

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE(CRFD) EN
SCIENCES HUMAINES, SOCIALES ET
ÉDUCATIVES

UNITÉ DE RECHERCHE ET FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES DE
L'ÉDUCATION ET INGÉNIERIE
EDUCATIVE

FACULTÉ DES SCIENCES DE
L'ÉDUCATION

DÉPARTEMENT DE CURRICULA ET
EVALUATION



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

DOCTORAL RESEARCH AND TRAINING
CENTER(DRTC) IN SOCIAL AND
EDUCATIONAL SCIENCES

DOCTORAL RESEARCH AND TRAINING
SCHOOL IN EDUCATION AND
EDUCATIONAL ENGINEERING

FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF CURRICULUM AND
EVALUATION

Formation initiale des enseignants et qualité de la formation dans les Centres de Promotion de la Femme et de la Famille du Mfoundi

*Mémoire présenté et soutenu le 27 Juillet 2023 en vue de l'obtention du Diplôme
de Master en Sciences de l'Education*

Spécialité : Management de l'Education

Option : Administrateur des Etablissements scolaires

Par

ENGOME DAMBO ALVINE

Licence en Lettres Modernes Anglaises

Matricule : 18X3550

Jury

| Qualités | Noms et grade | Universités |
|-------------------|----------------------|--------------------|
| Président | DONGO Etienne, Pr | UYI, FSE |
| Rapporteur | FONKOUA Pierre, Pr | UYI |
| Examineur | MAINGARI Daouda, Pr | UYI, FE |



CERTIFICATION

Ce projet de recherché est mon original et n'a pas été présenter dans aucune université

Signature _____

Date _____

ENGOME DAMBO ALVINE

(18X3550)

Je certifie que ce travail a été mené par ENGOME DAMBO ALVINE Numéro de matricule 18X3550) sous ma supervision à la Faculté des Sciences de l'Education, Université de Yaoundé 1, Yaoundé, Cameroun.

Signature _____

Date _____

Pr FONKOUA PIERRE

A

Mes parents Dora et Paul Rice Tchinda et Enangue Dambo Claire

REMERCIEMENTS

Ce travail n'aurait atteint son terme sans l'apport de plusieurs personnes. Ma profonde gratitude va à l'endroit : de mon Directeur de recherche Professeur. Fonkoua Pierre pour son suivi, sa disponibilité, son soutien continu et surtout pour sa patience; des enseignants du département de Curricula et évaluation pour leurs conseils et enseignements; au statisticien Monsieur Tadoum Talla Christian qui m'a accordé tout le temps nécessaire pour le traitement des données ; de mon époux le Prophète Etoundi Essomba Jules et Madame Aboe Agnès pour leurs lectures et corrections diverses ; de ma camarade de promotion Madame Mbogne Essome Herlie Michèle pour ses différents conseils ; de mes enfants pour leur patience pendant mes absences; de ma communauté chrétienne pour son soutien.

SOMMAIRE

| | |
|---|-------------|
| CERTIFICATION | i |
| DEDICACE | ii |
| REMERCIEMENTS | iii |
| SOMMAIRE | iv |
| LISTE DES FIGURES | v |
| LISTE DES TABLEAUX | vi |
| LISTE DES ACRONYMES ET DES ABBREVIATIONS | vii |
| RESUME | viii |
| ABSTRACT | ix |
| INTRODUCTION GENERALE | 1 |
| CHAPITRE I : PROBLEMATIQUE | 2 |
| CHAPITRE II : INSERTION THEORIQUE DE L'ETUDE | 16 |
| CHAPITRE III : METHODOLOGIE DE L'ETUDE | 49 |
| CHAPITRE IV : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS | 58 |
| CHAPITRE 5 : DISCUSSION, CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS | 105 |
| CONCLUSION GENERALE | 110 |
| REFERENCES | 111 |
| ANNEXES | 115 |
| TABLE DES MATIERES | 122 |

LISTE DES FIGURES

| | |
|--|----|
| Figure 1.0: paradigmes de la formation des enseignants | 42 |
| Figure 2.0: le triangle pédagogique | 44 |
| Figure 3.0: Le processus d'enseignement/apprentissage socioconstructivistes dans le tétraèdre pédagogique | 47 |
| Figure 4.0: Description de l'échantillon selon leur genre | 59 |
| Figure 5.0: Description de l'échantillon selon la tranche d'âge | 59 |
| Figure 6.0 : Description de l'échantillon selon leur statut | 60 |
| Figure 7.0 : Description de l'échantillon selon leur filière d'enseignement..... | 61 |
| Figure 8.0: Description de l'échantillon selon leur niveau scolaire initial | 62 |
| Figure 9.0: Réception d'un diplôme de qualification professionnelle | 64 |
| Figure 10.0: Réception d'un certificat de qualification professionnelle..... | 65 |
| Figure 11.0: Techniques et méthodes pédagogiques reçus par les formateurs | 67 |
| Figure 12.0: Description de l'échantillon selon leur seconde langue d'expression..... | 69 |

LISTE DES TABLEAUX

| | |
|---|----|
| Tableau synoptique d'opérationnalisation de la problématique | 15 |
| Tableau synoptique variables, indicateurs et modalités..... | 47 |
| Tableau 1.0: représentant la population cible..... | 50 |
| Tableau 2.0: Niveau de formation Scolaire Initiale des enseignants..... | 63 |
| Tableau 3.0: Niveau de formation professionnelle initiale..... | 66 |
| Tableau 4.0: niveau de formation pédagogique initiale des enseignants..... | 68 |
| Tableau 5.0: Niveau de maîtrise de la seconde langue | 70 |
| Tableau 6.0: Récapitulatif des modèles | 71 |
| Tableau 7.0: ANOVAa | 72 |
| Tableau 8.0: Coefficientsa | 72 |
| Tableau 9.0: Récapitulatif des modèles | 73 |
| Tableau 10.0: ANOVAa | 73 |
| Tableau 11.0: Coefficients..... | 74 |
| Tableau 12.0: Récapitulatif des modèles | 74 |
| Tableau 13.0: ANOVAa | 75 |
| Tableau 14.0: Coefficients..... | 75 |
| Tableau 15.0: Récapitulatif des modèles..... | 76 |
| Tableau 16.0: ANOVA..... | 76 |
| Tableau 17.0: Coefficientsa..... | 77 |

LISTE DES ACRONYMES ET DES ABBREVIATIONS

ANOVA : Analyses of Variance

BEPC : Brevet d'étude du premier cycle

CAPIEMP : Certificat d'Aptitude des Instituteurs les Ecoles Maternelles et Primaires

CAPIET : Certificat d'Aptitude Pédagogique d'Instituteurs de l'Enseignement Technique

CAS : Centre des Affaires Sociales

CIE : Conférence Internationale pour l'Education

CPFF : Centres de Promotion de la Femme et de la Famille

DIPES : Diplôme de professeur de l'Enseignement Secondaire général

DSCE : Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi

ENIEG : Ecole Normale des instituteurs de l'enseignement Général

ENIET ; Ecole Normale des instituteurs de l'enseignement Général Technique

ENS : Ecole Normale Supérieure

ENSET : Ecole Normale Supérieur d'Enseignement Technique

EPT : Education Pour Tous

FSE : Faculté des Sciences de l'Education

HCR : Haut-commissariat aux Réfugiés

ISO : International Organisation for Standardisation

MINAS : Ministère des Affaires

MINJEC : Ministère de la Jeunesse et de l'Education Civique

MINEFOP : Ministère de l'Emploi et de la Formation professionnelle

MINPROFF : Ministère de la Promotion de la Femme et de la Famille

MINCOF : Ministère de la Condition Féminine

ODD : Objectifs de Développement Durable

OMD : Objectifs du Millénaire pour le Développement

PASEC : Programme d'analyse des systèmes éducatifs

PPTE : Pays Pauvres et très endettés

WEFC Women's Empowerment and the Family centres

RESUME

La qualité de la formation est une préoccupation majeure pour le Ministère de la Promotion de la Femme et de la Famille (MINPROFF) dans sa contribution à l'édifice de l'Education Pour Tous (EPT). Ce travail avait pour objectif d'établir le lien d'influence significative entre certains paramètres de la formation initiale des enseignants et la qualité de la formation dans les Centres de Promotion de la Femme et de la Famille (CPFF) du Mfoundi. Cette étude a été guidée par la théorie du socioconstructivisme et en pénétrant cette théorie il ressort comme explication du problème que : certes les enseignants sont des acteurs majeurs dans la formation des apprenants, cependant, ces derniers sont en contact avec plusieurs autres facteurs environnementaux qui peuvent soit diluer soit accroître la qualité de leur formation reçue. La méthode mixte du model parallèle a été utilisée pour cette étude. Une confrontation de l'hypothèse a été faite à l'aide d'un questionnaire auprès d'un échantillon de 40 enseignants et six directeurs et un guide d'interview a aussi été utilisé pour collecte les données chez 6 apprenants. Les données collectées ont été analysées avec le logiciel SPSS version 21 avec la régression linéaire comme méthode d'analyse pour les données quantitatives et ATLAS. Ti version 22 pour les données qualitatives. Trois des quatre hypothèses se sont avérées vrai à savoir : le niveau professionnel, pédagogique et de maîtrise de la seconde langue des enseignants influencent de façon significative la qualité de la formation dans les CPFF du Mfoundi. Ce qui n'est pas le cas du niveau initial scolaire. Et dans la même lancée les résultats de l'analyse qualitative ont révélé que la formation initiale des enseignants contribue efficacement au développement du Domaine cognitif, psychomoteur et socio-affective des apprenants. Il ressort de ce qui précède que la qualité de la formation donnée dans les CPFF du Mfoundi est influencée de façon significative par la formation initiale des enseignants. De ce fait, le profil de base du recrutement dans ces centres devrait être plus accentué sur ces trois paramètres.

Mots clés : formation initiale, qualité de la formation, niveau professionnel, pédagogique et maîtrise de la seconde langue

ABSTRACT

The quality of training is a major concern for the Ministry for the Women's Empowerment and the Family (MINPROFF) in its contribution to the building of Education For All (EFA). This work aimed to establish the link of significant influence between certain parameters of initial teacher training and the quality of training in the Women's Empower and the Family Centres (CPFF) of Mfoundi. This study was guided by the theory of socio-constructivism and by penetrating this theory it emerges as an explanation of the problem that: certainly teachers are major actors in the training of learners, however, the latter are in contact with several other environmental factors which can either dilute or increase the quality of their training received. The mixed parallel model method was used for this study. A comparison of the hypothesis was made using a questionnaire with a sample of 40 teachers and six principals and an interview guide was also used to collect data from 6 learners. The collected data were analyzed with SPSS version 21 software with linear regression as the analysis method for quantitative data and ATLAS. Ti version 22 for qualitative data. Three of the four hypotheses turned out to be true, namely: the professional, pedagogical level and mastery of the second language of teachers significantly influence the quality of training in the CPFF of Mfoundi. This is not the case for the initial school level. And at the same time, the results of the qualitative analysis revealed that the initial training of teachers contributes effectively to the development of the cognitive, psychomotor and socio-affective domain of learners. It appears from the above that the quality of the training given in the CPFF of Mfoundi is significantly influenced by the initial training of teachers. As a result, the basic profile of recruitment in these centres should be more accentuated on these three parameters.

Key words: initial training, quality of training, professional, educational level and mastery of the second language

INTRODUCTION GENERALE

L'Education Pour Tous (EPT), prônée dans le monde en général, et en Afrique subsaharienne en particulier, n'a pas laissée le Cameroun indifférent. En dépit de toute la bonne volonté des pouvoirs publics camerounais à atteindre ce but, le souci majeur réside sur la qualité de cette éducation projetée à Dakar (2000). De plus, à la massive scolarisation, il est noté un taux élevé de redoublement et de nombreux cas de désertion du système éducatif formel. Le gouvernement camerounais met donc sur pied les Centres de Promotion de la Femme et de la Famille (CPFF), comme une solution pour demeurer dans la course de l'EPT.

Dans le rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous (UNESCO, 2005), la qualité des enseignants et celle de l'enseignement sont considérés comme les plus importants des facteurs organisationnels associés aux acquis des apprenants. Ces enseignants constituent donc un facteur clé pour l'amélioration de la qualité de la formation. Il est ainsi prioritaire de les préparer à affronter les défis d'un monde en mutation. Ce qui signifie, les équiper d'une expertise spécifique concernant les matières enseignées et les pratiques pédagogiques efficaces. Il devient donc impératif de convoquer les institutions de formation des enseignants au Cameroun.

Les formateurs du système éducatif formel au Cameroun sont les produits des moules tels que l'ENS, l'ENSET, ENIEG. Les Centres de Promotion de la femme et de la Famille quant à eux relève du système éducatif non formel. Le recrutement des enseignants dans ces Centres prête à confusion. En effet, aucune institution publique de formation de ces enseignants n'existe. Cette situation suscite une interrogation à savoir : est-ce que certains paramètres de la formation initiale des enseignants influencent de façon significative la qualité de la formation donnée dans les CPFF du Mfoundi ?

En guise de réponse provisoire à cette question nous avons formulé l'hypothèse générale suivante : Certains paramètres de la formation initiale des enseignants influencent de façon significative la qualité de la formation donnée dans les CPFF du Mfoundi.

La vérification de cette hypothèse nous a conduits à structurer la présente recherche au tour de cinq chapitres. Ces chapitres s'articulent comme suit : La problématique au chapitre 1 ; puis, l'insertion théorique de l'étude au chapitre 2 ; ensuite, la méthodologie de l'étude au chapitre 3; après, la présentation et analyse des résultats au chapitre 4 et enfin, l'interprétation des résultats et implication professionnelle au chapitre 5.

CHAPITRE I : PROBLEMATIQUE

Dans cette partie, il sera question de mieux éclaircir le problème de cette étude, de formuler la question de recherche, de déterminer les objectifs, les intérêts, de délimiter notre étude.

I.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION

I.1.1. Contexte international

D'après les organismes internationaux, « Le droit à l'éducation est une condition fondamentale dont dépend le bien-être personnel, social et économique et le développement culturel de tous les enfants, adolescents et adultes... ». (Unesco, 1990). Cette définition n'est qu'une amélioration de ce qui avait été dit quarante ans auparavant dans la déclaration universelle de droit de l'homme qui stipule que « toute personne a droit à l'éducation ». Au travers de l'objectif numéro deux des Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD), les organismes internationaux entendent atteindre une éducation pour tous (EPT). A cet effet, ils se sont mobilisés à Jomtien, jusqu'à Incheon en passant par Dakar.

A la quarante deuxième Conférence Internationale pour l'éducation en septembre 1990 à Genève, l'organisation des nations unies pour l'éducation la science et la culture (UNESCO) fait sienne la déclaration mondiale pour l'éducation pour tous adoptée à Jomtien sept mois plutôt. La conférence mondiale pour l'éducation pour tous qui s'est tenue du 5 au 9 mars 1990 à Jomtien, en Thaïlande, est conjointement convoquée par l'UNICEF ; le PNUD ; l'UNESCO et la banque mondiale (Unesco, 1990). La grande mobilisation de ces organismes internationaux témoigne de l'enjeu de ce rassemblement pour l'EPT. Et le document issu de ses assises en dit long à ce sujet. Il y est mentionné entre autres : l'universalisation de l'éducation fondamentale ; l'amélioration des performances à travers l'amélioration de la formation ; l'alphabétisation des adultes. (Revue internationale d'éducation de Sèvres. 2000)

Il ressort donc de cette conférence un consensus mondial qui est une vision élargie de l'éducation fondamentale. Car dans son article premier, la déclaration mondiale de l'EPT soutient que toute formation devrait répondre aux besoins fondamentaux. Il s'agit des outils d'apprentissage essentiel ; les contenus éducatifs fondamentaux dont l'être humain a besoin pour vivre et travailler dans la dignité afin de contribuer à son auto-développement ainsi que celui de sa nation. Ce consensus pose donc un réel défi sur la qualité de la formation.

Cependant, la qualité de la formation en Afrique Subsaharienne n'est pas trop encouragée par le climat social, politique et économique de la décennie 1990-2000. En effet, sur le plan social, l'UNESCO souligne « l'horreur du SIDA » qui a causé un impact négatif sur la demande et la qualité de la formation. Ensuite, la crise économique, accompagnée des dévaluations, n'a que continué à diluer cette qualité de formation. Enfin l'avènement de la démocratie, avec l'arrivée du multipartisme, n'a pas du tout arrangé cette situation en Afrique. Grace à l'accalmie de l'année 2000, le forum mondial pour l'éducation pour tous se tient à Dakar.

En avril 2000, s'est tenu à Dakar, le forum mondial pour l'éducation pour tous. Dix ans après Jomtien, Dakar est un cadre d'évaluation des objectifs qui ont été fixés. D'après la Revue internationale d'éducation de Sèvres parue en 2000, les progrès significatifs ont été notés et les nouveaux plans d'action s'engagent à la consolidation de l'accès quantitatif à la formation tout en visant la qualité.

