

# **Dimensions des compétences professionnelles des enseignants : Cas des enseignants des écoles primaires protestantes du Nord Cameroun**

---

## **Dimensions of the professional skills of teachers : Case of teachers in protestant primary schools in North of Cameroon**

*Njiomo JOSEPH*

*FALSH/Université de Maroua-Cameroun*

*josephnjiomo@yahoo.fr*

### **Résumé**

La pratique professionnelle de l'enseignement a connu divers changements susceptibles de rendre les enseignants aptes à se mobiliser et à résoudre les problèmes qui se posent dans leur travail quotidien. Cela nécessite la mise en œuvre des dispositifs susceptibles de développer la professionnalité enseignante, tant en formation initiale qu'en formation continue, ainsi que la conception d'outils permettant de vérifier le niveau de compétence des professionnels de l'éducation. Dès lors, former un enseignant professionnel signifie l'aider à construire progressivement sa profession. Ce travail de recherche se donne pour objectif d'analyser certaines dimensions des compétences professionnelles des enseignants à même de contribuer à leur professionnalisation. On s'est donc posé la question de savoir quelles dimensions des compétences professionnelles des enseignants des écoles protestantes du Grand-Nord Cameroun doivent être développées afin de contribuer à leur professionnalisation ? La méthodologie mobilisée est celle hypothético-déductive doublée d'une analyse quantitative et qualitative des données, issues d'un questionnaire adressé à 300 enseignants. L'analyse inférentielle des données sur la base du test du Khi-deux de Pearson et du coefficient

de contingence montre que certaines dimensions des compétences professionnelles des enseignants des écoles protestantes du Grand-Nord doivent être développées afin de contribuer à leur professionnalisation.

**Mots clés :** compétence professionnelle, professionnalisation, compétence pédagogique, compétence didactique, compétence psychosociale.

## **Abstract**

The professional practice of teaching has undergone various changes likely to make teachers capable of mobilizing and solving the problems that arise in their daily work. This requires the implementation of systems likely to develop teacher professionalism, both in initial training and in continuing education, as well as the design of tools to verify the level of competence of education professionals. Therefore, training a professional teacher means helping him to gradually build his profession. This research aims to analyze certain dimensions of the professional skills of teachers capable of contributing to their professionalization. We therefore asked ourselves the question of what dimensions of the professional skills of teachers in Protestant schools in the North-Cameroon must be developed in order to contribute to their professionalization? The methodology used is the hypothetical-deductive one coupled with a quantitative and qualitative analysis of the data, from a questionnaire sent to 300 teachers. The inferential analysis of the data on the basis of the Pearson chi-square test and the contingency coefficient shows that certain dimensions of the professional skills of teachers in Protestant schools in the North-Cameroon must be developed in order to contribute to their professionalization.

**Keywords:** Professional competence, professionalization, pedagogical competence, didactic competence, psychosocial competence.

## Introduction

L'éducation telle qu'elle existe et fonctionne est la préoccupation première de toute société humaine. L'amélioration de sa qualité qui diffère d'un pays à l'autre est depuis plus d'une décennie le cheval de bataille de tout système éducatif. Un aperçu historique permet de comprendre de prime abord que de nombreuses innovations et réformes du système scolaire sont faites par l'Etat du Cameroun depuis 1960. Dans le souci d'arrimer l'enseignement primaire au besoin de ruralisation de l'enseignement, une réforme fut lancée en 1967 avec la création de l'Ecole Normale d'Instituteurs à Vocation Rurale (ENIR) à Yaoundé (L. Mukam, 1985). En 1969, l'ENIR sera transformée en Institut de Pédagogie Appliquée à Vocation Rurale (IPAR). En vue d'améliorer la qualité de l'éducation, ses missions étaient entre autres : la réforme des structures des programmes et méthodes d'enseignement ; le recyclage de tous les enseignants en exercice, des cadres de l'enseignement primaire.

A cet effet, le Cameroun entreprendra d'autres réflexions en vue de trouver des stratégies mieux appropriées à ses réalités. C'est dans cette optique qu'il s'associera à d'autres Etats et Gouvernements du 5 au 9 mars 1990 à Jomtien en Thaïlande lors de la conférence mondiale sur l'Education Pour Tous (EPT). Au terme de cette rencontre, une déclaration visant à répondre aux besoins éducatifs fondamentaux dans tous les pays fut adoptée. Les objectifs de cette déclaration n'ayant pas été définis, plus tard au Forum Mondial de l'éducation tenu du 26 au 28 avril 2000 à Dakar au Sénégal, les nations du monde s'engageront à la réalisation des six objectifs afférents à ladite déclaration dont un retiendra l'attention : répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes en assurant un accès équitable à des programmes ayant pour objectif l'acquisition des connaissances ainsi que des compétences nécessaires pour la vie courante. Ces différents éléments mettent en lumière la problématique des compétences professionnelles. Cette étude se propose par conséquent d'identifier les dimensions des compétences professionnelles des enseignants des écoles primaires du Nord Cameroun qui sont nécessaires dans l'exercice de leur métier.

