

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN SCIENCES
HUMAINES, SOCIALES ET EDUCATIVES

UNITE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN SCIENCES
DE L'EDUCATION
ET INGENIERIE EDUCATIVE

DEPARTEMENT DE CURRICULA
ET EVALUATION



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace – Work – Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

POST COORDINATE SCHOOL FOR
SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES

DOCTORAL UNIT OF RESEARCH
AND TRAINING IN SCIENCE OF
EDUCATION AND EDUCATIONAL
ENGINEERING

DEPARTMENT OF CURRICULUM
AND EVALUATION

**FORMATION PROFESSIONNELLE ET
RÉSISTANCE DES ENSEIGNANTS AUX
REFORMES CURRICULAIRES :**

**Une étude menée dans les écoles primaires publiques de
l'Arrondissement de Yaoundé 2**

**Mémoire présenté et soutenu le 09 novembre 2021 en vue de
l'obtention du diplôme de Master en Science de l'Éducation**

Option : Développeur et Évaluateur des Curricula

Par

WAFENG KAMDEM Ursule

Licenciée en Psychologie

Matricule : 18Z3115

Sous le jury composé de

Président : MBAZE MEVA'A Luc (Pr) Yaoundé 1

Examineur : CHAFFI Cyrille Ivan (Dr) Yaoundé 1

Rapporteur : NDJE NDJE Mireille (Dr) Yaoundé 1



Année académique 2020-2021

A

- Mon époux M. KOBOU DJONGUE Léonard
- Mes enfants

REMERCIEMENTS

Nous avons pu mener ce travail grâce à la contribution d'un certain nombre de personnes auxquelles nous exprimons ici notre profonde gratitude. Nous pensons particulièrement :

- au Dr NDJE NDJE Mireille qui a dirigé ce travail avec beaucoup de disponibilité et de patience en dépit de ses préoccupations professionnelles ;
- à tous le personnel enseignants et corps administratif du Département de Curricula et Evaluation de l'université de Yaoundé 1, chez qui les valeurs cardinales de disponibilité et d'abnégation les ont érigés comme tremplin dans notre formation ;
- à Monsieur Mbedé Michel, Inspecteur de l'Arrondissement de l'Education de Base de Yaoundé 2, les Chefs de bureau de cette structure, particulièrement à Mme Abé Marie Claire, Chef de bureau des Affaires Pédagogiques et des Activités Post et Périscolaires pour ses conseils et le partage de ses expériences, les enseignants, qui ont permis de collecter les données nécessaires à la réalisation de ce travail ;
- à tous mes camarades de promotion particulièrement BIPANE Jean Fabrice, ESSONO NTERE Achille, BACHE Joyce, NOUMI Flora, TEGUE Jeanne Victoire, SIMO Judith Berlote ;
- à mes enfants pour leur compréhension, leur soutien moral et les sacrifices consentis dans la réalisation des tâches ménagères et lors de la réalisation de ce travail ;
- à mes amis Pela Valère, Kouayep Sorel, Mengué Florence, MAGNI Cressence, MADJEM Laurence, pour leurs encouragements à mon endroit ;
- à tous ceux qui, de près ou de loin ont contribué d'une manière ou d'une autre à la réalisation de cette œuvre, et qui n'ont pas été cités.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Tableau synoptique de l'opérationnalisation des hypothèses de l'étude.....	49
Tableau 2 : Répartition des sujets de la population selon le sexe	52
Tableau 3: Répartition des sujets de la population accessible selon l'âge	53
Tableau 4: Répartition des sujets de la population accessible selon le niveau académique	53
Tableau 5 : Répartition des sujets de la population accessible selon leurs diplômes professionnels.....	54
Tableau 6 : Répartition des sujets de la population accessible selon le statut matrimonial	54
Tableau 7 : Répartition des sujets de la population accessible selon leur ancienneté professionnelle	55
Tableau 8 : Répartition des sujets de l'échantillon par sexe	56
Tableau 9 : Répartition des effectifs de l'échantillon selon l'âge	57
Tableau 10 : Répartition des effectifs de l'échantillon selon le niveau académique.	57
Tableau 11 : Répartition des effectifs de l'échantillon selon le diplôme professionnel	58
Tableau 12 : Répartition des sujets de l'échantillon d'après l'ancienneté professionnelle.....	58
Tableau 13 : Répartition des sujets de l'échantillon d'après le statut matrimonial.....	59
Tableau 14 : La grille de construction du questionnaire-.....	61
Tableau 15 : Grille d'entretien	65
Tableau 16 : Consistance interne de l'échelle de mesure.....	68
Tableau 17 : Discours synthétisé des interviewés	71
Tableau 18: Répartition des sujets enquêtés selon le Sexe	73
Tableau 19 : Répartition des sujets enquêtés selon l'âge	74
Tableau 20 : Répartition des sujets enquêtés selon la Situation matrimoniale	74
Tableau 21: Répartition des sujets enquêtés selon l'ancienneté professionnelle.....	75
Tableau 22 : Répartitions des sujets enquêtés selon le diplôme académique	75
Tableau 23 : Répartition des sujets enquêtés selon la qualification professionnelle	76
Tableau 24 : Distribution des réponses sur la question votre cursus primaire est très bon.....	76
Tableau 25 : Distribution des réponses sur la question votre cursus secondaire est très bon ..	77
Tableau 26 : Distribution des réponses à la question votre cursus universitaire est très bon ..	77
Tableau 27 : Distribution des réponses à la question vous possédez les diplômes de vos différents cursus	78

Tableau 28 : Distribution des réponses à la question vous bénéficiez d'une très bonne formation académique	78
Tableau 29 : Distribution des réponses relatives à la question votre cursus professionnel est très bon.	79
Tableau 30 : Distribution des réponses correspondantes à la question vous avez suivi la formation enseignante dans une ENI.	79
Tableau 31 : Distribution des réponses correspondantes à la question vous avez suivi la formation enseignante dans une ENIA.....	80
Tableau 32 : Distribution des réponses correspondantes à la question vous avez suivi la formation enseignante dans une ENIEG.	80
Tableau 33 : Distribution des réponses correspondantes à la question vous possédez les diplômes de votre cursus professionnel	81
Tableau 34 : Distribution des réponses correspondantes à la question vous justifiez d'une très bonne formation initiale.	81
Tableau 35 : Distribution des réponses correspondantes à la question vous participez régulièrement et activement aux séminaires de recyclages pédagogiques.....	82
Tableau 36 : Distribution des réponses correspondantes à la question vous participez régulièrement et activement aux UNAPED.	82
Tableau 37 : Distribution des réponses correspondantes à la question vous participez régulièrement et activement aux CEPED.....	83
Tableau 38 : Distribution des réponses correspondantes à la question vous participez régulièrement et activement aux journées pédagogiques	83
Tableau 39 : Distribution des réponses correspondantes à la question vous participez régulièrement et activement aux leçons collectives.	84
Tableau 40 : Distribution des réponses correspondantes à la question vous bénéficiez d'une très bonne formation continue.....	84
Tableau 41 : Distribution des réponses correspondantes à la question élaborez régulièrement les situations d'intégration.	85
Tableau 42 : Distribution des réponses correspondantes à la question énoncez toujours les compétences à faire développer.	85
Tableau 43 : Distribution des réponses portant sur la question vous effectuez toujours tous les types d'évaluation.	86
Tableau 44 : Distribution des réponses sur la question Vous effectuez toujours toutes les formes d'évaluation	86
Tableau 45 : Distribution des réponses portant sur la question Toutes vos évaluations sont critériées	87
Tableau 46 : Distribution des réponses portant sur la question Vous faites toujours des remédiations pédagogiques	87

Tableau 47 : Distribution des réponses portant sur la question Vous faites toujours des compensations pédagogiques	88
Tableau 48 : Distribution des réponses portant sur la question Vous faites toujours des soutiens pédagogiques.....	88
Tableau 49 : Distribution des réponses portant sur la question : Votre salle de classe est réorganisée selon l'APC	89
Tableau 50 : Distribution des réponses portant sur la question au cours de vos enseignements, vous privilégiez le conflit sociocognitif	89
Tableau 51 : Distribution des réponses portant sur la question chaque début de mos, vous élaborez votre projet d'école.	90
Tableau 52 : Distribution des réponses portant sur la question vous appliquez correctement et toujours toutes les réformes curriculaires.....	90
Tableau 53 : Récapitulatif des résultats des hypothèses de recherche de l'entretien	94
Tableau 54 : Test de normalité	96
Tableau 55 : Corrélations entre les variables indépendantes et la variable dépendante du modèle	97
Tableau 56 : Récapitulatif des hypothèses en fonction des instruments de collecte des données.....	101

LISTE DES ABREVIATIONS

APC	: Approche Par les Compétences
BEPC	: Brevet d'Etude du Premier Cycle
CAPI	: Certificat d'Aptitude Pédagogique des Instituteurs
CAPIA	: Certificat d'Aptitude Pédagogique des Instituteurs Adjoints
CAPIEG	: Certificat d'Aptitude Pédagogique des Instituteurs Adjoints de l'Enseignement Général
CAPIEMP	: Certificat d'Aptitude Pédagogique des Instituteurs de l'Enseignement Maternel et Primaire
CEPE :	: Certificat d'Etude Primaire et Elémentaire
CEPED	: Cellule Pédagogique
EDD :	: Education au Développement Durable
DIPAEN	: Diplôme d'Instituteurs Pédagogique Adjoint des Ecoles Normales Ecole Normale
ENS	: Ecole Normale Supérieure
ENI	: Ecole Normale des Instituteurs
ENIEG	: Ecole Normale des Instituteurs de l'Enseignement Général
ENIET	: Ecole Normale des Instituteurs de l'Enseignement Technique
Ha	: Hypothèse alternative
HG	: Hypothèse Générale
HR	: Hypothèse de recherche
HO	: Hypothèse nulle
I.A.E.B	: Inspection d'Arrondissement de l'Education de Base
IC	: Instituteur Contractuel
ICR	: Instituteur Contractuel Régional

IEG	: Instituteur de l'Enseignement Général
IEMP	: Instituteur de l'Enseignement Maternel et Primaire
IPAR	: Institut Pédagogique Appliquée à Vocation Rurale
MINEDUB	: Ministère de l'Education de Base
OPO	: Objectif pédagogique Opérationnel
PAENI	: Professeur Adjoint des Ecoles Normales d'Instituteurs
PENI	: Professeur des Ecoles Normales d'Instituteurs
PENIA	: Professeur d'Ecole Normale d'Instituteur Adjoint
PNUD	: Programme des Nations Unies Pour le Développement
SND 30	: Secteur National de Développement 2030
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
T.I.C	: Technologie de l'Information et de la Communication
UNAPED	: Unité d'Animation Pédagogique
UNESCO	: Unions des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture
VD	: Variable Dépendante
VI	: Variable Indépendante

RESUME

Notre étude dont le thème est « *Formation professionnelle et résistance des enseignants aux réformes curriculaires* » part du constat selon lequel la plupart des enseignants du primaire après leur formation sur les nouvelles approches pédagogiques continuent dans leur pratique de salle de classe, d'utiliser les anciennes méthodes au détriment des nouveaux acquis. Ainsi l'objectif de notre étude était de vérifier l'existence d'un lien de contingence entre la formation professionnelle des enseignants et leur résistance aux réformes curriculaires. Pour atteindre cet objectif, nous avons formulé l'hypothèse générale : « Il ya un lien entre la formation et la résistance des enseignants aux réformes curriculaires ». Notre variable indépendante (la formation professionnelle) a été opérationnalisée en trois variables secondaires : la formation académique, la formation initiale et la formation continue. Cette recherche s'est appuyée sur la théorie de l'apprentissage de Bandura et la théorie de la résistance au changement d'Oreg. Les informations ont été collectées à l'aide d'un guide d'entretien adressé à 10 enseignants et un questionnaire adressé à 150 enseignants répartis dans 34 écoles primaires de l'Arrondissement de Yaoundé 2. Par la suite, nous avons procédé à l'analyse descriptive et inférentielle des informations recueillies à l'aide du test de corrélation (r) de Bravais Pearson. Les résultats de cette analyse ont montré qu'à un seuil de signification $= 0,05$, toutes les hypothèses de recherche ont été confirmées. Ainsi la formation académique, la formation initiale, la formation continue influencent de manière significative la résistance des enseignants aux réformes curriculaires. La confirmation de ces hypothèses entraîne celle de l'hypothèse générale. Donc il ya lieu d'affirmer qu'il existe un lien entre la formation professionnelle et la résistance des enseignants aux réformes curriculaires. Après avoir tiré conclusion, nous avons fait des suggestions à l'endroit des autorités en charge de l'éducation, aux animateurs pédagogiques, aux enseignants. La principale suggestion est celle de la professionnalisation des enseignements au niveau du primaire.

Les mots clé : Formation académique, formation initiale, formation continue, résistance, réformes curriculaires

ABSTRACT

Our study, the theme of which is « teacher training and resistance to curriculum reforms », starts from the observation that most primary school teachers, after their training in new teaching practices, continue in their classroom practice to use the old methods to the detriment of a new knowledge. Thus the object of our study was to verify the existence of a contingency link between the professional training of the teachers and the curriculum reforms. To achieve this goal, we have formulated the general hypothesis: « there is a link between training and teacher resistance to curriculum reforms ». Our independent variable (professional training) was operationalized in the three secondary variables: academic training, initial training and continuing training. The research relied on the theory of learning Bandura and the theory of resistance of Oreg. The information was collected using a maintenance guide addressed to 10 teachers in 34 primary schools of the borough of Yaounde 2. Subsequently, we conducted the descriptive and inference analysis of the information collected using the Bravais Pearson correlation test. The result of this analysis showed that the research hypotheses were confirmed. This academic training, initial training, and continuing training significantly influence the resistance of teachers to curriculum reforms. Confirmation of the general hypothesis. So there is reason to affirm that there is a link between training and teacher resistance to curriculum reforms. After drawing a conclusion, we made suggestions to the authorities in charge of education, to educational leaders, to teachers. The main suggestion is that of the professionalization of teaching at the primary level.

Keywords: Academic training, initial training, continuing training, curriculum reforms, resistance

INTRODUCTION GENERALE

L'éducation est la préoccupation de toutes les sociétés humaines. Elle est généralement considérée comme un puissant levier du développement individuel et collectif. A cet effet, elle a pris une place de choix dans les sociétés modernes. Les savoirs sont ainsi organisés autour d'un certain nombre de disciplines, les sciences de l'éducation. Celles-ci s'efforcent de rechercher les fondements scientifiques à l'éducation qui, elle-même a dépassé les limites de la salle de classe et de la formation de l'esprit, pour embrasser des réalités complexes. C'est dans ce sens que Tsafack (2001, p. 42) considère que « *les sciences de l'éducation sont constituées par les disciplines scientifiques qui appréhendent sous divers angles les fait et les situations éducatives* ».

Il ressort de cette affirmation que les sciences de l'éducation sont un ensemble de disciplines scientifiques et non une seule ; ce qui en fait un sujet pluridisciplinaire. Car, ces disciplines appréhendent les faits et les situations éducatives sous divers aspects. Le même auteur les définit ainsi comme « toute les disciplines qui appréhendent d'une manière scientifique, sous un angle ou sous un autre ou dans la totalité, les situations ou les faits éducatifs ». De ces faits et situations qui le préoccupent et l'interpellent, l'homme a de tout temps inscrit en tête l'encadrement, la socialisation, l'instruction, l'enseignement, l'apprentissage, l'éducation, l'école, la formation, la scolarisation de sa progéniture, de l'enfant de l'humanité ; comme pour éclore dans sa version concrète cette pensée de Victor Hugo à savoir en substance, « un enfant qu'on enseigne est un homme qu'on gagne ».

Si nous admettons que l'enfant est un projet qui se réalise, un être en devenir, le père de l'homme dont plusieurs éléments si non des paramètres naturels et artificiels concourent à l'édification favorisant ainsi l'atteinte des objectifs fixés ; il ne saurait y avoir d'enseignement de qualité, de formation sans une bonne connaissance de l'apprenant dans son milieu de vie. Si la naissance de l'enfant suscite joie et bonheur chez les géniteurs, il est certain que son « humanisation » et sa réussite sont assurées par la sollicitude non seulement parentale mais aussi scolaire. D'où la nécessité d'une bonne formation académique et professionnelle des enseignants.

Nous comprenons que l'apprenant est au centre des préoccupations scolaire et à propos desquelles éducateurs et pédagogues sont interpellés pour action pédagogique

d'intégration sociale. C'est en ce sens que Durkheim (1911), a défini l'éducation comme « l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour but de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné ». Il ressort de cette définition qu'il existe une multitude de milieux éducatifs qui se chevauchent du moins se complètent dans leur rôle pour renforcer et consolider les enseignements auxquels l'apprenant aura accès. Car, l'éducation est l'œuvre de la société qui prépare ses membres en fonction de ce qu'elle attend.

En effet, l'enseignant est un être multidimensionnel dont les caractéristiques d'étude mettent en exergue le cognitif, l'affectif, le conatif et psychomoteur, d'autant qu'il joue le rôle d'émetteur (enseignant) et récepteur (enseigné) selon le contexte et les circonstances. Avec la fuite en avant des responsabilités des uns et des autres dans la société urbaine et rurale, dans notre environnement familial, professionnel, les partenaires éducatifs ne parviennent pas à faire l'unanimité sur les contenus des programmes de formation professionnelle, sur les stratégies de formation continues pour une meilleure applicabilité des nouveaux acquis dans leurs pratiques quotidiennes.

Dans la perspective de notre étude, le milieu professionnel qui est un centre d'apprentissage et d'expansion du potentiel intellectuel, affectif et moteur a pour objectif d'assurer l'épanouissement de la personnalité de l'enseignant, son adaptation et son intégration dans cette société dynamique. C'est pendant les différentes formations (initiale et continue) que l'enseignant explore les réformes et innovations éducatives. C'est l'occasion où celui-ci s'imprègne, acquiert les nouveaux savoirs théoriques et pratiques. Les interactions entre lui et son environnement professionnel lui permettent de confirmer ou non son adhésion à ces pratiques. Ceci nous amène à se demander si la résistance des enseignants aux nouvelles pratiques pédagogiques n'est pas la conséquence de leur / du type de formation reçue ?

Notre intention dans ce travail de recherche est de relever la nécessité d'une bonne formation académique et professionnelle des enseignants pour une bonne adhésion aux nouvelles pratiques pédagogiques et leur application dans les salles de classe. Nous nous proposons de rechercher quelle influence certaines composantes de la formation telles que académique, initiale et continue pourraient avoir sur le comportement professionnel des enseignants. Pour atteindre cet objectif, nous adopterons le plan suivant :

Le chapitre I qui se résume en problématique générale de l'étude à travers le contexte de l'étude, la justification, la formulation et position du problème, le problème spécifique de l'étude, question de recherche, objectif de l'étude, intérêts de l'étude et s'achève par la délimitation de l'étude qui nous permet de fixer les bornes dans l'approfondissement de nos investigations.

Le chapitre II qui s'intitule revue de la littérature renferme la définition des concepts et la recension des écrits.

Le chapitre III porte sur les théories explicatives de notre étude à savoir la théorie sociale cognitive de Bandura et la théorie de la résistance au changement d'Oreg.

Le chapitre IV intitulé méthodologie de l'étude où nous spécifierons le type de recherche menée, le site de l'étude, la formulation et l'opérationnalisation des hypothèses, la population de l'étude, présenterons l'échantillon et la technique d'échantillonnage, la validation du questionnaire, décrirons l'instrument de collecte des données et l'outil statistique de l'analyse desdites données.

Le chapitre V renferme la présentation et l'analyse des données collectées.

Le chapitre VI porte sur l'interprétation et la discussion des résultats suivie des suggestions.

A la suite de ces différents chapitres, une conclusion générale est faite en rappel des objectifs de la recherche et les principaux résultats obtenus, les suggestions pour la résolution du problème posé par cette étude d'une part, et d'autre part des pistes de recherches futures.

En fin, une présentation des références bibliographiques selon la 7^e édition des normes APA, suivie des annexes.

CHAPITRE I :

PROBLEMATIQUE GENERALE DE L'ETUDE

Toute recherche scientifique est fondée sur un problème. Dans le présent chapitre, nous allons d'abord présenter clairement ce problème. Ensuite nous relèverons les questions pertinentes qu'il suscite. Enfin nous présenterons l'importance, les objectifs visés et les délimitations de notre étude. Mais, dans le but de faciliter sa compréhension, il nous semble judicieux de présenter d'abord le contexte dans lequel il s'effectue et sa justification.

1.1 CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ETUDE

1.1.1 Contexte de l'étude

L'éducation occupe une grande place dans toute société. Elle est un facteur indéniable au développement. Elle prépare les enfants à devenir des hommes complets, instruits, consciencieux, utiles à la société. Elle vise à former des caractères trempés, des âmes fortes. Développer la personnalité, tel est son premier objectif Macaire, (1979). Conscient de cela, les responsables politiques, dans l'optique de la recherche d'une éducation de qualité, ont créé dès 1967 l'institut de pédagogie Appliquée à vocation Rurale de Yaoundé (IPAR). On parlait alors de la ruralisation de l'enseignement. Voilà pourquoi, le Président Ahmadou Ahidjo selon IPAR (1972 : 4) entendait par là :

« L'adaptation de l'éducation aux réalités de ce pays qui est essentiellement agricole. La vraie éducation ruralisée, c'est celle qui intègre l'homme africain dans sa collectivité et qui, tirant sa force et son originalité de l'âme africaine, offre au jeune homme ou à la jeune fille des possibilités de s'inscrire selon ses capacités et avec les techniques modernes, sur le marché du travail ».

Cette réforme concernait les contenus des programmes, les méthodes d'enseignement, les formations initiales et continues des enseignants ainsi que la production du matériel didactique approprié.

A cet effet, une action méthodique a été entreprise pour la réforme de l'enseignement primaire avec l'aide du PNUD et de l'UNESCO. Dès 1973, l'application du décret N° 69/157/COR du 11 août 1969 portant mutation de l'ENIR en IPAR entreprend par étape une réforme générale et rationnelle. Il fallait d'abord étudier le système économique, social, et

éducatif et déterminer les objectifs nouveaux de l'éducation, le type d'écopier à former, les programmes et méthodes d'enseignement, évaluer le nombre et le type de bâtiments à construire, déterminer comment former les enseignants tout en établissant un plan de recyclage. Ainsi, Dembélé et Oviawé (2007), font un réquisitoire de la situation en mentionnant que l'Afrique subsaharienne est la zone où la qualité de l'éducation présente les images les plus sombres, car les élèves quittent l'école primaire sans savoir ni lire, ni écrire, ni calculer. Pour expliquer cette situation, les auteurs évoquent entre autres les salles de classes inappropriées, l'indisponibilité du matériel didactique, le nombre insuffisant des enseignants qualifiés et l'utilisation par les enseignants des pratiques non adaptées aux contextes locaux.

De 1975 à 1990, le rôle de l'IPAR est ramené à la seule recherche en éducation. L'évolution des sciences a permis l'introduction de la pédagogie par objectif dans le système éducatif camerounais. L'enseignant fixe les objectifs, prépare les motivations, fait exécuter les tâches, intervient très fréquemment, bref c'est un entraîneur. Mais les techniques d'apprentissage ne laissent pas assez de place à l'apprenant pour intervenir. Cette approche avait pour avantages la limitation de l'apprentissage à l'essentiel, l'induction d'une évaluation objective, des objectifs fixés par l'enseignant. Malgré sa pertinence, elle présentait quelques limites à savoir le manque de créativité, le manque de motivation des élèves, l'apprentissage se fait par cœur avec un manque de concrétisation, la non prise en compte de l'opinion de l'apprenant. Cependant, malgré sa pertinence sur l'évaluation, on n'arrivait pas à apporter une solution aux problèmes factuels.

Cette insatisfaction amènera les politiques à repenser notre système éducatif. Les travaux des Etats Généraux de l'Education de 1995 posent comme préalable : « la formation des hommes et des femmes créatifs, productifs [...] imposent la caducité de cette pédagogie. La raison est qu'elle développe seulement les trois premiers niveaux dans la taxonomie de Bloom (connaissance, compréhension, application), ce qui est insuffisant pour former l'homme opérationnel. Les autres niveaux (analyse synthèse, évaluation) sont très souvent négligés par l'enseignant. Dans la même veine, le Cameroun va ratifier plusieurs conventions en rapport avec l'éducation et participer activement à tous les fora sur l'éducation, notamment la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous tenue du 5 au 9 mars 1990 dans la ville de Jomtien en Thaïlande. Cette conférence avait pour objectif de répondre aux besoins éducatifs fondamentaux des pays en voie de développement. Car, les participants s'étaient rendus compte que plus de 960 millions d'adultes dont les deux tiers des femmes des pays industrialisés en voie de développement étaient analphabètes. Plus du tiers des adultes n'avait

pas accès aux nouveaux savoir-faire et aux technologies qui pourraient améliorer la qualité de leur vie et les aider à façonner le changement social et culturel. Plus de 100 millions d'adultes et d'enfants n'achevaient pas le cycle éducatif de base. Des millions d'autres le poursuivaient jusqu'à terme sans acquérir le niveau de connaissance et de compétence indispensables.

Pour pallier à ce problème, les penseurs dans le domaine de l'éducation se proposent d'adopter la Nouvelle Approche Pédagogique. Celle qui avait pour postulat le développement de la pensée inférentielle. L'apprenant est ainsi mis au centre de son apprentissage. Cette Nouvelle Approche Pédagogique postule la logique du raisonnement scientifique. Ici, l'enseignant est un guide pour l'apprenant, un facilitateur. Ce dernier reste un acteur majeur et autonome à la construction de son savoir.

Tout comme l'approche par objectif, la Nouvelle approche Pédagogique présente aussi des limites. Elle a connu des critiques de plusieurs auteurs du domaine de l'éducation tels que Piaget, Claparèdes qui l'accuse d'être un modèle incomplet, intellectualiste qui éloigne les savoirs des savoirs faire requis dans la réalité de la vie quotidienne, bref une absence de contextualisation des savoirs. C'est cette insuffisance qui pousse les autorités éducatives à adopter en 2003 l'Approche par les Compétences. Cette approche permet de donner un sens aux savoirs. En effet, elle permet aux apprenants de mobiliser les savoirs acquis, en dehors des situations d'examen ou de classe, et de rendre ainsi les apprentissages utiles.

Elle repose sur quatre postulats :

- L'enfant apprend efficacement quand il est l'acteur responsable et actif dans le processus enseignement/apprentissage ;

- L'enfant apprend efficacement par comparaison de ses perceptions avec celles de ses enseignants et de ses pairs, autrement dit lorsqu'il est en conflit cognitif avec d'autres personnes ;

- L'enfant apprend efficacement quand il bénéficie de l'expérience et l'aide d'un adulte. Dès lors l'enseignant devient un support pour une édification progressive de l'apprenant ;

- L'enfant apprend efficacement lorsqu'il reçoit des stimuli appropriés.

Mais l'APC entre en vigueur dans l'enseignement primaire qu'en 2018. Elle apporte des innovations de taille notamment les énoncés de compétences, les situations d'intégration, les évaluations critériées, la gestion des difficultés d'apprentissage.

Selon la SND 30, le développement d'un pays est intimement lié à la structure de sa population. D'une part, le développement vise à satisfaire les besoins des populations en leur fournissant toutes les commodités de la vie moderne notamment l'emploi, la santé, le bien-être social et économique. Ce développement n'est possible que s'il s'appuie sur une population ayant des caractéristiques appropriées telles que : une bonne formation, la bonne santé, et un bien-être social et économique. Pour elle, la transformation de l'économie nationale requiert la disponibilité d'un capital humain compétent et compétitif qui repose sur l'existence d'une importante main d'œuvre bien formée et occupée de manière optimale. Pour ce faire, il est nécessaire de mettre en œuvre des politiques de santé, d'éducation qui, dans un climat de bonne gouvernance permettront le développement du capital humain productif.

La SND 30 révèle pour ce qui est de la scolarisation une hausse globale de 4,3 points du taux de scolarisation au primaire entre 2011 (81,3 %) et 2017 (85,4 %). Cependant l'accès à l'éducation préscolaire reste à améliorer dans la mesure où moins de 40 % des enfants âgés de 4 à 5 ans y ont accès. Malgré ces avancées, l'indice de Développement du Capital Humain (IDCH) du Cameroun s'est dégradé. Il est passé de 0,41 en 2012 à 0,39 en 2017. Les causes évoquées ici sont liées aux problèmes de malnutrition des enfants et aux politiques d'éducation et santé à l'instar d'une inégale répartition du personnel au profit des zones urbaines et de l'insuffisance du paquet minimum dans les services, notamment en milieu rural. Les actions menées par cette stratégie ont permis de relever que le taux d'achèvement dans le cycle primaire a connu une augmentation de 3,7 % soit 73 % en 2012 contre 76,7 % en 2016. Tandis qu'en 2018, on assiste à une baisse de 9,7 points soit 67, %.

Toutefois, les structures d'offre en terme d'infrastructures éducatives, de personnels enseignants et de formateurs n'arrivent pas encore à satisfaire la demande d'éducation et de formation professionnelle, au regard des normes et standards internationaux. Les contenus et la qualité de l'offre en éducation ne sont pas toujours en adéquation avec la demande du système productif en termes de main d'œuvre et d'entrepreneurs ou créateurs d'entreprise. Bref, il n'existe pas un profil type du capital humain ou une priorisation en termes de formation et de compétences qui répondent aux options de choix et du développement économique et industriel.

Pour combler ces insuffisances, le Gouvernement se propose de donner une formation professionnelle orientée par la demande du secteur de production reposant sur un dispositif

modernisé et considérablement renforcé, de garantir l'accès à l'éducation primaire à tous les enfants en âge de scolarisation, de développer l'enseignement préscolaire communautaire, notamment en milieu rural, d'assurer la formation des formateurs qui seront par la suite déployés dans les localités, de renforcer l'offre de la formation initiale, continue, et par voie de l'apprentissage par une plus grande implication des professionnels à la formation et à la certification conformes. Adapter les formations professionnelles aux atouts et avantages spécifiques de chaque région.

Les insuffisances observées dans la SND 30 seront prises en compte dans les 17 objectifs de l'ODD4 particulièrement en son objectif 4 sur l'éducation. Cet objectif fait mention de la formation professionnelle. Il se propose de faire en sorte que les femmes et les hommes aient tous accès dans les conditions d'égalité un enseignement technique, professionnel ou tertiaire y compris universitaire, de qualité et d'un coût abordable. D'augmenter considérablement à l'échelle mondiale le nombre de bourse d'études offertes aux pays en voie de développement, en particulier aux pays moins avancés, aux petits Etats insulaires en développement et aux pays d'Afrique, pour financer le suivi des études supérieures, y compris la formation professionnelle, le cursus informatique, techniques et scientifique et les études d'ingénieur et d'autres pays en développement. D'accroître considérablement le nombre d'enseignants qualifiés, notamment au moyen de la coopération internationale. Cet objectif met également l'accent sur l'acquisition des compétences fondamentales et de niveau supérieur pour vivre dans une société durable.

C'est dans ce contexte de rénovation pédagogique et d'appropriation de l'APC que s'inscrit la présente étude qui porte sur la résistance des enseignants aux réformes curriculaires.

1.1.2 Justification de l'étude

Toute innovation entraîne des résistances. Notre choix s'est porté sur cette recherche parce que nous savons que la vie d'enseignant est constamment ponctuée, de changement du point de vue des méthodes, des pratiques pédagogiques. Depuis septembre 2018, date à laquelle les nouvelles réformes curriculaires ont pris corps dans l'enseignement primaire au Cameroun ; l'attitude des enseignants face à ces réformes a retenu notre attention. Il nous est donc apparu important d'investiguer le phénomène des résistances afin de mieux le

comprendre. Comment les nouvelles reformes peuvent entrainer des résistances chez les enseignants?

Notre thématique a déjà fait l'objet de plusieurs études. Aussi, il trouve justification dans les lacunes relevées dans trois études antérieures, lacunes que nous nous emploierons à combler. En effet, Hal (2002) a travaillé sur la résistance des enseignants aux réformes pédagogiques. Il émet l'hypothèse selon laquelle la résistance des enseignants dépend de la perception qu'ils ont de l'enseignement des Technologies de l'Information et de la Communication (T.I.C). A travers les entretiens il collecte des données sur un échantillon de 21 enseignants issus de 7 écoles primaires de la commune de Mers-el-kébir (Oran). Il parvient au résultat selon lequel les enseignants résistent à l'enseignement par les T.I.C à cause du manque de maîtrise de l'outil informatique, du manque de bonne volonté à innover dans les pratiques d'enseignement.

Mais, en examinant plus profondément cette étude, nous relevons une lacune sur le plan méthodologique. L'auteur a utilisé un échantillon de taille réduite de 21 enseignants sans toutefois dévoiler la population mère.