A Dakar, Il est donc question de créer un climat « ...sain et sûr, inclusif et équitablement doté en ressources, qui favorise l'excellence de l'apprentissage, avec des niveaux d'acquisitions bien définis pour tous » (Cadre d'action, Dakar 2000). Ce n'est qu'avec la qualité d'une formation que le développement est possible. Les engagements pris avaient une projection sur quinze ans avec pour bilan à Incheon.

A la suite de Dakar, s'est tenu le forum mondial pour l'éducation pour tous à Incheon en Corée, en mai 2015. Incheon réaffirme l'engagement en faveur de l'éducation pour tous renouvelé à Dakar. Il est question de l'évaluation du forum mondial précédent et la délibération sur l'agenda Education 2030. Ici une nouvelle vision vers 2030 a pour but de « transformer la vie grâce à l'éducation » et l'objectif de développement durable numéro quatre (ODD4) s'intitule : « Assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ».En ce qui concerne la qualité de la formation, les organismes internationaux s'engagent à ce que les enseignants et les éducateurs « soient recrutés de manière adéquate, jouissent d'une formation et de qualifications professionnelles satisfaisantes... »

La qualité des enseignants peut être considérée parmi les facteurs les plus importants associés aux acquis des apprenants. Conscient de cela, la formation des enseignants est un indicateur de la qualité de la formation des apprenants. Préparer les formateurs à faire face aux défis d'un monde en mutation comme celui de la pandémie CARONA VIRUS, signifie qu'il

faut les équiper. Et l'équipement dont ils ont besoin concerne les matières enseignées et les pratiques pédagogiques entre autres(UNESCO, 2005). Il est donc impératif d'interroger la qualification et la formation de ces derniers, dans l'intérêt de la qualité de la formation dans les institutions de formation.

La question de la formation initiale des formateurs est donc à l'ordre du jour dans les agendas internationaux et nationaux pour non seulement atteindre une éducation pour tous, mais surtout de qualité.

1.1.2 Contexte national

Au Cameroun, Fonkoua P (2007) pense que les engagements politiques du Cameroun en faveur de l'Education Pour Tous militent pour des actions dont les résultats sont conditionnés par la qualité des enseignants qui y sont engagés. En effet, d'après lui, ces actions telles que l'élaboration de la Déclaration de politique générale d'éducation de base pour tous (1991), la ratification de la Convention relative aux Droits de l'enfant, en janvier 1993, la tenue des États généraux de l'éducation en 1995, le vote et la promulgation de la Constitution en 1996, le vote et la promulgation de la Loi de l'orientation de l'éducation au Cameroun(1998) et l'élaboration de la stratégie du secteur de l'éducation en 2001devraient se pérenniser et connaître un développement durable grâce à une politique de formation des enseignants adéquate à tous les niveaux du système éducatif. Pour Fonkoua, P, Ayant connu une grande crise économique, le Cameroun n'a pas pu redresser sa situation socioéconomique, ce qui s'est traduit par une chute de consommation par habitant de 40 % de 1985-1986 à 1992-1993, l'augmentation de la dette extérieure, qui passe de moins du 1/3 du PIB en 1984-1985 à plus de 3/4 du PIB en 1992-1993, la diminution du taux d'investissement, qui passe dans la même période de 27 % à moins de 13 % du PIB, et le paiement du service de la dette, qui prend à lui seul près de 57 % du budget de l'État en 1999.

Une telle situation, poursuit-il, a poussé l'État à opérer des baisses de salaires dans la Fonction Publique en 1993, à procéder à la liquidation de certaines entreprises de l'État et à la déflation des personnels de l'État, à arrêter les constructions et l'achat d'équipements scolaires, à fermer les Écoles normales d'instituteurs et à arrêter le recrutement des enseignants au niveau primaire. Nous comprenons alors que les difficultés financières de l'État camerounais ne lui ont pas permis de soutenir l'offre des services de santé et d'éducation. Malgré cette situation assez sombre, les effectifs des enseignants ont tant bien que mal résisté à la crise, mais la demande en enseignants formés reste très élevée.¹⁰⁷Bien que le ratio élèves/maître soit passé de 52/1 à 58/1 entre 1993 et 1995, on rencontre dans les grandes villes des effectifs très élevés

dans certaines classes. À titre d'illustration, on relève jusqu'en 1999-2000 dans l'arrondissement de Douala V un ratio élèves/maître de 117/1 au primaire et de 95/1 dans plusieurs arrondissements de Yaoundé.

Comme conséquence, Fonkoua (2007) estime qu'on note dans le rapport des États généraux de l'éducation(1995) que, pour 1 000 élèves qui entrent en 1re année du primaire, 522 atteignent la 6e année, 190 entrent au secondaire, 145 arrivent à la fin du 1er cycle du secondaire, 90 entrent au 2e cycle, 52 atteignent la fin du 2e cycle, 23 obtiennent le baccalauréat et 11 seulement entrent à l'université, dans l'enseignement francophone. Dans le document Stratégie du secteur de l'éducation (Gouvernement du Cameroun, 2000), on note que 50 % des enseignants au Cameroun sont sous qualifiés. Cet ouvrage souligne également une grande faiblesse dans le système de supervision pédagogique du fait d'une absence de formation d'un personnel de supervision et d'une faible mobilité de celui-ci par manque de moyens logistiques. De plus, selon ce document, les enseignants du Cameroun sont démotivés pour les raisons suivantes :

- Des classes à effectifs pléthoriques de plus de 100 élèves et à double flux dans les grandes agglomérations, et l'existence de nombreuses classes multigrades dans les zones rurales ;
- 75 % des salles de classes en mauvais état et sans l'équipement minimum nécessaire ;
- Absence de commodités élémentaires comme l'eau courante, l'électricité, des latrines, des ateliers et des laboratoires ;
- Absence d'un statut attrayant et valorisant ;
- Structures d'appui inopérantes (IPAR, CNE) ;
- Conditions de santé médiocres au niveau scolaire.

Une telle démotivation a provoqué une baisse énorme dans les effectifs des enseignants, surtout au primaire avec le gel des recrutements dans la fonction publique, la suspension de certaines formations à l'ENS, le départ massif à la retraite des enseignants et la migration des enseignants vers d'autres administrations plus attrayantes.

Face à ce constat qui n'est pas très reluisant, le gouvernement camerounais, dans le cadre de l'initiative PPTE, a mis sur pied un plan de remédiation en prenant en considération le maximum d'éléments de défaillance. Une politique de recrutement des enseignants a été mise en œuvre à tous les niveaux. En ce qui concerne les enseignants de l'éducation de base, il a été prévu que 3 000 nouveaux instituteurs seront recrutés chaque année pendant trois ans parmi les sortants des Écoles normales d'instituteurs. Un plan de formation continue fondé sur un référentiel pertinent devra être établi. Quant aux enseignants du secondaire, les ENS devront

les former en fonction des postes budgétaires disponibles pour les affectations. Afin d'assainir la situation dans le système éducatif dans son ensemble, une amélioration de l'encadrement pédagogique a été envisagée sur les points suivants :

- La restructuration de la chaîne de supervision pédagogique ;
- La systématisation de la formation continue des enseignants et de leurs encadreurs (séminaires, journées pédagogiques, stages de spécialisation, voyages d'études);
- La mise sur pied de critères de désignation des responsables pédagogiques ;
- Le renforcement de l'encadrement et du contrôle pédagogique ;
- Le renforcement des dotations budgétaires ;
- La mise sur pied d'un statut des personnels enseignants avec un plan de carrière et des incitations pour ceux travaillant dans les zones d'accès difficiles.

Urgence d'une formation des enseignants en quantité et en qualité

De façon générale, le système de formation des enseignants au Cameroun, comme dans les autres secteurs de formation, n'est pas conçu de manière à s'articuler autour des compétences professionnelles spécifiquement déclarées. Le système de formation des enseignants n'a pas connu une articulation qui intègre la formation initiale, la formation à distance ou la formation continue de façon à procurer, tout au long de la vie professionnelle, des moments de recyclage structurés et planifiés. L'élaboration et la mise en œuvre des objectifs de formation n'ont pas été orientées vers les compétences nécessaires à l'exercice de la fonction enseignante qui sont les compétences disciplinaires, didactiques et psychopédagogiques, fondamentales en sciences de l'éducation, ainsi que les compétences écologiques et professionnelles. Il se confirme que la formation des enseignants au Cameroun est longtemps restée théorique et extravertie, avec des modèles et des référents extérieurs à la situation africaine. Les théories pédagogiques et psychologiques enseignées ainsi que les documents de formation ont été importés des pays européens depuis l'échec d'initiatives comme l'IPAR (Institut de pédagogie appliquée à vocation rurale) et le CNE (Centre national de l'éducation) qui avaient pour mission de conduire des innovations dans la recherche, la documentation et la formation des formateurs au niveau de l'éducation de base et des enseignements secondaires camerounais. Depuis les années 2000, le Cameroun, considéré comme faisant partie des pays pauvres et très endettés, investit de façon significative dans certains secteurs de son économie dont l'éducation. Nous partons de l'hypothèse selon laquelle le succès du développement socioéconomique du pays est fonction de la qualité de la formation de ses cadres de formation. C'est un défi que le Cameroun, comme les autres pays subsahariens, doit relever. Plusieurs études menées par

les étudiants de l'École normale supérieure de Yaoundé sur la formation initiale des enseignants portent à la fois sur le niveau de compréhension de concepts tels que « apprendre », « enseigner », « évaluer », « objectifs pédagogiques », « animation et conduite de la classe », « contenus de cours » et « fiche pédagogique », mais également sur les attitudes professionnelles dans la relation pédagogique. Par ailleurs, la qualité des formateurs de formateurs s'améliore de jour en jour et favorise une certaine réappropriation des paramètres de la fonction enseignante en adéquation avec les besoins réels dans le contexte camerounais. Ceci se fait jour dans les politiques et stratégies de formation des formateurs au Cameroun. La formation des enseignants dans les Écoles normales d'instituteurs est de plus en plus cohérente, c'est-à-dire basée sur les méthodes pédagogiques spécifiques appliquées à une discipline spécifique, les pédagogies par objectifs et les pédagogies par projets qui orientent et guident la formation vers le champ de l'éducation-développement. Les pédagogies différenciées et la pédagogie de l'intégration, qui respectent les caractéristiques individuelles et les compétences de chaque apprenant, sont déjà enseignées dans les structures de formation des 110 enseignants. Le contenu de la formation professionnelle à l'École normale supérieure a été renforcé en quantité et en qualité. Avec l'encouragement des ministères chargés de l'éducation au Cameroun, la nouvelle approche pédagogique basée sur la pensée inférentielle de l'apprenant et sur les principes de la pédagogie de découvertes et de projets prend sa place petit à petit dans la formation et les pratiques pédagogiques. Cette approche pédagogique prépare les élèves-enseignants à la culture de la recherche et à une initiation à la construction des savoirs nouveaux à partir des savoirs indigènes et intégrés.

Dans l'optique d'honorer à l'accorde avec les organisations internationales pour une éducation pour tous, L'article 7 de la loi d'orientation N° 98/004 du 4 avril 1998 stipule que : « L'Etat garantit à tous l'égalité de chances d'accès à l'éducation sans discrimination de sexe, d'opinions politiques, philosophiques et religieuses, d'origine sociale, culturelle, linguistique ou géographique. », mettant ainsi en relief ses engagements internationaux. Pour y arriver, l'Etat du Cameroun, conscient des limites dont fait face le système éducatif formel, a recours à l'éducation non formelle. C'est ainsi que les ministères tels que : le Ministère de la Jeunesse et de l'Education Civique (MINJEC), le Ministère des Affaires Sociales (MINAS) et le Ministère de la Promotion de la Femme et de la Famille (MINPROFF) apportent leurs pierres à l'édifice de l'EPT au Cameroun. Ces ministères ont respectivement sous leurs autorités les institutions de formation suivantes : Les Centres de Jeunesses et d'Animations (CJA), Les Centres des Affaires Sociales (CAS) et les Centres de Promotion de la Femme et de la Famille

(CPFF). Nous nous occuperons dans le cadre de notre travail exclusivement des CPFF et en l'occurrence, ceux du Mfoundi.

L'un des volets des activités de promotion de l'entrepreneuriat féminin développés par le MINPROFF est la formation. Cette dernière est entreprise dans différents cadres et par différentes instances au nombre desquels la chaîne des CPFF. En effet, le Département du Mfoundi compte sept CPFF, à raison d'un par arrondissement. La création en 2004 du MINPROFF voit la cible de ce ministère s'étendre de la femme jusqu'à la famille. Le choix de cette approche a ouvert la voie au recrutement d'une cible masculine dans des centres jadis exclusivement destinés aux femmes.

L'objectif de ces Centres est de lutte contre le chômage à travers les formations professionnelles et l'entrepreneuriat. Conformément à l'article 4 alinéa 1^{er} du décret de 2010 qui organise les centres, il est précisé que : « ces centres ont pour missions :

- La formation morale, civile, intellectuelle et professionnelle de la femme et des autres membres de la famille en vue de leur promotion économique sociale et culturelle ;
- L'éducation de la femme et des membres de la famille à la parenté responsable, de la santé de la mère et de l'enfant ;
- Le soutien à l'esprit d'entreprise et de l'apprentissage des métiers porteurs, en vue de faciliter l'insertion et la réinsertion socioprofessionnelle de la femme et d'améliorer le revenu familial ;
- La sensibilisation à l'esprit d'innovation et à l'intégration de la technologie appropriée en vue de la réduction de la pénibilité du travail des femmes et la famille ;
- L'accueil temporaire des femmes victimes de violences familiales et/ ou conjugales. »

Dans l'énoncé des missions sus mentionnées, il est possible de voir en filigranes le pan du suivi des apprenants issus du centre notamment dans sa mission de soutien à l'esprit d'entreprise et la formation aux métiers porteurs. Cette formation aux métiers porteurs est assurée par des enseignants recrutés différemment.

Les cibles de ces centres sont les adultes âgés d'au moins 18 ans, ayant ou non un diplôme jusqu'aux analphabètes. C'est ainsi qu'on retrouve dans une même salle de classe multigrade (18 ans et 50 ans, personnes d'expression anglaise et française, des analphabètes et les licenciés, les repris de justice et sans cassiers judiciaire).

Les enseignants des CPFF sont de trois ordres : les contractuels qui relèvent du code du travail, les formateurs issus du projet des pays pauvres et très endettés (PPTE). Ils sont appelés

les formateurs EX PPTE. Enfin nous avons les partenaires qui sont recrutés par les Directeurs des CPFF. Les niveaux académiques des formateurs des deux premiers groupes oscillent entre Brevet d'étude du premier cycle (BEPC) et le master. Celui du troisième groupe va du certificat d'étude primaire et plus. Aucun de ces groupes n'est passé dans une école de formation des enseignants. Considérant la cible des CPFF, et tenant compte des backgrounds des formateurs sur-cités, nous sommes amenés à nous poser la question de savoir : est-ce que certains paramètres de la formation initiale des enseignants ont un impact significatif dans la qualité de la formation donnée dans les CPFF du Mfoundi ?

1.2 POSITION ET FORMULATION DU PROBLEME

Les CPFF ont trois catégories d'enseignants : les contractuels ; les ex-formateurs du projet des pays pauvres très endettés (PPTE) et les partenaires. Les contractuels et les formateurs ex-PPTE sont recrutés dans la fonction publique tandis que les partenaires sont recrutés par les directeurs de ces Centres. L'inexistence officielle d'une école de formation pouvant les prendre en charge soulève une interrogation sur leur qualification.

Dans la loi d'orientation N° 98/004 du 4 avril 1998, en son Article 37 alinéa 1, il a été établi que « L'enseignant est le principal garant de la qualité de l'éducation. A ce titre, il a droit, dans la limite des moyens disponibles, à des conditions de vie convenables, ainsi qu'à une formation initiale et continue appropriée. ». La formation initiale est axée sur la formation disciplinaire et fait peu de place aux aspects pratiques. Tandis que la formation continue est une formation tout au long de la vie professionnelle. Elle vise le développement des compétences et une adaptation permanente aux évolutions du métier. Les ENIEG, L'ENS, les ENIET et l'ENSET sont des moules à production des enseignants du système formel et on y accède que par des concours officiels. Il faut donc un minimum requis pour y recevoir la formation. Dans le milieu extrascolaire, cette rigueur n'est pas de mise. Nous nous posons donc la question de savoir si la formation initiale des enseignants n'influence pas la qualité de la formation dans les CPFF du Mfoundi.

Vu sous cet angle, les différentes considérations du niveau initial des enseignants seront orientées sous le prisme du niveau scolaire initial ; du niveau de pédagogie initial ; du niveau de diplôme professionnelle initial et le niveau initial de maîtrise de la seconde langue.

