>Respect des étapes de la conception du référentiel de formation initiale et continue : conception, expérimentation et évaluation. A24.</p> <p>Elaboration d'un budget relatif aux frais de conception et d'accompagnement de l'expertise internationale. A25.</p> <p>Formation des formateurs y compris les maîtres de stage. A26.</p> <p>Modification du décret portant création des écoles normales des instituteurs en y ressortant les modèles de professionnalité visés. A27.</p>

Thèmes	Situation perçue	Situation souhaitée	Perspectives d'action	Conditions de mise en œuvre	
				Ressources	Contraintes
Les programmes (suite)	i... absence de synergie entre l'approche (APC) des curricula des élèves et la ou les approches développées en formation initiale et continue... A5 [6]. ...introduction de l'APC ne s'accompagne pas d'une vision de transformation des pratiques des maîtres à partir de la formation initiale... A6 [17].	... cohérence entre les approches de la formation initiale et continue et celles développées dans les écoles primaires... A13 [10]. ... la formation initiale est le lieu de vecteur de l'innovation et d'appropriation de bonnes pratiques ... A14 [17].	... Mise en œuvre de l'approche par problème, de l'approche par projet et du portfolio. A20 [17]. .. Choisir des maîtres de stages aux bonnes pratiques et le paradigme « Pratique- théorie- Pratique ». A21 [17].		
	- Inspection générale est la tutelle des ENIs donc à la fois juge et parti. A7 .	- Une direction serait chargée des questions de formation initiale et continue. A15 .	- Création d'une direction d'enseignement normale. A22 .		Evaluation du dispositif, du produit et des effets directs et indirects de la formation initiale. A28 .
	... absence d'un référentiel officiel de formation... A6 [1, 3, 4, 7, 9, 10, 12,13, 14, 15,16]. A8.	... le référentiel de compétences doit être mis à la disposition des formateurs et des étudiants A16 [1, 10,12, 13].	... mise en place d'une commission chargée d'élaborer le référentiel de compétences... A23 [1, 2, 6, 10,12, 13, 14].		Définition des rôles et missions de cette nouvelle Direction. A29 . La direction d'enseignement aura pignon sur les ENIs, l'ENS et les CPP. A30 financer la conception, l'expérimentation, la validation, la formation et le suivi des formateurs... A31 [6, 10].

Thèmes	Situation perçue	Situation souhaitée	Perspectives d'action	Conditions de mise en œuvre	
				Ressources	Contraintes
Evaluation des compétences des étudiants	<p>.... l'organisation du concours est confiée aux services centraux du Ministère, les formateurs d'enseignants jouent le rôle de surveillant dans les salles... B1 [1,2, 17].</p> <p>il s'écoule des mois entre l'organisation du concours et la publication de résultats. B2.</p>	<p>...les phases de préparation, d'organisation et de publication des résultats du concours doivent être gérées par les institutions de formation en concertation avec les services centraux du Ministère...B6 [1,2, 17].</p>	<p>.. il est plus qu'urgent d'élaborer des critères et indicateurs pertinents pour garantir la fiabilité et la validité de l'admission au concours... B11 [1, 2, 3,12, 13,17].</p>	<p>- Direction des examens et concours. - Direction de l'enseignement normal. - Direction de la formation administrative et des stages. - Ecoles normales des instituteurs.</p> <p>- Direction des examens et concours. - Direction de l'enseignement normal. - Ecoles normales des instituteurs.</p> <p>- Direction des examens et concours. - Direction de l'enseignement normal. - Ecoles normales des instituteurs.</p>	<p>Pour une vision systémique de l'évaluation : accorder une place de choix aux formateurs d'enseignants de l'ENI à la prise des décisions d'admission des futurs élèves-instituteurs. B16.</p> <p>Fixation des dates théoriques ou périodiques de la passation des épreuves écrites et orales. B17.</p> <p>... Elaboration d'un Questionnaire et d'un guide d'entretien pour mesurer : le degré de motivation du candidat, sa connaissance du système éducatif, son projet personnel et son projet professionnel... B18 [3, 16].</p>
	<p>Plusieurs cadres du Ministère font pression sur la direction des examens et concours pour faire admettre leurs candidats non méritants... 1, 2, 3,7]. B3.</p>	<p>la durée ne doit pas excéder un mois entre la passation des épreuves écrites et orales et l'affichage des résultats. B7.</p>	<p>.... établissement d'un calendrier pour la préparation, la passation des épreuves, la correction, la délibération et l'affichage des résultats. B12.</p>		
		<p>Sélection des candidats ayant rempli les critères d'admission. B8.</p>	<p>Transparence dans l'organisation du concours et la proclamation des résultats. B13.</p>		

Thèmes	Situation perçue	Situation souhaitée	Perspectives d'action	Conditions de mise en œuvre	
				Ressources	Contraintes
Evaluation des compétences des étudiants (suite)	..... les étudiants de l'ENI en grande majorité ont connu plusieurs échecs dans les facultés avant d'opter pour la formation à l'ENI..... [2, 3, 16,17]. B4.	.....Prioriser les nouveaux bacheliers et les candidats des classes de terminales des lycées et collèges de l'année en cours.... [2, 16,1]. B9.	.... seuls les bacheliers de 2 années précédentes et les élèves des classes de terminale sous réserve du baccalauréat peuvent faire acte de candidature. [2, 3, 16,17]. B14. - Concevoir les épreuves pertinentes valides et fiables mesurant les compétences académiques terminales de chaque étape du parcours scolaire de l'étudiant. B15	- Direction des examens et concours (DEC), direction de l'enseignement normal (DEN), ENIs, Inspection générale(IGEN), Institut pédagogique national (IPN). - Cabinet du ministre IGEN, IPN, ENI.	Introduire cette disposition dans le décret portant création et fonctionnement des écoles normales des instituteurs. B19 Elaboration d'une table de spécification relative à la conception des épreuves du concours d'entrée en français et en mathématiques. Par exemple la maîtrise des contenus de l'école primaire (40%), du collège (30%) du lycée (30%). B20.
	.... les épreuves écrites en français et en mathématiques confiées seulement aux inspecteurs du secondaire n'ont pas une visée fonctionnelle du futur métier d'instituteur. B5.	- Une commission composée des inspecteurs du primaire et du secondaire et les formateurs d'école normale doit élaborer les épreuves du concours d'entrée et de sortie. B10.			

Thèmes	Situation perçue	Situation souhaitée	Perspectives d'action	Conditions de mise en œuvre	
				Ressources	Contraintes
Le management de l'ENI	<p>...manque de précision sur les modèles de la professionnalité de l'instituteur à former.... C1 [17, 4,12].</p> <p>...les décisions prises lors des conseils d'établissement ne sont pas souvent respectées par le pouvoir organisateur (MEN)... C2 [1]</p>	<p>...les modèles de la professionnalité enseignante doivent être objectivés... C9 [17, 4,12].</p> <p>... les décisions du conseil doivent être souveraines... C10 [1].</p> <p>« Information-Communication-échanges ». C11.</p>	<p>...ressortir les facettes de la professionnalité enseignante de l'instituteur à former à l'ENI.... C17 [17, 4,12].</p> <p>...revoir les modalités de fonctionnement des écoles normales des instituteurs en leur octroyant le pouvoir de décision... C18 [1].</p>	<p>IPN, ENI, DEN</p> <p>- Cabinet du Ministre</p> <p>- Inspection générale</p> <p>- Cellule juridique du MEN.</p> <p>- Direction de l'ENI</p> <p>- Partenaires sociaux</p> <p>- Direction de l'ENI</p>	<p>Produire les facettes retenues de la professionnalité enseignante après la consultation des acteurs. C25.</p> <p>... l'ENI doit bénéficier d'une autonomie de gestion à l'image de l'ENA, l'ENS ou de l'EPCA.... C26 [1].</p>
	<p>L'administration ne fait pas circuler l'information en temps réel. C3.</p>	<p>...respect la durée de formation qui est de 18 mois (deux années académiques)... C12 [1, 2,11, 13, 14, 17, 19, 21].</p>	<p>Utilisation de tous les canaux de l'information disponibles. C19.</p>	<p>- Cabinet du Ministre</p> <p>- Inspection générale</p> <p>- Cellule juridique du MEN.</p> <p>- Direction de l'ENI</p> <p>- Partenaires sociaux.</p> <p>- Direction des études</p>	<p>Modification du décret portant création et fonctionnement des écoles normales des instituteurs en incluant le principe de l'autonomie de gestion. C27.</p>
	<p>...la durée officielle de la formation n'a jamais été respectée... C4 [1, 2, 11,12, 17, 21].</p>	<p>... le crédit horaire affecté aux différents cours semble insuffisant... C5 [3].</p>	<p>...fixer les dates théoriques du concours d'entrée, du début des cours et de la fin de l'année scolaire... C20 [1, 17].</p>		<p>Etablissement d'un calendrier des concours et examens des ENIs. C28</p>