Mohammed et al (2010) s'est penché sur le même problème à savoir l'intégration des TIC dans l'enseignement. Ils partent de l'hypothèse selon laquelle les facteurs culturels et les attitudes des enseignants constituent les entraves dans le recours aux T.I.C dans les pratiques des enseignement/apprentissages. Leur échantillon est constitué de 327 enseignants. La moyenne d'âge de ceux-ci est de 40,9 ans et la moyenne d'expérience de 20,86 ans. Pour conduire son étude, il s'est servi du questionnaire comme outil de collecte des données. L'analyse des données a été faite avec le logiciel d'aide d'analyse SPSS 20. Il est parvenu au résultat selon lequel les enseignants résistent au changement parce qu'ils ne sont pas convaincus de la pertinence de l'usage des T.I.C en éducation. D'autres considèrent cet outil comme une menace à la culture par conséquent, refusent de participer dans le processus d'intégration. On remarque sur le plan contextuel que ces auteurs n'ont travaillé qu'avec les enseignants exerçant uniquement au sein des Etablissements ne souffrant pas de pénurie en matière d'infrastructure.

Mais, sur le plan méthodologique, ils n'ont pas dévoilé l'effectif de la population mère.

Kossi Eli Senayah, (2019) a mené une étude sur le rôle de la formation initiale des enseignants dans l'acquisition des compétences par les élèves du secondaire au Togo. Il part du constat selon lequel plusieurs facteurs sont susceptibles d'influencer la performance des

apprenants. Parmi ces facteurs on peut distinguer ceux liés à l'institution, à l'origine social, aux élèves, aux enseignants. Il part d'un échantillon de cinquante enseignants, après analyse des données recueillies auprès de ceux-ci, il parvient aux résultats suivants : 72,58 % des élèves des enseignants ayant suivi une formation initiale ont une moyenne égale ou supérieure à 10. Cette proportion chute jusqu'à 27,42 % chez les élèves des enseignants n'ayant pas suivi de formation initiale.

Mais en examinant cette étude, nous remarquons que, l'auteur n'a pas présenté ses hypothèses de recherche, ni délimiter son champs d'étude.

Notre étude se justifie par son ancrage dans notre domaine (science de l'éducation) et spécialité (développeur et évaluateur des curricula). En effet, la formation des enseignants est un thème pédagogique et la pédagogie est une science de l'éducation. Pour Debesse et Mialaret (1969), la pédagogie a avec l'éducation les rapports que la science a avec l'action. Ainsi, l'éducation est le résultat de l'application de la pédagogie tout comme l'action efficace découle de l'application des résultats de la science. De ce fait, la pédagogie est donc une science qui permet l'étude et la recherche des principes nécessaires à la maîtrise des techniques indispensables à l'acquisition de l'éducation. D'après Tsafak (2001) la pédagogie est un art qui s'acquiert en classe par une sorte d'intuition et par l'observation sympathique des faits donnés de la réalité.

1.2 FORMULATION ET POSITION DU PROBLEME

Un problème de recherche est un fait incommode, contrariant, ennuyeux ; c'est une situation équivoque, paradoxale par rapport à une connaissance, à une pensée, à une pratique habituelle, à une norme sociale etc ; c'est une difficulté qui génère sur le plan spéculatif ou empirique des questions dont les réponses sont critiquées, critiquables ou simplement absentes (Itong à Goufan, 2019) ; c'est aussi « *un écart constaté entre une situation de départ satisfaisante et une situation d'arrivée indésirable* » (Mace, 1992:12). Dans cette optique, nous allons présenter la situation satisfaisante et la situation insatisfaisante qui nous a amené à un questionnement.

Les Instructions Officielles relatives à l'application de l'APC imposent entre autres les énoncés des compétences, la présentation des situations d'intégration, la pratique de la nouvelle vision de l'évaluation et la gestion des difficultés d'apprentissage.

A cet effet, l'enseignant doit identifier et énoncer les compétences qu'il veut développer à la fin d'une séquence d'apprentissage. Autrement dit, l'enseignant doit

synthétiser ce que l'élève devra démontrer à la fin d'une séquence au moment de la résolution des situations problèmes de vie courante.

Perrenoud (1997), définit une compétence comme étant la capacité d'actions face à une famille de situations qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et la capacité de les mobiliser. Le Curriculum la définit comme le fait de savoir accomplir efficacement une tâche. Pour énoncer les compétences, l'enseignant doit s'adosser sur trois éléments que sont :

- le contexte, c'est un ensemble d'éléments matériels mis à la disposition de l'apprenant et les compétences supposées maîtrisées qui l'aideront à réaliser le travail demandé ;

- la tâche, c'est la description du travail à réaliser et des différentes étapes à suivre ;

- les critères d'évaluation du travail de l'apprenant, ce sont les instruments ou les indices qui permettent d'apprécier, de porter un jugement sur le travail fait.

Il doit présenter des situations d'intégration. Ce sont des situations qui mobilisent plusieurs ressources cognitives, psychomotrices et affectives pour résoudre un problème de vie courante. Itong, (2019). Pour Astolfi (1993), la situation-problème est une situation organisée autour du franchissement d'un obstacle par la classe, obstacle préalablement bien identifié. Elle doit offrir une résistance suffisante, amenant l'élève à y investir ses connaissances antérieures disponibles ainsi que ses représentations, de façon à ce qu'elle conduise à leur mise en cause et à élaborer de nouvelles idées.

Une situation d'intégration est composée d'un support, d'une tâche et des consignes de travail. Les consignes sont des instructions de travail données sur lesquels l'apprenant se base pour résoudre un problème. Selon Philippe Mirieu (1987), le travail de la situations-problème fonctionne sur le mode débat scientifique à l'intérieur de la classe, stimulant les conflits sociocognitifs potentiels. Selon lui, ce n'est pas une « *pédagogie de la réponse* » mais une « *pédagogie du problème* ».

L'APC impose la nouvelle vision de l'évaluation. Cette nouvelle vision voudrait que toutes les formes et types d'évaluation soient pratiquées par l'enseignant dans sa salle de classe. Il s'agit de :

- l'évaluation diagnostique qui est une évaluation qui s'effectue au début des apprentissages dans le but de découvrir les forces et les faiblesses de l'apprenant ;

-l'évaluation formative qui s'effectue au cours des apprentissages dans le but de corriger les erreurs de l'apprenant pendant le processus d'apprentissage ;

-l'évaluation sommative qui s'effectue à la fin d'une séquence d'apprentissage ou de formation.

-L'évaluation certificative qui s'effectue en fin de cycle d'apprentissage ;

- l'auto-évaluation. Ici, c'est l'apprenant qui s'évalue lui-même.

-la co-évaluation. C'est une évaluation où les apprenants apprécient le travail de leur camarade.

En ce qui concerne la gestion des difficultés d'apprentissage, elle consiste à trouver des solutions aux différents problèmes que présentent les apprenants. A cet effet, les nouvelles réformes pédagogiques proposent plusieurs solutions en fonctions des lacunes observées dans la classe. Nous citerons la remédiation, le soutien pédagogique et la compensation.

- La remédiation est une activité par laquelle un enseignant trouve une solution à une difficulté ;
- le soutien pédagogique est l'activité par laquelle l'enseignant empêche à l'apprenant en situation d'apprentissage de se décourager, d'abandonner ;
- la compensation pédagogique est le fait de palier à une faiblesse par une force.

Or, force est de constater que, lors des visites d'écoles organisées dans l'arrondissement de Yaoundé 2, par l'IAEB, les 3/4 des enseignants sur le terrain continuent d'appliquer les anciennes pratiques pédagogiques (rapport d'inspection conseil de novembre 2020).

Pour ce qui est de la formulation des énoncés de compétences, nombreux sont ceux qui éprouvent les difficultés à les élaborer. Parmi celles-ci, la non maîtrise des différentes parties d'un énoncé de compétences, la mauvaise formulation des énoncés, le mauvais choix des critères d'évaluation.

Concernant les situations d'intégration, les mêmes difficultés reviennent, notamment la non maîtrise des différentes parties d'une situation-problème, la confusion entre les critères d'évaluation et les consignes de travail. Les enseignants ont tendance à confondre une situation-problème à une étude de texte. Selon Philippe Mirieu (1987), le travail de la situation-problème fonctionne sur le mode débat scientifique à l'intérieur de la classe,

stimulant les conflits sociocognitifs potentiels. Selon cet auteur, ce n'est pas une « *pédagogie de la réponse* » mais une « *pédagogie du problème* »

Sur le plan de l'évaluation, les enseignants ont des difficultés à ressortir les critères d'une évaluation que sont la mesure en terme de cotation, le jugement et la décision (rapport d'inspection conseil de novembre 2020). A cet effet, Louise Lafontaine (2009) fait savoir que l'APC est une bonne approche. Mais difficile d'appliquer parce qu'elle augmente la charge de travail de l'enseignant particulièrement la pratique de l'évaluation formative, l'élaboration des situations d'intégration et de la remédiation.

En ce qui concerne la gestion des difficultés d'apprentissage, 60 % des enseignants se limitent aux activités de soutien pédagogiques, 30 % à la remédiation pédagogique et 10 % à la compensation pédagogique. Ils font face à d'énormes difficultés en termes de gestion de la quatrième semaine consacrée aux évaluations mensuelles et aux remédiations pédagogiques. Ils se plaignent que le temps alloué à ces activités est insuffisant (Synthèse des rapports 2019 des animateurs pédagogiques de l'arrondissement de Yaoundé 2).

Dans le même sens, les Etats Généraux de l'Education (1995) ont révélé que le taux de redoublement pour chaque cours est de 30%. Le Document de Stratégie Sectorielle de l'Education tire la sonnette d'alarme qu'au primaire, le coefficient d'efficacité interne est de 63,30%. Dans les salles de classe, les enseignants éprouvent encore des difficultés à énoncer les compétences, à dispenser des leçons selon le canevas de l'APC, à élaborer des situations-problème, à déterminer les critères d'évaluation des apprentissages.

C'est cet écart entre Le comportement professionnel attendu des enseignants et le comportement observé sur le terrain qui est le problème de la présente étude. Il s'agit de la résistance des enseignants aux réformes pédagogiques apportés par l'APC. Ce problème est diversement examiné et apprécié dans la littérature spécifique quant à ses causes.

1.3 PROBLEME SPECIFIQUE DE L'ETUDE

Le problème spécifique d'une étude est le diagnostic du problème de recherche. Il s'agit donc pour nous de chercher à déceler les causes profondes de ce problème en relevant ses manifestations à la lumière de la littérature écrite s'y rapportant.

La première cause évoquée est la peur de l'inconnu. Mallory Begou, (2012) fait savoir combien il est difficile pour les enseignants de faire faire à leurs élèves ce qu'ils ne savent pas

faire eux-mêmes. Que ce soit dans la découverte de nouvelles manières de faire différentes. Ils sont parfois amenés à confronter leurs propres conceptions pédagogiques à celles de leurs collègues. Ce qui peut déclencher une instabilité due aux regards et aux jugements des autres. Le doute peut apparaître et déstabiliser l'identité professionnelle de tout un chacun.

La deuxième cause est celle liée aux habitudes routinières. Pour cet auteur, tout enseignant se complait dans ses habitudes routinières et n'aime pas que l'on vienne perturber « le bon fonctionnement » établi. Tout changement est chaos avant de pouvoir redevenir ordonné. Pour cela, tout enseignant est obligé de dépenser de l'énergie, du temps pour organiser, préparer ses cours, ce qui peut être générateur d'inquiétude et le risque d'une somme d'investissement trop grande par rapport aux bénéfices retirés. Pour Bibeau (2007), Les enseignants ne veulent être perturbés à cause des changements induits par les réformes éducatives et préfèrent conserver leur pratique habituelle. Pour cela, les enseignants sont donc souvent accusés de résistance vis-à-vis de toute réforme en éducation.

La troisième cause est la méconnaissance du métier. D'après Mallory cet auteur, les résistances sont en grande partie dues aux enseignants et à leur non implication dans les orientations de l'école. De ce fait, ils annihilent eux-mêmes leur pouvoir de décision qu'ils peuvent faire valoir lors des réunions prévues à cet effet. Le métier ayant énormément évolué ces vingt dernières années, certains enseignants n'ont pas pris toute la dimension de l'évolution et ont du mal à s'adapter aux nouvelles « missions » du métier d'enseignant.

La quatrième cause est le problème du niveau académique des enseignants. En effet, (Altet, Paré Kaboré et Sall, (2015), révèlent que les enseignants du primaire sont recrutés avec le niveau du BEPC sur la base de tests de niveau et/ou tests psychotechniques qui ne relèvent pas leur niveau réel. Pour Djeumeni (2013), les enseignements dans les ENIEG/ENIET sont des enseignements post-BEPC correspondant au second cycle de l'enseignement secondaire pour la grande majorité des encadreurs. C'est pourquoi le niveau de qualification des formateurs pratiques des élèves-maîtres au Cameroun peut comporter certaines limites. L'on se fonde sur l'expérience de l'enseignement pour leur confier des stagiaires. Cependant, leur niveau de qualification dans les disciplines en ce qui concerne la maîtrise des contenus disciplinaires peut être mis en doute. En même temps la formation initial et continue des enseignants à faire face à des enjeux et à des défis majeurs.

La cinquième cause évoque le statut professionnel. L'accès dans les écoles de formation des élèves-professeurs est quelque peu différent de celui des élèves-maîtres. Le

concours des premiers donne accès directement à la fonction publique et garantit un emploi, un salaire et une retraite à l'âge de 60 ans. Tandis que les élèves-maîtres reçoivent tous la même formation mais, doivent attendre un éventuel recrutement pour être contractualisés.

En ce qui concerne les conditions de travail des enseignants. Boukary Ouédraogo (2011) évoque, les contraintes liées à la motivation et à l'engagement personnel. Les enseignants du primaire perçoivent des prestations salariales différentes selon qu'on est contractuel, contractualisé ou fonctionnaire. Cet auteur évoque aussi la contrainte de la surcharge du travail de l'enseignant. Il apparaît que le recours au fichier-classe « consomme » beaucoup de temps puisque les enseignants n'ont pas été suffisamment formés pour diagnostiquer l'erreur et proposer rapidement les exercices appropriés. Ils doivent d'abord prendre le temps de repérer la description de l'erreur observée chez l'apprenant.

La sixième cause est la qualité de la formation. En effet, pour UNESCO (2002), les enseignants du primaire sont mal formés, les livres de mauvaise qualité et en quantité insuffisante et une mauvaise supervision des écoles constituent des facteurs aggravants. Plus de 50% des enseignants sénégalais du primaire ne sont pas formés. Cela signifie qu'il ya un enseignant formé pour 70 élèves. En outre, cette formation pédagogique initiale est de courte durée (neuf mois) (UIS-UNESCO, 2014). Pour Raymond (1968), il démontre que parmi les facteurs qui influent significativement sur le rendement professionnel sont la formation et l'expérience professionnelle. Akyeampong, Pryor, Westbrook et Lussier, (2011), font part de la dégradation de la qualité des formations initiales et continues des enseignants au niveau déjà faible de scolarisation (pour une majorité, niveau de second cycle du secondaire). Les contenus de la formation sont souvent inadaptés. Les lacunes dans les connaissances des enseignants concernant les contenus pédagogiques et dans les pratiques de classes portent atteinte à l'apprentissage et à la réussite des élèves.

Develay (2006) fait savoir que les centres de formations des enseignants sont l'une des clés de la construction de l'identité professionnelle. Louise Lafontaine (2009), dit « *l'APC est une bonne approche. Mais difficile d'appliquer parce qu'elle augmente la charge du travail de l'enseignant particulièrement la pratique de l'évaluation formative, l'élaboration des situations d'intégration et de remédiation* ».

Ainsi le diagnostic révèle une multitude de causes toutes aussi pertinentes les unes que les autres. Ce qui anime aujourd'hui une vive polémique qui divise acteurs et partenaires de l'éducation quant à l'opportunité, l'efficacité et l'efficience des réformes pédagogiques. Les

positions sont tranchées rendant ainsi la discussion embarrassante. Cet embarras suscite des interrogations qui sont autant des questions de recherche.

1.4 QUESTIONS DE RECHERCHE

Une question de recherche est une interrogation (posée par le chercheur) qui oriente le travail de recherche. Dans ce sens nous nous sommes posé une question principale et des questions spécifiques de recherche.

1.4.1 Question principale de recherche

Selon Fonkeng et al., (2014), la question de recherche fait référence au sujet de réflexion et de débat, le plus souvent formulé sous forme d'une interrogation, autour duquel au sujet de notre recherche, nous nous sommes posés la question principale de recherche suivante : « y a-t-il un lien entre la formation professionnelle et la résistance des enseignants aux réformes curriculaires ? » Autrement dit, le fait que les enseignants ne respectent pas les principes pédagogiques de l'APC est-il dû à la qualité de leur formation ?

1.4.2 Questions spécifiques de recherche

Cette question principale a généré trois questions spécifiques de recherche suivantes.

Question 1 : La formation académique a-t-elle un lien avec la résistance des enseignants aux réformes curriculaires ?

Question 2 : La formation initiale a-t-elle un lien avec des enseignants aux réformes curriculaires ?

Question 3 : La formation continue a-t-elle un lien avec la résistance des enseignants aux réformes curriculaires ?

Toutes ces questions dévoilent nos intentions qui sont aussi les objectifs de l'étude.

1.5 OBJECTIF DE L'ETUDE

L'objectif d'une recherche est le but scientifique que le chercheur veut atteindre Trembley (1968). Dans le cadre de notre étude, nous distinguons l'objectif principal et des objectifs spécifiques.

1.5.1 Objectif principal

L'objectif principal de notre étude est de vérifier l'existence d'un lien de contingence entre la formation des enseignants et leur résistance aux réformes curriculaires.

1.5.2 Objectifs spécifiques

Les objectifs spécifiques sont les buts empiriques que le chercheur vise en vue d'atteindre l'objectif général. Il s'agit pratiquement pour nous de vérifier concrètement la relation de cause à effet qui existerait entre la résistance des enseignants aux réformes pédagogiques et :

- la formation académique,
- la formation initiale
- la formation continue.

Avec l'atteinte des objectifs ci-dessus définis, notre étude présente une importance non négligeable pour divers intérêts que nous en tirons entre autres : intérêts pédagogiques, psychologiques, théoriques, pratiques, sociaux, culturels.

1.6 INTERETS DE L'ETUDE

Du simple fait que notre étude porte sur un thème pédagogique, démontre qu'elle présente naturellement un intérêt certain. Cet intérêt peut être perçu comme une information ou comme une interpellation, et se situe sur les plans pédagogique, psychologique, théorique, pratique, social et culturel.

1.6.1 Intérêts pédagogiques

L'adhésion des enseignants à la réforme permettra l'amélioration et le renforcement de leur capacité pédagogique afin qu'ils puissent concevoir et élaborer les situations-problème ainsi que les compétences pour mieux évaluer les apprenants. Cette réforme est une valeur ajoutée aux connaissances antérieures. Pour Lockheed et Vespoor (1991), les formations académiques et professionnelles des enseignants apportent des gains positifs quant à la qualité de leur performance et l'apprentissage des élèves. Un enseignement de qualité est en rapport avec la maîtrise des savoirs, les méthodes pédagogiques et la culture générale de l'enseignant ; ce qui est inéluctablement un effet positif sur le rendement des apprenants.

1.6.2 Intérêts psychologiques

Sur le plan psychologique, notre étude permettra d'apprécier l'impact psychologique de la formation de l'enseignant sur leur engagement professionnelle. Malgré les effectifs pléthoriques, il doit connaître l'apprenant car, dans une classe, les élèves n'ont pas les mêmes comportements, attitudes ni même origine. Il faut donc connaître chacun d'eux, ses problèmes personnels pour pouvoir correctement l'enseigner.

1.6.3 Intérêts théoriques

Notre étude permettra de vérifier si les théories de l'apprentissage, et la théorie de la résistance trouvent une validité dans notre contexte.

1.6.4 Intérêts pratiques

Sur le plan pratique, cette étude permettrait aux les autorités éducatives de revoir les contenus de la formation des enseignants. En fait, le développement des compétences s'avère être une activité pratique sollicitée par l'enseignant grâce à la mise sur pied des situations d'intégration. Cela donne la possibilité d'exercer les connaissances acquises pour la transmission des ressources (savoirs, savoir-faire, savoir-être) à l'apprenant

1.6.5 Intérêts sociaux

La présente étude va permettre aux enseignants de former les individus compétents, capables de s'insérer dans la société ; des individus productifs du point de vue économique. Jacques Lang (2006, p.56) écrit à ce propos « *qu'un investissement intellectuel puissant est un levier fort du développement économique... l'investissement dans la matière grise doit être le premier investissement économique d'un pays* ». Les réformes curriculaires viennent ici limiter la fuite des cerveaux vers l'extérieur. Car, au Cameroun beaucoup de parents souhaitent voir leurs enfants sortir du milieu dans lequel ils sont alors que la réforme rabat cette demande sur une réponse locale. Un apprenant qui finit son cycle primaire avec de bonnes compétences peut facilement s'insérer dans la vie active. Il s'autonomise ainsi, et devient utile à la société.

1.6.6 Intérêts culturels

Notre étude présente un intérêt culturel par le fait qu'il permet de comprendre les déterminismes qui pèsent sur les apprenants ainsi que sur les enseignants. C'est, selon Belinga (2005) ce qui a toujours fait défaut dans le cadre de la formation des enseignants en général.

Aujourd'hui, les éléments culturels (télévision, films, radio, presses écrites...) font partie de l'expérience des enfants que les enseignants doivent former. Ces éléments exercent une influence à la fois positive et négative sur les apprenants. Pour cela, l'enseignant doit se cultiver et s'éloigner de la routine pour s'approcher de l'innovation pédagogique. Ils peuvent être à l'origine des multiples résistances aux réformes.

1.7 DELIMITATIONS DE L'ETUDE

Délimiter c'est mettre des bornes, des limites, circonscrire pour mieux situer notre étude dans son domaine précis en sciences et la rendre compréhensible mais aussi atteindre nos objectifs. Nous avons délimité notre étude sur les plans géographique, temporel et thématique.

1.7.1 Délimitation géographique

Notre étude s'est limitée au Cameroun, Région du Centre, Département du Mfoundi et dans les Ecoles Publiques de l'Arrondissement de Yaoundé 2.

1.7.2 Délimitation temporelle

L'étude a débuté en décembre 2019 avec la sélection en Master 2. Elle s'est achevée au mois de juillet 2021 par la validation de la monture finale par notre encadreur.

1.7.3 Délimitation thématique

Notre étude porte sur la résistance des enseignants aux réformes curriculaires en général, et pédagogiques en particulière, notamment l'APC.

Dans ce chapitre premier, nous avons de présenter la problématique générale de notre étude qui est celle de la résistance des enseignants aux réformes curriculaires. Pour ce faire, nous avons d'abord décrit le contexte de l'étude qui est celui de l'implémentation des réformes curriculaires. Ce contexte nous a permis de formuler et de poser clairement le problème de notre recherche. Enfin, nous avons ressorti les questions, les objectifs, les intérêts et la délimitation de l'étude. Le chapitre suivant sera consacré à la revue de la littérature.

CHAPITRE II :

REVUE DE LA LITTERATURE

La revue de la littérature est un inventaire des principaux travaux de chercheurs effectués sur un thème permettant d'envisager des nouvelles orientations. Dans ce chapitre nous allons donc à travers la littérature existant définir les concepts clés de notre étude tout en faisant mention de ceux qui leur sont consubstantielle afin qu'ils soient compris sans équivoque de notre point de vue. Ensuite, nous présenterons les différents travaux des auteurs sur notre thématique et enfin, nous résumerons leurs théories explicatives de l'étude.

2.1 DEFINITION DES CONCEPTS

L'objectif principal de la définition des concepts clés est de dégager leur sens précis, de constituer et exposer le lexique propre servant de base de langage de la recherche entreprise. En effet, l'expérience prouve que les mots prennent un sens de signification particulière en fonction des contextes dans lesquels ils sont utilisés. D'où la nécessité de clairement délimiter le sens des concepts clés. Les dictionnaires spécialisés, les définitions ou redéfinitions opérées par les auteurs seront nos sources d'inspiration et de référence.

2.1.1 Résistance

D'après le Grand dictionnaire de la psychologie (1999), la résistance désigne la propriété d'un phénomène psychologique qui fait qu'il est difficile à modifier. En Psychanalyse, c'est ce qui fait obstacle au travail de la cure, c'est tout ce qui entrave l'accès du sujet à sa détermination inconsciente. C'est pourquoi Freud (2009) la définit comme étant ce qui empêche d'accéder aux « vérités indésirables » et, par conséquent, à la guérison de la souffrance névrotique. Pour Hachette (2007), la résistance désigne la propriété d'un corps qui résiste à une action. C'est le fait de ne pas céder à la volonté de quelqu'un ; c'est la manifestation du refus du sujet à s'adapter à un changement ou une nouveauté. Grawitz (2000), distingue la résistance externe qui est une contrainte sociale s'opposant à l'homme et la résistance interne qui oppose l'individu à lui-même. Ainsi, la résistance au changement pour cet auteur est une tendance à freiner la nouveauté, les innovations ayant pour source l'anxiété qui est une menace exagérée de la crainte.

Le terme « résistance » a connu dans le contexte historique et politique, des usages divers.... Depuis le XX^e siècle ; il tend à désigner spécifiquement un « mouvement qui s'oppose à l'occupation d'un pays par les forces étrangères, à partir de la 2^e guerre mondiale. Toute utilisation du terme « résistance » à une époque antérieure était donc porteuse de confusion, bien que le terme de parti de la résistance ait été utilisé un temps en France au XX^e siècle pour désigner les conservateurs. Ce terme sert notamment en Europe à désigner les différents mouvements ayant lutté contre l'occupation nazi dans les divers pays européens sous domination allemande.

La résistance est assimilable à la résilience. Cependant, selon le Dictionnaire Larousse (1991, p.1209), la résilience « *est la capacité d'un être humain à surmonter les traumatismes, ressort psychologie et moral* ». Dans le cadre de notre travail, la résistance sera comprise comme la difficulté des enseignants à s'adapter aux exigences professionnelles, notamment aux réformes curriculaires.

2.1.2 Formation

La formation est l'ensemble des actions capables de mettre les individus et les groupes en état d'assurer avec compétences leurs fonctions actuelles ou celles qui leurs seront confiées pour la bonne marche de l'organisation (Valter, 2016). Elle se présente pour Besnard et Lietard (1976), comme un processus institutionnalisé, comme une intervention et un projet d'action volontaire, comme une reproduction de connaissances, de compétences, de qualifications voire de changements. Selon Tsafack (2001, p.33), la formation est « *l'action de développer, principalement chez les virtualités humaines : l'intelligence, conscience morale, sens social* ».

Pour Fabre (1994), la notion de formation se distingue d'autres notions utilisées dans le champ des pratiques éducatives comme l'instruction, l'enseignement ou l'éducation.

Il affirme que la formation implique la transmission des connaissances comme l'instruction mais également (des valeurs et des savoirs être) comme l'éducation. Pour mieux comprendre, il faut les comparer :

- l'éducation diffère de la formation car, elle est l'art d'élever les enfants. Elle les prépare à devenir des hommes, complets, instruits, consciencieux, utiles à la société. Elle vise à former les caractères trempés, des âmes fortes. Développer la personnalité de l'enfant, tel est son premier objectif. L'éducation tend à la formation totale de l'enfant : intelligence, sensibilité et volonté.

- l'instruction, s'intéresse à la formation intellectuelle, et ne constitue donc qu'une partie de l'éducation. Selon Macaire (1979), c'est l'acquisition des connaissances intellectuelles ou cognitives et par lesquelles on devient habile ou savant.

Selon Tsafack, (2001, p.95), la pédagogie est « *une technique qui s'assimile à un ensemble de règles précises, de recettes pratiques, des tours de mains, des méthodes indiquant les opérations à effectuer pour obtenir un résultat éducatif. En tant que technique, elle peut être acquise par apprentissage* ».

Pour Debesse et Mialaret (1969), la pédagogie est une science en ce sens qu'elle s'appuie sur des données objectives et précises, apporte l'ordre et la clarté pour éviter les confusions ; elle permet de prévoir les résultats de telle méthode ou tel procédé, à telles conditions d'enseignement ou d'éducation.

- l'apprentissage, selon De Ketele et al (1989) est un processus systématiquement et intentionnellement orienté vers l'acquisition de certains savoirs, savoir-faire, savoir être et savoir devenir. C'est le processus par lequel des connaissances anciennes sont modifiées et des connaissances nouvelles sont acquises de façon durable. En définitive, l'apprentissage, peut donc se définir comme une activité (cérébrale ou motrice) qui, à travers l'enseignement ou une expérience particulière, conduit à l'acquisition d'un comportement nouveau. Il est un processus dans la mesure où l'apprenant observe, discute, essaye, travaille sur une situation avant de la maîtriser. Il est aussi un produit car, c'est un ensemble de changements observables suite à une situation. Il est encore une expérience lorsqu'on se réfère à l'adaptation, à l'acquisition d'un modèle adéquat de comportement, à l'intégration sociale de l'apprenant. L'apprentissage est enfin un conditionnement permanent mais diffus dû au hasard, aux contingences et aux aventures de la vie quotidienne (un conditionnement implicite et spontané).

- le dressage. C'est la formation lente et progressive d'automatismes, une laborieuse acquisition de réflexes qui se déclenchent à l'insu de la volonté et de la pensée consciente. C'est donc une technique qui consiste à créer ou à former, contre la volonté, des habitudes et des automatismes face à des situations bien précises Itong à Goufan, (2019).

Ces définitions nous ont permis de mieux comprendre le concept de formation en le comparant à ceux qui lui sont consubstantiels. On distingue plusieurs types de formation qui sont:

- la formation initiale ou professionnelle. La formation initiale est la formation acquise par l'individu dans le cadre éducatif et dans le cadre d'apprentissage et d'expérience acquise au sein de l'entreprise. C'est la celle qui certifie la qualification de l'exercice d'une profession et autorise l'enseignant débutant à entamer sa vie professionnelle. (Torchon, 1993). La formation professionnelle qui est donc le processus d'apprentissage qui permet à une personne d'acquérir le savoir et les savoir-faire (compétences et expérience) nécessaires à l'exercice d'un métier ou d'une activité professionnelle. La formation initiale des enseignants est assurée par des écoles de formation notamment les ENIEG et les ENS

- la formation continue qui permet aux personnes déjà dans la vie active de pouvoir continuer à se former pour améliorer leurs compétences et s'adapter aux nouvelles technologies, pratiques appliquées en entreprise. A ce titre, Macaire (1979, p.18) disait « *le véritable éducateur a la passion de perfectionner sans cesse son art d'enseigner* ». Elle est réalisée aux moyens des séminaires de recyclage, des unités d'animation pédagogiques (UNAPED), des cellules pédagogiques (CEPED), des journées pédagogiques,

- la formation académique. C'est la formation reçue dans les bancs de l'école. C'est celle qui donne lieu à l'obtention de diplômes scolaires et universitaires.

On distingue aussi :

- la formation pratique. Martineau et Vallerand (2005) définissent la période de formation pratique comme « *une expérience de vie au travail qui implique un processus d'adaptation et d'évolution* » durant la période de stage professionnel

- la formation théorique. Cette formation concerne la réflexion sur les problèmes généraux heuristiques de l'éducation, la connaissance des milieux éducatifs.

2.1.3 Enseignant

Le dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation (1994, p.390) nous donne deux définitions du concept enseignant : « L'enseignant est toute personne qui a la charge de l'éducation des élèves ou toute personne qui en instruit d'autres. (UNESCO). L'enseignant est celui qui enseigne. Celui qui transmet les connaissances et en contrôle l'acquisition. Pour Altet (2012, p.66), l'enseignant est « *un professionnel de l'interaction, du double agenda, c'est-à-dire ayant à la fois une fonction didactique de structuration et de gestion des contenus et une fonction pédagogique de gestion, de régulation interactive des événements dans la classe.* »

2.1.4 Réformes curriculaires

Selon Raynal et Reunier (2007), le curriculum est un énoncé d'intention, de formation comprenant la définition du public cible, les finalités, les objectifs, les contenus, la description du système d'évaluation, la planification des activités, les effets attendus quant à la modification des attitudes et des comportements des individus en formation. Pour Miled (2006), c'est la conception, l'organisation et la programmation des activités d'enseignement/apprentissage selon un parcours éducatif.

Une réforme quant à elle, est un changement apporté à quelque chose en vue d'une amélioration. Il existe plusieurs types de réforme : la réforme pédagogique, la réforme méthodologique, la réforme curriculaire qui est celle qui nous intéresse dans notre étude.

D'après Itong (2019), La réforme curriculaire est la transformation des programmes en curricula pour une bonne compréhension et application conformément à l'approche par les compétences. Cette transformation se fait à travers plusieurs éléments entre autres les savoirs à acquérir, le public visé, la planification des activités d'enseignement, les effets attendus quant aux attitudes et comportements des apprenants.