Dans le niveau scolaire initial des enseignants, les ENIEG sont responsables de la formation des instituteurs. Les titulaires du BEPC et du Probatoire sont destinés à l'enseignement primaire et les bacheliers, à l'enseignement fondamental après deux ans de

formation. Le CAPIEMP est le diplôme obtenu en fin de formation. L'ENS se charge de la formation des enseignants du secondaire général. Les aspirants y accèdent à partir du baccalauréat et en sortent titulaire d'un DIPES 1 OU 2. Pour ce qui est de l'enseignement technique, l'accès à l'ENSET se fait avec le baccalauréat. Le CAPIET est le diplôme obtenu à la fin de formation. Il est à noter que la condition essentielle pour accéder dans ces institutions n'est pas seulement le niveau scolaire, mais encore la réussite à un concours.

D'après ce qui précède, nous constatons un contrôle de la qualité de l'enseignant. Ce qui n'est pas le cas les structures non formelles telles que : les Centres de Promotion de la Femme et de la Famille (CPFF). Eu égard de ce qui précède, pouvons-nous dire que le niveau scolaire initial des formateurs influence de façon significative la qualité de la formation dans les CPFF du Mfoundi ?

S'agissant du niveau professionnel initial des enseignants, le MINEFOP est le ministère qui organise les examens professionnels nationaux. Il est à noter que ces examens sont pour les apprenants des structures de formation professionnelle et pour les élèves aspirant à la profession enseignant. De ce constat, pouvons-nous dire que le niveau professionnel initial des formateurs influence de façon significative la qualité de la formation des CPFF du Mfoundi ?

Dans le niveau pédagogie initiale des enseignants, les CPFF fonctionnent avec les salles de classes multigrades. En effet, on y trouve des non scolarisés, des scolarisés du primaire jusqu'à ceux du supérieur. Sachant qu'aucune institution n'est en charge de la formation initiale de ces enseignants, et vu la complexité de la prise en main de la cible en face, le niveau de pédagogie initial influence-t-il de façon significative la qualité de la formation dans les CPFF du Mfoundi ?

S'agissant du niveau de maîtrise initiale de la seconde langue des enseignants, l'Article 3 de la loi d'orientation de 1998 il est établi que : « L'Etat consacre le bilinguisme à tous les niveaux d'enseignement comme facteur d'unité et d'intégration nationales. Le français et l'anglais sont les deux langues officielles. A ce titre les mesures ci-après sont envisagées pour former des camerounais véritablement bilingues : le renforcement de la formation initiale et continue des formateurs à tous les niveaux d'éducation et de formation en anglais ». Cet Article est à point nommé dans le contexte des CPFF où dans la même salle de classe, on retrouve les apprenants d'expression française et d'autres d'expression anglaise. De ce qui précède nous nous posons la question suivante : le niveau de maîtrise initiale de la seconde langue des

formateurs influence-t-il de façon significative la qualité de la formation dans les CPFF du Mfoundi ?

1.3 QUESTIONS SPECIFIQUES

Fort de ce qui précède, nous sommes amenés à nous poser la question de savoir si le niveau initial des formateurs influence de façon significative la qualité de la formation dans les CPFF du Mfoundi. Nous avons répertorié les niveaux initiaux des formateurs sous quatre catégories qui constituent nos questions spécifiques formulées ainsi que suit :

- QS1 : Le niveau scolaire initial des formateurs influence-t-il de façon significative la qualité de la formation dans les CPFF du Mfoundi ?
- QS2 : Le niveau professionnel initial des formateurs influence-t-il de façon significative la qualité de la formation dans les CPFF du Mfoundi ?
- QS3 : Le niveau de pédagogie initial influence-t-il de façon significative la qualité de la formation dans les CPFF du Mfoundi ?
- QS4 : Le niveau de maîtrise initiale de la seconde langue des formateurs influence-t-il de façon significative la qualité de la formation ? Dans les CPFF du Mfoundi ?

1.4 OBJECTIFS DE RECHERCHE

Il existe deux types d'objectifs : Un objectif général et quatre objectifs spécifiques.

1.4.1 Objectif général

Notre objectif général vise à établir le lien d'influence significative entre : Certains paramètres de la formation initiale des enseignants et la qualité de la formation donnée dans les CPFF du Mfoundi.

1.4.2 Objectifs spécifiques

Notre recherche a quatre objectifs spécifiques. Ceux-ci visent à établir les liens d'influence entre :

- OBS1 : le niveau scolaire initial des enseignants et la qualité de la formation dans les CPFF du Mfoundi.
- OBS2 : Le niveau professionnel des enseignants et la qualité de la formation dans les CPFF du Mfoundi.
- OBS3 : le niveau de Pédagogie initial des enseignants et la qualité de la formation dans les CPFF du Mfoundi.

- OBS4 : Le niveau de la maîtrise initiale de la seconde langue des enseignants et la qualité de la formation dans les CPFF du Mfoundi.
- OBS5 : la formation initiale des formateur et le domaine cognitif, psychomoteur et socio-affectif.

1.5 HYPOTHESES DE RECHERCHE

Nous avons deux types d'hypothèses : une hypothèse générale et quatre hypothèses spécifiques.

1.5.1 Hypothèse générale

HG : Certains paramètres de la formation initiale des enseignants influence de façon significative la qualité de la formation donnée dans les CPFF du Mfoundi.

1.5.2 Hypothèses spécifiques

- HR1 : Le niveau scolaire initial des enseignants influence de façon significative la qualité de la formation dans les CPFF du Mfoundi.
- HR2 : Le niveau professionnel des enseignants influence de façon significative la qualité de la formation dans les CPFF du Mfoundi.
- HR3 : le niveau de Pédagogie initial des enseignants influence de façon significative la qualité de la formation dans les CPFF du Mfoundi.
- HR4 : Le niveau de la maîtrise initiale de la seconde langue des enseignants influence de façon significative la qualité de la formation dans les CPFF du Mfoundi.

1.6 INTERET ET PERTINENCE DE LA RECHERCHE

1.6.1 Intérêt de la recherche

Le choix de notre question de recherche a retenu notre attention sur plusieurs plans : scientifique, social ; psychologique ; pédagogique.

Sur le plan scientifique, ce travail qui met l'accent sur la formation initiale des enseignants et la qualité de l'éducation permettra à la communauté scientifique de s'intéresser à ce domaine et à l'approfondir pour parvenir à des résultats probants. Les résultats de cette recherche peuvent inspirer plusieurs chercheurs. Ces derniers pourront par la lecture de ce travail, par l'exploitation des manquements, orienter les recherches et parvenir à résoudre les problèmes liés aux difficultés évoquées dans l'étude.

Sur le plan social, pour atteindre son objectif d'émergence de 2035, le Cameroun a besoin de son capital humain. Ce dernier ce doit compétant, capable de soutenir la croissance économique par son insertion socioprofessionnelle. Cette compétence ne peut qu'être le fruit d'une formation de qualité. Compte tenu du fait que dans le milieu extra-scolaire, la formation continue systématique des enseignants n'est pas monnayée courante, L'accent doit être mis sur la formation initiale de ces derniers. De plus, une insertion socioprofessionnelle est aussi un gage de paix, indispensable pour cette émergence.

Sur le plan psychologique, ce travail vise à aiguïser les consciences des aspirants à la fonction d'enseignement à plus de qualification. Ces derniers comprendront qu'un bon niveau scolaire, pédagogique, professionnel et de maîtrise initiale de la seconde langue, est impératif pour être efficace dans leur métier. Par ailleurs, ceux des formateurs exerçants déjà seront motivés à poursuivre leurs études scolaires et à se recycler.

Sur le plan pédagogique, cette étude permet de jauger le niveau de pédagogie initial des enseignants afin de la réajuster si nécessaire pour une qualité de formation requise. Eu égard du fait que le métier d'enseigner évolue, les enseignants sont appelés à disposer des moyens de développer leurs compétences sur de nouvelles pratiques pédagogiques pour leur Permettre de s'améliorer.

1.6.2 Pertinence de la recherche

Pour la période 2010-2020, le taux annuel de croissance est estimé à 2,1%, ce qui correspond à un accroissement d'environ 420 000 habitants par an. Cet accroissement est marqué dans la tranche jeune de la population. La population du Cameroun a atteint 20millions les jeunes représentent plus de 50 % de cette population. Cette forte croissance entraine une demande élevée de l'éducation (DSSEF 2013). A cette demande causée par la croissance démographique, s'ajoutent le décrochage scolaire et le redoublement.

Le Gouvernement Camerounais fait recours au recrutement des enseignants pour essayer de satisfaire la demande à l'éducation qui est très écrasante par rapport à l'offre. De plus, il fait recours à l'éducation non formel comme palliatif au formel. C'est ainsi que les ministères tels que : le MINJEC (à travers leurs CMPJ), MINAS (avec les CAS) et le MINPROFF (avec les CPFF) ont été initiés. Le gouvernement entend faire des centres d'alphabétisation des lieux d'acquisition des compétences diverses. Ainsi faisant, il permet aux adultes analphabètes ou illettrés de suivre une scolarisation et/ou d'améliorer leurs capacités de production pour une insertion professionnelle. D'autres parts, il offre à ceux qui ont évolué

parfois jusqu'au niveau supérieur de l'éducation formelle la même formation de base pour la même finalité que le premier groupe. Eu égard de ce qui précède, il serait judicieux d'allouer un intérêt considérable dans la formation des personnes aspirant à cette profession dans le non formel aussi bien que dans le formel.

1.7 DELIMITATION DE L'ETUD

1.7.1 Limite thématique

Le système éducatif camerounais fonctionne avec l'éducation formelle, non formelle et informelle. Les Centres de Promotions de la Femme et la Famille sont les structures d'éducation extrascolaires, organes de l'éducation non formelle. Cette étude s'inscrit donc dans le milieu extrascolaire et relève du domaine des sciences de l'éducation, en Management de l'éducation, plus précisément dans le recrutement des ressources humaines. Ce travail qui a pour thème : formation initiale des enseignants et qualité de la formation dans les CPF du Mfoundi a pour objectif de promouvoir une éducation de qualité dans ces structures.

1.7.2 Limite spatio-temporelle

L'étude s'effectue dans les sept arrondissements du Département du Mfoundi. L'enquête de cette étude a été menée auprès des enseignants des CPF du Mfoundi et des sept directeurs de ces structures. Cette enquête s'est déroulée en Mai 2022.

1.8. LE TABLEAU SYNOPTIQUE DE LA PROBLEMATIQUE

Tableau synoptique d'opérationnalisation de la problématique

| Question de recherche | Questions spécifiques | Objectif général | Objectifs spécifiques | Hypothèse générale | Hypothèses spécifiques |
|---|---|---|---|--|---|
| La formation initiale des enseignants influence-t-elle de façon significative la qualité de la formation dans les CPFF du Mfoundi ? | QS1: Le niveau scolaire initial des enseignants influence-t-il de façon significative la qualité de la formation dans les CPFF du Mfoundi ? | Etablir un lien d'influence significatif entre la formation initiale des enseignants et la qualité de la formation dans les CPFF du Mfoundi | OBS1: Etablir un lien d'influence significative entre le niveau scolaire initial des enseignants et la qualité de la formation dans les CPFF du Mfoundi | La formation initiale des enseignants influence de façon significative la qualité de la formation dans les CPFF du Mfoundi | HR1: Le niveau scolaire initial des enseignants influence de façon significative la qualité de la formation dans les CPFF du Mfoundi |
| | QS2: le niveau professionnel initial des enseignants influence-t-il de façon significative la qualité de la formation dans les CPFF de Mfoundi ? | | OBS2 Etablir un lien d'influence significative entre le niveau professionnel initial des enseignants et la qualité de la formation dans les CPFF du Mfoundi | | HR2: le niveau professionnel initial des enseignants influence de façon significative la qualité de la formation dans les CPFF de Mfoundi |
| | QS3: Le niveau de pédagogie initial des formateurs influence -t-il de façon significative la qualité de la formation les CPFF du Mfoundi ? | | OBS3: Etablir un lien d'influence entre le niveau pédagogique initial des formateurs et la qualité de l'éducation dans les CPFF du Mfoundi | | HR3: Le niveau de pédagogie initiale des formateurs influence de façon significative la qualité de la formation dans les CPFF du Mfoundi |
| | QS4: Le niveau initial de la seconde langue des enseignants influence-t-il de façon significative la qualité de la formation dans les CPFF du mfoundi ? | | OBS4: Etablir un lien d'influence significative entre le niveau initial de seconde des formateurs et la qualité de la formation dans les CPFF du Mfoundi | | HR4: Le niveau initial de maîtrise de la seconde langue des formateurs influence de façon significative la qualité de la formation dans les CPFF du Mfoundi |

CHAPITRE II : INSERTION THEORIQUE DE L'ETUDE

2.0 ORGANISATION ET FONCTIONNEMENT DES CPFF

2.0.1 Création du CPFF

L'un des volets des activités de promotion de l'entrepreneuriat féminin développés par le MINPROFF est la formation. Cette dernière est entreprise dans différents cadres et par différentes instances au nombre desquels la chaîne de CPFF disséminés dans le pays, poursuivant les mêmes objectifs. Ces CPFF sont le produit des transformations du centre Socio-ménager créé dans les années 1960.

C'est par un autre décret présidentiel, celui du 1997, recréant le MINCOF, que les « maisons de la femme » vont être transformées en « unités techniques spécialisées » appelées « Centre de promotion de la femme » vont être transformées en « unités techniques spécialisées » appelées « Centre de Promotion de la Femme » (CPF), créés par le décret n° 98/068 du 04 mai 1998 portant organisation du MINPROFF. Ces unités techniques vont ensuite être transformées en CPFF, avec la création en 2004, du MINPROFF. L'organisation particulière dont ces unités ont fait l'objet en 2001, a été revue avec l'exigence d'intégrer un autre volet dans leur responsabilité, à savoir la promotion de la famille et l'approcher genre.

Le choix de cette approche a ouvert la voie au recrutement d'une cible masculine dans des centres jadis exclusivement destiné aux femmes. Aujourd'hui, la cible du CPFF, ouverts dans chaque arrondissement du territoire camerounais, est diversifiée, tout comme ses missions.

Avant d'aborder cette double diversité, il est intéressant de s'arrêter sur leur articulation aux objectifs de lutte contre le chômage qui font d'eux des maillons déterminants de la formation professionnelle et de l'entrepreneuriat.

2.0.2 Organisation et fonctionnement des CPFF

Les centres d'intérêts à ce niveau seront articulés autour du mode opératoire du centre tant sur le plan institutionnel que sur le plan opérationnel. Pour ce faire, il sera question pour nous de détailler les missions du centre, son organisation sur les plans sus évoqués, et son fonctionnement.

Les missions des CPFF

Conformément à l'article 4 alinéa 1er du décret de 2010 qui organise les centres, il est précisé que : « les centres ont pour missions :

- La formation morale, civile, intellectuelle et professionnelle de la femme et des autres membres de la famille en vue de leur promotion économique sociale et culturelle ;
- L'éducation de la femme et des membres de la famille à la parenté responsable, de la santé de la mère et de l'enfant ;
- Le soutien à l'esprit d'entreprise et de l'apprentissage des métiers porteurs, en vue de faciliter l'insertion et la réinsertion socioprofessionnelle de la femme et d'améliorer le revenu familial ;
- La sensibilisation à l'esprit d'innovation et à l'intégration de la technologie appropriée en vue de la réduction de la pénibilité du travail des femmes et la famille ;
- L'accueil temporaire des femmes victimes de violences familiales et/ ou conjugales.

Dans l'énoncé des missions sus mentionnées, il est possible de voir en filigranes le pan du suivi des apprenants issus du centre notamment dans sa mission de soutien à l'esprit d'entreprise et la formation aux métiers porteurs.

Organisation des CPFF

Les CPFF de manière générale sont organisés selon les dispositions dont il est fait mention ci-dessus. En vertu de celui-ci, les CPFF ont une structuration hiérarchique spécifique avec des organes bien définis et des postes de travail selon les qualités

Selon les textes, le CPFF est doté d'un conseil de direction, d'une direction, d'une unité des affaires générales, d'une unité d'orientation et de conseil d'écoute, de plusieurs départements et d'une surveillance générale

Du Conseil de direction

Il constitue l'organe de décision du centre. A ce titre il :

- Définit et arrête les mesures relatives à l'administration du centre ;
- Approuve le règlement intérieur, le projet de budget, le programme annuel d'action, le rapport d'activités, le compte de gestion annuel
- Examine toute question relative à la vie du centre
- Il se réunit deux (02) fois par an et est composé :
- Du préfet du Mfoundi ;

- Du sous-préfet de l'arrondissement
- Du maire de la commune de l'arrondissement ;
- Du procureur de la république, de délégué régional du MINPROFF ;
- Du commandant de brigade de gendarmerie de l'arrondissement
- Des délégués et autres responsables d'arrondissement des ministères concernés par les activités du centre et de deux représentants d'association ou d'ONG.