Thèmes	Situation perçue	Situation souhaitée	Perspectives d'action	Conditions de mise en œuvre		
				Ressources	Contraintes	
Le management de l'ENI (suite)	... non-respect du calendrier pédagogique préalablement établi... C6 [3].	... déroulement des cours sans les perturbations des mouvements de grèves des étudiants et des formateurs... C14 [4].	... Etablissement de nouveaux emplois de temps. C21	- Cabinet du Ministre - Inspection générale - Cellule juridique du MEN. - Direction de l'ENI - Partenaires sociaux. - ENI, ENS, CPP, IPN - Cabinet du Ministre	Etablissement d'un continuum entre la formation initiale et la formation continue des enseignants. C29.	
	... absence de collaboration entre l'IPN (structure de conception des programmes) et l'ENI (structure de formation)... C7 [3,7, 17].	... établissement d'un partenariat entre L'IPN et l'ENI afin d'introduire les innovations pédagogiques (APC)... C15 [7, 17].	... envisager la durée de formation des instituteurs à 3 années académiques... C22 [2].			Négociation avec les formateurs, personnels administratifs et des services et des étudiants pour l'atteinte des objectifs de la formation. C30.
 le discours du nouveau pilote de l'établissement a d'une part motivé les formateurs à offrir un meilleur encadrement aux étudiants. C8. Le changement de pilote après tout au plus 2 mandats de 3ans. C16.	... organisation des ateliers de formation destinés aux formateurs de l'ENI, des CPP et de l'ENS. C23 [3,7, 17].				Fixer la durée d'exercice de l'équipe de direction. C31.
			... Etablir un contrat programme d'une durée précise à chaque nouvelle équipe de direction. C24			

Thèmes	Situation perçue	Situation souhaitée	Perspectives d'action	Conditions de mise en œuvre	
				Ressources	Contraintes
Les formateurs d'enseignants	...l'ENI ne participe pas au recrutement de ses formateurs... D1 [3,7].	...recrutement des formateurs faisant preuve de maîtrise des compétences en formation... D4 [3].	...création d'une commission regroupant l'ENS, les ENIs et le MEN pour le recrutement des formateurs... D7 [3].	- ENI , ENS, IPN, DEN	Sélection rigoureuse des candidatures en fonction des besoins et des compétences identifiées. D10 .
	...certains formateurs de l'ENI font l'objet de vives critiques de la part des stagiaires et des titulaires quant à la maîtrise des compétences... D2 [7].	Professionnalisation du métier de formateurs des formateurs... D5 [7, 9,11, 17].	Accès des formateurs des ENIs dans les programmes universitaires en sciences de l'éducation... D8 [7, 8, 9,11, 14, 17].	- ENI , ENS, expertise internationale.	Mise en stage des agents remplissant les conditions. D11 .
	... contradictions entre formateurs d'un même cours... D3 [7,16].	... harmonisation des contenus à faire apprendre, des dispositifs à mettre en œuvre y compris des démarches méthodologiques à proposer aux étudiants... D6 [7, 16].	... séances d'harmonisation ou standardisation des procédures, de démarches au sein d'un même département... D9 [7,10, 16].	- IPN , ENI, ENS, DEN.	Création d'une association professionnelle des formateurs. Mise en réseaux. D12 . Organisation des séminaires de formation des formateurs. D13 . Formation des formateurs en didactique de l'enseignement supérieur. D14 .

Thèmes	Situation perçue	Situation souhaitée	Perspectives d'action	Conditions de mise en œuvre	
				Ressources	Contraintes
Compétences des étudiants	...non maîtrise des démarches méthodologiques des leçons... E1 [1, 6,13, 14,16].	...existence des ateliers ou des séminaires d'analyse des pratiques.... E7 [1, 6, 19].	....organisation des ateliers d'intégration ou des ateliers d'analyse des pratiques... E13 [1, 6, 7, 12 13, 19].	IPN, ENI, DEN	Introduire les ateliers d'intégration et d'analyse des pratiques dans l'organisation pédagogique de l'ENI. E19 .
	... faible capacité réflexive dans l'analyse des situations enseignantes... E2 [1,6, 19].	...favoriser la formation à la réflexivité. E8 [7,12, 13].	Posture de reconnaissance et de compagnonnage réflexif du formateur. E14 .	- IPN , ENI, les formateurs des didactiques et de pédagogie générale. - Direction des études - Formateurs	Soutien des étudiants à travers des feed- back et entretiens réflexifs. E20 .
	... les étudiants présentent des difficultés dans la formulation des objectifs pédagogiques et dans la conception des protocoles de leçons... E3 [2,6, 19, 20].	....Conception des protocoles de leçons avec une meilleure formulation des objectifs pédagogiques. E9 [2].	... analyse des curricula de l'école primaire en lien avec les cours de didactiques des disciplines et la pédagogie générale... E15 [2, 19].	- MEN , ENI - IPN , IGN, IPEN, ENI.	Prévoir au moins deux ateliers d'intégration dans l'année sur l'appropriation et l'analyse des curricula (liste des contenus, PPO et APC). E21 .
	... les compétences académiques initiales non maîtrisées par certains élèves instituteurs... E4 [6, 11, 12,14].	... le profil d'entrée requis pour tout étudiant admis au concours de recrutement... E10 [6, 14].	... la remise à niveau en français et en maths... E16 [14,17].		Maîtrise minimale en fin de 1 ^{ère} année de formation des compétences de base en français et en mathématique. E22 .
	... difficulté d'établir des liens entre la théorie et la pratique... E5 [15, 17, 19].	.... les apprentissages doivent être davantage contextualisés... E11 [15].	... les formateurs doivent davantage contextualisés et soutenir les apprentissages... E17 [15].		Mettre en place le modèle de l'AECA dans le fonctionnement pédagogique. E23 .
... difficultés à réaliser le mémoire professionnel en fin de formation... E6 [8].	... accompagnement des étudiants dans la réalisation des mémoires... E12 [8].	...introduction du séminaire d'intégration et d'accompagnement des mémoires... E18 [8].		Prévoir au moins trois demi- journées de séminaire d'accompagnement des mémoires par quadrimestre. E24 .	

Thèmes	Situation perçue	Situation souhaitée	Perspectives d'action	Conditions de mise en œuvre	
				Ressources	Contraintes
Motivation des étudiants pour la formation	...certains étudiants sont régulièrement absents aux cours et/ ou dans les lieux des stages... F1 [1,2, 18].	...la présence effective et active des étudiants aux cours et/ou dans les écoles d'accueil des stagiaires... F4 [1,18].	...il faut avec les différents partenaires, concevoir et valider le règlement intérieur de l'établissement et ensuite l'appliquer dans toute sa rigueur... F7 [1, 18].	- Conseil d'établissement - Les délégués des étudiants - Les syndicats des formateurs et d'enseignants	... la présence aux cours et dans les lieux de stage doit figurer dans les critères d'évaluation de l'étudiant... F11 [1,2, 18].
	...certains étudiants ne s'impliquent pas dans les activités de formation... F2 [1, 7,11, 17, 18].	...les étudiants doivent considérablement s'investir dans les activités de formation... F5 [1, 17, 18, 20].	...développer des dispositifs innovants, motivants et variés pouvant susciter une dynamique motivationnelle des étudiants... F8 [1, 17,19].	- Association des parents d'élèves. - Les formateurs de l'ENIL. - ENI - Personnes ressources	... introduction dans le règlement intérieur de l'ENI d'un seuil d'absences justifiées ou non à ne pas dépasser sous peine d'exclusion d'interruption sa formation.... F12 [17, 18, 20]. Formation à l'appropriation du modèle de l'AECA. F12.

