

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

CENTRE FOR RESEARCH
AND DOCTORAL TRAINING
IN EDUCATION

RESEARCH UNIT AND
DOCTORAL TRAINING

FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF CURRICULA AND
EVALUATION



UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN
SCIENCES DE L'ÉDUCATION

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE

FACULTÉ DES SCIENCES DE
L'ÉDUCATION

DÉPARTEMENT DE CURRICULA ET
ÉVALUATION

**QUALITE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE
GENERAL ET INSERTION PROFESSIONNELLE DES
APPRENANTS AU CAMEROUN :**

LE CAS DU COLLEGE BILINGUE POLYVALENT CHUO

*Mémoire rédigé et soutenu le 20 Juillet 2023 en vue de l'obtention du diplôme
de Master en sciences de l'éducation*

Filière : curriculum et évaluation

Spécialité : développeur et évaluateur du curriculum

Par

Abdoulaye Moustapha MOUHAMED SOUOTOUMDOUGNIGNI

Matricule : 20V3343

Licencié en histoire, option : relations internationales

Jury

Qualités	Noms et grade	Universités
Président	NDJEBAKAL Emmanuel SOUCK, MC	UYI
Rapporteur	BANGA AMVENE Jean Désiré, CC	UYI
Membre	MENGOUA Placide Bertrand, CC	UYI



SOMMAIRE

DEDICACE	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES	iv
LISTE DES TABLEAUX	v
RESUME	vi
ABSTRACT.....	vii
INTRODUCTION.....	1
PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE DE L'ETUDE	6
CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE	7
CHAPITRE 2 : REVUE DE LA LITTERATURE	26
DEUXIEME PARTIE : CADRE OPERATOIRE DE L'ETUDE	55
CHAPITRE 3 : CADRE METHODOLOGIQUE.....	56
CHAPITRE 4 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS	72
CHAPITRE 5 : INTERPRETATION DES RESULTATS.....	81
CONCLUSION.....	92
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	94
ANNEXES.....	100
TABLE DES MATIERES	108

*A mes parents,
Sa majesté Njimonforuh Abdoulaye Ibrahim
et Manjia Amsatou.*

REMERCIEMENTS

Cette recherche n'aurait pas pu être conduite jusqu'à son terme sans la contribution et le soutien d'un certain nombre de personnes à qui il est important de témoigner ma reconnaissance.

Je tiens tout d'abord à exprimer ma profonde gratitude à mon directeur de mémoire, Monsieur Jean Désiré BANGA AMVENE, PhD de l'Université de Bergen, chargé de cours à l'Université de Yaoundé 1 qui a accepté de m'encadrer dans l'élaboration et la mise en œuvre de ce mémoire. Il s'est montré disponible à m'accompagner et me guider par ses conseils dans la complexité de cette recherche scientifique.

Mes remerciements iront également à l'endroit de tout le personnel enseignant, administratif et technique de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Yaoundé 1 de manière générale et du département de curriculum et évaluation en particulier qui ont su rendre l'environnement favorable à notre épanouissement intellectuel et à la réalisation de ce travail de recherche.

Je remercie également ceux qui m'ont facilité l'accès à l'information sur le terrain notamment le principal, le vice- principal, le surveillant général, les enseignants et les élèves du collège bilingue polyvalent CHUO de Yaoundé (Carrière).

Que soient remerciés tous mes camarades de promotion en Master Curriculum et Evaluation de l'éducation pour le brassage, l'accueil et surtout l'ambiance conviviale qui a régné entre nous durant les deux (02) années de formation passées ensemble.

Ma gratitude va également à mes frères Abdoulaye SOULEMANE AROUNA, Abdoulaye SOULEMANE MILLIONNAIRE, Abdoulaye ABDOULWAHAB FUCHIAPOUOGNINI pour le soutien moral ; mes sœurs Abdoulaye NTIEJEMGNIGNI ADJANATOU, Abdoulaye CHARIFA KOUPAPEGNINI pour leur sacrifice, leur disponibilité et encouragement dans l'accomplissement de ce travail.

Ainsi qu'à la grande famille NJIMONFOREUH pour son encouragement et le soutien moral dans l'accomplissement de ce travail.

Un grand merci à mon amie Xaviera Marie NGUIAMBA AMBANI dont l'encouragement et le soutien ont été déterminants tout au long de la recherche et dans la concrétisation de ce travail ;

Je ne saurais oublier mon ami Chemsoudine MOHAMED NKOMME pour l'encouragement et le soutien moral.

Enfin, que tous ceux et celles qui, de près ou de loin, m'ont apporté une aide hautement appréciée, dans la finalisation de ce mémoire l'expression de ma plus haute considération.

LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES

ACFAS : Association Canadienne Française pour l'avancement de la science

AFD : Agence française de développement

APC : Approche par les compétences

BAD : Banque africaine de développement

BEPC : Brevet d'études du premier cycle.

BT : Brevet de technicien.

CAP : Certificat d'aptitude professionnelle.

CEP : Certificat d'étude primaire

CEPE : Certificat d'études primaires élémentaires

CIEP : Centre international d'études pédagogiques

LMD : Licence Master Doctorat

MAEE : Ministère des affaires étrangères européenne

MINESEC : Ministère des enseignements secondaires.

OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques.

ODD : Objectif de Développement Durable.

OIF : Organisation internationale de la francophonie

OIT : Organisation internationale du travail.

OMD : Objectifs du millénaire pour le développement.

PAN : Plan d'action pour l'éducation pour tous.

PAS : Programme d'ajustement structurel

PCEG : Professeur des collèges d'enseignement général.

PIB : Produit industriel brut.

PLEG : Professeur des lycées d'enseignement général.

PMI : Petites et moyennes entreprises.

TIC : Technologies de l'information et de la communication.

UA : Union africaine.

UNESCO : Organisation des Nations pour l'éducation, la science et la culture.

UNICEF : Fonds des Nations Unies pour l'Enfance.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Vue Synoptique récapitulatif des éléments de la problématique	58
Tableau2 : Caractéristique des personnes participantes (administrateurs)	64
Tableau3 : Caractéristiques des personnes participantes (enseignants)	64
Tableau4 : Caractéristiques des personnes participantes (élèves).....	65
Tableau 5 : d'analyse des données des entretiens	70

RESUME

Le rôle primordial de l'éducation est de former des citoyens capables de contribuer au développement économique, social et politique de leur communauté. Des lors, la présente étude nous amène à nous poser la question suivante : Quel est l'influence de la qualité de l'enseignement secondaire général sur l'insertion professionnelle des apprenants du Collège bilingue polyvalent CHUO ? En guise de réponse anticipée à notre question de recherche, nous émettons l'hypothèse générale suivante : la qualité de l'enseignement secondaire général influence l'insertion professionnelle des apprenants au Cameroun. Ainsi, l'opérationnalisation de l'hypothèse générale a engendré deux hypothèses spécifiques de recherche à savoir : La qualification des enseignants influence l'insertion professionnelle des apprenants du collège bilingue polyvalent CHUO ; Les programmes d'enseignement influencent l'insertion professionnelle des apprenants du collège bilingue polyvalent CHUO. Nous nous sommes fixé l'objectif général de comprendre comment la qualité de l'enseignement secondaire général peut influencer l'insertion professionnelle des apprenants du Collège bilingue polyvalent CHUO. Ce travail s'inscrit dans le cadre de la théorie du capital humain de Becker et fait le lien entre la qualité de l'enseignement secondaire et l'insertion professionnelle des apprenants afin d'évaluer les contraintes liées aux ressources humaines et pédagogiques qui influencent l'insertion professionnelle des apprenants. La théorie du capital humain a beaucoup évolué pour s'adapter aux mutations des concepts sociopolitiques, éducatif, organisationnels, managériaux et économiques. Pour la réalisation de ce travail, nous avons mené notre étude au collège bilingue polyvalent CHUO auprès d'un échantillon de douze (12) personnes, parmi lesquelles deux (02) administrateurs, trois (03) enseignants, et sept (07) élèves. Une analyse a été faite sur la base d'une recherche exploratoire. Ce travail, à travers l'analyse des entretiens semi-directifs des enquêtes et les littératures existantes, aboutit à la conclusion selon laquelle la qualification des enseignants, les programmes d'enseignement influencent l'insertion professionnelle des apprenants. Par ailleurs, il nous a permis d'identifier les différents maux à éradiquer pour améliorer la qualité de l'enseignement secondaire général afin de faciliter aux apprenants au sortie de leur cursus scolaire une meilleure insertion professionnelle. De ce qui précède, quelques suggestions ont été faites à l'endroit du gouvernement camerounais et du collège bilingue polyvalent CHUO en particulier.

Mots clés : *Qualité ; qualification des enseignants, insertion professionnelle, programme d'enseignement, enseignement secondaire général.*

ABSTRACT

The primary role of education is to train citizens capable of contributing to the economic, social and political development of their community. Therefore, the present study leads us to ask ourselves the following question: What is the influence of the quality of general secondary school education on the professional integration of learners at the CHUO bilingual College? As an early answer to our research question, we put forward the following general hypothesis: the quality of general secondary education influences the professional integration of learners in Cameroon. The operationalization of the general hypothesis has generated two specific research hypotheses, namely: The qualification of teachers influences the professional integration of learners of CHUO bilingual College. The teaching programs influence the professional integration of the learners of the CHUO bilingual College. We have set ourselves the general objective of understanding how the quality of general secondary education can influence the professional integration of learners at the CHUO bilingual College. This work is part of Becker's human capital theory and link the quality of secondary education and the professional integration of learners in order to assess the constraints related to human and pedagogical resources that influence the professional integration of learners. The theory of human capital has evolved a lot to adapt to the mutations of socio- political, educational, organizational, managerial and economic concepts. To carry out this work, we conducted our study at the CHUO bilingual College with sample of twelve (12) people, including two (02) administrators, three (03) teachers, and seven (07) students. An analysis was made on the basis of an exploratory research. This work, through the analysis of semi-directive interviews of teachers, teaching programs influence the professional integration of learner. Moreover, it allowed us to identify the various evils to be eradicated in order to improve the quality of general education in order to improve the quality of general secondary education in order to facilitate learners at the end of their school course a better professional integration. From above, some suggestions have been made to the Cameroonian government and the CHUO bilingual College in particular.

Key words: *Quality, teacher qualification, professional integration, teaching program, general secondary education*

INTRODUCTION

L'éducation a pour rôle primordial de former des citoyens capables de contribuer au développement économique, social et politique de leur communauté. Pour pouvoir répondre aux exigences d'un milieu donné les systèmes éducatifs ont pour mission de briller par la question pour la communauté éducative et les familles en particulier de permettre aux élèves de suivre un cursus approprié tout en respectant le nombre d'année prévu au sujet du parcours normal d'un cycle Scheerens (2000). De nos jours, la mondialisation affecte l'ensemble des secteurs de l'éducation et incite ces derniers à se transformer. Lorsque la question de la mondialisation se présente, nous la voyons souvent du point de vue des échanges économiques ou migratoires, ou le jeu politique entre les nations. Toutefois, ce phénomène a aussi des conséquences en bien d'autres domaines aux évolutions plus lentes. C'est le cas des enjeux liés à l'éducation. Parler de mondialisation, c'est évoquer l'élargissement, l'approfondissement et l'accélération des échanges par-delà les frontières nationales. Nous analyserons donc tout d'abord le phénomène de la massification dans l'enseignement supérieur et le considérable élargissement actuel de son offre de formation. Ce phénomène nous amènera à rendre compte du défi considérable de l'ouverture mondiale de ces formations en lien avec la mobilité étudiante. Enfin, nous évoquerons les dilemmes que ces transformations imposent aux pouvoirs publics en termes de gestion. Le point d'aboutissement paraîtra assez sombre. En effet, la tendance générale utilitariste semble faire évoluer inexorablement l'offre éducative du côté d'une approche rationalisée, sélective et fort peu gratuite...dans tous les sens du terme. Mais cette prise de conscience ouvre la possibilité d'un recul critique et invite à se rendre disponible pour concevoir l'éducation autrement. La massification de l'enseignement et la corollaire de sa féminisation furent en Europe une évolution majeure de nos sociétés. Dans la plupart des pays de l'OCDE, spécialement les pays occidentaux, cette transition est désormais derrière nous, mais elle reste d'une actualité brûlante dans de nombreux pays, à commencer par toute la sphère asiatique. Le même phénomène de massification est en pleine expansion dans d'autres zones géographiques, avec les mêmes conséquences. Du fait de la mondialisation économique qui déplace les zones de production et d'industrialisation vers les pays émergents, nombre de pays de l'OCDE réorientent leurs besoins de formation pour développer une économie du savoir. Afin de maintenir leur compétitivité et leurs avantages comparés, ces économies développées se sont tournées vers des productions de biens et de services à haut niveau de connaissances et de compétences. Une économie du savoir suppose donc de faire accéder massivement des étudiants au cycle de l'enseignement supérieur. Depuis le conseil européen de Lisbonne (2000),

les cadres européens s'imposent de plus en plus dans le domaine éducatif par la définition d'objectifs chiffrés, avec, pour conséquence, la nécessité de mesurer les performances d'un système scolaire et de procéder à des classements. Ainsi le Pisa son apparition en l'an 2000 et ne cesse depuis lors d'avoir un impact de plus en plus fort sur la gestion des politiques éducatives nationales. En France, cette massification a eu trois conséquences graves dont le système de l'enseignement supérieur n'est toujours pas sorti, malgré les efforts des différents gouvernements. La deuxième est un taux de réussite important dans le cycle de licence. La troisième est la sélection sociale discriminante que renforce le maintien d'une hiérarchisation sociale quasi incontournable des filières. L'orientation se passe mal alors que la carte des formations est devenue immense. Dans l'enseignement secondaire, les filières sont toujours considérées comme autant de tunnels dont il faut savoir prendre le bon sous peine, pense-t-on, de se tourner en dérision dans un système de formation inadapté et n'ouvrant pas l'avenir professionnel valorisant. Par défaut d'accompagnement, on peut interroger le degré de liberté du jeune par rapport à la visée purement utilitariste de ses études. Fait-on un stage ou une expérience de césure uniquement pour « gonfler » son curriculum vitae et accumuler de l'expérience ? De ce point de vue, la mode actuelle des « doubles diplômes » n'est nécessairement la garantie d'une grande cohérence du parcours d'intégration entre la personne et sa formation. On court un risque réel de cumuler des diplômes ou des couches successives de formation pour se rassurer ou parce que cela fait bien, mais bien plus rarement par rapport à une vision réelle de la part de l'apprenant. Cela est regrettable et nous gagnerons beaucoup à donner aux jeunes les moyens d'unifier leur personnalité, autrement dit, de mieux intégrer la construction de leur identité personnelle avec la définition de leur projet de formation apprenante ou professionnelle.

Les Etats sont amenés à conduire des réformes pour s'adapter aux conséquences de la mondialisation sur le pilotage de leur système éducatif. Comment reformer le système éducatif pour combiner qualité éducative, pertinence en termes de qualification et de compétence, avec les besoins économiques, dans un contexte général de restriction des finances publiques ? on peut distinguer trois types de réformes qui éclairent quelque peu les choix observables. Cette distinction est didactique car, en fait, leurs conséquences peuvent être croisées. On parlera donc de réformes basées sur la compétitivité, sur les impératifs financiers de gestion et sur l'équité. Le type de réforme basée sur la compétitivité s'intéresse à la réussite des élèves, à la progression des acquis et à la qualité de l'apprentissage. On vise une amélioration de la qualité de l'apprentissage. On vise une amélioration de la qualité de la main d'œuvre et un accroissement

de la productivité économique. Pour réaliser, les Etats peuvent avoir recours à plusieurs leviers allant de l'allocation de moyens humains et financiers supplémentaires, mais davantage contrôlés et rationalisés, jusqu'à la mise en œuvre d'une privatisation de plusieurs services éducatifs. Dans ce dernier cas, il y a l'idée qu'une saine concurrence entre établissements permettrait d'augmenter leurs performances et d'en améliorer la qualité, selon le principe que le pouvoir de sanction des parents motivera l'institution à améliorer ses performances. Mais ce type de réforme peut aussi s'appuyer sur une décentralisation et un pilotage au plus près du terrain. La mise en place de normes éducatives et des établissements y occupe une bonne place. L'allocation budgétaire faite à l'éducation peut être gravement affectée. Enfin, le type de réforme basée sur l'équité a pour idée centrale d'accroître l'égalité des chances d'accès à un système de qualité. Ces programmes peuvent se traduire dans les pays émergents par un soutien à la scolarisation des filles et des populations rurales. Dans les pays de l'OCDE, l'objectif vise serait d'échapper à la corrélation entre la stratification sociale tout en s'attachant à faire réussir des publics très ciblées.

Les institutions d'enseignement doivent s'adapter à des nouvelles réalités et répondre à des besoins issus entre autres de l'intégration des échanges et des nouvelles technologies. Cette nouvelle orientation pourrait permettre de mieux intégrer les défis éthiques et sociaux aux enjeux de l'éducation. Les politiques sont amenés à conduire des réformes pour s'adapter aux conséquences de la mondialisation sur le pilotage de leur système éducatif. Comment reformer le système éducatif pour combiner qualité éducative pertinente en termes de qualification et de compétence, conformément aux besoins de la société ? La pression de la concurrence internationale, les transformations de la nature et de l'organisation du travail, les exigences accrues en matière de compétences, ainsi que l'émergence de la société << de l'information >> font de la formation un enjeu déterminant du progrès économique et scientifique Glikman (2002).

Depuis l'accession du Cameroun à l'indépendance, l'éducation et la formation constituent un maillon capital permettant à la société d'être bénéficiaire de la main d'œuvre en capital humain dynamique qualifiée. Ces valeurs, à leur tour constituent pour le pays des armes non négligeables pour juguler de manière rigoureuse la pauvreté et d'autres fléaux qui minent le milieu social environnemental. L'éducation et la formation promeuvent ainsi la paix et l'unité nationale, et garantissent la santé, la sécurité, la natalité, le développement socioéconomique et professionnel. La justice, l'égalité, l'équité ne peuvent être construites que par la qualité de l'éducation et de la formation.

Or de nombreuses insuffisances dans le système éducatif ont été constatées notamment l'inadéquation entre la formation et l'emploi. Face à cette situation il convient de rechercher les stratégies visant la mise en œuvre de l'adéquation entre Education, Formation et Emploi.

En ce qui concerne l'enseignement secondaire général, il est confronté à plusieurs difficultés et produit des diplômés inadaptés au marché de l'emploi. Il est certes vrai que la professionnalisation n'a jamais été la vocation première de cet ordre d'enseignement. Cependant, suite aux difficultés consécutives au programme d'ajustement structurel et l'adoption de l'APC (approche par les compétences) comme paradigme pragmatique de la pédagogie au secondaire, le Cameroun explore la possibilité de la professionnalisation de l'enseignement secondaire général. Dans cette perspective, le présent travail se propose de mener une investigation sur la problématique de faibles acquis professionnalisant des apprenants et l'identification des mécanismes pouvant aider à la professionnalisation de l'offre de formation de l'enseignement secondaire général afin que les apprenants puissent sortir avec le niveau requis de qualification pour une meilleure insertion professionnelle.

Pour mener à bien notre étude il est question de faire le point sur la relation entre la qualité des curricula de l'enseignement secondaire et l'insertion des apprenants au Cameroun. De manière spécifique, il est question d'analyser l'influence spécifique de la prise en compte de la qualité de l'environnement économique et de la qualité de la définition des besoins de formations ; de la qualité de l'élaboration du référentiel de formation ; la qualité de l'élaboration de l'organisation pédagogique et enfin la qualité de l'élaboration du référentiel d'évaluation par les chefs politiques et les acteurs en charge de l'éducation lors de l'élaboration des programmes de formation sur le niveau d'implémentation de la professionnalisation de l'offre de formation professionnelle des diplômés de l'enseignement secondaire général.

Pour parvenir aux objectifs ci-dessus le travail s'articule sur une investigation minutieuse au sujet de la qualité des curricula de l'enseignement secondaire général et l'insertion professionnelle des apprenants au Cameroun. Notre travail est structuré en deux parties constitué de cinq chapitres.

La première partie faisant allusion au cadre théorique comprend deux chapitres intitulés :

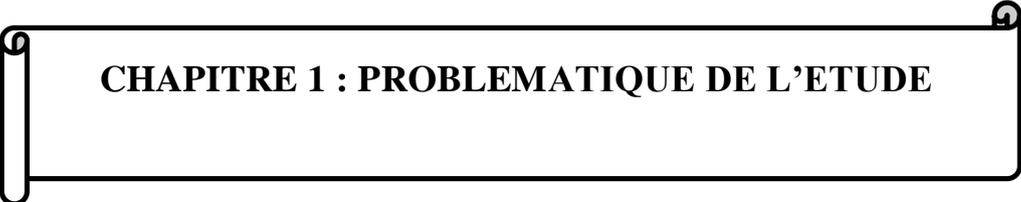
- Problématique de l'étude : Elle englobe la formulation du problème, les questions de recherche, les objectifs poursuivis par l'étude, l'approche rationnelle.

- La Revue de la littérature : Elle est consacrée à la définition des concepts, à la recension des écrits, et les théories explicatives du sujet.

La deuxième partie intitulée cadre méthodologique ou opératoire comprend trois chapitres :

- Approche méthodologique : Ce chapitre est réservé aux méthodes et aux techniques d'investigations, la démarche utilisée pour collecter les données ;
- Présentation et analyse des résultats : C'est le chapitre des résultats issus des entretiens avec les répondants ;
- Interprétation des résultats : Dans ce chapitre, nous interprétons les résultats par rapport aux éléments théoriques, éventuellement en tenant compte des réponses des répondants.

PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE DE L'ETUDE



CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE

La problématique d'une étude est un ensemble construit autour d'une question principale et des lignes d'analyse qui permettent de traiter le sujet choisi. Selon Fonkeng, Chaffi et Bomba (2014) la problématique est une « une construction conceptuelle et thématique qui met en lien un certain nombre de problèmes et de questions indépendantes, le tout dans une cohérence convaincante ». Dans le présent chapitre, il est question pour nous de situer notre étude dans un contexte bien précis, la justification, de poser le problème de l'étude, de ressortir les questions de recherche, les hypothèses de recherche, les différents objectifs de cette étude, ses intérêts, de délimiter le sujet de définir les concepts fondamentaux en relation avec notre étude.

1.1. Contexte et justification

1.1.1. Contexte

Sur bien des aspects, historique, colonial, socioculturel, géographique, religieuse, humain, linguistique, le Cameroun est le pays de la diversité. Pays de contrastes, on le présente comme l'Afrique en miniature ou le microcosme de l'Afrique. Ses spécificités sont assez représentatives des autres contextes africains au Sud du Sahara. Vouloir mener une étude du système scolaire camerounais, c'est en raccourci tenter de cerner le « processus » de scolarisation dans les pays africains ou se posent des problèmes similaires. Njiale (2006).

Il convient sans doute de rappeler que l'histoire de la scolarisation au Cameroun est intimement liée, d'abord, à l'entreprise d'évangélisation chrétienne, puis au projet de colonisation dont l'influence des idéologies sous-jacentes demeure forte dans les modes actuels de fonctionnement de l'école. L'objet de notre intervention est donc d'observer le processus de construction de l'école, à travers ses acteurs, à l'une de ses héritages et de ses évolutions, avec pour corollaire l'impact des réformes successives. Et comme l'école reflète l'état d'une société à un moment donné, l'analyse amène à approfondir les rapports entre l'école et la société. Pour s'arrimer à l'actualité, il en va de savoir singulièrement comment les idéologies transnationales de ces vingt dernières années, et avec elles la mondialisation, ont contribué au dynamique de l'école. Il convient aussi de se demander comment les acteurs locaux ont répondu à toutes les emprises allogènes afin de permettre au système scolaire de répondre à ses fonctions traditionnelles et nouvelles.

Schématiquement, trois moments clés ont marqué le développement de l'école et des politiques scolaires au Cameroun : la période coloniale (1844-1959), la période post indépendance (1960-1985) et de 1990 à nos jours. La présente analyse prend en compte les trois

paliers de la scolarisation et insiste sur ces grandes évolutions chronologiques : les débuts de la scolarisation au Cameroun 1844-1959 ; la scolarisation post indépendante 1960-1985 ; un système scolaire en crise :1990-2000.

L'origine de l'école au Cameroun est précise. Nombre d'autres s'accordent à dire que c'est avec l'arrivée des missionnaires de la Baptiste Missionary de Londres, installés sur le littoral camerounais depuis 1841, que la scolarisation démarre. Dans les faits, la première école ouvre ses portes en 1844 à Bimbia à l'instigation de Joseph Merrick. Plus tard, on voit s'installer d'autres congrégations, et notamment les missionnaires bâlois de confession protestante, les pères palatins de la société Apptolus Catholici (1890) et les presbytériens américains. Toutes interviennent sur la scène scolaire et le terrain de la conversion. En 1859, on compte déjà sept écoles baptistes dont cinq à Douala, une à Victoria et une à Bimbia.

Au moment où Gustave Nachtigal fait du « Kamerun » un protectorat allemand en 1884 à Bimbia à l'instigation de Joseph Merrick. Plus tard, on voit s'installer d'autres congrégations, et notamment les missionnaires Balis de confession protestante, les pères palatins de la société Appotolus Catholici (1890) et les presbytériens américains. Toutes interviennent sur la scène scolaire et le terrain de la conversion. En 1859, on compte déjà sept écoles baptistes dont cinq à Douala, une à Victoria et une à Bimbia.

Au moment où Gustave Nachtigal fait du « Kamerun » un protectorat allemand en 1884, il existe bien déjà une tradition scolaire bien vieille de quarante années. L'administration allemande, arrivée fort tardivement dans l'aventure coloniale, n'entend pas développer en colonie un « appareil administratif » qui nécessiterait l'envoi d'un grand contingent de fonctionnaires. Faute d'une administration conséquente, la scolarisation des « indigènes » amorcée par les baptistes anglais ne connaîtra pas, pendant le protectorat, un effort soutenu.

De 1919 à 1959 le Cameroun est successivement placé sous le mandat et la tutelle de la France et de l'Angleterre. La première guerre mondiale débouche sur le départ des allemands du « Kamerun » en 1918. Dans le partage des possessions allemandes en Afrique, la France hérite de 80% du kamerun allemand, et l'Angleterre de 20%. Le traité de Versailles du 29 Juin 1919 attribue à la France et à l'Angleterre le rôle d'administrer respectivement les deux territoires. L'acte du mandat signé en 1922 sous le contrôle de la SDN (société des nations) comporte pour les puissances mandataires, « l'obligation d'accroître par tous les moyens le bien matériel et moral ...des populations ». Le mandat dure jusqu'en 1944.

Entre les populations camerounaises et les administrations mandataires se trouve l'école. Ces dernières en font l'instrument privilégié du projet du projet colonial. L'école est en position de force. Il ne s'agit point d'un appendice du système. C'est tout un appareil idéologique au service de la cause. Entre les français et les Britanniques, les politiques scolaires diffèrent.

Avec la fin de la tutelle, le Cameroun français accède à l'indépendance en 1960. La réunification en 1961, avec une partie de l'ancien Cameroun Britannique fonde la République fédérale du Cameroun. Les premiers responsables du pays sont conscients du fait que « l'avenir construit par l'éducation » D'emblée, l'Etat s'arroge le droit sur la scolarisation. C'est l'acteur principal. C'est lui qui en assure l'organisation, les orientations politiques et le contrôle stratégique. Dans ce contexte, le caractère monolithique du pouvoir de l'Etat écarte du débat public la question scolaire.

La réunification des deux sous-systèmes éducatifs hérités de la colonisation ne s'opère pas, ils cohabitent. Chacun puise ses marques selon son histoire et son passé. On préserve le bilinguisme français-anglais. Les langues locales sont absentes des programmes officiels. Les missions qui fournissent l'œuvre de scolarisation et programme officiels. Les missions qui fournissent l'œuvre de scolarisation et d'évangélisation s'en servent dans leurs écoles. Les décennies 60, et 80 sont les années de l'explosion scolaire. Cette extension à la fois qualitative et quantitative est à mettre en relation avec les orientations politiques économiques de l'époque.

Du système éducatif qui se développe jusqu'en 1985, ou les réformes connaissent que de timides tentatives, il se dégage les caractéristiques fondamentales suivantes : l'école participe de la construction de l'Etat-nation et du parti unique ; l'anglais et le français sont adaptés comme langues officielles et d'égale valeur dans le champ éducatif ; ce choix qui réaffirme l'option nationale du biculturalisme, se fonde sur des valeurs locales et républicaines ; comme acquis de l'époque coloniale, les principes de la laïcité, du libre choix scolaire pour les parents et la liberté d'enseignement pour les missionnaires sont reconnus ; l'effort de scolarisation des missionnaires est soutenu par des subventions ; dans l'ordre des finalités, l'école s'inscrit dans une visée universelle, utilitariste et productive ; elle intègre notions d'instruction, de reconnaissance, de savoir-faire et être ; dans l'ensemble, le mouvement de scolarisation s'est largement transformé en s'adaptant parfois aux réalités locales.