De la Direction

La direction des CPFF a à sa tête une direction qui est chargée :

- De la discipline générale ;
- De la représentation de centre ;
- De l'élaboration du programme d'action et du rapport d'activités ;
- De la préparation du budget du centre ;
- De la réalisation des objections du centre ;
- De la coordination des activités techniques et administratives
- De la gestion administrative du personnel et des apprenants ;
- De l'exécution des décisions et recommandations du conseil de direction

De l'unité de l'appui pédagogique

Placée sous l'autorité d'un chef d'unité, elle est chargée :

- De l'élaboration des plaquettes de formation ;
- Du suivi et de l'orientation des stages professionnels
- De l'encadrement pédagogique des apprenants

De l'unité des affaires administratives et financières

- De la conservation du matériel et des fournitures, de la surveillance des équipements ;
- Du traitement et du classement du courrier ;
- Du suivi des engagements des ressources transférées

De l'unité de l'orientation et de conseil

Cette dernière est placée sous l'autorité d'un chef d'unité et chargée

- De l'accueil et l'orientation des femmes, des membres de la famille et des groupes organisés en quête d'information ou de formation auprès du centre ;
- Du conseil juridique notamment en matière des droits de la femme et de la famille ;

- De la vulgarisation des instruments juridiques nationaux et internationaux relatifs aux droits de la femme, de l'enfant et de la famille
- De la diffusion et la vulgarisation des messages et informations visant la promotion Sociale, économique et culturelle de la femme ;
- Du conseil juridique des femmes et des membres de famille aux prises avec les problèmes de la violation de leurs droits :
- Cette dernière mission s'avère toutefois compliquée à mettre en œuvre compte tenu de l'espace qui n'est pas assez conséquent.

De la surveillance générale.

Elle est chargée de maintenir la discipline au sein du centre.

Les fonctionnements des CPFF

Dans le souci d'asseoir notre compréhension du fonctionnement du centre, nous allons Alternativement aborder les aspects de la formation, et du partenariat.

1.La formation

Les CPFF offrent deux (02) types de formation, à savoir : la formation à la carte et la formation permanente.

- ***La formation à la carte***

La formation à la carte dans les CPFF est une activité très souvent ponctuelle car sur la base de demande particulières, c'est-à-dire, par des personnes ou des groupes personnes autres que les pensionnaires du centre (association en général). Il s'agit donc la de transmettre un ensemble de compétences pratique dans un domaine spécifique (élevage, agriculture...) en un temps relativement court. La formation à la carte se fait en général le samedi au sein du centre. Son cout est déterminé par la nature de l'apprentissage et du matériel nécessaires a sa réalisation.

Dans le cadre de cette formation, on peut citer à titre d'exemple des activités telles que : la fabrication des jus naturel /savon, la conservation des légumes, la teinture et bien d'autres.

- ***La formation permanente***

La formation permanente constitue l'activité principale du centre. En effet, c'est elle qui est l'apanage exclusif des apprenants inscrits dans les registres du centre. Elle se déroule

de lundi à vendredi, de 08h00 à 15h30 et les samedis matin sont réservés aux cours d'alphabétisation pour ceux des apprenants qui ont un faible niveau à l'en lecture et écriture. La formation dans les CPFF comprend deux parties : une partie en tronc commun et une deuxième partie en spécialisation.

En tronc commun, on retrouve des matières telles que : l'intervention sociale, l'éthique professionnelle, promotion de la femme et du genre, alphabétisation, gestion des projets, droit de la famille et de l'enfant, le droit du travail et l'éducation physique et sportive.

Quant à la spécialisation, les centres proposent les filières suivantes : hôtelleries/restauration, coiffure, esthétique, teinture, tic, industrie de l'habillement, décoration et auxiliaire de vie, blanchisserie.

2.le financement

Les CPFF sont dotés d'une autonomie financière qui leur permet de produire, par leurs entreprises et leur dynamisme, des ressources financières propres, en plus des appuis financiers venant du MINPROFF ou de la commune. ils sont ainsi financés par :

- Les subventions du MINPROFF qui sont transférées à la mairie de la commune d'arrondissement ;
- Les fonds issus des frais de formation versés par les adhérents
- Les AGR développées par les CPFF eux –même

En effet, pour soutenir leur action, les CPFF établissent des partenariats de différents types avec des organismes d'aide ou d'appui. il s'agit d'organismes ou d'organisation tels que, le HCR, plan CAMEROUN, etc...

Les ressources financières des CPFF sont généralement utilisées pour obtenir des équipements et matériel assurer la formation des apprenants, assurer la maintenance et la rénovation équipement et payer le personnel d'appui.

2.1. DEFINITION DES CONCEPTS

Formation

La formation représente un investissement stratégique et un axe de développement privilégié pour améliorer et faire acquérir les qualifications et les compétences aux travailleurs, capital précieux et principale richesse de l'entreprise.

Belanger et al., (1983) considèrent que la formation " 'est un ensemble d'activités d'apprentissage planifié visant l'acquisition de connaissances, d'habiletés, et d'attitudes, propres à faciliter l'adaptation des individus et des groupes à leur environnement socioprofessionnel et, en même temps, à la réalisation des objectifs d'efficacité de l'organisation' ". Cette définition met l'accent sur la formation en tant que :

- Processus intégré aux stratégies possibles de l'organisation, englobant des formes diverses d'apprentissage (formation formelle, rotation des postes...), et dépassant la simple notion d'acquisition d'un métier ;
- Moyen permettant d'améliorer l'adéquation des formations aux emplois ;
- Mesure aidant à la réalisation des performances visées par les organisations.

M. Sonntag (1994) note que, dans son acception la plus courante, la formation désigne « un temps libéré, spécifiquement consacré à l'acquisition de compétences. Elle est souvent emblématisée par les stages ». La formation ainsi perçue occulte les apprentissages générés par les situations de travail qui ne sont pas simplement répétitives. Pourtant, on rencontre au sein des organisations de nombreuses personnes qui sont compétentes et bien formées sans avoir bénéficié de stages de formation, et dont les qualifications ne sont pas reconnues par un diplôme officiel.

Formation initiale

Selon Lemistre (2015) qui définit la formation initiale comme étant un apprentissage s'intéressant aux étudiants. La formation initiale est un programme élaboré pour enseigner et préparer une personne à un emploi.

Les réponses de la formation initiale aujourd'hui

La formation initiale en Afrique aujourd'hui devrait répondre ces questions suivantes soulevées par Fonkoua (2007).

- Comment identifier et planifier les besoins globaux et spécifiques de formation des enseignants en Afrique ?
- Comment préparer et donner un enseignement en tenant compte de la réalité locale, nationale, régionale et internationale ?
- Comment enseigner dans une matière où il n'existe pas de manuels ni de matériel didactique appropriés ?
- Comment former les jeunes dans ce monde de plus en plus complexe ?

- Comment intégrer dans la formation des enseignants les apports des nouvelles technologies de l'information et de la communication ?
- Comment transmettre les valeurs à travers un enseignement ?
- Comment conduire la classe avec maîtrise dans le respect de la différence individuelle, de l'inclusion, pour une éducation et un développement durable ?
- Comment construire et enseigner les nouveaux savoirs (éducation à l'environnement, à la santé, à la qualité, à la paix) ?
- Comment planifier et conduire une formation à l'heure de la diversité socioculturelle et de la multi-référentialisé des situations ?
- Comment concilier les exigences des programmes (vastes) et les problèmes de l'organisation liés à l'utilisation du matériel dans les travaux pratiques ?
- Comment ancrer l'enseignement dans les cultures locales ?
- Comment intégrer la formation des enseignants spécialisés pour les enfants à besoins spéciaux dans la politique de l'éducation pour tous ?

Formation initiale, une prise en compte des contextes environnementaux.

Toute formation des enseignants en Afrique comme au Cameroun devrait tenir compte des contextes environnementaux. Ils peuvent être mondiaux, culturelles socio-économiques. FONKOUA (2007) l'étaye clairement et profondément Lorsqu'il dit que le principe d'intégration culturelle de l'Afrique doit être orienté vers la mondialisation. Ainsi dans cet élan, la formation de formateurs qui se doit d'être guide dans cette grande marche est une nécessité incontournable. Un des principes fondamentaux ajoute-t-il est la mise en place de la formation des enseignants le principe d'intégration. À ce titre, les ENS, espaces par excellence de la formation des formateurs, sont fortement interpellées. Ainsi, un partenariat dans le cadre d'une réflexion stratégique sur les programmes de formation des jeunes dans la sous-région déboucherait sur des programmes beaucoup mieux adaptés. Car l'école, plus que jamais, est invitée à jouer un rôle de promotion sociale sur le plan des connaissances pratiques, théoriques et techniques en relation avec les besoins locaux, nationaux et internationaux. Ce qui caractérise les systèmes éducatifs africains est le caractère extraverti de leurs finalités. Aujourd'hui, nous éprouvons l'urgence de nous recentrer sur nous-mêmes et d'évoluer à partir de nos ressources propres. Le principe fondamental qui doit guider le partenariat entre les ENS en Afrique subsaharienne est le principe de développement harmonieux du jeune Africain dans la diversité et l'ouverture au monde de plus en plus global. C'est dans les ENS que se construit le socle de

l'action formatrice des jeunes d'un pays, il s'agit de les mettre ensemble aujourd'hui, non pas pour se regarder et se complaire, mais pour partager un certain nombre de convictions devant faire évoluer les institutions de formation des formateurs en Afrique. L'objet de partenariat peut porter sur le partage d'expériences en matière de méthodes pédagogiques, de programmes de formation, de gestion de l'école, de réformes structurelles et fonctionnelles et de philosophie dominante propre à l'Afrique en proie à des guerres et à des divisions de toutes sortes.

Cet approche intégrative dans la formation des formateurs qu'il souligne devra prendre essence, en amont, dans le fonctionnement en réseau des institutions de formation des formateurs et, en aval, dans les activités intégratrices des acquis dans l'enseignement. Car nul n'a plus le droit d'évoluer seul et de parcelliser le savoir, au risque de disparaître de ce monde où les modèles culturels sont de plus en plus imbriqués.

La formation des enseignants poursuit-t-il doit tenir compte du profil de sortie des apprenants. La question fondamentale à laquelle on doit apporter en permanence des éléments de réponse doit être : « Quel type d'hommes voudrions-nous former et pour quel type de société ? » Car sur le plan socioéconomique, nous assistons à une montée du chômage des jeunes dans les pays en développement. D'après Fonkoua (2007), ce malaise provient :

- De l'inadéquation des programmes de formation par rapport à la réalité des espaces du marché du travail ;
- D'une évolution particulièrement rapide des connaissances scientifiques, techniques et technologiques en décalage avec le milieu dominé par le phénomène d'alphabetisation ;
- D'un développement des économies nationales tournées vers l'extérieur ;
- D'un mécanisme de contrôle et de régulation inefficace du tandem « formation-emploi » ;
- D'une non prise en compte des exigences de compétences transversales et actualisées qu'impose la mondialisation ;
- D'une absence de rigueur et d'objectivité dans les politiques de recherche en éducation et d'élaboration de programmes.

Caractéristique à considérer à la formation initiale

L'un des rôles du formateur, pour Fonkoua (2007) est de veiller à ce que l'ambiance dans laquelle a lieu la formation soit la meilleure possible. Sept caractéristiques importantes sont à prendre en compte.

1. Les participants doivent vouloir apprendre.
2. Le contenu et le processus doivent être significatifs pour le participant et faire partie du contexte dans lequel il évolue.

3. La pratique doit être partie intégrante de la formation, que ce soit à partir du matériel ou des idées.
4. Les participants doivent traduire les idées dans leurs propres mots afin de s'approprier ce qu'ils apprennent.
5. Une certaine forme de créativité doit être présente afin de permettre aux participants de développer leur apprentissage de différentes manières.
6. Les participants doivent s'attendre à ce que leur nouvelle formation rende leur travail plus efficace.
7. Les participants doivent s'attendre à ce que le processus de formation soit amusant et positif.

Il est de la responsabilité du formateur de créer un environnement physique et psychologique dans lequel les participants peuvent travailler et apprendre. Les facteurs suivants sont nécessaires à un bon environnement :

- Bonnes conditions pratiques ;
- Respect, tolérance et confiance ;
- Encouragement de la découverte personnelle ;
- Une atmosphère qui permet l'ouverture d'esprit ;
- Intégrer l'idée que les différences sont bonnes et souhaitables ;
- Chacun a le droit à l'erreur ;
- Reconnaître la diversité des manières dont chacun apprend ;
- Une compréhension de la manière dont cet apprentissage va être utilisée par chacun.

La combinaison de ces facteurs varie d'un groupe à l'autre et le formateur doit aussi prendre en compte les caractéristiques du groupe à former. Ceux-ci comprennent :

- Les expériences antérieures de formation du groupe ;
- L'attitude de leur propre organisation vis à vis des formations ;
- Le but de la formation ;
- Le type de formation préféré des participants ;
- La compréhension du groupe quant au processus de formation ;

- Le type de comportement du formateur et le type de formation auxquels les participants s'attendent ;
- Les besoins particuliers du groupe, ex : temps particuliers de début et de fin de la formation ; · Accès aux personnes handicapées ;
- Matériels accessibles pour les personnes qui ont des problèmes de vue ou d'ouïe ;
- Les attitudes, les connaissances et le niveau de compétences des participants au début de la formation.

Tous ces facteurs vont influencer la capacité des participants à apprendre. Le formateur doit les garder à l'esprit pendant la planification de la formation, pendant la formation et lors de l'évaluation. Le diagramme ci-dessous illustre les influences culturelles sur l'apprentissage.

Les apports du formateur

Dans cette optique, le formateur pour adultes est considéré comme un facilitateur, qui aide le groupe à avoir un dialogue constructif, d'où ressortent l'information et les apprentissages.

Il peut exister des moments où le formateur propose des modèles, ou des théories qui peuvent aider les participants à découvrir une autre façon de voir les choses, par exemple. Mais cela doit être suivi d'un exercice de mise en application sur des problèmes concrets, au travers d'exercices et de discussions qui permettent aux participants de s'approprier ces modèles, et de les rendre applicables et utiles en dehors de la formation. Dans certains cas, le formateur peut même amener les participants à formuler leur propre théorie, à partir de leur expérience.

Dans une formation participative, la parole va très souvent être donnée aux participants : lorsqu'on leur demande de restituer le résultat de leur carrefour par exemple, ou lors de sessions d'échange d'expérience. Evidemment, l'un des risques est que les participants n'accaparent la parole, ou parlent de thèmes qui sont hors sujet.

L'une des compétences clés du formateur est de bien savoir poser les questions. Les demandes du formateur doivent être suffisamment précises pour que, si un participant s'égaré, on puisse lui rappeler la question courtoisement, en lui demandant de rester sur le sujet. De même, poser des questions précises permettra au formateur d'avoir une idée assez claire du type de réponse attendue, et donc de prévoir les réponses du participant et de s'assurer qu'elles cadrent bien avec l'objectif de la formation.

Le formateur doit alors bien réfléchir aux questions posées aux participants, pour pouvoir prévoir quel type de réponse on peut obtenir.

Qualité

S. Pillard, (2003) dans ses travaux souligne que, la qualité est un terme polysémique, voire impossible car sujet à interprétation. En allant plus loin, nous pouvons définir la qualité à partir du point de vue étymologique, le mot qualité provient du latin *qualitas* (manière d'être) dont le sens évolue au fil du temps pour signifier, à partir du XVII^e siècle, la manière d'être jugée bonne qui renvoie bien à une reconnaissance partagée, à une appréciation, à un jugement de valeur (PESQUEUX, 2020). « La qualité renvoie à un “ attribut propre de l'être ” et, pour les choses, à un attribut, une propriété, une caractéristique. Opposée à la quantité, la qualité est de l'ordre de “ sensible et du non mesurable ”. Sur le plan humain, la qualité est ce qui rend une personne bonne, meilleure (capacité, vertu, mérite). La qualité “ qualifie ” : ce qui fait qu'une chose est plus ou moins recommandable qu'une autre de même espèce, par rapport à l'usage ou au goût humain ; degré plus ou moins élevé d'une échelle de valeurs pratiques » (Dictionnaire Le Robert). La qualité est donc définie par des critères positifs. La garantie de qualité est d'ailleurs fournie par des appellations d'origine, des labels (plutôt de type public), des marques (plutôt de type privé alors) certifiant la haute qualité, l'excellence des produits (PESQUEUX, 2020). Les démarches organisationnelles de la qualité visent à créer un référentiel collectif en termes de valeurs et d'orientations et un ensemble de normes d'action. Ceci introduit ainsi une continuité cognitive là où la division du travail et la spécialisation des tâches construisent des standardisations. Elle est également constitutive d'un argument d'évaluation et invite alors au débat. La qualité est bien constitutive d'une relation cognitive entre un « objet » et des critères. Elle est également contiguë à la notion d'exemplarité, cette contiguïté servant de fondement à la convocation de la notion d'excellence (PESQUEUX, 2020).

ISO 8402, (1986) définir la qualité comme étant « l'ensemble des propriétés et caractéristiques d'un produit ou service qui lui confère l'aptitude à satisfaire des besoins exprimés ou implicites »

Cependant nous pouvons dire donc que la qualité est ainsi directement liée aux caractéristiques du résultat des activités d'une organisation, telles qu'elles sont perçues par ceux qui le reçoivent, l'utilisent et/ou le subissent (les bénéficiaires) tel qu'exprime par (Delvosalle, 2002).