Thèmes	Situation perçue	Situation souhaitée	Perspectives d'action	Conditions de mise en œuvre	
				Ressources	Contraintes
Les locaux et le matériel de formation	... l' entrée en formation initiale dans les ENIs n'est qu'une question de désirabilité sociale pour les étudiants... F3 [3].	... il faut pouvoir sélectionner les candidats motivés à devenir enseignant... F6 [17].	... concevoir des outils fiables de recrutement pouvant déceler le profil motivationnel du candidat au poste d'enseignant... F10 [1,17, 18].	- Direction des examens et concours. - Direction de l'enseignement normal. - Direction de l'institut pédagogique national.	.... la première année de formation servirait à mesurer le niveau d'implication des étudiants pour la formation.... F13 [18].
	...l' absence du matériel pédagogique et technologique nous empêche de développer des dispositifs innovant... G1 [1, 5,8].	... les salles de formation doivent être équipées de rétroprojecteur, de vidéoprojecteur et du matériel didactique (règle, compas, équerre, balance... G3 [5,8].	... équiper les salles de formation en technologie éducative.... G6 [5,8].	- Ministère de l'éducation nationale (cabinet du Ministre)	.... connexion internet sur tous les postes de travail (ordinateurs) de l'ENI... G9 [5, 8].
	... les salles sont surchargées d'étudiants et mal équipées... G2 [3,5].	... une salle informatique avec la connexion internet, des bureaux des formateurs équipés et connectés.... G4 [5,8].	... construire et équiper deux salles informatiques avec la connexion internet... G7 [5,8].	- DPPI (Direction de la planification, de la programmation et des investissements).	Respect du ratio 25 étudiants par classe. G10.
	... les étudiants fonctionnaires admis pour le perfectionnement pédagogique sont réfractaires au changement des pratiques pédagogiques... H1 [7, 12,13].	... salles équipées de bureaux de 25 étudiants... G5 [3,5].	... construire de nouvelles salles équipées... G8 [3,5].		constructions planifiées par ordre de priorité préalablement inscrites dans la loi de finance. G11.
			Identification des écoles d'application y compris des maîtres de stage aux bonnes pratiques.... H13 [7,12, 13].		Travailler davantage avec les internes sur des pratiques réflexives pour imaginer d'autres dispositifs. H19.

Thèmes	Situation perçue	Situation souhaitée	Perspectives d'action	Conditions de mise en œuvre	
				Ressources	Contraintes
Les locaux et le matériel de formation (suite)	... des difficultés à prélever les films bruts des situations authentiques vécues dans les classes... H2 [9].	... la transformation des conceptions enseignantes pendant et après la formation à l'ENI... H7 [7, 12, 13]	Transport des étudiants lors des visites de classe... H14 [9].	MEN, IPN, ENI, ENS ENI IPN, ENI	Mise à la disposition des formateurs et des élèves, de deux bus de transport destinés aux visites de classe dans les écoles d'application. H20 .
	... le crédit horaire hebdomadaire attribué aux didactiques (4h) semble insuffisant... H3 [12, 21].	Visites des étudiants et des formateurs pour prélever des films bruts des leçons... H8 [9]. Les didactiques des disciplines doivent avoir plus de crédit horaire... H9 [12, 21].	Revoir à la hausse le nombre d'heures par semaine des didactiques des disciplines... H15 [12, 21].	ENI, DEN, Ecoles d'accueil. MEN, IPN, ENI, ENS	Organisation régulière des séminaires de formation relatifs aux pratiques pédagogiques innovantes (approche par problèmes, approche par projet, pédagogie de l'intégration). H21 .

Thèmes	Situation perçue	Situation souhaitée	Perspectives d'action	Conditions de mise en œuvre	
				Ressources	Contraintes
Cours théoriques	...les étudiants fonctionnaires admis pour le perfectionnement pédagogique sont réfractaires au changement des pratiques pédagogiques... H1 [7, 12, 13].	... la transformation des conceptions enseignantes pendant et après la formation à l'ENI.... H7 [7, 12, 13]	Identification des écoles d'application y compris des maîtres de stage aux bonnes pratiques.... H13 [7, 12, 13].	ENI IPN, ENI ENI, DEN, Ecoles d'accueil.	Travailler davantage avec les internes sur des pratiques réflexives pour imaginer d'autres dispositifs. H19
	... des difficultés à prélever les films bruts des situations authentiques vécues dans les classes... H2 [9].	Visites des étudiants et des formateurs pour prélever des films bruts des leçons... H8 [9].	Transport des étudiants lors des visites de classe... H14 [9].		Mise à la disposition des formateurs et des élèves, de deux bus de transport destinés aux visites de classe dans les écoles d'application. H20
	... le crédit horaire hebdomadaire attribué aux didactiques (4h) semble insuffisant... H3 [12, 21].	Les didactiques des disciplines doivent avoir plus de crédit horaire... H9 [12, 21].	Revoir à la hausse le nombre d'heures par semaine des didactiques des disciplines... H15 [12, 21].		Organisation régulière des séminaires de formation relatifs aux pratiques pédagogiques innovantes (approche par problèmes, approche par projet, pédagogie de l'intégration). H21 .

Thèmes	Situation perçue	Situation souhaitée	Perspectives d'action	Conditions de mise en œuvre	
				Ressources	Contraintes
Cours théoriques (suite)	<p>crédit horaire hebdomadaire attribué aux enseignements pré- primaire est très insuffisant. H4</p> <p>... forte tension entre les conceptions du dispositif d'enseignement-apprentissage des stagiaires et celles des titulaires de classe... H5 [1, 5,7, 14, 17,18, 20].</p> <p>Les étudiants qui ont pris une orientation « enseignement élémentaire » après le stage se désintéressent des activités du pré- primaire développées en formation initiale. H6.</p>	<p>Attribuer au moins 5 heures des enseignements préscolaire. H10.</p> <p>...vision commune des pratiques enseignantes entre les formateurs et les maîtres de stage... H11 [18].</p> <p>Instauration de la polyvalence en formation initiale. H12.</p>	<p>Revoir à la hausse le crédit horaire de cet ordre d'enseignement pour viser la polyvalence. H16</p> <p>...intégration dans les emplois du temps des ateliers d'intégration ou d'analyse des pratiques...H17 [18, 20, 21].</p> <p>...obligation de suivre les cours et les stages des deux ordres d'enseignement (pré- primaire et primaire). H18.</p>	<p>IPN, ENI, DEN</p> <p>MEN ENI</p>	<p>Tous les étudiants doivent suivre obligatoirement des enseignements du pré- primaire pour tendre vers la polyvalence. H22.</p> <p>Déterminer la durée de chaque type de stage dans l'année - La didactique du préscolaire doit être un cours annuel de 5 h par semaine. H23.</p> <p>l'évaluation du stagiaire devrait être portée à la fois sur le cycle pré- primaire (3 ans, 4ans et 5 ans), le cycle1 du primaire (1^{ère} année, 2^e année) et le cycle2 du primaire (3^e année, 4^e année et 5^e année). H24.</p>

Thèmes	Situation perçue	Situation souhaitée	Perspectives d'action	Conditions de mise en œuvre	
				Ressources	Contraintes
Stages	<p>...les méthodes d'enseignement-apprentissages des stagiaires et celles des titulaires de classe entrent en tension... J1 [1, 5,7, 14, 17,18, 20].</p> <p>Certains étudiants n'ont jamais été en stage dans une classe pré- primaire. J2</p>	<p>...vision commune des pratiques enseignantes entre les formateurs et les maîtres de stage... J10 [18].</p> <p>Les étudiants doivent séjourner dans toutes les classes pré-primaires et élémentaires pendant leur stage. J11</p>	<p>...intégration des ateliers d'intégration ou d'analyse des pratiques en formation ...J20 [18, 20, 21].</p> <p>Mettre en place des dispositifs de formation tendant vers la polyvalence des instituteurs. J21.</p>	<p>IPN, ENI, DEN</p> <p>ENI, Ecoles d'accueil.</p> <p>ENI, Ecoles d'accueil.</p>	<p>Participation de quelques maîtres de stage pris comme maîtres de formation professionnelle. J29.</p> <p>Aucune spécialisation ne doit être autorisée en formation initiale. J30.</p> <p>Le stage est rendu obligatoire dans les classes pré- primaires et élémentaires. J31.</p> <p>Déterminer la durée de chaque stage, des ateliers d'analyse des pratiques en comparaison avec la durée consacrée aux cours théoriques. J32.</p> <p>Organisation des journées de formation à l'endroit des maîtres tuteurs pour une harmonisation des pratiques. J33</p>
	<p>...la durée des stages est insuffisante. J3 [3,15].</p> <p>... les périodes choisies pour effectuer des stages ne sont pas souvent pertinentes J4 [4].</p> <p>...les approches par transmission ou par application sont les plus utilisées dans les classes... J5 [7,17].</p>	<p>... meilleure répartition de la durée des cours théoriques et des différents stages... J12 [10,12]</p> <p>...la mise en stage des étudiants doit être fonction de l'évolution des cours à l'ENI et dans les écoles d'accueil... J14 [4].</p>	<p>... équilibrer la durée des activités pratiques (ateliers d'intégration et stage) avec celle des cours théoriques... J22 [10,12].</p> <p>...Collaboration entre l'ENI et les écoles d'accueil pour une meilleure synchronisation des stages... J23 [4].</p>		