Toutefois, par bien des aspects, tant du côté anglophone que du côté francophone, les systèmes ont continué de développer et d'entretenir, au plan des structures fonctionnelles,

demeurent inchangés. Ainsi, à chacun des trois niveaux de la scolarisation, l'année académique, qui s'étale de Septembre à juin, ne tient pas compte des réalités économiques, climatiques ou agricole du pays. Dans ce même contexte, les vestiges des modèles de certification issus de l'époque coloniale continuent de structurer l'évaluation des apprentissages. Ce n'est qu'en 1995 que le CEPE devient le CEP. L'examen (première partie du baccalauréat), qui date de 1952 et est supprimé en France depuis des décennies, demeure une exigence pour le passage en classe terminale. C'est un examen sélectif. De plus, les différentes filières du baccalauréat qui datent de 1956 n'ont pas toujours changé de dénominations ou été enrichies. Les diplômés anglophones ont la même consonance qu'en Angleterre.

En réalité, c'est en 1985 que débute l'époque actuelle. Elle apparaît d'un intérêt certain dans la compréhension de la crise scolaire et des réformes qui vont être engagées au tournant des années 2000. La crise sociétale qui se dessine dès les années 80 se précise en 1990, quand elle devient sévère et multiforme. Elle est à la fois politique, culturelle, démocratique, économique voire éducative. Ce contexte conduit à un bouleversement du paysage social. Pour s'adapter à la situation nouvelle, le Cameroun accède au programme d'ajustement structurel (PAS) imposé par le fond monétaire international (FMI) et la Banque mondiale. En matières de politiques publiques, on assiste alors à des interactions heurtées entre les idéaux locaux et les modèles transnationaux de gestion. Comme conséquence de cette conjoncture, le déséquilibre entre la demande et l'offre d'éducation s'accroît. En somme, l'ampleur de la crise, par ses effets sociaux aura fini par fragiliser la crédibilité et perception de l'image de l'école auprès des populations.

C'est que, en ces années 90, au moment où l'on assiste à la grande chute de l'école l'idée de mondialisation traverse les débats publics. Au poids de la crise, par ses effets sociaux, aura fini par fragiliser la crédibilité et la perception de l'image de l'école auprès des populations. C'est que, en ces années 90, au moment où l'on assiste à la grande chute de l'école, l'idée de mondialisation traverse les débats publics. Au poids de la crise s'ajoute celui du discours dominant. C'est par l'entremise des instances supranationales que la pensée globale, au milieu des années 90, va être perceptible dans la réalité des politiques d'éducation.

La crise est salutaire et conjuguée aux injonctions des bailleurs des fonds ; la scène scolaire devient propice aux réformes nécessaires. Elles sont entreprises au nom de la crise économique. L'école devient propice aux réformes nécessaires. Elles sont entreprises au nom de la crise économique. L'école n'en est que le reflet. Dans ses nouvelles orientations, le

système scolaire continue de s'inspirer des traditions françaises et anglaises. C'est au niveau de l'université que s'observe la tentative la plus avancée de légitimation de la logique mondiale de l'économie et des savoirs. Elle transparait de façon évidente avec l'arrimage en 2005 des études universitaires au système LMD (licence, master, doctorat) impulsé par le processus de Bologne.

Au sujet de la mondialisation et les enjeux nouveaux de l'école camerounaise, il convient d'identifier et d'analyser les enjeux auxquels se greffent les défis des politiques éducatives. On estime que le Cameroun, en 2015, de par sa démographie, devra accueillir près de cinq à six millions d'élèves à un moment où les objectifs de l'éducation universelle n'auront pas pour autant été atteints. Pour faire face à ces défis, la scolarisation primaire est appelé à jouer un rôle décisif dans la concrétisation des recommandations énoncées dans les objectifs du millénaire. L'éducation pour tous reste ainsi un enjeu qui se nourrit d'une conviction que l'essor de la scolarisation peut par ricochet contribuer à la promotion de l'économie.

Environ 15 à 20% d'enfants âgés de 3 à 4 ans suivent une éducation préscolaire. Les pouvoirs publics, pour mieux relever les défis de l'éducation pour tous, devraient mettre l'accent sur la scolarisation maternelle qui semble ne pas connaître un développement important. Cette option devrait s'accompagner d'un nombre de mesures facilitant l'effectivité de la gratuité et de l'obligation scolaire. La problématique de l'éducation universelle pose la question de la participation des filles à l'éducation. Sur ce point, au Cameroun, la scolarisation des savoirs se trouve la question des technologies de l'information et de la communication. Il s'agit d'un enjeu à l'importance considérable. Les travaux s'accordent pour souligner la fracture numérique entre le Nord et le Sud.

L'histoire de l'école au Cameroun, le diagnostic de ses forces et de ses faiblesses restent encore à faire. Dans un monde qui évolue et change en permanence, l'école est appelée à se transformer en s'adaptant aux mutations et aux nouveaux contextes. L'école n'est pas qu'idéologie. Elle est ainsi culture partagée et ouvertures. Elle dispense des savoirs et des valeurs qui sont de l'ordre universel. C'est en ce sens que la mondialisation de l'éducation, qui ne saurait être uniformisation ou soumission à un ordre unique et global, est salutaire. Elle constitue un élément nouveau à prendre en compte dans la définition des politiques éducatives. La mondialisation ne permettra pas de réduire les problèmes et inégalités constatées. Dans une marche en avant, c'est la bonne gouvernance et le pilotage efficace qui feront la différence.

A l'évidence, le Cameroun est toujours à la recherche de l'unification de son système éducatif. L'école au Cameroun n'est pas encore l'école camerounaise. Il lui faut une âme, une identité pour répondre aux besoins de la société. C'est à dire l'effort qui reste à accomplir. En ce début du troisième millénaire, les systèmes éducatifs africains, de peur de sombrer, se sont placés devant l'urgence de se reformer.

C'est dans ce contexte de l'amélioration du système éducatif en particulier que l'enseignement secondaire général en ce qui concerne son offre permettant ainsi l'acquisition des compétences par les apprenants et leur niveau de qualification sur le plan de l'insertion sociale, que s'effectuera la présente étude.

1.1.2. Justification de l'étude

Les thèmes qui font l'objet des investigations en sciences de l'éducation sont multiples et nécessitent tous des recherches très approfondies. En ce qui nous concerne, nous avons opté pour l'étude d'une thématique très judicieuse celle de la qualité des curricula de l'enseignement secondaire général et l'insertion socioprofessionnelle des apprenants au Cameroun. Ce choix repose sur les raisons suivantes :

- En rapport avec notre faculté des sciences de l'éducation, ainsi que notre spécialité qui est développeur et évaluateur des curricula, nous avons fait le choix de mener notre recherche dans le domaine de la qualité des curricula de l'enseignement secondaire général par rapport à l'insertion socioprofessionnelle des apprenants au Cameroun ;
- Nous avons voulu aborder la thématique de la qualité des curricula de l'enseignement secondaire plus précisément celle de l'enseignement général et son apport au niveau de l'insertion socioprofessionnelle des apprenants des lycées et collèges d'enseignement secondaire général au Cameroun. Ces curricula permettent également aux apprenants d'acquérir les connaissances sur une ou des branches bien définie afin en vue d'augmenter leurs capacités d'insertion socioprofessionnelle ainsi que leur employabilité ;
- cette étude est dictée par un réel souci d'apporter une modeste contribution aux réflexions et aux efforts déjà déployés par d'autres chercheurs (Depover , Noel (2005) ; Figari Grangeat , Gautier et Al (2003) dans l'optique d'aider le Cameroun à identifier certains facteurs qui nuisent au bon fonctionnement du système national de l'enseignement secondaire général impliquant la qualité de curriculum dans cet

enseignement et l'insertion socioprofessionnelle des apprenants sur le processus de développement socioéconomique du pays.

Dans le souci de mettre à la disposition des institutions de l'Etat, des ONG et personnes des personnes intéressées par la promotion de l'offre de la formation dans l'enseignement secondaire général au Cameroun un document servant de réflexion, de discussion et / ou d'orientation pour les actions futures dans le domaine de la formation dans l'enseignement secondaire général. Le déficit de compétence des jeunes est thème dominant dans l'éducation en 2012. Une conférence internationale marquante de l'Unesco et un rapport traitant spécialement du thème jeunes ont porté sur la nécessité pour les jeunes d'être équipés de compétences pour le travail au XXIe siècle. La participation des jeunes à la prise des décisions a aussi été abordée. L'intensification de l'alphabétisation a constitué une préoccupation, avec une attention ciblée sur les pays les plus éloignés de la réalisation des objectifs de l'éducation pour tous (EFT). Une nouvelle stratégie relative aux enseignements mis en vedette ces derniers, et l'UNESCO a renforcé son plaidoyer en faveur de l'égalité des genres dans l'éducation à tous les niveaux. En revenant à la base de l'enseignement, selon le Rapport mondial de suivi sur l'EFT 2012, 2000 millions de jeunes n'ont jamais terminé l'école primaire et manquent de compétences pour l'emploi. Ce constat alarmant nous amène ainsi à insister, et mener les études sur les apprenants du secondaire de l'enseignement secondaire général au sujet de leur compétence après leur formation ou étude.

Les pertes d'emploi, le chômage des jeunes, le changement constant du marché de l'emploi, l'exclusion sociale, la pauvreté et le déficit de compétence ont été au centre des travaux de l'UNESCO sur l'enseignement et la formation technique et professionnels. Une priorité essentielle de l'UNESCO. Ces questions ont orienté les débats du troisième Congrès international sur l'enseignement et la formation techniques professionnels (EFT), que L'Unesco a organisé avec le gouvernement chinois du 13 au 16 Mai à Shanghai (Chine). Événement marquant du dialogue mondial sur l'EFTP, cette réunion rassemble 540 participants, dont quarante ministres et des hauts commissaires de 107 pays. << transformer l'EFTP : construire des compétences pour le travail et la vie >> était le thème du congrès, qui a entrepris de répondre aux défis auxquels sont confrontés les systèmes d'EFTP, de déterminer comment l'EFTP peut contribuer au développement, de trouver de nouveaux moyens de faciliter la transition de l'école au travail, de tracer des orientations stratégiques en vue de la transformation de l'EFTP et d'identifier des possibilités de coopération internationale. Le congrès a débouché sur l'adoption du consensus de Shanghai, qui appelle à la transformation et au développement de l'EFTP.

Le rapport mondial de suivi sur l'EFPT 2012, jeunes et compétence : l'éducation au travail, a montré l'ampleur du déficit de compétences des jeunes, calculant que 200 millions de jeunes âgés de 15 à 24 ans n'ont jamais terminé l'école et manque de compétence pour l'emploi. Le 16 Octobre, à Paris, la directrice générale a lancé un appel pour combler le déficit de compétences des jeunes par des financements supplémentaires, par avantage de programmes de la « deuxième chance » pour les jeunes qui n'ont pas bénéficié d'une éducation et par de nouveaux partenariats entre secteur public et privé. A la suite des conclusions du Rapport mondial, le Ministre ghanéen des affaires féminines et des jeunes a lancé une nouvelle campagne sur les compétences des jeunes, disant que le rapport avait « crée l'impulsion nécessaire à la révision des programmes scolaires » (OCDE 2010).

Cependant, la qualité de la prestation est liée à la question de l'inadéquation des compétences. En général, la prestation de l'EFPT met trop l'accent sur la théorie et la certification plutôt que sur l'acquisition des compétences et les tests d'aptitude. Une formation insuffisante des instructeurs, du matériel de formation obsolète et le manque de matériel didactique sont quelques-uns des facteurs qui se combinent pour réduire l'efficacité de la formation à atteindre les objectifs de connaissance de compétences requises par les normes du marché de l'emploi. La qualité et l'inefficacité de la formation a conduit à l'extraversion du marché d'emplois nouveaux aux détriments des locaux devient de plus en plus une source de frustration. Au niveau des différentes composantes de l'enseignement secondaire général, la plus grande part du budget est accordé à l'accroissement de l'accès. La mise réhabilitation de ceux existants et l'équipement en infrastructures adéquates (tables bancs, ventilateurs, climatiseurs matériel informatiques etc. ...) des établissements d'enseignement général.

En ce sens, cette composante mérite une attention particulière et la part du budget qui lui est allouée se justifie. La deuxième priorité dans ce sous- secteur est l'amélioration de la qualité. En effet, la formation du personnel enseignant et le domaine de l'enseignement sont un gage indispensable aux efforts de développement du pays. Dans le domaine de l'enseignement l'UNESCO mentionne l'insuffisance numérique et qualitative des formateurs, l'absence de programmes de formation adaptés au besoin du marché de l'emploi ainsi que le délabrement des infrastructures, l'absence des équipements et l'inexistence de matériels scientifiques.

Les résolutions prises pour palier à ce problème n'ont pas donné les résultats satisfaisants. L'expansion quantitative a pris de large sur la qualité de l'éducation, les disparités fortes et la misère croissante. Il n'a rien d'extraordinaire qui puisse exister il revoit les stratégies de développement des ressources humaines et les cadre dans un plan de développement

national, en parfaite cohérence avec les contraintes budgétaires et environnementales, ainsi qu'avec la capacité d'absorption et la gestion du pays.

1.2. Formulation et position du problème

La carte scolaire est prévue pour répondre à la demande et à l'offre d'éducation dans un espace géographique donné. L'objectif est de permettre la formation d'une population capable de répondre aux exigences de main d'œuvre et au capital humain susceptible de satisfaire les objectifs économiques à court, à moyen et à long terme. Le Cameroun s'est lancé dans un programme de construction et de mise en œuvre des projets structurants qui nécessitent une main d'œuvre aux qualifications appropriées. Le gouvernement a conçu des programmes scolaires et développe de façon globale des politiques éducatives progressives par lesquelles il a assigné à l'école des fonctions et des objectifs précis. Il en est ainsi de l'un des six objectifs adoptés à Dakar par la communauté internationale en 2000 à savoir : « répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objectif l'acquisition de connaissance ainsi que des compétences liées à la vie courante ».

Au cours de ces dernières années, la situation économique (chômage, exclusion...) caractérisée par les effets cumulés de la crise mondiale et les événements subis par le pays, particulièrement au lendemain de la dévaluation du franc CFA, sur le marché de l'emploi, par une baisse importante de l'activité économique, suivie d'une forte Fonction publique (...) le secteur moderne caractérisé par une précarité de l'emploi ont conduit la plupart des Etats africains à faire de l'enseignement secondaire général l'une de leurs premières préoccupations. Au Cameroun, les efforts concernant ce sujet se ont accrus au fil de temps sous plusieurs impulsions : la construction et l'équipement des établissements secondaires d'enseignement général, des centres de formation professionnelle, formation initiale et continue des enseignants, réactualisation et harmonisation des programmes d'enseignement, etc.

La loi numéro 98/004 Du 14 Avril,1998 portant orientation du système éducatif camerounais stipule à son article 5 que l'éducation a pour finalités d'assurer la préparation des élèves à l'exercice direct d'un métier. A ce titre, elle est chargée de :

- 1) La formation de citoyens enracinés dans leur culture mais ouverts au monde et respectueux de l'intérêt général ou du bien du Cameroun ;

- 2) La formation aux grandes valeurs éthiques universelles que sont la dignité et l'honneur, l'honnêteté et l'intégrité ainsi que le sens de la discipline.
- 3) L'éducation à la vie familiale ;
- 4) La promotion des langues nationales ;
- 5) L'initiation à la culture et à la démocratie, au respect des droits de l'homme et de la liberté, de la justice et de la tolérance, au combat contre toutes formes de discrimination, à l'amour de la paix et du dialogue, à la responsabilité civique et à la promotion de l'intégration régionale et sous- régionale ;
- 6) La culture de l'amour de l'effort et du travail bien fait, de la quête de l'excellence et de l'esprit de partenariat ;
- 7) Le développement de la créativité, du sens de l'initiative et de l'esprit d'entreprise
- 8) La formation physique, sportive, artistique et culturelle de l'enfant ;
- 9) La promotion de l'hygiène et de l'éducation à la santé.

Ainsi, le gouvernement camerounais accorde une place très importante à l'enseignement général dans le processus du développement du pays.

Or force est de constater que les préférences accordées à l'enseignement général est à caractère théorique et non qualifiante. Les curricula misent sur pied aux enseignements des apprenants laissent à désirer. C'est plutôt l'enseignement technique qui essaie d'aller dans ces sens en facilitant l'insertion sociale des apprenants. L'enseignement général a presque conservé le perenialisme et l'essentialisme qui répondait beaucoup plus aux besoins de l'époque coloniale. Il est préférable voire impératif d'adapter son système éducatif en fonction des besoins de la société. De nos jours l'enseignement général laisse une mauvaise image : un enseignement destiné aux parasites en d'autres termes ceux-là qui ne peuvent pas se prendre charge. En substance, l'offre de formation répond (devrait répondre) à trois critères à savoir : le système d'orientation scolaire, la demande socioprofessionnelle d'éducation et le marché de travail. La question manque de passerelle entre l'engagement secondaire général et l'enseignement technique et la formation professionnelle soulignée par une étude récente de l'UNESCO comme l'une des causes de la présence d'un grand nombre de sortants de l'enseignement secondaire général sur le marché de sans qualification professionnelle.

Toutefois, la situation des apprenants venants de l'enseignement secondaire nous amène à s'interroger sur la qualité de l'enseignement secondaire général comme élément explicatif de la faible qualification des apprenants des lycées et collèges d'enseignement secondaire général.

Ainsi, la faible compétence des apprenants des lycées et Collège d'enseignement secondaire général influence leur insertion professionnelle sur le marché de l'emploi. On se retrouve avec un nombre élevé des apprenants sortants des lycées et Collèges d'enseignement secondaire général sans emploi et qui ne parviennent pas à s'auto prendre en charge ce qui est notre problème.

1.3. Question de recherche

La question de recherche est une interrogation autour du problème que soulève la recherche scientifique. Elle peut être une demande explicite concernant un sujet d'étude que l'on désire mener en vue d'étendre le champ de connaissance sur une thématique.

1.3.1. Question générale

Notre question générale de recherche se formule de la manière suivante : quelle est l'influence de la qualité de l'enseignement secondaire général sur l'insertion professionnelle des apprenants au Cameroun ?

1.3.2. Questions spécifiques

QS1 : Quelle est l'influence de la qualification des enseignants de l'enseignement secondaire général sur l'insertion professionnelle des apprenants au Cameroun ?

QS2 : Quelle est l'influence des programmes d'enseignement du secondaire général sur l'insertion professionnelle des apprenants au Cameroun ?

1.4. Objectifs de recherche

Selon Fonkeng, Chaffi et Bomba (2014) un objectif est << bien évidemment le but à atteindre>>. La présentation des objectifs se fera en deux phases : au premier plan l'objectif général, ensuite les objectifs spécifiques.

1.4.1. Objectif général

Cette étude a pour objectif principal d'évaluer l'influence de la qualité des curricula de l'enseignement secondaire général sur l'insertion professionnelle des apprenants au Cameroun.

1.4.2. Objectifs spécifiques

Les objectifs spécifiques apparaissent comme étant les éléments à partir desquels nous allons pouvoir atteindre notre objectif général. Aussi, pour mener à bien notre travail, il importe

de passer par un certain nombre de préalables dont la détermination de la structure de notre représentation, dans l'optique d'une opérationnalisation pertinente et réaliste de notre variable indépendante. En effet, en déceler les éléments centraux nous offre la possibilité d'examiner précisément et de manière exhaustive des parties prenantes. Les objectifs spécifiques envisagés dans cette étude consistent à :

OS1 : Evaluer la qualification des enseignants de l'enseignement secondaire général au Cameroun ;

OS2 : Évaluer les programmes de l'enseignement secondaire général au Cameroun.

1.5. Hypothèses de recherche

Au vue des questions posées ci-dessus, il serait important pour nous de formuler l'hypothèse générale et les hypothèse spécifiques.

1.5.1. Hypothèse générale

En guise de réponse anticipée à notre question de recherche, nous émettons l'hypothèse générale suivante : la qualité de l'enseignement secondaire général influence l'insertion professionnelle des apprenants au Cameroun.

1.5.2. Hypothèses spécifiques

En ce qui est des questions spécifiques, nous énonçons hypothèses spécifiques suivantes :

HS1 : La qualification des enseignants de l'enseignement secondaire général influence l'insertion professionnelle des apprenants au Cameroun.

HS2 : les programmes d'enseignement du secondaire général influencent l'insertion professionnelle des apprenants au Cameroun.

1.6. Intérêt de l'étude

Ici, nous nous proposons de sortir deux centres d'intérêts qui nous semblent rattachés à notre sujet et la pertinence de notre étude. Selon Siilamy (2006), l'intérêt est « ce qui importe à un moment donné ». S'inscrivant dans ce sillage, nous pouvons subséquemment présenter l'intérêt relatif à notre étude. Cette étude revêt plusieurs intérêts : psychopédagogique et social.

Sur le plan psychopédagogique, cette étude contribuera à améliorer la qualification des enseignants des lycées et Collèges d'enseignement secondaire général. En identifiant les faiblesses des enseignants qui rendent les apprenants non qualifiés, le résultat de ce mémoire fournira une certaine méthode pour la formation des enseignants des lycées et Collèges d'enseignement secondaire général et aidera donc à concevoir les programmes appropriés dans l'enseignement général afin de faciliter l'insertion professionnelle des jeunes. En somme, cette étude contribuera à l'innovation pédagogique du secteur de l'éducation en général et de la formation dans l'enseignement général en particulier.

Sur le plan social, vu le rôle primordial de l'éducation et la formation du processus de développement d'un pays, le résultat de cette étude servira de base de données aux étudiants de la faculté des sciences de l'éducation dans leurs futures recherches. Il permettra à la communauté nationale et internationale de mieux comprendre certains facteurs qui empêchent le bon fonctionnement du système de formation gage du développement socioéconomique d'un pays. Cette étude contribuera à l'amélioration de la qualité de l'offre de formation dans le secondaire en particulier dans l'enseignement secondaire général. Elle aidera la communauté éducative à mieux s'équiper des outils nécessaires pour résoudre les problèmes de la vie courante et contribuera à sortir le pays du sous-développement et migrer vers l'émergence à l'horizon 2035. Par sa dimension pluridisciplinaire et par les données analysées qui font sa pertinence, ce travail contribuera à faire évoluer le savoir universel.

1.7. Délimitation de l'étude

Délimiter une étude, c'est définir ses bornes d'approfondissement dans le but de permettre une bonne compréhension. Fonkeng, Chaffi et Bomba, (2014) soulignent que « un travail de recherche ne doit pas aller dans tous les sens ». Alors, la délimitation de cette étude porte sur la définition de ses cadres géographiques, thématiques et temporels.

1.7.1. Limite thématique

Les recherches actuelles en sciences de l'éducation portent sur plusieurs thématiques. Notre étude s'inscrit dans le curriculum et évaluation plus précisément dans le paradigme de l'action publique. C'est cette perspective que nous essayons de saisir la qualité de l'enseignement secondaire général et l'insertion professionnelle des apprenants au Cameroun. Elle s'intéresse aux politiques éducatives et tente d'identifier les problèmes de l'offre de qualité

de l'enseignement au secondaire, en particulier l'enseignement secondaire général et son influence sur l'insertion professionnelle des apprenants.

1.7.2. Limite géographique

La présente étude s'intéresse à l'enseignement secondaire général au Cameroun plus précisément quelques lycées et collèges des enseignements secondaires de Yaoundé. Le choix de ces collèges et lycées n'est pas inattendu il est considéré comme des centres d'inertie et nous permet de mieux circonscrire notre terrain d'étude en entrant en contact avec la population représentative. C'est aussi le lieu où la densité des apprenants porte à croire que la recrudescence du phénomène du manque de qualification des apprenants est monnaie courante avec une proportion inquiétante.

1.8. Qualité

Selon le dictionnaire Larousse ; qualité est un aspect, manière d'être de quelque chose, ensemble des modalités sous lesquelles quelque chose se présente. C'est aussi un ensemble des caractères, des propriétés qui font que quelque chose correspond bien ou mal à sa nature, à ce qu'on attend ; c'est ce qui rend quelque chose supérieure à la moyenne en somme, c'est chacun des aspects positifs de quelque chose qui font qu'il correspond au mieux à ce qu'on attend.

Au sens large, la qualité est la « manière d'être », bonne ou mauvaise, d'une chose ou d'une personne. Dans le langage courant, la qualité tend à désigner ce qui rend quelque chose supérieure à la moyenne. La qualité est également une discipline à part entière. L'ISO 9000, la norme de référence du vocabulaire qualité des systèmes de management de la qualité se définit ainsi comme l'« aptitude d'un ensemble de caractéristiques intrinsèques d'un objet (produit, service,) à satisfaire des exigences ». Dans ce contexte, le terme « qualité » peut être quelquefois utilisé avec des qualificatifs tels que médiocre, bon ou excellent. La qualité se définit également comme le bien ou service qui convient bien.

Au sens philosophique, le mot « qualité » vient du latin *qualitas* qui signifie « manière d'être ». *Qualitas* est un terme créé par Cicéron sur le modèle du grec *qualitis*, « quel ». Son sens est relatif à la manière d'être, fait de ce qu'on est pour, en quelque sorte, opposer l'être et l'avoir. La qualité est opposée à la quantité. Cependant, au niveau dialectique, la quantité et la qualité ne s'opposent pas forcément et, selon Hegel, il existe des passages incessants de la quantité à la qualité et celle-ci à celle-là.

Qualité (latin : qualité, caractéristique, propriété, condition) a trois significations :

a) neutre : la somme de toutes les propriétés d'un objet, d'un système ou d'un processus b) évalue : la qualité de toutes les propriétés d'un objet, d'un système ou d'un processus c) évalue : les valeurs individuelles précédant l'action et ses résultats. En ce qui concerne les points a) et b), la qualité est la désignation d'un état perceptible des systèmes et de leurs caractéristiques, qui est défini dans un certain laps de temps en fonction de certaines propriétés du système. La qualité pourrait décrire un produit tel que le vin et ses composants chimiques et le goût évaluable subjectivement qui en résulte, ainsi que le processus de maturation du raisin, la production et la distribution du vin, ou le processus de gestion de la cave. Au sens b) on parle de vin de qualité ou de vin avec prédicat ou d'excellente gestion.

En référence à c), la qualité est la somme des attitudes (valeurs) individuelles (propriétés) d'un individu orienté vers la cible. La qualité se différencie par "avoir" ou être. Le but vers lequel l'action qualitative est dirigée vers des buts ou des effets a également des effets fondamentaux sur la création d'un capital culturel croissant à long terme et donc sur l'existence de valeurs de confiance dans une société coopérative, stable et en particulier démocratique

1.8.1. Enseignement

L'enseignement (du latin insignis, remarquable, marqué d'un signe, distingué) est une pratique, mise en œuvre par un enseignant, visant à transmettre des compétences (savoir, savoir-faire et savoir être) à un élève, un étudiant ou tout autre public dans le cadre d'une institution éducative. Cette notion se distingue de l'apprentissage qui renvoie à l'activité de l'élève qui s'approprie ces connaissances. L'enseignement ne doit pas non plus être confondu avec l'éducation : ce dernier terme (du latin educare, tirer hors de), beaucoup plus général, correspond à la formation globale d'une personne, à divers niveaux (au niveau religieux, moral, social, technique, scientifique, médical, etc.). Néanmoins, l'enseignement contribue donc une composante de l'éducation. Le contraire de l'enseignement est l'apprentissage, car il s'agit d'un ensemble de mécanismes menant à l'acquisition de savoir-faire, de savoirs ou de connaissances. L'acteur de l'apprentissage est appelé apprenant. On peut donc opposer l'apprentissage à l'enseignement dont le but est de dispenser des connaissances et savoirs, l'acteur de l'enseignement étant l'enseignant.

1.8.2. Qualité de l'enseignement

Pour ce qui est de la qualité de l'enseignement EFA (2005) elle détermine combien les enfants apprennent et s'ils apprennent bien, et la mesure dans laquelle leur éducation se traduit par un ensemble de bénéfices personnels, sociaux et développement. Le fait que l'évaluation de l'enseignement soit considérée comme constitutive de la qualité d'un établissement est assez récent en Europe : sa propagation est clairement un corollaire des travaux d'harmonisation menés dans le cadre du processus de Bologne, même si certaines initiatives sont antérieures, alors qu'en Amérique du Nord, ces pratiques évaluatives se sont développées dès les années 1960, d'abord chez les étudiants, puis chez les enseignants avant d'être institutionnalisées.

Pour garantir la qualité de leur enseignement, les établissements d'enseignement supérieur sont amenés à chercher des équilibres à trois niveaux interdépendants (l'institution, les formations et les acteurs, enseignants et étudiants), et à composer avec les contraintes externes et leurs potentiels internes pour à la fois développer une culture de l'auto-évaluation, maintenir une offre de formation de qualité et soutenir l'enseignement et l'apprentissage. Définir la qualité de l'enseignement s'avère cependant une opération complexe, marquée de tensions à la fois idéologiques et méthodologiques qui ne permettent pas de dégager une unanimité scientifique. 30 ans de recherche sur l'évaluation des enseignants (par les étudiants, par les pairs, ou en auto-évaluation), n'ont pas suffi pour résorber ces tensions, mais elles ont produit des analyses d'une grande richesse pour appréhender concrètement les conditions, nécessairement situées, les plus propices à la mise en œuvre d'une évaluation

<< efficace >>, qui contribue à une amélioration des enseignements (et la réussite étudiante). Alors que certains modèles plaident pour une combinaison d'éléments contextuels propres à l'établissement, de critères relatifs au processus d'enseignement et d'apprentissage et d'autres en lien avec les résultats de ce processus (insertion professionnelle,), tous les analystes s'accordent sur le fait que ce sont les variables relatives au processus qui prédisent le mieux la qualité des apprentissages. Autrement dit, c'est au plus près des pratiques de l'enseignement et d'apprentissage, au cœur même des relations entre enseignant(s) et étudiants que se fait la différence ; mais ces variables sont aussi moins bien documentées, les plus controversées et celles qui sont les moins utilisées dans les systèmes d'évaluation.