2.1.5 Ecole primaire

Troger (2001, p.5) définit l'école comme : « *une institution où l'on délivre un enseignement* ». Pour Tsafack (2001), l'école est l'institution nécessaire pour assurer la transition entre la famille et l'État pour façonner les générations nouvelles en vue de la vie commune ultérieure et en raison des besoins de la société. Selon Hoyat et Messe(1975), le primaire est un cycle d'enseignement permettant aux élèves d'acquérir les connaissances de base avant l'entrée au collège. C'est également l'établissement dispensant un enseignement de base aux enfants de six à onze ans, avant l'entrée au collège. Elle permet notamment l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et des bases mathématiques. L'école primaire est un Etablissement scolaire qui accueille les enfants âgés de 6 à 12 ans dans le but de leurs transmettre des compétences théoriques et pratiques.

Au Cameroun on distingue trois ordres d'enseignement à savoir :

- l'Ecole Primaire Publique...
- l'Ecole primaire Privée Laïque.
- l'Ecole Primaire Confessionnelle.

2.2 RECENSION DES ECRITS

La recension des écrits est une démarche qui consiste à faire l'inventaire et l'examen critique des publications pertinentes qui portent sur un domaine de recherche. (Angers 1992)

2.2.1 Formation initiale et engagement professionnel

Jarro et De Ketele (2013) définissent ce concept d'engagement professionnel comme l'ensemble dynamique des comportements qui, dans un contexte donné, manifeste l'attachement à la profession, les efforts consentis pour elle ainsi que le sentiment du devoir vis-à-vis d'elle et qui donne sens à la vie professionnelle au point de marquer l'identité professionnelle et personnelle. Carla Barroso da Costa, (2014) définit l'engagement professionnel comme une identification psychologique établie par l'individu envers la profession, l'engagement professionnel est un construit basé sur un rapport affectif de l'individu envers sa profession, une intention de persister dans le parcours professionnel choisi qui influence son comportement. Cela signifie que ceux qui s'identifient à leur profession ont tendance à avoir un vécu professionnel plus rempli d'expériences positives que ceux qui disent ne pas s'identifier à leur profession. Cet attachement peut résulter en une décision de continuer dans le métier ou de le quitter.

Compris comme un construit complexe, l'engagement professionnel a été largement étudié par la psychologie organisationnelle au cours des dernières décennies et continue à être le centre d'intérêt de diverses études qui cherchent à comprendre ses prédicteurs ainsi que ses implications. Enseigner est par nature une profession qui requiert beaucoup d'énergie et d'équilibre. Tant les nouveaux enseignants que les enseignants chevronnés sont susceptibles de vivre des moments d'intense charge émotionnelle et doivent être capables de les gérer, ce qui est loin d'être facile. Dans ce contexte, il est raisonnable d'imaginer que l'enseignement est l'une des professions ayant le plus haut niveau de stress, facteur qui peut être lié à la diminution de l'engagement professionnel (Parker, Martin, Colmar, et Liem, 2012). Il est donc raisonnable de s'attendre à une différence dans la manifestation des émotions entre les enseignants. Leur formation initiale et leur contexte social bien différents contribuent à une lecture distincte de leur profession et probablement à des réactions différentes face à des événements semblables.

Le concept d'engagement académique a intéressé de nombreux chercheurs dont Piro et De Ketele (2000). Qui le définissent comme « la décision volontaire de s'engager activement et profondément, mais aussi comme la participation active dans les activités

d'apprentissage ». D'après ces chercheurs, il s'agit d'un processus multidimensionnel fondé sur quatre mobilisations :

- Une mobilisation affective qui correspond à l'origine et au moteur de l'action et qui se caractérise par le désir d'apprendre de l'étudiant, ses aspirations, ses attitudes, ses perceptions et du contexte d'apprentissage ;

- une mobilisation conative qui renvoie à la quantité d'énergie physique et psychique investie par l'étudiant dans les activités d'apprentissage ;

- une mobilisation cognitive déterminée par le travail intellectuel mise en œuvre par l'étudiant dans l'apprentissage ;

- une mobilisation métacognitive définie par les stratégies qui permettent à l'étudiant de prendre conscience de ses démarches d'apprentissage, analyse les résultats auxquels elles aboutissent et les évalue pour éventuellement les réguler.

D'après notre analyse de la littérature, nous pouvons retenir que les engagements organisationnels et professionnels sont d'importants prédicteurs de la performance (Firestone et Pennell, 1993) et de l'intention de rester dans la profession ou de la quitter (Day, Elliot et Kington, 2005). Dans le cas des enseignants, ceux qui se sentent engagés dans leur organisation ou dans leur profession s'impliquent dans l'école, font preuve de créativité, sont productifs et proactifs et développent une identification positive face à leurs tâches et à leur métier.

L'auteur de cet article nous montre l'importance de l'engagement professionnel à plusieurs niveaux. Premièrement, la majorité des adultes consacrent beaucoup de temps à leur profession et leur degré d'engagement constitue une importante dimension de leur vie personnelle et professionnelle. Dans ce contexte, pour les employés, l'engagement professionnel se traduit par une bonne santé mentale et une bonne qualité de vie. En retour, l'engagement de l'employé dans son travail et dans sa profession peut contribuer à l'efficacité et la productivité des organisations. Il est donc logique que ces dernières démontrent une préférence pour les employés qui se sentent engagés dans leur métier et qui ont des attitudes positives à l'égard de leur travail.

Deuxièmement, d'une manière générale, les organisations vivent constamment des changements qui provoquent des incertitudes. Ces incertitudes sont inhérentes au processus de changement en raison de la limitation de l'humain à résoudre des problèmes, à interagir de manière efficace et à gérer ses angoisses personnelles lors d'importantes étapes de transition. Si les changements et les incertitudes provoquent de forts déséquilibres dans le travail et

affectent l'engagement professionnel des employés, on constate diverses répercussions au niveau de l'administration de ressources humaines, comme la discontinuité d'un processus de changement organisationnel et une perte, à court terme, d'orientation de l'organisation (Colarelli, 1998).

Troisièmement, selon Colarelli et Bishop (1990), l'engagement professionnel est négativement corrélé avec l'ambiguïté des tâches de travail et les conflits interpersonnels, facteurs qui peuvent contribuer à la diminution de la performance au travail. Finalement, dans le domaine de l'enseignement, Firestone et Pennell (1993) suggèrent une corrélation entre l'engagement professionnel des enseignants et la réussite des élèves. Non seulement l'engagement professionnel pourrait contribuer à la réussite des élèves, mais cette dernière pourrait également contribuer au lien affectif des enseignants avec leur profession.

2.2.2 Formation initiale des instituteurs au Cameroun

La formation des enseignants occupe une place particulière et importante dans le processus par lequel une société parvient à s'adapter à ses propres conditions. Selon Tchagnaou (1993), la formation des enseignants est remise en question dans plusieurs pays. Elle est l'objet de préoccupation et de réformes tant au niveau politique qu'institutionnel. Malgré toutes les tentatives de restructuration, la formation des enseignants semble encore loin de répondre aux attentes tant de la société que de ses principaux intervenants. Cette crise met en cause la légitimité et la compétence du corps enseignant, et par-dessus tout la qualité de l'enseignement dispensé

Au Cameroun, le décret instituant les Ecoles Normales ENI/ENIA date du 09 Juin 1980. L'étude faite par Altet (2011) le confirme et démontre que même la transformation en ENIEG en 1995 n'a pas été à l'origine de nouveaux textes organisant leur fonctionnement. Par ailleurs au cours de nos recherches, aucune personne consultée ne semble être au courant de l'existence d'un texte officiel suspendant momentanément la formation dans les ENIEG, au moment où la crise survient au Cameroun. De nos jours, on compte au moins une ENIEG publique par Département, sans compter le nombre des ENIEG privées qui ne cesse de croître depuis la libéralisation de ce secteur par l'Etat en 2005, parce que n'étant plus capable de répondre à tous les besoins de formation. L'ENIEG est dirigé par un Directeur, suivi d'un Directeur Adjoint, d'un Chef chargé des Etudes et des Stages, d'un Surveillant Général et des enseignants chargés de classe.

Pour suivre une formation dans les ENIEG, les candidats doivent présenter un profil précis. En effet, un concours national est lancé chaque année par l'Etat pour la formation des

instituteurs dans les ENIEG publiques. La durée de formation est de trois ans pour les titulaires du BEPC, deux ans pour ceux du Probatoire de l'enseignement et un an pour les titulaires du Baccalauréat de l'enseignement général. En ce qui concerne les ENIEG privées, leurs concours passent après celui de l'Etat. Les quotas d'élèves à recruter dans ces structures est fixé par l'Etat. Le concours est ouvert aux camerounais des deux sexes âgés de dix-sept ans au moins et de trente-deux ans au plus

Quant au profil des élèves-maîtres à la fin de leur formation, on s'attend à ce qu'ils aient non seulement obtenu le CAPIEMP, mais qu'ils aient pu maîtriser les contenus d'enseignement, les canevas des leçons, les méthodes d'enseignement et d'évaluation. Qu'ils soient des enseignants aptes à enseigner, et possédant des capacités à la fois intellectuelles, morales, physique et respectant les exigences de leur profession. C'est ainsi que Mialaret (1979) soutient que quel que soit la durée que peut prendre une formation d'enseignants, pour plus d'efficacité, celle-ci devrait se dérouler en trois principales étapes à savoir une période de sensibilisation, une période d'apprentissage des méthodes et techniques pédagogiques et une période de prise de responsabilité.

Au cours de la période de sensibilisation, l'élève-maître reçoit des cours théoriques mais accompagnés des travaux pratiques composés d'enseignement de sociologie scolaire (un futur enseignant devrait avoir une connaissance des milieux où proviennent les enfants dont il a la charge d'éduquer). En dehors des cours théoriques, les élèves fréquentent des établissements scolaires pour toucher du doigt les réalités de l'école, (rôle des différents cadres, analyse des fonctions différentes services, localisation, architecture). Participent aux réunions des parents, aux activités culturelles etc. L'auteur soutient qu'au cours de ces visites, les élèves-maîtres pourront se familiariser avec les élèves en participant à toutes les activités. Forcément ces premiers contacts constituent une meilleure préparation et une bonne motivation pour le futur enseignant.

L'enseignant après la période de sensibilisation est suffisamment motivé et engagé dans la formation. C'est par conséquent le moment idéal pour lui inculquer les fondements théoriques de la pratique des méthodes et techniques pédagogiques. D'après cet auteur, on peut désormais lui enseigner la psychologie de l'éducation, les méthodes et les techniques pédagogiques, (la gestion de la voix, les exercices respiratoires, les exercices de mine corporelle, etc). La didactique des disciplines (comment organiser son enseignement, la construction de la progression la préparation des leçons, les exercices d'apprentissage d'une leçon, les techniques audio-visuelles, etc).

La période de responsabilité est la dernière étape de la formation, elle intervient immédiatement après la précédente. L'élève-maître suffisamment outillé, pourra prendre en charge et pendant une période déterminée le service d'instituteur avec tout ce que cela comporte comme fonction et charge. Il est certes suivi par ses enseignants qui se chargent de relever les manquements et d'y apporter des solutions, mais à ce stade l'accent est mis sur la responsabilité totale de l'élève enseignant dans une salle de classe. Ces stages pratiques seront multipliés et complétés avec les séminaires pour permettre au futur éducateur d'acquérir une bonne maîtrise du métier.

En lisant les auteurs suscités, on se rend compte qu'ils mettent en exergue la nécessité d'une bonne formation initiale pour obtenir des enseignants qualifiés. Par ailleurs ils mettent un accent particulier sur les contenus de la formation et sur les étapes de celle-ci. Ces étapes s'appuient sur trois volets :

- La formation théorique. Mialaret (1979) croit que la qualification des enseignants passe par l'amélioration des contenus de formation et le respect de certaines étapes dans la formation. Dans son étude sur les principes et les étapes de la formation des éducateurs, il ne décrit pas de manière exhaustive les contenus de formation des enseignants. Néanmoins il présente des axes principaux sur lesquels les contenus de cette formation devraient s'appuyer notamment : la réflexion sur les problèmes généraux de l'éducation, la connaissance des milieux, les problèmes relevant de la psychologie, les techniques de l'action éducative et leurs fondements scientifiques, l'initiation aux problèmes d'évaluation et à la recherche scientifique, les contacts divers avec la réalité scolaire (visite, stages d'observation, stage en responsabilité).

Les auteurs d'I.P.A .M. (1978), s'inscrivent dans la même lancée. Pour eux, l'action éducative implique une double compétence que les contenus de la formation devraient permettre aux enseignants d'acquérir. Il s'agit dans un premier temps des compétences pédagogiques car, l'enseignant doit maîtriser les concepts des domaines de la sociologie et de la psychologie, de la philosophie, ainsi que les valeurs culturelles nécessaires à l'analyse du domaine de l'éducation. Dans un second lieu, l'enseignant doit avoir les compétences d'éducateur. Ceci implique pour l'enseignant d'être capable de maîtriser théoriquement et pratiquement le système d'éducation aux différents niveaux de la conception, de la mise en œuvre, de la conduite de classe et de l'évaluation.

Ce volet est constitué de deux grands domaines de formation : la didactique des disciplines et connaissances générales dont le contenu s'appuie sur l'enseignement des

disciplines ci-après : Le français, les mathématiques, les sciences et technologie ; l'éducation à l'environnement ; l'éducation à la santé et à la vie familiale, les sciences agricoles, l'histoire ; la géographie ; l'éducation civique. Les disciplines connexes à l'éducation : La psychologie de l'enfant appliquée à la pédagogie ; La pédagogie générale, l'introduction à la philosophie et à la sociologie de l'éducation ; les politiques éducatives et l'éducation comparée ; supervision pédagogique ; l'introduction à l'élaboration et à l'évaluation des programmes scolaires ; L'Administration et législation scolaire ; l'Ethique et morale professionnelle ; l'Introduction aux statistiques appliquées ; l'Initiation à la recherche.

- La formation bilingue. Dans ce volet il est question de former intensivement les élèves à la maîtrise de l'anglais ou du français.

- La formation pratique. Ce volet comporte trois aspects : La pratique de l'enseignement de la maternelle au CM2 dans toutes les disciplines y compris la deuxième langue (l'anglais pour les francophones et le français pour les anglophones) ; Les activités pratiques (agriculture, élevage, artisanat, couture ...) ; L'éducation physique et sportive. La formation pratique est effectuée dans les écoles « primaires d'application » ou les « écoles annexes » qui sont des établissements scolaires publics rattachés aux ENIEG. Ces écoles ont pour mission d'accueillir les élèves-maîtres en stage pratique. Pendant leur séjour, ceux-ci s'exercent à la préparation et à la direction des activités d'apprentissage, sous l'encadrement des maîtres d'application. Le stage pratique se déroule en trois étapes : le stage d'observation, qui est la période pendant laquelle le stagiaire observe comment se font les enseignements. Cette période d'observation peut durer trois jours à un mois selon le niveau de la classe de formation. Le stage de tutelle est la période pendant laquelle l'élève-maître s'exerce à enseigner sous le guide de l'enseignant titulaire de la classe. Le stage pratique en responsabilité qui est la période de stage où l'élève-maître est évalué sur le terrain.

2.2.3 L'évolution de la réforme curriculaire au Cameroun

Après son accession à l'indépendance dans les années 60, le Cameroun s'est engagé dans la réforme de son système éducatif à travers l'harmonisation des programmes. C'est ainsi qu'en 1967 une étude sur la ruralisation de l'enseignement est entreprise et une première mouture présentée en 1974. Le Cameroun ayant deux sous-systèmes éducatifs (Anglophone et Francophone), il mènera une réflexion en vue de leur harmonisation en 1977, avec pour but la finalisation de ces programmes. En 1980 dans le souci d'adopter les programmes aux réalités nouvelles du Cameroun, un séminaire national sera recommandé.

Les Etats généraux de 1988 vont exprimer la nécessité de revoir la conception générale, de ces programmes pour les introduire dans les salles de classes. De 1994 à 1995, la priorité est à la finalisation de ces programmes. Avec la promulgation de la loi d'orientation scolaire, les nouveaux contenus sont introduit (TIC, langue nationale). En 2001, les programmes officiels de l'enseignement primaire sont finalisés, ces programmes énoncent les disciplines et les sous-disciplines, les objectifs pédagogiques, les contenus d'apprentissage la méthodologie générale. Plusieurs méthodes pédagogiques se succéderont : la pédagogie par objectif (de 1994 à 1996), la Nouvelle Approche Pédagogique (de 1995 à 2002), l'Approche par les Compétences de 2003 à nos jours.

Ainsi, le Ministère de l'Education de Base traduira la politique éducative en termes d'objectifs d'apprentissage. Mais, la pédagogie par les programmes bien que comportant des qualités telle que la clarté dans les contenus présentera des limites à savoir l'absence de contexte dans les enseignements, la non couverture des programmes, la difficulté à évaluer. Hormis ces limites, les exigences de la mondialisation en termes d'éthique universelles de l'éducation rendront caduque ces programmes. Pour mieux comprendre et appliquer l'approche par les compétences, la mise en œuvre des curricula verra le jour au détriment des programmes officiels. En effet, Pour Itong (2019), le curriculum est un énoncé d'intention de formation qui comprend outre les savoirs à acquérir (contenu d'apprentissage) : le public visé, les finalités, les objectifs, les méthodes pédagogiques, les modalités d'évaluation, la planification des activités d'enseignement, les effets attendus quant à la modification des attitudes et des comportements des apprenants, etc. Ce guide (curriculum) de l'enseignant prend en compte le caractère implicite et explicite, le caractère ouvert et le caractère intégrateur.

On dit du curriculum qu'il est explicite parce qu'il peut être vérifié à travers les textes officiels, c'est celui prescrit par les politiques. Il est implicite parce qu'il peut être vérifié dans les cahiers de préparation des enseignants ou les cahiers des apprenants, bref c'est le curriculum mis en œuvre par l'enseignant dans sa salle de classe. Il a un caractère ouvert, car, il peut s'appliquer dans tous les domaines de la vie : le domaine éducatif, le domaine politique, le domaine socioéconomique, le domaine culturel. Le curriculum est intégrateur dans la mesure où il prend en compte le contexte dans lequel il s'applique, le niveau des apprenants, il touche tous les types de savoir (savoir, savoir-être, savoir-faire).

En septembre 2018, les nouveaux curricula de l'enseignement primaire ont été mis à la disposition des enseignants. Dans ce document, se trouve d'importantes informations entre

autres la note explicative du MINEDUB, la préface, les éléments constitutifs des programmes. Sur le plan administratif, la note explicative du MINEDUB explique les nouvelles orientations et engagements socio-économiques et éducatifs pris par la république en respect aux conventions internationales ratifiées et aux objectifs du développement durable édictés par l'UNESCO. Il donne quelques prescriptions à savoir l'adoption de l'APC, le suivi rigoureux des élèves, une formation globale et inclusive, le respect de la loi d'orientation de 1998. Dans cette note le MINEDUB interpelle toute la communauté éducative à prendre conscience des missions modernes qui sont assignées à l'école primaire.

La préface présente l'historique ainsi que les raisons de la réforme pédagogique et la conception des nouveaux curricula. D'après les auteurs de ce document, il a été élaboré à la suite de l'analyse situationnelle dans le but d'alléger et rendre plus aisé le travail quotidien des enseignants chargés de classe. Le curriculum définit les éléments constitutifs du programme : La répartition hebdomadaire, mensuelle et annuelle des quotas horaire ; Les 6 compétences disciplinaires et les 5 compétences transversales ; Le profil de sortie du cycle des approfondissements ; les domaines généraux du curriculum ; Les centres d'intérêt ; le croisement entre les enseignements ; L'évaluation des apprentissages ; Le cheminement à suivre dans l'utilisation du curriculum ; Les différentes disciplines d'enseignement ; Les critères d'évaluation par discipline.

Sur le plan pédagogique, l'APC recommande :

- les énoncés de compétences. Les enseignements partent désormais des énoncés des compétences qui seront définis en début de mois ; ces enseignements sont concentrés autour d'un centre d'intérêt qui est un champ thématique autour duquel les apprentissages, à travers les disciplines doivent se faire sur une période d'un mois. Chaque centre d'intérêt comprenant trois sous-centres d'intérêt par mois à raison d'un sous-centre par semaine.

- les énoncés des situations d'intégration.

- la pratique de tous les types et formes d'évaluation. En effet, l'évaluation se veut désormais critériée. Autrement dit, l'enseignant s'appuie dorénavant sur des indices bien définis pour évaluer le travail de l'apprenant étant donné que le curriculum a si bien défini pour chaque discipline les critères d'évaluation. Les évaluations se font désormais de façon mensuelle (à la 4^e semaine de chaque mois). Elles prendront toutes les formes (co-évaluation, hétéro-évaluation, et toutes les formes (évaluation diagnostique, formative, sommative).

- la gestion des difficultés d'apprentissage. A travers ces évaluations, l'enseignant conscient profite pour gérer les difficultés d'apprentissage. Cette gestion s'effectue à travers remédiation, le soutien, l'accompagnement, la compensation pédagogiques.

- une pédagogie de groupe qui favorise la participation active des apprenants, l'expression libre et l'esprit d'initiative ainsi que le conflit sociocognitif.

- la pédagogie des projets qui consiste pour l'apprenant à réaliser un projet de son choix qui soit une solution à un problème réel identifié dont il fait face au quotidien.

- la promotion collective des apprenants au détriment de la promotion individuelle.. Cette promotion collective vise la réduction du taux de déperdition et d'échec en milieu scolaire.

Dans ce chapitre, nous avons présenté les idées de quelques auteurs dont les écrits cadrent avec notre thème d'étude. Le chapitre suivant est consacré à la partie théorique.

CHAPITRE III :

THEORIES EXPLICATIVES

Selon Maureen, (2016, p .60), « a theory is a set of generalised proposition or statements supported by experiential evidence. It consiste of a properly arranged set of related principales that explain universally observed phenomen or events ».En traduisant avec Google ça veut dire « *la théorie est un ensemble de propositions de déclarations ou de soutiens aux preuves expérimentales. Elle se compose d'un ensemble correctement arrangé de principes connexes qui ont universellement observé des phénomènes ou des évènements* ».

La théorie explicative constitue un ensemble d'idées sur un sujet particulier, c'est également un ensemble d'opinions organisés en un système qui éclairent et synthétisent les travaux antérieurs. La théorie permet aux chercheurs d'expliquer et de faire comprendre le phénomène étudié. Chaque chercheur a par conséquent un cadre théorique qui lui permet d'expliquer et de faire comprendre à son public la problématique de sa recherche. Dans notre étude, nous nous appuyerons sur la théorie sociale cognitive de Bandura et la théorie de la résistance au changement d'Oreg.

3.1 THEORIE SOCIALE COGNITIVE

Formulée par Bandura (1980), la théorie sociale cognitive analyse le fonctionnement psychologique des individus à travers un système de causalité qui met en exergue trois pôles en interaction dans les proportions variables selon les circonstances.

- la personne avec ses cognitions, ses affects, ses sentiments d'efficacités personnelle ;
- les comportements c'est-à-dire les actes affectifs et les schémas comportementaux ;
- l'environnement social de formation professionnelle avec les ressources et les contraintes pour l'individu.

Appliquée à l'acquisition des compétences, cette théorie sociale cognitive postule qu'une « structure causale concerne à la fois le développement, l'acquisition des compétences

et la régulation de l'action » Le problème posé ici est celui de la transformation de la pensée qui opère par l'intermédiaire d'un processus d'adaptation ou conception ». Il est donc nécessaire de différencier d'une part les conceptions guidant l'action (les structures de connaissances), et d'autre part, des comportements complexes, éléments observables traduisant des compétences. Les structures de connaissances donnent lieu à des actions de compétences grâce à des opérations transformationnelles et productives. Elles sont de véritables guides cognitifs qui se forment par apprentissage, par observation. Elles peuvent aussi être des activités exploratoires, des instructions orales ou écrites des connaissances préalables. Des structures de connaissances constituent également « des critères internes » pour évaluer des comportements produits et occasionner des ajustements comportementaux nécessaires. Les ajustements se répètent pour améliorer les aspects comportementaux des compétences. L'accent est alors mis sur la contrôlabilité des manières d'exécuter les compétences. Le sentiment d'efficacité personnelle intervient ainsi à plusieurs niveaux de la construction de la compétence : lors des processus de motivation à l'apprentissage et pendant les mécanismes cognitifs d'autorégulation. Celle-ci étant le contrôle qu'exerce l'apprenant sur ses stratégies d'apprentissage. Une fois l'apprentissage intégré, la compétence acquise, le guidage cognitif diminue d'intensité, l'action compétence se routine ; les individus agissent sur la base de leurs sentiments d'efficacité personnelle et maintiennent le niveau de réalisation de l'action, confiant en leur capacité à se comporter de manière performante. Les compétences nécessitent une un long apprentissage et une familiarisation à des contextes d'application variées.

Le sentiment d'efficacité personnelle est ici le facteur de développement professionnel et personnel, et Bandura note que « le sentiment d'efficacité que les apprenants manifestent et développement au cours de leurs formation professionnel en l'appliquant dans les salles de classe contribue au succès du processus de socialisation ». La socialisation est entendue comme un processus par lequel l'individu intériorise les normes et les valeurs du milieu dans lequel il évolue. C'est ainsi que la compétence semble être « un aspect essentiel de l'univers professionnel » et est en partie dépendante de l'efficacité personnelle reçue en formation initiale. Un faible niveau du sentiment d'efficacité personnelle peut provoquer un évitement de situation qui relèverait une incompétence supposée, une résistance à l'application de nouvelles pratiques pédagogiques. Un sentiment d'efficacité personnelle élevée conduit à se fixer des grands buts et favorise l'auto régulation des apprentissages.

3.1.1 Théorie de l'apprentissage vicariante

Selon cette théorie, l'apprentissage ne peut se faire qu'en accomplissant une action et en faisant l'expérience de ses conséquences. Bandura observe avec pertinence que cette vision très consensuelle ne recouvre pas toute la réalité de l'apprentissage. Ainsi pense-t-il, que ces apprentissages par expérience directe surviennent sur une base vicariante ; c'est-à-dire en observant le comportement des autres et les conséquences qui en résultent. L'apprentissage vicariant ne dispense certes pas dans tous les cas de l'expérience directe, mais il permet le cas échéant, de la faciliter et incite à s'y investir si les conséquences observées sont positives. Le fait de pouvoir apprendre par observation rend en effet les individus capables d'acquérir des comportements ou des savoirs sans avoir à les élaborer graduellement par un processus d'essais et d'erreurs affirme cet auteur qui se démarque de la thèse behavioriste de Skinner, pour qui l'apprentissage s'obtient par l'utilisation des récompenses ou punitions. L'apprenant adopte ainsi un comportement lui permettant d'éviter les renforcements négatifs, d'augmenter la probabilité de renforcements positifs. C'est le conditionnement opérant.

L'apprentissage se produit lorsque le sujet observe un congénère en action, c'est-à-dire exécutant le comportement à acquérir alors qu'il reste passif. C'est dans ce sens que Bandura (1980) estime que : on opère un comportement d'imitation lorsqu'il y a similitude entre le comportement d'un modèle et celui d'un sujet. L'apprenant observe les comportements des modèles et les conséquences de ces comportements. Si elles sont gratifiantes, l'imitateur aura tendance à reproduire les comportements observés. Si les conséquences sont désagréables, il tendra à rejeter les comportements acquis, à résister.

Les journées pédagogiques au cours desquelles les types d'approches sont mis en exergue présentent une mise en œuvre diversifiée qui incite les enseignants à la résistance du fait des instructions, des recommandations qui leur sont données par le modèle au lieu de la pratique de l'enseignement. En effet, les formateurs n'enseignent pas par l'application de nouvelles pratiques telle qu'attendus des enseignants, mais expliquent une démarche, une conduite à adopter dans les pratiques pédagogiques. C'est sans doute à cause de la non maîtrise des techniques d'application pour n'avoir pas observé des « modèles pratiques » que les enseignants résistent à l'application des nouvelles pratiques pédagogiques dans les salles de classes. Reuchlin (1986, p.162), souligne que dans l'apprentissage vicariant, seul le modèle est actif et le suiveur passif mais actif lorsqu'il se présente devant une situation similaire. C'est dans ce sens qu'il écrit : « *une définition plus stricte limite l'apprentissage vicariant à*

celui qui est acquis par simple observation sans que l'observateur soit actif. Lorsqu'il devient actif, l'observateur n'est plus en présence du modèle ».

Dans le cadre de notre étude, il convient de noter que leurs procédures d'apprentissage ont leurs ressources dans l'environnement de l'individu. Il s'agit de l'anticipation cognitive qui est l'intégration d'un comportement par raisonnement à partir des situations similaires ; d'où la nécessité d'observer les modèles à l'action similaire à celle que l'observateur sera amené à effectuer. La facilitation sociale qui est une contagion comportementale, consiste en l'amélioration de la performance de l'individu sous l'effet de la présence d'un ou de plusieurs observateurs. C'est le cas des leçons modèles, collectives où l'enseignant améliore ses performances parce qu'il est assisté de nombreux collègues dans sa salle de classe. Combien de leçons modèles, collectives organise-t-on, au cours d'une année scolaire dans une école primaire ? La réponse est zéro pour la plupart des cas, c'est-à-dire que certains enseignants enseignent sous l'effet de la perception de leurs capacités personnelles.

3.1.2 Théorie du sentiment de l'auto-efficacité

Bandura (1997) a établi que le sentiment d'auto-efficacité était créé et modifié à partir de l'interprétation faite d'au moins quatre principales sources d'informations : les expériences de maîtrise, les expériences vicariantes, les persuasions sociales et les états physiologiques et émotionnels.

- *Expériences de maîtrise*

C'est la source la plus influente du sentiment d'auto-efficacité. Elle correspond à la manière dont les individus interprètent les résultats issus de ce qu'ils ont accompli antérieurement. Par exemple, lorsqu'on effectue une tâche, on évalue et on interprète le résultat obtenu. *L'expérience vécue* serait la première source du sentiment d'efficacité : généralement, les succès et les échecs entraînent respectivement une augmentation ou une diminution du sentiment de sa propre efficacité. Toutefois, la relation n'est pas directe : les sujets produisent des inférences à partir de ce qui leur arrive, en fonction de leurs attentes de résultats, de leurs convictions personnelles, de leur évaluation de la difficulté du problème à résoudre, de la quantité d'effort nécessaire ou de l'aide qui leur semble disponible. L'ensemble de ces facteurs contribue à une lecture de la réussite ou de l'échec qui, à son tour, entraîne le renforcement ou l'affaiblissement des perceptions d'auto-efficacité. Par exemple, un succès obtenu facilement, sans effort, n'entraînera pas nécessairement d'amélioration du sentiment d'efficacité personnelle. Inversement, un échec vécu dans une situation

particulièrement difficile ne sera pas nécessairement porteur d'une dégradation de ce même sentiment. Le sentiment d'auto-efficacité n'est donc pas le reflet strict de la performance.

- *Expériences vicariantes*

En plus d'interpréter les résultats de leurs actions, l'individu au travail construit son sentiment d'auto-efficacité à travers les expériences vicariantes qui résultent de l'observation qu'ils font des autres (Usher, 2007). En effet, les individus ne se fondent pas seulement sur leurs expériences pour obtenir des informations concernant leur capacité. Le conseiller d'orientation par exemple se compare à ses collègues et à d'autres pairs afin de se construire un jugement sur ses capacités professionnelles. Selon Bandura, l'utilisation de telles comparaisons normatives est une expérience vicariante fréquente dans le monde du travail. Les modèles jouent un rôle important dans le développement du sentiment d'auto-efficacité et, particulièrement lorsque le sujet a des doutes concernant ses capacités ou n'a qu'une faible expérience de la tâche. Le conseiller d'orientation pourra par exemple s'inspirer des expériences des autres en matière d'encadrement disciplinaire pour mieux orienter et encadrer les élèves sur le plan disciplinaire. Pour Bandura, les informations qui proviennent des autres perçus comme ayant les mêmes capacités que nous et des caractéristiques semblables représentent la source d'information comparative la plus influente.

-- *Persuasions verbales ou sociales*

Les persuasions sociales que le sujet reçoit de la part des autrui signifiants représentent la troisième source du sentiment d'auto-efficacité. L'estime et la place que l'administration accorde à l'animateur pédagogique peuvent améliorer la confiance qu'il possède dans ses capacités à encadrer les élèves. Pour que les persuasions sociales apportent tous leurs bénéfices, il faut que le sujet possède préalablement un sentiment d'auto-efficacité suffisamment développé et qu'il se sente capable de produire des effets à travers ses actions. Les messages de soutien peuvent servir à améliorer les efforts que fournira l'animateur pédagogique ainsi que la confiance en lui.