Thèmes	Situation perçue	Situation souhaitée	Perspectives d'action	Conditions de mise en œuvre	
				Ressources	Contraintes
Stages (suite)	<p>les contradictions subsistent entre les encadreurs des stages extérieurs (circonscriptions, IPN) et les formateurs de l'ENI. J6.</p> <p>Les rapports de stage ne sont pas souvent analysés par les différents départements. J7.</p> <p>Certains maîtres de stage et encadreurs de stage abandonnent les étudiants dans les classes pour vaquer à d'autres occupations. J8.</p> <p>Pour le suivi des stages, les formateurs ont des orientations communes. J9.</p>	<p>...les écoles d'accueil devraient davantage privilégier des approches situationnelles adaptées au curriculum de l'école primaire... J15 [7,17].</p> <p>Congruence de vision de pratique entre les formateurs de l'ENI et les formateurs encadreurs de terrain. J16.</p> <p>Chaque département doit faire le point des perceptions de stage par les formateurs et par les élèves. J17.</p> <p>Présence régulière des maîtres de stage dans les classes et des formateurs encadreurs dans les écoles d'accueil. J18</p> <p>Chaque formateur doit disposer d'un guide de suivi des stagiaires. J19.</p>	<p>..Accompagner les maîtres tuteurs dans la transformation de leurs pratiques de classe... J24 [7,17].</p> <p>régulation avant les stages, pendant les stages et après les stages. J25</p> <p>Elaboration d'un rapport synthétique des activités de stage. J26</p> <p>Chaque étudiant doit se munir d'un cahier journal de classe pour noter les activités menées avec les membres du corps d'encadrement. J27.</p> <p>Conception des outils de pilotage des stages. J28.</p>	<p>ENI, ENS, Circonscriptions scolaires et IPN</p> <p>ENI, écoles d'accueil et les encadreurs de terrain.</p> <p>- ENI, Directions des écoles.</p> <p>- Direction de la recherche et des stages à l'ENI.</p>	<p>Choix judicieux des formateurs encadreurs extérieurs à l'IPN et dans les circonscriptions. J34.</p> <p>Instaurer deux séances de régulation par semaine entre encadreurs affectés dans une même école. J35.</p> <p>affecter de trois profils de formateurs par école (Psychopédagogue, didacticien et des maîtres de stage). J36.</p> <p>Guide de suivi des stagiaires.</p> <p>Guide de stage (étudiants). J.</p>

Thèmes	Situation perçue	Situation souhaitée	Perspectives d'action	Conditions de mise en œuvre	
				Ressources	Contraintes
Spécificités du dispositif mis en œuvre en 2009	Les formateurs de la promotion 2009 se retrouvaient au sein de leur département pour des séances de concertation et d'harmonisation des plans de cours. K1.	les départements ont mission d'harmoniser les méthodes de travail et d'encadrer les nouveaux formateurs. K9.	Pérennisation de ce mode de fonctionnement par une programmation des rencontres dans l'année. K17.	- Cabinet du ministre - Décret portant création des ENIs. - Règlement intérieur de l'ENI. - ENI	Election des chefs de département par les pairs et nomination officielle pour entériner les mesures en conseil des ministres. K25.
	Les formateurs didacticiens ont fonctionné en binôme pendant les cours théoriques. K2.	Liberté accordée aux formateurs dans la constitution des binômes. K10.	Formation des équipes de trois formateurs si possible pour mieux gérer les travaux en atelier en didactique. K18.	- Ecoles d'accueil. - ENI	Détermination des rôles à chacun, information, communication, échanges. K26.
	Les formateurs sont sous employés par rapport au quota horaire officiel de 18 heures de cours par semaine. K3.	Formation des équipes de formateurs qui se chargeront d'accompagner les maîtres tuteurs et jouer le rôle d'interface entre l'ENI et les écoles d'accueil. K11.	Aménagement d'un temps d'intervention à l'ENI aux formateurs jouant le rôle d'interface entre l'ENI et l'école d'accueil. K19.	- Ecoles d'accueil. - ENI	Prélèvement des films des leçons. K27.
	Les formateurs s'appuyaient sur les expériences vécues et évoquées par les étudiants, des observations des classes et d'enfants, des souvenirs de leur vie d'élève. K4.	Diversité des stratégies à utiliser pour la contextualisation des apprentissages : études de cas, analyse des situations professionnelles authentiques, témoignages, récits de vie. K12.	Formation des formateurs aux modèles de l'AECA et du portfolio en formation initiale. K20.	- Ecoles d'accueil.	Réalisation des séances vidéo destinées aux cours. K28. gestion des ateliers d'intégration à l'ENI. K29. Formation des formateurs à l'utilisation de la technologie éducative. K30. Analyse des documents. K31.

Thèmes	Situation perçue	Situation souhaitée	Perspectives d'action	Conditions de mise en œuvre	
				Ressources	Contraintes
Spécificités du dispositif mis en œuvre en 2009 (suite)	Les formateurs ont plus systématisé par rapport aux cohortes précédentes la stratégie des travaux de groupe. K5.	La formation des groupes en formation favorise la production aussi bien théorique que pratique. K13.	Les travaux de groupes doivent être axés sur la réalisation des projets et la résolution des problèmes identifiés en formation. K21.	- ENI (formateurs) - Ecoles d'accueil. - Direction des études	Observations de leçons en classe. K32. réflexion sur la pratique. K33.
	Pendant les stages, le psychopédagogue et les trois didacticiens des disciplines se retrouvent avec les titulaires et les stagiaires de l'école. K6.	Existence formelle des ateliers d'intégration dans l'attribution du crédit horaire. K14.	Organisation des ateliers d'analyse des pratiques pendant les cours théoriques y compris pendant les stages. K22.	- Direction de la recherche et des stages. - Direction des études - formateurs	Conception des outils de collecte de données. K34. Mise en place des approches situationnelles (résolution de problèmes, approche par projet). K35.
	Le soutien des élèves est rare à cause de la taille des classes. K7.	Le soutien des étudiants par les formateurs dans leur processus d'apprentissage. K15.	Créer des dispositifs de soutien des étudiants. K23.	- Direction des études - Chefs de départements - Formateurs.	Identification des zones d'intégration dans le déroulement du calendrier de formation. K36.
	Intégration des partiels dans l'évaluation des cours théoriques. K8.	L'évaluation porte sur la maîtrise des ressources et des compétences professionnelles. K16.	Evaluation continue 10% synthèse ou bilan 50% Réalisation d'un projet. K24		Modèles AECA, portfolio. K37. Feed- back et entretiens accordés au étudiants avec des horaires aménagés. K38. 1 ^{er} quadrimestre validation de la partie théorique du projet, en fin d'année, défense du projet. K39.

Annexe 2B : Chapitre VII, deuxième cohorte

Tableau de l'étude 2 C 7 : Corrélation des variables de la deuxième cohorte.

	Indices	Nbre d'items	α	M	ET														
						1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
Cohorte 2	1. Transmetteur 1	255	,656	6,17	,868	1,00													
	2. Partenaire R 1	254	,640	5,76	1,068	,349**	1,00												
	3. Apprenti 1	254	,855	4,88	1,502	,449**	,565**	1,00											
	4. Transmetteur 2	234	,685	6,04	,928	-,050	,054	-,044	1,00										
	5. Partenaire R 2	234	,633	5,73	,971	-,105	-,056	-,112	,585**	1,00									
	6. Apprenti 2	234	,821	5,18	1,217	-,086	,041	-,027	,605**	,693**	1,00								
	7. Contextualisation	234	,645	5,49	1,101	-,174**	,001	-,189**	,490**	,419**	,373**	1,00							
	8. Soutien	234	,693	5,09	1,231	-,094	,010	-,123*	,358**	,423**	,349**	,667**	1,00						
	9. Réflexion	234	,636	5,01	1,330	-,153*	,022	-,165*	,452**	,393**	,338**	,708**	,694**	1,00					
	10. Intégration	234	,714	4,40	1,586	-,234**	-,038	-,196*	,302**	,371**	,369**	,606**	,583**	,590**	1,00				
	11. Ressources	234	,685	5,22	1,260	-,135*	-,014	-,076	,418**	,402**	,201**	,664**	,653**	,683**	,587**	1,00			
	12. Motivation	234	,684	6,21	,710	-,059	,001	,007	,444**	,342**	,371**	,397**	,324**	,360**	,314*	,316**	1,00		

Annexe 2C : Chapitre VIII, deuxième cohorte

Tableau de l'étude 3 C 8. L'analyse des corrélations non paramétriques avec des données de la deuxième cohorte transformées

