

Profil d'entrée des élèves-maîtres dans les centres d'animation et de formation pédagogique et adaptation aux apprentissages en Côte d'Ivoire

Maurice Ahimin Kouamelan,
Gbomené Hervé Zokou
&
Bernard Aimé Ouffoué N'Dri*

Résumé

La présente étude porte sur les profils d'entrée des élèves-maîtres dans les centres d'animation et de formation pédagogique et leurs capacités d'adaptation aux apprentissages en Côte d'Ivoire. Elle s'intéresse aux influences possibles des divers facteurs d'adaptions aux apprentissages afin d'expliquer les différents profils des élèves-maîtres au terme de leur formation. Nous estimons que plus le cursus scolaire des élèves-maîtres est continu, plus leur capacité d'adaptation aux apprentissages est meilleure. Le questionnaire et l'entretien ont été les instruments de collecte de données privilégiés auprès de 250 élèves-maîtres au sein du Centres d'Animation et de Formation Pédagogique (CAFOP) de Korhogo. Les résultats obtenus montrent qu'il existe trois profils des élèves-maîtres : (i) Les apprenants ayant une continuité sans interruption dans leur cursus scolaire ont de bonnes capacités d'adaptation aux apprentissages, (ii) Les élèves-maîtres ayant une interruption dans leur cursus scolaire comprise entre zéro et cinq ans présentent quelques difficultés d'adaptation aux apprentissages et (iii) ceux ayant une interruption dans leur cursus scolaire comprise entre cinq et plus, présentent d'énormes difficultés d'adaptation aux apprentissages. L'ensemble des informations souligne l'utilité d'être conscient de l'efficacité dans la sélection des meilleurs profils des élèves-maîtres au sein des CAFOP en Côte d'Ivoire afin de leur assurer une bonne formation pédagogique pour une meilleure prise en charge des enfants.

Mots-clés : Profil, élève-maître, formation, adaptation, CAFOP.

* IPNETP (Côte d'Ivoire), ahiminmaurice@yahoo.fr

Abstract

This study focuses on the entry profiles of student teachers in teacher training centers and their capacity to adapt to learning in Ivory Coast. It looks at the possible influences of the various learning adaptation factors in order to explain the different profiles of student teachers at the end of their training. We believe that the more continuous the schooling of student teachers, the better their ability to adapt to learning. The questionnaire and the interview were the preferred instruments for collecting data from 250 student teachers in the Pedagogical Animation and Training Centers (CAFOP) of Korhogo. The results obtained show that there are three profiles of pupil-teachers: (i) learners with uninterrupted schooling have a good capacity to adapt to learning, (ii) pupil-teachers with an interruption in their schooling of between zero and five years have some difficulty in adapting to learning and (iii) those with an interruption in their schooling of between five and more years have enormous difficulty in adapting to learning. All the information underlines the usefulness of being aware of the effectiveness in the selection of the best profiles of student teachers within the CAFOP in Côte d'Ivoire in order to ensure them a good pedagogical training for a better care of the children.

Keywords: Profile, student teacher, training, adaptation, CAFOP.

Introduction

La Côte d'Ivoire a placé depuis 1960 l'éducation au rang de priorité nationale et affiche la ferme volonté de scolariser la totalité des enfants du pays (Mian Bi 89). Ainsi, la loi d'orientation no 95-696 du 7 septembre 1995 relative à l'enseignement stipule, dans son article premier, que « l'éducation est garantie à chaque citoyen... » (Nebout- Arkhurst et al. 21). La constitution du 1^{er} août 2000 consacre l'obligation pour l'État d'assurer un accès égal à l'éducation à tous les enfants du pays. Dans cette perspective, l'État a instauré la gratuité de l'éducation du CP1 (cours préparatoire 1^{ère} année) à la classe de 6^e. Et depuis 2015, un décret a été signé rendant la scolarité obligatoire de 6 à 16 ans. Pour mettre en œuvre ce service public, l'État de la Côte d'Ivoire recrute et forme le personnel enseignant au niveau de chaque degré. La présente contribution, traite de la capacité d'adaptation à la formation pratique des enseignants du préscolaire, du primaire en Côte d'Ivoire.

Les évaluations standardisées nationales du niveau des acquis scolaires notamment au primaire indiquent que la majorité des élèves n'acquiert pas les connaissances fondamentales : 87 % et 73 % des élèves de CE1 maîtrisent moins de la moitié de ce qu'ils devraient avoir acquis en français et en mathématiques, respectivement (PSEF, 2016-2025) Pour y faire face, l'Etat et les partenaires éducatifs (Banque mondiale, Union Européenne, UNESCO etc.) ont initié un programme de recrutement des instituteurs adjoints (IA) en 2001. C'est-à-dire des enseignants avec le Brevet d'Etudes du Premier Cycle (BEPC) pour combler le déficit d'enseignants et juguler les nombreux dysfonctionnements dans les structures de formation initiale. Ainsi, depuis 2002 jusqu'à ce jour, les Centres d'Animation de Formation Pédagogique (CAFOP) ne forment plus que des instituteurs adjoints. La durée de formation ces derniers de deux années est passée à trois ans depuis l'année 2019 dont deux (02) années de formation théoriques dans les CAFOP dans cinq domaines disciplinaires que sont :

- le domaine des langues est composé de la discipline du français;
- le domaine des sciences est composé des mathématiques, de la formation scientifique et des TICE;
- le domaine de l'univers social est composé de la psychopédagogie, de l'histoire-géographie, de la communication audiovisuelle (CAV) et de l'éducation aux droits de l'Homme et à la citoyenneté (EDHC);
- le domaine des arts est composé de la discipline activité d'expression et de création (AEC) ;
- le dernier domaine, développement éducatif sportif et physique est composé de l'éducation physique et sportive (EPS) et des activités coopératives (Nebout-Arkhurst et al. 21).