## 1. Contexte et problématique

Depuis des décennies, de nombreux colloques et fora sont organisés dans différents pays dont les objectifs sont entre autres l'amélioration de la qualité de l'éducation, surtout dans les pays en voie de développement. A cet effet, au sortir du sommet de Dakar en l'an 2000, les clarifications étaient données afin que chaque pays puisse assurer l'Education Pour Tous (EPT) en tenant compte de ses propres réalités. En plus, permettre aux jeunes d'acquérir toutes les compétences nécessaires à leur insertion harmonieuse dans la société. Dans le même sillage, en l'an 2000, au mois de septembre, l'Organisation des Nations Unies (ONU) a tenu le Sommet du Millénaire lors duquel elle a adopté la déclaration du millénaire dont découlent huit Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD). Ce qui incitera les Etats à prendre des initiatives allant dans le sens de l'amélioration de la qualité de l'éducation contribuant ainsi au renforcement de l'efficacité des enseignants. Ces enseignants rendus aptes pourront permettre aux apprenants d'acquérir les connaissances et les compétences attendues d'eux à la fin de la scolarité obligatoire (16 ans) telle que prescrite par le socle commun des connaissances et des compétences de 2005, qui répond à la rénovation des curricula des pays développés telle qu'elle a été préconisée par l'Organisation pour la Coopération et le Développement Economique (OCDE).

En reculant de quelques années dans cette réflexion sans toutefois perdre de vue la chronologie des évènements, il est à noter que compte tenu des nécessités camerounaises en matière d'éducation, s'étaient tenus du 22 au 27 mai 1995 à Yaoundé les Etats Généraux de l'Education (EGE). Ce forum s'inscrivait dans la logique des constats faits sur la qualité de l'éducation qui se mesure à travers les programmes scolaires, la formation, les manuels, l'enseignement et l'évaluation. Il s'agissait dès lors d'aller au-delà des constats pour imaginer l'avenir du système, car les résultats des EGE devraient favoriser

« la réconciliation de l'école avec elle-même et avec les exigences de la société. [...] Les EGE devront proposer au gouvernement une nouvelle politique éducative en vue d'un

système éducatif authentiquement camerounais » (MINEDUC, 1996, p. 2).

Les recommandations qui en étaient issues s'inscriront pour l'essentiel dans la loi N°98/004 du 14 avril 1998 portant orientation de l'éducation au Cameroun.

Cette loi d'orientation de l'éducation au Cameroun de 1998 ci-dessus évoquée précise en ses articles 4 et 5 la mission générale de l'éducation et les objectifs attendus. Le premier déclare que

« l'éducation a pour mission générale la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique, civique et moral et de son insertion harmonieuse dans la société en prenant en compte les facteurs économiques, socioculturels, politiques et moraux ».

Le second précise qu'au titre de la mission générale définie à l'article 4 ci-dessus, l'éducation a pour principal objectif : « la formation des citoyens enracinés dans leur culture mais ouverts au monde et respectueux de l'intérêt général et du bien commun ». Les articles ci-dessus présentent alors les fondements philosophiques qui en définissent les bases théoriques. L'Etat camerounais a bien voulu les mettre en œuvre pour garantir à ses citoyens, une éducation de qualité et laisse entrevoir la mission à laquelle les enseignants sont astreints.

Au vu de ce qui précède, le Cameroun en emboîtant le pas à la Communauté Internationale s'est engagé dans une refonte des programmes scolaires et des approches d'enseignement innovantes parmi lesquelles l'introduction de la Nouvelle Approche Pédagogique (NAP), de l'Approche par Compétences (APC) et d'autres approches pédagogiques qui sont en cours d'expérimentation dont la Main à la Pâte (MAP). Il y a eu à cet effet l'introduction des nouveaux contenus dans les programmes scolaires et la révision des contenus des autres disciplines et sous-disciplines telles que l'Education à l'Environnement, l'Education à la Paix, à la Coopération et à la Compréhension internationale, la Culture nationale, l'Anglais comme langue Seconde II, l'Initiation au théâtre et à l'art dramatique. Cette révision a été assurée par l'Inspection Générale de Pédagogie

de l'Enseignement Maternel, Primaire et Normal (IGP/ (EMPN).