1.8.3. Enseignement général

S'agissant de l'enseignement général, Malonga (2000), le définit comme une alternative qui consiste à proposer un enseignement général lié à la spécialisation choisie par l'élève. L'enseignement général comprend des programmes éducatifs pour préparer les élèves à accéder à l'enseignement professionnel mais non pour les préparer à un emploi dans une profession ou un métier spécifique ou un ensemble de professions ou de métiers spécifiques, ni pour les mener directement à une certification.

Elle vise à développer chez les apprenants les connaissances générales, les aptitudes et les compétences en lecture et en calcul, souvent pour les préparer à des programmes éducatifs plus avancés au même niveau de la CITE ou à un niveau supérieur et pour établir les bases de l'apprentissage tout au long de la vie. Les programmes d'enseignement général sont normalement dispensés à l'école et au Collège. L'enseignement général comprend les programmes éducatifs conçus pour préparer les élèves à accéder à l'enseignement professionnel mais non ou les préparer un emploi dans une profession ou un métier spécifique ou un ensemble de professions ou de métiers spécifiques, ni pour les mener directement à une certification utilisable sur le marché du travail.

1.8.4. Insertion professionnelle

L'insertion sociale et professionnelle désigne le processus permettant l'intégration d'une personne au sein du système socio-économique par l'approbation des normes et règles de système. L'insertion couvre l'ensemble des rapports de la personne avec son environnement social. Être inséré signifie avoir une place, être assuré de positions sociales différenciées et reconnues (statut, rôles, etc.). Le concept d'insertion est indissociable du concept de socialisation car pour être inséré, l'homme doit intérioriser un ensemble de valeurs, des normes, de règles communes. Il existe la socialisation primaire (au sein du cercle familial) et la socialisation secondaire (au sein de l'espace scolaire, professionnel et au fil des divers échanges avec autrui). Ces processus de socialisation permettent à l'individu de trouver sa place dans la société, d'être inséré socialement.

Selon l'IDIRIS, l'insertion sociale est l'« action visant à faire évoluer un individu isolé ou marginal vers une situation caractérisée par des échanges satisfaisants avec son environnement »

Jean-Yves Barreyre donne l'origine étymologique du mot « insérer » du latin in-sere, qui signifie « introduire dans ». Marc Lorient, pour sa part, cite Durkheim pour définir le concept d'insertion « un groupe ou une société sont intègres quand leurs membres se sentent liés les uns aux autres par des croyances, des valeurs, des objectifs communs, le sentiment de participer à un même ensemble sans cesse renforcer par des interactions régulières ». L'insertion sociale revêt donc plusieurs dimensions, que ce soit au niveau professionnel, du logement, culturel ou encore de la santé.

L'insertion sociale et professionnelle désigne le processus permettant l'intégration d'une personne au sein du système socio-économique par l'appropriation des normes et règles de ce système. L'insertion couvre l'ensemble des rapports de la personne avec son environnement social. Être inséré signifie avoir une place, être assuré de positions sociales différenciées et reconnues (statut, rôles, etc.).

1.8.5. Apprenant

Considéré dans le Wiktionnaire comme un néologisme appartenant au jargon de la didactique, il désigne selon le dictionnaire terminologique de la langue française du Québec, « toute personne, de l'enfant à adulte, engagée dans un processus d'acquisition de connaissances et de compétences ». Point de mention donc l'usage de ce gérondif comme adjectif. Quant à l'« apprenante » elle est définie par Philippe (2005) du laboratoire « apprenante et formation des adultes » de l'université Paris Nanterre comme « un ensemble stable de disposition affectives, cognitives et conatives favorables à l'acte d'apprendre, dans toutes les situations formelles, de façon expérimentale ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite.

-

CHAPITRE 2 : REVUE DE LA LITTERATURE

2.1. Recension des écrits

La recension des écrits dans notre étude sert à positionner la recherche dans une perspective et à mettre l'accent sur les travaux qui ont été effectués précédemment dans le même champ d'étude Benea (2015). Les travaux recensés nous seront utiles au cours de notre recherche et guideront nos démarches et raisonnement scientifique.

2.1.1. Qualité de curriculum

Le curriculum de qualité est une élaboration planifiée et systématique. L'élaboration du curriculum doit être un processus transparent et public et doit être bien gérée en ce qui concerne l'accent mis sur la vision curriculaire, la mise en place d'activités de développement efficaces et le respect des délais et des budgets. Behrens (2007) nous offre dans son ouvrage, des contributions qui traitent de la thématique selon une perspective micro (évaluation des apprentissages, du curriculum et des dispositifs d'enseignement) et une perspective macro (le pilotage-monitoring des systèmes éducatifs et l'assurance qualité dans les établissements). Il termine sur la qualité dans le cadre de la formation continue, et il faut avouer que la cohérence de ce développement par rapport aux autres apparaissent moins évidentes. La définition que Behrens donne au concept de qualité apparaît peu claire, confuse et, pourrions-nous dire, erronée ? Il mentionne en page 12 la qualité que se confond avec l'évaluation. Stake et Schandt (2006) établissent clairement que l'évaluation consiste à porter un jugement sur la qualité d'un projet qui peut prendre diverses formes. De plus, les références ne sont pas récentes, presque exclusivement francophones, alors que les écrits scientifiques anglo-saxons portant sur l'assurance qualité, le pilotage-monitoring, foisonnent.

2.1.2. L'enseignement secondaire

L'enseignement secondaire couvre les degrés scolaires qui se situent entre la fin de l'école primaire et le début de l'enseignement supérieur. Les systèmes retenus par les différents pays sont variés. Au Cameroun, l'enseignement secondaire comprend trois ensembles : l'enseignement secondaire général ; l'enseignement secondaire technique, et l'enseignement normal. Les enseignements sont dispensés dans les deux langues officielles du Cameroun que sont le français et l'anglais. Le système anglophone est dominant dans les régions du Nord-Ouest et Sud-Ouest alors que les huit autres régions font la part belle au sous-système francophone, en raison de leur histoire. Cependant, de plus en plus d'établissements bilingues sont créés, dans le public surtout, où cohabitent les sous-système francophone et anglophone. L'enseignement secondaire est placé sous la responsabilité du ministre des enseignements

secondaires. Dans l'ouvrage intitulé Education 2030 Déclaration d'Incheon vers une éducation de qualité inclusive et équitable et un apprentissage tout au long de la vie pour tous ; L'UNESCO, conjointement avec l'UNICEF, la banque mondiale, le FNUAP, le PNUD, ONU-Femme et le HCR, a organisé le Forum mondial sur l'éducation 2015 à Incheon (République de Corée) du 19 au 22 mai 2015. Plus de 1600 participants de 160 pays, dont plus de 120 ministres, chefs et membres de délégations multilatérales et bilatérales, représentants de la société civile, de la profession enseignante, des jeunes et du secteur privé ont adopté la Déclaration d'Incheon pour l'éducation 2030, qui définit une nouvelle vision de l'éducation pour les 15 prochaines années. Reconnaissant le rôle important de l'éducation en tant vecteur principal du développement et de la réalisation des autres objectifs de développement durable(ODD) proposés, notre vision est de transformer la vie grâce à l'éducation.

Conscients de l'urgence, nous nous engageons en faveur d'un agenda pour l'éducation unique et renouvelé qui soit holistique, ambitieux et mobilisateur, en laissant personne de côté. Cette nouvelle vision trouve sa pleine expression dans l'ODD4 proposé, « Assurer une éducation inclusive, équitable et de qualité et promouvoir des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous », et dans les cibles correspondantes. Transformatrice et universelle, elle permet de s'atteler au « chantier inachevé » de l'agenda de l'EPT et des objectifs du Millénaire pour le développement relatif à l'éducation, en relevant les défis de l'éducation au niveau mondiale. Elle est inspirée par une vision humaniste de l'éducation et du développement fondée sur les droits de l'homme et la dignité, la justice sociale, l'inclusion, la protection, la diversité culturelle, linguistique et technique, ainsi que sur une responsabilité et une obligation de rendre des comptes partagés. Nous réaffirmons que l'éducation est un bien public, un droit fondamental et un préalable à l'exercice d'autres droits. Elle est essentielle à la paix, à la tolérance, à l'épanouissement de l'individu et au développement durable. Nous reconnaissons que l'éducation est facteur clé pour parvenir au plein emploi et éliminer la pauvreté. Nous concentrons nos efforts sur l'accès, l'équité, l'inclusion, la qualité et les résultats de l'apprentissage, dans la perspective d'un apprentissage tout au long de la vie.

2.1.2.1. L'enseignement secondaire général

L'enseignement secondaire général est le parcours scolaire plus classique, amenant les élèves vers les études supérieures de type universitaire. Il comprend des programmes éducatifs conçus pour préparer les élèves à accéder à l'enseignement professionnel mais non pour préparer à un emploi dans une profession ou un métier spécifique ou un ensemble de profession

de métiers spécifiques, pour les mener directement à une certification utilisable sur le marché du travail. Institut de statistique de l'UNESCO (2022).

2.1.2.2. Collège d'enseignement général et professionnel

Un collège d'enseignement général et professionnel ou CEGEP est un établissement d'enseignement collégial public québécois où est offerte une formation technique et pré-universitaire. Ce sont des établissements soumis à la loi sur les collèges d'enseignements soumis à la loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel, qui visent tous les collèges publics du Québec, ainsi qu'au règlement sur le régime des études collégiales. Le terme cégep est un acronyme de « collège d'enseignement général et professionnel », mais est tout de même considéré comme un mot. Dans ces collèges, deux types de programmes menant au DEC sont offerts. Les programmes pré-universitaires sont d'une durée de deux ans (quatre sessions) et mènent à l'université ; les programmes techniques durent généralement trois ans (six sessions) et mènent au marché du travail et à certains programmes universitaires. La formation continue y est aussi offerte. En cours d'études, l'étudiant de niveau collégial se voit attribuer une cote R, calculée à partir de son rendement comparé à celui des autres étudiants de ses classes, qui déterminera sa capacité à accéder à certains programmes universitaires. Une cote R moyenne, qui permet d'accéder à la plupart des programmes, est de l'ordre 25.

Les cégeps furent créés en 1967 par l'adoption du projet de la loi 60 à l'assemblée nationale du Québec. Ce projet de loi fut porté par Paul Gérin-Lajoie que l'on désigne aujourd'hui comme le père des cégeps. Le projet de loi 60 a été conçu à la suite du Rapport Parent critiquant l'accès difficile, discriminatoire et onéreux aux études supérieures et le bas niveau de scolarité des Québécois. En effet, avant la réforme, deux ou trois années de plus étaient nécessaires aux francophones (conseil supérieur de l'éducation, 1988, page 94). De plus, les gens habitant en ville avaient beaucoup plus de chances de parvenir à cet échelon que les gens provenant des régions éloignées. Finalement, l'éducation post-secondaire était divisée en de nombreuses écoles parallèles, telles les écoles d'infirmières, les écoles normales ou les collèges classiques. Face aux problèmes de l'insertion des jeunes et en particulier les apprenants de l'enseignement secondaire général le système éducatif a connu des réformes en instaurant l'APC (approche par les compétences) au détriment de l'APO (approche par les objectifs). Ce changement s'opère dans le but de palier aux chômage des jeunes. Hélas cette nouvelle méthode n'a pas pu remédier à cette situation. Il serait souhaitable de faire une réforme plus profonde calquée sur le modèle du canadien afin de permettre aux apprenants au sortie de leur cursus scolaire puissent s'affirmer dans le monde de l'emploi.

2.1.3. Insertion professionnelle

L'insertion professionnelle est le processus qui permet à un individu, ou à un groupe d'individus, d'entrer sur le marché du travail dans des conditions favorables à l'obtention d'un emploi. L'insertion professionnelle, à travers différents organismes mis en place par l'Etat, permet chaque année d'aider les personnes exclues du marché du travail à retrouver une situation professionnelle stable et valorisante.

D'autre part, l'insertion désigne les interventions menées au moyen de dispositifs publics (dans le cadre, par exemple, de l'aide aux chômeurs ou de l'aide sociale) auprès de populations dont la situation d'exclusion est révélatrice de défaillances de mécanismes d'intégration. Ces interventions consistent, au niveau individuel, en une stratégie de discrimination positive Castel (1995) visant à renforcer les processus de socialisation et de développement des liens sociaux afin de rattraper la distance par rapport à une intégration accomplie (en favorisant par exemple le retour de chômeurs « en fin de droit » sur le marché du travail ou dans l'assurance – chômage). Mais l'insertion a aussi une portée sociétale pour se réaliser, dans la mesure où une insertion passe nécessairement par l'aménagement de conditions propres à assurer un accueil des personnes(mises) en marge.

Les dispositifs d'insertion récemment instaurés ouvrent dans le système de sécurité sociale un nouvel espace intermédiaire entre le régime de l'assurance et celui de l'assistance classique. C'est aussi un espace transitionnel puisque ces interventions sont en principe limitée dans le temps et s'apparentent à une étape de la trajectoire d'insertion des individus. Cet espace se veut promotionnelle en renforçant les compétences sociales et professionnelles et en favorisant le développement des liens sociaux. C'est un espace structurel régi par une volonté politique d'éviter par ce moyen l'apparition de fractures sociales. Mis en œuvre sur la base d'un principe de réciprocité en exigeant des bénéficiaires une contre-prestation, ces dispositifs novateurs sont toutefois constamment menacés d'être réduits à une action d'euphémisation, voire de pénalisation, ou d'astreinte au travail et de disciplinarisation Wokfare (1970).

2.1.4. Qualification des apprenants

La notion de qualification renvoie à la compétence qui est un concept polysémique. Le premier usage historique du terme compétence remonte à 1690, il serait considéré comme une capacité « capacité due au savoir, à l'expérience » Rey (2012) Cette définition s'apparente à une conception de la mobilisation d'un savoir, qui peut s'être acquis et se réaliser à la fois dans

le contexte scolaire et au sein de différents contextes (ex : professionnels, familiaux et communautaires).

Face à la crise de l'emploi, plusieurs acteurs pointaient du doigt le rapport entre la formation et le marché du travail comme étant le problème principal. Charraud (1994) dans Camus (2003) « la formation traditionnelle ne correspondait plus aux besoins des organisations, donc l'évolution des travailleuses et des travailleurs est devenue nécessaires ». Les dirigeants sont de plus invités à considérer, non seulement les acquis scolaires, mais aussi et surtout les « capacités comportementales désignées sous le terme compétence ». Le recours au concept de compétence s'étend dans les décennies qui suivent et la définition se rend complexe avec Michaud et Beaulieu (2006). Ainsi, la notion de compétence est présente autant dans le milieu scolaire (Ministère de l'éducation de base, Ministère de l'enseignement secondaire, Ministère de l'enseignement supérieur, Ministère de la recherche scientifique, Ministère de la formation et de l'emploi) que le milieu du marché de travail. Les diplômes d'études professionnelles montrent bien ce croisement entre le Ministère et les entreprises. Selon Perrenoud (2011) le « pouvoir d'agir efficacement dans une famille de situation ». C'est donc « un savoir-agir » fondé sur la mobilisation des ressources et leur efficace utilisation. C'est sans doute ce qui a poussé Sanogo (2012), à dire que « la compétence est un ensemble de savoir, de savoir-faire et comportement acquis soit à l'école soit par l'expérience, nécessaires à l'exercice d'un métier, d'une profession ou pour effectuer une opération précise ».

S'appuyant sur les travaux de Le Boterf (2004), de Tardif (2004) et de Michaud et al. (2006) qui considère le concept de compétence comme « un savoir agir complexe fondé sur la mobilisation et sur l'utilisation efficace d'un ensemble de ressource par un individu dans un contexte donné ». Cette définition s'inspire de celle donnée par Michaud et al. (2006) spécifie que les ressources mobilisées ont été contextualisées au domaine de l'orientation professionnelle. Selon ces derniers, le savoir-agir représente une capacité, de manière efficace, d'un ensemble de ressources » MEQ (2001). Toute la définition donnée par Michaud et al. (2006) spécifie que les ressources mobilisées ont été contextualisées au domaine de l'orientation professionnelle. Selon ces derniers, le savoir-agir représente une capacité à utiliser, de manière efficace, une variété de ressources professionnelles et environnementales pour l'accomplissement d'une tâche. La mobilisation quant à elle, fait référence à la combinaison des ressources, telles que les intérêts, les valeurs, les connaissances et les qualités de la personne (*Ibid*). Ainsi, selon Michaud et al. (2006), la mobilisation des ressources est une chose, mais il faut aussi savoir les mobiliser et agir le plus efficacement selon les situations.

Le Boterf (2011, p.24) définit la compétence comme une « somme de savoir, de savoir-faire et de savoir-être ». Lorsqu'un individu se trouve dans une organisation plus taylorienne, être compétent signifie « savoir exécuter » une opération prescrite. Lorsqu'il se trouve dans une organisation du travail à prescription « ouverte », ou il ne s'agit plus d'exécuter les consignes ou d'appliquer des procédures, être compétent davantage « savoir agir et réagir » et « être capable de gérer les situations professionnelles, complexes, de faire face à des événements, de prendre des initiatives, d'arbitrer, de coopérer ». Le Boterf montre, qu'il résulte de cette conception, que toute politique de gestion de développement des compétences doit être conçue en fonction d'hypothèses et de choix sur l'organisation du travail. Dans cette définition, on voit que la notion de compétence est dynamique. L'individu compétent peut-être dans une situation de logique pratique et dans ce cas, il est un simple exécutant. Or quand il est dans une situation dynamique, il est acteur et à la fois auteur ou créateur d'actions.

2.1.5. Les réformes curriculaires en éducation

La réforme curriculaire s'étend sur de nombreuses années et s'inscrit dans une démarche réflexive. Il faut donc y consacrer du temps, de l'expérimentation, des réajustements conséquents, mais aussi des moyens de réussir. La définition commune d'un profil de compétences minimal à la sortie du cycle fondamental. En Afrique, le passage d'une école fréquentée par une Elite à une école pour tous, sous l'impulsion des Objectifs du Millénaire pour le développement, énoncés notamment dans les déclarations de Dakar sur l'éducation pour tous, a eu pour conséquence de s'interroger sur les curricula et de rechercher des programmes qui seraient plus en phase avec ces nouvelles données. Qu'en est-il en réalité de ces informations ? Atteignent-elles bénéfiques pour les élèves ? Atteignent-elles leurs cibles et quelle façon ?

L'AFD, la BAD, le CIEP, le MAEE, et l'OIF se sont associés pour lancer une étude sur les processus de réformes curriculaires par l'APC en éducation de base dans plusieurs pays africains. Ils ont constitué de comité d'organisation de cette étude. Cette étude s'inscrit dans un ensemble de recherches-évaluations internationales, notamment en matière de résultats des acquis des élèves, qui montrent que la caractéristique essentielle de la majorité des pays africains est celle d'un échec scolaire important dont les causes sont multiples. C'est par rapport à la nécessité d'une scolarisation universelle, d'une diminution des abandons et des échecs scolaires que s'est développée une politique de réforme curriculaire prônant la mise en place de par compétence. Murayi, Schaut, Dembélé, Devalay , Ghriss , Gauthier , Lenor (2021).

2.1.6. Contenu de l'enseignement et curricula

Que faut-il enseigner, comment l'enseigner et comment organiser la progression des apprentissages ? De Boeck (2006) cet ouvrage réunit un ensemble de réflexions théoriques et d'études empiriques d'auteurs issus de champs disciplinaires différents. L'introduction s'attache à définir le champ conceptuel de curriculum dans les sciences de l'éducation. Les contributions de la première partie analysent le curriculum dans une perspective sociologique et historique. Celles de la deuxième partie portent sur les mouvements formels et le curriculum effectif. Enfin, la troisième partie s'intéresse aux relations entre les évaluations et les curriculum officiels. World Bank/Washington/Etats-Unis, (2005), l'enseignement secondaire doit relever deux défis : devenir universel et améliorer sa qualité. L'enseignement secondaire est complexe car il s'inscrit dans une continuité avec l'enseignement primaire tout en préparant aux études supérieures ou à l'entrée dans la vie active ; il est à la fois obligatoire et post-obligatoire ; il est homogène et multiple. Le contexte actuel de société de la connaissance implique des approches radicalement nouvelles des curricula et l'évaluation. La réforme de l'enseignement secondaire ne peut se faire sans un corps enseignant qualifié et motivé. Le double défi de l'universalité et de la qualité suppose un investissement financier fort, qui puisse à des sources diversifiées et recourt à des mesures favorisant l'efficacité.

Les modes d'interventions de l'Etat et les stratégies de gestion publique nécessitent également d'être repensé. Demeuse, Strauven, Roegiers (2006), ils retracent la démarche générale et les opérations particulières à la mise au point d'un curriculum d'enseignement ou de formation formelle ou non formelle). Il a été conçu comme un guide à l'insertion de responsabilité pédagogiques, enseignants ou chercheurs pour fournir les éléments nécessaires à la construction d'un programme d'enseignement. Une première partie définit les décisions préalables au développement d'un curriculum ; en deuxième partie, les auteurs exposent la mise en œuvre du curriculum- développement, rédaction, évaluation préalable-suivi par les conditions de sa mise en application : expérimentation, implantation et évaluation. Figari, Grangeat, Gautier et al. (2003), le curriculum est au centre des préoccupations de toutes les réformes éducatives. Il est devenu l'un des objets d'étude les plus importants en sciences de l'éducation. De nombreuses questions sur les contenus, les modalités et les dispositifs d'enseignement voient le jour. Les quatre articles de ce numéro veulent contribuer à montrer l'intérêt des études sur l'évaluation du curriculum.

Sur la question des contenus d'enseignement secondaire dans le monde Gautier Roger (2006) s'appuie sur les travaux d'organisations internationales telles que l'UNESCO, le BIE,

l'OCDE ou le conseil de l'Europe, offre un panorama analytique et synthétique de la question des contenus de l'enseignement secondaire dans le monde, des réformes mises en place et présente les tendances internationales et les principaux enjeux. Il montre en quoi les questions relatives aux contenus, longtemps délaissées, sont stratégiques pour les politiques éducatives. L'ouvrage a également pour finalité d'offrir une base solide de réflexions et de dégager un certain nombre d'orientations et de directives concrètes utiles pour toute réforme de contenus.

Parlant des enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes Isambert-Jamati (1990) propose une réflexion sur les transformations des contenus d'enseignement dans une perspective historique et met en perspective la notion même de savoir. Les études présentées ici tentent de saisir la finalité des contenus scolaires et les fins poursuivis par ceux qui les mettent en œuvre. Au sujet de l'élaboration des programmes scolaires à l'échelon central et à l'échelon des écoles, Lewy (1992) pose des interrogations si les programmes scolaires doivent-ils être à l'échelon national ou par l'école ? Doit-on associer les deux méthodes ? L'auteur résume l'expérience des vingt dernières années et le rôle que les centres d'élaboration des programmes jouent. Elle donne un aperçu historique des méthodes employées dans les différents pays du monde, montre les changements intervenus depuis la naissance du Mouvement pour la Réforme des Programmes Scolaires(SBCD) et en évaluation.

Au sujet de l'école et les savoirs, Lombard (2000) se pose un questionnement : « Qu'est-ce qu'apprendre ? » cinq auteurs examinent sous les angles différents mais complémentaires la problématique de l'avenir de l'école. Ils mènent une analyse critique des relations entre l'école et les savoirs, à l'heure où se profile une logique libérale des apprentissages. Selon eux, en minimisant la transmission des savoirs et les compétences littéraires ou scientifiques, l'école s'appauvrit elle-même. Sur les contenus d'enseignement en question, Robert (2000) rassemble les différentes contributions issues du colloque qui s'est tenu à Saint-Brieuc en Mai 1999 SUR « les contenus d'enseignement : histoire actualité ». Parmi les thématiques abordées figurent la continuité de l'enseignement et l'articulation des disciplines. Un autre thème pose la question de savoir qui doit décider des contenus et de la place des partenaires extérieurs à l'éducation dans la rédaction des programmes. Pour analyser une action d'éducation ou de formation, De Boeck (1997) propose un modèle pour analyser une action ou de formation, quel que soit le niveau auquel elle se situe : niveau macrosocial, établissement scolaire ou institution de formation, groupe d'élèves ou d'adultes en formation. Il développe de nombreux outils pour révéler, comprendre et expliquer les logiques d'acteurs en éducation et en formation.

2.1.7. Étude nationale

La réforme des programmes scolaires au Québec comme les mentionnent Gautier et Saint- Jacques (2002) sur la formation et la profession, les textes rassemblés dans cet ouvrage ont été présentés lors d'un colloque de l'ACFAS (association canadienne –française pour l'avancement de la science) à l'université de Montréal en 2000. En introduction, les auteurs situent la réforme actuelle de l'éducation au Québec à travers l'évolution des programmes scolaires depuis le milieu du XIXe siècle. La première partie de l'ouvrage est consacrée à l'étude du « Programme des programmes » avec une analyse approfondie de la notion de compétence ; l'auteur s'attardant sur les compétences transversales et leurs différentes composantes. La deuxième partie traite, dans une perspective historique, les disciplines du nouveau « programme de formation » : le français, les mathématiques, les arts, et l'éducation physique. En conclusion, la question de la place de la culture dans les programmes scolaires est posée et analysée. S'agissant de la réforme du curriculum, Lessard (2000), il passe en revue les changements induits : le découpage des savoirs au primaire et au secondaire, la construction des programmes selon une approche par compétences et une transformation dans l'organisation du travail des enseignants. Il évoque aussi certaines conséquences : cette réforme peut être un élément de la professionnalisation du métier et, en complémentarité avec la décentralisation, ouvrir la voie à une diversification réelle des projets éducatifs construits en partenariat. Sur la question des savoirs enseigner à l'école Périssol (2006), les contenus et les finalités des savoirs enseignés sont un enjeu majeur. Dans le rapport, il s'intéresse aussi aux performances des élèves de français dans les enquêtes internationales ainsi jusqu'aux conditions d'une transmission réussie des connaissances et des compétences.

2.1.8. Les compétences

Concernant les dangers, les incertitudes et l'incomplétude de la logique de la compétence en éducation Craha (2006), l'école est désormais le siège d'une nouvelle doxa : la pédagogie par compétence. L'auteur pose un regard critique sur cette idéologie pédagogique dominante dont l'origine est externe aux sciences de l'éducation. Pour lui, la définition même du concept de compétence est problématique et il suggère d'oublier la notion de compétences pour repenser celle de l'apprentissage. La Commission européenne sur le concept en développement dans l'enseignement général obligatoire s'attarde sur la notion de « compétences clés », auparavant réservée à la formation professionnelle, suscite l'intérêt des responsables de la politique de l'éducation. Eurydice a réalisé une enquête sur la définition et

l'intégration des compétences clés dans les programmes de l'enseignement général obligatoire de chaque pays de l'Union européenne. Après avoir rappelé les enjeux éducatifs européens et la définition et identification des mots clés, l'étude se compose des rapports rappelant pour chacun des pays, la définition du concept de compétences clés, leur intégration dans les programmes d'enseignement et la manière dont elles sont évaluées. Houchot et Robine (2007) la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école d'Avril 2005 a institué en France le socle commun de connaissances et de compétences. Pour l'accompagner, a été mis en œuvre un livret personnel de l'élève, permettant de suivre l'acquisition progressive des compétences. Le rapport s'intéresse aux conditions dans lesquelles ce livre peut devenir un outil efficace de l'évaluation des acquis des élèves. Après avoir rappelé la finalité de cette forme d'évaluation, les auteurs présentent des exemples d'évaluation des compétences de plusieurs pays européens : Belgique, Angleterre, Québec, Portugal, France, Suisse, Europe.

Dans les perspectives en éducation et formation Jonnaert (2002), dans le cadre d'un vaste mouvement de réformes curriculaires, il identifie deux concepts à la base de ces réformes et tente de les analyser. Il montre ainsi la compatibilité des notions de compétence et de socioconstructivisme tout en les incluant dans un cadre théorique argumenté. Pour construire la compétence dès l'école Perrenoud (1998), de plus en plus, l'école se trouve devant le dilemme : en fait, ce dilemme éducatif est surtout une question de priorité. Ce livre étend cette réflexion sur ambivalences de l'école en quatre chapitres : l'auteur développe d'abord la notion de compétence, puis examine la question de la formation de compétence dans la scolarité générale, définit les implications pour le métier d'enseignant, enfin s'interroge pour savoir si cette question est un effet de mode ou une réponse décisive à l'échec scolaire. Perrenoud P. (1995 P. 73-88) sur la notion de l'enseignement des savoirs ou développement des connaissances analyse les notions de savoir et de compétence à la l'école en soulignant les enjeux sociaux de l'une et l'autre et les rapports que ces deux notions entretiennent au sein du curriculum.