-- *Etats physiologiques et émotionnels*

Les états physiologiques et émotionnels tels que le stress, l'anxiété, la fatigue ou encore l'humeur dans laquelle se trouve l'individu correspondent à la dernière source influente du sentiment d'auto-efficacité proposée par Bandura (1997). Le sujet apprend à

interpréter ses états physiologiques comme étant des indicateurs de compétence personnelle en évaluant ses propres performances dans diverses conditions. De fortes réactions émotionnelles lors de la réalisation des tâches peuvent fournir des informations concernant d'éventuels échecs ou réussites. Par exemple, une forte anxiété peut nuire au sentiment d'auto-efficacité. Le fait qu'un sujet se sente stressé ou anxieux lors de la réalisation d'une tâche peut lui indiquer qu'il manque de capacités. Du moment où il est anxieux ou stressé, il a tendance à avoir de mauvaises impressions et sera davantage susceptible de s'attendre à réussir lorsqu'il n'est pas troublé par des manifestations physiologiques négatives. Parfois, le fait de redouter physiologiquement un échec peut engendrer des dysfonctionnements et produire l'échec en question (Bandura, 2003).

Bien qu'il ait été constaté que les expériences de maîtrise étaient la source la plus influente, un sujet n'accordera pas forcément le même poids à une source plutôt qu'à une autre. Les facteurs qui transmettent à l'individu son sentiment d'auto-efficacité possèdent un poids variable. Certains se fondent davantage sur une source plutôt que sur une autre. Le pouvoir exercé par certaines sources peut interagir avec celui d'une autre. Une fois formé, ce sentiment d'efficacité personnelle favorise la qualité du fonctionnement humain.

La théorie de l'auto-efficacité se situe dans le prolongement de l'apprentissage vicariant. Cette théorie définie par Bandura soutient que la perception qu'a un individu de ses capacités à exécuter une activité influence et détermine son mode de pensée, son niveau de motivation et son comportement. Bandura prétend que les personnes cherchent à éviter les situations et les activités qu'ils perçoivent comme menaçantes, mais elles s'engagent à exécuter les activités qu'elles se sentent aptes à accomplir. La théorie de l'auto-efficacité met en exergue l'observation du modèle par le sujet qui se met en confiance et développe une motivation plus grande, et la certitude qu'il peut lui aussi exécuter avec succès cette activité. Cette certitude va ainsi le pousser à l'action. Dans le cadre de notre étude, le conseiller pédagogique n'exécute pas la tâche similaire à celle qu'il exige à la chargée de classe. C'est ce qui pousse l'observateur à résister à l'application de nouvelles pratiques pédagogiques car, l'observation du modèle ne constitue pas une motivation dans l'effectivité de la tâche de l'enseignant de par les enseignements théoriques et instructifs.

Dans le cadre de ce travail, nous nous inspirons de ces travaux réalisés par Bandura pour tester le lien qui peut exister entre ces différentes sources du sentiment d'auto-efficacité chez les enseignants et leur formation professionnelle.

3.2 THEORIE DE LA RESISTANCE AU CHANGEMENT

Elle est issue de la psychologie comportementale la plus citée au cours des dernières années. Cette théorie présente les antécédents (personnalité et contexte), les formes de résistance au changement (dimensions comportementales, affectives et cognitives) et les conséquences de cette résistance.

Elle aborde la disposition à résister au changement en tant que trait de personnalité et s'intéresse aux préoccupations vécues par les destinataires du changement. Oreg (2006) définit la résistance comme l'attitude tridimensionnelle (négative) à l'égard du changement, incluant des composantes à la fois affectives, comportementales et cognitives.

La dimension affective en prime, recouvre la manière dont l'individu exprime ses sentiments face au changement. Cette expression peut être soit l'anxiété, la colère. La seconde dimension ou dimension cognitive implique ce qu'il va penser du changement. Pour terminer la dimension comportementale comprend les actions qu'il va entreprendre en réponse à ce changement, essayer de convaincre les autres que le changement est négatif. Les antécédents de la résistance au changement sont liés soit à la personnalité, soit au contexte. Les travaux d'Oreg et ses collaborateurs portent en partie sur la volonté de formuler une conception de la disposition générale à résister d'un individu.

En effet, Oreg (2003a, 2006) relève que les individus résisteraient, sans prendre en compte que le changement pourrait améliorer leurs conditions. Cette disposition jouerait donc un rôle important dans l'évaluation du changement par ce même individu. Cet auteur définit la disposition à résister comme «un trait de personnalité qui reflète une attitude généralement négative face à un changement et une disposition à l'éviter ou à y résister. Charbonnier Voirin (2013, p.18) mentionne que « *les traits de personnalité expliquent en quoi certains individus s'adaptent avec succès à différents changements dans leur environnement, notamment professionnels, tandis que d'autres ont de la difficulté à s'adapter* ». De ce fait la résistance selon cet auteur, est constituée de quatre facteurs :

- *La recherche de la routine*

Elle représente la façon dont les individus perçoivent les recherches et les recherches d'environnements stables. Puisque les individus ont des besoins et une tolérance différente, le changement ici est vu comme une interruption avec ses routines et ses besoins et compromettent son bien-être, ou dans ce cas contraire, comme un moyen pour une stimulation

au travail. De ce fait, l'individu pourrait réagir de manière négative allant à l'encontre de l'effort au changement.

- *La réaction émotionnelle*

Elle est l'ensemble des réactions émotionnelles en rapport avec le changement et pour conséquences le stress, et l'état de mal être. L'être humain vivant dans de nombreuses réactions émotionnelles réagit de plus en plus si ce dernier n'est pas pris en compte dans le processus de changement.

- *La focalisation à court terme*

Elle implique les préoccupations vécues de l'individu par rapport aux avantages que le changement peut amener. Bien que celui-ci soit d'accord avec le changement, mais il peut résister au changement en raison des éléments à court termes contraignants.

- *La rigidité cognitive*

Elle est une forme d'entêtement et de réticence envisagée des nouvelles perspectives. La réaction au changement peut être la manière dont l'individu réfléchit et traite l'information du changement reçu. Celui qui fait preuve de rigidité cognitive restera étroit d'esprit et ne changera pas facilement d'avis. En plus des antécédents liés à la personnalité de l'individu, l'auteur au cours de ces recherches, a pu déceler certains éléments contextuels qui déterminent la résistance au changement. Il les subdivise en deux : les résultats attendus du changement et le processus de changements.

Les résultats attendus en prime, sont des premiers éléments qui font qu'un individu accepte le changement spécifique ou y résiste. Il doit percevoir les bénéfices du changement pour l'accepter. Certains facteurs sont à énumérer comme la recherche du pouvoir et du prestige, la sécurité d'emploi, la récompense intrinsèque et l'utilité sociale comme éléments clés de l'attitude de l'individu à l'égard du changement. En outre, le processus de changement est aussi un élément qui pourrait mener à la résistance. Il s'agit de la façon dont le changement est amené par l'agent de changement. Trois facteurs sont sous cités par l'auteur à savoir ; la foi dans la vision managériale grâce à la définition claire des objectifs, un accompagnement et suivi de proximité des subordonnés. L'information quantitative et qualité, l'influence sociale et la participation ou l'implication des agents au changement implanté auraient un impact sur la résistance au changement.

L'intérêt de cette théorie réside dans sa dimension à traiter du lien entre le sentiment d'efficacité personnelle générale et la disposition à résister au changement.

Il était question dans ce chapitre III de développer les théories qui nous permettront d'expliquer le comportement des enseignants face aux nouvelles réformes curriculaires. Nous abordons à présent le chapitre sur la méthodologie.

CHAPITRE IV :

METHODOLOGIE DE L'ETUDE

La science et la technique se ressemblent par leur progression et leur ouverture à la nouveauté. Cependant, elle diffère quant au but qu'elles poursuivent au processus de leur progrès et aux moyens qu'elles emploient pour évaluer leur efficacité. En effet la science cherche à approfondir les connaissances et à les améliorer. Elle progresse à travers le processus de recherche scientifique. La technique quant à elle s'emploie à faciliter la vie, à dominer la réalité et à combler les besoins, et progresse à travers le processus de développement technique. L'efficacité d'une technique se mesure par rapport à son aspect productif et à l'effet attendu. Quant à la science, deux aspects interdépendants sont retenus pour son efficacité : l'aspect intellectuel ou théorique et l'aspect empirique ou technique.

L'aspect théorique de notre étude a fait l'objet des précédents chapitres. L'aspect empirique et technique retient ici notre attention. Il sera donc question dans ce chapitre de présenter les outils méthodologiques que nous avons utilisés pour non seulement crédibiliser les faits observés, mais aussi pour collecter et analyser les données collectées. Mais avant il nous semble important de présenter le type d'étude et les hypothèses de l'étude.

4.1. DEMARCHE METHODOLOGIQUE

Selon Angers, (1992, p.59), la méthodologie est « *un ensemble des méthodes qui orientent l'élaboration d'une recherche et qui guident la démarche scientifique.* » Une démarche méthodologique se définit comme étant les différentes manières d'aborder ou d'effectuer une recherche. Il en existe trois principales démarches ; la démarche inductive, la démarche déductive et la démarche hypothético déductive. C'est cette dernière que nous adoptons. Cette démarche consiste à formuler des hypothèses qui seront ensuite soumises à la vérification empirique sur un échantillon représentatif de la population. Les résultats généralisés à cette population. Il s'agit en réalité de raisonner dans un mouvement de va et vient, entre les idées et faits réels, et des faits réels aux idées en interposant chaque fois l'hypothèse comme élément charnière Itong (2019).

4.2 TYPE D'ETUDE

D'après Mialaret (1993, p .109) « *on trouve dans les sciences de l'éducation tous les types de recherche, depuis la catégorie historique qui se fait sur les documents jusqu'à la recherche expérimentale qui est la plus rigoureuse parce que utilisant toutes les techniques de l'observation, de l'enquête, de l'entretien, des sciences humaines*

Notre étude est, selon :

1) la nature du problème investigué et notre intention, elle est une recherche opérationnelle, car, elle est basée sur un problème concret, réel, utilitaire. Elle est effectuée pour aider la résolution de celui-ci.

2) la nature des données collectées, elle est une recherche mixte, car elle est basée sur la collecte, l'analyse et l'interprétation d'un grand nombre de données chiffrées et non chiffrées ;

3) les objectifs poursuivis, car, elle est une recherche explicative, parce qu'elle essaye d'expliquer ce problème de recherche à travers les théories ;

4) Elle est Vérificative, car, elle examine le problème à travers les données factuelles tirées de la réalité concrète ;

5) Elle est corrélationnelle parce qu'elle cherche à vérifier l'existence d'un lien entre la variable indépendante et la variable dépendante.

4.3 SITE DE L'ETUDE

Le site de l'étude est l'endroit, le lieu où l'étude é été effectuée. Pour le cas d'espèce, il s'agit de l'arrondissement de Yaoundé 2 que nous allons décrire.

4.3.1 Le milieu physique de Yaoundé 2

Crée par Décret Présidentiel N° 87/1365 du 25 septembre 1987 portant création de la Communauté Urbaine de Yaoundé, elle découle davantage de la volonté gouvernementale de participation à la gestion de la chose publique par les collectivités locales. C'est une institution intermédiaire entre le citoyen et l'Etat. La Communauté de Yaoundé 2 ainsi créée ne commencera effectivement son fonctionnement qu'en avril 1988. Sa dénomination connaîtra plusieurs mutations : d'abord à sa création commune de Yaoundé 2 d'après le Décret suscité, ensuite Commune Urbaine de Yaoundé par décret N°93/321 du 25 novembre 1993, et

aujourd'hui Commune d'Arrondissement de Yaoundé 2 après son éclatement qui a vu naître à la Commune d'Arrondissement de Yaoundé 7è.

La Commune d'Arrondissement de Yaoundé 2è est l'une des sept que compte la Capitale politique du Cameroun. Le siège de son administration se trouve au quartier Tsinga, en contre-bas du Palais des congrès de Yaoundé. Elle a un relief dominé par les collines, parmi lesquelles :Le Mont Mbankolo qui affiche fièrement le grand Auditorium Jean Paul II, lieu de méditation ;Le Mont Fébe avec l'hôtel Mont Fébe très apprécié par son terrain de Golf (le seul dans la ville de Yaoundé), le Monastère des bénédictins, le Palais des Hôtes et le parcours Vita pour les amoureux de la pratique du sport ;Le Mont Messa dont le statut de zone verte vient d'être réaffirmé par le Gouvernement et dont les nombreux atouts ne demandent qu'à être exploités ;Le Nkolnyada au sommet duquel se dresse le majestueux Palais des Congrès de Yaoundé.

On y trouve aussi les bas-fonds qui abritent malheureusement les quartiers les plus peuplés (Mokolo, Messa-carrière, Messa, Mezala ...) caractérisés par le non-respect des normes d'urbanisme et, où les problèmes d'approvisionnement en eau potable et d'assainissement se posent avec beaucoup d'acuité.

La Commune d'Arrondissement de Yaoundé 2 est limitée au nord et nord-ouest par la commune d'Arrondissement de Yaoundé 1, au sud par la Commune d'Arrondissement de Yaoundé 6, au sud-ouest, sud-est par la Commune d'Arrondissement de Yaoundé 7 et à l'est par la Commune d'Arrondissement de Yaoundé 3. Comme partout dans la cité capitale, son climat est de type équatorial avec deux saisons de pluie et deux saisons sèches, dont l'alternance au fil des temps s'est fortement perturbée, d'où cette qualification de climat équatorial de type Yaoundéen. La Commune d'Arrondissement de Yaoundé 2 est une Commune Urbaine avec tout de même une zone rurale qui couvre environ 15 % de sa superficie.

4.3.2 Le milieu humain

Sur le plan démographique, la commune d'Arrondissement de Yaoundé 2 est une Commune cosmopolite caractérisée par une cohabitation pacifique entre ses populations malgré leurs origines diverses. Sa population est évaluée à un peu plus de 238 927 habitants d'après le recensement général de la population de 2005 et répartie dans les 18 quartiers de sa municipalité que sont : Tsinga, Briqueterie, Madagascar, Nkomkana I & III, Nkomkana II,

Ntougou I, Ntougou II, Mokolo, Mokolo marché, Ekoudou II, Febe, Oliga, Messa-carrière, Azegumessa Mezala, Messa plateau, Cité verte, Grand Messa, Messa administratif.

Dans la plupart des cas, l'installation des populations dans les quartiers s'est faite par affinité tribale, ethnique ou culturelle. Dans les quartiers Briqueterie et Ekoudou, on retrouve en majorité les ressortissants de la partie septentrionale du Cameroun et des maliens ; Les quartiers Carrière et Nkomkana sont dominés par les ressortissants de l'Ouest Cameroun ; Toute la zone rurale (Mbankolo et Febe) par des autochtones ; Le quartier Mokolo par les ressortissants de la région du Centre du Cameroun. Toutes ces populations vivent dans un esprit de laïcité et de tolérance religieuse. A Yaoundé 2 on retrouve la mosquée de Tsinga (la plus grande et la plus fréquentée de Yaoundé, les Missions catholiques de renom (Tsinga, Mokolo, Auditoriu Jean Paul II), des églises protestantes et autres églises de réveil.

Sur le plan de la santé, cette Commune est assez fournie en structure sanitaires bien que ne disposant pas une qui lui soit propre. On retrouve l'hôpital central de Yaoundé, l'hôpital de district de la Cité verte et d'autres structures.

L'activité économique dans ladite commune est basée sur les services, le commerce, les petits métiers et l'artisanat. A cet effet, il ne serait pas superflu de signaler que la commune d'Arrondissement de Yaoundé 2 abrite le marché Mokolo le plus grand de la ville de Yaoundé. En outre, se trouve à Tsinga le marché de l'artisanat. Il faut relever que le secteur informel occupe plus de 70 % de l'activité économique.

Sur le plan de l'éducation, l'Arrondissement de Yaoundé 2 comporte les trois niveaux d'enseignement à savoir la maternelle et primaire, le secondaire et le supérieur. Le niveau maternel et primaire est placé sous la direction de l'inspection d'Arrondissement laquelle a été créée en 1977 Elle compte 21 écoles maternelles Publiques francophones, 86 écoles maternelles Privées francophones, 38 écoles primaires publiques francophones, 4 écoles primaires publiques anglophones, 87 écoles primaire privées francophones, Centres d'Alphabétisations Fonctionnelles (CAF). Ces écoles renferment tous les ordres confondus avec un effectif de 2538 Enseignants qui encadrent 35 604 élèves (IAEB Yaoundé 2, 2020).

4.4 FORMULATION ET OPERATIONALISATION DES HYPOTHESES

Pour Grawitz (2000, p. 209), l'hypothèse est « *une explication provisoire de la nature des relations entre deux ou plusieurs phénomènes* ». Angers (1992, p.102) la définit comme étant un « *énoncé qui prédit une relation entre une ou deux plusieurs termes et impliquant une*

vérification empirique ». Dans le cadre de cette étude, elle sera comprise comme étant une réponse provisoire à une question de recherche. Nous allons alors distinguer deux types d'hypothèses : l'hypothèse générale et les hypothèses de recherche.

4.4.1 Formulation et opérationnalisation de l'hypothèse générale

Une hypothèse générale est la réponse anticipée à la question principale de recherche. Compte tenu de la théorisation précédente, nous avons formulé notre hypothèse générale suivante : « il ya un lien entre la formation professionnelle et la résistance des enseignants aux réformes curriculaires ».

Cette hypothèse a une variable dépendante (VD) et une variable indépendante (VI). La VD est : la résistance aux réformes curriculaires. Elle a comme indicateurs : l'absence des énoncés de compétence et situations d'intégration, le non-respect des critères, types et formes d'évaluation ; la négligence des difficultés d'apprentissage. Cette résistance peut être très forte, forte, faible, très faible. Cette VD sera la même pour toutes les hypothèses de notre étude.

La VI de cette hypothèse est la formation professionnelle. Elle a comme indicateurs : la formation académique, la formation initiale et la formation continue. Cette formation peut être très vrai, vrai, fausse, très fausse.

4.4.2 Formulation et opérationnalisation des hypothèses de recherche

Une hypothèse de recherche est la réponse anticipée à la question spécifique de recherche. Nous formulons les hypothèses de recherche suivantes :

- **HR1** : La formation académique a un lien avec la résistance des enseignants aux réformes curriculaires.

Cette hypothèse a une variable dépendante (VD) et une variable indépendante (VI). La VD est la même que celle de l'HG. La VI est la formation académique. Elle a comme indicateurs : le cursus scolaire, le cursus universitaire, les diplômes, etc. Ses modalités de réponses sont : très vrai, vrai, faux, très faux.

- **HR2** : La formation initiale a un lien avec la résistance des enseignants aux réformes curriculaires.

Cette hypothèse a une variable dépendante (VD) et une variable indépendante (VI). La VD est la même que celle de l'HG. La VI est la formation initiale. Elle a comme indicateurs : l'école de formation, le niveau de formation, le diplôme professionnel. Ses modalités de réponses sont : très vrai, vrai, faux, très faux.

- **HR3** : La formation continue a un lien avec la résistance des enseignants aux réformes curriculaires.

Cette hypothèse a une variable dépendante (VD) et une variable indépendante (VI). La VD est la même que celle de l'HG. La VI est la formation continue. Elle a comme indicateurs : la participation aux séminaires de recyclage, aux UNAPED, aux CEPED, aux journées pédagogiques, etc. Ces modalités de réponses sont : très vrai, vrai, faux, très faux.

Toute cette opérationnalisation peut se résumer dans un tableau synoptique suivant :

Tableau 1: Tableau synoptique de l'opérationnalisation des hypothèses de l'étude

	Problème de recherche	Question de recherche	Objectif d'étude	Hypothèse	Variables	Indicateurs	Modalités	Item
Question Principale	La résistance des enseignants aux réformes curriculaires	Y a-t-il un lien entre la formation professionnelle et la résistance des enseignants aux réformes curriculaires ?	Vérifier l'existence et la pertinence d'un lien de contingence entre la résistance aux réformes et la formations des enseignants	La formation professionnelle a un lien avec la résistance des enseignants aux réformes curriculaires	VI : Formation	- formation académique - formation initiale - formation continue	-Très bonne - Bonne -Mauvaise -Très mauvaise	
					VD : La Résistance aux réformes	- absence des énoncés de compétences - absence des énoncée des situations d'intégration - absence des types et formes d'évaluations. - absence de réorganisation matérielle de la classe - absence de projet d'école - absence du sociocognitif	-Très forte - Forte - Faible - Très faible	Q34
					VI : La formation académique	- Le cursus primaire - Le cursus secondaire -Le cursus universitaire.	-Très bonne - Bonne -Mauvaise -Très mauvaise	Q11
Question spécifique	- absence des énoncés de compétences - absence des énoncée des situations d'intégration - absence des types et formes d'évaluations. - absence de réorganisation matérielle de la classe	Y a-t-il un lien entre la formation académique et la résistance des enseignants aux réformes curriculaires ?	Examiner concrètement le lien de cause à effet entre la résistance aux réformes et la formations académique des enseignants	HR 1 La formation académique a un lien avec la résistance des enseignants aux réformes curriculaires	VD : La résistance aux réformes curriculaires	- absence des énoncés de compétences - absence des énoncée des situations d'intégration - absence des types et formes d'évaluations. - absence de réorganisation matérielle de la classe - absence de projet d'école - absence du sociocognitif	-Très forte - Forte - Faible - Très faible	Q34
					VI : formation initiale	-cursus professionnel - écoles de formation ; - diplômes professionnels	-Très bonne - Bonne -Mauvaise -Très mauvaise	Q17

- absence de projet d'école - absence du sociocognitif	Y a-t-il un lien entre la formation initiale et la résistance des enseignants aux réformes curriculaires ?	Examiner concrètement le lien de cause à effet entre la formation initiale et la résistance des enseignants aux réformes curriculaires.	HR2 : La formation initiale a un lien avec la résistance des enseignants aux réformes curriculaires	VD : La résistance aux réformes curriculaires	- absence des énoncés de compétences - absence des énoncée des situations d'intégration - absence des types et formes d'évaluations. - absence de réorganisation matérielle de la classe - absence de projet d'école - absence du sociocognitif	-Très forte - Forte - Faible - Très faible	
				VI : La formation continue	-Participation aux journées pédagogiques - Participation aux UNAPED - Participation aux leçons collectives - Participation aux leçons modèles - participation aux CEPED	- très bonnes - bonnes -mauvaises - très mauvaises	Q24
	Y a-t-il un lien entre La formation continue et la résistance des enseignants aux réformes curriculaires ?	Examiner concrètement le lien de cause à effet entre la formation continue et la résistance des enseignants aux réformes curriculaire	HR 3 : La formation continue a un lien avec La résistance des enseignants aux réformes curriculaires.	VD : La résistance aux réformes curriculaires	- absence des énoncés de compétences - absence des énoncée des situations d'intégration - absence des types et formes d'évaluations. - absence de réorganisation matérielle de la classe - absence de projet d'école - absence du sociocognitif (remédiation, compensation	-Très forte - Forte - Faible - Très faible	Q34

Source : données du terrain

4.5 L'ENQUETE

L'enquête est une méthode de collecte des données qui permet d'étudier les façons de faire, de penser ou de sentir des populations.

4.5.1 La pré-enquête

C'est une étape très importante dans la réalisation d'une enquête. Elle permet de tester les questions. La pré-enquête consiste à soumettre le questionnaire à un petit nombre de sujets appartenant aux différentes catégories de la population d'étude. Notre pré-enquête a débuté le 15 janvier 2020 et s'est achevée le 21 janvier 2020. Elle a consisté à :

- apprécier la faisabilité de notre étude (durée, moyens financiers, personnes ressources).

- recueillir auprès d'une dizaine d'enseignants de l'Arrondissement concerné les renseignements sur les tenants, les difficultés et les problèmes relatifs à la mise en application des réformes curriculaires ;

- étudier les rapports entre les faits factuels observés et les informations collectées afin de déterminer les hypothèses et les objectifs de l'enquête.

Pour cela, nous avons utilisé la méthode documentaire, organisé les discussions avec les enseignants et les personnes ressources. Ce qui nous a permis de collecter les informations professionnelles, académiques sur les motivations et les difficultés des uns et des autres.

Fort de ces informations nous avons formulé une hypothèse de travail selon le principe de doute cartésien. La résistance des enseignants aux réformes curriculaires ne dépend pas de leur formation. Cette hypothèse de travail nous a permis d'élaborer un guide d'entretien (voir annexe). L'entretien a été passé auprès d'une dizaine d'enseignants de l'Arrondissement d'étude. Il s'agissait des entretiens semi-directifs. Le premier entretien avait pour objectif de collecter l'information et la seconde de vérifier la consistance de cette information. Ainsi, nous avons pu :

- Connaître les caractéristiques physiques, sociales et culturelles de la population d'étude ;

- Juger la pertinence du problème de recherche ;

- Ebaucher l'instrument de collecte des données ;

- Envisager un instrument de l'analyse des données ;

- Recenser non seulement les difficultés professionnelles auxquelles sont confrontés les enseignants mais aussi les causes de ces difficultés et les solutions proposées par les uns et les autres.

- saisir comment les sujets structuraient le thème abordé (le langage qu'ils utilisaient, les associations qu'ils faisaient, les rapports qu'ils établissaient entre les réformes et les rendements etc).

La pré-enquête nous a aussi révélé l'immensité de notre champ d'investigation. Aussi afin d'éviter une dispersion et une extension illimitée de l'enquête, nous avons procédé immédiatement à l'étude de la population.

4.5.2 La population de l'étude

Selon Quivy et Van compenhould (1995), une population d'étude ou univers est la totalité des sujets sur lesquels le chercheur observe un phénomène étudié et conclut son travail. Dans le cas d'espèce, la population d'étude est l'ensemble des enseignants du Cameroun. L'immensité de la cité nous a conduit à la restreindre à une population cible ou mère qui selon Richard (1999) est l'ensemble des sujets sur lesquels le chercheur focalise son attention faute de pouvoir atteindre la totalité de la population. Pour le cas d'espèce il s'agit des enseignants de l'Arrondissement de Yaoundé 2. Mais la taille de cette population reste encore trop grande, nous l'avons restreint à une population accessible qui est l'ensemble des sujets que nous avons effectivement atteint. Il s'agit des enseignants des écoles primaires publiques de l'Arrondissement de Yaoundé 2. C'est cette population accessible qui s'élève à 250 enseignants que nous allons décrire selon les caractéristiques socio démographiques suivantes :

-Selon le sexe

Tableau 2: Répartition des sujets de la population selon le sexe

Sexe	Effectifs	%
Masculin	39	16
Féminin	211	84
Total	250	100,

Source : Données de terrain

Le tableau n° 2 nous renseigne que la population de l'étude est composée de 39 Hommes soit 16 % et 211 Femmes soit 84 %.

- Selon l'âge

Tableau 3: Répartition des sujets de la population accessible selon l'âge

Age	Homme	Femmes	Total	%
[21-25]	2	7	9	3,60
[26-30]	5	30	35	14,00
[31-35]	9	31	40	16,00
[36-40]	10	41	51	20,40
[41-45]	6	49	55	22,00
[46-50]	4	44	48	19,20
[51-60]	3	9	12	4,80
Total	39	211	250	100,00

Source : Données de terrain

Le tableau n° 3 montre que la majorité des sujets soit 55 sujets se trouvent dans la tranche d'âge 41-45 ans et le plus petit effectif soit 9 dans la tranche 21-25 ans.

- Selon le niveau académique

Tableau 4: Répartition des sujets de la population accessible selon le niveau académique

Niveau académique	HOMMES	FEMMES	TOTAL	%
	EFFECTIF	EFFECTIF		
CEPE	0	1	1	0,40
BEPC	17	115	132	52,80
CAP	0	2	2	0,80
GC/OL	0	1	1	0
PROBAT	11	14	25	10
CAPCITE	0	1	1	0
BACC	8	52	60	24
GC/AL	0	1	1	0
BTS	0	1	1	0
LICENCE	3	18	21	8
MAITRISE	0	1	1	0
MASTER	0	4	4	2
TOTAL	39	210	250	100

Source : Données de terrain

Le tableau n° 4 nous montre que 1 enseignante est titulaire du CEPE, la majorité des enseignants soit 132 sont nantis du BEPC soit 17 hommes et 115 femmes. 25 sont titulaires du Probatoire soit 11 hommes et 24 femmes. 2 femmes titulaires du CAP, 1 femme titulaire du GCOL qui est l'équivalent du BEPC, 1 femme titulaire d'une Capacité en Droit, 60 enseignants titulaires du baccalauréat donc 2 hommes et 47 femmes, 1 femme titulaire du BTS, 15 sont nantis d'une licence donc 8 hommes et 52 femmes, 1 femme titulaire d'une Maîtrise, et 4 femmes titulaires du Master.

- Selon le diplôme professionnel

Tableau 5: Répartition des sujets de la population accessible selon leurs diplômes professionnels

DIPLOME PROFESSIONNEL	HOMMES	FEMMES	TOTAL	%
	EFFECTIF	EFFECTIF		
CAPI	3	7	10	4
CAPIA	5	14	19	7,6
CAPIAEG	4	16	20	8
CAPIEMP	27	171	198	79,2
DIPAENI	0	3	3	1,2
TOTAL	39	211	250	100

Source : Données de terrain

Le tableau n° 5 nous montre qu'il ya 10 enseignants qui ont le CAPI soit 3 hommes et 7 femmes, 5 hommes et 14 femmes sont titulaires du CAPIA, 4 homme et 16 femmes sont titulaires du CAPIEG. 198 enseignants sont titulaires du CAPIEMP soit 27 hommes et 171 femmes, et 3 femmes titulaires du DIPAENI.

- Selon le statut matrimonial

Tableau 6: Répartition des sujets de la population accessible selon le statut matrimonial

SITUATION MATRIMONIALE	HOMMES	FEMMES	TOTAL	POURCENTAGE
CELIBATAIRES	16	30	46	18,4
MARIE (ES)	19	149	168	67,2
VEUFS (VES)	3	19	22	8,8
DIVORCE(ES)	1	13	14	5,6
TOTAL	39	211	250	100

Source : Données de terrain

Le tableau n° 6 présente 46 célibataires donc 16 hommes et 30 femmes, 150 sujets mariés soit 19 hommes et 146 femmes, 22 veufs soit 3 hommes et 19 femmes, 14 divorcés soit 1 homme et 13 femmes.

-Selon l'ancienneté professionnelle

Tableau 7: Répartition des sujets de la population accessible selon leur ancienneté professionnelle

ANCIENNETE PROFESSIONNELLE	HOMMES	FEMMES	TOTAL	POURCENTAGE
[0-5ANS]	2	23	25	10
[6-10ANS]	9	29	38	15
[11-15ANS]	7	24	31	12
[16-20 ans]	6	58	64	26
[21-25 ans]	7	39	46	18
[26-30 ans]	3	22	25	10
[31-35ANS]	3	10	13	5
[36-40ANS]	2	6	8	3
TOTAL	39	211	250	100

Source : Données de terrain

Le tableau n° 7 donne les renseignements selon lesquels 25 enseignants ont une ancienneté professionnelle comprise entre 0-5 ans, 38 enseignants ont une ancienneté comprise entre 6-10 ans, 31 enseignants ont une ancienneté comprise entre 11-15 ans, 64 enseignants une ancienneté comprise entre 16-20 ans, 66 enseignants ont une ancienneté entre 21-25 an, 25 enseignants ont une ancienneté comprise entre 26-30 ans, 13 enseignants ont une ancienneté comprise entre 31-35 ans, et 8 enseignants ont une ancienneté comprise entre 36-40 ans.

4.5.3 Echantillonnage

Pour Amin (2005, p.236), « *Sampling is the process of selecting elements from a population in such a way that the sampled element represented the population* ». En le traduisant par Google, on obtient la définition selon laquelle l'échantillonnage est un processus de sélection d'une population sur laquelle des généralisations peuvent être faites. C'est le processus par lequel on choisit un certain nombre d'éléments d'une population de telle sorte que ces derniers la représentent.

Pour assurer la représentativité de notre échantillon, et garantir la généralisation ultérieure des résultats qu'il fournira à l'ensemble de l'univers de l'étude, compte tenu du fait que tous les sujets de la population accessible avaient les mêmes chances de faire partie de l'échantillon, nous avons divisé cette population accessible en strates correspondantes chacune aux caractéristiques socio démographiques..

4.5.4 Echantillon

Selon Amin (2005, p.237), « *a sample is a small proportion of a population selected for observation and analysis* ». Il peut être aussi défini comme un sous ensemble de la population accessible, une partie ou une proportion à partir de laquelle on souhaite procéder à un certain nombre de mesure.

Dans le cadre de notre étude, nous avons fixé la taille de notre échantillon à 150 sujets à partir du tableau de taille de l'échantillon (Cf annexe). Les écoles publiques de l'Arrondissement de Yaoundé 2 étant constituées en complexes scolaires renferment chacune cinq à six écoles. Ce regroupement nous a permis de procéder par la technique d'échantillonnage aléatoire. Autrement dit, nous avons fait un prélèvement au hasard des sujets parmi les éléments de notre population. C'est sur cette base que nous avons construit notre échantillon que nous allons décrire suivants les mêmes caractéristiques socio démographiques que celles de la population.