Vu l'ampleur de la tâche, en plus de la formation professionnelle acquise par les enseignants, dans les Ecoles Normales d'Instituteurs de l'Enseignement Général (ENIEG), les journées pédagogiques, les séminaires de formation sont organisés chaque année dans le but de permettre aux instituteurs d'être au diapason des mutations pédagogiques. Malheureusement, force est de constater que les objectifs que s'est fixé le Cameroun, à savoir le taux de réussite avoisinant les 100% ; 0 % de taux d'abandon scolaire, autonomisation des apprenants en fin de cycle primaire, sont loin d'être atteints. Ceci est la preuve que certaines dimensions des compétences professionnelles des enseignants ne sont pas maîtrisées par ces derniers.

Par ailleurs, lors nos multiples descentes dans les écoles primaires protestantes du Nord-Cameroun, et à la lecture des tableaux du taux de couverture des programmes, l'occasion a été donnée d'observer que pour huit leçons prévues à enseigner par jour conformément à l'emploi du temps en vigueur et aux programmes officiels, dans les classes des niveaux II et III, seulement trois ou quatre sont effectivement dispensées. Or le taux de couverture des programmes signalé à la hiérarchie avoisine 100%. A la question de savoir pourquoi ces enseignants ne couvrent pas totalement leur programme, ils indexent la limitation du temps et qu'ils ne peuvent enseigner que l'essentiel, donc les matières qu'ils disent fondamentales ; alors que chacune des disciplines est prévue à une heure précise sur l'emploi du temps. La raison ne serait-elle pas ailleurs ?

Une investigation dans les cahiers des élèves révèle que certaines disciplines ne s'y trouvent pas et sont de ce fait non enseignées. Dans ces cahiers y figuraient les disciplines de Français, de Mathématiques, de Sciences, et de Connaissances générales. Les autres disciplines telles que l'Expression orale, les Activités pratiques, la Musique, Chant et Culture nationale, l'Education Physique et Sportive (EPS) étaient presque inexistantes. C'est justement dans le même contexte que IPAM (1993, p. 619) souligne que :

« les instituteurs ont souvent montré peu d'intérêt pour ces disciplines se réservant pour des matières dites fondamentales ... les disciplines artistiques, de même que l'EPS étant le plus souvent reléguées, en fin de journée pour occuper les élèves à la fin des devoirs, d'où l'abondance des dessins « libres » sans intérêt, sans originalité, sans créativité ».

Or, toutes ces disciplines reléguées au second plan n'ont jamais été rayées des programmes officiels. Ces descentes dans ces écoles ont également permis de dresser un constat à partir de l'exploitation des taux de couverture des programmes des première et deuxième séquence des classes des niveaux II et III. Les horaires alloués aux disciplines (Expression orale, EPS, Activités pratiques, Musique, Chant et culture nationale) varient entre 1 heure et 1 h30 minutes par semaine dans les programmes officiels. C'est une preuve que ces disciplines ont leur place dans le développement intégral de l'élève.

L'analyse des documents collectés (taux de couverture des programmes des niveaux II et III ainsi que les cahiers de préparation des enseignants consultés) a permis de dresser le tableau ci-après.

**Tableau 1** : Récapitulatif du taux de couverture des programmes des première et deuxième séquences niveau II

Nombre de leçons et pourcentages Disciplines	Nombre de leçons prévues	Nombre de leçons enseignées	Pourcentage calculé	Pourcentage signalé
Expression orale	56	0	00	00
EPS	56	19	33,92	60,93
Activités pratiques	80	26	32,5	80
Musique, chant, culture nationale	136	14	10,29	52,08

Source : ????????

Le récapitulatif du taux de couverture des programmes par des enseignants du niveau II enquêtés pour les premières et deuxième séquence révèle que :

- pour 56 leçons prévues en EPS, 19 seulement ont été enseignées, pour un pourcentage calculé de 33,92% contre 60,93% présenté à la hiérarchie ;

- quant aux Activités pratiques, pour 80 leçons prévues seules 36 ont été enseignées pour un pourcentage calculé de 32,5% contre 80% présenté à la hiérarchie ;

- s'agissant de la Musique, chant et culture nationale pour 136 leçons prévues 14 seulement ont été enseignées pour un pourcentage calculé de 10,29% contre 52,8% présenté à la hiérarchie ;

- enfin pour 56 leçons d'Expression orale prévues aucune n'a été enseignée.

Pour le niveau III, les données se présentent comme suit :

**Tableau 2** : Récapitulatif du taux de couverture des programmes des première et deuxième séquences niveau III

Disciplines	Nombre de leçons prévues	Nombre de leçons enseignées	Pourcentage calculé	Pourcentage signalé
Expression orale	56	0	0	0
EPS	64	27	42,18	56,21
Activités pratiques	48	27	56,25	78,12
Musique, chant, culture nationale	56	17	30,35	49,12

Source : ????????