2.2. REVUE DE LA LITTERATURE

Selon Boissinot, (2010) les enseignants sont présentés comme les vecteurs-clés de l'implémentation des réformes éducatives et de l'amélioration de la qualité du système éducatif, et, dans cette perspective, leur formation est posée comme une priorité politique et connaît un contrôle renforcé de la part des pouvoirs publics. La formation des enseignants et le développement professionnel constituent les piliers d'une éducation de qualité. Quel que soit le système éducatif, la qualité ne peut être réalisée que si la formation des enseignants et le perfectionnement professionnel sont organisés. Ceci, tout au long de la vie ou de la carrière des enseignants, et s'adaptent à l'évolution des valeurs sociales telles que les droits de l'homme, l'égalité des genres, la justice économique, la durabilité des moyens de subsistance et une vie saine (Paloma Bourgonje et Rosanne Tromp., 2011).

2.2.1 Revue sur la Formation initiale

Le rôle de la formation initiale dans la qualité de l'enseignant est sujet à des débats depuis la fin des années 1990. Le corps enseignant étant la principale ressource d'un système éducatif, leur recrutement nécessite une gestion particulière. La gestion des enseignants est une composante de la gestion des ressources humaines. Celle-ci se définit comme la recherche de la meilleure adéquation possible entre les ressources humaines et les besoins d'une organisation, sur le plan quantitatif et qualitatif. Les fonctions de la gestion des enseignants comprennent le recrutement, la formation et la motivation du personnel, son déploiement et l'établissement de normes de dotation, les négociations salariales et l'organisation de la paie, suivi et l'évaluation des performances, la planification des besoins futurs, le développement de systèmes de communication ou encore la mise à disposition d'opportunités pour le développement individuel et professionnel (UNESCO, 2009 ; Halliday, 1995 : 15-16).

Notre travail porte sur l'aspect recrutement de la gestion des enseignants.« L'effet maître/classe/contexte » montre que l'enseignant occupe un rôle déterminant pour une éducation de qualité, mais que le lien enseignant-performance des élèves est complexe (UNESCO, 2009).

Le niveau académique des enseignants et les résultats des élèves

L'attention croissante portée à la qualité de l'éducation et ses facteurs d'amélioration a engendré des débats sur l'impact de la formation professionnelle initiale des enseignants mais également sur celui de leur niveau académique. En effet, s'il est communément admis qu'un niveau académique minimal est requis pour enseigner, il existe des divergences concernant la

nature de ce niveau. Un niveau universitaire étant généralement demandé pour exercer au secondaire, cette question se pose donc principalement pour l'enseignement primaire et le secteur non formel. Dans la plupart des pays développés, un niveau équivalent à un Bac+2 (souvent Bac+4 ou +5) minimum est requis, alors que dans les pays africains les niveaux de qualification sont très variables : du diplôme de fin d'étude du primaire au diplôme universitaire. En Afrique subsaharienne notamment, la forte augmentation des besoins en enseignants et le manque de candidats qualifiés a conduit à recruter des personnes ayant généralement un niveau académique faible. On peut donc se demander si une augmentation du niveau de diplôme requis pour enseigner au primaire et dans l'éducation non formelle permettrait d'améliorer la qualité de l'éducation et les performances scolaires dans ces pays.

Selon le rapport produit par (Alice Best, Barbara Tournier, Chloé. Chimier, 2018) sur les Questions d'actualité sur la gestion des enseignants, il a été rapporté que le rôle de la formation initiale dans la qualité de l'enseignant est toujours sujet à des débats depuis la fin des années 1990. Selon eux, il est vrai que la présence, l'attitude et l'investissement de l'enseignant (qui dépendent de leur côté de nombreuses variables, telles que leurs conditions de vie et de travail, leur motivation, etc.) sont autant d'autres facteurs influant également sur la qualité de l'enseignant, mesurée en termes de résultats de leurs apprenants. Le nombre de paramètres à prendre en compte, leur poids respectif et leurs interactions rendent difficile l'établissement d'un lien clair entre la formation des enseignants et leur qualité.

Les résultats de la recherche de Wayne et Youngs (2003) contredisent cette intuition. Elles tendent à montrer qu'au-delà d'un certain seuil, il n'y a pas de relation entre le niveau académique des enseignants et la performance des élèves, et ce particulièrement au niveau de l'enseignement primaire (Wayne et Youngs, 2003). Des études conduites aux Etats-Unis prouvent ainsi que l'élévation du niveau de diplôme universitaire ne se traduit pas automatiquement par de meilleures acquisitions des élèves (Rivkin, Hanushek et Kain, 2005 ; Krueger, 1999). Dans le contexte africain, où les niveaux académiques sont très hétérogènes, ce résultat est confirmé : les effets d'après Mingat et Suchat, la formation académique sur les résultats des élèves sont modérés, voire inexistantes (Mingat et Suchat, 2000 cités dans Bernard *et al.*, 2004). Les études du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC), réalisées dans neuf pays d'Afrique subsaharienne francophone, démontrent que les enseignants ayant fréquenté le second cycle n'ont pas d'effet plus positif sur les apprentissages des élèves que ceux ayant fréquenté le premier cycle uniquement (Bernard *et al.*, 2004).

D'après Bernard et al, l'absence de relation directe entre le niveau académique et la qualité d'un enseignant peut s'expliquer par des questions de motivation. Ainsi les individus très diplômés auront de fortes aspirations professionnelles et des attentes ne correspondant pas toujours aux réalités du métier d'enseignant (Michaelowa, 2003, cité dans Bernard et al., 2004). Par ailleurs, les pratiques pédagogiques utilisées en Afrique s'appuient souvent sur des méthodes dites frontales (cours magistraux, apprentissage par cœur, répétition collective de phrases, etc.) (UNESCO, 2009 ; Bernard et al., 2004). Ces pratiques nécessitent moins un niveau de formation élevé qu'une forte polyvalence, tandis que l'élévation du niveau académique pousse à la spécialisation.

Cependant, Ces résultats sont à interpréter avec prudence. Ils ne signifient pas que la formation académique n'est pas nécessaire, mais « plutôt que les niveaux de formation présents dans les systèmes éducatifs – en général du premier cycle secondaire à l'université – génèrent finalement assez peu de différences dans les acquisitions des élèves » (Bernard *et al.*, 2004 :16). Ainsi, un seuil minimal d'études reste nécessaire : 10 années de scolarité validées (UNESCO, 2009) ou l'obtention du BEPC (Bernard *et al.*, 2004). Cette condition n'est par ailleurs pas suffisante et doit être combinée à d'autres critères (sélection lors du recrutement, formation) afin de s'assurer de la qualité de l'enseignant.

En effet, s'il est communément admis qu'un niveau académique minimal est requis pour enseigner, il existe des divergences concernant la nature de ce niveau (Alice Best, Barbara Tournier, Chloé Chimier, 2018). Selon (Alice Best, Barbara Tournier, Chloé Chimier, 2018) dans leur rapport, ils estiment qu'en Afrique subsaharienne, la forte augmentation des besoins en enseignants et le manque de candidats qualifiés a conduit à recruter des personnes ayant généralement un niveau académique faible. On peut donc se demander si une augmentation du niveau de diplôme requis pour enseigner permettrait d'améliorer la qualité de la formation et les performances des apprenants dans les CPFF. (Alice Best, Barbara Tournier, Chloé Chimier, 2018)

Il est judicieux dans le contexte de l'éducation non formelle, plus particulièrement celui des CPFF, qu'un niveau initial scolaire minimum soit requis lors du recrutement des enseignants. La sélection basée le niveau scolaire des apprenants étant inexistante dans ces centres, donne lieu à des niveaux scolaires multigrades dans une même salle de classe. Cette réalité pourrait engendrer une bipolarisation dans les salles de classe. En effet, On pourrait observer d'une part, les apprenants avec un niveau d'instruction presque inexistant confortables avec des enseignants n'ayant pas de niveau scolaire très élevé. D'autre part, les apprenants ayant

un niveau scolaire élevé s'ennuieraient en présence d'un enseignant répétant continuellement les fautes grammaticales de base. Cette bipolarisation pourrait entraver sur les résultats des apprenants.

Formation professionnelle initiale et les résultats des apprenants

L'attention croissante portée à la qualité de la formation professionnelle et ses facteurs d'amélioration a engendré des débats sur l'impact de la formation professionnelle initiale des enseignants. Dans leur rapport (Alice Best, Barbara Tournier, Chloé Chimier, 2018) ont fait mention d'une étude qui a été menée aux Etats Unies donc les résultats démontraient que la formation initiale des enseignants a un effet très faible, voire non significatif sur les résultats des élèves. Ces résultats étaient similaires au contexte des pays d'Afrique subsaharienne francophone donc les études ont été menées par le Programme d'analyse des systèmes éducatifs (PASEC). Ils ont démontré que la formation professionnelle initiale avait en réalité souvent peu d'effet, constatant que les enseignants ayant suivi une formation ne faisaient pas plus progresser les élèves que les enseignants non formés (Bernard et al., 2004). (Alice Best, Barbara Tournier, Chloé Chimier, 2018) ont continué en présentant les résultats de deux études qui ont été mené par PASEC en Guinée comparant 2000 enseignants. D'après ces études, certains enseignants avaient reçu deux ans de formation initiale dite traditionnelle (formation en amont et de durée variable axée majoritairement sur des compétences académiques et théoriques, menant à un diplôme conférant le statut d'enseignant, suivie par une prise de fonction officielle). D'autres ont reçu uniquement une année de formation mettant l'accent sur les pratiques professionnelles telles que les pratiques pédagogiques centrées sur l'élève et le travail en groupe. Les enseignants des deux groupes furent recrutés en tant que fonctionnaires à l'issue de leur formation. L'étude a montré que les enseignants ayant participé à la formation professionnelle obtenaient de meilleurs résultats (mesuré à travers les résultats de leurs élèves) dans leur première année d'enseignement. Cependant les résultats s'estompaient par la suite pour devenir pratiquement équivalents au bout de 5 ans (PASEC, 2003). Cette étude montre qu'il existe des formations dont les modalités et le contenu permettent de réduire la durée et donc le coût lié à la formation des enseignants. Il convient cependant de souligner que 'faire aussi bien' mais moins cher que la formation traditionnelle ne peut être considéré comme une solution si cela n'améliore pas la qualité de la formation.

Tchamabe (2016) pense que le concept de professionnalisation est tridimensionnel. Il est sociologique, individuel et pédagogique. Pour ce qui est du sens sociologique, la professionnalisation vise à donner aux acteurs concernés un niveau de formation, de

connaissances et d'éthique élevé. Tout ceci vise à faire d'eux de véritables professionnels regroupés dans un corps de métier, et reconnus par la société en général. D'autre part, la dimension individuelle, la professionnalisation a pour but l'accroissement des savoirs et des savoir-faire des acteurs concernés. En outre, le sens pédagogique porte à renforcer la dimension opératoire de la formation par des activités et contenus professionnels.

D'autre part, si les ambiguïtés recouvrant le terme de professionnalisation sont désormais bien identifiées dans la littérature, il n'en va pas de même pour ce qui concerne les termes associés de professionnalisme, de professionnalité et de développement professionnel. Ainsi, alors que le premier terme renvoie à minima au niveau de compétences des acteurs exerçant une activité (et donc à des caractéristiques individuelles), le second renvoie aussi à une identité de métier et à une culture commune, au-delà de compétences et d'activités partagées. Pourtant, dans les travaux récents, certains auteurs plaident pour un usage du terme de professionnalisme comme « genre » (Demazière, 2012), celui-ci étant alors associé à une identité professionnelle notamment reconnue par les pairs, les « professionnels de métier ». Inversement, d'autres auteurs revendiquent cette dimension identitaire collective pour le terme de professionnalité ; sa définition permettant aux acteurs de se faire reconnaître dans leur spécificité (comme de « vrais » professionnels), elle constitue ainsi une « offre identitaire ». C'est en cela, affirme par exemple Sorel (2008), que la professionnalité peut être considérée comme « constitutive de l'identité professionnelle ». Enfin, le développement professionnel renvoie lui-même aux dimensions individuelles et collectives de la professionnalisation mais, contrairement aux deux autres termes, en se référant cette fois intrinsèquement au processus plutôt qu'au produit. En effet, quels que soient les modèles employés, francophones comme anglophones, les différentes approches du développement professionnel soulignent à la fois la dimension développementale des compétences acquises, de la maîtrise accrue des gestes professionnels à la prise de conscience et au développement d'aptitudes critiques vis-à-vis du contexte, mais aussi la dimension socialisatrice qu'implique ce développement qui induit, au-delà d'un apprentissage individuel, l'intégration d'une culture, de normes et de valeurs communes (Jorro, 2007 ; Lefeuvre et al., 2009 ; Martineau et al., 2009 ; Paquay et al., 2010). Face à ces définitions instables et par convention, dans le cadre de cette étude, nous choisirons donc de parler ici de professionnalisme en nous référant à un niveau de compétences identifiables, acquises et reconnues par d'autres professionnels, de professionnalité pour évoquer la dimension collective d'identité partagée dans le métier et de développement

professionnel pour désigner le processus visant ce double objectif de professionnalisation, dans ses dimensions à la fois individuelles et collectives.

Les recherches sur citées ont démontrées une réalité du système éducatif formel selon laquelle : les enseignants avec une formation à longue durée se retrouvent avec des niveaux performance presque égaux que ceux des enseignants n'ayant pas la même durée de formation. Le système éducatif non formel ne pourrait se dérober de cette réalité compte tenu de son insuffisance de module de fabrication de ses enseignants. Eu égard de ce qui précède, il peut être dit que les CPFF n'en sont pas épargnés.

Le Niveau de Pédagogie Initial et les Résultats des Elevés

Pour AUDANT (1998), pédagogie et éducation sont deux concepts corollaires. Il considère que la pédagogie a pour objet l'ensemble de discours théoriques qui tentent d'ordonner les différents processus visant la formation de l'être humain. Des études sur la formation des enseignants (Perrenoud, Altet, Lessard, Paquay, 2008) montrent à quel point ce « métier d'intervention sur l'activité d'autrui » est complexe et nécessite une formation très poussée, tant sur le plan académique que didactique et pédagogique. Ainsi, l'absence de relation entre la formation professionnelle initiale et les acquisitions des élèves constatées dans les résultats actuels ne doit pas amener les gouvernements à négliger la formation mais plutôt à la repenser, afin de la rendre plus efficace.

Hattie, grâce à une méta-analyse de plus de 800 études sur les facteurs déterminant la performance des élèves, a également pu établir les compétences clés – et difficilement mesurables – des enseignants. Il apparaît que la formation enseignante doit viser à développer des compétences de conduite de classe et des pratiques centrées sur l'élève, comme par exemple le travail en groupe, la pratique du feedback ou encore la classe inversée. Il s'avère que la compétence sociale est également déterminante (Attakorn *et al.*, 2014 ; Hattie, 2008 ; Cornelius-White, 2007 ; Evertson, 2006 ; Marzano, Marzano, et Pickering 2003 ; Walberg, 1990). Cependant, dans les pays en voie de développement, et notamment en Afrique subsaharienne, les enseignants sont rarement formés à de telles pratiques : la méthode frontale, la répétition de phrases et la récitation de réponses en groupe sont des pratiques fréquentes qui ne favorisent pas l'apprentissage de la pensée critique, l'élaboration de concepts ou le travail en équipe (Akyeampong *et al.*, 2013 ; O'Sullivan, 2006 ; O-saki et Agu, 2002 ; Hornberger et Chick, 2001). De plus, les études révèlent que certains enseignants n'ont pas le niveau

minimum requis en mathématiques et langue (de leur pays) afin d'assurer un cours (CONFEMEN, PASEC 2014).

Ces résultats de recherche doivent être pris en compte dans l'élaboration de nouveaux modèles de formation à la fois efficaces et qualitatifs.

De son côté, Fonkoua (2007) estime que les méthodes pédagogiques orientent le type d'homme et le type de société. Longtemps les systèmes éducatifs des pays africains ont subi les courants pédagogiques des pays développés. Il est temps qu'une réflexion approfondie soit menée sur les méthodes pédagogiques ayant pour objectifs la participation, l'autogestion, la décentralisation, le partage des responsabilités à tous les niveaux et la pratique de l'interdisciplinarité dans les classes. Ces méthodes devront être utilisées afin de donner aux jeunes travailleurs de demain une formation solide. Cette formation devra permettre à chaque acteur du système, où qu'il se trouve, de participer réellement à la conception, à la production et à la création de nouvelles possibilités dans la vie quotidienne.

De plus, Fonkoua (2007) pense que Les programmes de formation des enseignants devront tenir compte de l'environnement institutionnel local et international en liaison avec les besoins réels de la population. Le principe de développer les activités d'apprentissage par compétences sous forme de projet pédagogique, avec une phase d'identification des problèmes et des besoins, une phase d'étude, une phase de réalisation et une phase d'évaluation, doit constituer les fondements pédagogiques d'une école pour tous qui participe à un développement durable.