Tableau 8: Répartition des sujets de l'échantillon par sexe

SEXE	EFFECTIF	%
MASCULIN	18	12
FEMININ	132	88
TOTAL	150	100

Source : Données de terrain

Ce tableau montre que l'effectif des femmes est de 132 soit 88 % ce qui est largement au-dessus de celui des hommes soit un effectif 18 correspondant à 12 %. Cette disparité peut s'expliquer par le fait que l'éducation des tout petits incombe le plus aux femmes car elles sont les plus aptes à les contenir durant leurs différents stades de développement. Particulièrement pendant la période de latence et le stade génital (7 à 12 ans).

Tableau 9: Répartition des effectifs de l'échantillon selon l'âge

TRANCHE D'AGE	[30- 40ans]		[41- 50ans]		[51- 60ans]		Total	%
	EFFECTIF	%	EFFECTIF	%	EFFECTIF	%		
HOMMES	6	4	8	5	4	3	18	12
FEMMES	15	10	72	48	45	30	132	88
TOTAL	21	14	80	53	49	33	150	100

Source : Données de terrain

Le tableau ci-dessus laisse paraître que la majorité des sujets ont un âge compris entre 41-50 ans. Ceci peut révéler le fait que la profession enseignante soit sollicitée de plus en plus par des personnes assez matures ou encore par l'augmentation de l'âge de recrutement à la fonction publique qui va jusqu'à 40 ans.

Tableau 10: Répartition des effectifs de l'échantillon selon le niveau académique.

Niveau académique	HOMMES		FEMMES		TOTAL	%
	EFFECTIF	%	EFFECTIF	%		
BEPC	12	8,00	69	46	81	54
CAP	0	0	2	1,33	2	1,33
PROBATOIR	4	2,67	14	9,33	18	12
CAPCITE	0	0	0	0	0	0
BACC	1	0,67	35	23,33	36	24
LICENCE	1	0,67	10	6,67	11	7,33
MASTER	0	0	2	1,33	2	1,33
TOTAL	18	12,00	132	88,00	150	100,00

Source : Données de terrain

D'après le tableau ci-dessus, les titulaires du BEPC sont les plus nombreux avec un effectif de 81 soit 54 %, suivis des détenteurs du Baccalauréat avec un effectif de 36 soit 24 %, puis ceux du Probatoire avec un effectif de 18 soit 12 %, les niveaux les moins nombreux sont ceux titulaires d'une licence avec un effectif de 11 soit 7,33 %, ceux titulaire du Master avec un effectif de 2 soit 1,33 %, et enfin les titulaires d'une Capacité avec un effectif de 2 soit 1,33 %. Ceci nous permet de voir que cette profession est de moins en moins sollicitée par des personnes titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur, et plus sollicitée par des personnes titulaires du BEPC. Cette forte sollicitation peut s'expliquer par le fait que

beaucoup d'entre eux n'achèvent pas souvent le cycle secondaire, soit à cause du mariage ou encore des maternités.

Tableau 11: Répartition des effectifs de l'échantillon selon le diplôme professionnel

DIPLOME PROFESSIONNEL	HOMMES		FEMMES		TOTAL	%
	EFFECTIF	%	EFFECTIF			
CAPI	1	0,7	2	1,3	3	2,00
CAPIA	1	0,7	5	3,3	6	4,00
CAPIAEG	0	0	0	0,00	0	0,00
CAPIEMP	16	10,7	125	83,3	141	94,00
DIPAENI	0		0	0,00	0	0,00
TOTAL	18	12,10	132	87,90	150	100,00

Source : Données de terrain

D'après le tableau ci-dessus, la majorité des sujets sont titulaires du CAPIEMP soit un effectif de 141 correspondants à 94 %. Ceci peut s'expliquer par le fait qu'après la réouverture des ENIEG en 1996, beaucoup se sont lancés dans cette profession soit par amour pour le métier d'enseignant, soit pour l'amélioration de leur condition de vie.

Tableau 12: Répartition des sujets de l'échantillon d'après l'ancienneté professionnelle

ANCIENNETE	EFFECTIFS	%
[0-5ANS]	5	3
[6-10ANS]	8	5
[11-15ANS]	125	84
[31-35ANS]	10	7
[36-40ANS]	2	1
TOTAL	150	100

Source : Données de terrain

Le tableau n° 12 laisse paraître que 5 sujets ont une ancienneté comprise entre 0-5 ans, 8 sujets ont une ancienneté comprise entre 6-10 ans, 10 sujets ont une ancienneté comprise entre 31-35 ans, 2 sujets ont une ancienneté comprise entre 36-40 ans. La majorité

des sujets (125) a une ancienneté comprise entre 11 – 15 ans. Cette dernière tranche nous montre qu'il ya assez de néophytes dans ce corps. Cependant, la tranche 31- 35 ans est habituée à la routine des anciennes méthodes d'enseignement. Ce qui peut expliquer la réticence de certains ou la difficulté à s'adapter à la nouvelle donne.

Tableau 13: Répartition des sujets de l'échantillon d'après le statut matrimonial

STATUT MATRIMONIALE	HOMMES	FEMMES	TOTAL	%
CELIBATAIRES	6	10	16	11
MARIE (ES)	12	120	132	88
VEUFS (VES)	0	2	2	1
Divorcé	0	0	0	0
TOTAL	18	132	150	100

Source : Données de terrain

Du tableau n° 13, il apparaît que les mariés sont nombreux avec une représentativité de 88 %, suivi des célibataires avec 11 % et les veuves avec 1 %. Dans ce cas, la situation matrimoniale de la majorité peut contribuer à la résistance aux nouvelles réformes curriculaires (contraintes conjugales, maladies).

4.6 LES INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNEES

Fortin (1996), pense qu'avant d'entreprendre la collecte des données, le chercheur doit se demander si l'information qu'il veut recueillir à l'aide d'un instrument particulier est bien celui dont il a besoin pour répondre aux objectifs de sa recherche. Il existe en sciences humaines une multitude d'instruments de collecte des données qui sont entre autres le questionnaire, l'entretien, l'observation.

Les principaux objectifs poursuivis sont d'obtenir des données permettant la discrimination des répondants en leur évitant un effort de réflexion, de faciliter le travail de dépouillement ultérieur, de repérer et de classer une réponse dans une catégorie objective prévue.

Il est question dans cette rubrique de décrire les instruments que nous avons utilisés pour mener nos investigations sur le terrain. Mais, aussi de donner les arguments qui nous ont

poussés à les choisir et de décrire la procédure de collecte des données sur le terrain. A cet effet, il faut signaler que nous avons utilisé l'entretien et le questionnaire.

Pour notre étude, les instruments choisis pour la collecte des données sont le questionnaire et l'entretien. Nous avons fait recours à ces instruments pour cerner en profondeur les problèmes que posent les nouvelles réformes curriculaires. Ainsi, les enseignants étant ceux qui les pratiquent au quotidien, il était important que l'on s'en approche afin d'avoir leur opinion sur la question.

4.6.1 Le questionnaire

D'après Angers, (1992, p.70), le questionnaire est « *une technique directe d'investigation scientifique utilisée auprès d'individus et qui permet de les interroger de façon directive et de faire un prélèvement quantitatif en vue de trouver des relations mathématiques et de faire des comparaisons chiffrées* ».

Notre questionnaire est constitué du préambule, de l'identification du répondant, le corps du questionnaire et de l'expression de la gratitude.

Le guide du questionnaire est essentiellement constitué des thèmes du questionnaire qui sont en réalité les variables sociodémographiques, de la variable dépendante et les variables indépendantes des hypothèses de recherche. Ces thèmes sont :

Thème 1 : L'identification de l'enquêté ;

Thème 2 : la formation académique ;

Thème 3 : la formation initiale

Thème 4 : la formation continue

Thème 5 : La résistance aux réformes pédagogiques

Tableau 14:La grille de construction du questionnaire-

Thème 1 : Identification de l'enquêté

Item	Indicateurs	Modalités de réponses			
Q1	Age	[21 – 25] <input type="checkbox"/>	[26 – 30] <input type="checkbox"/>	[31 – 35] <input type="checkbox"/>	[36 – 40] <input type="checkbox"/>
		[41 – 45] <input type="checkbox"/>	[46 – 50] <input type="checkbox"/>	[51 – 55] <input type="checkbox"/>	[56 – 60] <input type="checkbox"/>
Q2	Sexe	Masculin <input type="checkbox"/>	Féminin <input type="checkbox"/>		
Q3	Statut professionnel	ICR <input type="checkbox"/>	IC <input type="checkbox"/>	IEMP <input type="checkbox"/>	IEG <input type="checkbox"/>
		IPEG <input type="checkbox"/>	PAENI <input type="checkbox"/>	PENI <input type="checkbox"/>	
Q4	Niveau académique	CEPE <input type="checkbox"/>	BEPC <input type="checkbox"/>	PROB ATOIRE <input type="checkbox"/>	BACCALAUREAT <input type="checkbox"/>
		LICENCE <input type="checkbox"/>	MAITRISE <input type="checkbox"/>	MASTER <input type="checkbox"/>	
Q5	Ancienneté professionnelle	[0-5 ans] <input type="checkbox"/>	[6-10 ans] <input type="checkbox"/>	[11-15] ans <input type="checkbox"/>	[16-20 ans] <input type="checkbox"/>
		[21-25 ans] <input type="checkbox"/>	[26-30 ans] <input type="checkbox"/>	[31-35 ans] <input type="checkbox"/>	[36-40 ans] <input type="checkbox"/>
Q6	Statut matrimonial	Célibataire <input type="checkbox"/>	Marié (e) <input type="checkbox"/>	Divorcé(e) <input type="checkbox"/>	Veuve <input type="checkbox"/>

Thème 2 : la formation académique

Item	Indicateurs	Modalités de réponses			
		TV	V	F	TF
Q7	Le cursus primaire				
Q8	Le cursus secondaire				
Q9	Le cursus universitaire				
Q10	Les diplômes académiques				
Q11	Formation académique				

Thème 3 : la formation initiale

Item	Indicateurs	Modalités de réponses			
		TV	V	F	TF
Q12	Cursus professionnel				
Q13	ENIA				
Q14	ENIEG				
Q15	ENSET				
Q16	Autres écoles				
Q17	Formation initiale				

Thème 4 : formation continue

Item	Indicateurs	Modalités de réponses			
		TV	V	F	TF
Q18	Participation aux séminaires de recyclage				
Q19	Participation aux UNAPED				
Q20	Participation aux CEPED				
Q21	Participation aux journées pédagogiques				
Q22	Participation aux leçons collectives				
Q23	Participation aux leçons modèles				
Q24	Formation continue				

Thème 5 : Résistance aux reformes pédagogiques

Item	Indicateurs	Modalités			
		TV	V	TF	F
Q25	Absence des situations d'intégration				
Q26	Absence des énoncés des compétences				
Q27	Absence des types d'évaluation				
Q28	Absence des formes d'évaluation				
Q29	Absence des critères d'évaluation				
Q30	Gestion des difficultés d'apprentissage				
Q31	Absence de réorganisation matérielle de la classe				
Q32	Absence de conflit sociocognitif				
Q33	Absence de projet pédagogique				
Q34	La résistance aux réformes curriculaires				

Sur le plan structurel le questionnaire se divise en deux parties. La première est une introduction qui présente l'objet du questionnaire et les consignes à suivre pour remplir ou renseigner. La seconde partie concerne les questions relatives aux différents thèmes de l'étude.

Sur le plan thématique, le questionnaire se divise en cinq thèmes principaux qui sont ;

- Thème 1 : Identification de l'enquêté. Ce thème comprend une série de questions alignés sur les critères sociodémographique et qui permettent de savoir si le sujet interrogé appartient effectivement à la population. Il regroupe les questions 1 à 6.

- Thème 2 : formation académique. Ce thème comprend une série de questions alignées sur les savoirs théoriques qui possède les questions de 7 à 11

- Thème 3 : formation initiale. Ce thème comprend une série de questions de 12 à 17, renfermant les savoirs pratiques.

- Thème 4 : formation continue. Ce thème est constitué des questions 18 à 24 renseignant sur l'ancienneté de service.

- Le Thème 5 : Résistance aux reformes curriculaires. Ce thème comprend une série de questions de 25 à 34 basée sur les nouvelles pratiques pédagogiques selon l'Approche par les Compétences.

- Mesure des variables de l'étude

a) Mesure de la variable dépendante de l'hypothèse générale. Cette variable a été mesurée par l'item N° 34. Pour affiner l'analyse et tester l'objectivité des réponses du sujet, nous avons posé des questions relatives aux indicateurs de cette variable. Ces questions étaient posées de la même manière que la question précédente et les propositions des réponses portées sur les modalités de cette variable.

b) Mesure des variables indépendantes des hypothèses de recherche. La VI de l'hypothèse de recherche 1 a été mesurée dans la question N° 11. La VI de l'hypothèse de recherche 2 a été mesurée dans la question N° 17. La VI de l'hypothèse de recherche 3 a été mesurée dans la question N° 24

4.6.2 L'entretien

L'entretien est une méthode de recherche et d'investigation. Quivy et L. Van Campenhoudt (2011), signalent qu'elle permet « l'analyse du sens que les acteurs donnent à leurs pratiques et aux événements auxquels sont confrontés : leurs interprétations de situations conflictuelles ou non, leurs lectures de leurs propres expériences ».

L'entretien est un questionnement oral ou discussion avec un individu et qui porte sur un sujet prédéterminé dont on veut approfondir certains aspects à travers les réponses de la personne interviewée. C'est un procédé d'investigation utilisant un processus de communication verbale, pour recueillir des informations en relation avec des objectifs fixés.

Tableau 15 : Grille d'entretien

Valeur	Code	Variable de recherche	Code	Indicateurs	Observations	
					+	-
Formation professionnelle résistance des enseignants aux réformes curriculaires	A	Formation académique	1	Cursus primaire		
			2	Cursus secondaire		
			3	Cursus universitaire		
	B	Formation initiale	1	Cursus professionnel		
			2	Ecole de formation		
			3	Diplôme professionnel		
	C	Formation continue	1	Participation aux journées pédagogiques		
			2	Participation aux UNAPED		
			3	Participation au CEPED		
	D	Résistance aux réformes curriculaires	1	Absence des énoncés de compétences		
			2	Absence de situation d'intégration		
			3	Absence de projet d'école		

Source : Données de terrain

4.6.3 Technique de vérification des hypothèses

Pour ce qui est de la technique de vérification des hypothèses, nous avons retenus l'analyse des contenus car, l'intérêt du chercheur est d'étudier un phénomène pour le comprendre afin d'en donner un sens. Ayant pour caractéristique de posséder un petit nombre

d'individus, de chercher à comprendre en profondeur, l'analyse des contenus apparaît comme la meilleure technique de vérification des hypothèses.

L'analyse des contenus est un ensemble d'instruments méthodologiques de plus en plus raffinés et en constante amélioration s'appliquant à des « discours » extrêmement diversifiés et fondés sur la déduction ainsi que l'inférence. 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, 1977).

De cette définition nous pouvons choisir comme méthode d'analyse de contenu, l'analyse thématique. Elle consiste à procéder au repérage, au regroupement et à l'examen des thèmes abordés au cours de chaque entretien.

Pour réaliser l'analyse thématique, il est important de passer par les trois étapes ci-après : la retranscription des réponses des interviewés, le codage des données, le traitement des données.

- La retranscription des réponses des interviewés. C'est la mise en forme des textes sans interprétation ni abréviation des informations recueillies sur le terrain. Toutefois la retranscription ne reproduit pas le discours hors contexte et hors sujet.
- Le codage des données. C'est la transformation des données issues des entretiens, sous forme d'indices, devant servir à leur traitement. Il existe deux types de codage des données : le codage fermé et le codage ouvert.
- Dans le cadre de notre étude, nous utiliserons le codage fermé car, sur la base d'une lecture ligne par ligne des données retranscrites, le codage se fera en fonction des hypothèses de recherche et en fonction des variables explicatives ou des indicateurs.
- Le traitement des données. Dans cette étude, nous ferons un traitement manuel vu l'effectif réduit des interviewés. Il s'agira d'examiner les données transcrites et codifiées des discours de chaque interviewés afin d'en ressortir les thèmes et les sous-thèmes de l'étude, de manière systématique à partir des différents tableaux, interpréter et analyser les uns après les autres

Notre guide d'entretien comprend quatre parties renfermant chacune une question relative à nos hypothèses.

- Les questions de la première partie sont relatives à la formation académique ;
- Les questions de la deuxième partie sont relatives à la formation initiale ;
- Les questions de la troisième partie à la formation continue ;
- Les questions de la quatrième partie à la résistance aux réformes curriculaires.

Pendant l'entretien, nous allons mettre l'accent sur les éléments verbaux et les éléments non verbaux (les hésitations, le sourire, les mouvements de mains, de tête)

4.7 VALIDATION DU QUESTIONNAIRE

Selon Angers (1995), la validité d'une recherche tient à la correspondance entre les termes ayant servi à sa définition et ce qu'on a effectivement rapporté de la réalité observée.

4.7.1 Validité externe ou pré-test

La validité externe est l'adéquation entre les phénomènes étudiés et le terme servant à les définir.

Avant l'administration effective du questionnaire à nos sujets, nous avons procédé à sa mise à l'épreuve sur 10 enseignants de l'Arrondissement de Yaoundé 5. Il s'agissait de vérifier la qualité psychométrique de notre questionnaire. Cet essai a été suivi de deux entretiens avec des sujets naïfs (enseignants de Yaoundé 5). Entretien au cours duquel nous avons intensifié au maximum les moyens d'analyse, le fonctionnement du questionnaire, les réactions des sujets aux questions, les réponses des sujets.

Le premier entretien consistait en des discussions libres avec les sujets dont au cours desquels nous essayons dans le but d'assurer la clarté et la précision des mots utilisés, d'analyser les difficultés rencontrées dans la compréhension des items.

Lorsqu'un sujet avait besoin d'éclaircissement sur un thème, nous cherchions ensemble le mot qui convient pour le remplacer.

Lorsque le sujet répondait par des « distinguos » entre les mots ou les groupes de mots utilisés, nous démultiplions la question. Chaque difficulté était ainsi analysée, traitée puis remédiée.

Pour tester la sensibilité de notre questionnaire, nous avons :

- changé la forme des questions en introduisant des doublons à distance respectable et en changeant la place de certains mots dans le même item.

- Changé l'ordre des questions à l'intérieur du questionnaire. Le test de fidélité a été effectué à la fin des deux entretiens. Il s'agissait de comparer la consistance des réponses des sujets au premier entretien et au deuxième entretien.

Pour tester la validité de notre questionnaire (en comparant les réponses des sujets aux ascendants ou amis de ce sujet), nous avons confronté les réponses de chaque sujet aux réponses des collatéraux, collègues proches ou lointains.

Ce pré-test nous a permis non seulement de revoir les difficultés sémantiques et syntaxiques des questions, mais aussi d'organiser les questions de manière à faciliter les réponses aux répondants et de leur faciliter les mécanismes de défense du moi social.

4.7.2 Validité interne du questionnaire

La validation de l'instrument de collecte de données a été réalisée par le calcul de la cohérence ou de la consistance interne de l'échelle de mesure à l'aide du coefficient Alpha de Cronbach. Une échelle de mesure est dite cohérente ou homogène lorsque tous les éléments convergent vers la même intensité de réponse. La consistance interne mesure le degré d'inter-corrélation des différents items qui composent le test et rend compte de la propriété d'une mesure à être constante dans l'objet mesuré. Les indices de consistance interne comme l'alpha de Cronbach rendent compte de la fidélité d'un test (Cronbach, 1951).

La consistance interne des différents construits est représentée dans le tableau 16 ci-dessous :

Tableau 16: Consistance interne de l'échelle de mesure

Variables	ITEMS	SCORE FACTORIEL MOYEN	ECART TYPE	ALPHA DE CRONBACH
Formation académique	FAQ7, Q8, Q9, Q10, Q11	11,65	1,655	0,721
Formation initiale	FIQ12, Q13, Q14, Q15, Q16&Q17	13,29	1,535	0,710
Formation Continue	FC Q18, Q19, Q20, Q21, Q22, Q23, Q24	16,21	2,560	0,738
Résistance aux réformes curriculaires	VD_R Q25, Q26, Q27, Q28, Q29, Q30, Q31, Q32, Q33, Q34, Q35, Q36	26,73	3,906	0,758

Source : logiciel SPSS :20

De ce tableau, nous pouvons dire que sur les quatre (04) construits, tous présentent un Alpha de Cronbach compris entre 0,7 et 0,8. Ce qui veut dire que les échelles des différents construits montrent une très bonne consistance interne. En effet, plusieurs auteurs à l'instar de Laveault (2014) estiment qu'un coefficient Alpha de Cronbach supérieur à 0,7 est satisfaisant.

4.7.3 Démarche sur le terrain

La première descente sur le terrain a eu lieu du 10 au 11 novembre 2020, à l'occasion des journées pédagogique organisées par la Délégation régionale de l'éducation de base à l'Ecole Publique Laïque Dumas de Yaoundé. A cet effet, nous avons effectué des entretiens auprès de 10 enseignants afin de recueillir leurs opinions sur les nouvelles réformes pédagogiques. La deuxième descente sur le terrain a duré deux semaines (du 3 au 12 mars 2021). Les questionnaires accompagnés d'une lettre de l'Inspecteur de l'Arrondissement de l'Education de Base de Yaoundé 2, étaient remis en main propre aux enseignants rencontrés dans leur poste de service. Les questionnaires remplis devaient nous être retournés par le même canal trois jours plus tard. Au total 150 questionnaires ont été remis aux enseignants et 150 nous ont été retournés.

4.8 LES TECHNIQUES DE TRAITEMENT DES DONNEES

Les techniques de traitement et d'analyse des données sont fonction de la nature des variables, du type et des hypothèses de recherche. Rappelons que notre étude met en relation la résistance aux réformes curriculaires et la formation professionnelle des enseignants des écoles primaires.

4.8.2 Le traitement des données du questionnaire

Dès que les questionnaires sont récupérés, on passe au dépouillement pour obtenir les informations dont on a besoin ; c'est une étape qui vise à recenser les données à travers le score obtenu pour chaque item. Le chercheur a la possibilité de choisir entre le dépouillement manuel et le dépouillement par ordinateur. Le dépouillement manuel consiste pour chaque item à compter le nombre d'occurrences pour chacune des différentes possibilités du choix en pointant sur une feuille en groupe de quatre ou cinq, des barres horizontales et /ou verticales. Le dépouillement automatique nécessite l'utilisation d'un logiciel approprié pour analyser les scores obtenus dans les questionnaires.

Compte tenu de l'effectif de notre échantillon, nous avons trouvé nécessaire d'utiliser l'outil informatique pour traiter nos données. Ceci pour minimiser les risques d'erreurs, au vue du grand nombre d'item que nous avons par questionnaire. Le questionnaire ayant été initialement codé, après avoir vérifié minutieusement toutes les questions et réponses de chaque questionnaire ayant permis la collecte des données brutes sur le terrain, vu l'impératif de temps et le calendrier qui s'impose, nous avons dépouillé nos données à l'aide d'un ordinateur avec le logiciel SPSS version 20. Par soucis de rapidité, de fiabilité et précision dont cet outil fait preuve pour ce qui est du dénombrement, et de la construction des différents tableaux, une fois le dépouillement effectué, il faudrait bien analyser les données.

4.8.3 Le traitement des données de l'entretien

Notre analyse a été réalisée selon le plan de l'analyse des contenus. Elle regroupe quatre étapes : la lecture préliminaire et l'établissement d'une liste d'énoncés, le choix et la définition des unités de classification, le suivi de la description scientifique et l'interprétation des résultats.

- La lecture préliminaire et l'établissement d'une liste d'énoncés. Il était question de réaliser des lectures préalables des verbatim. Ces lectures nous amenaient à diviser les verbatim en unités de sens (liste des énoncés). Ce travail avait pour but de saisir le lien entre les dimensions du guide et les informations recueillies.

- Le choix et la définition des unités de classification. Lors de notre entretien les données ont été collectées. Par la suite, nous avons procédé à la division des informations en les faisant correspondre à des unités de signification. Ces unités de classification s'appuyant sur les objectifs de notre recherche, sont en liaison avec les informations proposées à l'avance.

- Le processus de catégorisation et des classifications. Pour Muchielli et Paillé (2008), la classification consiste à procéder au repérage ou au regroupement, à l'examen des thèmes abordés dans un corpus, lors d'une transcription d'entretien, d'un document ou de notes d'observation. Autrement dit, il est question d'élaborer une vue d'ensemble sur les caractéristiques du phénomène étudié.

- La description scientifique.

Notre travail a été fait manuellement à cause de l'effectif réduit (10) des interviewés. Il s'agissait de consulter les données transcrites et de codifier les discours de chaque interviewé dans le but de ressortir le thème et les sous-thèmes de l'étude pour faciliter leur l'analyse et l'interprétation.

Nous avons donné aux hypothèses de recherche les codes A, B, C et à la variable dépendante le code D. Pour les indicateurs, nous avons attribué les codes 1, 2, 3 pour chaque. Pour les modalités de réponse, nous avons attribué le code (+) pour les réponses satisfaisantes et le code (-) pour les réponses non satisfaisantes.

Tableau 17: Discours synthétisé des interviewés

Valeur	Code	Variable de recherche	Code	Indicateurs	Réponses
Formation professionnelle et résistance des enseignants aux réformes curriculaires	A	Formation académique	1	Cursus primaire	A1+ = 10 A1- = 0
			2	Cursus secondaire	A2+ = 7 A2- = 3
			3	Cursus universitaire	A3+ = 1 A3- = 9
	B	Formation initiale	1	Cursus professionnel	B1+ = 9 B1- = 1
			2	Ecole de formation	B2+ = 9 B2- = 1
			3	Diplôme professionnel	B3+ = 9 B3- = 1
	C	Formation continue	1	Participation aux journées pédagogiques	C1+ = 8 C1- = 2
			2	Participation aux UNAPED	C2+ = 6 C2- = 4
			3	Participation au CEPED	C3+ = 3 C3- = 7
	D	Résistance aux réformes curriculaires	1	Absence des énoncés de compétences	D1+ = 2 D1- = 8
			2	Absence de situation d'intégration	D2+ = 2 D2- = 8
			3	Absence de projet d'école	D3+ = 3 D3- = 7

Source : Données de terrain

4.9 LIMITES DE L'ETUDE

Malgré toutes les précautions prises, nous avons rencontré les difficultés qui ont limité notre travail. Ce sont notamment les difficultés : d'ordre conceptuel, méthodologiques et des difficultés d'ordre de faisabilité.

En ce qui concerne les difficultés d'ordre conceptuel, l'étude de nos concepts ne peut faire l'unanimité au regard de leurs caractères polysémiques. En outre, nous avons négligé certains facteurs déterminant de notre étude, notamment les effectifs pléthoriques, les manuels scolaires.

Sur le plan méthodologique, la taille de notre population accessible semble trop petite. Nous avons eu beaucoup de difficultés à atteindre la population accessible de telle sorte que la taille de l'échantillon s'est trouvée réduite. Il aurait fallu étendre notre étude sur toute la population du Mfoundi pour avoir le sentiment d'avoir recueilli les avis de tous les enseignants. En fin, l'étude a nécessité plusieurs ressources dont certains nous ont fait défaut à l'instar des rendez-vous manqués, le manque de moyen financier car certains exigeaient la motivation avant de remplir le questionnaire).

Dans ce chapitre, il a été question de présenter la démarche méthodologique empruntée. Le travail a commencé par une pré-enquête dont le but était de nous assurer de la faisabilité de la recherche. Ensuite nous sommes passés à l'enquête proprement dite qui a consisté à l'étude de la population, la construction de l'échantillon, de l'instrument de collecte des données (questionnaire et entretien), à l'analyse descriptive et inférentielle des données collectées. Tout ceci nous a permis d'aboutir à des résultats que nous allons analyser dans le chapitre suivant.

CHAPITRE V :
PRESENTATION DES RESULTATS ET
ANALYSE DES DONNEES

Dans ce chapitre, nous présenterons les résultats obtenus à la suite du dépouillement des informations collectées sous forme de tableaux et graphique suivis des commentaires ; nous analyserons les données par vérifications de nos hypothèses de recherche, à travers le calcul de test de corrélation de Pearson dans un tableau de contingence, enfin nous dresserons un tableau récapitulatif de vérification des hypothèses.

5.1 PRESENTATION DES DONNEES DU QUESTIONNAIRE

Il est question dans cette partie de faire une analyse descriptive et inférentielle les données recueillies.

Tableau 18:Répartition des sujets enquêtés selon le Sexe

	Sexe	Effectifs	Pourcentage
Valide	Masculin	18	12,0
	Féminin	132	88,0
	Total	150	100,0

Source : Données de terrain

Selon le tableau n°18, Sur un effectif de 150 sujets, 18 soit 12,0 % sont de sexe masculin et 132 soit 88,0 % sont de sexe féminin. Alors nous constatons qu'il ya plus d'enseignantes que d'enseignants.

Tableau 19:Répartition des sujets enquêtés selon l'âge

	Tranche d'âge	Effectifs	Pourcentage
Valide	[21-25] ans	6	4,0
	[26-30] ans	25	16,7
	[31-35] ans	11	7,3
	[36-40] ans	32	21,3
	[41-45] ans	44	29,3
	[46-50] ans	23	15,3
	[51-60] ans	9	6,0
	Total	150	100,0

Source : Données de terrain

Il ressort de cette répartition que sur 150 enseignants 6 soit 4 % ont un âge compris entre 21 et 25 ans, 25 soit 16,66 % ont un âge compris entre 26 et 30 ans, 11 soit 7,33 % ont un âge compris entre 31 et 35 ans, 32 soit 21,33 % ont un âge compris entre 36 et 40 ans, 44 soit 29,33 % ont un âge compris entre 41 et 45ans, 23 soit 15,33 % ont un âge compris entre 46 et 50 ans, 9 soit 6,0 % ont un âge compris entre 51 et 60 ans. Nous constatons que la tranche des enseignants âgés de 41 à 50 ans est plus importante que celle des jeunes

Tableau 20:Répartition des sujets enquêtés selon la Situation matrimoniale

	Situation matrimoniale	Effectifs	Pourcentage
Valide	Célibataire	30	20,0
	Marié(e)	95	63,3
	Divorcé(e)	14	9,3
	Veuf(ve)	11	7,3
	Total	150	100,0

Source : Données de terrain

Cette répartition nous indique que 30 enseignants soit 20 % sont des célibataires, 95 enseignants soit 63,33 % ont un statut de marié, 14 enseignants soit 9,33 % sont des divorcés, 11 enseignants soit 7,33 % sont des veufs. Nous constatons que la couche la plus étalée est celle des enseignants mariés.

Tableau 21:Répartition des sujets enquêtés selon l'ancienneté professionnelle

	Ancienneté	Effectifs	Pourcentage
	[1-5] ans	6	4,0
	[6-10] ans	28	18,7
	[11-15] ans	34	22,7
	[16-20] ans	42	28,0
Valide	[21-25] ans	22	14,7
	[26-30] ans	3	2,0
	[31-35] ans	11	7,3
	[36-40] ans	4	2,7
	Total	150	100,0

Source : Données de terrain

Il ressort du tableau ci-dessus que sur 150 enseignants, 6 soit 4,0 % ont une ancienneté professionnelle comprise entre 0 et 5 ans , 28 enseignants soit 18,7 % ont une ancienneté comprise entre 6 et 10 ans, 34 enseignants soit 22,7 % ont une ancienneté comprise entre 11 et 15 ans, 42 enseignants soit 28,0 % ont une ancienneté comprise entre 16 et 20 ans, 22 soit 14,7 % ont une ancienneté comprise entre 21 et 25 ans, 3 soit 2,0 % ont une ancienneté comprise entre 26 et 30 ans, 11 soit 7,3 % ont une ancienneté comprise entre 31 et 35 ans , 4 soit 2,7 % ont une ancienneté de plus de 36 ans. Nous constatons qu'il ya une forte concentration de l'ancienneté professionnelle des enseignants dans la tranche de 16 à 20 ans d'ancienneté.

Tableau 22:Répartitions des sujets enquêtés selon le diplôme académique

	Diplômes	Effectifs	Pourcentage
	CAP	1	,7
	BEPC	81	54,0
	PROBATOIRE	18	12,0
	BACC	36	24,0
Valide	Licence	11	7,3
	Maitrise	1	,7
	Master	2	1,3
	Total	150	100,0

Source : Données de terrain

Le tableau 22 montre que sur 150 enseignants, 1 soit 0,66 % est détenteur d'un CAP, 81 enseignants soit 54 % sont détenteurs du BEPC, 18 enseignants soit 12% sont détenteurs du Probatoire, 36 enseignants soit 24 % sont détenteurs du Baccalauréat, 11 enseignants soit 7,33 % sont détenteurs d'une licence, 1 enseignant soit % est titulaire d'une maîtrise, 2 enseignants soit 1,3 % sont détenteurs du Master. A l'observation de ces données, nous constatons qu'il ya une forte concentration d'enseignants détenteurs du BEPC.