Le récapitulatif du taux de couverture des programmes des enseignants du niveau III enquêtés pour les premières et deuxièmes séquences montre que :



- pour 64 leçons prévues en EPS, seules 27 ont été enseignées pour un pourcentage calculé de 48,18% contre 56,21% présenté à la hiérarchie ;

- quant aux Activités pratiques, pour 48 leçons prévues seules 27 ont été enseignées pour un pourcentage calculé de 56,25% contre 78,12% présenté à la hiérarchie ;

- pour ce qui est de la Musique, chant et culture nationale, pour 56 leçons prévues, seules 17 ont été enseignées soit un pourcentage calculé de 30,35% contre 49,12% présenté à la hiérarchie.

Il se dégage de ce qui précède un gap entre les taux de couverture des programmes calculés et ceux communiqués à la hiérarchie. De plus, au regard des cahiers de préparation des enseignants, ces leçons n'étaient pas préparées comme l'indiquent les tableaux 1, et 2. Ceci laisserait croire que ces calculs ont été faits avec légèreté. Par ailleurs, l'Expression orale qui faisait partie de la liste des disciplines sous estimées n'apparaissait pas sur le formulaire du taux de couverture des programmes utilisé, par conséquent ne figurait pas parmi les leçons préparées, mais mentionnée sur les emplois du temps. Lors d'un entretien avec les directeurs d'école au sujet de ce fossé entre les taux de couverture des programmes calculés et ceux signalés à la hiérarchie, ils se justifient par le fait qu'il faut contenter le politique car la couverture des programmes est impossible vue leur densité. Ce qui mettrait une fois de plus en doute l'insuffisance du temps soulevée par les enseignants.

Au vu de ces observations, découle un certain nombre d'interrogations. Est-ce que ces disciplines choisies et dispensées par les enseignants au détriment des autres sont - elles suffisantes pour avoir le type d'homme que la société voudrait et par là même témoigner de l'effectivité des enseignements ? Ou alors c'est le système éducatif qui se serait trompé en introduisant toutes ces disciplines au programme ? Pourquoi malgré la formation professionnelle à l'ENIEG, au cours de laquelle les enseignants acquièrent une formation sur les pratiques pédagogiques et didactiques, ces mêmes enseignants n'arrivent pas à servir efficacement le système éducatif et bien plus à couvrir effectivement le programme scolaire ?

Après avoir scruté plusieurs aspects de l'action pédagogique, il se dégage que les motifs de cet écart relèveraient d'une inefficacité pédagogique et non d'une insuffisance de temps comme révélée préalablement par les enseignants. Ce qui nécessiterait cependant, la mise sur pied d'un ensemble de pratiques pédagogiques auxquelles l'enseignant aura à faire recours afin de réussir dans la classe. De même, si malgré les efforts des responsables pédagogiques d'une gestion harmonieuse, systématique des activités et de l'emploi du temps d'une classe, l'irrespect et l'insuffisance des enseignements persistent de la part des enseignants des écoles primaires protestantes, il y a lieu de se demander pourquoi ce dévouement lacunaire et comment l'éradiquer ? Plus encore, la manière avec laquelle l'enseignant mène les activités dans sa classe permet-elle une réussite professionnelle ?

Or l'enseignement est un domaine qui semble toujours à la portée de tous. La professionnalisation était il y a quelques années, un concept valable et applicable dans d'autres professions : il n'était pas possible de penser qu'elle pouvait aussi concerner les enseignants. D'ailleurs, certains enseignants pensaient et pensent encore que pour enseigner, il suffit tout simplement d'avoir des connaissances sanctionnées par un diplôme de spécialisation. Mais l'enseignement pose des problèmes spécifiques qui ont besoin des réponses précises. La professionnalisation des enseignants passe par leur savoir-faire professoral. Tout enseignant a besoin de savoir comment sélectionner et organiser les contenus de formation de ses apprenants ; il doit également savoir quelles méthodes et techniques d'enseignement devront être utilisées pour atteindre ses objectifs initialement fixés, et comment les apprenants seront évalués en vue de vérifier et réorienter leurs apprentissages scolaires. Il doit pouvoir travailler dans une équipe pédagogique, être réflexif, mener des recherches en vue d'être à la hauteur de sa tâche. Est-ce le cas de tous les enseignants des écoles primaires protestantes du Nord-Cameroun ? Quelles sont les compétences non encore maîtrisées ? Quelles sont celles qui nécessitent un renforcement ?