Cette formation est basée sur le renforcement des compétences disciplinaires, mais également sur la formation dans la didactique de la discipline. Une des conditions pour avoir accès à cette formation est l'âge. Le candidat doit être âgé de dix-huit (18) ans au moins et de trente-six (36) ans au plus. Cette formation est assurée par les 16 Centres d'Aptitude et de Formation Pédagogique (CAFOP) (MENET 2015)

Les théories de l'apprentissage : constructiviste, socioconstructivisme et les théories interactionnistes ont été mobilisées dans le cadre de cette étude. Mais bien avant la brève description des théories, il importe de définir le concept apprentissage.

L'apprentissage est « le processus ou l'ensemble des processus qui sous-tendent les modifications de comportement survenant à la suite de l'expérience ou du contact avec l'environnement » (Malcuit et al. 243). De même, Lieberman (109) soutient que « l'apprentissage se traduit par un changement relativement permanent dans notre capacité à effectuer, changement dû à des types particuliers d'expériences ». Dans la même dynamique Céline (19) appréhende l'apprentissage comme un changement dans un comportement, que celui-ci augmente ou baisse et que le comportement, est une constante pour caractériser l'apprentissage.

Selon la théorie dite constructiviste, celui qui apprend n'est pas simplement en relation avec les connaissances qu'il apprend. Il organise son monde au fur et à mesure qu'il apprend en s'adaptant Piaget (1964). Cet auteur insiste sur la nature adaptative de l'intelligence et sa fonction organisatrice et structurante. Pour nous, ce modèle théorique considère « l'apprendre » comme le résultat d'une construction des savoirs et les élèves-maîtres au CAFOP donc arrivent à s'adapter aux apprentissages grâce à la construction de leur propre savoir par des activités de travail personnel.

Pour Vygotsky (1985), l'apprentissage est considéré comme le résultat des activités sociocognitives liées aux échanges didactiques entre enseignant/élèves et élèves/élèves. Le concept d'une construction sociale de l'intelligence est la continuité d'une autosocioconstruction des connaissances par ceux qui apprennent. Les conditions de mise en activité des apprenants sont indispensables dans le cadre des modèles socioconstructivistes. L'apprentissage n'est pas, seulement, ce que l'enseignant transmet et les formes de mise en activité des élèves, mais l'apprentissage est aussi la mise en interactivité entre élèves-maitre, entre enseignant et élèves-maitres. C'est à partir de cela que les élèves-maîtres au CAFOP arrivent à s'adapter aux apprentissages.

Les théories interactionnistes accordent la prédominance à l'interaction entre facteurs internes et externes. Pour André Tricot (2017), les humains sont ainsi capables d'apprendre en s'adaptant à leur environnement physique, vivant, social, culturel, linguistique, familial, affectif, etc. Lors d'un apprentissage adaptatif, les individus font ce qu'ils apprennent et apprennent ce qu'ils font. Nous apprenons en faisant. Mais pas toujours. Le simple fait d'être dans un environnement permet d'apprendre des régularités de cet environnement. Ainsi, la capacité

d'adaptation des élèves-maîtres au CAFOP, se définit comme un « processus de construction des connaissances, savoirs et identités reconnus comme faisant partie de la profession choisie » (Wittorski 188). Selon, (Bedin 110), le développement professionnel est un processus d'apprentissage individuel mais aussi collectif, qui peut être favorisé par certaines mesures institutionnelles (au niveau des centres de formation) ou systémiques (au niveau gouvernemental) et qui a des effets sur la qualité de l'enseignement (Clarke et Hollingsworth 947).

Malgré ses différentes actions initiées par l'Etat pour améliorer les Centres d'Animation et de Formation Pédagogique, des dysfonctionnements, persistent et la qualité des élèves-maîtres demeure problématique. Selon le rapport général de la réforme de la formation initiale des maîtres de 2012-2021, il existe de nombreuses insuffisances chez les apprenants (Elèves-maîtres) et que la qualité des élèves issus du concours du CAFOP présente des insuffisances professionnelles. Pourtant, le profil de sortie de ces élèves-maîtres est sanctionné par l'obtention du Certificat d'Aptitude Pédagogique (CAP) suite à un examen de titularisation. Mais ce diplôme professionnel ne garantit pas la qualité de la formation reçue par les élèves-maîtres. Le système de sélection des profils d'entrée, les déterminants familiaux, le statut des élèves-maîtres avant leur accès au CAFOP, la qualité de la formation reçue, les conditions dans lesquelles les formations ont été dispensées pourraient être la cause de l'insuffisance professionnelle de ces derniers. La présente étude s'intéresse donc au statut des élèves-maîtres avant leur entrée au CAFOP. La question est de savoir : quels sont les facteurs qui expliqueraient les capacités d'adaptation aux apprentissages dans les centres d'animation et de formation pédagogique en Côte d'Ivoire en général et à Korhogo en particulier ? De cette question, découlent les objectifs poursuivis dans cette étude. De manière générale, l'objectif vise à analyser le statut des élèves-maîtres admis dans les centres d'animation et de formation pédagogique en Côte d'Ivoire. De façon spécifique, il s'agit d'identifier les facteurs liés à l'adaptation des élèves-maîtres du centre d'animation et de formation pédagogique de Korhogo aux apprentissages. Pour mener cette étude, nous avons formulé l'hypothèse suivante : plus le nombre d'année passée avant l'accès au CAFOP est élevé, plus l'apprentissage au CAFOP est difficile. La vérification de cette hypothèse