N = 255 Indices	Moy	E-T	Mini	Maxi	var	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Transmetteur 1	101,09	0,69	98,61	101,81	,475	1											
2. Partenaire R 1	101,17	0,85	97,88	102,28	,722	,278**	1										
3. Apprenti 1	100,69	1,41	97,18	103,05	1,984	,458**	,546**	1									
4. Transmetteur 2	100,47	0,89	97,61	101,41	,802	-,044	,041	,012	1								
5. Partenaire R 2	100,36	0,97	96,79	101,59	,936	-,097	-,035	-,108	,603**	1							
6. Apprenti 2	101,13	1,20	97,88	102,88	1,442	-,097	,041	-,045	,596**	,705**	1						
7. Contextual.	100,67	1,06	97	102		-,176*	-,030	,155*	,515**	,428**	,427**	1					
8. Soutien	100,72	1,23	97	103		-,089	,027	-,122	,358**	,440**	,343**	,681**	1				
9. Réflexion	100,36	1,33	97,04	102,29		-,168*	,011	-,149*	,450**	,423**	,327**	,707**	,739**	1			
10. Intégration	101,27	1,60	97,82	103,82		-,241**	-,013	-,215**	,307**	,389**	,390**	,635**	,630**	,621**	1		
11. Ressources	100,14	1,24	97	102		-,142*	,021	,083	,419**	,381**	,278**	,662**	,670**	,709**	,595**	1	
12. Motivation	100,31	0,61	98	101		-,062	-,018	,041	,448**	,246**	,285**	,484**	,487**	,428**	,382**	,438**	1

Annexe 3A du chapitre V

Tableau de l'étude 3 C 5 : Analyse des éléments objectifs du contexte de formation de la cohorte 2010-2012

Perceptions Dimensions	Situation perçue (1)	Situation souhaitée (2)	Perspectives d'action(3)	Conditions de mise en œuvre	
				Ressources	Contraintes
1. Programme de formation	<p>Le référentiel de formation est encore chargé des contenus par rapport à la durée de deux ans de formation jugée courte. A1 [1, 2, 7,18, 19].</p> <p>Il y a un problème d'appropriation du référentiel par certains formateurs. A6 [18,].</p> <p>Les encadreurs et les maîtres tuteurs ont des limites à satisfaire aux exigences du référentiel de compétences. A8 [13]</p>	<p>Le crédit horaire des cours théoriques doit être plus important en première année de formation. A2 [1,2].</p> <p>Le référentiel devrait être organisé par palier. A7 [21].</p> <p>Les encadreurs de terrain doivent s'approprier les référentiels de formation initiale pour fournir une meilleure offre de formation. A9 [13].</p>	<p>Alléger les contenus du curriculum en allant à l'essentiel. A3 [1, 19].</p> <p>Augmenter la durée de formation à trois ans pour la préparation d'une licence professionnelle. A4 [1,].</p>	<ul style="list-style-type: none"> - IPN - ENI - Expertise internationale 	<p>Financer le réajustement et la validation des référentiels de compétences. A5 [1,].</p>

Perceptions Dimensions	Situation perçue (1)	Situation souhaitée (2)	Perspectives d'action (3)	Conditions de mise en œuvre	
				Ressources	Contraintes
2. Les cours théoriques	<p>La durée des cours théoriques semble insuffisante en première année de formation. B1 [1, 2, 7, 9, 11, 12, 17,18].</p> <p>Les cours théoriques prennent trop de temps. B2 [1, 5,14].</p> <p>Absence d'ateliers d'intégration pourtant planifiés dans le calendrier des cours. B6 [1, 2, 16, 22].</p> <p>Les activités d'intégration sont mal comprises car elles ont été orientées en activités de remédiation. B7 [21].</p> <p>Analyse des situations avant, pendant et après le stage et essai de résolution mais sans la participation des étudiants et des formateurs. B11 [5, 13,19].</p> <p>Préparation commune des cours par les formateurs d'une même discipline. B12 [1, 3, 5, 7, 8, 11, 12,18].</p>	<p>Le crédit horaire des cours théoriques doit être plus important en première année de formation. B3 [1,2].</p> <p>Présence des didacticiens d'un psychopédagogue et d'un maître de formation pratique. B8 [1, 2, 21]</p> <p>Analyse des pratiques avec les étudiants sous la conduite des didacticiens, du psychopédagogue et d'un maître de formation pratique. B13 [21].</p>	<p>Augmenter le crédit horaire des cours théoriques en 1^{ère} année. B4 [4,18].</p> <p>- Former et accompagner les formateurs dans la gestion des activités d'intégration. B9 [1, 2, 21]</p> <p>Mettre les stagiaires en situation pratique, ainsi, ils seront en présence des réalités de leur futur métier. B14 [21].</p>	<p>- ENI - IPN</p>	<p>Atelier de réajustement des emplois de temps. B5 [4,28].</p> <p>Atelier de formation à la gestion des activités d'intégration. B10 [1, 2, 21]</p>

Perceptions Dimensions	Situation perçue (1)	Situation souhaitée (2)	Perspectives d'action (3)	Conditions de mise en œuvre	
				Ressources	Contraintes
3. Les stages	<p>Trois stages en première année semblent inopportuns. C1 [1,5, 19,].</p> <p>La durée des stages d'observation de 4 semaines semble longue. C4 [12, 22].</p> <p>Le stage sous- tutelle et le stage de pleine responsabilité ont duré deux semaines. Une durée jugée courte. C5 [22,23].</p> <p>Les stages sont souvent d'une durée courte par rapport aux cours. C6 [10, 20].</p> <p>L'accompagnement des étudiants n'est pas bien assuré. C9 [8, 13,18].</p>	<p>Le nombre et la durée des stages doivent t être revus à la baisse en première année. C2 [1, 19].</p> <p>Les stages sous- tutelle et les stages en pleine responsabilité devraient occuper plus de temps et les stages d'observation moins de temps C7 [1,2].</p> <p>Les stagiaires doivent être confiés aux maitres de stage et encadreurs compétents et consciencieux. C10 [13].</p>	<p>Prévoir un stage d'observation à l'entrée en formation et un stage sous- tutelle en milieu d'année. C3 [1, 19].</p> <p>Identifier les maitres de stage compétents et disponibles pour l'encadrement des stagiaires. C11 [13].</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ENI - Formateurs - Circonscriptions scolaires - Etudiants - Maître formateur 	<p>Organisation d'un atelier de formation axé sur la planification et la gestion des stages. C8 [19, 23]</p>

Perceptions Dimensions	Situation perçue (1)	Situation souhaitée (2)	Perspectives d'action (3)	Conditions de mise en œuvre	
				Ressources	Contraintes
4. Approches et alternances	<p>Une alternance plutôt classique car les périodes réservées aux cours théoriques sont plus longues que les périodes des stages.</p> <p>Récapitulatif Activités pédagogiques 1^{ère} année 2010- 2011 Cours théoriques : 24 semaines Stages dans les écoles : 10 semaines Période d'évaluation : 4 semaines Atelier d'intégration : 08 séances</p> <p>Activités pédagogiques 2^e année 2011- 2012 Cours théoriques : 14 semaines Stages dans les écoles : 14 semaines Période d'évaluation : 4 semaines Atelier d'intégration : 3 jours</p> <p>Les apprentissages en stage sont conçus en référence à des situations d'application des apprentissages acquis au sein de l'ENI (alternance par application). On est dans un paradigme de formation « Théorie- pratique », ce qui limite les stages à des objectifs applicatifs.</p>	<p>Des visites des classes, des observations des leçons en classe, des visualisations des séances en vidéo, des séminaires d'analyse des pratiques sont des actions d'alternances courtes entre le terrain et l'ENI pendant ces longues périodes des cours théoriques.</p>	<p>Il faudrait sans doute prévoir les activités d'intégration : séminaire d'analyse des pratiques, ateliers interdisciplinaires.</p>	<p>- ENI - IPN - Expertise internationale.</p>	<p>Réaménagement des rythmes de la formation.</p>
	<p>Les apprentissages en stage sont conçus en référence à des situations d'application des apprentissages acquis au sein de l'ENI (alternance par application). On est dans un paradigme de formation « Théorie- pratique », ce qui limite les stages à des objectifs applicatifs.</p>	<p>Les apprentissages à l'ENI ou en stage sont conçus en référence à des situations d'intégration des connaissances théoriques et pratiques, une structuration des connaissances, une contextualisation dans une perspective de transfert et une articulation des grilles de lecture des disciplines différentes (alternance intégrative).</p>	<p>Prévoir des activités d'intégration telles des séminaires d'analyse des pratiques et/ou des ateliers interdisciplinaires en vue de préparer les étudiants aux différents stages (alternance intégrative).</p>			- ENI - IPN - Expertise internationale	Former les formateurs à la conception, à la gestion et à la l'évaluation des activités d'intégration.