Au sujet du parcours et compétences, Quenet, Tenne, Darcos (2007), le mouvement international d'apprentissage tout au long de la vie s'est traduit en France par diverses mesures : parcours individualistes de formation, adoption du socle commun de connaissances et de compétences durant la scolarité obligatoire, développement et évaluation des compétences, validation des acquis de l'expérience. En croisant l'analyse et l'expérience de hauts responsables, d'experts et d'acteurs sur le terrain, ce numéro offre un panorama de l'évolution des parcours et des compétences en mettant en lumière ses enjeux et ses perspectives. S'agissant des compétences à l'école : apprentissage et évaluation, Rey et Carret (2003), fournissent aux enseignants des outils pour faire acquérir et évaluer les compétences actuellement demandées

dans les curricula scolaires de nombreux pays. La notion de compétence est débordée dans une première partie ainsi que le débat sur la légitimité et le bien-fondé des curricula par compétences. La deuxième partie traite de l'évaluation et propose un modèle d'évaluation des compétences en trois phases qui permet de repérer les difficultés éprouvées par chaque élève. Enfin, la troisième partie présente les résultats quantitatifs d'une enquête qui confirme la distinction entre trois degrés de compétences.

Les compétences et intégrations des acquis dans l'enseignement ont occasionné une pédagogie d'intégration. Roegiers, De Ketele (2000), pourquoi développer les compétences dans l'enseignement ? et comment développe-t-on ? S'appuyant sur des recherches et des pratiques intégratrices dans les systèmes éducatifs, l'ouvrage développe la problématique de l'intégration des acquis de l'élève au niveau primaire, secondaire, et supérieur et traite la question du développement des compétences dans l'enseignement. La première partie propose un cadre de référence sur l'intégration et le développement des compétences d'un point de vue théorique et historique. La deuxième partie, pratique, détaille les implications de la pédagogie de l'intégration à quatre niveaux : élaboration des curriculum d'enseignement pratique de classe, modalité d'évaluation et manuels scolaires. Concernant les savoirs et les compétences sur l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise, Rope (2004), le terme compétences tend aujourd'hui à s'imposer dans les discours tenus sur l'école ou sur les entreprises. Sociologues de l'éducation et du travail, didacticiens, tentent ici d'identifier le sens des changements qui s'opèrent en matière d'élaboration des contenus d'enseignement mais aussi de codification du travail dans les entreprises.

2.1.9. Étude transnationale

Les jeunes et le savoir, dans les perspectives internationales, Charlot (2001), met le point sur le rapport des jeunes avec le savoir dans une perspective internationale. Il ne s'agit, cependant, d'une recherche comparative stricto sensu mais d'une confrontation entre les sens conférés à la notion de rapport au savoir dans des aires culturelles diverses, en l'occurrence au Brésil, en France, en République tchèque et en Tunisie. Au sujet des concepts clés pour la compréhension du curriculum, Marsh (2006), les curricula doivent équilibrer théorie et positionnements pratiques. Les vingt et un concepts clés retenus par l'auteur s'organisent en cinq chapitres : planification, et développement du curriculum, gestion, perspectives pédagogiques, engagement, collaboratif, idéologique. Des exemples concrets empruntés au monde anglo-saxon étayent ce guide. Dans l'apprentissage venant des perspectives internationales, Moyles et Hargraves (1998), ils traitent des relations et tensions en éducation

entre les désirs des enfants et les demandes de la société, tensions auxquelles les instituteurs doivent faire face quotidiennement. L'interaction entre enfance, programmes d'enseignement et pratiques de classe est ici placée dans une perspective internationale. La première partie présente un cadre de réflexion sur les programmes, la seconde partie propose des études sur les programmes nationaux : Grande Bretagne, Afrique du Sud, Japon, Etats Unis, Australie, Hong Kong.

2.1.10. Les reformes

Au sujet de l'éducation, fondement du développement durable en Afrique, Beauchet Germain, Suchaut (2003) d'après la banque mondiale, 110 millions d'enfants, dont plus de 60% filles, en âge d'aller à l'école primaire ne sont pas scolarisés et près d'un milliard d'adulte sont analphabètes. L'éducation pour tous, le programme des nations unies, s'est donné pour objectif d'atteindre la scolarisation primaire universelle en 2015 et la parité garçons/filles dès 2005. Le défi est donc énorme. Ce volume réunit les actes d'un colloque sur le thème de l'éducation comme fondement du développement durable en Afrique qui s'est tenu en Novembre 2002. L'ambition est de faire connaître les avancées de la pratique et de la recherche (Afrique, Afrique Francophone).

Les mutations de l'école sous le regard des sociologues, Fournier (2006), parmi un ensemble d'analyses, plusieurs contributions s'articulent autour de la question de la transmission des savoirs et des valeurs. Un entretien avec Bernard C. Fait le point sur la dissociation que font les jeunes de lycées professionnels entre l'apprentissage scolaire et apprentissage de la vie. Un texte de Jean-Louis D. propose un aperçu historique des critiques auxquelles la réflexion sur les savoirs scolaires doit faire face. Deux contributions de Martine F. abordent la remise en question actuelle du découpage de l'enseignement en discipline et les polémiques suscitées par les reformes des programmes scolaires.

2.1.11. Les savoir – faire cognitifs des apprenants

Ils constituent un équipement personnel, c'est une banque de capacités qu'on mobilise pour agir avec compétences. Il s'agit d'opérations intellectuelles qui constituent à la réalisation d'actions intériorisées relativement simples (énumérer, calculer, décrire, comparer, définir etc.).

En dehors de ces savoirs qui sont la plupart à la base de l'acquisition des compétences. Le Boterf récence en même temps les schèmes aspirateurs qui constituent des guides et des modèles permettant d'ordonner des informations, d'interpréter etc., les aptitudes personnelles qui se caractérisent par la rigueur, la force de la conviction, curiosité d'esprit, réactivité, la

diplomatie, la confidentialité, la maîtrise de soi et enfin les réseaux d'expertises qui permettent à chacun de s'interconnecter et de ne pas rester et de ne pas rester moins compétent quand on est tout seul. Et à tout cela, s'ajoutent les compétences collectives qui ne sont pas la somme des compétences individuelles, mais leur combinaison spécifique. En outre, ce sont des combinaisons qui sont difficiles à copier par les concurrents et qui peuvent constituer un avantage compétitif. Le Boterf montre que « si la compétences individuelle est la propriété des individus, la compétence collective est la priorité des entreprises ». La compétence permet d'être capable de travailler en équipe, de réaliser des projets sectoriels et transversaux, de travailler en réseaux et d'être capable de mutualiser les pratiques.

2.1.12. Exigences d'un programme de formation professionnelle

Les programmes d'une formation professionnelle, les programmes doivent être cohérents. Dans le domaine de la formation professionnelle, les programmes d'études sont pertinents dans la mesure où ils tiennent compte des besoins en main- d'œuvre, des exigences de la situation du travail visé de même que des difficultés, des orientations et des buts généraux de la formation. Ces éléments constituent les principaux facteurs qui déterminent les orientations et le contenu d'un programme. Les programmes doivent être cohérents. La cohérence d'un programme tient à la qualité de l'articulation et des regroupements de ses composantes ainsi qu'à leur équilibre, les compétences particulières et générales, les liens entre elles. Les programmes doivent être applicables. La mise en application d'un programme en fonction des modalités pédagogiques en vigueur dans les établissements d'enseignements. L'application est liée à l'ensemble des ressources humaines, financières. Il est donc important pour les institutions de formation publiques en général d'établir et d'entretenir des relations avec les employeurs, les associations sectorielles et les instituts de recherche pour informer sur les besoins en compétence, participer à la conception de curricula de formation (Magne 2019).

2.2. Les théories explicatives du sujet

Les théories sont un ensemble d'idées, des concepts abstraits plus ou moins organisés pour expliquer un phénomène organisationnel, social ou économique plus dynamique et en facilitant la compréhension Benea (2015). Dans notre recherche, nous allons convoquer les théories telles que : la théorie « constructivisme », la théorie du « socioconstructivisme », la théorie du « capital humain ».

2.2.1. La théorie de l'effet – établissement

La massification scolaire qui a d'abord touché les collèges, puis plus tardivement les lycées, a mis en avant l'hétérogénéité des établissements, qui a été principalement analysée par les sociologues en termes de performances. Si les établissements scolaires n'enregistrent pas des résultats identiques, cela ne tient pas uniquement à la nature de leur composition sociale mais aussi à leur organisation interne. A partir des différents travaux sociologiques portant sur l'établissement, nous distinguerons deux approches analytiques, l'une privilégiant les performances des élèves, l'autre s'attachant plus particulièrement à la politique des établissements. Nous essayerons alors de construire la problématique de « l'effet établissement », entendue comme la capacité des établissements scolaires à se construire comme unités pédagogiques et éducatives. Cette problématique sous-entend que les établissements peuvent avoir leur propre efficacité, indépendamment des caractéristiques de leur public. Autrement dit, l'école n'est plus considérée comme un système monolithique agissant aveuglement de la même manière partout et au même moment, mais comme l'agrégation de multiples unités – écoles primaires, collèges et lycées – produisant chacune des effets sensiblement différents sur les résultats scolaires et/ou sur la sélection scolaire. Ainsi l'idée d'une diversification de la production scolaire en fonction de la nature de l'établissement voit-elle le jour. L'établissement est alors abordé comme une organisation qui possède un style particulier, des modes de relations sociales spécifiques et une capacité de mobilisation de ses acteurs et de ses ressources qui lui est propre. Il ne se réduit plus simplement aux contraintes qui pèsent en lui. Les utilisateurs du système scolaire résumant cette situation en proclamant que « toutes les écoles ne se valent pas ». Ce glissement de problématique, de l'analyse du système à l'étude de l'unité de production, ne remet pas en cause l'orientation centrale de la sociologie de l'éducation, à savoir l'inégalité des chances devant l'enseignement. Il ne fait qu'affiner la relation globale observée entre origine sociale et réussite scolaire ; face à des élèves différents, l'école n'apporte pas de réponse.

Cette théorie explique la performance scolaire en fonction du type d'établissement fréquenté. Elle se construit à partir des travaux des chercheurs anglo-saxons Beck et Murphy, (1998) qui ont essayé d'identifier les spécificités des établissements performants.

Grisay (2006) a démontré que dans les établissements performants les enseignants privilégient les éléments fondamentaux. Ils définissent et poursuivent les objectifs clairs avec les élèves. Les cours sont bien planifiés et structurés. Les évaluations sont fréquentées et permettent de réguler l'enseignement, ce qui donne une bonne réputation à l'établissement pour faire face

à la concurrence des autres établissements et aux pressions des parents. Pour lui, dans les établissements performants, la qualité de l'enseignement est plus forte, car les apprenants s'investissent davantage et les enseignants ont des exigences plus fortes vis-à-vis des apprentissages.

Sheereens (2000) avance que l'Etat ou la communauté confie à l'école la mission de former le citoyen pour qu'il soit en mesure de participer au développement du pays dans lequel il évolue. Au même titre qu'une entreprise, l'école utilise des ressources appelées << input >> pour former le citoyen en lui permettant d'achever un cycle de formation pendant un temps donné << output >>

En isolant les autres facteurs explicatifs, la théorie de << effet-établissement >> explique la différence des performances entre les écoles par un ensemble de variables caractéristiques propres. C'est ainsi que les aspects hiérarchiques, physiques, pédagogiques et managériaux sont déterminants Meuret (2000). Ces facteurs forment un environnement interne favorable à un système d'apprentissage qui puisse garantir la performance de l'école. Chaque école a une histoire, une clientèle, des infrastructures, des ressources pédagogiques et un type de management qui constituent son environnement interne. Il suffit d'avoir une différence dans l'un de ses éléments pour que la performance d'une école diffère aussi de l'autre.

Beck et Murphy (1998) soulignent également que dans les écoles performantes les résultats des élèves font l'objet d'analyses et sont utilisés pour décider des améliorations à apporter à l'enseignement dispensé. Une politique de formation continue est menée au sein de l'école, les contacts avec les parents d'élèves et leur implication dans le fonctionnement de l'école, les contacts avec les parents d'élèves et leur implication dans le fonctionnement de l'école sont encouragés.

Poupeau, François (2008) ont montré que l'école est influencée par son environnement du point de vue de la composition de son public et de la localisation spatiale. Elle subit l'influence de ses environnements politique ; social ; culturel ; économique et technologique. C'est surtout les aspects liés à la localisation géographique et les aspects socioculturels qui portent ces acteurs à classer les écoles en deux catégories : les écoles dites favorisées et celles dites défavorisées. Une école située dans une habitude par des familles économiquement et culturellement aisées a plus de chance de recevoir un public aisé et atteint un niveau de performance plus élevé. Au contraire, une école qui se situe dans une zone défavorisée a plus de chance d'accueillir un public défavorisé et va donc accuser un faible niveau de performance.

Selon Duru-Bellat, Mingat (1988), les chances de réussite scolaire dépendent de l'établissement fréquenté. Quant à la progression des élèves, ces auteurs ont constaté une nette

différence entre les collèges indépendamment de leur taille ou de leur localisation géographique, qu'ils soient favorisés ou défavorisés. Ils ont constaté également que les résultats obtenus en fin de cycle, dépendaient des écarts cumulés au niveau des classes inférieures et que cet écart se creuse davantage aux classes supérieures. Duru-Bellat, Mingat (1988) ont démontré que l'impact de l'école sur les résultats des élèves est aussi déterminant que les caractéristiques individuelles de ces derniers. Plus l'élève a un niveau initial élevé plus il est en mesure de profiter des pratiques pédagogiques (méthodes d'enseignement, les contenus, l'organisation du travail des élèves, etc.). Ils ont démontré également que le niveau moyen des élèves dans les collèges favorisés reste plus élevé que celui des collèges populaires. Duru-Bellat, Mingat (1988) ont signalé que les écoles des milieux défavorisés avaient des taux élevés des échecs et des taux de réussite plus faibles.

Bressoux (1995) et Cousin (1998) ont conduit qui ont permis de voir que des politiques éducatives identiques produisent des effets différents indépendamment de l'établissement. Ces auteurs ont démontré que le contexte familial, le contexte scolaire et le climat de l'établissement exercent une influence sur la performance. Ils arrivent à la conclusion que c'est une conjugaison de l'ensemble des différents éléments qui explique les différences de performance. Les mêmes constats ont été faits par Grisay (1997) qui a montré l'établissement est influencé par son staff, c'est-à-dire le corps d'enseignants qui est tributaire de son statut (âge, sexe, histoire, origine sociale, personnalité, rattachement politique, etc.) et son environnement. Cousin (1988) a abondé dans le même sens pour montrer que la différence de performance observée par les établissements scolaires ne s'explique pas uniquement par les caractéristiques propres de l'élève (âge, origine sociale, quotidien intellectuel). C'est de préférence le résultat d'un processus influencé par les caractéristiques propres de l'établissement. Parmi les variables liées à l'influence de l'établissement scolaire, l'accent a surtout été mis sur le contexte, la politique de l'équipe de direction, la cohésion sociale au sein de l'établissement. Parmi les variables liées à l'influence de l'établissement scolaire, a surtout été mis sur le contexte, la politique de l'équipe de direction, la cohésion sociale au sein de l'établissement et son environnement Duru-Bellat et Mingat (1997). L'établissement développe des rapports avec son environnement soit en bénéficiant du prestige de l'environnement ou en subissant sa mauvaise influence, ce qui a un impact sur la performance Duru-Bellat (2003) ; Teddie et Reynolds (2000) ; Dar et Resh, (1986). En conséquence, la demande scolaire pour cet établissement est conditionnée par le type d'environnement dans lequel il évolue Cousin (1998).

Les facteurs internes susceptibles d'influencer positivement la performance d'une école consistent en un directeur efficace, au soutien que la communauté apporte à l'école, en une

supervision régulière, en la dotation d'un dispositif d'enseignement et d'apprentissage efficaces, du matériel nécessaire, d'un personnel enseignant efficace et d'une infrastructure de qualité Meuret (2000) ; Duru- Bellat (2003)

2.2.2. La théorie du socioconstructivisme

Le socioconstructivisme, une théorie de l'apprentissage social élaborée par le psychologue Lev Vygotsky, postule que des individus participent activement à la création de leurs propres connaissances. Vygotsky croyait que l'apprentissage avait lieu principalement dans des contextes sociaux et culturels, plutôt qu'au sein de l'individu uniquement. Vygotsky était un cognitiviste, mais il a rejeté l'hypothèse des cognitivistes telle que celle de Piaget et Perry, selon laquelle il était possible de séparer l'apprentissage de son contexte social. Il a soutenu que toutes les fonctions cognitives trouvent leur origine dans les interactions sociales telles que l'apprentissage ne consiste pas simplement en l'assimilation et l'accommodation de nouvelles connaissances par les apprenants ; c'est le processus par lequel les apprenants s'intègrent dans une communauté de connaissance.

2.2.2.1. Définition du socioconstructivisme

Le socioconstructivisme est une théorie de l'apprentissage qui souligne l'importance des interactions sociales et le rôle de la culture dans la création des connaissances. Lev Vygotsky se considère comme une figure clé du socioconstructivisme. Contrairement au constructivisme qui met l'accent sur les expériences personnelles, cette théorie met l'accent sur les facteurs sociaux. Elle explique que l'interaction sociale est la clé de la construction de la connaissance. Par exemple, une personne qui a une compréhension spécifique d'un groupe d'individus ou d'une idéologie peut changer d'opinion, à la suite d'une interaction sociale. Voici quelques points clés de cette théorie : la théorie du socioconstructivisme de Vygotsky décrit l'apprentissage comme un processus social et l'origine de l'intelligence humaine dans la société. L'interaction sociale joue un rôle fondamental dans le développement de la cognition et la connaissance se construit par l'interaction des autres. Il s'agit d'une orientation épistémologique selon laquelle la connaissance est socialement négociée. Comme la théorie du constructivisme, le socioconstructivisme reconnaît que l'apprenant est actif dans la construction de ses propres connaissances. Cependant, la construction des connaissances se produit principalement à la suite d'une interaction sociale. La connaissance se construit à travers un processus de discussion et de négociation. Il s'agit d'une approche qui considère la connaissance comme un processus qui se déroule d'abord au niveau interpersonnel, puis qui

devient personnel par la suite. La construction de la connaissance a donc lieu dans un contexte socioculturel dans lequel l'individu agit. Par conséquent, l'interaction et le langage jouent un rôle important dans le processus d'apprentissage.

2.2.2.2. Caractéristiques et les principes du socioconstructivisme

Le socioconstructivisme considère l'apprentissage comme un processus actif. Il met l'accent sur les interactions sociales de la culture. Le socioconstructivisme souligne que toutes les fonctions cognitives, y compris l'apprentissage, dépendent des interactions avec les autres (par exemple, les enseignants, les pairs, et les parents). Par conséquent, l'apprentissage dépend essentiellement des qualités d'un processus de collaboration au sein d'une communauté éducative, qui est spécifique à la situation et lié au contexte. Cependant, l'apprentissage doit également être considéré comme plus que l'assimilation de nouvelles connaissances par l'individu. Mais aussi comme le processus par lequel les apprenants sont intégrés dans une communauté de connaissance. Selon le socio-constructivisme, rien n'est appris à partir de rien, mais plutôt en relation avec les connaissances existantes, les nouvelles informations étant intégrés et élargissant le réseau de compréhension existant. L'apprenant qui réussit est donc intègre les nouvelles idées aux anciennes et pour qui la compréhension s'élargit pour englober la nouvelle expérience. Par conséquent, la vision du monde d'un apprenant constructiviste social sera toujours subjective, car chaque individu interprétera l'expérience à travers un cadre de compréhension préexistant différent et développera sa propre vision unique du monde. Le socioconstructivisme, dans sa forme moderne, existe depuis environ 40 ans. A proprement parler, bien qu'il soit considéré comme une théorie de l'apprentissage, avec des racines dans le constructivisme cognitif Piaget (1950) et la théorie socioculturelle Vygotsky (1978), il s'agit plus précisément d'une épistémologie ou d'une explication philosophique de l'apprentissage.

2.2.2.3. L'importance du contexte social et l'interaction sociale et la création de sens

Le socioconstructivisme considère l'apprentissage comme un processus actif dans lequel les apprenants doivent apprendre à découvrir des principes, des concepts et des faits par eux-mêmes. Cette approche ne considère pas la classe comme lieu où l'enseignant / le tuteur déverse ses connaissances sur des apprenants passifs, mais met l'accent sur la manière dont les apprenants doivent s'impliquer activement dans leur propre processus d'apprentissage.

L'un des principaux axes du socioconstructivisme est le rôle que jouent l'interaction sociale. Et également les processus sociaux dans la création de connaissances. Vygotsky pensait

que l'apprentissage et le contexte social sont inséparables. Il affirmait que toute fonction cognitive commence comme un produit des interactions sociales. Le socioconstructivisme requiert un élément primaire, deux participants au plus. Ces participants s'impliquent dans une certaine forme d'interaction pour la construction de la connaissance 'une expérience sociale antérieure. C'est une compréhension partagée entre des individus. En plus, l'interaction se base sur des intérêts communs qui constituent le fondement de leur communication. Par conséquent, au cours de l'interaction entre les participants, cette connaissance préalable s'échange dans une transaction. Le but est de négocier un sens. Ce sens ne se base pas sur le langage, mais peut aussi être le produit d'actions. Ainsi, la construction de significations sociales implique une intersubjectivité entre les individus. Et toute signification personnelle façonnée par ce biais sera affectée par intersubjectivité de la communauté à laquelle les personnes appartiennent.

2.2.2.4. L'importance de la culture

L'un des points essentiels du socioconstructivisme est la valeur du contexte culturel. Chaque être humain se développe dans le contexte d'une culture. En d'autres termes, l'apprentissage d'un enfant est affecté par la culture de sa famille dans laquelle il est élevé. Selon le socioconstructivisme, la culture fournit à l'enfant une grande partie du contenu de sa pensée, c'est-à-dire de ses connaissances. Deuxièmement, elle fournit à l'enfant les outils cognitifs nécessaires à son développement. La culture peut donc enseigner aux enfants ce qu'il faut penser, mais également comment peser. Les adultes dans l'environnement de l'enfant sont les vecteurs de ces outils. Ils comprennent la langue, l'histoire culturelle, le contexte social et, plus récemment, les sources d'informations électroniques. Le rôle de la culture dans l'apprentissage est complexe. Bruner a déclaré que ce qu'une personne apprend est encadré par la culture environnante. En plus, l'apprentissage est un partage de cette culture. Ainsi, selon Bruner, tout apprentissage est une induction dans une culture, y compris toutes les valeurs de cette culture. L'interaction sociale, par le biais du travail en groupe avec des pairs, est essentiel au constructivisme. De plus, ces interactions entre groupes de pairs créent une culture ouverte à l'apprentissage. L'interaction sociale avec les autres enfants, les adultes et le monde physique est importante. Cette interaction développe les capacités de réflexion de l'enfant.

Le socioconstructivisme encourage l'apprenant à parvenir à sa propre vision de la vérité, influencée par sa culture. Le langage, la logique et d'autres systèmes de symboles sont hérités par l'apprenant en tant que membre d'une culture particulière. Ils sont appris tout au long de la vie de l'apprenant. Cependant, il arrive que les enfants aient des difficultés à apprendre. Tout

simplement, parce que l'enseignement dispensé par un enseignant dispensé par un enseignant ou un tuteur ne correspond pas aux valeurs culturelles de l'enfant.

2.2.2.5. Le socioconstructivisme dans l'enseignement et le rôle de l'enseignant

Pour récapituler, les perspectives du socioconstructivisme s'appuient sur l'interdépendance des procédures sociales et individuelles. Elles indiquent clairement que l'absorption des connaissances est un processus coopératif qui existe entre plusieurs personnes.

Le rôle de l'enseignant a pour optique, selon la théorie du socioconstructivisme, les instructeurs devraient assumer la position de « facilitateur », et non d'enseignants. Les différences sont les suivantes :

- Un enseignant transmet des connaissances ;
- Tandis qu'un facilitateur encourage l'apprenant à parvenir à sa propre appréciation du contenu.

Dans le premier scénario, l'apprenant peut très facilement jouer un rôle non réceptif, alors qu'avec un facilitateur, joue un rôle plus fonctionnel et efficace dans son propre apprentissage. Par conséquent, l'importance se place sur l'apprenant et ce dont il est capable. En outre, cette différence spectaculaire dans les attentes à l'égard d'un facilitateur par rapport à un enseignant suggère que, dans le cadre de l'apprentissage socioconstructiviste, l'éducateur joue un rôle très différent de celui que l'on attend d'un enseignant. Par exemple, un enseignant offre des réponses conformes à un programme traditionnel. Tandis qu'un facilitateur propose des stratégies qui permettent à l'apprenant de parvenir à ses propres conclusions. L'environnement d'apprentissage doit également être conçu pour soutenir et stimuler la réflexion de l'apprenant. L'objectif essentiel est d'aider l'apprenant à devenir un penseur efficace.

2.2.2.6. Le rôle de l'apprenant et la critique du socioconstructiviste

Dans un cadre éducatif socioconstructiviste, la responsabilité de l'apprentissage incombe à l'apprenant, tandis que l'enseignant est facilitateur, qui oriente la direction favorise de nouveaux schémas de pensée. On attend principalement de l'apprenant de :

- S'engager avec ses pairs et l'enseignant dans une discussion et une exploration active du sujet l'intéresse ;

- Être explorateur et créatif dans la recherche et le développement autogéré de nouvelles théories par le biais d'analyses innovantes, de conceptualisations et de synthèses d'expériences antérieures pour créer de nouvelles connaissances ;
- Chercher un sens et essayer de trouver une régularité et un ordre dans les événements du monde, même en l'absence d'informations complètes ou exhaustives. En outre, on considère que la responsabilité de l'apprentissage incombe à l'apprenant.

L'objectif de tout exercice d'enseignement socioconstructiviste est de développer des compétences en matière de résolution heuristique de problèmes, de connaissance métacognitives, de créativité et d'originalité comme sous-produit de l'augmentation du niveau de compréhension des connaissances sur le sujet d'intérêt.

Pour la critique du socioconstructivisme, alors que le socioconstructivisme se considère comme une métaphore majeure de l'apprentissage depuis les années 1980 Gergen (1985) ; Mayer (1996) et qu'il a été loué pour son appréciation à la fois de la subjectivité interne de l'expérience d'apprentissage de l'environnement social interactif, il a plus récemment fait l'objet d'un certain nombre de critiques Fox (2001) ; Philips (1995) qui a loué le socioconstructivisme pour son appréciation de la valeur de la participation active de l'apprenant et de la nature sociale de l'apprentissage, a critiqué le relativisme épistémologique de la doctrine. En d'autres termes, la nature de la connaissance n'existe que par rapport à la culture et à la société. Des difficultés particulières surgissent dans le débat concernant la nature relative de la construction de la connaissance entre le personnel et le communautaire. La critique vient du fait que le socioconstructivisme a mis l'accent sur le rôle du social et du collectif tout en ignorant le rôle de l'individu.

Une autre critique du socioconstructivisme vient de Fox (2001). Il affirme que le socioconstructivisme est trop prompt à rejeter le rôle de la perception passive et de la mémorisation dans l'apprentissage. Il suggère que tous les apprentissages superficiels ne sont pas nécessairement de mauvaise qualité et peuvent parfois être significatifs. Fox soutient également que le socioconstructivisme n'aborde pas la manière dont le monde extérieur se relie à l'esprit intérieur Fox (2001). D'autres chercheurs Biggs (1999) et Cortazz (1996) ont noté que les approches d'enseignement socioconstructivistes, c'est-à-dire l'interaction en petits groupes, ne garantissent pas toujours l'efficacité de l'enseignement. Et, à l'inverse, que l'enseignement dans des classes nombreuses de 50 à 70 en chine apprenants ne signifie pas toujours que l'enseignement est voué à l'échec.

2.2.3. La théorie du capital humain

Il est important de faire une clarification du terme « capital » avant d'élucider le concept capital humain. Karl Marx (1957) utilise le concept de capital à la fin du XIX siècle pour faire la description des mouvements d'échanges de l'argent contre le travail. Il distingue deux dimensions. C'est d'abord la plus-value obtenue par les capitalistes (bourgeoisie) grâce à la force de travail des ouvriers. Dans un système capitaliste une partie de la production sert à payer les ouvriers et une autre (plus – value) constitue le profit que le patron récupère pour en faire un investissement supplémentaire. Pour servir du capital, l'argent doit échanger contre sa négation, le non capital. Autrement dit, pour conserver et accroître la valeur de l'argent, il faut l'échanger contre le travail.