repose sur une démarche se déclinant en trois points que sont le (i) la méthodologie, (ii) les résultats et (iii) la discussion.

1. Méthodologie

Cette partie du travail concerne les méthodes et techniques privilégiées pour la collecte et l'analyse des données.

1.1. Caractéristiques de la recherche

Comprendre l'adaptation aux apprentissages vécus des élèves-maîtres en ce qui concerne leur formation psychopédagogique au CAFOP. Il s'agit d'une démarche exploratoire qui vise à recueillir des informations se rapportant aux divers facteurs potentiellement influant vécu des enseignants et aux différentes manières avec lesquelles ils peuvent gérer ces difficultés. Cette recherche s'inscrit dans une approche mixte (qualitative et quantitative) liée au caractère exploratoire. En fait, cette recherche permet de s'interroger sur l'importance des profils d'entrée des élèves-maîtres en CAFOP tout en recherchant leur façon de s'adapter à leur formation.

1. 2. Site et population cible de l'étude

L'enquête s'est déroulée au nord de la Côte d'Ivoire dans la ville de Korhogo. La population d'étude composée d'élèves-maîtres est constituée de garçons et des filles. Ce travail de recherche réalisé auprès d'un échantillon de 250 individus grâce à la technique d'échantillonnage aléatoire s'est étendu sur toute la promotion d'élèves-maîtres 2019-2020 du CAFOP Supérieur de Korhogo. Les tableaux 1 et 2 ci-après donnent une vision globale des effectifs des participants selon le nombre d'années passées avant leur admission au CAFOP de Korhogo.

Tableau 1 : Répartition des élèves-maîtres par rapport au nombre d'années passées avant leur admission au CAFOP

Intervalles	Sans interruption 0 an	De 0 à 5 ans	De 5 à 10 ans	Total
Effectifs des élèves-maîtres				
Total	80	100	70	250
Pourcentage	32%	40%	28%	100%

Sources : Données de l'étude, 2020.

Au vu des données contenues dans ce tableau, 40% des élèves-maîtres ont une durée d'attente comprise entre 0 et 5 ans, 32% ont une

évolution sans interruption et 28% une durée d'attente comprise entre 5 et 10 ans. Il apparaît donc trois catégories d'élèves-maîtres réparties en fonction du temps mis avant leur accès au CAFOP Supérieur de Korhogo. En plus, la plupart des candidats ayant participé sont de sexe féminin soit 64% que de sexe masculin, soit 36%. Le tableau ci-dessous montre la répartition des enquêtés par genre.

Tableau 2 : Répartition des enquêtés selon le genre

Genre	Filles	Garçons	Total
Effectifs des élèves-maitres			
Total	160	90	250
Pourcentage	64%	36%	100%

Sources : Données de l'étude, 2020.

1. 3. Stratégies de collecte des données

Pour collecter des données, les stratégies utilisées sont le questionnaire et l'entretien. Ces choix se justifient par leur caractère de complémentarité afin d'explorer en profondeur le vécu des élèves-maitres en situation d'apprentissage. Le questionnaire visait à identifier clairement trois points, à savoir : l'identification de l'élève-maitre et son niveau d'étude, son adaptation aux apprentissages et les difficultés rencontrées pendant sa formation. Cet instrument est une construction personnelle des chercheurs inspiré du modèle de Janosz, Parent et Georges (1998). Ce questionnaire adressé aux élèves-maitres est structuré autour de quatre thèmes suivants : (i) identification de l'enquêté, (ii) son parcours scolaire, (iii) sa condition familiale et (iv) ses difficultés d'adaptation. L'identification consiste à cocher des cases et à inscrire le référent. Le parcours de l'enquêté consiste à cocher les intervalles d'année de scolarisation, d'arrêt et d'abandon. De même la condition familiale est mise en évidence par des cases à cocher et à des précisions si la réponse ne figure pas parmi celles proposées. Au niveau des difficultés la liberté est laissée à chacun pour traduire ses propres difficultés. L'analyse de tous ces thèmes à partir des informations recueillies donne une appréciation sur leur profil et l'adaptation aux apprentissages par les élèves-maitres.