Perceptions Dimensions	Situation perçue (1)	Situation souhaitée (2)	Perspectives d'action (3)	Conditions de mise en œuvre	
				Ressources	Contraintes
4. Approches et alternances	<p>Observation des leçons dans une classe pré- primaire ou primaire et analyse de l'activité à l'ENI [1,6].</p> <p>Les approches dominantes sont : travaux de groupe, micro-enseignement, exposés débats, [3, 4, 5, 6, 7,8, 10, 11, 14, 15, 16, 17,18, 20, 22,23].</p> <p>Résolution des situations – problèmes. [18,].</p>	<p>Utilisation des technologies éducatives. E5 [3, 4, 6, 8, 10, 12, 13, 15, 16, 17, 19, 20].</p>	<p>Développement des dispositifs de résolution des situations problèmes proche du terrain, d'étude d'un cas, de projet. E7 [3, 10, 18, 19, 22, 28].</p> <p>Dotation en matériel de technologie éducative. E8 [3, 4, 6, 8, 10, 12, 13, 15, 16,].</p>	<p>- MEN - ENI - IPN - Expertise internationale.</p>	<p>Planification des formations dans le temps.</p> <p>Formation des spécialistes de la didactique de l'enseignement supérieur.</p>
5. L'évaluation des compétences des étudiants.	<p>Evaluation continue par l'ENI : questions de cours, résolution de problèmes, l'étude de cas, simulations de leçons. E1 [1, 9, 13, 18, 19, 22,23].</p> <p>Elaboration des familles de situations professionnelles proposées aux étudiants en vue de leur résolution. E2 [1, 12, 16, 18, 19, 20,23].</p> <p>Elaboration des grilles de correction des situations, correction des situations avec grille et animation des activités de remédiation. E3 [5, 6, 14,19]. Synthèses semestrielles.</p> <p>Un examen¹⁵ est une évaluation externe organisée par le Ministère de l'éducation nationale. E4 [8,19].</p>	<p>Les examens doivent être organisés et validés par l'institution en charge de la formation. E5 [19].</p>	<p>Autonomie de l'ENI sur des décisions stratégiques liées au recrutement des étudiants. E6 [19].</p> <p>La décision de certification des étudiants est du domaine de l'établissement de formation. Et l'Etat doit garantir le contrôle de la qualité. E7 [19].</p>	<p>- MEN - ENI - IPN</p>	<p>Elaboration des nouveaux textes organiques pour la certification des étudiants.</p>

¹⁵ **L'examen les épreuves de l'examen comptent pour 70%** des points de l'évaluation certificative. Il comprend une épreuve écrite de pédagogie générale (10%), une épreuve écrite de pédagogie pratique (10%), une épreuve écrite de psychologie (10%), une épreuve pratique de leçons devant un jury (20%) et enfin une épreuve de production et soutenance d'un travail de fin d'étude ou mémoire (20%).

Annexe 3B: Chapitre VII, Troisième cohorte

Tableau de l'étude 3 C 7 : Alpha de Cronbach, moyennes et écarts-types des indices et corrélations de la troisième cohorte d'étudiants

	Indices	Nbre d'items	α	M	ET	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Cohorte 3	1. Transmetteur 1	190	,656	6,03	,848	1,00												
	2. Partenaire R 1	190	,640	5,27	1,010	,400**	1,00											
	3. Apprenti 1	190	,855	4,82	1,092	,483**	,635**	1,00										
	4. Transmetteur 2	187	,685	5,92	1,192	-,010	,136	,106	1,00									
	5. Partenaire R 2	187	,633	5,45	1,242	,042	,193**	,117	,649**	1,00								
	6. Apprenti 2	187	,821	4,88	1,209	-,010	,246**	,217**	,585**	,626**	1,00							
	7. Contextual.	186	,645	5,54	1,127	-,111	,007	-,001	,455**	,413**	,382**	1,00						
	8. Soutien	186	,693	4,97	1,312	-,056	,037	,055	,309**	,282**	,346**	,667**	1,00					
	9. Réflexion	186	,636	5,43	1,181	-,206**	-,015	-,103	,440**	,344**	,401**	,711**	,607**	1,00				
	10. Intégration	186	,714	4,28	1,305	-,101	,122	,094	,223**	,245**	,275**	,431**	,472**	,447**	1,00			
	11. Ressources	186	,685	5,68	1,097	-,108	,037	-,037	,520**	,425**	,374**	,735**	,633**	,659**	,372**	1,00		
	12. Motivation	186	,684	6,13	,862	-,116	-,027	-,064	,413**	,375**	,352**	,442**	,248**	,358**	,176**	,404**	1,00	

Annexe 3 C : Chapitre VIII, troisième cohorte

Tableau de l'étude 3 C 8. L'analyse des corrélations non paramétriques avec des données de la troisième cohorte transformées

N = 190 Indices	Moy.	E-T	Mini	Maxi	var	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Transmetteur 1	100,89	,85	96,21	101,81	,724	1											
2. Partenaire R 1	100,58	,98	97,88	102,28	,955	,375**	1										
3. Apprenti 1	100,87	1,10	98,05	103,05	1,211	,481**	,630**	1									
4. Transmetteur 2	100,36	1,19	95,81	101,41	1,409	-,008	,159*	,107	1								
5. Partenaire R 2	100,13	1,17	96,59	101,59	1,370	,048	,177*	,110	,656**	1							
6. Apprenti 2	100,80	1,22	97,63	102,88	1,479	-,029	,255**	,199*	,534**	,611**	1						
7. Contextualisation	100,58	1,11	97	102		-,117	-,032	,021	,399**	,367**	,322**	1					
8. Soutien	100,60	1,28	97	103		-,020	,000	,109	,285**	,239**	,335**	,652**	1				
9. Réflexion	100,73	1,17	96,79	102,29		-,226*	,032	-,117	,367**	,338**	,367**	,710**	,637**	1			
10. Intégration	101,09	1,33	97,82	103,82		-,093	,104	,106	,228**	,229**	,246**	,421**	,493**	,456**	1		
11. Ressources	100,57	1,04	97	102		-,086	,022	,034	,480**	,447**	,338**	,717**	,638**	,655**	,366**	1	
12. Motivation	100,53	,81	96,2	101		-,173*	-,028	,126	,392**	,379**	,307**	,486**	,216**	,370**	,162*	,413**	1

QUESTIONNAIRE D'ENQUETE DESTINE AUX FORMATEURS

A partir de la question n° 10, il vous ait demandé de vous situer sur une échelle allant « **de 1 à 7** ». **Mettez une croix dans l'une des cases** de chaque Item. Evitez surtout le **chiffre 4**.

II. ELEMENTS OBJECTIFS ET QUALIFICATIFS DU CONTEXTE DE FORMATION

6. Quels sont selon vous, les motifs de satisfaction et d'insatisfaction relatifs à l'application du nouveau référentiel des compétences des E.N.I et de la façon dont on a géré les stages et les cours théoriques ?

a) Citez les motifs de satisfaction et d'insatisfaction.

.....
.....

b) Votre opinion sur la durée et la gestion des stages et des cours théoriques.

.....
.....

7. Quels types d'activités mettez-vous en place avec les autres formateurs pendant les cours théoriques pour aider les étudiants à établir des liens significatifs dans différents cours ?

c) Citez les types d'activités

.....
.....

d) Expliquez comment elles sont menées.

.....
.....

8. Quelles **stratégies d'enseignement-apprentissage** mettez-vous en œuvre pour viser la **construction de compétences par l'étudiant** plutôt que **l'atteinte par vous des objectifs d'apprentissage** du cours?

a) Citez les différentes stratégies

.....
.....

b) Expliquez comment elles sont mises en œuvre.

.....
.....

9. Quels **types d'activités d'évaluation** mettez-vous en œuvre visant **l'évaluation des compétences de l'étudiant** plutôt que **l'évaluation des acquis** de votre cours ?

a) Citez les différentes activités d'évaluation développées.

.....
.....

b) Expliquez comment elles sont mises en œuvre.

.....
.....