Ces interrogations débouchent inéluctablement sur la

formulation des questions de recherche. La question principale de ce travail est énoncée comme suit : « quelles dimensions des compétences professionnelles des enseignants doivent être développées afin de contribuer à leur professionnalisation ? ». Afin de mieux appréhender cette question, trois questions spécifiques ont été formulées. Elles découlent des différentes dimensions des compétences professionnelles des enseignants dont la maîtrise est essentielle dans la réussite de leur profession.

- Question spécifique 1 : « En quoi les compétences pédagogiques contribuent-elles à la professionnalisation des enseignants ? » ;

- Question spécifique 2 : « En quoi les compétences dans la recherche, l'innovation et la créativité peuvent-elles œuvrer dans la professionnalisation des enseignants ? ».

- Question spécifique 3 : « Les compétences psychosociales contribuent-elles à la professionnalisation des enseignants ?

Ces questions de recherche donnent lieu aux hypothèses de recherche ci-après :

**-Hypothèse générale** : « Certaines dimensions des compétences professionnelles des enseignants doivent être développées afin de contribuer à leur professionnalisation ».

Afin d'opérationnaliser cette hypothèse générale, trois hypothèses de recherche ont été formulées.

**-Hypothèse de recherche 1** : « Les compétences pédagogiques et didactiques contribuent à la professionnalisation des enseignants » ;

**-Hypothèse de recherche 2** : « Les compétences dans la recherche, l'innovation et la créativité œuvrent dans la professionnalisation des enseignants ».

**-Hypothèse de recherche 3** : « Les compétences psychosociales contribuent à la professionnalisation des enseignants ».

## 2. Matériels et méthodes

La démarche méthodologique adoptée dans le cadre de ce travail est quantitative. Nous avons fait recours au questionnaire

comme principal outil d'investigation.

## 2.1. Population de l'étude et caractéristiques

Notre population d'étude est constituée de l'ensemble des enseignants des écoles primaires protestantes du Nord-Cameroun. L'effectif de cette population est de 326 enseignants. Après administration du questionnaire, nous avons pu récupérer 300, d'où un taux de récupération de 92.02%. Les caractéristiques de cette population portent sur le genre, la classe enseignée, le grade : il s'agit des différents grades des instituteurs de l'enseignement primaire ; le diplôme académique le plus élevé, l'ancienneté au service et l'âge chronologique.

-S'agissant du genre, nous constatons que des 300 enseignants interrogés, 172 (soit 57.30%) sont de du genre masculin et 128 (soit 42.70%) sont du genre féminin.

-Pour ce qui est des classes enseignées, la distribution des répondants en fonction de cette caractéristique montre une inégale répartition des effectifs des enseignants de la SIL au CM2, soit respectivement en termes de pourcentage : SIL (19.7%), CP (17.7%), CE1 (20.3%), CE2 (13.3%), CM1 (14.7%), CM2 (14.3%).

-Les données relatives aux différents grades des enseignants interrogés indiquent que : les instituteurs de l'enseignement général représentent 45% de l'effectif, les instituteurs adjoints de l'enseignement général quant à eux constituent 36.66% de l'effectif ; les maîtres et maîtres adjoints de l'enseignement général représentent respectivement 11.66% et 6.66% des enseignants interrogés.

-Relativement au diplôme académique le plus élevé, les informations ci-après ont été observées : les titulaires du baccalauréat et plus représentent 28.33% ; les titulaires du certificat de probation constituent 15% de l'effectif ; et enfin ceux nantis du brevet d'études du premier cycle représentent le plus gros effectif, soit 56.66%.

-La répartition des enseignants selon leur ancienneté montre que : 65% ont entre 1 à 5 ans de service ; 24.3% ont entre 6 à 10 ans de service ; 9% ont entre 11 et 15 ans de service ; et 1.7% seulement totalisent plus de 15 ans d'ancienneté.

-Quant aux données liées à l'âge chronologique des

enseignants, nous notons que : 6.3% ont entre 18 et 25 ans ; 24.3% ont un âge compris entre 26 et 30 ans ; 60.7% ont un âge compris entre 31 et 40 ans ; et enfin 8.7% sont âgés de plus de 40 ans. Nous pouvons constater que ce personnel enseignant est relativement jeune (environ 91% sont âgés de moins de 40 ans). Nous pouvons donc penser qu'ils seront plus disposés à embrasser toute innovation pédagogique.