1.4. Déroulement de l'enquête

L'enquête a nécessité un déplacement sur le terrain de la recherche dans la ville de Korhogo. Les chercheurs ont passé deux mois sur le terrain du 1^{er} octobre à décembre 2020. La date et l'heure de la collecte des

données ont été convenues d'avance entre les chercheurs, les responsables administratifs et les enseignants en formation. Pour ce faire, un appel téléphonique était envoyé une semaine avant dans le but d'obtenir un rendez-vous pour fixer la date et les modalités de passation du questionnaire ainsi que les entretiens. Après avoir fait les démarches préalables nécessaires à la bonne tenue de la collecte des données, l'entretien a permis de recueillir les données qualitatives utiles pour le travail de recherche. Le questionnaire administré pendant l'année académique 2019-2020 a été remis aux élèves-maîtres afin de leur permettre de prendre le temps nécessaire pour répondre aux questions. Malheureusement la collecte a été difficile dans la mesure où il y avait beaucoup d'oubli et sur les 380 élèves-maîtres initialement prévus, nous n'avons pu recueillir que 250 réponses présentés dans les tableaux 1 et 2 ci-dessus. Avant chaque séance de distribution, nous procédons à une lecture du questionnaire puis rassurons les participants à l'effet que les informations seront utilisées qu'aux seules fins de la recherche. Selon la technique du choix hasard, un focus groupe de 8 élèves-maîtres a été organisé dans une salle pour réaliser l'entretien, après avoir récupéré les questionnaires.

1.5. Méthode d'analyse des données

Nous avons mobilisé la statistique descriptive et l'analyse de contenu pour analyser les informations recueillies

En effet, la statistique descriptive nous a permis de collecter les données, de les traiter, interpréter et présenter dans des tableaux afin de rendre les données compréhensibles par tous. L'objectif de la statistique descriptive est de décrire de façon synthétique et parlante des données observées sur des sujets présentant une certaine propriété et de traduire ces observations par des nombres qui permettent d'avoir des renseignements sur cette propriété (Abdennasser, 2017). Quant à l'analyse de contenu, un instrument méthodologique s'appliquant à des « discours » extrêmement diversifiés et fondé sur la déduction. Il s'agit d'un effort d'interprétation qui se balance entre deux pôles, d'une part, la rigueur de l'objectivité, et, d'autre part, la fécondité de la subjectivité (Bardin 296).

2. Résultats de l'étude

Il s'agit ici de présenter les facteurs explicatifs de l'impact de la durée du temps mis par les élèves-maîtres avant leur entrée au CAFOP à partir des informations recueillies lors de notre enquête.

2.1. Adaptation des élèves-maîtres du centre d'animation et de formation pédagogique de Korhogo aux apprentissages

Dans la mise en œuvre des facteurs liés à l'adaptation des élèves maîtres du CAFOP de Korhogo, nous allons analyser d'abord le parcours et les occupations de l'ensemble des élèves-maîtres faisant partie de notre échantillon d'étude avant leur accès au CAFOP.

2.1.1. Différents statuts des élèves-maîtres avant leur entrée au CAFOP

Il s'agit de montrer les différents statuts manifestés par les élèves-maîtres avant leur accès au CAFOP.

Tableau 3 : Statuts des enquêtés avant leur entrée au CAFOP

Indicateurs Effectifs	Encore élèves	Artisans	Oisifs s/responsabilité parentale	Travail Rémunéré	Travailleurs Occasionnels	Total
Total	32	25	68	50	75	250
Pourcentage	12,8%	10%	27,2%	20%	30%	100%

Sources : Données de l'étude, 2020.

Au vu des données contenues dans ce tableau, les travailleurs occasionnels représentent 30%, ceux qui sont sous la responsabilité des parents encore oisifs suivent avec 27,2%, les rémunérés 20%, ceux qui sont encore élèves 12,8% et les artisans 10%. Il apparaît donc trois profils parmi les enquêtés avant leur accès au centre de formation et d'animation pédagogique. D'abord les élèves ensuite ceux qui ont arrêtés les cours et enfin ceux qui mettent leur temps à profit en attendant de trouver mieux plus tard.

2.1.2. Cours scolaire des élèves maîtres avant leur entrée au CAFOP

Cette partie consiste à mettre en évidence les différents niveaux d'étude des élèves maîtres avant leur accès au CAFOP.

Tableau 4 : Parcours scolaire des enquêtés avant leur accès au CAFOP

Effectifs \ Parcours	Arrêté les cours après la 3 ^{ème}	Niveau Terminale	Niveau BTS	Niveau licence	Total
Total	32	118	78	32	250
Pourcentage	12,8%	47,2 %	31,2 %	12,8 %	100%

Sources : Données de l'étude, 2020.

Les données contenues dans ce tableau montrent que dans le parcours des élèves maîtres il y a plus d'élèves du niveau terminale en CAFOP avec 47,2% ; le niveau BTS suit avec 31,2% et les niveaux 3^{ème} et licence terminent avec 12,8%. Au total il apparaît différents niveaux scolaires parmi les enquêtés avant leur entrée au CAFOP qui s'étend de la troisième à la licence en passant par la terminale et le niveau BTS (Brevet du technicien supérieur). Ainsi nous avons ceux issus du premier cycle (troisième), ceux du second cycle (terminale) et ceux du supérieur (Brevet du technicien supérieur et licence).