III. MES CONCEPTIONS DU METIER D'INSTITUTEUR

Pas du tout d'accord

1

Tout à fait d'accord

7

Mettez une croix dans la case qui vous convient pour chaque item

Je crois que pour devenir un enseignant, la priorité c'est d'apprendre		1	2	3	4	5	6	7
10	...à appliquer les techniques et procédures didactiques apprises.	<input type="checkbox"/>						
11	...à acquérir des savoirs solides et actuels sur les matières à enseigner.	<input type="checkbox"/>						
12	...à utiliser des recettes et ficelles du métier qui ont fait leurs preuves dans la pratique enseignante.	<input type="checkbox"/>						
13	...à s'approprier les principes didactiques et pédagogiques actuels dans le domaine de l'éducation et de la formation.	<input type="checkbox"/>						
14	...à comprendre la complexité des situations de classe par une réflexion et un questionnement constants sur les pratiques.	<input type="checkbox"/>						
15	...à gérer son stress par un accompagnement personnalisé d'un coach, d'un guide, d'un mentor ou d'un encadreur de stage.	<input type="checkbox"/>						
16	...à mobiliser en situation les habiletés pédagogiques lors des exercices répétés et progressifs de simulations de leçons.	<input type="checkbox"/>						
17	...à réaliser des études de cas et des débats sur des questions qui tournent autour des enjeux de l'école dans notre société.	<input type="checkbox"/>						
18	...à gérer les projets collectifs avec les élèves, les collègues et/ou les partenaires de l'école.	<input type="checkbox"/>						
19	...à expliquer, à expliciter et à argumenter ses démarches et choix adoptés dans une situation d'enseignement-apprentissage.	<input type="checkbox"/>						
20	...à se constituer au fil du temps, un répertoire de trucs et d'astuces qui l'aident à s'adapter aux différentes classes.	<input type="checkbox"/>						
21	...à communiquer chaleureusement avec les élèves, les collègues, les parents d'élèves et les autres partenaires de l'école.	<input type="checkbox"/>						
22	...à utiliser à bon escient des techniques d'élaboration d'une fiche de leçon adaptée à un public d'élèves.	<input type="checkbox"/>						
23	...à maîtriser les savoirs figurant dans les curricula de l'école élémentaire gabonaise.	<input type="checkbox"/>						
24	... à réaliser des actions avec des collègues, des parents et des partenaires de l'école (APE, ONG) pour la réussite des élèves.	<input type="checkbox"/>						
25	...par formation continuée (séminaire, animation pédagogique, internet, bibliothèque, etc.) pour son propre développement.	<input type="checkbox"/>						
26	...à analyser régulièrement ses propres pratiques pédagogiques y compris celles des collègues.	<input type="checkbox"/>						
27	... s'approprier sur le tas des gestes professionnels du métier auprès des titulaires des classes d'accueil lors des stages.	<input type="checkbox"/>						

IV. PERCEPTION DU DISPOSITIF DE FORMATION

Pas du tout d'accord

1

Tout à fait d'accord

7

Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes ?	1	2	3	4	5	6	7
28 J'organise des activités afin que les étudiants réalisent des projets de groupe avec les collègues et les élèves.	<input type="checkbox"/>						
29 Je présente aux étudiants plusieurs applications possibles par rapport à la matière à enseigner.	<input type="checkbox"/>						
30 Les psychopédagogues, les didacticiens de chaque discipline, les étudiants et moi sommes généralement présents en même temps au cours d'une même séance.	<input type="checkbox"/>						
31 Je m'efforce réellement de comprendre les difficultés des étudiants lorsqu'ils réalisent les travaux que je leur demande.	<input type="checkbox"/>						
32 J'aide les étudiants à mieux comprendre les compétences professionnelles attendues d'eux sur le terrain.	<input type="checkbox"/>						
33 Je participe (formateurs et les étudiants) à des ateliers d'analyse des pratiques pour établir des liens entre les cours.	<input type="checkbox"/>						
34 En général, je m'appuie sur des analyses de cas pratiques pour pouvoir développer mon cours avec les étudiants.	<input type="checkbox"/>						
35 Je mets l'accent sur la formulation des objectifs pédagogiques.	<input type="checkbox"/>						
36 J'utilise des exemples concrets pour expliquer les concepts.	<input type="checkbox"/>						
37 Je participe à des rencontres entre les étudiants et les encadreurs à propos de l'évolution des travaux de mémoire.	<input type="checkbox"/>						
38 Je prends le temps de vérifier (interrogations, feed-back) si les étudiants ont compris ce que j'enseigne.	<input type="checkbox"/>						
39 Les étudiants et moi analysons ensemble des situations-problèmes « authentiques » vécues sur le terrain.	<input type="checkbox"/>						
40 Je mets l'accent sur l'acquisition des méthodes, des techniques et des procédés d'enseignement.	<input type="checkbox"/>						
41 Je mets l'accent sur la construction des situations –problèmes d'intégration ou d'évaluation.	<input type="checkbox"/>						
42 Je demande aux étudiants d'analyser leurs pratiques au regard des connaissances acquises dans les diverses disciplines.	<input type="checkbox"/>						
43 Je mets l'accent sur la préparation par les étudiants d'une fiche de leçon en se servant du curriculum.	<input type="checkbox"/>						
44 Je donne aux étudiants des pistes pour les aider à faire des liens entre différents cours.	<input type="checkbox"/>						

45	J'informe régulièrement les étudiants de leurs progrès.	<input type="checkbox"/>						
46	je demande aux étudiants de porter un regard critique sur leurs propres pratiques d'enseignement.	<input type="checkbox"/>						
47	J'encourage les étudiants à apprendre de leurs erreurs.	<input type="checkbox"/>						
48	Je mets l'accent sur la connaissance des théories pédagogiques.	<input type="checkbox"/>						
49	Je reste attentif aux besoins des étudiants.	<input type="checkbox"/>						

I. CARACTERISTIQUES SOCIO-DEMOGRAPHIQUES

1. Depuis combien d'**années** êtes-vous formateur dans une ENI ?

J'y suis depuisans.

2. Quel est votre **corps d'enseignement** d'appartenance ? (Mettez une croix dans une case.)

- 1 Inspecteur pédagogique 3 Professeur d'enseignement normal 5 Autre (précisez)
 2 Conseiller pédagogique 4 Professeur adjoint d'enseignement normal

3. Quel (s) **cours** dispensez-vous à l'ENI ? (Mettez une croix dans une case.)

- 1 Didactique 2 Psychologie 3 Pédagogie
 4 Recherche 5 Autres (Précisez)

4. Dans quelle (s) **classe (s)** intervenez-vous à l'ENIL ? (Mettez une croix dans une case.)

1. FPA 3. FPB 5. FPC 7. FPD
 2. FPE 4. FPF 6. FPG 8. FPH

5. Dans quelle **institution** avez-vous été formé pour occuper les fonctions de formateurs d'enseignants. (Mettez une croix dans une case.)

- 1 ENS De Libreville 3 Institut universitaire
 2 Université (Faculté) 4 Autre (précisez)

Nom et prénom..... N° téléphone.....

Merci d'avoir participé à cette enquête.

QUESTIONNAIRE DESTINE AUX ETUDIANTS

Tout d'abord merci d'avoir accepté de participer à cette recherche. Il vous ait demandé de vous situer sur une échelle allant « de 1 à 7 », c'est-à-dire entre « Pas du tout d'accord » et « Tout à fait d'accord ».

II. MES CONCEPTIONS ACTUELLES DU METIER A LA FIN DE LA 1^{ère} ANNEE DE LA FORMATION INITIALE

Pas du tout d'accord

1

Tout à fait d'accord

7

Mettez une croix dans la case qui vous convient pour chaque item

Je crois que pour devenir un enseignant, la priorité c'est d'apprendre...		1	2	3	4	5	6	7
10	....à appliquer les techniques et procédures didactiques apprises.	<input type="checkbox"/>						
11	....à acquérir des savoirs solides et actuels sur les matières à enseigner.	<input type="checkbox"/>						
12	....à utiliser des recettes et ficelles du métier qui ont fait leurs preuves dans la pratique enseignante.	<input type="checkbox"/>						
13	...à s'approprier les principes didactiques et pédagogiques actuels dans le domaine de l'éducation et de la formation.	<input type="checkbox"/>						
14	...à comprendre la complexité des situations de classe par une réflexion et un questionnement constants sur les pratiques.	<input type="checkbox"/>						
15	....à gérer son stress par un accompagnement personnalisé d'un coach, d'un guide, d'un mentor ou d'u encadreur de stage.	<input type="checkbox"/>						
16	....à mobiliser en situation les habiletés pédagogiques lors des exercices répétés et progressifs de simulations de leçons.	<input type="checkbox"/>						
17	...à réaliser des études de cas et des débats sur des questions qui tournent autour des enjeux de l'école dans notre société.	<input type="checkbox"/>						
18	...à gérer les projets collectifs avec les élèves, les collègues et/ou les partenaires de l'école.	<input type="checkbox"/>						
19	....à expliquer, à expliciter et à argumenter ses démarches et choix adoptés dans une situation d'enseignement-apprentissage.	<input type="checkbox"/>						
20	....à se constituer au fil du temps, un répertoire de trucs et d'astuces qui t'aident à t'adapter aux différentes classes.	<input type="checkbox"/>						
21	...à communiquer chaleureusement avec les élèves, les collègues, les parents d'élèves et les autres partenaires de l'école.	<input type="checkbox"/>						
22	...à utiliser à bon escient des techniques d'élaboration d'une fiche de leçon adaptée à un public d'élèves.	<input type="checkbox"/>						
23	...à maîtriser les savoirs figurant dans les curricula de l'école élémentaire gabonaise.	<input type="checkbox"/>						
24	... à réaliser des actions avec des collègues, des parents et des partenaires de l'école (APE, ONG) pour la réussite des élèves.	<input type="checkbox"/>						