## **2.2. Instrument de collecte des données**

La collecte des données relatives à cette étude s'est faite à l'aide d'un questionnaire qui comporte trois principales parties : le préambule, l'identification du répondant et le questionnaire proprement dit. Ce dernier est constitué de 12 questions ; chaque question comporte deux volets : une question fermée accompagnée d'une question ouverte. Quatre questions portent sur les compétences pédagogiques et didactiques d'un enseignant ; trois questions ont trait aux compétences relatives à la recherche, à l'innovation et à la créativité ; trois questions nous ont également permis d'avoir des informations sur les compétences psychosociales d'un enseignant. Enfin deux questions nous ont permis d'apprécier le degré de professionnalisation de chaque enseignant.

Le codage du questionnaire et le traitement statistique des données ont été réalisés grâce au logiciel SPSS 10.0 (Statistical Package for Social Sciences). Pour analyser les données brutes issues de l'enquête, les étapes élaborées par R. Ghiglione et B. Matalon (1978, p.75) ont été suivies :

- le tri à plat pour l'analyse uni-variée : c'est une analyse descriptive et systématique des réponses données à chacune des questions ou variables à l'aide d'indices statistiques. Il a permis le calcul des pourcentages selon les avis des répondants ;

- le tri croisé pour l'analyse bi-variée : c'est une étude descriptive ou explicative des relations entre deux variables considérées simultanément. Ce croisement génère un tableau à double entrée encore appelé tableau de contingence ;

- le test de Khi-deux ( $X^2$ ) de Pearson a été utilisé pour vérifier

les hypothèses. Il s'agit d'un test de comparaison de fréquences des données observées dans les différentes séries partielles d'un tableau de contingences à un ensemble de fréquences théoriques qui devraient apparaître s'il n'y avait aucune relation entre les variables prises deux à deux ;

-enfin les mesures symétriques qui permettent d'apprécier la force du lien entre deux variables. Il s'agit du coefficient de contingence C qui renseigne si le lien est significatif ou non, et du coefficient de corrélation de Bravais et Pearson qui varie entre  $-1$  et  $1$  ( $-1 \leq r \leq 1$ ). Ce coefficient permet de déterminer le lien de corrélation entre deux variables. Plus la valeur de r tend vers  $-1$  ou  $1$ , plus la corrélation est forte.

### 3.Résultats

Dans la présente rubrique du travail, il est question de présenter les résultats de l'enquête issue du terrain.

#### 3.1. Des compétences pédagogiques et didactiques en lien avec la professionnalisation des enseignants

Les tableaux 3 et 4 ci-dessous présentent d'une part les résultats du croisement effectué entre les compétences pédagogiques et didactiques des enseignants et leur degré de professionnalisation ; et d'autre part les données relatives au calcul du Khi-deux.

**Tableau 3** : Contingences de HR1

		Degré de professionnalisation			Total
		Elevé	Moyen	Faible	
Des compétences pédagogiques et didactiques	Acquises	43	101	9	153
	En cours d'acquisition	34	86	6	126
	Non acquises	14	7	0	21
	<b>Total</b>	<b>91</b>	<b>194</b>	<b>15</b>	<b>300</b>

Source : ????????

**Tableau 4** : Données relatives au calcul du Khi-deux de l'hypothèse de recherche 1

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	14.640	4	0.006
Rapport de vraisemblance	14.041	4	0.007
Association linéaire par linéaire	5.371	1	0.020
Nombre d'observations valide	300		
a. 1 cellule (11.1%) a un effectif théorique inférieur à 5			
b. L'effectif théorique minimum est de 1.05			

Source : ????????

A la lecture des tableaux ci-dessus, nous constatons que le Khi-deux calculé est de 14.64 à un degré de liberté de 4. La valeur du Khi-deux lu dans la table de Fischer est de 9.49. Au vu de ces résultats, on se rend compte que le Khi-deux lu est inférieur au Khi-deux calculé. De plus, le coefficient de contingence a une valeur de 0.216 ; ce qui atteste du lien significatif existant entre les compétences pédagogiques et didactiques et le degré de professionnalisation des enseignants. Notre hypothèse de recherche est de ce fait confirmée. En effet, afin de faire face à l'hétérogénéité des apprenants, rendre ces derniers autonomes, réduire à leur plus simple expression les échecs et les décrochages scolaires, l'enseignant doit développer un certain type de compétences professionnelles (P. Perrenoud, 2008, p. 3). Quelques-unes peuvent être identifiées, à savoir :

- organiser et animer des situations d'apprentissage, qui passe entre autres par la construction et la planification des dispositifs et des séquences didactiques ; l'engagement des élèves dans des activités de recherche et des projets de connaissance ;

- gérer la progression des apprentissages : il s'agit pour l'enseignant de concevoir et gérer des situations-problèmes ajustées au niveau et aux possibilités des élèves ;

- gérer la progression des apprentissages et impliquer les

élèves dans leurs apprentissages et leur travail.