2.2. Réponses des individus en fonction du genre et le statut

Ici, il s'agit de présenter les individus en fonction du genre et le statut avant leur accès au CAFOP

Tableau 5 : Genre et statut des élèves-maîtres avant leur accès au CAFOP

	FEMMES		HOMMES		Total
	Total	%	Total	%	
Elèves s/responsabilité familiale	74	29,6%	57	22,8%	52,4%
Ne fréquente plus mais vit avec les parents et exerce une activité rémunérée	36	14,4%	10	4%	18,4%
Ne fréquente plus mais vit avec les parents et sans activité	50	20%	23	9,2%	29,2%
TOTAL	160	64%	90	36%	100%

Sources : Données de l'étude, 2020

Les données représentées dans ce tableau 5 montrent que les élèves-maîtres sous responsabilité familiale chez les femmes comme chez les hommes viennent en tête respectivement avec 29,6% et 22,8%. Les élèves-maîtres ne fréquentant plus mais vivant avec les parents et sans activité suivent avec 20% pour les femmes et 9,2% pour les hommes. Au niveau des élèves-maîtres ne fréquentant plus mais vivant avec les parents et qui

exercent une activité rémunérée, représentent 14,4% pour les femmes contre seulement 4% pour les hommes.

Au terme de cette présentation, il apparaît trois catégories de profil chez les élèves-maîtres avant leur entrée au centre d'animation et de formation pédagogique. Il y a ceux vivant avec les parents parce qu'élèves et sous leur responsabilité, ceux vivant avec les parents mais sans occupation, ceux vivant avec les parents mais occupés à des activités génératrices de revenus.

2.2.1. Travail rémunéré et occasionnel menés par les élèves maîtres avant leur entrée au CAFOP

Il s'agit de montrer ici les proportions des types de travail exercé ainsi que le travail occasionnel mené par les élèves-maîtres avant leur entrée au centre d'animation et de formation pédagogique.

Tableau 6 : Types de travail exercé par les élèves maîtres avant leur accès au CAFOP

	Vigiles	Serveurs dans les débits de boisson	Personnel Domestique	Ouvriers à la Zone industrielle	Nounous
Total	19	36	12	31	11
Pourcentage	7,6%	14,4%	4,8%	12,4%	4,4%

Sources : Données de l'étude, 2020

Le tableau 6 montre dans les travaux exercés que les serveurs dans les débits de boisson représentent 14,4% des enquêtés. Les ouvriers des zones industrielles représentent 12,4% et les vigiles 7,6%. Le personnel domestique et les nounous¹¹ suivent avec 4,8% et 4,4%. Au vu de ces données, il ressort que ces activités ne sont que des activités de survie juste pour assurer le quotidien des élèves-maîtres en attendant d'avoir une garantie par l'accès au CAFOP.

¹¹ Titre donné aux personnes domestiques s'occupant uniquement des enfants.

2.2.2. Conditions sociales vécues par les élèves maîtres pendant leur formation

Il s'agit ici de mettre en évidence les déterminismes familiaux vécus par les élèves-maîtres avant et pendant leur formation dans les centres d'animation et de formation pédagogique.

2.3. Déterminismes familiaux

Concernant ce volet, il s'agit de présenter les différents déterminismes vécus par les élèves-maîtres avant et pendant leur formation dans le centre d'animation et de formation pédagogique de Korhogo.

Tableau 7 : Mise en évidence des déterminismes familiaux vécus par les élèves-maîtres pendant leur formation

Indicateurs Effectifs	Famille unie	Famille mono Parentale	Père ou mère remariée	Avec un tuteur	Avec les collatéraux	Frère ou Sœur
Total	131	25	38	8	13	35
Pourcentage	52,4%	10%	15,2%	3,2%	5,2%	14%

Sources : Données de l'étude, 2020.

Au vu des données résultant des investigations menées, le tableau montre que les élèves-maîtres appartenant à des familles unies représentent 52,4%. Ceux vivant dans des familles recomposées constituent 15,2%. 14% vivent avec des frères ou des sœurs. 10% vivent dans des familles monoparentales. 5,2% avec les collatéraux et 3,2% avec un tuteur. Au terme de ces présentations, il apparaît que l'accès des élèves-maîtres au CAFOP n'est pas spécifique à une condition familiale. Si pour C.A « le concours du CAFOP est le concours des familles pauvres » il n'en demeure pas moins pour I.B.T qu'il est « l'une des voies d'accès au monde du travail, offerte à tous. Quel que soit le niveau des parents ». La même idée est partagée par T.S qui affirme : « Dans mon groupe-classe, il y a les enfants issus de familles de niveaux socioprofessionnels différents : des cadres supérieurs, des cadres moyens, des planteurs, des artisans ». Tout ceci montre que le niveau professionnel des parents des élèves-maîtres ne conditionne pas leur accès au centre d'animation et de formation pédagogique.

2.3.1. Conditions économiques vécues par les élèves-maîtres avant et pendant leur formation

Cette partie de notre travail consiste à porter un jugement sur le soutien financier apporté aux élèves-maîtres depuis leur inscription au concours jusqu'à la fin de leur formation en CAFOP.