Il existe un consensus sur le fait que l'évaluation des enseignants constitue un levier essentiel pour améliorer la qualité des enseignements en lien avec la formation continue. En revanche, la question des méthodes et outils utilisés pour cette évaluation fait débat. De nombreuses approches sont envisageables : observations de cours, entretiens avec l'enseignant, enquêtes auprès des parents et des élèves, etc. Les résultats des élèves ne sont pas couramment utilisés comme sources d'informations probantes pour l'évaluation des enseignants, mais cette possibilité fait actuellement l'objet de discussions.

Niveau initial de maîtrise de la seconde langue et les résultats des apprenants

Le bilinguisme est un héritage colonial qui divise le système éducatif camerounais en cursus francophone et anglophone. Cependant, au supérieur et dans les écoles de formation des enseignants, le bilinguisme est n'est pas optionnel. Dans ces institutions d'enseignement, aussi bien les formateurs que les élèves maîtres sont une mixture des produits des deux cursus surcités. Selon le document de stratégie du secteur de l'éducation et de la formation (DSSE)

(2013), le renforcement du bilinguisme est le cheval de bataille pour rendre ces deux langues à égale valeur dans la pratique. Pour y arriver, les mesures prises à savoir : « la réforme des programmes et du système d'évaluation, l'élaboration des manuels scolaires...le renforcement de la formation initiale et continue des formateurs à tous les niveaux d'éducation ou de formation ; transformer des structures du système en établissements véritablement bilingues.

2.2.2 La revue de la qualité de la formation

Le concept de la qualité est essentiel pour l'avenir de l'éducation et la formation. C'est pour cela qu'il est important de considérer les points de vue des uns et des autres afin de cerner au mieux son impacte. Pour y arriver, il sera premièrement les composantes de la qualité de la formation. Secondement, il sera question de l'évaluation de la qualité de la formation.

GERARD (2003) pense qu'on ne doit pas « former pour former ». Pour cet auteur, Former coûte cher et prend du temps. Il se pourrait que ce soit dans cet optique que Antoine de Saint-Exupéry a dit : « J'ai réuni les maîtres et leur ai dit : ne vous y trompez pas; je vous ai confié les enfants des hommes non pour peser plus tard la somme de leurs connaissances, mais pour me réjouir plus tard de la qualité de leur ascension ». Gérard déplore cependant le fait que, les opérations d'évaluation des actions de formation sont relativement rares. D'après lui, Elles se limitent souvent à un « questionnaire de satisfaction » rempli rapidement à la fin de la formation. Ce questionnaire est parfois traité de manière plus intuitive que systématique et apporte souvent peu d'informations réellement intéressantes. L'évaluation de ces actions se limite dès lors parfois à un simple coup d'œil rapide d'un gestionnaire de formation ou du formateur sur les questionnaires, sans qu'il y ait la moindre décision qui en découle. Plus encore, pour un investissement matériel, il importe de connaître ou de situer le retour d'investissement de la formation pour être sûr de le rentabiliser. C'est ainsi qu'il relève trois dimensions complémentaires et hiérarchisées de l'évaluation de la qualité d'une formation.

Le premier palier concerne l'évaluation des acquis. A l'occurrence l'efficacité pédagogique qui répond à la question de l'atteinte des objectifs. La question ici posée est de savoir si les participants ont acquis à la fin de la formation les compétences visées par les objectifs de la formation.

Ensuite, vient le deuxième niveau, le transfert Celui-ci d'après GERARD, s'intéresse à l'applicabilité des acquis de la formation sur le terrain.

Enfin, le dernier niveau concerne l'impact qui s'intéresse aux résultats créés par les acquis de la formation sur le terrain. Cependant du point de vu de GERARD (2003), l'impact de la formation rencontre des difficultés telles que :

- La première difficulté, et non la moindre, est que bien souvent le résultat attendu sur le terrain n'est pas clairement défini. Sans retomber dans l'écueil de former pour former, il existe de nombreuses situations où un travailleur va en formation simplement parce qu'il l'a demandé, ou parce que l'organisation a l'habitude de proposer ce type de formation, ou parce qu'un organisme de formation a pu vendre son produit sans qu'on se demande à quoi, concrètement, cela va servir ! Dans de telles conditions, on ne peut évaluer l'impact de la formation parce qu'on ne sait pas quel pourrait — ou plutôt quel devrait — être cet impact. Et, comme dit le proverbe berbère, “ si tu ne sais pas où tu vas, tu risques de mettre longtemps pour y arriver ” ! Il arrive aussi que le résultat attendu sur le terrain soit défini, mais de manière diffuse, ou purement qualitative. C'est le cas par exemple lorsqu'on vise une “ meilleure qualité de l'accueil ”. Toute la question est dès lors de savoir ce qu'on entend par là. Il convient de traduire cette formulation qualitative par des indicateurs concrets et opérationnels, même si c'est complexe.
- Une deuxième difficulté est que l'impact peut être multiple, et pas toujours tel qu'on pouvait l'attendre. À toute action, il peut y avoir des effets attendus mais aussi inattendus, et ceux-ci peuvent être bénéfiques tout comme ils peuvent être pervers. Évaluer l'impact ne peut donc pas toujours se limiter à vérifier ce qu'il est advenu de l'effet attendu sur le terrain, mais il faut aussi parfois partir à la recherche d'autres effets, sans d'ailleurs savoir dans quelle direction chercher. Par exemple, nous avons l'évaluation de l'efficacité d'une formation rencontré des ouvriers qui, à la suite d'une formation technique, étaient particulièrement démotivés parce qu'ils avaient ressenti — notamment en raison d'une information lacunaire — l'envoi en formation comme une menace : “ tu ne travailles pas bien, on t'envoie donc en formation, et c'est la dernière porte avant celle de la rue... ”. Ces ouvriers étaient cependant des leaders au sein de leur équipe, et on peut imaginer les dégâts causés, bien éloignés de ceux qui étaient espérés.
- Une troisième difficulté est de pouvoir isoler l'impact dû réellement à l'action de la formation. D'une part, il faudrait pouvoir savoir ce qui se serait passé en l'absence de l'action de formation. Il se peut très bien que les résultats attendus sur le terrain soient atteints de toute façon, parce qu'ils étaient dans l'ordre des choses... Plus

vraisemblablement, on peut se trouver dans des situations où l'atteinte d'un résultat est liée par exemple pour 20% à l'évolution normale et pour 80% à l'action de formation. Mais comment mesurer la proportion liée à la formation ? D'autre part, souvent l'impact observable n'est pas lié à la seule action de formation, mais aussi à d'autres facteurs qui peuvent tout aussi bien renforcer que contrecarrer l'impact de la formation. Imaginons une formation dont le résultat attendu sur le terrain est l'accroissement de la vitesse de traitement de dossiers complexes, gérés par un logiciel spécifique. Les agents apprennent à utiliser de manière optimale le logiciel et utilisent leurs nouvelles compétences. Les mesures du nombre de dossiers traités par semaine et par agent indiquent cependant qu'il n'y a pas eu d'amélioration, qu'il y a même un certain ralentissement. Le mystère est vite éclairci: la formation a coïncidé avec une mise à jour du logiciel qui a entraîné de nombreux "plantages" du système, bloquant fréquemment l'avancement du travail. Cet exemple relativement grossier ne doit pas cacher que, dans de nombreuses situations, il existe toutes sortes de facteurs qui peuvent influencer d'une manière ou d'une autre les résultats d'une formation : l'ambiance au sein de l'équipe de travail, le climat social, d'autres projets d'amélioration, la conjoncture économique, etc. Il existe des techniques statistiques plus ou moins sophistiquées³ qui permettent d'isoler la part des différents facteurs, pour autant que ceux-ci soient d'une part identifiés et d'autre part "mesurables" de manière plus ou moins précise. La difficulté principale est que bien souvent il est difficile d'identifier tous les facteurs qui ont pu avoir une influence : il est donc toujours hasardeux d'attribuer à la seule action de formation l'impact — positif ou négatif — que l'on observe dans la réalité.

Le tout n'est donc pas seulement de former. Mais tout d'abord de se définir des objectifs de formation. Ces derniers doivent puiser leur inspiration sur le besoin d'une demande réelle. Une fois ces objectifs établis, le choix d'une formation adéquate de la courroie de transmission devrait être de rigueur. L'efficacité des résultats des apprenants témoigne de la qualité de cette formation d'une part. Autre part, l'impact de son applicabilité sur le terrain vérifie la pertinence des objectifs. Ces trois éléments évaluatifs de la qualité de la formation sont donc interconnectés.

La qualité est constitutive d'une relation cognitive entre un « objet » et des critères. Elle est également contiguë à la notion d'exemplarité, cette contiguïté servant de fondement à la convocation de la notion d'excellence (PESQUEUX, 2020). Autrement dit, la qualité est la résultante de la relation entre la mémoire, la motricité, le langage et le raisonnement des

apprenants avec l'objet qui peut être matérialisé par la formation. Ce concept est mieux étayé par Michel.

Selon Michel (2007), parler de "qualité de la formation", c'est sous-entendre implicitement le développement d'un "processus d'évaluation" de la formation. La formation ne peut pas être considérée comme simple "transmission" de connaissances. Il s'agit d'un processus mettant en jeu tant les formateurs et les apprenants que le contexte propre à chacun d'eux, l'objet de la formation, le contexte institutionnel qui constitue le cadre de l'action de formation, et le contexte socio-économique dans lequel celle-ci s'inscrit. L'évaluation de la formation apparaît donc comme un processus qui constitue la résultante d'une double complexité : celle de l'évaluation et celle de la formation. Il convient dès lors, dans tout processus d'évaluation de la formation, d'identifier les indicateurs et les critères propres à l'une et à l'autre, et leurs rapports réciproques.

Pour Daniel Hameline, l'objectif général d'évaluation est un énoncé d'intention pédagogique, décrivant en termes de capacité de l'élève, l'un des résultats escomptés d'une séquence d'apprentissage. D'autre part, l'objectif spécifique est pour Robert Mager, une intention pédagogique dont les résultats (comportements -performances) obtenus au niveau de l'enseigné reconnu compétent sont mesurables.

Historiquement le thème taxonomie apparaît en Sciences de l'Education dans la seconde moitié du 20e siècle avec Benjamin Bloom et ses collaborateurs. Dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement, elle est vue comme un système de classification hiérarchisée des phénomènes d'apprentissage ou de développement des processus mentaux que l'on cherche à atteindre. C'est donc simplement la manière de classer les objectifs dans le domaine selon certaines lois, certaines règles.

Son rôle est de favoriser la communication elle permet de rendre plus clair le langage des objectifs pédagogiques, de décrire, d'ordonner, également de questionner l'examen et d'adapter les techniques et les instruments. Elle a trois grands domaines sur lesquels nous allons évaluer la qualité dans les CPFF. Il s'agit : du domaine cognitif, du domaine psychomoteur et le domaine socio-affectif

Le domaine cognitif

Il traite des acquisitions des connaissances du développement des habilités et des capacités intellectuelles ou savoir. Il a été traité par Bloom et Louis d'Hainaut. Il est basé sur la reproduction, la conceptualisation, l'application, l'élaboration, la mobilisation et la résolution des problèmes.

Le domaine psychomoteur

C'est le savoir-faire ou les connaissances pratiques et traite de l'acquisition et du perfectionnement des habiletés motrices c'est Harrow et Dave (1972) qui ont traité de la taxonomie de ce domaine. Dave identifie 5 niveaux psychomoteur à savoir limitation la manipulation la précision la coordination la nature réalisation ou l'acquisition d'une seconde nature.

Enfin le domaine socio-affectif où l'on vise à installer la bonne attitude chez l'apprenant en modifiant positivement celle qui ne sont pas satisfaisantes l'attitude est une disposition psychologique une réalité interne dans le sens est voisin de " l'état d'esprit". C'est Krathohl (1964) qui conçoit ce domaine de la taxonomie en 5 niveaux. La réception qui est le premier ensuite la réponse puis vient la valorisation et nous avons l'organisation et enfin la caractérisation par un système de valeurs.

Alexia Stumpf et Paul-André Garessus, (2017), dans leur recherche sur l'amélioration de la qualité d'une formation, citent Endrizzi. Ce dernier met en exergue trois niveaux interdépendants d'influence sur la qualité de l'enseignement : l'établissement, les formations et les individus. Dans le cadre de leurs travaux, Alexia Stumpf et Paul-André Garessus, (2017) ont opté de les utiliser dans le cadre de l'analyse de la formation puisque continuent-ils, celle-ci est à la croisée entre deux objets d'évaluation : l'enseignement et le programme. Ces trois niveaux constituent donc les piliers sur lesquels s'appuie l'analyse de notre outil d'évaluation. L'intérêt réside aussi dans le fait qu'ils sont transférables à d'autres contextes. Nous les détaillons ci-dessous.

Thomas (2016) dans ses travaux de recherche a révélé les critères qualité d'une formation proposée par Philippe Perrenoud qui cite "Pendant longtemps, la qualité dans le domaine de la formation pour adulte n'a pas été réglementée. Cependant, certains universitaires ont travaillé sur le sujet. C'est le cas de Philippe Perrenoud de l'Université de Genève qui a déterminé quelques critères de qualité d'une formation professionnelle " ces critères sont présenter comme suit :

« **Une transposition didactique fondée sur l'analyse des pratiques et de leurs transformations** » consiste à construire la formation à partir d'une analyse des pratiques des métiers visés. Cela va de soi car une formation professionnelle prépare à une pratique, celle d'un métier. Cependant, ce n'est pas forcément le cas car les décideurs peuvent estimés connaître le métier, car cela prend du temps ou même car cela poserait la question des évolutions possibles, probables ou nécessaires, des pratiques professionnelles et du rôle de la formation dans ces évolutions. Pour ces diverses raisons, les plans de formation ne sont pas

toujours construits à partir d'une transposition didactique fondée sur une représentation actualisée de la réalité du métier **Invalid source specified.**

« **Un référentiel de compétences clés** » est nécessaire car les pratiques ne dictent pas, en elles-mêmes, des objectifs de formation. Pour être capable de reproduire ces pratiques, il faut construire des compétences. Une compétence professionnelle est entendue ici comme une capacité de mobiliser de multiples ressources dans des situations de travail. Un référentiel est une construction souvent collective, qui s'appuie sur des choix, des partis pris, des compromis, un regard particulier sur le métier et son évolution **Invalid source specified.**

« **Un plan de formation organisé autour des compétences** » car la logique principale de construction d'un plan de formation professionnelle est de mettre en place des dispositifs de formation qui permettent de construire, d'orchestrer et d'évaluer des compétences. L'objectif est de construire un plan de formation avec un équilibre entre savoir théorique et pratique. Ainsi, les équipes pédagogiques doivent n'être composées que de personnes ayant une expérience dans ce secteur **Invalid source specified.**

« **Une organisation modulaire et différenciée** » permet un enseignement individualisé. Pour cela, il faut concevoir le plan de formation avec des modules qu'il faut aborder avec plus ou moins de précision ce qui laisse la possibilité de s'adapter aux apprenants. Cependant, cet aspect repose sur la volonté et la capacité des formateurs de s'adapter au public **Invalid source specified.**

« **Une évaluation formative** » Une formation de qualité est évaluée et cette évaluation doit se faire en toute équité. Il en va de la crédibilité du titre dispensé. Cependant, le principal enjeu de qualité se situe en amont, au moment où il n'est pas encore temps de faire des bilans, mais de continuer à former. L'évaluation formative est un outil de *contrôle* de l'apprentissage, permettant de revoir des thèmes qui sont mal assimilés par les apprenants. Cette étape est nécessaire car si l'évaluation est réussie alors on peut passer à autre chose **Invalid source specified.**

« **Des temps et des dispositifs d'intégration des acquis** » Le stage est souvent le moment privilégié d'intégration des acquis. Faire un enseignement avec des modules accompagnés d'éléments adaptés au parcours passé et futur de l'apprenant facilite l'intégration des acquis **Invalid source specified.**

Thomas (2016) poursuit en présentant six autres critères proposés par le décret n°2015-790 du 30 juin 2015 qui devront être respectés les organismes de formation afin que les organismes financeurs acceptent de financer les formations. Qui sont comme suit :

« *L'identification précise des objectifs de la formation et son adaptation au public formé* » qui consiste à établir un cahier des charges avec l'apprenant sur ses objectifs mais aussi sur la place de la formation dans l'atteinte de ses objectifs. Cette étape est essentielle car cela permet de déterminer les critères de satisfaction client.

« *L'adaptation des dispositifs d'accueil, de suivi pédagogique et d'évaluation aux publics de stagiaires* » va permettre aux organismes de formation de mettre l'apprenant dans les meilleures conditions dans le but de l'obtention de son titre professionnel. Pour cela, les organismes de formation peuvent utiliser des questionnaires de satisfaction, des entretiens individuels avec les apprenants lors de la formation ...