25	...par formation continuée (séminaire, animation pédagogique, internet, bibliothèque, etc.) pour son propre développement.	<input type="checkbox"/>						
26	...à analyser régulièrement ses propres pratiques pédagogiques y compris celles des collègues.	<input type="checkbox"/>						
27	... s'approprier sur le tas des gestes professionnels du métier auprès des titulaires des classes d'accueil lors des stages.	<input type="checkbox"/>						

II. PERCEPTION DU DISPOSITIF DURANT L'ANNEE SCOLAIRE

Pas du tout d'accord

1

Tout à fait d'accord

7

Mettez une croix dans la case qui vous convient pour chaque item

Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec ces affirmations ?		1	2	3	4	5	6	7
28	Les formateurs organisent les activités de projets et nous accompagnent dans leur réalisation en classe avec les élèves.	<input type="checkbox"/>						
29	Les formateurs nous présentent plusieurs applications pratiques possibles par rapport à la matière à enseigner.	<input type="checkbox"/>						
30	Les psychopédagogues, les didacticiens et un maître d'école sont généralement présents à l'ENI pour analyser une même séance.	<input type="checkbox"/>						
31	Les formateurs s'efforcent réellement de comprendre les difficultés que nous rencontrons dans notre travail.	<input type="checkbox"/>						
32	Les formateurs nous aident à mieux comprendre les compétences professionnelles qu'on attend de nous sur le terrain.	<input type="checkbox"/>						
33	Nous participons à des ateliers d'analyse des pratiques au cours desquels nous établissons des liens entre différents cours.	<input type="checkbox"/>						
34	Les formateurs s'appuient sur des analyses de cas pratiques.	<input type="checkbox"/>						
35	Les formateurs mettent l'accent sur la formulation des objectifs pédagogiques	<input type="checkbox"/>						
36	Les formateurs utilisent des exemples concrets pour expliquer les concepts.	<input type="checkbox"/>						
37	L'E.N.I organise des rencontres entre les étudiants et les encadreurs pour nous accompagner dans le travail de mémoire.	<input type="checkbox"/>						
38	Les formateurs prennent le temps de vérifier que nous avons compris ce qu'ils enseignent.	<input type="checkbox"/>						
39	Pendant les cours, les formateurs et les étudiants analysent ensemble des situations-problèmes rencontrées sur le terrain.	<input type="checkbox"/>						
40	Les formateurs mettent plus d'accent sur l'acquisition des méthodes, des techniques et des procédés d'enseignement.	<input type="checkbox"/>						

41	Les formateurs mettent l'accent sur la construction des situations problèmes destinées à l'évaluation des acquis des élèves.	<input type="checkbox"/>						
42	Les encadreurs de stage nous demandent d'analyser nos pratiques au regard des connaissances acquises dans diverses disciplines.	<input type="checkbox"/>						
43	Les didacticiens mettent l'accent sur la préparation d'une fiche de leçon.	<input type="checkbox"/>						
44	Les formateurs nous donnent des pistes pour nous aider à faire des liens entre différents cours.	<input type="checkbox"/>						
45	Les formateurs nous informent régulièrement de nos progrès.	<input type="checkbox"/>						
46	Les formateurs nous demandent de porter un regard critique sur nos propres pratiques d'enseignement.	<input type="checkbox"/>						
47	Les formateurs nous encouragent à apprendre de nos erreurs.	<input type="checkbox"/>						
48	Les formateurs mettent l'accent sur la connaissance des théories de l'éducation, de l'enseignement et de l'apprentissage.	<input type="checkbox"/>						
49	Les formateurs sont attentifs à nos besoins.	<input type="checkbox"/>						

III. PROFIL MOTIVATIONNEL DES ETUDIANTS

Pas du tout d'accord

1

Tout à fait d'accord

7

Mettez une croix par item dans la case qui vous convient

Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec ces affirmations ?		1	2	3	4	5	6	7
50	Les cours organisés à l'ENI ne sont pas utiles à mes yeux si l'on veut devenir enseignant.	<input type="checkbox"/>						
51	Lorsque je dois apprendre quelque chose de nouveau, je suis assez sûr (e) de pouvoir y arriver.	<input type="checkbox"/>						
52	Apprendre mon futur métier à l'école normale des instituteurs (ENI), est quelque chose de très important pour moi.	<input type="checkbox"/>						
53	La manière dont les activités de formation sont menées stimule mon intérêt pour le métier d'enseignant.	<input type="checkbox"/>						
54	La réussite de cette formation nécessite une énergie et un temps importants en comparaison avec ce qu'elle m'apporte.	<input type="checkbox"/>						
55	Tous les cours que nous suivons à l'E.N.I sont utiles à mes yeux pour devenir enseignant.	<input type="checkbox"/>						
56	Je pense que je devrai beaucoup travailler pour réussir la formation.	<input type="checkbox"/>						
57	Le risque d'échouer dans les activités de formation me fait peur.	<input type="checkbox"/>						
58	Cette formation me permet de rencontrer des formateurs intéressants.	<input type="checkbox"/>						
59	Je pense souvent que le temps et l'énergie que je consacre pour cette formation en valent la peine.	<input type="checkbox"/>						

60	En général, je trouve que le travail qui m'est demandé pour cette formation. est difficile.	<input type="checkbox"/>						
61	Pour moi, échouer en formation initiale serait très grave.	<input type="checkbox"/>						
62	Les activités de formation sont ennuyeuses.	<input type="checkbox"/>						
63	Ce que j'apprends dans cette formation me sera utile pour mon métier.	<input type="checkbox"/>						
64	Je dois prouver que je suis capable de réussir ma formation.	<input type="checkbox"/>						
65	Il est important pour moi de bien réussir cette formation.	<input type="checkbox"/>						
66	Le temps passe très vite quand je participe aux activités de formation.	<input type="checkbox"/>						
67	Peu importe les efforts que je fais, il y a toujours une partie d'un cours que je n'arrive pas à comprendre.	<input type="checkbox"/>						
68	Je dois m'efforcer pour rester attentif (ve) pendant la formation.	<input type="checkbox"/>						
69	Je suis sûr (e) de pouvoir y comprendre les idées développées dans les activités de formation.	<input type="checkbox"/>						
70	La quantité de temps que je dépense dans cette formation m'empêche de faire d'autres choses que j'aimerais faire.	<input type="checkbox"/>						

I. CARACTERISTIQUES SOCIO-DEMOGRAPHIQUES

Nom(s) et prénom(s) de l'étudiant:N° tél.....

1. Sexe : 1 féminin

2 masculin

2. Statut : 1 Fonctionnaire en stage de perfectionnement

2 Etudiant en formation initiale

3. Ecrivez la **lettre** qui sert à identifier votre classe à l'ENI

Classe de 1ère année FP «.....»

4. En quelle année êtes-vous né(e) ?

Je suis né(e) en **19.....**

5. Quelle distance approximative sépare votre lieu de résidence de l'E.N.I ?..... km

6. Quel est le diplôme le plus élevé que vous ayez obtenu avant votre entrée en formation ?

1 BAC

3 BTS

5 AUTRE (précisez)

2 DEUG ou DUEL

4 LICENCE

7. Quelle est la série de votre baccalauréat ?

1 « A »

2 « B »

3 « D, C ou E »

4 « G »

5 « F »

8. Au cours de ma scolarité, j'ai redoublé (au primaire et au secondaire) et j'ai échoué (au supérieur) :

Primaire

Secondaire

Supérieur

1 0 fois au primaire

5 0 fois au secondaire

9 0 échec au supérieur

2 1 fois au primaire

6 1 fois au secondaire

10 1 échec au supérieur

La formation initiale au Gabon

- 3 2 fois au primaire 7 2 fois au secondaire 11 2 échecs au supérieur
4 3 fois ou plus au primaire 8 3 fois ou plus au secondaire 12 3 échecs ou plus au supérieur

9. Quel (s) type (s) d'activités pratiquez-vous en dehors de vos activités de formation à l'E.N.I ?

- 1 Aucune activité 3 Artistique 5 Politique 7 Religieuse 9 Universitaire ou facultaire
2 Cours de soutien 4 Sportive 6 Culturelle 8 Commercial 10 Autres (précisez)

Merci d'avoir collaboré à cette enquête