Tableau 8 : Conditions économiques des élèves-maîtres

Indicateurs	Pas de soutien	Peu de Soutien	Soutenu	Bien soutenu
Effectifs				
Total	00	72	156	22
Pourcentage	00	28,8%	62,4%	8,8%

Sources : Données de l'étude, 2020.

Les données contenues dans ce tableau montrent que 62,4% des enquêtés sont soutenus financièrement pendant leur formation en CAFOP. 28,8% sont peu soutenus et 8,8% qui sont véritablement aidés financièrement pendant leur formation. Ces données sont renforcées par les propos recueillis auprès des enquêtés. Ainsi S.A soutient que : « c'est grâce au soutien de ma famille que j'arrive à tenir ce qui n'est pas le cas de certains condisciples qui n'ont même pas le minimum c'est difficile par moment ». Si certains ont l'avantage d'avoir l'aide nécessaire pour faire face aux besoins de leur formation, ce n'est pas toujours le cas chez d'autres. S.N affirme que : « le soutien qui m'est accordé étant limité, je suis obligé de mener quelquefois des activités extra pour faire face à mes besoins ». Si l'ensemble des enquêtés apprécie le centre d'animation et de formation pédagogique comme une voie d'accès au travail pour tous, il n'en demeure pas moins que les contours de la formation initiale ont un coût. C'est d'ailleurs l'avis de C.P qui dit que : « la présence de la cantine est un véritable soulagement pour nous qui avons très peu de moyens. Au moins la nourriture n'est plus une préoccupation. On peut étudier sereinement ». Au vu des données de ce tableau, tous les élèves-maîtres bénéficient des soutiens à hauteur différente selon le niveau socioprofessionnel des parents ou tuteurs.

2.3.2. Au niveau du processus Enseignement /Apprentissage

A ce niveau, il est question de la mise en relation des conditions d'enseignement et d'apprentissage avec les pratiques psychopédagogiques

qui s'appliquent aux élèves-maîtres en formation au CAFOP supérieur de Korhogo.

Tableau 9 : Relation entre les conditions d'enseignement et les pratiques psychopédagogiques dans l'apprentissage des élèves-maîtres

	Climat institutionnel Favorable	Problème d'adaptation aux apprentissages	Rythme d'apprentissage bon	Appui Pédagogique Suffisant	Confiance En soi	Peur des évaluations	Total	Pourcentage
Sans interruption	14	3	25	11	22	5	80	32%
0 à 5 Ans	23	9	16	10	17	25	100	40%
5 à 10 ans et plus	6	15	00	4	10	35	70	28%

Sources : Données de l'étude, 2020.

Dans la mise en relation des facteurs institutionnels et pédagogiques avec le nombre d'années passées par les élèves maîtres avant leur accès au CAFOP, il apparaît que ceux ayant une continuité régulière dans les cours sans interruption apprécient le climat institutionnel, le rythme d'apprentissage et ont confiance en eux-mêmes. Ils développent cependant très peu de problèmes d'adaptation aux apprentissages. Les élèves-maîtres se situant dans l'intervalle de 0 à 5 ans sont favorables à l'environnement institutionnel, apprécient le rythme d'apprentissage et ont aussi confiance en eux-mêmes. Par contre, ils ont peur des évaluations. Les élèves maîtres se situant dans l'intervalle de 5 ans à 10 ans et plus, développent plus de peur face aux évaluations et des difficultés d'adaptation aux apprentissages. Ils manifestent cependant très peu de confiance en eux-mêmes.

Au vu de tout ce qui précède, il apparaît que le rythme d'apprentissage et la capacité d'adaptation sont fonction du nombre d'année passée avant d'accéder au CAFOP.

2.4. Impact des insuffisances sur la qualité de la formation

Dans cette partie, le travail va consister à la mise en œuvre de l'incidence des insuffisances sur la qualité de la formation des élèves-maîtres au plan de la formation théorique, pratique et des évaluations.

Dans la mise en œuvre de l'impact des insuffisances sur la formation des élèves-maîtres, il s'agit de montrer les manifestations de ces insuffisances en lien avec les enquêtes dans les pratiques de classes.

Tableau 10 : Mise en relation des insuffisances dans la formation des élèves-maîtres et le nombre d'année passée avant leur accès au CAFOP

	Niveau d'expression	Confiance en soi	Relations conflictuelles avec la hiérarchie	Conscience professionnelle	Gestion de la classe	Total
Sans interruption	16	22	00	25	17	80
0 à 5 ans	35	17	8	25	15	100
5 à 10 ans et plus	29	10	15	7	9	70

Sources : Données de l'étude, 2020.

Le croisement des insuffisances avec le nombre d'année passée par les élèves-maîtres avant leur accès au CAFOP donne les résultats suivants : les élèves-maîtres ayant une continuité sans interruption des cours montrent une confiance en soi, une conscience professionnelle, une bonne gestion de la classe avec un bon niveau d'expression dans la qualité de la formation cependant ne développent pas de conflits avec la hiérarchie. Les élèves-maîtres se situant dans l'intervalle de 0 à 5 ans montrent un bon niveau d'expression, une bonne conscience professionnelle, une confiance en soi et une bonne gestion de la classe. Cependant, ils développent peu de conflits avec la hiérarchie. Les élèves-maîtres se situant dans l'intervalle de 5 à 10 ans et plus, montrent qu'ils ont un bon niveau d'expression, peu de confiance en eux. Ils développent cependant, plus de relations conflictuelles avec la hiérarchie et ont peu de conscience professionnelle. Ils présentent aussi des insuffisances dans la gestion de la classe.