### 3.2. Des compétences dans la recherche, l'innovation et la créativité en lien avec la professionnalisation des enseignants

Les résultats relatifs à cette hypothèse sont résumés dans les tableaux 7 et 8 ci-après.

**Tableau 5** : Contingence entre les compétences dans la recherche, l'innovation et la créativité et le degré de professionnalisation

		Degré de professionnalisation			Total
		Elevé	Moyen	Faible	
Des compétences dans la recherche, l'innovation et la créativité	Acquises	46	84	9	<b>139</b>
	En cours d'acquisition	30	95	6	<b>131</b>
	Non acquises	15	15	0	<b>30</b>
	<b>Total</b>	<b>91</b>	<b>194</b>	<b>15</b>	<b>300</b>

Source : ???????

**Tableau 6** : Données relatives au calcul de Khi-deux de l'hypothèse de recherche 2

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	11.344	4	0.23
Rapport de vraisemblance	12.420	4	0.14
Association linéaire par linéaire	0.839	1	0.360
Nombre d'observations valide	300		
a. 1 cellule (11.1%) a un effectif théorique inférieur à 5			
b. L'effectif théorique minimum est de 1.50			

Source : ???????

L'analyse des tableaux 5 et 6 montre que le Khi-deux calculé est de 11.34 à un degré de liberté de 4. La valeur du Khi-deux lu dans la table de Fischer est de 9.46. Ainsi, le Khi-deux calculé est



supérieur au Khi-deux lu. De plus, le coefficient de contingence a une valeur de 0.191. Ce qui atteste bien du lien significatif qui existe entre les compétences dans la recherche, l'innovation, la créativité et le degré de professionnalisation des enseignants. D'où l'acceptation de l'hypothèse de recherche 2. En effet, afin de répondre aux multiples sollicitations de ses apprenants, de la communauté éducative dans son ensemble, l'enseignant doit être à la fois un enseignant-chercheur, innovateur et créatif. Combattre la monotonie dans sa salle de classe, rendre attrayantes les activités d'enseignement et d'apprentissage, fabriquer seul ou avec ses apprenants les matériels didactiques, exigent de l'enseignant des aptitudes particulières. Pour mener ses recherches, l'enseignant doit pouvoir se servir de nouvelles technologies de l'information et de la communication. Cette compétence est essentielle dans la mesure où les Etats africains s'engagent de plus en plus dans le télé-enseignement ; surtout avec la pandémie du Corona virus qui vient davantage renforcer cette initiative. L'enseignant doit avoir les capacités : d'exploiter les potentialités didactiques de logiciels en relation avec les objectifs de l'enseignement ; d'utiliser les outils multimédias dans son enseignement et développer des compétences fondées sur une culture technologique.

### **3.3. Les compétences psychosociales en lien avec le degré de professionnalisation des enseignants**

Les données relatives à cette hypothèse sont présentées dans les tableaux 7 et 8 ci-dessous

**Tableau 7 :** Contingence entre les compétences psychosociales des enseignants et leur degré de professionnalisation

		Degré de professionnalisation			Total
		Elevé	Moyen	Faible	
<b>Des compétences psychosociales</b>	Acquises	55	78	7	<b>140</b>
	En cours d'acquisition	34	103	7	<b>144</b>
	Non acquises	2	13	1	<b>16</b>
	<b>Total</b>	<b>91</b>	<b>194</b>	<b>15</b>	<b>300</b>

Source : ????????

**Tableau 8 :** Données relatives au calcul de Khi-deux de l'hypothèse de recherche 3

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	11.041	4	0.26
Rapport de vraisemblance	11.380	4	0.23
Association linéaire par linéaire	7.994	1	0.005
Nombre d'observations valide	300		
a. 1 cellule (22.2%) a un effectif théorique inférieur à 5			
b. L'effectif théorique minimum est de 0.80			

Source : ????????

Nous constatons à la lecture des tableaux ci-dessus que le Khi-deux calculé est de 11.04 à un degré de liberté de 4. La valeur du Khi-deux lu dans la table de Fischer est de 9.46 au seuil de signification de 0.05. Le Khi-deux lu est donc inférieur au Khi-deux calculé. De plus, le coefficient de contingence a une valeur de 0.188 ; ce qui confirme bien du lien significatif qui existe entre les compétences psychosociales des enseignants et leur degré de professionnalisation.