Tableau 23:Répartition des sujets enquêtés selon la qualification professionnelle

Qualification	Effectifs	Pourcentage
ICR	11	7,3
IC	54	36,0
IEMP	60	40,0
IEG	20	13,3
IPEG	1	,7
PAENI	3	2,0
PENI	1	,7
Total	150	100,0

Source : Données de terrain

Le tableau ci-dessus montre que 11 enseignants soit 7,33 % sont des ICR, 71 enseignants soit 47,33 % sont de IC, 60 enseignants soit 40 % sont de IEMP, 20 enseignants soit 13,33 % sont des IEG, 1 enseignant soit 0,66 est IPEG, 3 enseignants soit 2,0 sont PAENI, 1 enseignant soit 0,66 est PENI. Au regard de ces figures nous constatons que la qualification professionnelle est largement concentrée entre les IC et les IEMP.

Tableau 24:Distribution des réponses sur la question votre cursus primaire est très bon

Modalités de réponses	Effectifs	Pourcentage
Très vrai	44	29,3
Vrai	90	60,0
Faux	7	4,7
Très faux	9	6,0
Total	150	100,0

Source : Données de terrain

D'après le tableau 24 relative à la question portant sur le cursus primaire, il en ressort que sur un effectif de 150 enseignants, 44 soit 29,3 % ont répondu très vrai, 90 soit 60,0 % ont répondu vrai, 7 soit 4,7 % ont répondu faux, 9 soit 6,0 % ont répondu très faux. Alors, on constate que 60 % ont répondu vrai.

Tableau 25: Distribution des réponses sur la question votre cursus secondaire est très bon

Modalités de réponses	Effectifs	Pourcentage
Très vrai	51	34,0
Vrai	93	62,0
Valide Faux	4	2,7
Très faux	2	1,3
Total	150	100,0

Source : Données de terrain

D'après le tableau n° 25 correspondant à la question votre cursus secondaire est très bon il en ressort que sur un effectif de 150 enseignants, 51 soit 34,0 % ont répondu très vrai ce qui peut signifier que chaque sujet est nanti du diplôme du second cycle du secondaire, et même du supérieur. 93 soit 62,0 % ont répondu vrai, ce qui veut dire que les sujets sont nantis au moins du diplôme du premier cycle du secondaire. 4 soit 2,7 % ont répondu faux, 2 soit 1,3 % ont répondu très faux. Ce qui peut traduire la catégorie n'ayant pas dépassée le premier cycle.

Tableau 26: Distribution des réponses à la question votre cursus universitaire est très bon

Modalités de réponses	Effectifs	Pourcentage
Très vrai	2	1,3
Vrai	12	8,0
Valide Faux	72	48,0
Très faux	64	42,7
Total	150	100,0

Source : Données de terrain

D'après le tableau n° 26 correspondant à la question votre cursus universitaire est très bon il en ressort que sur un effectif de 150 enseignants, 2 soit 1,3 % ont répondu vrai, 12 soit 8 % ont répondu très vrai, alors 72 qui représente la plus large tranche a répondu faux soit 48%.

Tableau 27: Distribution des réponses à la question vous possédez les diplômes de vos différents cursus

Modalités de réponses	Effectifs	Pourcentage
Très vrai	17	11,3
Vrai	53	35,3
Valide Faux	46	30,7
Très faux	34	22,7
Total	150	100,0

Source : Données de terrain

Selon le tableau n° 27 correspondant à la question vous possédez les diplômes de vos différents cursus, il en ressort que sur un effectif de 150 enseignants, 17 soit 11,3 % ont répondu très vrai, 46 soit 30,7 % ont répondu faux, 34 soit 22,7 % ont répondu très faux. Alors, on constate que la plus grande tranche est de 35,3 %. Soit 53 sujets ayant répondu par vrai.

Tableau 28: Distribution des réponses à la question vous bénéficiez d'une très bonne formation académique

Modalités de réponses	Effectifs	Pourcentage
Très vrai	21	14,0
Vrai	98	65,3
Valide Faux	27	18,0
Très faux	4	2,7
Total	150	100,0

Source : Données de terrain

Selon le tableau n° 28 correspondant à la question vous bénéficiez d'une très bonne formation académique. Il en ressort que sur un effectif de 150 enseignants, 21 soit 14,0 % ont répondu très vrai, 98 soit 65,3 % ont répondu vrai, 27 soit 18,0 % ont répondu faux, 4 soit 2,7 % ont répondu très faux. Alors, on constate que 65,3 % ont répondu vrai.

Tableau 29: Distribution des réponses relatives à la question votre cursus professionnel est très bon.

Modalités de réponses	Effectifs	Pourcentage
Très vrai	35	23,3
Vrai	99	66,0
Valide Faux	14	9,3
Très faux	2	1,3
Total	150	100,0

Source : Données de terrain

Le tableau ci-dessus correspondant à la question votre cursus professionnel. Nous constatons que sur un effectif de 150 enseignants, 35 soit 23,3 % ont répondu très vrai, 99 soit 66,0 % ont répondu vrai, 14 soit 9,3 % ont répondu faux, 2 soit 1,3 % ont répondu très faux. Alors, on constate que 99 enseignants ont répondu vrai.

Tableau 30: Distribution des réponses correspondantes à la question vous avez suivi la formation enseignante dans une ENI.

Modalités de réponses	Effectifs	Pourcentage
Faux	60	40,0
Valide Très faux	90	60,0
Total	150	100,0

Source : Données de terrain

Le tableau n° 30 correspondant à la question avez-vous suivi la formation enseignante dans une ENI. Nous constatons que sur un effectif de 150 enseignants, 60 soit 40,0 % ont répondu faux, 90 soit 60,0 % ont répondu très faux.

Tableau 31: Distribution des réponses correspondantes à la question vous avez suivi la formation enseignante dans une ENIA.

Modalités de réponses	Effectifs	Pourcentage
Très vrai	15	10,0
Vrai	73	48,7
Valide Faux	53	35,3
Très faux	9	6,0
Total	150	100,0

Source : Données de terrain

Le tableau n° 31 correspondant à la question votre cursus professionnel. Nous constatons que sur un effectif de 150 enseignants, 15 soit 10,0 % ont répondu très vrai, 73 soit 48,07% ont répondu vrai, 53 soit 35,3 % ont répondu faux, 9 soit 6,0 % ont répondu très faux. Alors, alors on constate que la plus grande tranche est représentée par 48,7 % des sujets ayant répondu vrai.

Tableau 32: Distribution des réponses correspondantes à la question vous avez suivi la formation enseignante dans une ENIEG.

Modalités de réponses	Effectifs	Pourcentage
Très vrai	67	44,7
Vrai	79	52,7
Valide Faux	3	2,0
Très faux	1	,7
Total	150	100,0

Source : Données de terrain

Le tableau n° 32 correspondant à la question avez-vous suivi la formation enseignante dans une ENIEG. Nous constatons que sur un effectif de 150 enseignants, 67 soit 44,7 % ont répondu très vrai, 79 soit 52,7 % ont répondu vrai, 3 soit 2,0 % ont répondu faux, 1 soit 0,7 % ont répondu très faux. Alors, on constate que 52,66 % d'enseignants ont répondu vrai.

Tableau 33: Distribution des réponses correspondantes à la question vous possédez les diplômes de votre cursus professionnel

Modalités de réponses	Effectifs	Pourcentage
Très vrai	40	26,7
Vrai	101	67,3
Valide Faux	7	4,7
Très faux	2	1,3
Total	150	100,0

Source : Données de terrain

Le tableau n° 33 correspondant à la question vous possédez les diplômes de votre cursus professionnel, nous constatons que sur un effectif de 150 enseignants, 40 soit 26,7 % ont répondu vrai, 7 soit 4,7 % ont répondu faux, et le plus grand effectif qui est 101 soit 67,3 % ont répondu vrai.

Tableau 34: Distribution des réponses correspondantes à la question vous justifiez d'une très bonne formation initiale.

Modalités de réponses	Effectifs	Pourcentage
Très vrai	18	12,0
Vrai	111	74,0
Valide Faux	18	12,0
Très faux	3	2,0
Total	150	100,0

Source : Données de terrain

Le tableau n° 34 correspondant à la question vous justifiez d'une très bonne formation initiale. Nous constatons que sur un effectif de 150 enseignants, 18 soit 12,0 % ont répondu très vrai, 111 soit 74,0 % ont répondu vrai, 18 soit 12,0 % ont répondu faux, 3 soit 2,0 % ont répondu très faux. Alors, on constate que 74,0 % enseignants ont répondu vrai.

Tableau 35: Distribution des réponses correspondantes à la question vous participez régulièrement et activement aux séminaires de recyclages pédagogiques.

Modalités de réponses	Effectifs	Pourcentage
Très vrai	9	6,0
Vrai	73	48,7
Valide Faux	59	39,3
Très faux	9	6,0
Total	150	100,0

Source : Données de terrain

Le tableau n° 35 correspondant à la question vous participez régulièrement et activement aux séminaires de recyclages pédagogiques. Nous constatons que sur un effectif de 150 enseignants, 9 soit 6,0 % ont répondu très vrai, 73 soit 48,7 % ont répondu vrai, 59 soit 39,3% ont répondu faux, 9 soit 6,0 % ont répondu très faux. Alors, on constate que 73 enseignants ont répondu vrai.

Tableau 36: Distribution des réponses correspondantes à la question vous participez régulièrement et activement aux UNAPED.

Modalités de réponses	Effectifs	Pourcentage
Très vrai	20	13,3
Vrai	93	62,0
Valide Faux	34	22,7
Très faux	3	2,0
Total	150	100,0

Source : Données de terrain

Le tableau n° 36 correspondant à la question vous participez régulièrement et activement aux UNAPED Nous constatons que sur un effectif de 150 enseignants, 20 soit 13,3 % ont répondu très vrai, 93 soit 62,0 % ont répondu vrai, 34 soit 22,7% ont répondu faux, 3 soit 2,0 % ont répondu très faux. Alors, on constate que 93 enseignants ont répondu vrai.

Tableau 37: Distribution des réponses correspondantes à la question vous participez régulièrement et activement aux CEPED.

Modalités de réponses	Effectifs	Pourcentage
Très vrai	14	9,3
Vrai	99	66,0
Valide Faux	34	22,7
Très faux	3	2,0
Total	150	100,0

Source : Données de terrain

Le tableau n° 37 correspondant à la question vous participez régulièrement et activement aux CEPED Nous constatons que sur un effectif de 150 enseignants, 14 soit 9,3 % ont répondu très vrai, 99 soit 66,0 % ont répondu vrai, 34 soit 22,7% ont répondu faux, 3 soit 2,0 % ont répondu très faux. Alors, on constate que 99 enseignants ont répondu vrai.

Tableau 38: Distribution des réponses correspondantes à la question vous participez régulièrement et activement aux journées pédagogiques

Modalités de réponses	Effectifs	Pourcentage
Très vrai	13	8,7
Vrai	102	68,0
Valide Faux	33	22,0
Très faux	2	1,3
Total	150	100,0

Source : Données de terrain

Le tableau n° 38 correspondant à la question vous participez régulièrement et activement aux journées pédagogiques nous montrent que sur un effectif de 150 enseignants, 13 soit 8,7 % ont répondu très vrai, 102 soit 68,0 % ont répondu vrai, 33 soit 22,0 % ont

répondu faux, 2 soit 1,3 % ont répondu très faux. Alors, on constate que 102 enseignants ont répondu vrai.

Tableau 39: Distribution des réponses correspondantes à la question vous participez régulièrement et activement aux leçons collectives.

Modalités de réponses	Effectifs	Pourcentage
Très vrai	11	7,3
Vrai	70	46,7
Valide Faux	64	42,7
Très faux	5	3,3
Total	150	100,0

Source : Données de terrain

Le tableau n°39 correspondant à la question vous participez régulièrement et activement aux leçons collective nous montrent que sur un effectif de 150 enseignants, 11 soit 7,3 % ont répondu très vrai, 70 soit 46,7 % ont répondu vrai, 64 soit 42,7 % ont répondu faux, 5 soit 3,3 % ont répondu très faux. Alors, on constate que la plus grande portion qui est de 46,7 % a répondu vrai.

Tableau 40: Distribution des réponses correspondantes à la question vous bénéficiez d'une très bonne formation continue.

Modalités de réponses	Effectifs	Pourcentage
Très vrai	7	4,7
Vrai	75	50,0
Valide Faux	62	41,3
Très faux	6	4,0
Total	150	100,0

Source : Données de terrain

D'après le tableau n° 40 correspondant à la question vous bénéficiez d'une très bonne formation continue, nous observons que sur un effectif de 150 enseignants, 7 soit 4,7 % ont répondu très vrai, 75 soit 50,0 % ont répondu vrai, 62 soit 41,3 % ont répondu faux, 6 soit

4,0% ont répondu très faux. Alors, on constate que la plus grande portion qui est de 50,0 % a répondu vrai.

Tableau 41: Distribution des réponses correspondantes à la question élaborez régulièrement les situations d'intégration.

Modalités de réponses	Effectifs	Pourcentage
Très vrai	21	14,0
Vrai	62	41,3
Valide Faux	53	35,3
Très faux	14	9,3
Total	150	100,0

Source : Données de terrain

Selon le tableau n° 41 correspondant à la question vous élaborez régulièrement les situations d'intégration, nous observons que sur un effectif de 150 enseignants, 21 soit 14,0 % ont répondu très vrai, 62 soit 41,3 % ont répondu vrai, 53 soit 35,3 % ont répondu faux, 14 soit 9,3 % ont répondu très faux. Alors, on constate que la plus grande portion qui est de 41,3 % a répondu vrai.

Tableau 42 : Distribution des réponses correspondantes à la question énoncez toujours les compétences à faire développer.

Modalités de réponses	Effectifs	Pourcentage
Très vrai	17	11,3
Vrai	53	35,3
Valide Faux	46	30,7
Très faux	34	22,7
Total	150	100,0

Source : Données de terrain

Au regard du tableau n°42 correspondant à la question vous énoncez toujours les compétences à faire développer, sur un effectif de 150 enseignants, nous observons que 17 soit 11,3 % ont répondu très vrai, 53 soit 35,3 % ont répondu vrai, 46 soit 30,7 % ont répondu

faux, 34 soit 22,7 % ont répondu très faux. Alors, on constate que la plus grande portion qui est de 35,3 % a répondu vrai.

Tableau 43: Distribution des réponses portant sur la question vous effectuez toujours tous les types d'évaluation.

Modalités de réponses	Effectifs	Pourcentage
Très vrai	21	14,0
Vrai	98	65,3
Valide Faux	27	18,0
Très faux	4	2,7
Total	150	100,0

Source : Données du terrain

Au regard du tableau n° 43 correspondant à la question vous effectuez toujours tous les types d'évaluation, sur un effectif de 150 enseignants, nous observons que 21 soit 14,0 % ont répondu très vrai, 98 soit 65,3 % ont répondu vrai, 27 soit 18,0 % ont répondu faux, 4 soit 2,7 % ont répondu très faux. Alors, on constate que la plus grande portion qui est de 65,3 % a répondu vrai.

Tableau 44: Distribution des réponses sur la question Vous effectuez toujours toutes les formes d'évaluation

Modalités de réponses	Effectifs	Pourcentage
Très vrai	35	23,3
Vrai	99	66,0
Valide Faux	14	9,3
Très faux	2	1,3
Total	150	100,0

Source : Données de terrain

Au regard du tableau n° 44 correspondant à la question vous effectuez toujours toutes les formes d'évaluation, sur un effectif de 150 enseignants, nous observons que 35 soit 23,3 % ont répondu très vrai, 99 soit 66,0 % ont répondu vrai, 14 soit 9,3 % ont répondu faux, 2 soit

1,3 % ont répondu très faux. Alors, on constate que la plus grande portion ayant répondu vrai est de 65,3 %.

Tableau 45: Distribution des réponses portant sur la question Toutes vos évaluations sont critériées

Modalités de réponses		Effectifs	Pourcentage
	Très vrai	15	10,0
	Vrai	73	48,7
Valide	Faux	53	35,3
	Très faux	9	6,0
Total		150	100,0

Source : Données de terrain

Selon le tableau n° 45 correspondant à la question toutes vos évaluations sont critériées, sur un effectif de 150 enseignants, nous observons que 15 soit 10,0 % ont répondu très vrai, 73 soit 48,7 % ont répondu vrai, 53 soit 35,3 % ont répondu faux, 9 soit 6,0 % ont répondu très faux. Alors, on constate que la plus grande portion ayant répondu vrai est de 48,7 %.

Tableau 46: Distribution des réponses portant sur la question Vous faites toujours des remédiations pédagogiques

Modalités de réponses		Effectifs	Pourcentage
	Très vrai	16	10,7
	Vrai	62	41,3
Valide	Faux	54	36,0
	Très faux	18	12,0
Total		150	100,0

Source : Données de terrain

Selon le tableau n° 46 correspondant à la question vous faites toujours des remédiations pédagogiques, sur un effectif de 150 enseignants, nous observons que 16 soit 10,7 % ont

répondu très vrai, 62 soit 41,3 % ont répondu vrai, 54 soit 36,0 % ont répondu faux, 18 soit 12,0 % ont répondu très faux. Alors, on constate que la plus grande portion ayant répondu vrai est de 41,3 %.

Tableau 47: Distribution des réponses portant sur la question Vous faites toujours des compensations pédagogiques

Modalités de réponses	Effectifs	Pourcentage
Très vrai	32	21,3
Vrai	106	70,7
Valide Faux	9	6,0
Très faux	3	2,0
Total	150	100,0

Source : Données de terrain

D'après le tableau n° 47 il ressort que sur 150 enseignants, 32 soit 21,3 ont répondu par très vrai, 106 soit 70,7 % ont répondu vrai, 9 soit 6 % ont répondu faux, et 3 ont répondu très faux soit 2,0 %.

Tableau 48: Distribution des réponses portant sur la question Vous faites toujours des soutiens pédagogiques.

Modalités de réponses	Effectifs	Pourcentage
Très vrai	18	12,0
Vrai	101	67,3
Valide Faux	27	18,0
Très faux	4	2,7
Total	150	100,0

Source : Données de terrain

D'après le tableau n° 48, il ressort que sur 150 enseignants, 18 soit 12,0 ont répondu par très vrai, 101 soit 67,3 % ont répondu vrai, 27 soit 18,0 % ont répondu faux, et 4 ont répondu très faux soit 2,07%. Alors la grande portion est représentée par les sujets ayant répondu vrai.

Tableau 49:Distribution des réponses portant sur la question : Votre salle de classe est réorganisée selon l'APC

Modalités de réponses		Effectifs	Pourcentage
	Très vrai	18	12,0
	Vrai	106	70,7
Valide	Faux	23	15,3
	Très faux	3	2,0
Total		150	100,0

Source : Données de terrain

A l'observation du tableau n° 49, on constate que le pourcentage le plus élevé est de 70,7 % avec un effectif de 106 sujets ayant répondu vrai, suivi de 23 sujets ayant répondu faux avec 15,3%, 18 sujets ayant répondu très vrai avec 12,0 % et le plus petit pourcentage est 2,0% avec un effectif de 3 sujets ayant répondu très faux.

Tableau 50:Distribution des réponses portant sur la question au cours de vos enseignements, vous privilégiez le conflit sociocognitif

Modalités de réponses		Effectifs	Pourcentage
	Très vrai	9	6,0
	Vrai	73	48,7
Valide	Faux	59	39,3
	Très faux	9	6,0
Total		150	100,0

Source : Données de terrain

Le tableau n° 50 montre que 73 sujets soit 48,7 % ont répondu par vrai, ce qui correspond à la plus grande portion du figure, 9 sujets soit 6 % ont répondu très, 59 soit 39,3 % ont répondu faux et 9 soit 6, % ont répondu très faux.

Tableau 51: Distribution des réponses portant sur la question chaque début de mois, vous élaborez votre projet d'école.

Modalités de réponses	Effectifs	Pourcentage
Très vrai	20	13,3
Vrai	93	62,0
Valide Faux	34	22,7
Très faux	3	2,0
Total	150	100,0

Source : Données de terrain

Le tableau n° 51 fait observer que sur 150 sujets, 20 soit 13,3 % ont répondu très vrai, 34 soit 22,7 % ont répondu faux, 3 soit 2,0 % ont répondu très faux et le plus grand effectif 93 soit une proportion de 62,0 % ont répondu vrai.

Tableau 52: Distribution des réponses portant sur la question vous appliquez correctement et toujours toutes les réformes curriculaires

Modalités de réponses	Effectifs	Pourcentage
Très vrai	14	9,3
Vrai	99	66,0
Valide Faux	34	22,7
Très faux	3	2,0
Total	150	100,0

Source : Données de terrain

Le tableau n° 52 indique que sur 150 sujets, 14 soit 9,3 % ont répondu vrai, 34 soit 22,7 % ont répondu faux, 3 soit 2,0 % ont répondu très faux et 99 soit le plus grand pourcentage 66,0 % ont répondu très vrai.

5.2 PRESENTATION DES DONNEES DE L'ENTRETIEN

Toute information recueillie sur le terrain nécessite une analyse. A cet effet nous allons analyser les propos recueillis chez les interviewés.

5.2.1 Analyse des contenus

Au cours de nos entretiens avec les 10 enseignants, les propos ont été relayés et analysés. Nous allons commencer par la formation académique, la formation initiale, la formation continue et la résistance aux réformes curriculaires.

Question 1 : Avez-vous eu un bon cursus primaire ?

A cette question portant sur le cursus primaire, tous les interviewés affirment avoir eu un bon cursus primaire

Question 2 : Avez-vous eu un bon cursus secondaire ?

Pour ce qui est du cursus secondaire, 7 enseignants déclarent avoir reçu un bon cursus et 3 interviewés répondent par la négation.

Question 3 : Avez-vous eu un bon cursus supérieur ?

A la question portant sur le bon cursus supérieur, sur 10 interviewés, 1 répond avoir reçu un bon cursus supérieur et 9 disent n'avoir pas fait les études supérieures.

Question 2 : Vous avez eu une bonne formation initiale.

A la question portant sur le cursus professionnel, 9 interviewés ont répondu par vrai et 1 par faux.

Question 2 : Vous avez fait une bonne école de formation.

A la question portant sur l'école de formation, 9 interviewés ont répondu par vrai et 1 par faux.

Question 3 : Vous possédez un diplôme professionnel ?

Pour cette question, 9 interviewés ont répondu par vrai et 1 par faux.

Hypothèse portant sur la formation continue.

Question 1 : Vous participez aux journées pédagogiques ?

A la question portant sur la participation aux journées pédagogique, 8 interviewés ont répondu vrai et 2 par faux.

Question 2 : Vous participez aux UNAPED ?

A cette question, 6 interviewés ont répondu vrai et 4 ont répondu faux.

Question 3 : Vous participez aux UNAPED ?

A cette question, 3 interviewés ont répondu vrai et 7 par faux.

Question portant sur la résistance aux réformes curriculaires.

Question 1 Vous élaborez les énoncés de compétence ?

A cette question 2 ont répondu vrai et 8 ont répondu par faux.

Question 2 : Vous élaborez les situations d'intégration ?

Pour cette question, 2 interviewés ont répondu par vrai et 8 par faux.

Question 3 ; Vous élaborez les projets d'école ?

A cette question, 3 interviewés ont répondu par vrai et 7 par faux.

5.2.2 Vérification des hypothèses de recherche de l'entretien

Le tableau de synthèse des données recueillies auprès de dix enseignants peut nous permettre de vérifier les résultats. En effet les résultats des entretiens réalisés allant de Y1 à Y10 montre que :

HR1 ayant pour code A est confirmé sur le premier indicateur A1 égale 10. Il ressort de cet indicateur que sur les dix sujets interrogés, tous confirment qu'il existe un lien entre le cursus primaire et la résistance aux réformes curriculaires.

Le deuxième indicateur qui est A2 est confirmé par 8 sujets sur 10 qu'il existe un lien entre le cursus secondaire et la résistance aux réformes curriculaires. Par contre, les 2 autres sujets infirment l'idée selon laquelle il n'existe pas de lien entre le cursus secondaire et les réformes curriculaires.

Le troisième indicateur qui a pour code A3 indique que 1 sujet sur 10 affirme qu'il existe un lien entre le cursus universitaire et la résistance aux réformes curriculaires et 9 sujets infirment l'idée selon laquelle il n'existe pas de lien entre le cursus universitaire et les réformes curriculaires.

Pour HR2 ayant pour code B, est confirmée sur le premier indicateur B1 qui pour 1 sujet sur 10 déclare qu'il y a un lien entre le diplôme professionnel et la résistance aux réformes curriculaires contre 9 sujets qui déclarent qu'il n'y a pas de lien entre le diplôme professionnel et les réformes curriculaires.

Le deuxième indicateur B2 montre que sur 10 sujets interrogés, 9 déclarent qu'il existe un lien entre l'école de formation et la résistance aux réformes curriculaires contre 1 sujet qui déclare le contraire.

Le troisième indicateur B3 montre que sur 10 sujets interrogés, 9 déclarent qu'il existe un lien entre le diplôme professionnel et la résistance aux réformes curriculaires tandis que 1 sujet déclare qu'il n'y a pas de lien entre le diplôme professionnel et la résistance aux réformes curriculaires.

Pour HR3 ayant pour code C, le premier indicateur C1 montre que 8 sujets sur 10 déclarent qu'il y a un lien entre la participation aux journées pédagogiques et la résistance aux réformes curriculaires contre 2 sujets qui déclarent qu'il n'y a pas de lien entre la participation aux journées pédagogiques et les réformes curriculaires.

Le deuxième indicateur C2 montre que sur 10 sujets interrogés, 6 déclarent qu'il existe un lien entre la participation aux journées pédagogiques et la résistance aux réformes curriculaires contre 4 sujets qui déclarent le contraire.

Le troisième indicateur C3 montre que sur 10 sujets interrogés, 3 déclarent qu'il existe un lien entre la participation aux CEPED et la résistance aux réformes curriculaires tandis que 4 sujets déclarent qu'il n'y a pas de lien entre la participation aux CEPED et la résistance aux réformes curriculaires.

Pour la VD ayant pour code D, le premier indicateur D1 montre que sur 10 sujets interrogés, 2 déclarent qu'il y a un lien entre l'absence des énoncés de compétences et la résistance aux réformes curriculaires contre 8 sujets qui déclarent qu'il n'y a pas de lien entre l'absence des énoncés de compétences et les réformes curriculaires.

Le deuxième indicateur D2 montre que sur 10 sujets interrogés, 2 déclarent qu'il existe un lien entre l'absence des situations d'intégration et la résistance aux réformes curriculaires contre 8 sujets qui déclarent le contraire.

Le troisième indicateur D3 montre que sur 10 sujets, 3 déclarent qu'il existe un lien entre l'élaboration des projets d'école et la résistance aux réformes curriculaires tandis que 7 sujets déclarent qu'il n'y a pas de lien entre l'élaboration des projets d'école et la résistance aux réformes curriculaires.

Tableau 53: Récapitulatif des résultats des hypothèses de recherche de l'entretien

Hypothèse générale	Hypothèse de recherche	Décision
Formation professionnelle et résistance aux réformes curriculaires	HR1 : La Formation académique a un lien avec la résistance aux réformes curriculaires	Confirmée
	HR2 : La formation initiale a un lien avec la résistance aux réformes curriculaires	Confirmée
	HR3 : La formation continue a un lien avec la résistance aux réformes curriculaires	Confirmée

Source : Données de terrain

5.3. ANALYSE INFÉRENTIELLE DES DONNÉES

Cette analyse inférentielle des données repose en général sur la vérification des hypothèses de recherche. Nous voulons ici vérifier le lien de dépendance entre les variables dépendante et indépendantes de chacune de nos hypothèses. Compte tenu de la nature nominale et indépendante de nos variables, de l'objectif de l'étude et du type de recherche que nous menions, nous avons choisi comme instrument statistique de vérification des hypothèses de recherche, le test de corrélation de Bravais Pearson. La vérification de chaque hypothèse de recherche a alors obéi aux étapes suivantes :

Etape 1 : Formulation de l'H0 (Hypothèse nulle) et l'Ha (Hypothèse alternative)

H0 qui est l'hypothèse nulle, n'a été formulée que pour être idéalement rejetée, alors que l'hypothèse alternative Ha a été formulée pour être idéalement acceptée. Ces deux hypothèses statistiques sont rivales (Murray et Spiegel, 1983).

Etape 2 : Choix et explication du seuil de signification

Nous choisissons dans le cadre de notre travail $\alpha = 0,05$ pour seuil de signification ; ce qui veut dire que nous aurons 5 % de chances de nous tromper dans la prise de décision et 95 % de chances de ne pas nous tromper dans la prise de décision.

Etape 3 : Choix, justification et calcul du test approprié

Nous allons tester nos hypothèses en utilisant le coefficient de corrélation. L'étude de la corrélation consiste à l'intensité de la liaison qui peut exister entre ces variables. Il existe une relation entre deux variables lorsque l'attribution des modalités de X et de Y dépendent l'une de l'autre. En d'autres termes, elle ne se fait pas au hasard. La connaissance des valeurs de X permettant de prédire celle de Y. Deux types de coefficients de corrélation peuvent être utilisés. Le coefficient de corrélation de Bravais Pearson et le coefficient de corrélation de Spearman. La corrélation de Pearson évalue la relation linéaire entre deux variables continues. Il s'agit d'un test paramétrique utilisé lorsque les variables suivent une loi normale. La corrélation de Spearman est l'équivalent non paramétrique de la corrélation de Pearson. Elle mesure le lien entre des variables ordinales, discrètes, ou qui ne suivent pas une loi normale. Dans les deux cas, l'interprétation du coefficient de corrélation reste la même. Ainsi, avant de procéder à la détermination du coefficient de corrélation, nous allons procéder au test de normalité de nos variables.

Test de normalité des variables

Le test de normalité est effectué pour vérifier si un échantillon donné satisfait une distribution normale ou est normalement distribué. Le test de normalité est réalisé sur la base des hypothèses suivantes :

- Ha : les données de l'échantillon ne sont pas distribuées normalement
- Ho : les données de l'échantillon sont normalement distribuées

La principale remarque de ce test est que l'on teste l'hypothèse alternative selon laquelle les données ne sont pas distribuées normalement. Ainsi si le seuil de significativité est supérieur à 0,05, cela suppose que l'on rejette H_a et l'on accepte H_o . En d'autres termes, si le seuil de significativité est supérieur à 0,05, cela signifie que les données de l'échantillon sont normalement distribuées. Si ce seuil est inférieur à 0,05, cela signifie que les données de l'échantillon ne suivent pas une loi normale.

Il existe deux principaux types de tests de normalité : le test de Kolmogorov-Smirnov (test KS) et le test de Shapiro-Wilk. Mais le test de Shapiro-Wilk est plus fiable et donc préféré au test KS.

Le résultat du test de normalité sur les variables est présenté dans le tableau ci-dessous :

Tableau 54: Test de normalité

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistique	ddl	Significati on	Statistique	ddl	Significatio n
FA	,145	150	,128	,960	150	,233
FI	,156	150	,11	,959	150	,28
FC	,154	150	,07	,920	150	,13
VD_R	,093	150	,06	,974	150	,12

a. Correction de signification de Lilliefors

Selon le tableau 55 ci-dessus, les seuils de signification au test de Kolmogorov-Smirnov et au test de Shapiro-Wilk sont supérieurs à ,05.

Conclusion : On accepte H_o et on rejette H_a . Ce qui signifie que les données de l'échantillon sont normalement distribuées. Nous allons de ce fait tester les hypothèses avec le coefficient de corrélation de Bravais Pearson

Calcul des coefficients de corrélation

Tableau 55: Corrélations entre les variables indépendantes et la variable dépendante du modèle

	Formation académique	Formation Initiale	Formation Continue	Résistance des enseignants
Formation académique	1			
Formation Initiale	,572**	1		
Formation Continue	,516**	,562**	1	
Résistance des enseignants	,750**	,750**	,665**	1
Sig. (Bilatérale)	,000	,000	,000	
Moyenne	3,3133	3,4583	3,4067	3,9022
Ecart type	,96026	1,03683	,97842	1,04667
N	150	150	150	150

** La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral)

Etape 4 : Règle de décision

Dans cette partie, il sera question de calculer la valeur du coefficient de corrélation de Pearson (r).