Alors, faut-il dire que depuis Marx, la théorie du capital a beaucoup évolué pour s'adapter aux mutations des contextes sociopolitiques, éducatifs, organisationnels, managériaux et économiques. Par exemple, le passage des sociétés féodales aux sociétés modernes de type libéral, passant de la forme classique (marxiste) à des formes plus élaborées que Lin appelle théories néocapitalistes. De nos jours, le concept de capital réfère aux différents types de ressources dont dispose un individu et qui lui permettent d'acquérir d'autres ressources ou d'atteindre des buts. Les ressources investies peuvent être de nature matérielle ou immatérielle, financière ou sociale. Il s'avère nécessaire de connaître le sens du capital humain qui est selon l'OCDE (2020) :

Au sens plus large du terme, le capital humain pourrait se définir comme l'ensemble des connaissances, des qualifications, des compétences et des caractéristiques individuelles ; les apprentissages et les talents des individus à gagner leur vie et à stimuler la croissance. Ces potentialités facilitent la création de bien être personnel, social et économique. Au sens restreint, ce concept réfère à l'ensemble des connaissances et des habilités techniques que les individus mettent en œuvre pour la production des biens et des services. Mais ces individus ont besoin des systèmes éducatifs efficaces pour réaliser leur potentiel. Sans quoi ils s'exposent à des problèmes sociaux et économiques tout au long de leur vie.

Il faut noter que la théorie du capital humain naît de la recherche des déterminants de la croissance. La théorie économique a essayé de trouver une explication à la croissance du PIB en l'attribuant, en premier lieu, aux facteurs travail et capital. Cependant, l'accumulation de capital et l'accroissement des quantités de travail ne suffisaient pas à expliquer, à eux seuls, la croissance du PIB. Des lors, Schultz (1961) et Denison (1962) tentèrent d'évaluer la

contribution de l'éducation et de la formation à la croissance de l'économie. L'amélioration de la qualité du facteur travail et donc sa productivité serait susceptible de rendre compte d'une partie du « résidu » une distinction est ainsi faite en considérant la dimension qualitative de l'offre de travail, l'hétérogénéité de celui-ci étant jusqu'alors ignorée par le modèle traditionnel. L'éducation a depuis longtemps fait l'objet de questionnement multiples. « Il n'a ni richesse ni force que l'homme », disait déjà au XVIème siècle l'un des fondateurs de la doctrine mercantiliste Bodin (1976). Mais ce n'est qu'au début des années 1960 qu'est apparu le concept de « capital humain » introduit par Mincer (1958). Ce concept a été repris dans les travaux pionniers de la théorie du capital humain Schultz (1961) ; Becker (1962) Mincer (1974).

Après (1961), les travaux de Becker (1964) et de Mincer (1958), étaient destinés à expliquer comment se détermine le niveau de l'éducation des individus. Cette connaissance est basée de nos jours, ce qu'on appelle théorie du capital humain. Cette théorie est basée sur certains nombre de constatations :

- Les revenus de travail s'élèvent avec le niveau de scolarisation d'un individu de scolarisation d'un individu (plus on a un niveau de scolarisation élevé, plus on a un niveau de revenu élevé) ;
- Les études ont un coût qu'il faut financer (par exemple pour le matériel scolaire, le salaire du personnel, le rapport, etc.) : coût d'opportunité et coût de renonciation un coût n'est pas nécessairement une dépense (coût direct) ; (par exemple pour le matériel scolaire, le salaire du personnel, le rapport, etc.) ;
- En se formant, les individus accumulent des connaissances et des savoirs, savoir-faire, savoir être qui les rendent plus productifs et qui justifient les salaires qu'on leur paye ;
- Sur la base de ces trois constatations, un individu qui entreprend un niveau de scolarisation est suffisamment rationnel parce qu'il rassemble ses cours pour aller à l'école et estime que chaque niveau d'éducation qu'il fait doit lui apporter un bon salaire.

La théorie du capital humain proposée par Becker (1964, 1975), permet de comprendre et expliquer les motivations liées aux choix de poursuivre ses études, suppose que les diplômés, avant de l'être, élaborent leurs stratégies en fonction du rendement salarial attendu, en tenant compte des coûts associés à la poursuite des études. La formation initiale et donc le choix de la durée d'études sont un investissement en capital humain. Alors, un apprenant finance une formation pour obtenir un retour sur investissement au moins égal à son coût de financement

matérialisé par les coûts directs (frais d'inscriptions, logement, transport, etc.) et les coûts indirects ou coûts d'opportunité. Ceci explique que les apprenants des lycées d'enseignement secondaires général, en supportant les coûts d'opportunités pendant qu'ils choisissent de poursuivre les études jusqu'au bout, espèrent en meilleure récupération, mais bien au contraire, ils se trouvent dans un prolongement des situations lamentables d'insertion socio-économique. Les coûts d'opportunités englobent les salaires potentiels auxquels un jeune a décidé de renoncer dans le cas où il serait entré sur le marché du travail plutôt que de poursuivre ses études. Les étudiants jusqu'au bout, espèrent une meilleure récupération, mais bien au contraire, ils se trouvent dans un prolongement des situations lamentables d'insertion socio-économique. Les coûts d'opportunités, si l'on fait de l'hypothèse néoclassique d'équilibre sur le marché du travail, sont également en partie liés aux taux de chômage des jeunes.

Elle postule que l'importance de l'investissement dans la formation donnera en retour à un individu par l'accès à des emplois qui rentabiliseront cet investissement. L'un des motifs déterminants du choix des étudiants de poursuivre des études est le rendement lié à ces études. L'hypothèse fondamentale de la « théorie du capital humain » est que l'éducation est un investissement qui permet l'accroissement de la productivité. La hausse de la demande de l'éducation est un investissement qui permet l'accroissement de la productivité. La hausse de la demande d'éducation est le signe d'un accroissement relatif à la rentabilité professionnelle de l'investissement éducatif.

La théorie du capital humain initiée par Becker a rencontré un succès notable. Elle a permis de mieux appréhender les interactions entre les capacités professionnelles, les opportunités financières inhérentes au milieu social, l'éducation et le parcours professionnel, et par conséquent, contribuer à l'explication des inégalités de distribution des revenus. Ce qui constitue par ailleurs un élément majeur d'élaboration de politiques publiques efficaces.

L'hypothèse fondamentale de la théorie du capital humain est que la « la formation qu'elle soit générale ou spécifique, accroît la productivité de ceux qui la reçoivent et influe ainsi positivement sur la croissance économique » Capiez (1999). Comme lecture socio-économique du fait éducatif, la théorie du capital humain de Becker (1964) ; Mincer (1958) et Schultz (1961) citée par Doré (2010), se situe à deux niveaux d'analyse microéconomique et macroéconomique.

Sur le plan microéconomique, le capital humain selon Becker (1993) se rapporte à « l'ensemble des capacités productives qu'un individu acquiert par accumulation des

connaissances général ou spécifique, des savoirs faire ». S'éduquer /se former est un investissement. L'individu hyper éduqué et/ou hyper formé est un consommateur de formation. A cet effet, la théorie du capital humain est une théorie du consommateur. L'individu n'est pas un simple consommateur il digère le pain de l'instruction afin qu'il puisse grandir et devenir un producteur, il participe donc à la création de la richesse.

L'individu consacre des moyens pour assurer sa formation et adopte un comportement semblable à celui accroître son potentiel productif. Le bagage de savoirs acquis par l'individu est un capital qu'il investit pour réaliser des gains. Ainsi, l'éducation est à la fois bien précieuse et coûteuse. Elle procure des effets bénéfiques tout au long de la vie pour celui qui en détient. Ses avantages s'inscrivent dans le futur et que la rentabilité de l'éducation est en proportion des écarts de succès professionnels selon la scolarité. L'individu qui investit dans sa formation est rationnel, il fait un arbitrage entre divers projets en fonction de leur coût d'opportunité. En choisissant la formation en lieu et place du travail, l'individu adopte une démarche rationnelle et établit une comparaison entre l'investissement consentis et les gains procurés par des connaissances acquises. Dans cette optique, l'analyse fondée sur le capital humaine une théorie de l'allocation du temps : le présent et le futur ; la poursuite des études ou l'obtention d'un revenu immédiat. En choisissant de poursuivre ses études, l'individu fait un investissement. Il est rentable si sa valeur actualisée nette possède des coûts et avantages positifs.

Il faut noter que l'individu s'inscrit dans une démarche de formation, cherche d'optimiser ses capacités en valorisant la formation continue, évitant ainsi la dépréciation de ses connaissances générales et spécifiques tout en assurant et en protégeant sa santé physique et morale. En outre, la théorie du capital humain établit une relation entre le stock de connaissance et rémunération. L'éducation est un investissement qui a un effet positif sur le travail de celui qui en détient. Le problème est que le chaînon intermédiaire, la productivité et son articulation avec, en amont l'éducation et en aval l'énumération, sont des conjectures. La rentabilité de l'éducation ne peut être mesurée uniquement par le salaire. Des apprenants ayant le même parcours et sanctionnant leurs formations par l'obtention d'un diplôme de même niveau, une fois qu'ils sont entrés sur le marché du travail perçoivent le plus souvent, des salaires inégaux. Le salaire est souvent lié à la taille de la firme et à des opportunités. Pour des Gurgang, (2005), les inégalités de salaires reflètent les inégalités d'opportunité. Le salaire, le plus souvent, est assujetti au pouvoir des acteurs en présence des conditions de rareté, il ne correspond pas toujours aux nombres d'années de formation. Les salaires sont liés à des caractéristiques structurelles et sociales pas uniquement à la productivité. Le salaire n'est pas

suffisamment pour mesurer le capital humain. La valeur du stock du capital humain est appréciée par le marché. Or, bien que la notion du capital humain de Becker se popularise et s'étende dans les sciences de l'éducation, l'économie de l'éducation et l'économie du développement, les essais d'explications empiriques ne sont pas tout à fait concluants. C'est ainsi que Doré (2010), a repris la thèse de Quenum, (2008), en clarifiant que les tentatives d'applications empiriques de la théorie bute sur les difficultés à appréhender concrètement le capital humain, en raison notamment de l'existence d'un marché où ce capital s'échangerait et l'inexistence d'un indice composite qui englobe tous les éléments énumérés ou reconnus comme faisant partie du capital humain.

Par ailleurs, même si le marché éducatif et de la compétence existe dans les pays industriels et en développement, certaines connaissances accumulées ou acquises, tenant compte de la taille et de l'organisation de l'entreprise, peuvent ne pas avoir de valeur d'usage et donc d'échange pour les employeurs. La partie des qualifications détenues par un salarié qui ne peut être négociée sur le marché du travail n'aurait pas de valeur économique. Une qualification de travail invendable n'a pas d'existence économique. Le capital humain apparaît comme une théorie des qualifications et de l'employabilité de l'individu formé pour le marché du travail. Les formations acquises monnayables dans le rapport de l'offre et de la demande n'ont pas une valeur marchande. Un diplôme monnayable sur le marché de travail n'aurait pas de valeur économique. Dans une optique strictement financière et pour un demandeur d'emploi de longue durée, les savoirs acquis ne se valorisent pas sur le marché du travail, les savoirs acquis qui ne se valorisent pas sur le marché du travail pourraient, dans une certaine mesure, être considérée comme une perte et une mauvaise allocation du temps pour celui qui les détient. Le savoir comme la monnaie se déprécie. La montée du chômage peut contraindre et porter le détenteur du savoir à se trouver dans une situation de déclassement en occupant un emploi qui est nettement en dessous de ses qualifications ou de son salaire antérieur. Tout savoir acquis qui n'aura pas été utilisé par son détenteur se dépréciera sur le marché du travail.

Le marché du travail est imparfait. L'accroissement des revenus n'est pas seulement dû à l'éducation reçue et à l'inné. La rareté des personnes qualifiées et la tension de certaines filières en croissance peuvent contribuer significativement en capital humain ne séduit pas tout le monde. Ce sont les personnes plus douées et plus motivées qui poursuivent leurs études. Les inégalités des capitaux (social, culturel et financier) entre les individus constituent des obstacles à la poursuite des études.

De plus, le capital humain spécifique, acquis par un individu dans le milieu du travail, peut ne pas être transférable dans une entreprise concurrente. Il est lié à l'ancienneté au sein de l'entreprise alors que le capital humain général, acquis au cours du processus de formation, permet à l'individu de s'adapter et de progresser dans sa carrière, il est modulable et transférable d'une entreprise à une autre.

Sur le plan macroéconomique, Le rendement microéconomique de l'éducation, au vue des externalités non intégrées et de divers paramètres agissant sur le stock de savoir que détient l'individu, paraît moins évident que le lendemain métronomique. En effet, mesurer et déterminer le bénéfice d'une année d'étude supplémentaire au seul critère de gain d'augmentation de salaire, c'est réduire la portée sociale et les extrémités positives de l'éducation, c'est nier les divers canaux participant à la formation de l'individu et négliger les taux de rendement sociaux de l'éducation affirme Mingat (1996), cité par Doré, (2010). Il apparaît ainsi plus clair que le niveau d'éducation est non seulement essentiel au bien – être économiques des individus, mais aussi et surtout à celui des nations. L'accès à l'éducation allié à la réussite scolaire est un facteur-clé de l'accumulation du capital humain et de la croissance économique. Les bienfaits de l'éducation s'étendent aussi au-delà de l'individu et du revenu rationnel. L'éducation est en effet une force qui fait des citoyens épanouis, intégrés et construits des sociétés plus cohésives et participatives OCDE et UNESCO (2002).

L'éducation contribue activement à la réduction du taux de criminalité chez les enfants scolarisés provenant des familles défavorisées et favorisées, améliore le bien-être, permet et facilite la rencontre entre les enfants des familles d'origine socio-économique différente. Toutefois, les rendements privés et sociaux de l'éducation peuvent être supérieur ou inférieurs aux investissements consentis. Les rendements sociaux de l'éducation sont plus appréciés si la formation universitaire favorise le progrès technologique ou si l'éducation produit des externalités positives. Par exemple, une politique d'éducation et de formation bien conduite est un support immatériel au bon fonctionnement de la société, aide à la rééducation de la criminalité, contribue au bien –être et facilite une participation politique efficace dans les prises de décision. Les progrès du savoir ont en soi une valeur économiques et sociale sur la société. Les personnes mieux formées sont un gain pour les nations qui les possèdent. Le capital humain est un outil de progrès économiques et offre des avantages non financiers en améliorant la santé et le bien – être des populations. L'investissement dans le capital humain et la mise œuvre d'une politique éducative cohérent en prenant en compte les besoins présents et futurs de la société apparaissent comme des stratégies susceptibles d'assurer la prospérité économique, de créer

des emplois, de faciliter la participation citoyenne dans la prise de décision, de maintenir la stabilité politique, de promouvoir et d'affermir la paix sociale. L'éducation facilite la coopération entre les groupes sociaux, L'harmonie et la cohésion sociale. L'éducation est un investissement dans l'avenir collectif des sociétés et des nations et non simplement dans la future réussite d'individus.

Les rendements sociaux de l'éducation peuvent être plus faibles que le rendement privé si l'éducation est en phase avec le système productif dans un pays marqué par le taux de chômage élevé. Dans ce cas, l'investissement en capital physique dépasserait.

De manière brève, la théorie du capital humain met en valeur le rôle de l'éducation dans la rémunération future de l'individu et donc importance de la formation, même si cela peut paraître évident. Gary Becker est le premier à faire de la formation un investissement. Ceci explique ainsi pourquoi l'État devrait encourager ceux qui en n'ont pas les moyens financiers mais les capacités intellectuelles à financer leur formation, par le system des bourses, sachant que le but de l'État sera de former un maximum de personnes capables de gagner le meilleur salaire et donc de participer à l'économie du pays.

Toutefois, la théorie de Becker fait l'objet de critiques par plusieurs auteurs comme Gazier (2004) ; Youssouf (2010) ; Resine (2015), pour être trop généraliste en cherchant à faire de la science économique la grammaire universelle de la science sociale. Michael Spence (1973) remet en cause la théorie de Becker en affirmant que les capacités ne s'améliorent pas avec les études. La qualification ne sert que de signal pour engendrer une sélection et il refuse donc de considérer l'individu comme un capital qui peut s'améliorer.

Par ailleurs, la théorie du capital humain laisse de côté la fonction première de l'école vise l'éveil des consciences et renforcer la cohésion sociale, elle ne rend pas compte des effets de l'éducation sur les comportements privés et sociaux, enfin, elle ne s'intéresse pas au processus d'acquisition et transmission des connaissances et des compétences, mais plutôt aux revenus futurs qu'elles engendrent.

DEUXIEME PARTIE : CADRE OPERATOIRE DE L'ETUDE



CHAPITRE 3 : CADRE METHODOLOGIQUE

Pour mener à notre étude, nous consacrons ce chapitre à la méthodologie nous servant éventuellement à la préparation et l'organisation de l'enquête. Selon Fonkeng, Chaffi et Bomba (2014), la méthodologie « exprime l'ensemble des procédés et des techniques mis en branle pour répondre à une question de recherche, tester les hypothèses et rendre compte des résultats ». Il s'agit dans ce chapitre de présenter le type de l'étude, la population de l'étude, la méthodologie de l'échantillonnage, les instruments de collecte des données et la méthode d'analyse de données.

3.1. Rappel de l'hypothèse générale

Nous voulons à travers cette recherche, évaluer l'influence de la qualité des curricula de l'enseignement secondaire général sur l'insertion socioprofessionnelle des apprenants au Cameroun.

3.1.1. Hypothèse de recherche

Une hypothèse est une proposition avancée provisoirement comme explication des faits, de phénomènes naturels qui doit être ultérieurement contrôlée par la déduction ou par expériences. C'est dans ce sens que s'inscrivent Fonkeng et Al (2011). Lorsqu'ils soutiennent que « l'hypothèse se définit comme une proposition admise provisoirement en attendant qu'elle soit à l'épreuve des faits ». Partant de ce postulat, nous pouvons dire que l'hypothèse de recherche est une supposition ou une prédiction qui est émise par le chercheur pour guider une investigation ; sa formulation évoque les éléments mesurables et manipulables par rapport aux objectivités prédéfinis. Ainsi, notre hypothèse générale est la suivante : « la qualité des curricula de l'enseignement secondaire général influence l'insertion socioprofessionnelle des apprenants au Cameroun ».

Cette hypothèse se décompose en deux variables : une variable indépendante et une variable dépendante.

3.2. Indicateurs et modalités

L'indicateur est ce qui permet de reconnaître une variable. C'est une valeur, une indice un élément ou une donnée qui reflète opérationnalisation des variables. Il est dans une étude de traduire les concepts, les notions d'indicateurs ou les variables clés (VI et VD) en indicateurs mesurables. C'est ce qui rend l'étude opérationnelle, faisable, falsifiable et repliable Fonkeng et al. (2014).

Alors, les modalités rendent plus opérationnels les indicateurs d'une variable. Nous avons après opérationnalisation de nos variables, indicateurs et modalités présenté un tableau qui nous permet de voir clairement les différentes composantes mesurables de notre étude.

Tableau 1 : Vue Synoptique récapitulatif des éléments de la problématique

Sujet	Question	Hypothèse	Hypothèses	Sous-variables	Indicateurs	Modalités
	Principale	Principale	Secondaires			
Qualité de l'enseignement secondaire général et insertion professionnelle des apprenants au Cameroun : cas du collègue bilingue polyvalent CHUO.	Quelle est l'influence de la qualité de l'enseignement secondaire général sur l'insertion professionnelle des apprenants au Cameroun ?	La qualité de l'enseignement secondaire influence l'insertion professionnelle des apprenants au Cameroun.	HR1 : qualification des enseignants de l'enseignement secondaire influence l'insertion professionnelle des apprenants au Cameroun. HR2 : Les programmes d'enseignement du secondaire général influencent l'insertion professionnelle des apprenants au Cameroun.	VI 1 : Qualité de l'enseignement secondaire général. VD 2 : Et insertion professionnelle des apprenants au Cameroun.	Emploi Employabilité Compétence	+ ; - ; +-

3.3. Le type de recherche

Pour bien mener notre travail centré sur la qualité de l'enseignement secondaire général et insertion professionnelle des apprenants, nous avons choisi la recherche qualitative et la méthode exploratoire.

Selon Fonkeng, Chaffi et Bomba (2014), la méthode qualitative est « un ensemble de techniques d'enquête qui donnent une idée sur le comportement et les perceptions et permet aux chercheurs d'étudier leurs opinions sur un sujet avec plus de profondeur ». D'après Mays

et Pope (1995) « le but de recherche qualitative est développer les concepts qui nous aident à comprendre les phénomènes sociaux dans des contextes naturels (plutôt qu'expérimentaux), en mettant l'accent sur les significations, les expériences et les points de vue de tous les participants ».

De ce fait, étant donné que nous voulons analyser et chercher à comprendre l'influence de la qualité des curricula de l'enseignement secondaire sur l'insertion socioprofessionnelle des apprenants et d'après la nature de notre sujet d'étude et en relation avec nos hypothèses de recherches ce devis de recherche va nous permettre d'atteindre le niveau de l'analyse vise car les études qualitatives mettent l'accent sur les phénomènes qui se produisent naturellement dans le milieu et les étudient dans toute leur complexité.

3.4. Présentation du site de l'étude : Collège bilingue polyvalent Chuo Yaoundé (Carrière)

Selon Fonkeng, Chaffi et Bomba (2014,), le site de l'étude est le « lieu géographique et socioculturel où est installée la population auprès de qui l'étude va avoir lieu ». Notre site d'étude est le collège bilingue polyvalent Chuo.

Le collège bilingue polyvalent Chuo se trouve dans l'arrondissement de Yaoundé 2 plus précisément à la Carrière. Il est limité au nord par le collège Christ Winner, au Sud par le collège Blaina à l'Est par le collège Saint Marcelline et à l'Ouest par le Collège Rosa Park et l'école primaire Udumu.

C'est un établissement privé et laïc à caractère technique et général qui est placé sous l'autorité de la délégation régionale de l'enseignement secondaire et du Ministère de l'enseignement secondaire (MINSEC).

Structure du collège bilingue polyvalent Chuo.

L'aspect physique du collège bilingue polyvalent Chuo se repose (13) bâtiments :

- Le premier bâtiment situé à l'entrée du portail est la cantine scolaire ;
- Le second bâtiment appartient aux élèves de la section anglophone étant bien grand ce bâtiment sert également pour les réunions organisées par l'administration à l'instar de l'assemblée générale, et les rencontres avec les parents d'élèves ;
- Le troisième bâtiment est celui du bureau du vice principal de la salle des professeurs de la bibliothèque et les élèves de l'enseignement technique et général de la section anglophone ;

- Le quatrième bâtiment au premier niveau est le bureau du principal suivi de la salle des classes appartenant aux élèves de la section anglophone et francophone. Nous notons que la salle de cinquième et de la deuxième année de l'enseignement technique est situé dans ce bâtiment ;
- Le cinquième bâtiment situé au-dessus nous avons certaines salles de la section anglophone de l'enseignement technique et général, ensuite le laboratoire, et de salle de la section francophone à savoir : les premières et terminales ;
- Le sixième bâtiment est celui de l'enseignement technique de la section Anglophone suivie d'une salle où de la section francophone appartenant aux élèves de seconde de la section francophone ;
- Le septième bâtiment appartenant est celui des élèves de la section anglophone de l'enseignement général ;
- Le huitième bâtiment situé juste en face du septième bâtiment appartient aux élèves de la section anglophone de l'enseignement général et technique ;
- Le neuvième bâtiment situé en face du troisième bâtiment où est se trouve le bureau du vice principal et la salle des professeurs se trouve le bureau du préfet d'étude, de l'économiste, et de la directrice de l'école maternelle. Dans ce même bâtiment nous avons les salles de la section francophone telles que les quatrièmes et les troisièmes ;
- Le dixième bâtiment est celui appartenant aux élèves de la sixième de l'enseignement général et de la première année de l'enseignement technique.
- Le onzième bâtiment est constitué des salles de l'école primaire SIL, CP, CE1 ;
- Le douzième appartient aux salles du CE2, CM1, CM2 ;
- Le treizième bâtiment situé derrière le bureau du principal est divisé en quatre sections appartenant aux toilettes : une pour les élèves filles et une pour les élèves garçons ; l'autre pour les personnels femmes et le dernier pour les personnels hommes ;
- Nous notons aussi les logements du personnel administratif et les enseignants permanent du collège bilingue polyvalent Chuo.

L'effectif général des élèves du collège bilingue polyvalent Chuo de l'année scolaire 2021-2022 est de 963. Les classes et les filières sont réparties de la manière suivante :

- Une (01) classe de sixième de l'enseignement général et de la première année de l'enseignement technique divisée en filière suivante : maçonnerie, électricité, et industrie d'habillement ;

- Une (01) classe de cinquième de l'enseignement général et de la deuxième année de l'enseignement technique constitué des filières suivantes : maçonnerie, électricité, et industrie d'habillement ;
- Une (01) classe de quatrième allemand et espagnol ;
- Une classe de troisième allemand et espagnol ;
- Une (01) classe de seconde A4 espagnol et de la série C ;
- Une (01) classe de première A4 espagnol, allemand, de la série D et C ;
- Une (01) classe de terminale A4 espagnol, allemand et de la série D ;

En section anglophone nous avons les différentes salles et filières qui sont les suivantes :

- Une (01) classe de Form1 général ;
- Une (01) classe de Form1 technical (commercial, electricity, mechanic, building construction and dressing);
- Une (01) classe de Form2 général ;
- Une (01) classe de Form2 technical (commercial, electricity, mechanic, building construction and dressing);
- Une (01) classe de Form3 général ;
- Une (01) classe de Form3 technical (commercial, electricity, mechanic, building construction and dressing);
- Une (01) classe de Form 4 général ;
- Une (01) classe de Form 4 technical (commercial, electricity, mechanic, building construction and dressing);
- Une (01) classe de Form 5 général (art) ;
- Une classe de Form 5 général(science) ;
- Deux (02) classes de Form5 technical (commercial, electricity, mechanic, building construction and dressing);
- Une (01) classe de Lower 6 general(art) ;
- Une (01) classe de Lower 6 general(science) ;
- Deux (02) classes de lower 6 technical (commercial, electricity, mechanic, building construction and dressing);
- Une (01) classe de Upper 6 general (art)
- Une (01) classe de Upper 6 général (science)
- Deux (02) classes de Upper 6 technical (commercial, electricity, mechanic, building construction and dressing).

Le collège bilingue polyvalent Chuo a pour vocation de préparer les élèves aux différents examens à savoir : Baccalauréat de l'enseignement secondaire général, Probatoire de l'enseignement secondaire général, Brevet d'étude de l'enseignement secondaire général (BEPC) ; General certificate of education Advanced level (GCEA) de l'enseignement général et technique ensuite le General certificate of education ordinary level (GCEOL) de l'enseignement général et technique. Pour ce qui est des brevets des techniciens, nous avons quatre filières à savoir :

- Mécanique automobile;
- Electrotechnique ;
- Maçonnerie ;
- Communication et commerce;
- Industrie d'habillement.

En enseignement général nous avons le baccalauréat A4 série allemand, espagnol et D en section francophone et le General certificate of education Advanced level (art et science) chez les anglophones ; le Probatoire A4 série allemand, Espagnol D et C ; le brevet d'étude du premier cycle (BEPC) série allemand et espagnol et dans la section anglophone nous avons le General certificate of education ordinary level (GCEOL) Art et Science.

Situation actuelle

- Personnel administratif : six (06) dont un principal, un vice principal, un chef des travaux, un préfet d'étude, un surveillant général, un économiste,
- Personnel enseignant : quatre-vingt-six (86)
- Personnel d'appui: deux (02)

3.5. La population de l'étude.

La population de l'étude est définie selon Fonkeng, Chaffi et Bomba (2014) comme la « collection (ou l'ensemble) sociologique de personnes auprès de qui l'étude, eu égard à ses objectifs et ses hypothèses peut et doit avoir lieu ». Elle renvoie à l'ensemble des individus ayant les mêmes caractéristiques sur lesquels le chercheur mène ses investigations. La population se comprend comme étant le nombre total d'éléments, d'unités ou encore d'individus devant faire l'objet d'une étude statistique. Selon Mucchielli (1985), c'est « l'ensemble du groupe humain concerné par les objectifs de l'enquête ». Cette recherche s'est

adressée à l'ensemble des élèves et le cadre institutionnel de l'enseignement secondaire général du Cameroun.

3.5.1. Population cible

La population cible se réfère à la population que le chercheur désire étudier et à partir de laquelle il voudra faire les généralisations.

Elle peut être celle d'un pays entier ou d'une seule région. Elle englobe à cet effet la population accessible et l'échantillon. C'est celle que Tsafack (2004) appelle population souche et qui englobe l'ensemble des individus répondant aux critères généraux de l'étude. Ce sont ceux chez qui s'applique en principe la proportion de recherche. Elle peut couvrir un arrondissement, un département, une région ou un pays. Dans le cadre de notre étude, la population cible est constitué de l'ensemble des élèves et le cadre institutionnel du collège bilingue polyvalent Chuo de la ville de Yaoundé.

3.5.2. Population accessible de l'étude

La population accessible qui est la portion de la population cible qui est à la portée du chercheur. Elle peut être limitée à une région, une ville, une entreprise, une agence un département, etc. Notre population accessible est constituée des élèves sortants, des enseignants et des administrateurs du collège bilingue polyvalent Chuo dans la ville de Yaoundé 2.