3. Discussion des résultats

La promotion de la qualité de l'éducation de base ainsi que la formation initiale des enseignants s'inscrivent dans la dynamique des réformes et innovations initiées par l'Etat en vue d'assurer une meilleure prise en charge des enfants du primaire. Rapport Général de la Réforme de la Formation Initiale des Maîtres (RGFIM, 2012-2021). Pour ce faire, l'Etat s'est donné les moyens de relever les défis à court, moyen et long

terme relatifs à l'amélioration de la qualité de l'éducation de base, de l'enseignement et du développement des compétences professionnelles chez les élèves-maitres.

L'écart entre le profil de sortie des élèves-maitres et leur profil d'entrée au CAFOP s'explique par les difficultés d'adaptation aux apprentissages pendant le processus d'enseignement /apprentissage du fait du temps passé avant d'entrer au CAFOP, le développement de sentiment de peur face aux évaluations (60%) et un mauvais niveau d'expression orale et écrite (64%). Ce qui pourrait favoriser l'effet classe" ou "l'effet maître" qui expliquerait les écarts d'efficacité pédagogiques entre enseignants (Mingat 1991).

Dans le processus enseignement/apprentissage, la mise en œuvre du triptyque enseignant, savoir et apprenant nécessite la maîtrise des compétences. Le futur enseignant doit alors comprendre que l'enfant occupe une place de choix dans la relation pédagogique car tout part de lui, tout se fait avec lui et pour lui. Or le futur maître éprouve des difficultés d'adaptation aux apprentissages. L'initiation de l'approche par compétences en tant que solution permettant à l'enseignant de mieux définir les compétences inhérentes à l'exercice d'un métier et à les formuler en objectifs dans le cadre d'un programme d'études en est une parfaite illustration. C'est un pouvoir d'agir, de réussir et de progresser qui permet de réaliser adéquatement des tâches, des activités de vie professionnelle ou personnelle, et qui se fonde sur un ensemble organisé de savoirs : connaissances et habiletés de divers domaines, stratégies, perceptions, attitudes (OIF 12). C'est cette approche qui consacre le fondement de cette relation pédagogique dans laquelle l'enseignant n'est qu'un organisateur et un accompagnateur. C'est pourquoi Kherroubi et Grospiron (1993) en parlant des instituteurs font remarquer que c'est la présence de l'enfant qui constitue la dimension première de leur mode d'exercice. Pour eux, c'est un métier à risque qui interdit de se tromper car les conséquences peuvent être désastreuses à plusieurs niveaux chez l'enfant : cognitif, social et affectif. De même, l'influence et les effets des pratiques pédagogiques sur les acquis des élèves sont également prouvés. Macaire (1993) pense que l'enseignant, le maître, doit posséder non seulement les qualités intellectuelles solides mais aussi posséder à fond les matières à enseigner avec une connaissance parfaite des notions, méthodes, stratégies, techniques et démarches pédagogiques, pour

transmettre cette connaissance. L'instituteur ne doit plus transmettre la science mais la faire acquérir et développer les intelligences en y faisant éclore et grandir leurs forces latentes. De même, l'équilibre psychologique, moral et social est une source de motivation pour le futur enseignant grâce à l'accès à l'emploi. Mais selon le Programme du Secteur de l'Education (PSE, 2016-2025), l'analyse de l'efficacité externe du système éducatif fait ressortir une inadéquation quantitative et qualitative entre les sortants du système éducatif et le marché de l'emploi. L'offre d'emploi moderne est très restreinte dans le pays. L'une des explications aux difficultés d'insertion des sortants du système éducatif est l'inadéquation quantitative de l'offre du système éducatif par rapport à la capacité réelle d'absorption du marché du travail. En effet, selon le Programme National de Développement (PND, 2016-2025), en 2013, le nombre de sortants du système éducatif est trois fois supérieur à la capacité d'accueil à court terme du marché du travail et les sortants du supérieur étaient même 3,5 fois plus nombreux que le nombre d'emplois offerts dans le secteur moderne au cours de la même année (PSE, 2016-2025).

En outre, en inscrivant la réforme dans la perspective d'une amélioration de la qualité de l'éducation de base et de l'enseignement, cela suppose une revalorisation du niveau de recrutement des futurs enseignants du primaire et de leur temps de formation. Le recrutement des élèves-maîtres plutôt que de répondre à une simple aspiration du politique en vue de faire la promotion de l'emploi doit être basé sur la recherche de la qualité et de l'efficacité dans la sélection des meilleurs profils des élèves-maîtres en valorisant les aptitudes intellectuelles, morales, sociales et professionnelles. L'adéquation « qualité et efficacité » recherchée par le système éducatif ivoirien ne doit pas se limiter à la satisfaction éphémère relative aux indicateurs de profil de scolarisation car ils manquent eux aussi de pertinence dans l'évaluation de l'école.