Ha est acceptée si :

1^{ère} condition (par rapport au coefficient de corrélation)

Par convention, on dira que la relation entre deux variables est :

- Parfaite si $r = 1$
- Très forte si $r > 0,8$
- Forte si r se situe entre 0,5 et 0,8
- D'intensité moyenne si r se situe entre 0,2 et 0,5
- Faible si r se situe entre 0 et 0,2
- Nul si $r = 0$

Pour que H_a soit acceptée, il faudrait que la corrélation entre la VI et la VD soit au moins forte. C'est-à-dire que le coefficient de corrélation doit avoir une valeur supérieure à 0,5.

2^{ème} condition (par rapport au seuil de significativité)

- Si votre Sig. ou valeur de p est **supérieure à 0,05**, vous devez accepter l'hypothèse nulle et on rejette l'hypothèse alternative
- Si votre Sig. ou valeur de p est **inférieure à 0,05**, vous devez rejeter l'hypothèse nulle et on accepte l'hypothèse alternative

5.3.1 Vérification de l'hypothèse de recherche HR1

Etape 1 : Formulation de l'H₀** (Hypothèse nulle) et l'**H_a** (Hypothèse alternative)**

H₀ : Il n'existe pas de lien entre la formation académique et la résistance aux réformes curriculaires des enseignants.

H_a : Il existe un lien entre la formation académique et la résistance aux réformes curriculaires des enseignants.

Etape 2 : Choix et explication du seuil de signification

Nous choisissons dans le cadre de notre travail $\alpha = 0,05$ pour seuil de signification ; ce qui veut dire que nous aurons 5 % de chance de nous tromper dans la prise de décision et 95 % de chances de ne pas nous tromper dans la prise de décision.

Etape 3 : Calcul du coefficient de corrélation

D'après le tableau 56 ci-dessus, le coefficient de corrélation entre les variables Formation académique et résistance des enseignants aux réformes curriculaires (r de Pearson (150) =,750 $p < ,01$) ;

Etape 4 : Application de la règle de décision

1^{ère} condition : Le coefficient de corrélation doit avoir une valeur supérieure à 0,5.

r de Pearson (150) =,750. $0,750 > 0,5$

2^{ème} condition :

$p < 0,01 < 0,05$, Donc on accepte H_a et on rejette H_0

Conclusion :

Il existe un lien fort entre la formation académique et la résistance des enseignants aux réformes curriculaires.

5.3.2 Vérification de l'hypothèse de recherche HR2

Etape 1 : Formulation de l'**H₀** (Hypothèse nulle) et l'**H_a** (Hypothèse alternative)

H₀ : Il n'existe pas de lien entre la formation initiale et la résistance aux réformes curriculaires des enseignants.

H_a : Il existe un lien entre la formation initiale et la résistance aux réformes curriculaires des enseignants.

Etape 2 : Choix et explication du seuil de signification

Nous choisissons dans le cadre de notre travail $\alpha = 0,05$ pour seuil de signification ; ce qui veut dire que nous aurons 5 % de chance de nous tromper dans la prise de décision et 95 % de chances de ne pas nous tromper dans la prise de décision.

Etape 3 : Calcul du coefficient de corrélation

D'après le tableau 56 ci-dessus, le coefficient de corrélation entre les variables Formation initiale et résistance des enseignants aux réformes curriculaires (r de Pearson (150) =,750, $p < ,01$) ;

Etape 4 : Application de la règle de décision

1^{ère} condition : Le coefficient de corrélation doit avoir une valeur supérieure à 0,5.

r de Pearson (150) =,750. $0,750 > 0,5$ ce qui signifie que notre coefficient de corrélation entre la formation initiale et la résistance des enseignants aux réformes curriculaires est fort.

2^{ème} condition :

$p < 0,01 < 0,05$, Donc on accepte H_a et on rejette H_0

Conclusion :

Il existe un lien fort entre la formation initiale et la résistance des enseignants aux réformes curriculaires.

5.3.3 Vérification de l'hypothèse de recherche HR3

Etape 1 : Formulation de l'**H₀** (Hypothèse nulle) et l'**H_a** (Hypothèse alternative)

H₀ : Il n'existe pas de lien entre la formation continue et la résistance aux réformes curriculaires des enseignants.

H_a : Il existe un lien entre la formation continue et la résistance aux réformes curriculaires des enseignants.

Etape 2 : Choix et explication du seuil de signification

Nous choisissons dans le cadre de notre travail $\alpha = 0,05$ pour seuil de signification ; ce qui veut dire que nous aurons 5 % de chance de nous tromper dans la prise de décision et 95 % de chances de ne pas nous tromper dans la prise de décision.

Etape 3 : Calcul du coefficient de corrélation

D'après le tableau 56 ci-dessus, le coefficient de corrélation entre les variables Formation continue et résistance des enseignants aux réformes curriculaires (r de Pearson (150) =,665, $p < ,01$) ;

Etape 4 : Application de la règle de décision

1^{ère} condition : Le coefficient de corrélation doit avoir une valeur supérieure à 0,5.

r de Pearson (150) =,665. $0,665 > 0,5$ ce qui signifie que notre coefficient de corrélation entre la formation continue et la résistance des enseignants aux réformes curriculaires est fort.

2^{ème} condition :

$p < 0,01 < 0,05$, Donc on accepte H_a et on rejette H_0

Conclusion :

Il existe un lien fort entre la formation continue et la résistance des enseignants aux réformes curriculaires.

Les résultats de l'analyse de nos hypothèses de recherche selon le type d'instrument de collecte des données, peuvent être synthétisés dans le tableau ci-dessous :

Tableau 56: Récapitulatif des hypothèses en fonction des instruments de collecte des données.

Instruments	Hypothèses de recherche		conclusion
Questionnaire	HR1 :	La formation académique a un lien avec la résistance aux réformes curriculaire	HR1 confirmée
	HR2	: La formation initiale a un lien la résistance aux réformes curriculaire	HR1 confirmée
	HR3	: La formation continue a un lien avec la résistance aux réformes curriculaire	HR1 confirmée
Entretien	HR1	La formation académique a un lien avec la résistance aux réformes curriculaire	HR1 confirmée
	HR2	: La formation initiale a un lien avec la résistance aux réformes curriculaire	HR1 confirmée
	HR3	: La formation continue a un lien avec la résistance aux réformes curriculaire	HR1 confirmée

Source : Données de terrain

Le chapitre cinq s'est appesanti sur la présentation de nos résultats d'une part, et sur leur analyse d'autre part. Nous nous proposons de présenter le dernier chapitre de notre travail qui porte sur l'interprétation des résultats, leur discussion, les difficultés rencontrées et les suggestions.

CHAPITRE VI : INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS

Cette partie de notre travail nous permet de donner un sens aux résultats auxquels nous sommes parvenus du point de vue théorique et pratique. Il s'agit en fait d'analyser à la lumière des théories explicatives les résultats auxquels nous avons abouti. Ceci dans le souci de faire le compte rendu du rôle que joue la formation professionnelle sur la résistance des enseignants aux réformes curriculaires.

6.1 DISCUSSION DES RESULTATS DE HR1

Dans la première hypothèse de notre étude, il est question de vérifier si la formation académique a un lien avec la résistance des enseignants aux réformes curriculaires. Les résultats auxquels nous sommes parvenus au terme de notre investigation ont montré que cette hypothèse est confirmée, puisque r de Pearson (150) = ,750, $p < 0,01$. C'est - à-dire que l'attitude négative des enseignants à appliquer des nouvelles pratiques pédagogiques dans leur salle de classe est fortement liée à l'insuffisance de leur formation académique. La lecture du tableau n° 29 le justifie à travers le score de 27 soit 18 % qui déclare n'avoir pas bénéficié d'une bonne formation académique. Cette formation académique peut s'expliquer sous deux formes à savoir la peur de l'inconnu et la rigidité cognitive.

-La peur de l'inconnu

Parmi les sujets interviewés sur cette question, certains ont évoqué le manque de moyens financiers pour poursuivre les études, d'autres ont donné comme raison l'inachèvement du second cycle qui donne accès à l'enseignement supérieur. Si l'on s'en tient aussi à la réponse de l'interviewé Y2 : « beaucoup d'entre nous n'ont pas le BAC pour s'inscrire à l'université. On nous demande trop ». Cette réponse laisse présager que le niveau académique et la multitude de disciplines à enseigner par un seul individu peuvent constituer un frein à l'application des nouvelles réformes pédagogiques. Dans la même veine, le tableau 10 présente seulement 13 enseignants ayant fréquenté le supérieur. C'est dans ce sens que

Bibana (2017) démontre que parmi les facteurs qui influencent significativement le rendement scolaire des élèves il ya la formation académique des enseignants et l'expérience professionnelle. D'après la quatrième source du sentiment d'auto-efficacité (l'état physiologique et émotionnel), de fortes réactions émotionnelles lors de la réalisation des tâches peuvent fournir des informations concernant d'éventuels échecs ou réussites. Par exemple, une forte anxiété peut nuire au sentiment d'auto-efficacité. Le fait qu'un sujet se sente stressé ou anxieux lors de la réalisation d'une tâche peut lui indiquer qu'il manque de capacités.

-La rigidité cognitive

Dans la même veine, Paquay (1994), illustre notre propos lorsqu'il affirme que l'enseignant ne peut réussir son action pédagogique en appliquant seulement les théories et les règles apprises en formation, car il fonctionne comme un bricoleur ou un artisan qui rassemble les matériaux disponibles et nécessaires pour construire son enseignement. Pour Lockheed et Vespoor (1991), la formation académique des enseignants apporte des gains positifs quant à la qualité de leur performance et l'apprentissage des élèves. Un enseignement de qualité est en rapport avec la maîtrise des savoirs, les méthodes pédagogiques et la culture générale de l'enseignant. Cette rigidité cognitive peut s'explique par la quatrième source du sentiment d'auto-efficacité qu'est l'état physiologique et émotionnel dont de fortes réactions émotionnelles lors de la réalisation des tâches peuvent fournir des informations concernant d'éventuels échecs ou réussites. Dans le contexte de notre étude, l'enseignant moins instruit est plus réfractaire aux innovations pédagogiques. Par contre, ceux ayant le courage et la volonté de conquérir le savoir sont les moins nombreux soit 13 sujets.

D'après le tableau N° 4 portant sur la répartition des sujets de la population accessible selon le niveau académique, il est constaté qu'à l'entrée des ENIEG le pourcentage des titulaires du BEPC (52,80 %) est largement supérieur à celui des titulaires du Baccalauréat(24 %). Or l'enseignant doit s'adapter à l'évolution de la société et tenir compte du caractère multidimensionnel du métier. Pour ce faire, l'enseignant doit être à la quête du savoir. Murray (1938) quant à lui, a élaboré la théorie de la motivation basée sur le besoin d'accomplissement personnel qui se définit comme le désir de faire quelque chose rapidement et bien, de dépasser les obstacles, de réussir dans des activités difficiles et d'atteindre de hauts niveaux d'efficacité. La motivation d'accomplissement se caractérise donc par le besoin de réussir et d'éviter l'échec. Ramené à notre étude, l'auteur veut nous faire savoir qu'on ne

devrait pas se limiter au niveau académique qui nous a permis d'entrer à l'école de formation, mais de persévérer en allant aussi loin qu'on peut dans le but d'améliorer non seulement nos conditions de vie mais de nous rendre performant professionnellement. C'est à ce titre que Macaire disait qu'un enseignant qui cesse d'apprendre doit cesser d'enseigner.

6.2 DISCUSSION DES RESULTATS DEHR2

La deuxième hypothèse de notre recherche nous permet de vérifier s'il ya un lien entre la formation initiale des enseignants et leur résistance aux nouvelles réformes curriculaires. Après vérification de cette hypothèse, les résultats obtenus nous indiquent qu'elle est (r de Pearson (150) =,750, $p < ,01$). Ces résultats s'illustrent à travers le tableau 51 relatif au diplôme professionnel dont 141 sujets sont nantis du CAPIEMP et le tableau 62 qui laisse observer que sur 150 sujets, 125 ont une ancienneté comprise entre 11 et 15 ans. Or les nouvelles réformes curriculaires ont été implémentées dans les salles de classes en septembre 2018. Ce qui veut dire que les enseignants pendant leur formation initiale n'ont pas été formés à l'APC. Cette résistance peut se lire à travers les réponses des sujets : « nous avons fait la vieille école ».

-La durée de formation et la qualité de l'encadrement

Nous pouvons évoquer la durée de formation inégale et la qualité de l'encadrement des élèves-maîtres. Le nombre de stage d'imprégnation (2 à 6 stages) varie en fonction du diplôme d'entrée à l'ENIEG. Pendant les stages d'imprégnation, les élèves-maîtres sont soumis aux enseignements post-BEPC, c'est-à-dire encadrés par les enseignants ayant pour la majorité un niveau académique plus ou moins égal au leur. Le nombre d'encadreurs est nettement insuffisant, on se fonde sur leur expérience pour leur confier les stagiaires. Cependant, leur niveau de qualification dans les disciplines en ce qui concerne la maîtrise des contenus disciplinaires peut être mis en doute. C'est pourquoi le niveau de qualification des formateurs pratiques des élèves-maîtres au Cameroun peut comporter des limites (Djeumeni, 2015). Le paradigme artisanal nous dit qu'en formation initiale, les stagiaires doivent être accompagnés par des praticiens expérimentés et en formation continue, les échanges avec les collègues et les observations des cours d'enseignants expérimentés sont prioritaires. Dans notre contexte, ceux titulaires du BEPC bénéficient d'environ six stages, pendant que ceux titulaires du baccalauréat ont à peine trois stages. Cette différence de back-ground à l'entrée

des écoles de formation pose problème dans la mesure où la base n'est pas la même pour les formés. Ce qui entraîne les répercussions au niveau de la pratique sur le terrain. En effet, ceux ayant fait trois ans de formation ont l'impression d'être suffisamment formés. Ceux qui sont admis dans les écoles de formation avec le baccalauréat prétendent avoir un niveau de compréhension plus facile. On peut convoquer ici le troisième niveau du sentiment d'auto-efficacité de Bandura qu'est la persuasion sociale. Il soutient que la perception qu'a un individu de ses capacités à exécuter une activité influence et détermine son mode de pensée, son niveau de motivation et son comportement. L'auteur prétend que les personnes cherchent à éviter les situations et les activités qu'elles perçoivent comme menaçantes, mais s'engagent à exécuter les activités qu'elles se sentent aptes à accomplir.

A cet effet, le paradigme de la formation académique nous dit que, si on veut former un enseignant transmetteur de savoirs disciplinaires, nous devons en formation initiale acquérir ces savoirs et savoir-faire à transmettre et en formation continue, faire des conférences pédagogiques, les stages recyclages de perfectionnement dans ce domaine (Paquay 1994).

6.3 DISCUSSION DES RESULTATS DE HR3

L'hypothèse n°3 stipule que la formation continue des enseignants a un lien avec la résistance aux nouvelles réformes curriculaires. Après vérification de cette hypothèse, les résultats obtenus nous indiquent qu'elle est confirmée (r de Pearson (150) =,665, $p < ,01$). Alors, la résistance aux réformes curriculaires a un lien fort avec la formation continue des enseignants. Cette résistance peut s'expliquer par :

-La routine des thèmes

. Certains évoquent la routine des thèmes pendant les journées pédagogiques. Les encadreurs n'actualisent pas les exposés. Les nouvelles disciplines telles que le développement personnel, la langue et culture nationale, le développement artistique ne sont pas enseignées lors des formations continues. Le temps assez long pour la préparation de certaines disciplines, le manque de moyens financiers. Ces raisons sont contenues dans les verbatim collectés sur le terrain : « *Hum ! Est-ce que les Directeurs organisent les CEPED ? Les énoncés de compétences nécessitent beaucoup de temps, je n'élabore pas les projets d'école parce que cela nécessite les moyens financiers et l'école ne nous fournit pas ces moyens et nous ne pouvons pas demander aux apprenants* ».

-Les conditions de travail

Au regard des informations recueillies sur le terrain, les enseignants se plaignent des conditions de travail. Les effectifs pléthoriques ne leur permet pas d'enseigner dans les règles de l'art, ceci rend difficile la gestion de la salle de classe ainsi que les remédiations. La qualité des infrastructures est inadaptée pour l'application de l'APC telle que voulu par les nouveaux curricula. La charge du travail est énorme pour un seul enseignant par salle, ce dernier ne peut donc pas couvrir le programme avec efficacité. En plus de la fonction enseignante, l'enseignant joue le rôle d'infirmier par manque d'infirmier dans les structures scolaires. La résistance peut aussi trouver justification dans le désintéressement des enseignants aux formations de recyclages à cause du manque de motivation extrinsèque. Ils se plaignent que pendant les formations continues, seuls les encadreurs ont droit à une pause-café pendant qu'ils sont dans les ateliers de travail. A ce titre, Ayadi & Daoud Elleuch (2009) évoquent une influence négative de la motivation des employés sur le degré de résistance et expliquent ceci par le fait que les individus les moins motivés vont travailler dans des conditions moins confortables et par conséquent seront moins réactifs et moins enclins.

Une lecture judicieuse du tableau n° 41 montre que 62 sujets soit 41,3 % répondent ne pas bénéficier d'une très bonne formation continue. Ainsi la proportion de 41,3 % exprime une insatisfaction de la qualité de la formation continue. Certains évoquent le temps assez long pour la préparation de certaines disciplines.

-L'ancienneté au poste

Certains enseignants se fient à leur expérience professionnelle, nous pouvons l'observer à travers le tableau n° 20 relatif à l'ancienneté professionnelle où la moyenne d'ancienneté est comprise entre 21-25 ans. De Bernadis et al. (2011) évoquent le facteur âge. Selon eux, les employés âgés ont généralement plus de la croyance à perdre qu'à gagner lors du changement envisagé. En outre, les employés les plus âgés sont généralement à des niveaux élevés de recherche de stabilité et par conséquent ils sont plus résistants au changement. Ils font aussi part de la variable ancienneté au poste de travail sur le degré de rigidité cognitive. De même que Van Dam et al. (2008), expliquent que les employés les plus anciens notamment ceux qui sont satisfaits par leur travail actuel ou ceux qui ne trouvent pas d'autres postes alternatifs ailleurs seront plus résistants contre tout changement organisationnel de leur firme. Ils évoquent la qualité de la relation entre le supérieur hiérarchique et membre de l'équipe. Pour ces auteurs, plus le niveau de confiance accordé aux

dirigeants par leurs subordonnés est élevé et par conséquent le degré de résistance de ces derniers à un changement est faible. Les employés doivent non seulement avoir confiance en ceux qui veulent instaurer le changement, mais aussi partager leurs points de vue pour garantir la réussite de ce changement. Dans le cadre de notre étude, nous dirons que plus les enseignants font confiance à leurs encadreurs pédagogiques moins ils seront résistants aux réformes pédagogiques. Ce que Bandura (1997) a appelé l'expérience vicariante.

La formation continue nécessite par essence l'existence d'une formation initiale qui est au début d'un long processus qui s'étale sur toute la vie professionnelle de l'enseignant. Jugée insuffisante pour exercer le métier tout au long de la profession, la formation initiale est complétée et réajustée par des activités de formation continue en cours de service. Elle a pour but d'améliorer la qualité des pratiques pédagogiques. L'OCDE (1998) affirme son caractère complexe de par l'utilisation d'une multitude de terme et d'une diversité d'activités (UNAPED, CEPED, séminaire de recyclage pédagogique etc) qui s'illustre par les tableaux n° 37 et 38 dont la majorité des sujets ont répondu par vrai ce qui démontre l'importance de cette formation. Sur le terrain, on verra donc les enseignants susceptibles de faire la recherche, développer le goût de la recherche en s'inscrivant dans les universités ou en étant actifs pendant les formations continues. . C'est dans cette optique que Bandura (1980), note que le sentiment d'efficacité personnel que les apprenants manifestent et développent au cours de leurs formations professionnelles continues en l'application dans les salles de classes, contribue au succès de ce processus de socialisation. Entendue ici comme le processus par lequel l'individu intériorise les normes et les valeurs du milieu dans lequel il évolue.

Après avoir discuté les résultats tels que donnés par les hypothèses H1, H2, H3 nous convenons avec Ajzen et Fishbein (1997) à partir de la théorie de l'action raisonnée et du comportement planifié que le comportement présenté par l'individu est l'aboutissement de ses cognitions. A cet effet, l'intention d'agir détermine le comportement. Cette intention dépend de l'attitude et des normes subjectives. Le comportement a donc pour moteur la volonté et la raison. Ainsi le comportement serait déterminé par des facteurs conatifs (volonté, intention) et cognitifs (raison) et est externalisée par l'attitude. Or, l'individu n'a pas toujours les ressources cognitives nécessaires pour appréhender objectivement certaines situations particulièrement complexes et donc, présenter des comportements adéquats. Nous pouvons ici convoquer le niveau académique du sujet. Dans cette situation, ces auteurs pensent qu'il va s'appuyer sur ses propres croyances, opinions, idées, convictions, certitudes, etc., pour réduire le coût cognitif que la maîtrise et la compréhension de ladite situation exigerait. Aussi vont-ils

distinguer un « comportement certain » qui se fonde sur les préjugés et stéréotypes, et un « comportement précaire » qui serait contingent aux croyances, aux opinions, aux idées, aux convictions, aux connaissances et aux certitudes personnelles. Par exemple, dans le cadre de la formation continue, les préjugés tels que la routine des thèmes, le niveau de formation de leurs formateurs, les prédisposent à résister aux réformes curriculaires.

La théorie de l'action raisonnée fait alors référence uniquement au comportement précaire, c'est-à-dire incertain, hypothétique. La critique qui lui est faite est de se référer aux conduites les plus simples qui sont uniquement sous le contrôle de la volonté. D'où la naissance de la théorie du comportement planifié d'Ajzen (1975) qui la complète. En effet, la théorie du comportement planifié se présente comme une extension de la théorie de l'action raisonnée aux comportements complexes. En fait, il ajoute à la théorie de l'action raisonnée le degré de contrôle que le sujet possède ou croit posséder de son comportement. L'auteur pense alors que le comportement, avant d'être effectif, est d'abord planifié, jaugé, préparé, projeté, médité, objectivé. Il est d'autant prévisible au regard des intentions et attitudes spécifiques manifestées par une personne. Ainsi, les enseignants ne seront susceptibles d'adopter telle réforme que s'ils croient qu'ils ont des ressources nécessaires ou les opportunités pour parvenir à les implémenter correctement. Leur action se fonderait alors sur un processus comparatif de trois catégories de croyances associées au comportement : les croyances comportementales (qui portent sur la perception des avantages et inconvénients à effectuer ou non la réforme demandé) ; les croyances normatives (qui renvoient aux attentes de la hiérarchie) ; les croyances de contrôle (qui concernent la présence ou l'absence de facteurs qui facilitent ou gênent la réalisation d'un comportement). Pour ce qui est de notre étude, la croyance comportementale montre que les enseignants utilisent les anciennes méthodes parce qu'ils estiment que les nouvelles méthodes ne changent véritablement pas grand-chose dans les pratiques de classe. La croyance de contrôle est également facteur de résistance dans cette étude dans la mesure où les enseignants ne disposent pas du dispositif adéquat leur permettant d'exercer leur travail avec efficacité. Par exemple l'absence de salle multimédia ne permet pas la pratique des leçons d'informatique. De plus, les bancs encadrés dans plusieurs établissements ne permettent pas la configuration de la salle selon les besoins des apprentissages (salle en U ou en O).

La théorie de Reuchlin (1986, p.162), sur l'apprentissage vicariant stipule que « *seul le modèle est actif et le suiveur passif mais devient actif lorsqu'il se présente seul devant une situation similaire* ». Cet auteur nous fait savoir que pendant les séances de formation

continues, les formés doivent suivre attentivement les formateurs afin de mieux pratiquer ou répercuter les leçons dans leur salle de classe. Or, Combien de Directeurs dispensent les leçons modèles ou organisent les leçons collectives dans leurs écoles ? Le tableau n° 40 nous donne une brève réponse quant à cette question où 64 sujets déclarent ne pas participer aux leçons collectives. C'est dans ce sens que Toraille (1990), dit que les enseignants devraient être eux-mêmes et mutuellement dans leurs équipe, leurs propres animateurs puisque c'est dans leurs échanges qu'ils pourraient surmonter un isolement pédagogique néfaste ou trouver des solutions à leurs problèmes pédagogiques

Pour expliquer le comportement, Ajzen et Fishbein (1997) à partir de la théorie de l'action raisonnée et du comportement planifié pensent que le comportement présenté par l'individu est l'aboutissement de ses cognitions : l'intention d'agir détermine le comportement. Cette intention dépend de l'attitude et des normes subjectives. Le comportement a donc pour moteur la volonté et la raison. Ainsi le comportement serait déterminé par des facteurs conatifs (volonté, intention) et cognitifs (raison) et est externalisée par l'attitude. Or, l'individu n'a pas toujours les ressources cognitives nécessaires pour appréhender objectivement certaines situations particulièrement complexes et donc, présenter des comportements adéquats. Nous pouvons ici convoquer le niveau académique du sujet. Dans cette situation, ces auteurs pensent qu'il va s'appuyer sur ses propres croyances, opinions, idées, convictions, certitudes, etc., pour réduire le coût cognitif que la maîtrise et la compréhension de ladite situation exigerait. Aussi vont-ils distinguer un « comportement certain » qui se fonde sur les préjugés et stéréotypes, et un « comportement précaire » qui serait contingent aux croyances, aux opinions, aux idées, aux convictions, aux connaissances et aux certitudes personnelles.

La théorie de l'action raisonnée fait alors référence uniquement au comportement précaire, c'est-à-dire incertain, hypothétique. La critique qui lui est faite est de se référer aux conduites les plus simples qui sont uniquement sous le contrôle de la volonté. D'où la naissance de la théorie du comportement planifié d' Ajzen (1975) qui la complète. En effet, la théorie du comportement planifié se présente comme une extension de la théorie de l'action raisonnée aux comportements complexes. En fait, il ajoute à la théorie de l'action raisonnée le degré de contrôle que le sujet possède ou croit posséder de son comportement. L'auteur pense alors que le comportement, avant d'être effectif, est d'abord planifié, jaugé, préparé, projeté, médité, objectivé. Il est d'autant prévisible au regard des intentions et attitudes spécifiques manifestées par une personne. Ainsi, les enseignants ne seront susceptibles d'adopter telle

réforme que s'ils croient qu'ils ont des ressources nécessaires ou les opportunités pour parvenir à les implémenter correctement. Leur action se fonderait alors sur un processus comparatif de trois catégories de croyances associées au comportement : les croyances comportementales (qui portent sur la perception des avantages et inconvénients à effectuer ou non la réforme demandé) ; les croyances normatives (qui renvoient aux attentes de la hiérarchie) ; les croyances de contrôle.

La théorie de Reuchlin (1986, p.162), sur l'apprentissage vicariant stipule que « *seul le modèle est actif et le suiveur passif mais devient actif lorsqu'il se présente seul devant une situation similaire* ». Cet auteur nous fait savoir que pendant les séances de formation continues, les formés doivent suivre attentivement les formateurs afin de mieux pratiquer ou répercuter les leçons dans leur salle de classe.

Or, Combien de Directeurs dispensent les leçons modèles ou organisent les leçons collectives dans leurs écoles ? Le tableau n° 40 nous donne une brève réponse quant à cette question où 64 sujets déclarent ne pas participer aux leçons collectives parce qu'elles ne sont pas organisées par leur hiérarchie. C'est dans ce sens que Toraille (1990), dit que les enseignants devraient être eux-mêmes et mutuellement dans leurs équipe, leurs propres animateurs puisque c'est dans leurs échanges qu'ils pourraient surmonter un isolement pédagogique néfaste ou trouver des solutions à leurs problèmes pédagogiques.

6.4 SUGGESTIONS

Au terme de ces analyses faites sur la formation des enseignants et résistance aux réformes curriculaires, nous nous proposons, à la lumière des résultats obtenus, de faire des suggestions aux acteurs en charge de l'éducation.

- **Aux autorités en charge de l'éducation**

- De faire adapter les contenus d'apprentissage aux milieux et conditions de travail des participants ;

- de professionnaliser les enseignements à la base dans le but de rendre efficace les enseignements par conséquent un meilleur rendement ;

- de ménager les enseignants ayant la volonté de poursuivre une formation académique ;

- de pratiquer une politique de nomination basée sur l'ancienneté, l'efficacité, l'efficience et non l'affinité ;

- organiser les prix de l'excellence dans les différents arrondissements.

- Multiplier les structures d'encadrement des apprenants afin de limiter les effectifs pléthoriques dans les salles de classe pour un meilleur déploiement du processus enseignement/ apprentissage

- adopter un statut spécial motivant les enseignants en les intégrant à la fonction publique directement à la sortie de l'ENIEG.

- Aux formateurs des enseignants

- Pratiquer les leçons modèles pour prouver auprès des enseignants leur mérite ;
- Descendre régulièrement dans les salles de classe et ne plus attendre uniquement les jours de rentrée scolaire pour le faire ;
- Intégrer quelques enseignants compétents dans l'organisation des journées et animations pédagogiques ;
- Insister auprès des directeurs pour la pratiques des leçons modèles dans leur institution scolaire ;
- Organiser des journées pédagogiques en éducation artistique, musicale, physique et sportive. Les organiser au niveau des bassins pour éviter de longs déplacements, de démontrer des comportements de modèle aux activités attendues des enseignants.

- Aux enseignants :

La formation continue est une suite logique de la formation initiale. Nous les suggérons :

- d'éviter de se renfermer dans les anciennes pratiques pédagogiques,
- de se lancer un défi quant à la pratique des nouvelles réformes pédagogiques ;
- d'avoir le courage de repartir à l'école pour rehausser le niveau académique afin de briser les barrières qui limitent le niveau de compréhension et d'application des nouvelles réformes pédagogiques ;
- d'actualiser les connaissances et savoirs afin de combler les manquements de la formation initiale ;

- d'assister et participer aux journées pédagogiques pour ne pas rester en marge de l'évolution et du changement pédagogique.
- Organiser des séances de leçons collectives sur les disciplines qui leur semblent difficiles à préparer ou à enseigner ;
- d'avoir le courage et l'humilité de présenter ses difficultés aux collaborateurs ;
- de former des équipes pédagogiques en fonctions des capacités de chacun dans les disciplinaires précises ;
- d'être résilient

Ce mémoire a porté sur « la formation professionnelle et la résistance des enseignants aux réformes curriculaires ». Au terme de notre étude, il serait convenable de faire un bref rappel de notre problématique et des objectifs qui l'ont conduit. Ce travail est constitué de cinq chapitres : le premier chapitre porte sur la problématique générale de l'étude sans lequel ce travail n'a pas lieu d'exister. Le deuxième chapitre porte sur la revue de la littérature dans laquelle sont définis les concepts clé et les travaux des auteurs ayant travaillé sur notre thématique. Le troisième chapitre sur les théories explicatives de notre étude à savoir la théorie d'apprentissage de Bandura et la théorie de la résistance d'Oreg. Le quatrième chapitre est consacré à la méthodologie qui présente les outils que nous avons utilisés pour collecter et analyser les données recueillies sur le terrain. Et le cinquième chapitre quant à lui porte sur la présentation, l'analyse des données recueillies sur le terrain. Le sixième chapitre porte sur l'interprétation et la discussion des résultats et les suggestions.

Le problème de fond qui a motivé notre recherche est celui de l'inadéquation entre le comportement observé chez les enseignants du primaire et le comportement souhaité par les nouvelles réformes curriculaires. Dans la perspective d'une recherche scientifique, ce constat nous a amené à nous poser la question suivante : la formation influence-t-elle la résistance des enseignants aux réformes curriculaires ? L'objectif de cette recherche était d'étudier la relation qui existe entre la formation professionnelle des enseignants et la résistance aux réformes curriculaires. Pour atteindre cet objectif, nous avons formulé l'hypothèse générale suivante ; « il ya un lien entre la formation professionnelle et la résistance des enseignants aux réformes curriculaires ». L'opérationnalisation de cette hypothèse générale nous a permis d'obtenir trois hypothèses de recherche.

HR1 : La formation académique a un lien avec la résistance des enseignants aux réformes curriculaires.

H R2 : la formation initiale a un lien avec la résistance des enseignants aux réformes curriculaires.

HR3 : La formation continue a un lien la résistance des enseignants aux réformes curriculaires.

CONCLUSION GENERALE

Ce mémoire a porté sur « la formation professionnelle et la résistance des enseignants aux réformes curriculaires ». Au terme de notre étude, il serait convenable de faire un bref rappel de notre problématique et des objectifs qui l'ont conduit. Ce travail est constitué de cinq chapitres : le premier chapitre porte sur la problématique générale de l'étude sans lequel ce travail n'a pas lieu d'exister. Le deuxième chapitre porte sur la revue de la littérature dans laquelle sont définis les concepts clé et les travaux des auteurs ayant travaillé sur notre thématique. Le troisième chapitre sur les théories explicatives de notre étude à savoir la théorie d'apprentissage de Bandura et la théorie de la résistance d'Oreg. Le quatrième chapitre est consacré à la méthodologie qui présente les outils que nous avons utilisés pour collecter et analyser les données recueillies sur le terrain. Et le cinquième chapitre quant à lui porte sur la présentation, l'analyse des données recueillies sur le terrain. Le sixième chapitre porte sur l'interprétation et la discussion des résultats et les suggestions.