3.6. Technique d'échantillonnage et échantillon.

Selon Paugam. (2012) un échantillon mal conçu risque d'éconduire à de fausses représentations. La qualité de l'échantillon est donc impératif dans une recherche.

Pour Fonkeng et al. (2014) la technique de l'échantillonnage est« un procédé qui consiste à sélectionner au sein de la population cible les répondants dont les réponses pourront être généralisées auprès de l'ensemble»>>. Il y a plusieurs types d'échantillonnage probabiliste, aléatoire simple, par quotas, aléatoire stratifié, par grappes, systématique, non probabiliste, de commodité etc. Cependant, la technique d'échantillonnage qui sied à notre recherche est l'échantillonnage non probabiliste.

3.6.1. Echantillonnage non probabiliste

Il se différencie de l'échantillonnage probabiliste, car elle« comprend toutes les approches qui ne permettent pas forcément d'identifier exactement la probabilité de chaque

membre de la population de la population d'être inclus dans l'échantillon>> Fonkeng, Chaffi et Bamba (2014).

Cette méthode d'échantillonnage a été choisie par ce qu'elle permet de sélectionner plus facilement les répondants.

3.6.2. Échantillon d'étude

L'échantillon se définit comme le fragment ou la petite quantité de population parente auprès de qui l'étude est susceptible d'être menée. L'échantillon est aussi un ensemble d'individus extrait d'une population mère pour l'objet de l'étude Fortin, Côtée et Fillion (2005). Il permet de prélever un certain nombre d'éléments dans l'ensemble des éléments de ce qu'on veut observer.

Une fois sur le terrain nous avons effectué une observation générale du lycée afin d'établir les premiers contacts avec les responsables. Par la suite, nous leur avons expliqué le but, les objectifs ainsi que notre motivation d'avoir choisi cette thématique de recherche. En dernier lieu, nous avons sollicité leur collaboration, ce qui nous a permis d'avoir un échantillon de 12 personnes dont 07 élèves, 03 enseignants et 02 administrateurs suivant les critères d'inclusion ci-dessous :

Tableau2 : Caractéristique des personnes participantes (administrateurs)

Noms	Genre	Age	Année	Fonction
Répondant 1	M	56	4	Principal
Répondant 2	M	39	2	Vice principal

Tableau3 : Caractéristiques des personnes participantes (enseignants)

NOMS	Genre	Age	Année	Fonction
Répondant 3	M	35	5	Enseignant
Répondant 4	M	34	4	Enseignant
Répondant 5	M	38	6	Enseignant

Tableau4 : Caractéristiques des personnes participantes (élèves)

Noms	Genre	Age	Niveau	Situation d'emploi
Répondant 6	M			
Répondant 7				
Répondant 8				
Répondant 9				
Répondant 10				
Répondant 11				
Répondant 12				

3.7. Outil de collecte de l'information

Dans le cadre de cette recherche, nous allons utiliser comme technique de collecte des données : l'observation, des entretiens de type semi- directif pour recueillir certaines informations auprès des administrateurs, des enseignants et des élèves sortants du collège bilingue polyvalent Chuo de Yaoundé 2 (Carrière). Le guide d'entretien est l'outil de collecte de données privilégié pour cette recherche. Il permet d'identifier les difficultés de compréhension de certaines questions, le déroulement du questionnaire, la durée de l'entrevue, les directives...etc. (Gauthier,2004). Ainsi pour collecter les données afin de les analyser, nous avons utilisé les grilles d'entretiens semi-directif.

Sous ce titre, notre travail se décompose en deux phases : une dite pré-validation du guide d'entretien qui est la pré-enquête et l'autre la collecte des données proprement dite : c'est l'enquête. La première phase sera effective une fois que le guide sera validée par le directeur de la recherche ; puis suivra la phase immédiatement la phase de collecte proprement dite.

3.7.1. L'observation

D'après N. Sillamy (1997), l'observation est une méthode ayant pour but de relever un certain nombre de faits naturels, à partir desquels il sera possible de former une hypothèse que l'on va soumettre à la vérification expérimentale.

Observer c'est épier, remarquer, constater. C'est suivre les perceptions d'une règle, d'un usage, etc. C'est considérer avec attention, scientifiquement. D'autres parts, l'on peut aussi la considérer comme une objection ou une réprimande.

3.7.2. L'entretien semi- directif

L'entretien est une situation d'échange conversationnelle ente deux personnes afin de recueillir des informations dans un cadre spécifié. Selon Mayer et al. (2000), les entretiens semi-directifs ont pris la forme d'une entrevue centrée, ou les thèmes étaient abordés à partir d'une question assez générale du degré de liberté important aux participants. Ce type de recherche est bénéfique pour notre étude puisqu'il a laissé une grande place aux répondants des quinze échantillons afin qu'elles puissent exprimer leur point de vue, leur vécu avec tout en nous permettant d'encadrer la discussion et l'orienter autour des thèmes de notre recherche.

L'entretien semi-directif est donc, une conversation ou un dialogue qui a lieu généralement entre deux personnes. Il s'agit d'un moment privilégié d'écoute, d'empathie, de partage, de reconnaissance de l'expertise du profane et du chercheur. Ainsi le chercheur doit adopter une démarche et éthique (2004). Notre objectif est de recueillir des réponses en lien avec nos hypothèses.

3.8. Les grilles d'entretien semi- directif et leur codage

On appelle également grille à canevas. La grille d'entretien présente l'avantage de cibler les questions et de réduire leur nombre. Chaque question permet au locuteur de balayer plusieurs thèmes qui renvoient à la complexité du phénomène étudié. Par rapport aux objectifs de notre étude dont le terrain d'enquête englobe le collège, nous privilégions les acteurs de l'établissement.

Deux catégories d'acteurs nous intéressent : les élèves et le corps institutionnel. A chacun de ces acteurs correspond un grille d'entretien.

Nous avons eu 07 entretiens avec les élèves auxquels il faut ajouter les 05 de la pré-enquête et 05 avec le corps institutionnel.

Le codage des entretiens enregistrés a donné lieu à l'audition de bandes sonores. Pour s'assurer de la fidélité, nous avons procédé à des auditions répétées. En ce qui concerne les entretiens non enregistrés, nous avons effectué un codage à partir de leur transcription sur la feuille. Le codage a recherché les catégories ou les thèmes et leur indicateurs respectifs qui se rapportent à la qualité de curriculum de l'enseignement secondaire général.

Le guide d'entretien a été construit à partir de concept qualité de curriculum de 'enseignement secondaire et insertion socioprofessionnelle des apprenants. Cette grille d'entretien se divise en quatre thèmes.

Le premier thème porte sur la qualification des enseignants. A ce titre, nous avons interrogé les enseignants sur leur formation académique et professionnelle, leur formation continue, leur expérience dans l'enseignement, l'adaptation de leur profils professionnels aux besoins de la formation et sur l'équipe pédagogique chargée du recyclage des enseignants.

Le deuxième thème porte sur les programmes d'enseignement. Nous avons interrogé les administrateurs et les enseignants sur des techniques dans l'élaboration des programmes d'enseignement, partenariat de l'établissement avec le monde professionnel, adaptation des programmes aux besoins de la formation, capacité de l'établissement à identifier les acteurs du monde professionnel, le dispositif de l'évaluation de l'employabilité des diplômés, l'adaptation des programmes aux besoins des entreprises, les stages instaurés au cursus et hors cursus, dispositif de prise en compte régulière des formations issues des entreprises et la facilitation des programmes d'enseignement à l'emploi.

Le troisième porte sur l'insertion professionnelle des apprenants. A cet effet, nous avons demandé aux enseignants et aux élèves leur avis par rapport à la maîtrise des travaux pratiques, est ce que leur formation leur permet de s'auto employer, d'acquérir des outils nécessaires pour exercer leur profession. A ce titre, nous avons posé la question aux élèves et corps institutionnel sur l'emploi, l'employabilité, les compétences des apprenants, les difficultés d'emploi des apprenants.

Le quatrième thème porte sur l'identification des participant.

3.9. Enquête et ses difficultés

Après l'adoption de l'instrument de l'information et la sélection de l'échantillon de la population parente, c'est le lieu ici de procéder à l'entretien. Notons que cette phase de travail ne s'est pas accomplie de la manière la plus aisée.

3.9.1. Déroulement de l'entretien

L'entretien s'est déroulé dans le collège bilingue polyvalent Chuo à Yaoundé 2 (Carrière). Après l'obtention de l'autorisation de Mr le doyen de la faculté des sciences de l'éducation, nous avons fait la descente sur le terrain pour rencontrer le principal afin qu'il nous

donne son accord de travailler dans son établissement. Une fois obtenue nous avons abordé chacun de nos répondants pour lui exprimer notre désir de travailler avec lui. Ensuite nous leur avons demandé de nous accorder un peu de leur temps et à l'unanimité, nous nous sommes entendus sur la date et l'endroit où doit se passer l'entretien. Etant donné que nous étions descendus sur le terrain pendant la période des examens, cette étape est cruciale pour mieux préparer le terrain et permettre à ce que les entretiens se déroulent sans interruptions. Tel est le travail de préparation que nous avons fait avant de procéder à l'entretien proprement dit.

Nos entretiens avec les administrateurs (le principal et le vice principal) se sont déroulés dans les bureaux respectifs de ces derniers. Les enseignants quant à eux nous ont reçu dans la salle des professeurs. La durée de chaque entretien varie entre 30 à 40min avec chaque intervenant. A l'opposé, la durée d'un entretien avec chaque membre du corps institutionnel oscille entre 50 à 60 min. Certains interlocuteurs ont exprimé le vœu de se prêter à nos entretiens à condition qu'ils ne soient pas enregistrés. Les entretiens se sont déroulés du 22 Juin au 16 Juillet.

3.10. Instrument de traitement des données.

Les données ont été analysées à travers la technique d'analyse des contenus. C'est une analyse thématique visant à lire l'ensemble d'un corpus tout en identifiant les thèmes qu'il contient, pour ensuite produire du verbatim par thème ou procéder à une analyse statistique des thèmes Krief et Zardet (2003). Notons que l'analyse des contenus est un ensemble d'instruments méthodologiques qui s'applique à des discours fortement diversifiés, et appuyé sur la déduction de même que l'indifférence. L'analyse des contenus est coûteuse par sa consommation énorme de temps pour une analyse des corps assez volumineux mais, elle est considérée comme très consommatrice de temps et coûteuse pour l'analyse des corpus volumineux, elle est axée sur le sens du discours.

Ainsi, l'extraction des verbatim est mise au service des analyses de contenu axées sur le sens des discours. Nous aurons donc ici trois phases chronologiques selon Krief et Zardet (2003).

Première phase : Organisation des données

Cette étape consiste à repérer et rassembler les documents pertinents qui vont subséquentement être classés et analysés après la transcription des verbatim de nos participantes. Repérer et rassembler les documents pertinents c'est dire donc qu'il faut repérer les indicateurs

qui sont dans le tableau opérationnalisation des variables. Ainsi, on fait le découpage et décontextualisations des données.

Deuxième phase : Étape centrale

Selon Krief et Zardet (2003), cette phase consiste à procéder aux opérations de codage, de décompte ou d'énumération : c'est l'exploitation du matériau recueilli, dont le processus consiste à « découper le contenu d'un discours ou d'un texte en unité d'analyse (mots, phrases, thèmes...) et à les intégrer au sein de catégories sélectionnées en fonction de l'objet de recherche » On va ainsi, procéder à l'interprétation du contenu des discours de nos enquêtes. Nous aurons aussi l'occasion de représenter les pensées de nos enquêtes. L'exploitation du matériel vise à ce niveau à faire le découpage d'un texte en unité de sens et à procéder à l'étude qualitative de ces unités.

Troisième phase : Interprétation des résultats.

Selon Wanlin (2007), cette phase consiste à interpréter les résultats, les synthétiser et en tirer les interférences. Après l'analyse, nous allons interpréter les résultats en fonction de nos questions de recherche et des théories convoquées.

3.11. Justification du choix de la méthode d'analyse.

L'analyse de contenu thématique axée sur le sens du discours nous permet donc de saisir et de comprendre tout ce que l'enquête véhicule comme message. Cette méthode vise à transcrire le verbatim, à se donner une grille d'analyse, à coder les informations recueillies et à les traiter nous aidera à :

- Coder les réponses à des questions ouvertes ;
- Coder les résultats d'entretien;
- Déterminer les stéréotypes ;
- Relever les attitudes;
- Relever les postulats implicites ;
- Répéter les éléments sous-entendus.

3.12. Grille d'analyse des données des entretiens avec les enquêtés

Notre objectif est de comprendre comment la qualité de l'enseignement est susceptible d'influencer l'insertion professionnelle des apprenants du secondaire d'enseignement général du collège bilingue polyvalent Chuo.

Nous avons élaboré une grille qui porte sur : la qualification des enseignants, les programmes d'enseignement, l'insertion professionnelle des apprenants. Dans ce codage, nous avons les lettres : Q (qui correspond à la qualification des enseignants), P (correspond aux programmes d'enseignement), I (correspond à l'insertion professionnelle des apprenants). Pour identifier les indicateurs dans les discours de nos enquêtés, nous avons utilisé les codes suivants : Q1, Q2, Q3, Q4, Q5 ; P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 ; I1, I2, I3, I4.

En ce qui concerne notre guide des entretiens, seule la VI nous permettra de comprendre l'influence de la réforme curriculaire sur l'insertion professionnelle des apprenants.

3.13. Codage des données

L'objectif est de répéter et collecter les documents pertinents que nous allons classer et analyser et analyser. Le codage nous permet de faire émerger les catégories d'analyse.

Tableau 5 : d'analyse des données des entretiens

Thèmes	Codes	Indicateurs	Codes	Répondants ;		
				R1, R2, R3, R12		
				Modalités		
Qualification des enseignants	Q	La formation académique des enseignants	Q1	+	-	+-
		Les profils professionnels des enseignants	Q2			
		Les profils des enseignants	Q3			
		Les expériences des enseignants	Q4			
		La formation continue des enseignants	Q5			
		L'équipe pédagogique pour le recyclage	Q6			

Programmes d'enseignement		Implications des techniciens	P1			
		Partenariat avec le monde professionnel	P2			
		Adaptation du besoin de la formation	P3			
		Capacité à identifier les acteurs du monde professionnel	P4			
		Evaluation de l'employabilité	P5			
		Adaptation aux besoins des entreprise	P6			
		Stages intégrés au cursus et hors cursus	P7			
		Dispositif de prise en charge des informations	P8			
		Facilitation l'emploi	P9			

LEGENDE :

(+) : Signifie que l'indicateur a été mentionné par le répondant comme étant le principal élément influenceur.

(-) : Signifie que l'indicateur n'a pas été mentionné par le répondant.

(+-) : Signifie que l'indicateur a été mentionné par le répondant, mais n'est pas le principal influenceur.

Autres : Signifie que le répondant a mentionné un élément important que nos variables n'avaient pas prévu.

Après avoir défini la méthode scientifique qui nous a permis d'identifier les caractéristiques des filles additives, nous allons maintenant dans la suite présenter et analyser leurs verbatim.



**CHAPITRE 4 : PRESENTATION ET ANALYSE DES
RESULTATS**

Après avoir présentée la problématique de cette étude, le cadre de référence et la méthodologie, est maintenant question de présenter les résultats de la recherche. L'analyse de la méthodologie qualitative est l'étape ultime et la plus importante d'un travail de recherche. Les démarches ont déjà été réalisées et décrites dans le chapitre précédent. Pour l'instance question de procéder à une analyse des entretiens réalisés.

Rappelons que ce chapitre consiste à présenter les points de vue des douze (12) interviewés dans le cadre de cette recherche qui porte sur la qualité des curricula de l'enseignement secondaire général et l'insertion socioprofessionnelle des apprenants.

4.1. Présentation et analyse thématique des verbatim

Après l'identification de nos répondants, nous passons à la présentation et à l'analyse de leurs verbatim.

4.1.1. Identification des enquêtes

Notre travail de terrain a atteint douze (12) personnes de sexe masculin. Les participants sont âgés de 19 à 56 ans et sont tous camerounais habitant à Yaoundé. Parmi les participants, nous avons deux (2) administrateurs, trois (trois) enseignants et 7 élèves sortants du Collège bilingue polyvalent Chuo.

4.1.2. Thème 1 : La qualification des enseignants

Sous- thème1 : La formation académique et professionnelle des enseignants (Q1, et Q2)

Certains de nos enquêtes disent avoir recula fonction académique et professionnelle. Les dires du Répondant 1 en illustrent : « J'ai eu une formation eu une formation académique et professionnelle en lettres modernes anglaises » Q1 et Q2 . D'autres par contre par contre affirment qu'ils n'ont fait que de formation académique pour être recrutés comme enseignants. Ceci transparait dans le récit du répondant 2 : « J'ai la licence obtenue en géographie à l'université de Bamenda » Q1 et Q2 dans le sillage, nous pouvons entendre le Repondant3 : « J'ai le master académique en philosophie à l'université de yaounde1 » Q1 et Q2+.

Sous-thème 3 : L'adaptation des profils professionnels des enseignants aux besoins de formation(Q3)

La plupart de nos interviewes affirment que les profils professionnels des enseignants ne sont pas adaptés au besoin de la formation. Voici ce qu'en dit le Repondant1 :

Le collège bilingue polyvalent Chuo a connu beaucoup d'enseignants formés dans les différentes écoles de formation. Ces formateurs dans leur majorité sont admis à la retraite. Quelques-uns qui sont en activité sont presque partant, sans pour autant dénombrer ceux qui sont décédés. Ayant fait le constat de cette disparition des ressources humaines compétentes, les jeunes sortis des prestigieuses universités et des écoles de formation d'enseignement ont remplacé les anciens. Malheureusement, ces universitaires sans connaissances adéquates sur les programmes professionnels ne disposent pas d'expériences techniques et pédagogiques pour assurer une bonne qualité de formation aux jeunes. Ils se sentent à l'aise dans les matières théoriques alors que nous avons beaucoup plus besoin de la pratique pour permettre à nos apprenants d'être actifs, pour ceux qui n'ont pas la possibilité de poursuivre les études supérieures. Q3.

Dans le même sillage, nous pouvons entendre le Répondant 2 : « Les profils professionnels de certains enseignants ne sont pas adaptés au besoin de la formation. Ceci est un réel problème, car la plupart des enseignants sont des diplômés issus des universités et qui n'ont reçu que des formations académiques. Il faut dire sur les 86 formateurs dont dispose le collège bilingue Chuo, aucun enseignant général n'a les compétences dans le domaine de la technique » Q3+.

Le Répondant 3 ajoute pour sa part : « Les profils de certains de nos collègues répondent aux besoins de la formation, par contre pour d'autres n'y répondent pas » Q3.

Sous-thème 4 : Expériences des enseignants dans l'enseignement Q3+.

Les personnes que nous avons interrogées affirment qu'elles ont une expérience de 5 à 15 ans dans l'enseignement. Ceci transparaît dans les propos du Répondant 1 : « Je suis à 17 années dans l'enseignement » Q4+. Le Répondant 2 : « j'enseigne depuis 7 ans mais c'est ma première année d'enseignement dans ce collège » Q4+. Répondant 3 de dire « Je suis enseignant au collège bilingue polyvalent Chuo il y a de cela 5 ans déjà » Q4+-.

Sous-thèmes 5 : La formation continue des enseignants(Q5).

A l'unisson, nos répondants disent qu'ils n'ont pas bénéficié de la formation continue. Ceci transparaît dans le récit du répondant 1 : « Je suis le chef de département d'anglais et enseignant permanent je n'ai pas bénéficié d'une formation continue depuis que j'ai intégré cet établissement. Les enseignants de l'enseignement général sont majoritaires au collège bilingue polyvalent Chuo » Q5+. Dans le même optique, on peut entendre le Répondant 2 : « En ce qui

me concerne, je n'ai pas fait la formation continue. S'il faut aller se faire former ailleurs, il y aura un vide parce qu'il y a insuffisant des enseignants » Q5+.

Certains de nos répondants sont tous conscients de l'importance de la formation continue et disent que si on ne recycle pas les enseignants, ces derniers deviennent inefficaces. Voici le récit du Répondant 3 :

Ici, on a un problème de recyclage. Beaucoup de formateurs, depuis leurs carrières sont restés avec le même niveau jusqu'en fin de carrière. Ceci relève d'un manque de gestion de carrière surtout avec l'avènement des nouvelles technologies. Si on recycle les formateurs en leur rassurant la formation techno-pédagogique même de courte durée, ils deviennent inefficaces et donc cela a un impact sur la qualité des connaissances qu'ils transmettent aux apprenants. Dans ce collège, les différents responsables qui ont succédé n'ont pas eu la chance de bénéficier des formations en la matière ni de trouver des opportunités d'échange d'expérience où ce type de formation connaissent une réussite Q5+.

Sous-thème 6 : L'existence d'une équipe pédagogique au sein de l'établissement(Q6)

En ce qui concerne l'existence d'une équipe pédagogique ayant la charge de recycler les enseignants, nos interviewees sont unanimes pour dire qu'il n'existe pas une équipe pédagogique pour le recyclage des enseignants. Voici ce qu'en dit le Repondant1 : « Il n'y a pas une pédagogique au sein de l'établissement qui recycle les enseignants » Q6+. Dans la même lignée, le répondant 2 dit : « Nous ne disposons pas de telle équipe dans notre collège mais nous avons une fois par des séminaires pédagogiques qui n'est pas du tout suffisant pour pallier ce problème pourtant c'est très important pour le recyclage du personnel enseignant » Q6. Le Répondant 3 : « Notre établissement ne dispose pas d'une équipe pédagogique qui fait le travail allant dans ce sens » Q6+.

4.1.3. Thème 2 : Les programmes d'enseignement

Sous-thème 1 : l'implication des techniciens dans l'élaboration des programmes d'enseignement(P1)

La plupart des personnes interrogées nous font savoir que les techniciens ne sont pas impliqués dans l'élaboration des programmes d'enseignement du secondaire. Les propos du Repondant1 illustrent : « Il n'y a pas aucun technicien qui a pris part dans l'élaboration de ces programmes y compris les inspecteurs qui viennent pour la supervision et l'inspection

pédagogique ne connaissent rien dans le domaine » P1+. Dans cette même perspective, le Répondant 2 martèle : « A mon avis les techniciens n'ont pas été associés dans l'élaboration du programme que nous avons actuellement » P1+. Le Répondant 3 ajoute de sa part : « L'élaboration des programmes d'enseignement du secondaire n'a pas vu la participation des techniciens. Pourtant les techniciens sont ont les piliers dans l'élaboration des programmes de formation » P1+. Dans le même sillage, le Répondant 4 mentionne pour sa part : « Normalement tous les acteurs doivent être impliqués dans l'élaboration des programmes d'enseignement de l'enseignement secondaire général mais tel n'est pas l'élaboration des programmes d'enseignement du -Collège Bilingue Polyvalent Chuo ou plusieurs acteurs n'y ont pas pris part » P1+. Nous entendons le Répondant 5 dire pour sa part : « Non, ils ne font pas partie de ceux qui ont élaboré les programmes d'enseignement » P1+.

Sous-thème 2 : Partenariat avec le monde professionnel : Les structures ou entreprises

S'agissant des structures avec le monde professionnel, plusieurs Répondants mentionnent que la relation partenariale avec du Collège Bilingue Polyvalent Chuo est trop limitée. Voici le récit du Repondant1 : « Nous n'avons pas tellement des partenaires » P2+. Selon le Répondant 2 : « Nos relations de partenariat avec les entreprises sont presque inexistantes. Ceci amène nos élèves d'avoir les difficultés à trouver de l'emploi dans les entreprises » P2+. Le Répondant 3 : « Partenariat avec les entreprises je n'en pense pas trop, mais je crois qu'il est important de chercher à développer cela pour un bon fonctionnement cela pour le bon fonctionnement du Collège Bilingue Polyvalent Chuo » P2+. A ces récits, s'ajoute celui du Répondant 4 : « Oui, on a quand même quelques - unes avec les établissements Chuo ». Le Répondant 5 : « Oui il y a quand même de partenariat avec d'autres institutions du Canada mais la relation n'est pas assez conséquente » P2+.

Sous-thème 3 : Adaptation des programmes d'enseignement aux besoins de la formation(P3)

Au sujet de l'adaptation des programmes d'enseignement, certains enquêtés évoquent le problème de la non implémentation des programmes d'enseignement professionnel, le manque d'équipements et de matériels pour former les élèves.

Voici le récit du repondant1 : « Moi je ne vois pas les problèmes que nous rencontrons c'est le manque des équipements et matériels pour la formation de nos élèves qui ne permettent pas d'introduire certaines filières à caractères professionnels dans le programme pour pouvoir

adapter la formation au besoin de l'emploi » P3+. Allant dans le même sens le Répondant 2 ajoute. « Avec l'évolution de la technologie, certains programmes de formation actualisés n'ont pas été mis en œuvre par manque d'équipements appropriés car, les matériels alloués au collège pour son fonctionnement sont insuffisants et même inexistant pour répondre au besoin de la formation ». P3+.

D'autres disent que les programmes d'enseignement ne sont pas en étroite adaptation avec les besoins de formation. Nous pouvons entendre le Repondant3 a cet effet « Les programmes enseignés sont en déphasage avec la formation et le besoin sur le marché de l'emploi. Les programmes d'enseignement nécessitent une réforme » P3+.

Le Répondant 4 affirme que : « Même si les programmes d'enseignement sont adaptés, il faut aussi les matières d'œuvres pour former les élèves » P3+-. S'agissant du répondant 5 : « Oui, les programmes sont quand même adaptés » P3 +-.

Sous-thème 4 : Capacité à identifier les acteurs du monde professionnel bénéficiaire de l'offre de formation(P4)

A l'unisson, les personnes interrogées disent que le collège bilingue polyvalent Chuo n'a pas trop de relation avec les entreprises. Ceci apparaît dans les propos du repondant1 : Notre établissement pas encore trop de relation avec les entreprises P4+. Toujours dans la même perspective, le Repondant2 : martèle : << Bon il n'y pas trop de rapport avec le monde professionnel mais quand même un peu >> P4+. Pour le Répondant 3 : << Nos relations avec les entreprises, je crois que ce n'est trop >>. P4+. Le Répondant 4 pour sa part : << Normalement on doit être en mesure de cibler toutes les entreprises pour que nos élèves puissent être bien accueillis à la fin de leur cursus scolaire >>. P4+.

Sous-thème5 : Dispositif d'évaluation de l'employabilité des diplômés (P5)

Pour la plupart des interviewés, le collège bilingue polyvalent Chuo n'évalue pas l'employabilité des diplômés. Entendons le répondant 1 a cet effet : « Non, on ne fait pas ce travail » P5+. A côté de cette personne, le répondant 2 dit : « L'évaluation de l'employabilité, je ne le pense pas » P5+. Le répondant 2 dit « l'évaluation de l'employabilité, je ne le pense pas » P5+. Le répondant 3 ajoute pour sa part : « L'évaluation de l'employabilité, je ne pense pas » P5+. Le Repondant3 ajoute pour sa part : « Après le cursus scolaire, chacun des élèves se débrouille » P5+. Le Répondant 4 affirme pour sa part : « Non, on ne fait pas ça » P5+.

Sous-thème 6 : Adaptation des programmes d'enseignement aux besoins des entreprises(P6).

Pour ce qui est de l'adaptation des programmes d'enseignement aux besoins des entreprises, nos enquêtés affirment les programmes du collège bilingue polyvalent Chuo ne sont pas adaptés aux besoins des entreprises. Ceci transparaît dans les propos du répondant1 : « Les programmes d'enseignement ne sont pas en adéquation avec les besoins des entreprises locales » P6+. Dans la même lignée, le répondant2 affirme en insistant sur la perception de la problématique au sujet de la réforme curriculaire au Cameroun : « Les programmes d'enseignement ne sont pas adaptés aux besoins des entreprises comme il faut. Car la problématique de la formation professionnelle n'est pas encore bien perçue par la politique camerounaise » P6+. Dans ce même ordre d'idée, le Répondant 3 dit : « l'adaptation de l'offre de formation à l'emploi est faible ». Selon le répondant 4 : « Oui, les programmes quand même adaptés aux besoins des entreprises locales » p6+. Par contre le répondant 5 souligne : « Certains programmes d'enseignement ne sont pas en adéquation avec les besoins des entreprises du fait que certaines filières ne sont pas enseignées au collège » P6+.

Sous-thème 7 : Instauration des stages au cursus et hors cursus (P7)

Bon nombre des gens interrogés disent dans l'unanimité que les stages sont instaurés dans les programmes scolaires et que pendant les vacances, certains élèves qui désirent faire le stage le font dans certaines structures de choix. Ceci transparaît dans les propos du répondant1 : « Oui, les stages sont instaurés dans les programmes d'enseignement. Nos élèves partent souvent en stage. Certains élèves font le stage pendant les vacances dans les entreprises qu'eux-mêmes choisissent » P7+-. Dans le même ordre d'idée, le Répondant 2 y ajoute : « Nos élèves effectuent leur stage pendant les vacances » P7+-. Pour le Répondant 3, les stages sont instaurés dans les programmes scolaires et apprenants partent souvent en stage. Voici ces propos : « Les stages sont prévus pour les élèves et nos élèves partent souvent en stage dans les structures » P7+-. Le répondant 4 dit pour sa part que c'est pendant les vacances que les apprenants doivent effectuer leurs stages mais malheureusement, le constat est que certains apprenants ne le font : « Les élèves doivent faire les stages pendant les vacances mais malheureusement, on constate que certains apprenants ne le font pas » P7+-. Le Répondant 5 : « Oui, nous avons les stages » P7+-.