« *L'adéquation des moyens pédagogiques, techniques et d'encadrement à l'offre de formation* » est le critère le plus souvent vérifié par les organismes financeurs lors de l'obtention du financement. Pour respecter ce critère, les organismes de formation doivent avoir un programme de formation par formation.

« *La qualification professionnelle et la formation continue des personnels chargés des formations* » est le second critère vérifié par les organismes financeurs. Les compétences des formateurs portent sur leurs compétences dans le domaine de formation visées mais aussi sur leurs compétences pédagogiques.

« *Les conditions d'information du public sur l'offre de formation, ses délais d'accès et les résultats obtenus* ». Ce critère permet de déterminer des règles sur la communication de l'offre de formation et notamment d'interdire toute publicité mensongère et par conséquent interdire d'induire en erreur le postulant à une formation sur les caractéristiques de cette dernière.

« *La prise en compte des appréciations rendues par les stagiaires* ». Cette étape est primordiale dans le domaine de la qualité, elle permet de s'améliorer en continu. Ce critère n'est pas propre à la formation professionnelle car les appréciations des clients sont toujours prises en compte dans le management de la qualité.

La notion de qualité est importante mais la qualité s'obtient grâce à la démarche qualité. Ainsi, on appelle « démarche qualité » l'approche organisationnelle qui permet un progrès continu nécessaire dans le concept de qualité. Le progrès continu est une notion importante car les attentes des clients sont en perpétuelle évolution. La démarche qualité est une démarche participative, c'est à dire que l'ensemble de l'entreprise est concerné **Invalid source specified.**

De ce qui précède, nous pouvons dire que la qualité d'une formation est beaucoup plus marquée par son point de chute qui est l'intercession des points de vue des précédant auteurs à savoir son impact sur le terrain. Eu égard de ce qui précède, la qualité de la formation dans les CPFF se matérialiserait par une insertion professionnelle massive des apprenants.

2.3. Théories Explicatives

Une théorie de l'enseignement/apprentissage forme un ensemble de lois ou de principes qui décrivent la manière dont l'enseignement et l'apprentissage se déroulent. Nous allons voir que les différentes théories travaillent avec différents présupposés quant au rôle de l'enseignant et de l'apprenant et quant aux processus de transmission ou de (co-) construction des savoirs. Les modèles de l'enseignement/ apprentissage se fondent sur les lois et principes issus des théories de l'enseignement/apprentissage afin de développer des pratiques concrètes et notamment des situations d'apprentissage (Kersting, 2016).

Plusieurs chercheurs utilisent depuis quelques années le concept de « paradigme » pour décrire l'ensemble des croyances, des expériences et des valeurs qui influencent la façon dont un individu perçoit et réagit à la nature et à la réalité de l'enseignement et de l'apprentissage, au travail des enseignants et à leur formation. Aucun de ces paradigmes n'existe à l'état pur dans la réalité, mais l'un ou l'autre prédomine chez certains individus et groupes sociaux. Pour définir les paradigmes de la formation des enseignants, il faut remonter à leurs origines. Ceci permettra également de comprendre les concepts et les phénomènes qui ont contribué à leur évolution (Sacilotto-Vasylenko, 2008).

La théorie des paradigmes permet de comprendre les différents courants, approches et modèles dans leur évolution temporelle et spatiale, leur opposition et de les catégoriser selon :

- Le processus éducatif, ses objectifs et ses résultats : à orientation sociale ou individuelle ;
- Le caractère des relations des acteurs du processus éducatif : centré sur le formateur ou le formé ;
- Les principes d'organisation et de sélection du contenu de l'enseignement et de la formation : reproductif, créatif, critique ;
- Le type de relation entre institutions éducatives : leur centralisation ou leur autonomie;
- Les contenus d'enseignement ;

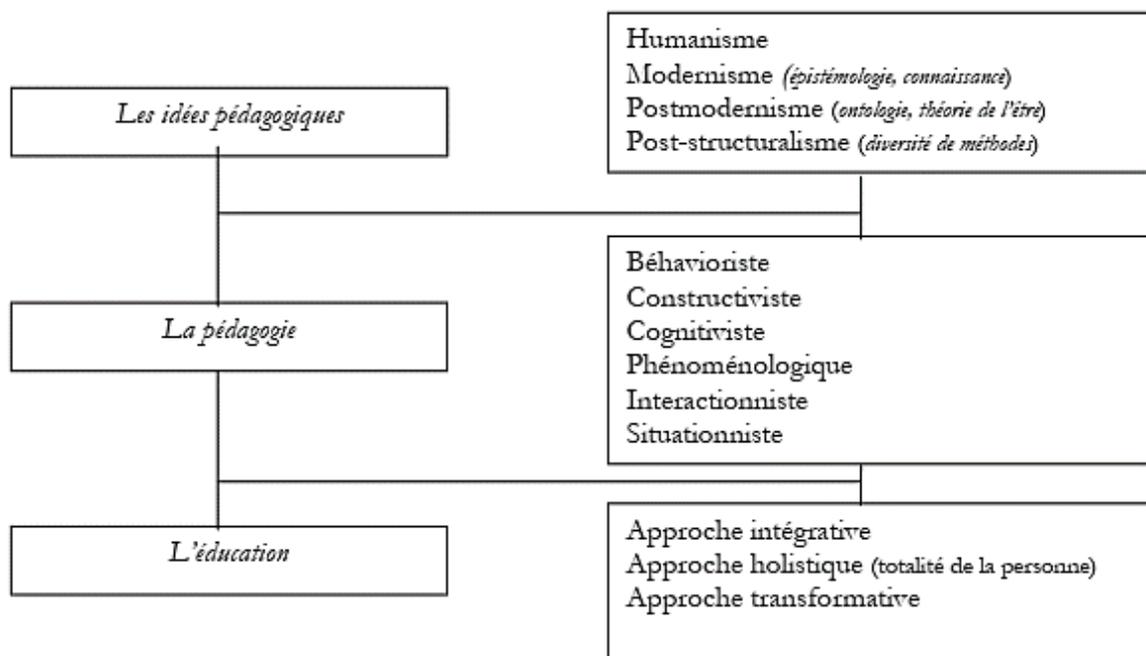
- Le type de socialisation des individus : assimilation ou accommodation. La réussite et les résultats d'un système éducatif dépendant de l'efficacité de la formation des enseignants.

La formation des enseignants, comme sous-système éducatif, est dépendante des qualités du système global. En effet, les systèmes d'éducation et leur sous-système, la formation des enseignants, sont isomorphes et comparables. Ce postulat est fondamental pour cette étude. En se basant sur ce principe, on peut comprendre que dans l'espace éducatif mondial, les différents paradigmes de la formation des enseignants fonctionnent, évoluent et s'influencent mutuellement. Ces paradigmes ne sont pas abstraits, ils sont présents dans les recherches et se réalisent dans le fonctionnement des institutions d'éducation et de formation (Sacilotto-Vasylenko, 2008).

Ainsi, les paradigmes de la formation des enseignants sont employés pour décrire l'ensemble des croyances, d'expériences et des valeurs pour percevoir la nature, l'objectif et le processus d'enseignement et d'apprentissage, l'activité professionnelle des enseignants qui permet de construire et de réaliser des 19 modèles de la formation. Ces modèles sont acceptés par les chercheurs en éducation et en sciences humaines et sociales, les formateurs en formation initiale et continue, tous les acteurs de l'éducation et les enseignants qui les développent et les réalisent dans la pratique (Sacilotto-Vasylenko, 2008).

Ainsi les paradigmes de la formation des enseignants rassemblent les idées pédagogiques, la pédagogie et l'éducation et leurs concepts respectifs. (Sacilotto-Vasylenko, 2008) a tenté de rassembler ces différents courants dans le tableau suivant :

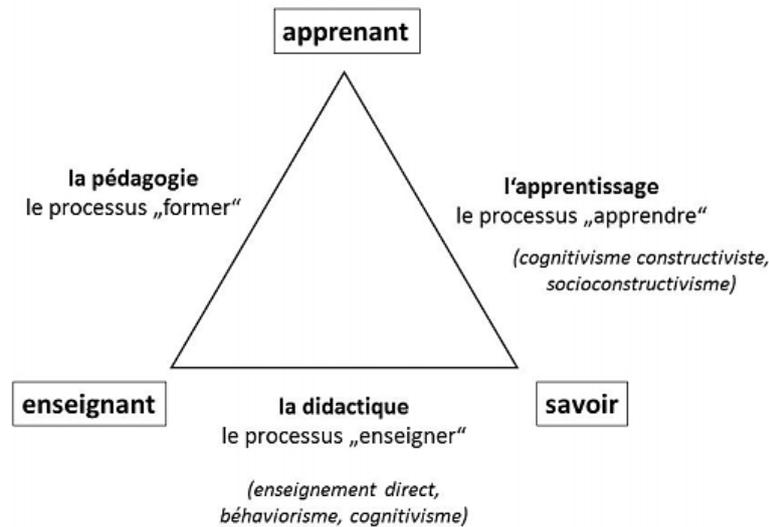
Figure 1.0: paradigmes de la formation des enseignants



Source : (Sacilotto-Vasylenko 2008)

Dans la même lancée Jean Houssaye, (2007) a développé le triangle pédagogique représentant trois sommets ou pôles à savoir : le savoir, l'enseignant et l'apprenant. Le triangle pédagogique (voir fig. 1 et encadré 1) permet de visualiser et de comprendre les différences entre ces différentes approches théoriques.

Figure 2.0: le triangle pédagogique



Source :Le triangle pédagogique de Jean Houssaye (d'après Duplessis 2007 et Rézeau 2002)

Le constructivisme cognitif : Apprentissage par adaptation

Le biologiste et psychologue Jean Piaget (1896-1980) est considéré comme précurseur et protagoniste de l'élaboration du constructivisme cognitif. Dans ses travaux, Piaget a développé une théorie sur la construction de schèmes cognitifs par l'individu en interaction avec le monde (interaction sujet-objet). Les notions clefs de la théorie piagétienne sont assimilation, accommodation et adaptation ainsi que déséquilibre et rééquilibrage.

Assimilation signifie que l'apprenant intègre les données provenant de son environnement dans ses schèmes cognitifs sans modifier ses schèmes. Le processus d'assimilation est donc l'intégration de nouvelles informations dans des structures cognitives préexistantes. Dans une perspective d'assimilation, comprendre un problème revient à le faire entrer dans les cadres de compréhension et de connaissances que l'individu maîtrise actuellement. Connaître revient alors à ramener de l'inconnu à du connu. L'assimilation c'est l'action du sujet sur les objets qui l'environnent. Accommodation signifie que l'apprenant ne peut pas intégrer les données provenant de son environnement dans ses schèmes cognitifs et qu'il doit donc réorganiser ses schèmes pour les « accommoder » à son environnement (ajustements dans la manière de voir, de faire, de penser etc.).

L'accommodation c'est l'action des objets environnants sur le sujet. L'adaptation est le résultat des deux processus complémentaires et antagonistes que sont l'assimilation et l'accommodation. L'adaptation est une recherche d'équilibre entre l'individu et son

environnement, ou entre l'individu et le problème auquel il se trouve confronté. Selon Piaget, toute assimilation ratée déclenche un conflit cognitif (déséquilibre) et une remise en question des schèmes entraînant la construction de nouveaux schèmes (accommodation) et le développement d'un nouvel équilibre entre l'individu et son environnement (adaptation et équilibration). Selon Piaget apprendre c'est s'adapter (Lottici, 2013 ; Robinault, 2007 ; Salmi, 2012).

Les conséquences de la théorie piagétienne sur la façon de penser les processus d'enseignement/apprentissage sont multiples et en partie similaires aux conséquences du cognitivisme. Tout d'abord Piaget montre qu'apprendre exige la créativité et l'activité cognitive des apprenants. Contrairement au béhaviorisme, l'apprenant a ici une position centrale dans les dispositifs d'enseignement car tout apprenant est artisan de son propre savoir sur la base de ses connaissances antérieures. Enseigner signifie donc connaître et évaluer les conceptions préalables (schèmes cognitifs) dont disposent les apprenants, aménager des situations d'apprentissage actif, créer des conflits cognitifs et laisser aux apprenants la liberté d'apprendre à leur rythme.

La conception constructiviste de l'apprentissage se base sur la production d'un conflit cognitif par confrontation d'un apprenant à une situation problème, d'où un effet de déstabilisation susceptible de provoquer une réorganisation de connaissances ou l'acquisition de nouveaux savoirs et savoir-faire voire fig. 10 et encadré 3).

Une critique majeure de la théorie piagétienne est qu'elle se limite aux interactions sujet-objet et omet les processus d'apprentissage résultant d'interactions sociales « La situation d'apprentissage de base, constructiviste par excellence, est la situation-problème. Elle est à même de favoriser le développement d'un conflit cognitif lequel apparaît dans la théorie constructiviste comme capable de générer des changements conceptuels, de faire progresser les élèves. [...]

1. L'élève pense qu'il va pouvoir résoudre le problème en le ramenant (processus dominant d'assimilation) à des savoirs et des savoir-faire qu'il maîtrise déjà.

2. S'il n'y parvient pas, il va se retrouver déstabilisé par cet échec temporaire. Il peut alors prendre conscience des limites, des insuffisances de son mode de traitement actuel du problème auquel il est confronté. D'où déséquilibre, déstabilisation, situation de conflit cognitif.

3. Il peut persévérer, essayer de revisiter ce qu'il sait et construire ce qui lui manque, (processus dominant d'accommodation) afin d'adapter sa manière de s'y prendre et son système de savoirs et de savoir-faire pour les ajuster aux exigences de la situation-problème.

4. Si ce type d'effort aboutit, la résolution du problème s'accompagnera d'une amélioration dans la manière dont l'élève mobilise savoirs et savoir-faire pour en faire des outils de résolution de problèmes. Le déséquilibre surmonté par la résolution peut provoquer des réajustements, des restructurations de connaissances, une meilleure intégration de connaissances nouvelles, une meilleure capacité à réinvestir ce que l'élève sait pour résoudre des problèmes. »

Le socioconstructivisme : Apprentissage par interactivités

La plupart des auteurs s'accordent à dire que l'origine du socioconstructivisme remonte à Léon Vygotsky (1896-1934). Outre Vigotsky, le socioconstructivisme a ses origines dans les travaux de John Dewey (1859-1952), de Jerome Seymour Bruner (1915-2016) et autres. Vygotsky défendit l'idée selon laquelle il ne peut y avoir de développement cognitif et apprentissage sans interactions sociales. Le socioconstructivisme s'oppose ainsi au constructivisme et au constructivisme cognitif, qui certes reconnaissent que l'environnement influence le développement cognitif, mais ignorent que ce développement dépend également des interactions sociales (Barnier, s. d. Gerstenmaier, Mandl, 2011). En effet, en dépit des fortes oppositions entre les théories que nous avons vues jusqu'à présent, force est de constater qu'elles considèrent toutes l'individu comme la seule source d'apprentissage.

L'apprentissage est uniquement analysé du point de vue de l'apprenant, soit à partir des réponses comportementales qu'il donne à des stimuli, soit à partir de son système de traitement des informations, ou soit à partir des structures mentales qu'il construit dans un processus d'auto adaptation face à un problème cognitif (interaction sujet-objet) (Barnier, s. d. ; Gerstenmaier, Mandl, 2011). L'approche socioconstructiviste se démarque des fondements individualistes des théories behavioristes, cognitives et constructivistes-cognitives en ajoutant aux interactions sujet-objet des interactions sujet-sujet (zone proximale de développement, étayage, cognition distribuée) Protagoniste du pragmatisme philosophique américain, Dewey était persuadé que l'apprentissage est un processus inséparable de l'expérience et de la coopération sociale (apprentissage coopératif). Selon lui nous ne réfléchissons que quand nous sommes confrontés à des conflits sociocognitifs (conflit sociocognitif).

Par la suite les idées de Vigotsky, Dewey, Brunner et autres furent reprises pour développer des approches théoriques montrant que la compréhension des processus d'enseignement/apprentissage ne peut être limitée aux êtres humains et que les processus cognitifs dépendent toujours aussi du contexte et de la situation (cognition située, apprentissage situé).

Finalement, le socioconstructivisme rejoint le cognitivisme et le constructivisme cognitif quant à

L'importance des savoirs et processus métacognitifs ainsi que l'importance de l'activité dans les processus d'apprentissage (théorie de l'activité). L'intégration du groupe et de l'environnement dans les processus d'enseignement/apprentissage exige une remise en question du triangle pédagogique de Jean Houssaye et sa transformation en un tétraèdre pédagogique (Dubois, 2012 ; Faerber, 2003 ; Gerstenmaier, Mandl, 2011).