Le problème de fond qui a motivé notre recherche est celui de l'inadéquation entre le comportement observé chez les enseignants du primaire et le comportement souhaité par les nouvelles réformes curriculaires. Dans la perspective d'une recherche scientifique, ce constat nous a amené à nous poser la question suivante : la formation professionnelle a-t-elle un lien avec la résistance des enseignants aux réformes curriculaires ? L'objectif de cette recherche était d'étudier la relation qui existe entre la formation professionnelle des enseignants et la résistance aux réformes curriculaires. Pour atteindre cet objectif, nous avons formulé l'hypothèse générale suivante ; « il ya un lien entre la formation professionnelle et la résistance des enseignants aux réformes curriculaires ». L'opérationnalisation de cette hypothèse générale nous a permis d'obtenir trois hypothèses de recherche.

HR1 : La formation académique a un lien avec la résistance des enseignants aux réformes curriculaires.

H R2 : la formation initiale a un lien avec la résistance des enseignants aux réformes curriculaires.

HR3 : La formation continue a un lien avec la résistance des enseignants aux réformes curriculaires.

Pour collecter les données, nous avons utilisé deux instruments que sont l'entretien et le questionnaire. Le premier instrument a été utilisé lors de la pré-enquête. Nous avons recueillis l'avis de dix enseignants sur les nouvelles réformes curriculaires. Les différentes réponses obtenues nous ont permis, de formuler un questionnaire qui a été adressé, à cent cinquante enseignants de trente-deux écoles primaires publiques de l'Arrondissement de Yaoundé 2 qui constituaient notre échantillon. Les données ainsi collectées ont été analysées par le biais de la statistique descriptive et de la statistique inférentielle. A la fin de cette étude, par le test de corrélation de Bravais Pearson, nos trois hypothèses de recherche ont été confirmées ainsi qu'il suit :

HR1 : La formation académique a un lien avec la résistance des enseignants aux réformes curriculaires.

Cette hypothèse a généré le résultat suivant : r de Pearson (150) = ,750. $0,750 > 0,5$

H R2 : la formation initiale a un lien avec la résistance des enseignants aux réformes curriculaires. Cette hypothèse a pour résultat : r de Pearson (150) = ,750. $0,750 > 0,5$

HR3 : La formation continue a un lien avec la résistance des enseignants aux réformes curriculaires. Cette hypothèse a donné le résultat suivant : r de Pearson (150) = ,665.

$0,665 > 0,5$

Ainsi, notre hypothèse générale est confirmée à 100 % d'après nos résultats. C'est dire effectivement que la formation professionnelle a un lien avec la résistance des enseignants aux réformes curriculaires. Cependant, nous devons relever qu'au cours de nos investigations, nous avons remarqué que quelques enseignants qui déclarent n'avoir pas fini le cursus secondaire font des efforts pour s'accommoder aux nouvelles réformes curriculaires. Certains apprécient l'utilité de la formation continue malgré les difficultés d'adaptation.

Durant la réalisation de ce travail, nous avons été confrontés à un certain nombre de difficultés dont la plus importants était l'étape de la collecte et de l'analyse des données. Pour ce qui est de la collecte des données, certains enseignants n'étaient pas régulièrement présents à leur poste de travail, ce qui entraînait de multiples déplacements. D'autres se sont montrés réticents à la réception du questionnaire. D'aucun demandaient la motivation financière. Quant à l'analyse des données et vu la taille de notre échantillon, le dépouillement manuel

était fastidieux. Pour s'assurer de la véracité de notre dépouillement, nous avons fait recours à un statisticien du Ministère de l'Education de Base qui, à l'aide du logiciel SPSS 20 a effectué un traitement automatique des données recueillies. Il faut avouer que sa rencontre n'était pas facile vu ses multiples occupations.

L'appréciation de ces résultats nous a amené à penser qu'il serait urgent de résoudre les problèmes qui entourent la formation professionnelle des enseignants du primaire, non pas seulement pour améliorer la qualité des enseignants destinées aux écoles primaires mais aussi pour améliorer l'éducation des jeunes. Nous avons donc formulé des suggestions à l'endroit des acteurs de la chaîne éducative.

Au terme de ce travail, nous ne prétendons pas avoir exploré toutes les voies susceptibles de déterminer la résistance des enseignants aux réformes curriculaires. Nous pensons qu'il existe d'autres facteurs pouvant constituer des pistes de recherches futures. C'est le cas par exemple des effectifs pléthoriques, du matériel didactique adéquat, la qualité des infrastructures. En plus, une étude comparative sur l'application des nouvelles réformes curriculaires peut être faite entre les écoles publiques des différents arrondissements du Mfoundi voire même entre différentes régions du Cameroun.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

LIVRES

- Akyeampong, Pryor, Westbrook et Luissier, (2011). Les enseignants d'Afrique de l'Ouest francophone face à des approches curriculaires pensées pour le contexte exogène : le cas de l'approche par les compétences au Burkina-faso et au Sénégal.V27_n 01_443
- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants. Analyse des pratiques et situations pédagogiques*, Paris : PUF.
- Altet, M., Paré Kaboré,A., & Sall, H. N. (2015). *Observation des Pratiques Enseignantes dans leur Rapport avec les Apprentissages des élèves. (Les enseignants : Profils professionnels P76.*
- Amin, M.E. (2005), *Social Science Research Conceptions, methodology and analysis.* Kampala, Uganda : Makerer University Printer.
- Angers, M. (1992). *Initiation Pratique à la méthodologie des Sciences Humaines.* Québec, Canada : Centre Educatif et Culturel LINC.
- Bandura, A. (1980) *L'apprentissage social*, Bruxelles : Madagascar.
- Bautier, E. & Rochex J-Y (1997) « Apprendre des malentendus qui font la différence ». In J.P. Terrail, *la scolarisation de la France : critique de l'état des lieux.* Paris la dispute, PP105-112
- Belinga, B. (2005). *Didactique et professionnalisation des enseignants.* Yaoundé, Cameroun : Clé.
- Besnard, P. & Leitard,B (1976). *La formation continue*, Paris : PUF.
- Bibau, R. (2007). *La « recette » pour l'intégration des TIC en éducation*, Montréal : PUQ
- Brenot & Tuvée L. (1991). *Le changement dans les organisations*, Paris, Presse Universitaire de France.

- Carton, G.D. (1997). *Eloge du changement : leviers pour l'accompagnement du changement individuel et professionnel*, Paris : Anact.
- De Ketele, J.M. & al. (1989). *Guide du formateur, pédagogie en développement*. De Boeck Université.
- Debesse, M. & Mialaret, G. (1969). *Traité des sciences pédagogiques*, Paris : PUF
- Develay, M. (2006). *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris : ESF
- Fabre, M. (1994). *Penser la formation*, Paris : PUF.
- Fischer, G.N. (1996). *Les concepts fondamentaux de psychologie sociale*, Paris : Dunod.
- Fonkeng, G. E., Chaffi, C. I., & Bomda, J. (2014). *Précis de méthodologie de recherche en science sociale*. Yaoundé : ACCOSUP.
- Grawitz, M. (1993). *Méthodes des Sciences Sociales*, Paris : Dalloz
- Grawitz, M. (2000). *Lexique des Sciences Sociales*, Paris, France : Dalloz, 7^e édition.
- I.P.A.M. (1978) *Pédagogie pour l'Afrique Nouvelle : Guide des enseignants et responsables de l'éducation, élèves-maîtres, Instituteurs, Conseillers Pédagogiques, élève, Inspecteurs*, Paris : EDICEF.
- Itong à Goufan, E. (2013). *Les phases transdisciplinaires de la recherche en sciences humaines et sociales par l'exemple*, Yaoundé : éditions Peuples d'Afrique.
- Itong à Goufan, E. (2019). *La pédagogie du développement et de l'intégration des compétences dans l'enseignement primaire : Historique, théories et pratique*. Edition Cheikh Anta Diop, Douala.
- Jarro, A & De Ketele, J.M. (2013). *L'engagement professionnel en éducation et formation*. Bruxelles : De Boeck
- Lawrence, P.R. (1996). *How to deal with Resistance to Change*, Harvard : Business Review.
- Marcaire, F. (1979) *Notre beau métier*, Yaoundé ; Saint Paul
- MC Gregor, D.M. (1996). *The human side of Enterprise*, New York : Mc GRAW-HILL.
- OCDE (1998). *L'école à la page : Formation continue et perfectionnement professionnel des enseignants*, Paris : éd. OCDE.
- Paquay, L. & al (1998). *Former des enseignants professionnels*, Paris : PUQ.

- Perrenoud, Ph. (1997). « *Formation continue et obligation de compétences dans le métier d'enseignant* ». In *Education*, n° 9, 28-33.
- Perrnoud, Ph. (1999). Construire des compétences, tout un programme ! In *vie pédagogique*, N° 112, p16
- Philippe, M. (1987). « Apprendre... oui, mais comment ? » édition ESF 1987.
- Saussez, F. & Paquay, L. (2004) *Tirer profit de la tension entre concepts quotidiens et concepts scientifiques*, Paris : Harmatan.
- Tagnyi Ebanga, M. (2016), *Major theories of learning : The processes of why, how and when we learn*. Second edition African Publications, Yaounde-Cameroon. ISBN : 9956-574-00-7
- Tochon, F.V. (1993). *L'enseignant expert*, Paris : Nathan.
- Toraille, R. (1990), *L'animation pédagogique aujourd'hui*, Paris, France : ESF.
- Tremblay, M.A. (1968). *Initiation à la recherche en sciences humaines*. Montréal : Mc Graw-Hill.

REVUES

- Astolfi, J.P. (1993). Placer l'élève en « situation problème » ? *PROBIO-Revue* Vol, 16, N° 4, décembre 1993.
- Balanskat, A., Blamire, R et Kafala, S. A. (2006). Review of studies of ICT impact on school in Europe Bruxelles, Belgique : commission europeenne. Repéré à http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/unpan/unpan_37334.PDF.
- Dembélé, M. et Oviawé, J. (2007). Introduction : Une éducation de qualité en Afrique – Engagements internationaux, défis locaux et réponses. *Revue internationale de l'éducation* 53(5) : 473-483
- Djeuneni Tchamabé, M. (2015). Université Laval V23_n03_a77.pdf Formation pratique des enseignants au Cameroun repéré à <https://formation-profession.org>.
- Durkheim, E. (1991). *Revue trimestrielle d'éducation comparée* (Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation), Vol.XXIII, n° 1-2 1993, P305-322.
- Kunze, F., Boehm, S., & Bruch, H. (2013). Age, resistance to change, and job performance. *Journal of Managerial psychology*, 28(7/8), 741-760.

- Lawrence, P.R. (1969). How to deal with resistance to Change. *Harvard Business Review*, 32(3) : 49-57.
- Mialaret, G. Principes et étapes de la formation des éducateurs in *Traité des Sciences pédagogiques*, Paris : PUF, vol7 PP 271-292
- Peiffer,C. (2015). Les cinq facteurs de la résistance au changement <http://journals.Openedition.org>
- Reuchlin, M. (1986). *Les méthodes en psychologie*, Paris : Dunod.
- Van Dam, K., Oreg, S. & Schyns, B. (2008). Daily work context and resistance to organizational change: the role of leader-Member exchange, Development climate and change process characteristics. *Applied Psychology: An International Review*, 57(2), 313-334

MEMOIRES

- Ayadi, F., & Daoud Elleuch, M. (2009). Les facteurs affectant la résistance des utilisateurs à l'adoption des TIC dans les établissements de santé privés. Actes du colloque AIM, Marraketch, Maroc.
- Bardin, L. (1977) *l'analyse de contenu*. France PUF. Cité par Philippe Wanlin, chercheur et doctorant en science de l'éducation. Université de Luxembourg. Titre de thèse : l'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels repéré à <https://www.recherche-qualitative.qc.ca...PDF> p249 du mémoire et7 de l'article.
- Biban, J. (2017). *L'approche par les compétences et son impact sur l'amélioration de la qualité de l'éducation dans les écoles primaires publiques gabonaise* : points de vue des enseignants du primaire des circonscriptions scolaires de Libreville. Mémoire présenté et soutenue en vue de l'obtention du diplôme de Maîtrise en administration et évaluation en éducation. Québec, Canada.
- Bibana, J. (1997). *APC et son impact sur l'amélioration de la qualité de l'éducation au Gabon*. Mémoire de thèse Université LAVAL.
- Carla, B. da Costa (2014) *L'engagement professionnel chez les nouveaux enseignants et la satisfaction des gestionnaires d'écoles à l'égard du travail effectué par les enseignants*. Université de Montréal

- Hachette (2007). Dictionnaire Universel, Vanves : Edicef.
- IPAR. (1972). « La réforme de l'enseignement au Cameroun ». Yaoundé, Cameroun.
- Isabelle, M. et Paul, C. (2012) *Théorie U : changement émergent et innovation : modèle, application critique*. Presses de l'Université du Québec, 2012
- Lado, C. (2013) « Formation continue des enseignants du primaire et développement de leurs compétences professionnelles : Cas des écoles primaires publiques de l'Arrondissement de Yaoundé VI ». Mémoire présenté et soutenu en vue de l'obtention du Diplôme de master en Science de l'Education.
- Mallory, B. (2012) Qu'est-ce qui suscite la volonté ou la résistance au changement chez les enseignants ? CEFEDM Rhône-Alpes
- Martineau, S. & Vallerand, A.C. (2005). *L'insertion professionnelle des enseignants : un enjeu pour le milieu scolaire, un défi pour le monde de la recherche*. Communication présentée dans le cadre des séminaires du centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), Jouvence, Cantons de l'Est
- Ngo Log, M.M. (2013). *Programme de formation des Ecoles Normales d'Instituteurs et qualification professionnelle des élèves-maîtres*. Mémoire soutenu en vue de l'obtention du diplôme de Master en Sciences de l'Education. Université de Yaoundé I
- Ouédraogo, B. (2011). Les déterminants de l'intégration pédagogique des TIC par les enseignants à l'Université d'Ouagadougou (Burkina Fasso). Thèse de doctorat en psychologie Université de Montréal
- Raynal, F. & Rieunier, A. (2007). Dictionnaire des concepts clés, Apprentissage, formation, psychologie cognitive, Paris : ESF
- Tchagnaou A. (2008) Problématique de la formation initiale des enseignants et son impact sur le rendement interne des écoles de Lomé au Togo. Mémoire de Maîtrise en Sciences de l'Education Tiré de <https://www.memoireonline.com>

DOCUMENTS

- Document de stratégie du Secteur de l'Education et de la Formation (2013-2020).
Les Curricula de l'Enseignement Primaire Francophone Camerounais.

Loi d'Orientation N° 98/OO4 du 14 avril 1998.

Module de formation sur le renforcement des capacités pour l'utilisation des nouveaux curricula au primaire et à la maternelle.

ANNEXES

Annexe 1 : Carte du Département du Mfoundi

Annexe 2 : Attestation de recherche

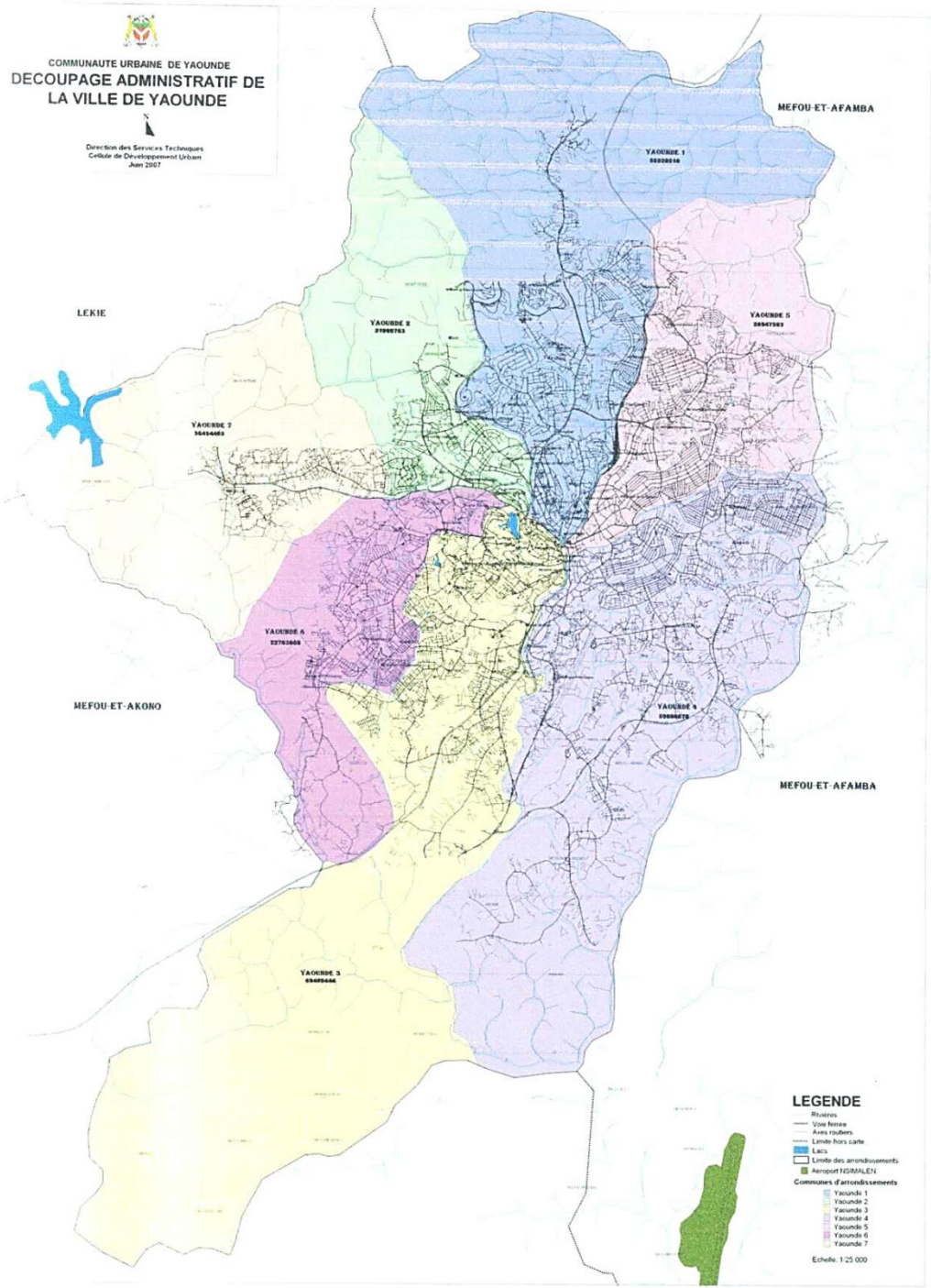
Annexe 3 : Autorisation d'accès dans les écoles de l'Arrondissement de Yaoundé 2

Annexe 4 : Guide d'entretien

Annexe 5 : Opinions des interviewés

Annexe 6 : Tableau de sélection de la taille de l'échantillon

Annexe 7 : Questionnaire adressé aux enseignants



REPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix-Travail-Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

DÉPARTEMENT DE CURRICULA ET
ÉVALUATION



REPUBLIC OF CAMEROON
Peace-Work-Fatherland

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF SCIENCE OF EDUCATION

DÉPARTEMENT OF CURRICULUM AND
EVALUATION

Doyen
The Dean
N°.....37.....20/UYI/DSSE

AUTORISATION DE RECHERCHE

Je soussigné, **Professeur Moïse MOUPOU**, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Yaoundé I, certifie que l'étudiante **WAFENG KAMDEM Ursule** matricule **18Z3115**, est inscrite en Master II dans la Faculté des Sciences de l'Éducation, Département *Curricula et Evaluation*, option Développeur et Evalueur de curricula.

L'intéressée doit effectuer un stage en vue de l'obtention de son diplôme de Master II. Elle travaille sous la direction du **Dr. NDJE NDJE Mireille**. Son sujet est intitulé : « *Formation initiale et résistance des enseignants aux reformes curriculaires.* »

Je vous saurai gré de bien vouloir mettre à sa disposition toutes les informations susceptibles de l'aider.

En foi de quoi, cette autorisation de recherche lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit.

Fait à Yaoundé, le 1^{er} 0⁸ AOUT 2020...

Pour le Doyen et par ordre



YONGO Etienne

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN
 Paix - Travail - Patrie

 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE BASE

 DÉLÉGATION RÉGIONALE DU CENTRE

 DÉLÉGATION DÉPARTEMENTALE DU
 MFOUNDI

 INSPECTION D'ARRONDISSEMENT DE
 YAOUNDÉ II

 TÉL : 222 20 89 37



REPUBLIC OF CAMEROON
 Peace - Work - Fatherland

 MINISTRY OF BASIC EDUCATION

 REGIONAL DELEGATION OF CENTRE

 DIVISIONAL DELEGATION OF MFOUNDI

 SUB DIVISIONAL INSPECTORATE
 OF YAOUNDE II

 PHONE OFFICE : 222 20 89 37

AUTORISATION D'ACCES DANS LES ECOLES DE L'ARRONDISSEMENT DE YAOUNDE 2

L'inspecteur d'Arrondissement de l'Éducation de Base de Yaoundé 2 autorise l'accès aux écoles publiques dudit arrondissement à Madame WAFENG KAMDEN Ursule, en vue de la collecte des données nécessaires à la rédaction de son mémoire de Master sur le thème « **Formation et résistance des enseignants aux réformes curriculaires** : cas des écoles publiques de l'Arrondissement de Yaoundé 2. »

A cet effet, l'intéressée prendra attache avec chaque Directeur pour convenir des modalités permettant un bon déroulement de cette activité.

En foi de quoi la présente autorisation lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit.

Yaoundé le 02 MAR. 2021

L'Inspecteur

 Mbelle Michel
 Pédagogue de Biologie
 P.E.N.U.H.E.




Mme
Thilli Chamar
Institutrice Contractuelle



Thickott Mvenga
Thise Tchaptchel
I.E.M.P



Mme Moutou Bonthine Lea
I.E.G.



Mme Rosmari Kowah
Instituteur de l'Enseignement
National et Primaire



Tchamgous P. d'113
Rugmeni Virginie L.
Instituteur de l'Enseignement Général



Mme Ongano Niama
Mme Joseph
IEG



Ngoyo Amédée Obiono
Instituteur Principal de l'Enseignement
Général de Classe Exceptionnelle



Mme Mvenga
Mme Tchaptchel



Ankouma Blaisette
Thise Tchaptchel

Guide d'entretien

Madame/monsieur, bonsoir.

Nous sommes Mme WAFENG Ursule, étudiante en Sciences de l'Education à l'Université de Yaoundé 1. Nous menons une étude sur la « formation professionnelle et la résistance des enseignants aux réformes curriculaires ». Si vous acceptez d'être interviewé, vous nous aiderez à mieux comprendre les problèmes que posent les nouvelles réformes curriculaires.

Formation académique

- 1- Comment s'est passé votre cursus primaire ?
- 2- Et le cursus secondaire ?
- 3- Quelle est l'unité d'enseignement qui vous a marqué le plus à l'université ? pourquoi ?

Formation initiale

- 4- Combien de temps avez-vous pris pour vous faire former ?
- 5- Quelle école de formation avez-vous fréquenté ?
- 6- Etiez-vous satisfait de la qualité de la formation ? pourquoi ?
- 7- Quel parchemin avez-vous eu à la fin de votre formation ?

Formation continue

- 8- Continuez-vous à vous faire former si oui par quel canal ?
- 9- Quelle est celle à laquelle vous participez le plus ?
- 10- Quelle est celle dont vous assistez le moins et pourquoi ?

Résistance aux réformes curriculaires ?

- 11- Selon vous quelles sont les innovations du curriculum ?
- 12- Quelles sont celles qui vous semblent difficiles à appliquer ?
- 13- Selon vous comment peut-on faciliter sa compréhension ?
- 14- Avez-vous quelque chose à ajouter ?

Tableau 1 : Taille de l'échantillon requise (E) pour chaque population (P)

P	E	P	E	P	E	P	E	P	E
10	10	100	80	280	162	800	260	2800	338
15	14	110	86	290	165	850	256	3000	341
20	19	120	92	300	169	900	269	3500	346
25	24	130	97	320	175	950	274	4000	351
30	28	140	103	340	181	1000	278	4500	354
35	32	150	108	360	186	1100	285	5000	357
40	36	160	113	380	191	1200	291	6000	361
45	40	170	118	400	196	1300	297	7000	364
50	44	180	123	420	201	1400	302	8000	367
55	48	190	127	440	205	1500	306	9000	368
60	52	200	132	460	210	1600	310	10000	370
65	56	210	136	480	214	1700	313	15000	375
70	59	220	140	500	217	1800	317	20000	377
75	63	230	144	520	226	1900	320	30000	379
80	66	240	148	540	234	2000	322	40000	380
85	70	250	152	560	242	2200	327	50000	381
90	73	260	155	580	248	2400	331	75000	382
95	76	270	159	600	254	2600	335	100000	384

Source : Krejcie R.V. et Morgan D.W. (1970)

Questionnaire

Madame/Monsieur

Ce questionnaire qui vous est distribué est rédigé à des fins académiques. En effet, nous sommes étudiantes en faculté des sciences de l'Education à l'université de Yaoundé 1, et nous nous intéressons sur les réformes curriculaires. En vous garantissant l'anonymat, nous vous prions de bien vouloir le remplir en cochant tout simplement la case qui correspond à votre point de vue sur l'opinion exprimé.

Thème 1 : Identification de l'enquêté

Item	Indicateurs	Masculin				Féminin			
1	Sexe								
2	Age	[21-25]		[26-30]		[31-35]		[36-40]	
		[41-45]		[46-50]		[51-60]			
3	Situation matrimoniale	Célibataire		Marié(e)		Divorcé(e)		Veuf (ve)	
4	Ancienneté professionnelle	0-5 ans	5-9 ans	10-14 ans	15-19 ans	20-24 ans	25-29 ans	30-34 ans	35-40 ans
5	Diplôme académique	BEPC	PROBAT	BACC	Licence	Maîtrise		Master	
6	Qualification professionnelle	ICR	IC	IEMP	IEG	IPEG	PAENI	PENI	

Thème 2: formation académique

Item	Formulation de l'item	Modalités des réponses			
		Très vrai	vrai	Faux	très faux
7	Votre cursus primaire est très bon				
8	Votre cursus secondaire est très bon				
9	Votre cursus universitaire est très bon				
10	Vos possédez les diplômes de vos différents cursus				
11	Vous bénéficiez d'une très bonne formation académique				

Thème 3 : formation initiale

Item	Formulation de l'item	Modalités des réponses			
		Très vrai	vrai	Faux	très faux
12	Votre cursus professionnel est très bon				
13	Vous avez suivi votre formation dans une ENIA				
14	Vous avez suivi la formation enseignante dans une ENIEG				
15	Vous avez suivi la formation enseignante dans une ENSET.				
16	Vos possédez les diplômes de votre cursus professionnel				
17	Vous justifiez d'une très bonne formation initiale				

Thème 4 : formation continue

Item	Formulation de l'item	Modalités des réponses			
		Très vrai	vrai	Faux	Très faux
18	Vous participez régulièrement et activement aux séminaires de recyclages pédagogiques				
19	Vous participez régulièrement et activement aux journées UNAPED				
20	Vous participez régulièrement et activement aux journées CEPED				
21	Vous participez régulièrement et activement aux journées pédagogiques				
22	Vous participez régulièrement et activement aux leçons modèles				
23	Vous participez régulièrement et activement aux leçons collectives				
24	Vous bénéficiez d'une très bonne formation continue				

Thème 5 : Résistance aux réformes pédagogiques

Item	Formulation de l'item	Modalités des réponses			
		Très vrai	vrai	faux	très faux
25	Vous élaborez régulièrement les situations d'intégration				
26	Vous énoncez toujours les compétences à faire développer				
27	Vous effectuez toujours tous les types d'évaluation				
28	Vous effectuez toujours toutes les formes d'évaluation				
29	Toutes vos évaluations sont critériées				
30	Vous faites toujours des remédiations pédagogiques				
31	Vous faites toujours des compensations pédagogiques				
32	Vous faites toujours des soutiens pédagogiques				
33	Votre salle de classe est réorganisée selon l'APC				
34	Au cours de vos enseignements, vous privilégiez le conflit sociocognitif				
35	Chaque début de mois, vous élaborez votre projet d'école				
36	Vous appliquez correctement et toujours toutes les réformes curriculaires				

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS	ii
LISTE DES TABLEAUX.....	iii
LISTE DES ABREVIATIONS	vi
RESUME.....	viii
ABSTRACT	ix
INTRODUCTION GENERALE.....	1
CHAPITRE I : PROBLEMATIQUE GENERALE DE L'ETUDE.....	4
1.1 CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ETUDE	4
1.1.1 Contexte de l'étude.....	4
1.2 FORMULATION ET POSITION DU PROBLEME	10
1.3 PROBLEME SPECIFIQUE DE L'ETUDE	13
1.4 QUESTIONS DE RECHERCHE.....	16
1.4.1 Question principale de recherche	16
1.4.2 Questions spécifiques de recherche.....	16
1.5 OBJECTIF DE L'ETUDE.....	16
1.5.1 Objectif principal.....	17
1.5.2 Objectifs spécifiques	17
1.6 INTERETS DE L'ETUDE	17
1.6.1 Intérêts pédagogiques	17
1.6.2 Intérêts psychologiques	18
1.6.3 Intérêts théoriques	18
1.6.4 Intérêts pratiques	18
1.6.5 Intérêts sociaux.....	18
1.6.6 Intérêts culturels	18
1.7 DELIMITATIONS DE L'ETUDE.....	19
1.7.1 Délimitation géographique	19
1.7.2 Délimitation temporelle.....	19
1.7.3 Délimitation thématique	19
CHAPITRE II : REVUE DE LA LITTERATURE	20
2.1 DEFINITION DES CONCEPTS.....	20
2.1.1 Résistance	20

2.1.2 Formation	21
2.1.3 Enseignant	23
2.1.4 Réformes curriculaires.....	24
2.1.5 Ecole primaire	24
2.2 RECENSION DES ECRITS	25
2.2.1 Formation initiale et engagement professionnel.....	25
2.2.2 Formation initiale des instituteurs au Cameroun.....	27
2.2.3 L'évolution de la réforme curriculaire au Cameroun	30
CHAPITRE III : THEORIES EXPLICATIVES.....	34
3.1 THEORIE SOCIALE COGNITIVE	34
3.1.1 Théorie de l'apprentissage vicariante	36
3.1.2 Théorie du sentiment de l'auto-efficacité.....	37
3.2 THEORIE DE LA RESISTANCE AU CHANGEMENT	40
CHAPITRE IV : METHODOLOGIE DE L'ETUDE.....	43
4.1. DEMARCHE METHODOLOGIQUE.....	43
4.2 TYPE D'ETUDE.....	44
4.3 SITE DE L'ETUDE	44
4.3.1 Le milieu physique de Yaoundé 2.....	44
4.3.2 Le milieu humain.....	45
4.4 FORMULATION ET OPERATIONALISATION DES HYPOTHESES	46
4.4.1 Formulation et opérationnalisation de l'hypothèse générale.....	47
4.4.2 Formulation et opérationnalisation des hypothèses de recherche.....	47
4.5 L'ENQUETE.....	51
4.5.1 La pré-enquête.....	51
4.5.2 La population de l'étude.....	52
4.5.3 Echantillonnage	55
4.5.4 Echantillon.....	56
4.6 LES INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNEES	59
4.7 VALIDATION DU QUESTIONNAIRE.....	67
4.7.3 Démarche sur le terrain	69
4.8 LES TECHNIQUES DE TRAITEMENT DES DONNEES	69
4.8.2 Le traitement des données du questionnaire.....	69
4.8.3 Le traitement des données de l'entretien	70
4.9 LIMITES DE L'ETUDE.....	72

CHAPITRE V : PRESENTATION DES RESULTATS ET ANALYSE DES DONNEES....	73
5.1 PRESENTATION DES DONNEES DU QUESTIONNAIRE	73
5.2.1 Analyse des contenus	91
5.2.2 Vérification des hypothèses de recherche de l'entretien	92
CHAPITRE VI : INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS	102
6.1 DISCUSSION DES RESULTATS DE HR1	102
6.2 DISCUSSION DES RESULTATS DEHR2	104
6.3 DISCUSSION DES RESULTATS DE HR3	105
6.4 SUGGESTIONS.....	110
- Aux autorités en charge de l'éducation	110
- Aux formateurs des enseignants.....	111
- Aux enseignants :	111
CONCLUSION GENERALE	114
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	117
ANNEXES	123