Notre troisième hypothèse de recherche se trouve de ce fait confirmée. En effet, du fait de la transformation du métier d'enseignant, des problématiques nouvelles qui l'interpellent, des défis nouveaux dont il doit faire face, l'enseignant doit développer d'autres compétences professionnelles afin de répondre avec efficacité et efficience aux mutations de la société. Ces observations ont conduit certains pays comme la France, à travers son Ministère de l'Éducation Nationale, (2017) à compléter le référentiel de compétences professionnelles, en identifiant et en spécifiant les nouvelles compétences que doivent développer les enseignants. Les compétences psychosociales en font partie. Par ailleurs, le Grand Nord du Cameroun est secoué par les crises sécuritaires, les catastrophes naturelles telles que les inondations à répétition, les famines et la pauvreté ambiante. Ces aléas plongent ont conduit les autorités éducatives à mettre sur pieds l'éducation inclusive en situation d'urgence afin de donner les mêmes chances de réussite aux nombreux élèves de ces régions. Les enseignants de ces régions sont ainsi appelés à devenir des accompagnateurs psychosociaux, capables de gérer l'hétérogénéité des apprenants, en : adaptant leurs enseignements et leurs actions éducatives à la diversité des élèves ;travaillant avec les personnes ressources en vue de la mise en œuvre du « projet personnalisé de scolarisation » des élèves en situation d'urgence et de handicap ; et enfin en décelant les signes du décrochage scolaire afin de prévenir et accompagner ces apprenant dans les situations difficiles.

## **Conclusion**

Notre réflexion tout au long de ce travail a porté sur l'analyse des dimensions des compétences professionnelles des enseignants des écoles primaires protestantes du Grand-Nord du Cameroun, en lien avec leur degré de professionnalisme. A cet effet, nous avons opté pour la question de recherche suivante : quelles dimensions des compétences professionnelles des enseignants doivent être développées afin de contribuer à leur professionnalisation ? Pour ce faire, nous nous sommes donné pour objectif principal d'établir les liens entre les compétences professionnelles des enseignants et

leur degré de professionnalisation. Cet objectif est rendu possible à travers l'identification des compétences pédagogiques et didactiques, les compétences dans la recherche, l'innovation et la créativité, les compétences psychosociales des enseignants, qui concourent à leur professionnalisme. Par ailleurs, la méthode mobilisée est celle hypothético-déductive doublée d'une analyse quantitative et qualitative des données. Le questionnaire a été utilisé pour collecter les données auprès de 300 enseignants, tout grade et genre confondus, répartis dans les écoles primaires protestantes du Nord-Cameroun. Au terme d'une analyse inférentielle des données sur la base du test du Khi-deux de Pearson et du coefficient de contingence, les hypothèses de recherche ont été validées. Ce qui nous amène à la conclusion selon laquelle certaines dimensions des compétences professionnelles des enseignants des écoles protestantes du Nord-Cameroun doivent être développées afin de contribuer à leur professionnalisation.

## Bibliographie

CHOUINARD Philippe, 2001, « Les pratiques en gestion de classe : une affaire de profil personnel et de réflexivité », *Vie pédagogique*, n° 119, pp. 25-27.

GHIGLIONE Rodolphe et MATALON Benjamin, 1978, *Les enquêtes sociologiques : théories et pratique*, Paris, Armand Colin, 301p.

IPAM, 1993, *Guide pratique du maître*, Paris, EDICEF, 672p.

MACAIRE Jean François, 1993, *Notre beau métier*, Versailles, Les Classiques africains, 448 p.

MINEDUC, 2001, *Programmes Officiels de l'Enseignement Primaire Niveau III*, Yaoundé, CEPER, 136 p.

MINEDUC, 1996, *Etats Généraux de l'Education. Rapport Général*, Yaoundé, document stéréotypé, 46 p.

Ministère de l'Education Nationale française, 2017, *Les nouvelles compétences professionnelles des enseignants*, 237 p.

MUKAM Lucien, 1995, *La réforme de l'enseignement primaire au Cameroun : Bilan (1967-1995) et stratégies de relance*, Yaoundé, CNE, 300 p.

PASEC, 2019, *Qualité des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone. Performances et environnement de l'enseignement-apprentissage au primaire*, Confemen, 444 p.

PERRENOUD Philippe, 2010, « Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage », *Revue des sciences de l'éducation*, vol 36, numéro 3, Paris, pp. 813-824.

PIAGET Jean, 1959, *La naissance de l'intelligence (3<sup>e</sup> éd.)*, Paris, Delachaux et Niestlé, 370 p.

UNESCO, 2000, *Le cadre d'action de Dakar, EPT : tenir nos engagements collectif*, Paris, UNESCO.

Loi N° 98/004 du 14 avril 1998 d'Orientation de l'Education au Cameroun.

Arrêté N° 136/D/39 du 31 décembre 1993 portant

## réajustement des cours dans les établissements scolaires du Ministère de l'Éducation Nationale du Cameroun