Sous-thème 8 : Dispositif de prise en compte des informations issues des employés : entreprises (8)

S'agissant du dispositif permettant de prendre en compte les informations issues des structures pour faire la formation, les personnes interviewées disent qu'il n'y a pas que ce dispositif qui évoque la faible relation entre le collège et les structures. Voici le répondant 1 : « Nous n'avons pas ce dispositif, d'autant plus que les relations du collège et ces entreprises sont encore faibles » P8+. Selon Répondant 2 : « Non, il n'y a pas le dispositif de la prise en compte de l'employabilité » P8+. Pour le répondant 4 : « Oui, je peux le dire » P8+. Le répondant 5 ajoute : « Non. Il n'y en a pas » P8+.

Sous-thème 9 : Facilitation des programmes d'enseignement à l'emploi (P9)

Pour la facilitation des programmes d'emploi ; certains de nos répondants affirment que les programmes d'enseignement facilitent l'emploi, par contre d'autres disent qu'ils ne facilitent pas l'emploi. A ce sujet, nous entendons le Répondant 1 : « Oui les programmes facilitent l'emploi puisque certains apprenants après avoir fini leur cursus scolaire se débrouillent quand même quelque part ». P9+-. Pour Répondant 2 : « Les programmes d'enseignement peuvent permettre aux apprenants de trouver l'emploi ». P9+. Le répondant 3 affirme pour sa part que le collège connaît d'énormes problèmes en termes de ressources et les programmes d'enseignement ne peuvent pas faciliter l'emploi. Voici les propos : « Les programmes d'enseignement ne peuvent pas faciliter aux apprenants de trouver l'emploi après leur cursus scolaire parce qu'on rencontre d'énormes difficultés. Il y a un manque de ressources et les apprenants sont formés au rabais » P9+. Dans le même perspectif, le Répondant 4 dit : « Certains de nos apprenants s'en sortent mais d'autres sont seulement au quartier puisqu'il n'y a pas de matières d'œuvres nécessaires pour les former ». P9+. Le Répondant 5 : « Beaucoup de nos élèves, après leur cursus scolaire éprouvent des difficultés pour s'en procurer un emploi » P9+.

4.1.4. Thème 3 : Insertion professionnelle des apprenants.

Sous-thème 1 : emploi et employabilité des apprenants (I1 et I2)

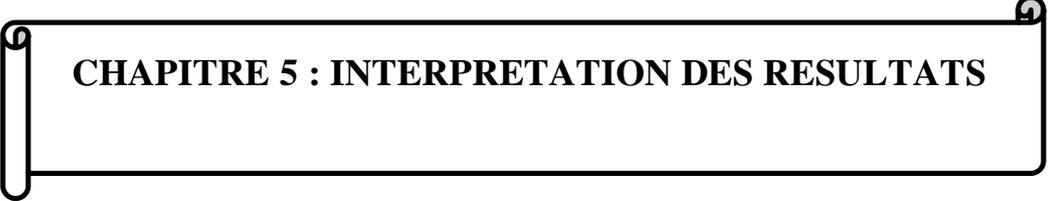
La plupart des personnes interrogées nous affirment qu'elles n'ont pas fait des petits travaux liés dans les structures ou entreprises. Voici ainsi leur propos illustratif : le Répondant 6 qui en illustre : « Non, je n'ai pas un travail dans une structure liée à ce que j'ai étudié au collège » I1 et I2+. Dans le même sens, le Répondant 7 dit : « Je n'ai travaillé qu'une seule fois dans

une structure et de façon temporaire » I1 et I2+. Certains Répondants mentionnent qu'ils ne travaillent pas, ils sont au quartier. Ceci transparaît dans le récit du répondant8 : « Je ne travaille pas je suis à la maison » I1 et I2+. Toujours dans la même optique, le Répondant 10,11 et 12 font mention : « Je n'ai pas travaillé une fois dans une structure conformément à ce que j'ai appris durant mon cursus scolaire » I1 et I2.

Sous-thème 3 : Compétence des apprenants (I3)

Les enquêtés réagissent par rapport aux compétences des apprenants que certains ont la compétence, par contre d'autres n'en ont pas. Voici ce qui en ressort de leurs propos : Répondant1 : « Pour certains oui, mais pour d'autres non. » I3+

Certains Répondants font savoir que la performance des apprenants dépend de la disponibilité des matières ou des programmes d'enseignement alloués aux apprenants et de la compétence des encadreurs et que certains ont d'énormes difficultés à trouver l'emploi. Le répondant2 illustre : « Vous savez, la performance des apprenants c'est aussi la disponibilité des matières d'œuvre et de la compétence des encadreurs. Certains élèves éprouvent des difficultés pour trouver un emploi » I3+. A côté des réponses ci-dessus, le Répondant 3 soulève les difficultés d'ordre matériel et fait savoir que la performance des apprenants est le résultat des ressources disponibles pour le cursus scolaire des apprenants. Voici son propos « il y a un manque cruel des matériels de travail. La performance des apprenants ne peut venir qu'à partir des moyens mis en place pour la formation des apprenants » I3+



CHAPITRE 5 : INTERPRETATION DES RESULTATS

Dans cette partie de travail, nous interprétons les résultats par rapport à la revue de la littérature et aux éléments théoriques, éventuellement ceux qui renvoient aux hypothèses de recherche en relation avec les théories qui se rapportent à notre de recherche. A cet effet, nous sommes dans une démarche de compréhension qui n'est pas la démarche d'expérimentation scientifique avec des tests statistiques. L'interprétation va se dérouler sur les différentes hypothèses de notre travail à savoir la qualification des enseignants et les programmes d'enseignement. Et, nous achèverons par les suggestions et les recommandations.

5.1. La qualification des enseignants

La notion de qualification joue une forte emprise sur la profession d'enseignant : C'est un enjeu central des revendications et des luttes syndicales. Le rapport titres- postes est l'élément traditionnel de régulation de la profession. Mais émergent de nouvelles capacités de nouveaux savoirs sous l'influence de l'évolution de public scolaire et des objectifs de l'institution qui entraînent une adaptation des fonctions pédagogiques et une conception nouvelle de la compétence. La compétence devient un enjeu social. Cela met en évidence les composantes organisationnelles et éthiques de la compétence. Demailly (1987).

L'intérêt de mettre l'accent sur la qualification des enseignants du Collège bilingue polyvalent Chuo est que l'enseignement exige aux enseignants un certain nombre de critères. Ainsi, la tâche est de savoir la formation académique et professionnelle académique et professionnelle des enseignants ; l'adaptation de leurs profils au besoin de la formation, leurs expériences dans la formation ainsi que la formation continue des enseignants et l'existence d'une équipe pédagogique au sein de l'établissement.

Demailly (1987), la qualification des enseignants « renvoie aux titres, diplômes, grades, certificats, d'aptitude requis pour occuper tel ou tel poste d'enseignement dans l'éducation nationale ». L'enseignement est un métier qui s'apprend. Le recrutement de l'enseignant doit obéir à des critères objectifs de sélection, et des épreuves spécifiques testant ses connaissances et ses aptitudes à assurer les missions d'enseignement.

Cependant, les résultats issus du terrain indiquent la plupart des enseignants du collège bilingue polyvalent Chuo ont suivi une formation académique sans toutefois passer par une école de formation professionnelle pouvant leur fournir les techniques et les enseignements appropriés afin qu'ils transmettent des connaissances, des savoirs et compétences aux apprenants pour leur insertion socioprofessionnelle. Voici les récits du répondant2 : « J'ai la

licence obtenue en géographie à l'université de Bamenda » Q1 et Q2+. C'est toujours dans le même sens que le répondant 5 dit : « J'ai la licence en lettre modern anglaise » Q1 et Q2.

Selon UNESCO (2005), les pays qui sont mieux classés en terme de performance académique, mettent sur pied un ensemble de mesures pour garantir la qualification des enseignants. A l'exemple du Canada, de la Finlande ou du Cuba, l'accent est mis sur le niveau de la formation initiale et continue des enseignants. Dans ces pays, un dispositif de recrutement rigoureux est mis en place pour l'entrée des enseignants en formation. Non seulement le Canada maintient des standards élevés chez ses enseignants, mais il leur offre également un cadre de travail adéquat. Pour Bressoux (2006), les écoles les plus performantes sont celles que les enseignants qui ont acquis une certaine expérience dans leur métier exercent une influence sur la performance. Les profils professionnels des enseignants doivent être adaptés aux besoins de la formation pour que l'école puisse former les apprenants performants, capables d'occuper un poste de travail donné. Cependant, les résultats du terrain montrent que la plupart des profils de formation des enseignants du collège bilingue polyvalent Chuo ne sont pas adaptés aux besoins de la formation. Ceci constitue l'une des causes de la faible qualification des apprenants et subséquemment les empêche d'accéder à l'emploi. Le répondant 1 affirme :

Le collège bilingue polyvalent Chuo a eu une vague des enseignants formés dans les écoles de formation telle que l'ENS depuis sa création. Ces enseignants dans leur majorité sont admis à faire valoir leur droit à la retraite, sans toutefois compter ceux qui ont rendu l'âme. Les jeunes ont certes pris la relève malheureusement ils sont nantis des diplômes universitaires. Les enseignements sont beaucoup théoriques mais la pratique laisse à désirer. Notre société a plutôt besoin du concret c'est l'apprenant au sortie d'un cursus scolaire doit être en mesure de s'insérer facilement par son savoir-faire Q3+.

L'inadaptation des profils professionnels des enseignants du collège bilingue polyvalent Chuo est un réel problème auquel est confronté le collège. Dans le même sillage nous pouvons entendre le répondant 2 : <<Les profils professionnels de certains enseignants ne sont pas adaptés aux besoins de la formation. Ceci est un réel problème, car la plupart des enseignants sont des diplômés issus des universités et qui n'ont reçu que des formations académiques. Il faut dire sur les. Les 86 enseignants dont dispose le collège bilingue Chuo aucun enseignant de la section générale a les compétences dans le domaine de la technique>> Q3+

Selon Aletet (1994) la formation continue recouvre l'ensemble de toutes les activités qui impliquent un changement ou un accroissement des compétences et des savoirs des

enseignants et dont l'ultime est un changement des pratiques en classe avec une amélioration de l'apprentissage et des performances des élèves. Pour Souad (2020), les enseignants en exercice sont appelés à mettre à jour leurs connaissances et leur savoir-faire, en suivant un plan de formation continue adaptée, leur permettant de rehausser continuellement le niveau de leur pratique éducative et d'accomplir au mieux leurs missions. Ce plan est basé sur une analyse des besoins des missions de l'enseignant, avec des objectifs et des contenus en phase avec les évolutions dans le domaine. La formation continue représente ainsi un atout pour améliorer l'efficacité et le rendement et le rendement de l'enseignant est un facteur de promotion dans sa carrière. L'auteur de poursuivre que pour pouvoir faire face au développement des connaissances enseigner, il est essentiel que tout enseignant se perfectionne et améliore ses compétences tout au long de sa carrière. L'amélioration et l'évolution des enseignants passent par la pratique quotidienne de métier, les réflexions partagées avec ses collègues lors d'un conseil d'enseignement, de journées pédagogiques, et la formation continue à travers les différents dispositifs tels que : les journées pédagogiques, les séminaires.

Or, le résultat que nous avons recueilli concernant la formation continue laisse savoir que la majorité des enseignants du collège bilingue polyvalent Chuo ne bénéficient d'aucune formation continue et surtout dans le domaine de la technique. Le Repondant1 en illustre :<< Les programmes d'enseignement ne sont pas en adéquation avec les besoins des entreprises locales>> P6+. Dans la même lignée le Repondant2 affirme en insistant sur la perception de la problématique a sujet de la reforme au Cameroun :<< Les programmes d'enseignement ne sont pas adaptés aux besoins des entreprises comme il faut. Car la problématique de la formation professionnelle n'est pas encore bien perçue par la politique camerounaise>>P6. Dans ce même ordre d'idée, le repondant3 dit :<< l'adaptation de l'offre de formation à l'emploi est faible>>. Selon le repondant4 :<< Oui, les programmes sont quand même adaptés aux besoins des entreprises du fait que certaines filières ne sont pas enseignées au collège>>P3+.

L'élaboration des programmes de formation implique la participation de l'ensemble des acteurs. L'école doit avoir un rôle primordial dans l'insertion socioprofessionnelle des jeunes. L'école doit ainsi nouer des relations de partenariat avec les acteurs, le monde professionnel afin de proposer une offre de formation adaptée aux besoins de la société. Pour Magne (2019), une institution de formation professionnelle doit être en collaboration avec différents partenariats. Le partenariat entre différentes instances, Ministres, organismes, au service local, régional et national est une priorité ministérielle en matière de développement des programmes. Accentuer la collaboration et les liens formels avec les différents acteurs socio-économiques et

de l'éducation, c'est aussi permettre aux milieux de travail et de l'éducation de participer à l'élaboration des programmes ainsi qu'une collaboration des experts à différentes étapes du processus d'élaboration des programmes. Les partenaires sont des ressources précieuses pour faire état des besoins, cerner les problèmes d'actualisations et de développement des secteurs d'activités socio-économiques ainsi que l'application des programmes d'études qui contribuent à préciser les orientations et les actions du ministère.

Toutefois, au vue des résultats issus du terrain, l'on note que les techniciens qui devaient être impliqués dans l'élaboration des programmes d'enseignement général des lycées et collèges n'ont pas été consultés. Le répondant 1 poursuit : « Le collège bilingue polyvalent Chuo a connu beaucoup d'enseignants formés dans les différentes écoles de formation. Ces formateurs dans leur majorité sont admis à faire valoir leurs droits à la retraite. Quelques-uns qui sont en activités sont presque partants sans pour autant dénombrés ceux qui sont décédés. Ayant fait le constat de cette disparition des ressources humaines compétentes, les jeunes sortis des prestigieuses universités et des écoles de formation d'enseignement ont remplacé les anciens. Malheureusement, ces universitaires sans connaissances adéquates sur les programmes professionnels ne disposent pas d'expériences techniques et pédagogiques pour assurer une bonne qualité de formation aux jeunes. Ils se sentent à l'aise dans les matières théoriques alors que nous avons beaucoup plus besoins de la pratique pour permettre à nos apprenants d'être actifs, pour ceux qui n'ont pas la possibilité de poursuivre les études supérieures » Q3+

Le Répondant 3 ajoute pour sa part :

Ici, on a un problème de recyclage. Beaucoup des enseignants, depuis leur carrière sont restés avec le même niveau jusqu'à la retraite. Ceci relève d'un manque de gestion de carrière. Si on ne recycle pas les enseignants en leur assurant une formation techno-pédagogique, même de courte durée, ils deviennent inefficaces et donc cela a un impact sur la qualité de connaissances qu'ils transmettent aux apprenants. Dans les responsables de l'établissement successivement remplacés n'ont pas eu la chance de bénéficier des formations en la matière ni de trouver des opportunités d'échange d'expérience avec des pays ou ces types de formation connaissent une réussite Q5+.

Si l'on entend Léopold Paqua (2000), la formation continue est un moyen qui doit permettre aux enseignants non seulement de faire face à un environnement souvent difficile mais aussi de renforcer leurs compétences professionnelles. Les connaissances et les compétences acquises à travers les programmes de formation continue n'en profitent pas

seulement aux enseignants mais également à l'ensemble du système scolaire puisqu'elles doivent être réinvesties dans l'enseignement-apprentissage des apprenants et la qualité du système scolaire et renforcent le sentiment d'appartenance à un groupe fort et respecte renforce l'identité en tant qu'enseignant.

La formation continue a un impact capital dans la performance scolaire. Guskey (2000,2001) a montré que la formation continue a des effets indéniables sur les résultats académiques des élèves. Selon lui, elle est moyen direct d'amélioration du rendement des élèves à travers les pratiques et les savoirs pédagogiques des enseignants. La formation pédagogique contribue activement à l'amélioration de la performance des élèves et aide les enseignants dans leur exercice. (Perrenoud,2010), affirme qu'une formation pédagogique efficace amènera le professeur réfléchir, pendant sa formation et tout au long de sa carrière, aux effets de sa pratique sur l'apprentissage des apprenants et s'engager dans un processus de développement professionnel lui permettant de s'adapter et de s'améliorer. Cependant, les enseignants du collège bilingue polyvalent Chuo n'ont pas bénéficié de formation pédagogique dans leur carrière. L'école ne dispose pas une équipe pédagogique pour recycler les enseignants. Les Répondants 1 et 3 en illustrent : « Il n'a pas une équipe pédagogique au sein de l'établissement qui recyclent les enseignants » Q6+.

5.2. Programmes d'enseignement

Selon Gautier et al (1997), les programmes d'enseignement sont un ensemble de savoirs, de connaissances, d'habilité et d'attitudes dont un enseignant en a besoin pour accomplir son travail de façon efficace dans une situation d'enseignement donne. Tout programme de formation doit s'adapter aux besoins de formation. Magne (2019) martèle que dans le domaine de la formation professionnelle, les programmes d'études sont pertinents dans la mesure où ils tiennent compte des besoins en main d'œuvre, des exigences de la situation du travail vise de même que des difficultés, des orientations et des buts généraux de la formation. Ces éléments constituent les principaux qui déterminent les orientations et le contenu d'un programme. Les programmes d'études sont pertinents dans la mesure où ils tiennent compte des besoins en main d'œuvre, des exigences de la situation du travail vise de même que des difficultés, des orientations et des buts généraux de la formation. Ces éléments constituent les principaux facteurs qui déterminent les orientations et le contenu d'un programme. Les principaux facteurs qui déterminent les orientations et le contenu d'un programme. Les programmes doivent être cohérents. La cohérence d'un programme tient à la qualité de l'articulation et des

regroupements de ses composantes ainsi qu'à leur équilibre, les compétences particulières et générales les liens entre elles. Les programmes doivent être applicables. La mise en application d'un programme en fonction des modalités pédagogiques en vigueur dans les établissements d'enseignement. L'application est liée à l'ensemble des ressources humaines, financières. Il est donc important pour les institutions de formation publiques en général d'établir et d'entretenir les relations avec les employeurs, les associations sectorielles et les instituts de recherche pour informer sur les besoins en compétence, participer à la conception de curricula de formation. L'offre de formation doit répondre le plus possible aux besoins locaux, régionaux nationaux, un objectif que vise les ministères en charge de l'éducation par l'actualisation régulière de leur carte de service destinée à la formation professionnelle. Le Répondant³ affirme pour sa part que le collège connaît d'énormes problèmes en termes de ressources et les programmes d'enseignement ne peuvent pas faciliter l'emploi après leur cursus scolaire parce qu'on rencontre d'énormes difficultés. Il y a un manque de ressources et les apprenants sont formés au rabais>>.

Par ailleurs, un établissement de formation doit être capable à identifier les acteurs économiques susceptibles de son offre de formation ainsi que doit avoir le dispositif d'évaluation de l'employabilité et le dispositif de prise en compte des informations issues des employeurs afin d'améliorer son offre de formation. Cependant, les résultats stipulent qu'il n'y a pas le dispositif d'évaluation de l'employabilité et de prise en compte des informations issues des employeurs. Dans le même perspectif, le répondant⁴ dit :<< Certains de nos apprenants s'en sortent mais d'autres sont seulement au quartier puisqu'il n'y a pas de matières d'œuvres nécessaires pour les former. Alors que toute offre de formation doit s'orienter vers l'environnement des besoins. A cet effet, elle doit impliquer les acteurs principaux pour pouvoir unir des bonnes visions sur le type de la formation pour le type de personne que l'on veut bâtir pour une société en mutation rapide. Le type de compétences et savoir ce qu'il faut pour répondre très rapidement et efficacement aux urgences de la société et celles des diplômés au sortir du processus. Ainsi donc, les programmes, les filières et le contenu du curriculum doivent se référer au contexte de l'environnement évolutif. Les relations à l'extérieur de l'institution peuvent contribuer efficacement à l'amélioration des programmes en lien avec les besoins des entreprises.

Les programmes d'enseignement du secondaire d'enseignement ne facilitent pas vraiment l'emploi. Voici les propos du Répondant 5 : « Beaucoup de nos élèves, après leur cursus scolaire éprouvent des difficultés pour s'en procurer du travail » Ceci corrobore avec les

résultats du Coté (2012), selon lesquels, les dispositifs des systèmes de formation professionnelle des pays en développement connaissent d'énormes difficultés parmi lesquelles nous retenons que l'offre de formation dans ces pays est limitée, inadaptée et peu performante avec des équipements obsolètes. En conséquence, les techniciens qui sortent du dispositif de l'EFTP sont « déphasés ».

5.3. Insertion professionnelle des apprenants

L'insertion sociale et professionnelle désigne le processus permettant l'intégration d'une personne au sein d'un système socio-économique par l'appropriation des normes et règles de ce système. L'objectif de l'insertion est de permettre aux personnes exclues de trouver une autonomie et confiance en soi, notamment par le travail, l'accès à un logement, la création d'un lien social... Les trois « piliers » de l'insertion sont l'éducation, le logement et l'emploi. L'élaboration des curricula devraient se faire de telle manière à favoriser ou à faciliter l'insertion socioprofessionnelle des apprenants en offrant un large éventail de services diversifiés afin d'accompagner, de la manière optimale possible, la clientèle. L'insertion socioprofessionnelle des apprenants est une priorité et les programmes doivent se développer en ce sens. Chacun de nos programmes doit avoir un objectif spécifique et nos apprenants doivent avoir la possibilité d'évoluer au rythme afin d'atteindre leurs objectifs. A cet effet l'école doit donner l'occasion d'avoir une carrière stimulante dans des métiers novateurs et en plein essor.

OCDE et UNESCO (2002) disent que le niveau d'éducation est non seulement essentiel au bien-être économique des individus, mais aussi et surtout à celui des nations. L'accès à l'éducation allié à la réussite scolaire est un facteur-clé de l'accumulation du capital et de la croissance économique. L'éducation est en effet une force qui fait des citoyens épanouis et intégrés et construit des sociétés plus cohésives et participatives. Or les résultats issus du terrain stipulent que la plupart des apprenants du collège bilingue polyvalent Chuo ont des sérieux problèmes au niveau de l'insertion socioprofessionnelle parce que les curricula implémentés ne sont pas appropriés pour répondre aux attentes socioprofessionnelles. Le Répondant 6 récite : « Non je ne travaille je n'ai pas de travail dans une structure dans une structure liée à ce que j'ai étudié au collège ». Dans le même sens, le Repondant7 dit : « Je n'ai travaillé qu'une seule fois dans une structure et de façon temporaire ».

Ainsi, le problème de l'insertion socio-professionnel des apprenants du collège bilingue polyvalent Chuo est lié aux programmes qui ne sont pas adaptés aux besoins de la société. Ce

qui corrobore avec les travaux des auteurs de la théorie du socioconstructivisme selon lesquels à l'exemple de Vygotsky (1978) le socioconstructivisme souligne que toutes les fonctions cognitives, y compris l'apprentissage, dépendent des interactions avec les autres (par exemple, les enseignants, les pairs et les parents). Par conséquent, l'apprentissage dépend essentiellement des qualités d'un processus de collaboration au sein d'une communauté éducative, qui est spécifique à la situation et lie au contexte. Cependant, l'apprentissage doit également être considéré comme plus que l'assimilation de nouvelles connaissances par l'individu. Mais aussi comme le processus par lequel les apprenants sont intégrés dans une communauté de connaissances. Selon le socioconstructivisme rien n'est appris à partir de rien mais plutôt en relation avec les connaissances existantes, les nouvelles informations étant intégrées et élargissant le réseau de compréhension existant. L'apprenant qui réussit est donc celui qui intègre les nouvelles idées aux anciennes et pour qui la compréhension s'élargit pour englober la nouvelle expérience. Par conséquent, la vision du monde d'un apprenant constructiviste social sera toujours subjective, car chaque individu interprétera l'expérience à travers un cadre de compréhension préexistant différent et développera sa propre vision unique du monde.

Selon l'auteur, la démarche de l'homme de la rue, dans sa recherche s'apparente à la démarche scientifique. Car, il est toujours en quête d'explications à propos des faits ou événements observés. Et selon lui, cela tient à plusieurs raisons. D'une part, expliquer la réalité, c'est pouvoir s'y adapter au mieux. Il faut dire que les invariants rencontrés permettent de prévoir des conséquences avènements ou des conséquences logiques. Dans une logique socio-constructiviste connaître et maîtriser revient à prévoir les conséquences. Il s'agit de connaître les causes de chômage pour pouvoir trouver les solutions à sa remédiation. D'autre part, il existerait chez chacun un besoin de contrôler l'environnement qui nous pousse à le décortiquer, l'expliquer et lui donner un sens. La majorité d'entre nous ne sont pas à l'aise avec le hasard selon Heider, l'on attribue les causes aux événements de deux manières : soit par l'internalité (causes propres aux individus), ce qui veut dire les causes de chômage peuvent provenir de l'homme par son incapacité à maîtriser la technologie qui lui permettent d'être employable, soit par l'extrémité (cause à l'individu) qui peut être la crise économique ou encore la croissance démographique.

Selon Weiner (1989), les attributions à la capacité, à l'effort et à la chance sont plus nombreuses après un chômage. Ceci nous permet de situer les attitudes des jeunes en quête d'emploi. Ainsi, certains jeunes pensent qu'ils n'accèdent pas à l'emploi, c'est la faute de l'État, du système éducatif ou par manque de chance. D'autres pensent qu'ils sont les principaux

responsables de leur chômage. Ainsi les apprenants les apprenants leur chômage a la faible cohérence entre les matériels didactiques et les besoins de formations, l'incompétence des enseignants et l'inadaptation formation-emploi. L'analyse des résultats permet de savoir que la compétence des apprenants est le résultat d'une formation de qualité qui ouvre la porte aux diplômés de s'intégrer sur le marché d'emploi. Ainsi, la formation des apprenants du collège bilingue polyvalent Chuo fait face à d'énormes difficultés en qualification des enseignants, les programmes d'enseignements qui impactent négativement l'insertion socioprofessionnelle des apprenants. Car, les résultats laissent savoir qu'il y a l'inadéquation des profils professionnels de la majorité des enseignants, le non recyclage des enseignants l'inadaptation des programmes d'enseignement aux besoins des entreprises. Ceci nous amène à comprendre que la qualification des enseignants, les programmes d'enseignement influencent l'insertion socioprofessionnelle des apprenants du collège bilingue polyvalent Chuo.

Les difficultés rencontrées

Les difficultés auxquelles nous nous sommes confrontés au cours de ce travail sont d'ordre documentaire. En effet, il y a l'insuffisance des documents liés à notre travail. Nous avons la peine de trouver les revues, articles, ouvrages.... Pouvant nous permettre d'enrichir notre travail.

Forces et faiblesses de la recherche

La petite taille de la population participante constitue le principal point faible de notre travail. Nous estimons qu'avec une grande population pourrait donner la possibilité d'étudier des variables et les analyses statistiques pourraient être élaborées davantage. Disons que pour un domaine de recherche nouveau comme le nôtre, il est difficile de s'assurer d'un positionnement théorique clair. Ainsi, un prochain enrichissement est nécessaire. En revanche, la principale force découle de la transcription des verbatim de chacun de nos enquêtés. Cela nous a permis de distinguer et de comprendre plus clairement la situation de la formation des apprenants du collège bilingue polyvalent Chuo. Ainsi nous avons pu déceler les différents maux dont souffre le système d'enseignement secondaire général du Cameroun.

Suggestions et recommandations

À la vue des résultats obtenus, il est question de faire quelques suggestions afin d'améliorer les programmes d'enseignement secondaire général afin que les apprenants qui sortent de cette formation puissent être qualifiés et s'insérer sur le marché de l'emploi.

Au gouvernement camerounais

Qui se trouve au principe du système éducatif, nous suggérons ce qui suit :

- Prioriser la formation continue des enseignants ;
- Recruter en quantité suffisante les enseignants ayant reçu les formations professionnelles dans les différentes spécialités liées et les affecter dans les établissements d'enseignement secondaire général ;
- Faire appel aux techniciens dans l'implémentation des curricula de l'enseignement secondaire général ;
- Valoriser les ressources humaines ;
- Construire des infrastructures éducatives de qualité et avoir des salles de classe, des salles d'informatiques, des ateliers, des laboratoires, des bibliothèques des bureaux etc... et doter de matériels et équipements de travail ;
- Développer les évaluations sur la qualité de la relation Formation-Emploi ;
- Réactualiser les programmes d'enseignement national afin de faciliter l'adaptation des programmes aux besoins socio-économiques ;
- Promouvoir la politique de professionnalisation de l'enseignement secondaire général ;
- Accroître le budget de fonctionnement de l'enseignement secondaire général,
- Faire de l'éducation et l'enseignement secondaire en particulier une priorité ;

Au collège bilingue polyvalent Chuo, nous suggérons de :

- Développer les stages en entreprise ;
- Mettre sur pied dispositif d'évaluation de l'employabilité des apprenants sortis du collège ;
- Développer les relations de partenariats avec les entreprises ;
- Mettre sur pied un dispositif de prise en compte des informations issues des entreprises afin de corriger les insuffisances sur les programmes de formation.