Conclusion

L'intérêt pour ce travail de recherche portant sur le profil d'entrée des élèves-maîtres en CAFOP est essentiel car on ne peut parler d'amélioration de la qualité de l'éducation de base et de l'enseignement si le concours manque d'efficacité à sélectionner les meilleurs profils d'instituteurs. L'objectif général vise à analyser le statut des élèves-maîtres admis dans les centres d'animation et de formation pédagogique en Côte

d'Ivoire de façon spécifique il s'agissait d'identifier les facteurs liés à l'adaptation des élèves maîtres du centre d'animation et de formation pédagogique de Korhogo aux apprentissages. Cette étude avait formulé une l'hypothèse selon laquelle : plus le nombre d'année passée avant l'accès au CAFOP est élevé, plus l'apprentissage au CAFOP est difficile Les résultats obtenus suites aux investigations montrent que le nombre d'années passées avant l'accès au centre de formation est déterminant dans l'apprentissage en CAFOP. Ce qui a confirmé notre hypothèse de recherche selon laquelle « plus le nombre d'années passées avant l'accès au CAFOP est long, plus les élèves-maîtres présentaient des difficultés d'adaptation » a environ 68% des cas voire tableau n°9.

Travaux cités

- Abdennasser Chekroun, « Statistiques descriptives et exercices », Université de Tlemcen, 2017.
- Alain, Mingat. *Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire : les rôles de l'enfant, la famille et l'école*, 1991.
- André, Tricot. *Les contraintes spécifiques des apprentissages scolaires. Psychologie et Education*, AFPEN, 2017.
- Laurence Bardin. *L'analyse de contenu*, Collection : Quadrige ; Éditeur : Presses Universitaires de France. 2013.
- Clarke, David et Hollingsworth Hilary. *Elaborating a model of teacher professional growth. Teaching and Teacher Education*, 2002. 18 (8), 947-967. [http://dx.doi.org/10.1016/s0742-051x\(02\)00053-7](http://dx.doi.org/10.1016/s0742-051x(02)00053-7)
- Clément, Céline. « Chapitre 1. Qu'est-ce que l'apprentissage ? », in Clément Céline, *Conditionnement, apprentissage et comportement humain*, Dunod, 2013, p. 3-19.
- Gérard, Malcuit ; Andrée, Pomerleau et Paul Maurice. *Psychologie de l'apprentissage : termes et concepts*. Édition illustrée, Éditeur Edisem, 1995, 243 pages
- Guide de l'organisation internationale de la francophonie, 2007, Numéro 3 p 12.
- Macaire, Jean-François. *Notre beau métier. Manuel de pédagogie appliquée*, Les classiques africains, France, 1993.

- Lieberman, Matthew. « A social cognitive neuroscience approach ». *Psychological Bulletin*, 2000. 126(1), p. 109–137. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.126.1.109>.
- Martine, Kherroubi et Marie-France, Grospiron. *Métier d'instituteur et enfant client*, in Henriot van Zanten, Paris, L'Harmattan, 1993.
- Mian, Bi. « Intégration des TIC dans les systèmes d'éducation et de formation en Afrique : Expériences de l'Argentine, du Burkina Faso, de la Côte d'Ivoire, du Paraguay, du Sénégal, de la Tunisie et de l'Uruguay », *Association pour le développement de l'éducation en Afrique. Intégration des TIC aux systèmes d'éducation et de formation en Afrique*, 2014, http://www.adeanet.org/portaltv2/sites/default/files/etudes_w eb_fr.pdf, p. 89-128.
- Nebout-Arkhurst, et al.. « La formation des enseignants en Afrique francophone subsaharienne. Cinq études de cas : Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Mali, Niger, Sénégal » in. *Commission internationale de l'enseignement mathématique. La formation des enseignants en Côte d'Ivoire*, 2012, http://www.mathunion.org/fileadmin/ICMI/docs/Rapport_final_10_2012_website.pdf, p. 18-30.
- Jean. Piaget. *Six Etudes de Psychologie*. Genève : Editions Gonthier, 1964.
- République de Côte d'Ivoire, Loi N° 2015-635 du 17 septembre 2015 portant modification de la loi N°95-696 du 7 septembre 1995 relative à l'enseignement.
- Ministère de l'Education Nationale de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle, Plan Sectoriel Education Formation (2017) 2016-2025.
- Ministère de l'Education Nationale de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle, Direction des stratégies de la planification et des statistiques (2018), rapport d'analyse statistique 2016-2017.
- Ministère de l'Education Nationale de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle, DELC, rapport général de la réforme de la formation initiale des maîtres 2012-2021.

Lev, Semonovich. Vygotsky. Pensée et Langage, Terrains / Éd. Sociales, 1986, p. 161-162

Richard, Wittorski. *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris, L'Harmattan. 2002.

Comment citer cet article / How to cite this article:

MLA : Kouamelan, Maurice Ahimin, Zokou Gbomené Hervé, et N'Dri Bernard Aimé Ouffoué. "Profil d'entrée des élèves-maîtres dans les centres d'animation et de formation pédagogique et adaptation aux apprentissages en Côte d'Ivoire." *Uirtus*, vol. 3, no. 1, avr. 2023, pp. 106-125, <https://doi.org/10.59384/uirtus.2023.2676>.