CONCLUSION

Ce travail porte sur la qualité de l'enseignement secondaire général et l'insertion professionnelle des apprenants au Cameroun : le cas du collège bilingue polyvalent Chuo de Yaoundé - Carrière. Il relève du constat selon lequel bon nombre des apprenants sortant des établissements d'enseignement secondaire ont de très faibles acquis et éprouvent beaucoup de difficultés à s'affirmer sur le marché d'emploi. La théorie du capital humain de Becker (1993) établit un rapport étroit entre la formation et l'insertion socioprofessionnelle des apprenants. Ce travail nous a permis d'évaluer les contraintes liées aux ressources humaines, pédagogiques et curriculaires qui influencent l'insertion professionnelle des apprenants. En effet, la finalité de l'enseignement secondaire général vise à développer chez les apprenants les connaissances générales, les aptitudes et les compétences en lecture et en calcul, souvent pour les préparer à des programmes éducatifs plus avancés ou à un niveau supérieur et pour établir les bases de l'apprentissage tout au long de la vie. Par ailleurs, l'enseignement général comprend les programmes éducatifs conçus pour préparer les élèves à accéder à l'enseignement professionnel mais pas à des métiers spécifiques, ni à une certification utilisable sur le marché du travail. En revanche, nous nous sommes fixés l'objectif général d'explorer la possibilité d'une professionnalisation de l'enseignement secondaire général, ce qui est d'ailleurs souhaité par les pouvoirs publics. D'où notre questionnement : la qualité de l'enseignement secondaire général est-elle susceptible d'influencer l'insertion professionnelle des apprenants du collège bilingue polyvalent Chuo ?

Pour y répondre, nous avons mené l'étude au Collège bilingue polyvalent Chuo auprès d'un échantillon de 12 personnes parmi lesquels nous avons sept (07) élèves, trois (03) enseignants et deux (02) administrateurs. Nous avons fait notre analyse sur base d'une recherche exploratoire qui nous a conduit à formuler l'hypothèse générale suivante : la qualité de l'enseignement secondaire général influence l'insertion professionnelle des apprenants du collège bilingue polyvalent Chuo. L'opérationnalisation de l'hypothèse générale a engendré 02 hypothèses spécifiques de recherche :

- La qualification des enseignants influence l'insertion professionnelle des apprenants du collège bilingue polyvalent Chuo.
- Les programmes d'enseignement secondaire général influencent l'insertion professionnelle des apprenants du collège bilingue polyvalent Chuo.

Trois théories ont été utilisées dans le cadre de ce travail pour et ont permis d'analyser l'influence de la qualité de l'enseignement secondaire général sur l'insertion professionnelle des apprenants. Il s'agit de la théorie de l'effet-établissement de Beck et Murphy (1998), la théorie de « l'effet-enseignant » de Bressoux (2006) la théorie du socioconstructivisme de Gergen (1985) ; Mayer (1999) et la théorie du capital humain de Becker (1993).

Ce travail a permis, à travers l'analyse des entretiens semi directs des enquêtés et la littérature existante, de parvenir à la conclusion que la qualité de l'enseignement et la qualification des enseignants influencent l'insertion professionnelle des apprenants. Par ailleurs, ce travail a permis d'identifier les différents maux à éradiquer pour améliorer la qualité de l'enseignement secondaire général et pour permettre aux apprenants d'être qualifiés à la fin de leur cursus scolaire et de s'insérer dans la vie professionnelle. Au terme du présent travail, quelques suggestions ont été faites à l'endroit du gouvernement camerounais et du Collège bilingue polyvalent Chuo en particulier.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants. Analyse des pratiques et des situations pédagogiques*. Presse universitaire de France.
- Altet, M. (1994). La formation professionnelle des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation* 22(1), 175-216.
- Audigier, M. et Dolz, J. (2006). *Curriculum, enseignement et pilotage*. De Boeck.
- Banga Am0vene, J. D. (2022). Appraising Cameroon Students Communicative Competence in English. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 6(3), 283-2086.
- Beauchet, P. et Germain, P. (2003). *L'éducation, fondement du développement durable en Afrique*. PUF
- Becker, G. (1964) human capital; *A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education* (3ed). University of Chicago Press.
- Beck, L.G et Murphy J. (1998) *Déterminant de la performance des écoles secondaires en Haïti : le cas du département du centre [mémoire de master]*. Université des Antilles et de la Guyane.
- Behrens, M. (2007). *La qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain*. Presses de l'Université du Québec.
- Benea, M. (2015). *Tips for writing a good scientific paper*. *XRDS: Crossroads, The ACM Magazine for Student*, 21(4), 168-210.
- Bodin, J. (1976). *Et la censure inquisitoriale- Savoir* Larose-Louise MA.
- Bressoux, P. (1995). Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves : effet-école et effets classes en lecture. *Revue française de sociologie*, 36(2), 273-294.
- Bressoux, P. (2006). Effet-classe, effet-maitre (1st éd.). *Revue française de sociologie*, 37(3) 270-294.
- Champy, P. et Etavé, C. (Ed). (2000). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Retz.

- Charlot, B. (2001). *Les jeunes et le savoir. Perspectives internationales*. Anthropos.
- Castel, R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*. Fayard.
- Cote, S. (2012). Exposé : << *Quelles compétences professionnelles et techniques pour une meilleure insertion socio-économique des jeunes ? Assise sur l'enseignement et la formation technique et professionnel*>>. CONFEMEN.
- Demailly, L. (1997). *La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants*, 29 (1) 59- 69.
- Desremaux, A. (1993). *Stratégie*. Dalloz.
- Demeuse, M. ; Strauven, C. et Roegiers, Xavier, C. (2006). *Développer un curriculum d'enseignement ou formation* 2^e édition. De Boeck.
- Denison, E.F. (1962). The Sources of Economic Growth in the United states and alternatives before us. *Committee for Economic Development*, 23(3) 335- 346.
- Depover, C. et Noel, B. (2005). *Le curriculum et ses logiques. Une approche contextualisée pour analyser les réformes et les politiques éducatives*. L'Harmattan.
- Dore,G. (2010). *En Politique de formation professionnelle et d'emploi en Haïti le cas du secteur touristique* [Thèse de doctorat en science de l'éducation]. Université de Paris.
- Figari,G. et Grangeat, M.(200). L'évaluation du curriculum : intérêt et méthodologie. *Mesure et évaluation en éducation*, 26 (3) 1-5.
- Fonkeng, G. Chaffi, C. et Bomba (2014). *Précis de méthodologie de recherche en science sociales*. Accosup.
- Fox, R. (2001). *Review of Education*, 24 (2), 1-4.
- François, R.et Jean. M.B. (2005). *Nouveaux enjeux pour l'école moyenne en Afrique*. De Boeck.
- Gautier, Roger,F.(2006). *Les contenus de l'enseignement secondaire dans le monde : Etats des lieux et choix stratégique*. UNESCO
- Gautier, C. et Saint, J. (2002). *Les réformes des programmes scolaires au Québec*. Les presses de l'Université Laval.

- Gautier, C. et Dembélé. (2004). Qualité de l'enseignement et qualité de l'éducation. *Revue des Résultats de recherche, Political Science*, 25 (3), 68-73.
- Gazier, B. (2004). *Les stratégies des ressources humaines*, 3^e éd. La découverte.
- Gergen, K. (1985). Theory of the self: Impasse and evolution. Psychological perspective on the self, 65 (2), 249-273.
- Glikman, V. (2002). *Des cours par correspondance au <<e-learning>>*. PUF
- Gurgan, M. (2005). *Economies de éducations*. La découverte.
- Guskey et Huberman, M. (2000). *Professionnal Development in Education: New Paradigms and Practices*. Teachers College Press.
- Houchot, A. et Robine, F. (2007). *Les livrets de compétence : nouveaux outils pour l'évaluation des acquis*. Espace Press.
- Hopf (2004). *L'entretien semi-directif : essai et critiques pour un usage en sociologie*, 23 (102), 23- 34.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. De Boeck.
- Krief, N. et Zardet, V. (2003). *Analyse de données qualificatives et recherche – intervention*. ProQuest.
- Le Boterf (2011, Janvier). *Les trois dimensions de compétence*. Le courrier 1.
- Lessard, C. (2000). Evolution du métier d'enseignant et nouvelle régulation de l'éducation. *Revue de la Recherche et la formation*, 49 (35), 91-116.
- Lombard, J. *Philosophie de l'éducation. Question d'aujourd'hui, l'école la citée*. L'harmattan.
- Magne, M. A. (2019). Formation professionnelle universitaire et employabilité des apprenants. *Revue Internationale d'éducation de Sèvres*, 4527 (71), 2261- 4265.
- Marsh, A. Suchaut, B et Nolwen, H. (2000). *Les systèmes éducatifs africains. Une analyse économique comparative*. Cahiers d'études africains.
- Marsh, C. J. (2004). *Key Concepts for Understanding Curriculum*. Falmer Press.

- Masconi, N. (1998). *Réussite scolaire des filles et des garçons et socialisation différentielle des sexes à l'école*, 11(1), 7-1.
- Mayer et al. (2000). Compétences émotionnelles et capacités d'apprentissage des dirigeants, 12 (28), 165 – 189.
- Mayer, G. et Mitchell, L. (1996). *The challenge of inclusion of children with Physical Impairment: Absenteeism in Focus- A Case Study*, 2 (11), 135 – 138.
- Mays et Pope (1995). *Étude qualitative : définition, techniques, étapes et analyse*. Scrbbr.
- Meq (2001). *Ppogramme de formation de l'école Québécoise. Éducation préscolaire enseignement primaire*. CTREQ.
- Mincer, J. (1958). *Investment in Human Capital and Personal Income Distribution*, 66 (4), 281-302.
- Michael, S. (1973). *The Quarterly Journal of Economics*, 87 (3), 355-374.
- Michaud, G., Dione, P. et Beaulieu, G. (2006). *Le bilan des complexes. Regards croisés entre la théorie et la pratique*. Sainte- Foy.
- Mingat, A. Suchaut, B et Nolwen, H. (2000). Les systèmes éducatifs africains. Une analyse économique comparative. *Cahiers d'études africains*, 169 (170), 443- 445.
- Mingat, A. et Suchaut, B. (2000). Les systèmes éducatifs africains : Une analyse comparative. *Revue française de pédagogie*, 137(1), 174 -176.
- Moyles, J. et Hargreaves, L. (1998). *The Primary Curriculum: Learning from international Perspective*. Routledge.
- Mucchielli (1985). Recherche qualitative et production de savoirs. *Le développement des méthodes*. 12 (1), 136 – 138.
- Njiale, M.P. (2006). Crise de la société, crise de l'école. *Revue internationale d'éducation de Sevres*. 12(4), 53-63.
- OCDE (1998). L'investissement dans le capital humain : <<Du bien-être des nations>> *le rôle du capital humain et social*. OCDE.
- OCDE. (2001). <<Du bien-être des nations>> : *Le rôle du capital humain et social*. OCDE.

- OCDE. (2010). *Formation et emploi : Relever le défi de la réussite, Examens de l'OCDE sur l'éducation et la formation professionnelle*. OCDE.
- OCDE. (2015). *Apprendre au-delà de l'école : rapport de synthèse : Examen de l'OCDE sur l'éducation et la formation professionnelle*. OCDE.
- OCDE. (2015a). *Perspective de l'OCDE sur les compétences : les jeunes, les compétences et l'employabilité*. OCDE.
- OCDE /UNESCO (2002). *Le financement de l'éducation-investissements et rendements. Analyse des indicateurs de l'éducation dans le monde (éd 2002)*. UNESCO.
- UNESCO (2022). *Sur les politiques culturelles et le développement durable*. UNESCO.
- Paugam. (2012). *L'enquête sociologique. Repenser la solidarité*. Presse universitaire de France.
- Perrenoud, P. (1998). *Evaluation des élèves et régulation des apprentissages. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. De Boeck.
- Perrenoud, P. (2010). *La fabrication de l'excellence scolaire ; Du curriculum aux pratiques d'évaluation*. Librairie Droz.
- Perrenoud, P. (2011). *Quand l'école prétend préparer à la vie...Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ?* ESF.
- Piaget, J. (1950). *The Psychology of intelligence*. Routledge.
- Philippe, C. et al. (Nathan) (1994). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*.
- Quenum, C.V. (2008). *Financement public des systèmes et croissance économique dans les pays en voie de développement : cas des pays de l'Union Ouest africaine [Thèse de doctorat en sciences économique]*. Editions Universitaires Européennes.
- Quenet, P. Tenne, Y. Darcos, X. et al. EPLE /LISEO- *France Education internationale*, 114 (12),7-9.
- Rey (2012). Le défi de l'évaluation des compétences. *Dossier d'actualité veille et analyse*. 13(6),78-95.

- Robert, A. (2000). Cahier de géographie et culturel de Québec. *L'atlas géopolitique et culturel*, 44 (122), 259-260.
- Rope, F. (2004). Pour une sociologie du curriculum universitaire. *Cahier de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 3 (1), 243-249.
- Roegiers, X. et De Ketele, J.M. (2000). *Une pédagogie de l'intégration : compétence et intégration des acquis dans l'enseignement*. De Boeck.
- Scheereens, J. (2000). *Improving school effectiveness. Fundamentals of education. Planning*, 68(4), 144-160.
- Sillamy, N. (Bordas) (2006). *Dictionnaire Encyclopédique de la Psychologie*.
- Tobin, K et Tippins, D. (1993). *Construction as a referent for teaching and learning. The practice of constructivism in science education*. AAAS Press.
- Vigotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Wanlin (2007, Janvier). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. *Project : Méthodes statistique pour la recherche en sciences de l'éducation. Le courrier*, 3.



ANNEXES

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix-Travail-Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTE DES SCIENCES DE
L'EDUCATION

DEPARTEMENT DE CURRICULA ET
EVALUATION



REPUBLIC OF CAMEROON
Peace-Work-Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF EDUCATION

DEPARTEMENT OF CURRICULUM AND
EVALUATION

The Dean

N° 683 /21/UY1/FSE/VDSSE

AUTHORISATION FOR RESEARCH

I the undersigned, Professor BELA Cyrille Bienvenu, Dean of the Faculty of Education, University of Yaoundé I, hereby certify that MOUHAMED SOUOTOUMDOUGNIGNI Abdoulaye Moustapha, Matricule 20V3343, is a student in Masters II in the Faculty of Education, Department: *CURRICULUM AND EVALUATION*, Specialty: *DEVELOPER AND EVALUATOR OF CURRICULUM*.

The concerned is carrying out a research work in view of preparing a Master's Degree, under the supervision of Dr. BANGA AMVENE Jean Desire. His work is titled « *Qualité des curricula et insertion sociale des apprenants* ».

I would be grateful if you provide her with every information that can be helpful in the realization of his research work.

This Authorization is to serve the concerned for whatever purpose it is intended for.

Done in Yaoundé le 20 DEC 2021

For the Dean, by order



SHOT ON itel
AI DUAL CAMERA

UNIVERSITÉ DE YAOUNDE I

**CENTRE DE RECHERCHE ET
DE FORMATION DOCTORALES
EN SCIENCES HUMAINES
SOCIALES ET ÉDUCATIVES**

**UNITÉ DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALES EN
SCIENCES DE L'ÉDUCATION
ET INGÉNIERIE ÉDUCATIVE**

**DEPARTEMENT DE
CURRICULA ET EVALUATION**



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

**POSTGRADUATE SCHOOL FOR
SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES**

**DOCTORAL RESEARCH UNIT FOR
EDUCATION AND EDUCATIONAL
ENGINEERING**

**DEPARTMENT OF CURRICULUM
AND EVALUATION**

Guide d'entretien pour les enseignants et administrateurs

Chers enseignants et administrateurs,

Je me nomme Abdoulaye Moustapha MOUHAMED SOUOTOUMDOUNINI II en Curriculum et Evaluation de l'Éducation, spécialité : Développeur et Évaluateur des Curricula à l'Université de Yaoundé 1. Dans le cadre de la rédaction de mon mémoire de Master, je mène une recherche portant sur le sujet : << Qualité de l'enseignement secondaire général et insertion professionnelle des apprenants : cas du Collège Bilingue Polyvalent CHUO (Carrière)>>.

L'objectif de cette étude est de montrer l'influence de la qualité des curricula sur l'insertion socioprofessionnelle des apprenants du collège bilingue polyvalent CHUO (Carrière).

Afin de mener à bien mon travail, je vous prie de répondre aux questions avec plus d'objectivité.

Je vous garantis la confidentialité de votre identité.

Date.....

Non du chercheur.....

Identité de l'enquête.....

Heure du début.....

Heure de la fin

Lieu de l'entretien.....

La qualification des enseignants

1. Quelle est votre formation académique ?

2. Quelle est votre formation professionnelle
3. Les profils professionnels de vos collègues enseignants sont-ils adaptés aux besoins la formation ? Expliquez.

Les programmes d'enseignement

1. Quelle est la place des techniciens dans l'élaboration des programmes d'enseignement secondaire général du collège bilingue polyvalent chuo ? expliquez.
2. Votre collège a – t-il de partenariat avec le monde professionnel ? Expliquez.
3. Les programmes d'enseignement du collège bilingue polyvalent chuo sont-ils aux besoins de la formation ? Expliquez.
4. Votre collège dispose-il la capacité à identifier les acteurs du monde socioéconomique susceptibles de bénéficier de ses offres ? Expliquez.
5. Votre collège dispose-t-il un dispositif d'évaluation de l'employabilité de ses diplômés ? Expliquez.
6. Les programmes d'enseignement du collège bilingue polyvalent chuo sont adaptés aux des entreprises ? Expliquez.
7. Existe-il une politique de stages intégrés au cursus et hors cursus au sein de votre collège ? Expliquez.
8. Existe-t-il un dispositif de prise en compte régulière des informations issues du monde professionnel pour faire évoluer l'enseignement ? Expliquez.
9. Les programmes d'enseignement du collège bilingue polyvalent chuo facilitent-il l'emploi des diplômés ? Expliquez.

L'insertion professionnelle des apprenants

1. Quelle est la performance de vos élèves après leur cursus scolaire ?
2. Vos élèves accèdent-ils à l'emploi après leur cursus scolaire ? Expliquez.
3. Les enseignements que reçoivent vos élèves leur permettent-ils d'être employables ? Expliquez.

Information relative à l'identification des participants

Q1	Genre	Masculin <input type="checkbox"/>	Féminin <input type="checkbox"/>	Sans réponse <input type="checkbox"/>
Q2	Tranche d'âge	[18-25] <input type="checkbox"/>	[26-35] <input type="checkbox"/>	[36- plus[<input type="checkbox"/>
Q3	Situation matrimoniale	Célibataire <input type="checkbox"/>	Marie(e) <input type="checkbox"/>	Divorce(e) <input type="checkbox"/>
Q4	Niveau d'étude	Licence <input type="checkbox"/>	Master <input type="checkbox"/>	Ingénieur <input type="checkbox"/>

Merci pour votre attention.

UNIVERSITÉ DE YAOUNDE I

**CENTRE DE RECHERCHE ET DE
 FORMATION DOCTORALES EN
 SCIENCES HUMAINES SOCIALES
 ET ÉDUCATIVES**

**UNITÉ DE RECHERCHE ET DE
 FORMATION DOCTORALES EN
 SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET
 INGÉNIERIE ÉDUCATIVE**

**DEPARTEMENT DE CURRICULA
 ET EVALUATION**

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I


**POSTGRADUATE SCHOOL FOR
 SOCIAL AND EDUCATIONAL
 SCIENCES**

**DOCTORAL RESEARCH UNIT
 FOR EDUCATION AND
 EDUCATIONAL ENGINEERING**

**DEPARTMENT OF CURRICULUM
 AND EVALUATION**

GUIDE D'ENTRETIEN POUR LES ELEVES

Chers élèves,

Je me nomme Abdoulaye Moustapha MOUHAMED SOUOTOUMDOUGNIGNI, étudiant en Master II en Curriculum et Evaluation de l'éducation, spécialité : Développeur et Evalueur des Curricula à l'université de Yaoundé 1. Dans le cadre de la rédaction de mon mémoire de Master, je mène une recherche portant sur le sujet :<< Qualité de l'enseignement secondaire général et insertion professionnelle des apprenants : cas du collège bilingue polyvalent chuo(Carrière).

L'objectif principal de cette étude est de montrer l'influence de l'enseignement secondaire général sur l'insertion professionnelle des apprenants du collège bilingue polyvalent Chuo.

Afin de mener à bien mon travail, je vous prie de répondre aux questions avec plus d'objectivité.

Je vous garantis la confidentialité de votre identité.

Date.....
 Nom du chercheur
 Identité de l'enquêté.....
 Heure du début.....
 Heure de la fin.....
 Lieu de l'entretien.....

L'insertion professionnelle des apprenants

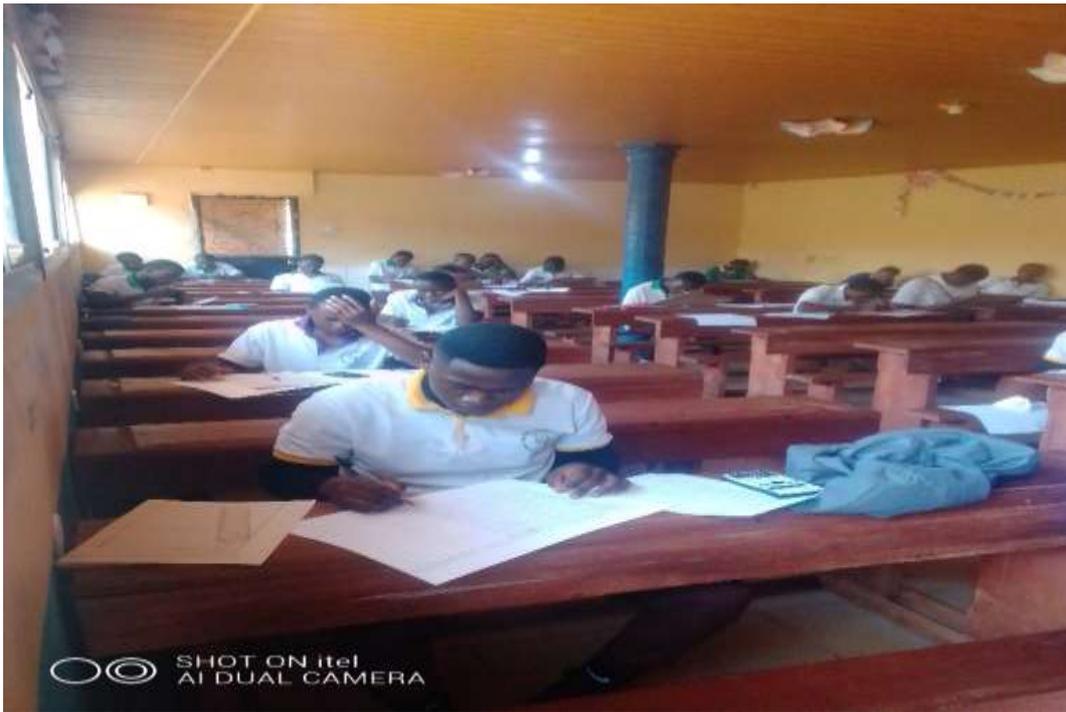
1. Avez-vous trouvé un emploi une fois dans une entreprise liée à votre cursus scolaire ?
Expliquez.
2. Est-ce que les enseignements que vous recevez vous permettent d'accéder à l'emploi ?
Expliquez.
3. Votre cursus scolaire vous permet-il d'acquérir des outils nécessaires pour exercer votre
d'administrateur et gestionnaire des établissements ? Expliquez.
4. Sentez-vous capable d'intégrer le marché d'emploi avec votre diplôme de l'enseignement
Secondaire général ?

Information relative à l'identification des participants.

Q5	Genre	Masculin <input type="checkbox"/>	Féminin <input type="checkbox"/>	Sans réponse <input type="checkbox"/>
Q6	Tranche d'âge	[18-25] <input type="checkbox"/>	[26-35] <input type="checkbox"/>	[36- plus[<input type="checkbox"/>
Q7	Situation matrimoniale	Célibataire <input type="checkbox"/>	Marie(e) <input type="checkbox"/>	Divorce(e) <input type="checkbox"/>
Q8	Classes	Seconde <input type="checkbox"/>	Première <input type="checkbox"/>	Terminale <input type="checkbox"/>

Merci pour votre participation





Les élèves du collège bilingue Polyvalent Chuo en pleins examens de fin de trimestre.



Bureau du principal du collège bilingue Polyvalent Chuo.

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE	i
DÉDICACE	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES	iv
LISTE DES TABLEAUX	v
RESUME	vi
ABSTRACT	vii
INTRODUCTION.....	1
PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE DE L'ETUDE	6
CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE	7
1.1. Contexte et justification.....	8
1.1.1. Contexte	8
1.1.2. Justification de l'étude.....	13
1.2. Formulation et position du problème	16
1.3. Question de recherche	18
1.3.1. Question générale	18
1.3.2. Questions spécifiques.....	18
1.4. Objectifs de recherche	18
1.4.1. Objectif général.....	18
1.5. Hypothèses de recherche	19
1.5.1. Hypothèse générale.....	19
1.5.2. Hypothèses spécifiques	19
1.6. Intérêt de l'étude	19
1.7. Délimitation de l'étude.....	20
1.7.1. Limite thématique.....	20
1.7.2. Limite géographique	21

1.8. Qualité.....	21
1.8.1. Enseignement	22
1.8.2. Qualité de l’enseignement.....	23
1.8.3. Enseignement général	24
1.8.4. Insertion professionnelle	24
1.8.5. Apprenant	25
CHAPITRE 2 : REVUE DE LA LITTERATURE	26
2.1. Recension des écrits	27
2.1.1. Qualité de curriculum	27
2.1.2. L’enseignement secondaire.....	27
2.1.2.1. L’enseignement secondaire général	28
2.1.2.2. Collège d’enseignement général et professionnel.....	29
2.1.3. Insertion professionnelle	30
2.1.4. Qualification des apprenants	30
2.1.5. Les réformes curriculaires en éducation	32
2.1.6. Contenu de l’enseignement et curricula.....	33
2.1.7. Étude nationale	35
2.1.8. Les compétences.....	35
2.1.9. Étude transnationale.....	37
2.1.10. Les reformes	38
2.1.11. Les savoir – faire cognitifs des apprenants	38
2.1.12. Exigences d’un programme de formation professionnelle.....	39
2.2. Les théories explicatives du sujet.....	39
2.2.1. La théorie de l’effet – établissement	40
2.2.2. La théorie du socioconstructivisme	43
2.2.2.1. Définition du socioconstructivisme.....	43
2.2.2.2. Caractéristiques et les principes du socioconstructivisme.....	44

2.2.2.3. L'importance du contexte social et l'interaction sociale et la création de sens	44
2.2.2.4. L'importance de la culture	45
2.2.2.5. Le socioconstructivisme dans l'enseignement et le rôle de l'enseignant	46
2.2.2.6. Le rôle de l'apprenant et la critique du socioconstructiviste	46
2.2.3. La théorie du capital humain	48
DEUXIEME PARTIE : CADRE OPERATOIRE DE L'ETUDE	55
CHAPITRE 3 : CADRE METHODOLOGIQUE.....	56
3.1. Rappel de l'hypothèse générale	57
3.1.1. Hypothèse de recherche	57
3.2. Indicateurs et modalités	57
3.3. Le type de recherche	58
3.4. Présentation du site de l'étude : Collège bilingue polyvalent Chuo Yaoundé (Carrière).....	59
3.5. La population de l'étude.....	62
3.5.1. Population cible	63
3.5.2. Population accessible de l'étude.....	63
3.6. Technique d'échantillonnage et échantillon.	63
3.6.1. Echantillonnage non probabiliste	63
3.6.2. Échantillon d'étude.....	64
3.7. Outil de collecte de l'information	65
3.7.1. L'observation.....	65
3.7.2. L'entretien semi- directif.....	66
3.8. Les grilles d'entretien semi- directif et leur codage.....	66
3.9. Enquête et ses difficultés	67
3.9.1. Déroulement de l'entretien.....	67
3.10. Instrument de traitement des données.	68
3.11. Justification du choix de la méthode d'analyse.	69

3.12. Grille d'analyse des données des entretiens avec les enquêtés.....	69
3.13. Codage des données	70
CHAPITRE 4 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS	72
4.1. Présentation et analyse thématique des verbatim.....	73
4.1.1. Identification des enquêtes	73
4.1.2. Thème 1 : La qualification des enseignants	73
4.1.3. Thème 2 : Les programmes d'enseignement.....	75
4.1.4. Thème 3 : Insertion professionnelle des apprenants.....	79
CHAPITRE 5 : INTERPRETATION DES RESULTATS.....	81
5.1. La qualification des enseignants	82
5.2. Programmes d'enseignement	86
5.3. Insertion professionnelle des apprenants	88
CONCLUSION.....	92
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	94
ANNEXES	100