Figure 3.0: Le processus d'enseignement/apprentissage socioconstructivistes dans le tétraèdre pédagogique (d'après Faerber, 2003, légèrement modifié)

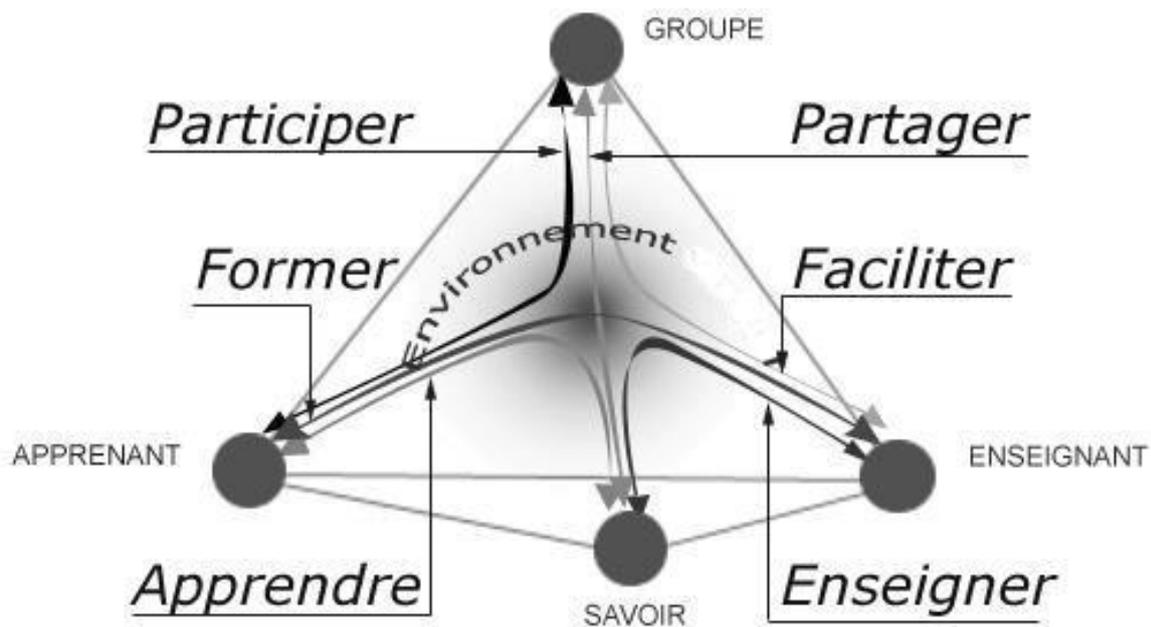


Tableau synoptique variables, indicateurs et modalités

| Variables | Indicateurs | Modelités |
|---|--|--|
| VI : formation initiale des enseignants | CEP/FLSC CAP /BEPC PROBATOIRE BACCALAUREAT LICENCE | Existe N'existe pas |
| | DQP CQP | Oui Non |
| | Méthodes et technique d'enseignement Accompagnement psychologique | Tout à fait d'accord D'accord Pas d'accord Pas du tout d'accord |
| | Expression orale (lecture) Expression écrite | Tout à fait d'accord D'accord Pas d'accord Pas du tout d'accord |
| VD : qualité de la formation | Couverture des programmes Couverture des enseignements | Tout à fait d'accord D'accord Pas d'accord Pas du tout d'accord |
| | Taux de réussite Auto emploi Insertion professionnelle | Tout à fait d'accord D'accord Pas d'accord Pas du tout d'accord |

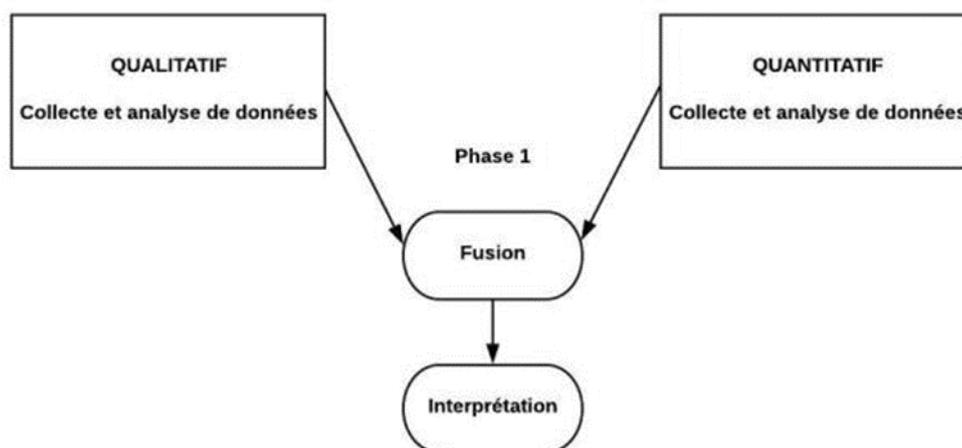
CHAPITRE III : METHODOLOGIE DE L'ETUDE

Il sera question dans ce chapitre de spécifier le type de recherche, le site de l'étude, la population, l'échantillon et méthode d'échantillonnage, puis passer à la description de l'instrument de collecte des données, ensuite procéder à la validation de l'instrument, enfin, nous procéderons à la collecte des données et la méthode d'analyse des données.

3.1 TYPES DE RECHERCHE

La question principale de notre recherche étant de savoir si la formation initiale des enseignants influence de manière significative la qualité de la formation, nous oriente sur la recherche mixte. Et dans notre cas, nous allons utiliser le **modèle convergent ou parallèle**. Dans ce modèle, l'objet de la recherche est de collecter de manière simultanée des données à la fois quantitatives et qualitatives, puis analyser les deux ensembles de données séparément. Enfin, il revient de fusionner les résultats des deux ensembles d'analyses de données dans le but de comparer les résultats. Selon ce modèle, on est censé accorder le même poids et la même priorité à chacune des deux recherches.

Figure 1 : modèle mixte parallèle et convergent



3.2 DEFINITION DE LA POPULATION

Les Directeurs et les enseignants des Centres de Promotion de la Femme et de la Famille (CPFF) du Département du Mfoundi sont la population d'étude quantitative. D'autre part, les

apprenants de ces centres sont la population d'étude pour ce qui est de l'étude qualitative. Ces CPFF sont des unités techniques du Ministère de la Promotion de la Femme et de la Famille. Le nom que portent ces structures actuellement a subi de nombreuses mutations conséquence directe de celles du ministère de tutelle. De la Maison de la Femme au Centre de Promotion de la Femme (CPF), sous gouvernance du Ministère de la Condition Féminine (MINCOF), pour atterrir au CPFF. Le Mfoundi compte un CPFF par arrondissement, situé comme suit : Le CPFF de Yaoundé 1 à la rue CEPER ; le CPFF de Yaounde 2 à Tsinga ; le CPFF de Yaoundé 3 à Nsam ; le CPFF de Yaoundé 4 à Mvog-Ada, le CPFF de Yaoundé 5 à Essos, le CPFF de Yaoundé 6 à Biyem Assi et le CPFF de Yaoundé 7 à **Nkolnkoumou (par Nkolbissong)**

Tableau 1.0: représentant la population cible

| Arrondissements Du Mfoundi | Enseignants des CPFF | Directeurs des CPFF |
|-------------------------------|----------------------|---------------------|
| Yaoundé I | 08 | 01 |
| Yaoundé II | 08 | 01 |
| Yaoundé III | 09 | 01 |
| Yaoundé IV | 12 | 01 |
| Yaoundé V | 15 | 01 |
| Yaoundé VI | 13 | 01 |
| Yaoundé VII | 07 | 01 |
| TOTAL | 72 | 07 |

3.3 DEFINITION DE L'ECHANTILLON D'ETUDE

L'échantillon est une portion qui représente une population. Fonkeng Epah et Chaffi (2012 :22) reprennent De Landsheere (1979) en soulignant qu'il est difficile, voire matériellement impossible de travailler sur une population entière. La sélection d'une portion de la population est donc essentielle. Ce qui revient à prendre un nombre limité d'individus, d'évènement ou d'objets pouvant conduire à des conclusions qui sont à mesure d'être appliquées à la population générale choisie. La sélection des répondants au sein de la population générale n'a pas été effectuée selon une approche probabiliste. La méthode probabiliste consiste à sélectionner un échantillon représentatif de la population de référence afin de pouvoir les généraliser (inférence statistique). A propos de Cette approche Chevalier de Dieu Kutcheu signale qu'elle est la plus robuste car elle permet de généraliser les résultats de l'échantillon à

la population de référence dans son ensemble (Thiétard et al., 2007). Cependant, continue Chevalier de Dieu, cette méthode d'échantillonnage est très difficile à mettre en œuvre et nécessite souvent de faire appel à un service de marketing spécialisé dispendieux qui s'occupe de cibler les répondants pour s'assurer que la segmentation de l'échantillon soit conforme à celle de la population de référence (Raineri, 2015). Il y a également la méthode par convenance qui a l'avantage de faciliter le recueil de données et n'est pas dispendieuse. Son inconvénient est qu'elle réduit la validité externe des résultats. La dernière alternative est de sélectionner de manière aléatoire d'un nombre assez grand de répondants pour que la répartition des cas au sein de l'échantillon soit relativement fidèle à la population d'origine. C'est cette méthode qui a retenu notre préférence puisque nous avons une idée relativement exacte de la taille globale de notre population d'étude à savoir 72 individus. La taille de l'échantillon d'une étude est un facteur déterminant pour obtenir des données fiables à propos d'une proportion dans une population (Magnani, 2001). La fiabilité des données n'étant jamais absolue, il est prudent de déterminer l'intervalle de confiance et la marge d'erreur. Plus l'intervalle est petit, ou plus la marge d'erreur est faible, plus la taille de l'échantillon devra être grande afin de fournir une valeur plus juste de cette proportion dans l'ensemble de la population étudiée. Compte tenu de ce qui précède, la population accessible représentative prise comme échantillon est de 30 individus.

3.3.1 Technique d'échantillonnage

La technique d'échantillonnage fait référence à l'itinéraire et aux exigences suivis pour la constitution de l'échantillon. Selon Firdion (2009) il existe deux types d'échantillonnage. L'échantillonnage représentatif encore appelé échantillonnage probabiliste. Il permet la généralisation de la partie pour le tout, autorisant des calculs d'estimations, tests statistiques et modélisations. Et l'échantillonnage non probabiliste utile pour l'analyse des données.

Les échantillons probabilistes sont ceux dont les tirages se font au hasard donnant la possibilité de définir à priori la possibilité à chaque individu de figurer dans l'échantillon (Firdion, 2009, p.83). Les types d'échantillonnage probabiliste sont : l'échantillonnage aléatoire simple, l'échantillonnage aléatoire stratifié et le sondage à plusieurs degrés.

L'échantillonnage stratifié consiste à regrouper dans des sous-ensembles appelés strates, les individus ayant des traits communs (Firdion, 2009). Puis, on procède à un tirage aléatoire dans chaque strate séparément. L'échantillonnage non probabilisé convient à cette étude au regard des lectures et

de la structure de sa population. Cette technique permet d'avoir tous les formateurs par CPFF représentés dans l'échantillon.

3.3.2 L'échantillon

L'échantillon d'une population est une partie de la population permettant la connaissance de cette population (Firdion, 2012). L'échantillon permettra de faire l'étude sur un petit nombre minutieusement sélectionné, donnant la possibilité de faire une généralisation. Etant donné le type de recherche choisit qui est corrélationnel descriptif conduisant à l'exploration et la description de la relation entre les deux variables, et compte tenu de la structure de la population de l'étude, la technique d'échantillonnage non probabilisée a été retenue conduisant à plus de précision.

Un échantillon représentatif a été choisi pour permettre d'explorer la relation entre la formation initiale des formateurs et la qualité de formation. La technique d'échantillonnage choisie est l'échantillonnage non probabilisée selon laquelle les individus sont choisis de manière objective selon le nombre des formateurs dans les CPFF.

3.4. CHOIX DES METHODES ET DES INSTRUMENTS DE COLLECTES DES DONNEES

Selon Aldebert et Rouzies (2014), cité par Chevalier de Dieu Kutche, une méthode se construit, se choisit sous le prisme d'un certain paradigme. Dans le cadre de notre étude, l'approche utilisée est une approche quantitative. D'après Wikipédia, la méthode quantitative est la méthode qui utilise des outils d'analyse mathématiques et statistiques. Elle a pour but de décrire, d'expliquer et prédire des phénomènes par le biais de données mesurables. La même source soutend que plusieurs chercheurs pensent que la méthode quantitative est l'unique moyen pour les sciences sociales d'accéder à un statut scientifique. Toutefois il faut noter qu'il existe une méthode parallèle à savoir la méthode qualitative ainsi qu'une mixte, la méthode quali-quantitative. La méthode mixte choisie dans ce mémoire est administrée par deux instruments de collectes des données.

Les instruments de collecte de données utilisés dans la présente étude sont un questionnaire et un guide d'interview. L'élaboration du questionnaire a été faite en tenant compte de nos hypothèses de recherche. Il a été structuré outre sa partie introductive, en trois rubriques contenant vingt-trois (23) items. Ces rubriques sont intitulées de la manière suivante : identifiant, encadrement pédagogique, management des infrastructures.

Ce questionnaire est constitué des questions fermées. Les questions fermées sont celles qui prévoient des catégories de réponse. Le répondant choisit ainsi celle qui correspond à sa réponse. Le choix pour les questions fermées est justifié par le fait que celle-ci a l'avantage de faciliter la tâche au chercheur lors du dépouillement et de l'exposition des résultats. Les questions fermées évitent également au chercheur de buter sur des réponses qui peuvent s'avérer difficiles à interpréter. Ainsi, la première rubrique constituée de cinq items a trait à l'identification de l'enquêté où ce dernier indique son genre, sa tranche d'âge, sa filière, son niveau d'étude et son avis sur les effectifs dans sa filière. Dans la deuxième rubrique comportant douze items, l'enquêté est amené à se prononcer sur l'encadrement pédagogique des apprenants de même que sur la qualité de formation dans leur établissement. La troisième et dernière rubrique porte sur le management des infrastructures. Elle comporte six items à travers lesquels le répondant est appelé à donner son opinion sur la gestion des infrastructures dans son institution.

Après la phase d'élaboration du questionnaire et du guide d'interview, nous avons procédé au test avant leur administration.

3.4.1 Méthode de collecte des données

Les données utilisées dans ce travail ont été collectées selon trois méthodes à savoir les entretiens semi-directifs, la recherche électronique et l'investigation sur le terrain à travers l'administration du questionnaire.

Les entretiens semi-directifs

Les entretiens semi-directifs avec les apprenants ont été effectués à l'aide d'un guide d'interview dans les CPFF du Mfoundi. Nous nous sommes rendus dans les CPFF du Mfoundi et nous avons eu des entretiens avec les apprenants. Nous avons pu interviewer six apprenants dans les CPFF.

La recherche électronique

Les données ont été en majorité électronique pour cette étude. Nous avons fait usage des sites électroniques à l'instar de Google, Google Scholar, Persée, Mémoire Online, Thesis.fr, Google.fr, Cairn info etc.

Investigation sur le terrain

Elle a été faite durant notre stage académique tenu au sein du CPFF de Yaoundé 4. Durant ce séjour de deux mois dans ces lieux, il a été question pour nous de retracer les modes de fonctionnement des annales, revue représentant l'organe de diffusion des travaux des chercheurs non seulement du CPFF de Yaoundé 4, mais aussi de plusieurs autres CPFF de Yaoundé.

3.5. DESCRIPTION ET VALIDATION DE L'INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNEES

Description de l'instrument de collecte des données notre instrument de collecte des données est le questionnaire. Il est constitué de cinq composantes élaborées comme suit : L'identification dans la première section porte le genre, la tranche d'âge et le statut des répondants. Dans la deuxième section, il est question de savoir si le niveau scolaire initial des répondants affecte leur estime face aux multi niveaux scolaires des apprenants qu'ils ont en face d'eux, de cerner l'état d'esprit des répondants. Ensuite, la deuxième partie concerne la formation professionnelle initiale sur deux objectifs à savoir : si les répondants ont été formés dans le tas ou bien ont reçu une formation professionnelle dans une institution agréée par l'Etat d'une part ; d'autre part, recenser les différentes institutions agréées par l'Etat et dont les produits sont représentés dans les CPFF du Mfoundi. Puis la troisième partie relevant le niveau de formation pédagogie initiale permet de cerner la connaissance des méthodes d'enseignements. Dans la quatrième partie, il est question de tester le niveau de base de la seconde langue. Enfin, la cinquième oriente sur la qualité de la formation permet d'apprendre le niveau de compréhensions des répondants sur les objectifs et les résultats de la formation sur le questionnaire des directeurs, une orientation additionnelle a été faite sur les statistiques de l'insertion professionnelle.

Présentation du questionnaire

Le questionnaire selon Fortin (2005), est un « instrument de collecte de données qui exige du participant des réponses écrites à un ensemble de questions ». Norwood (2000), précise qu'il a pour but de « recueillir des informations factuelles sur des événements ou des situations connues, sur de attitudes, des croyances, des sentiments, des opinions ». Le questionnaire comprend à la fois des questions fermées et des questions ouvertes.

Ce questionnaire a été confectionné selon le modèle de l'échelle de Likert et écrit en français simple, clair et sans ambiguïté. Le questionnaire comme l'outil de collecte des données dans notre recherche se justifie par des corrélations que nous avons établies entre les variables de notre travail : Niveau de formation Scolaire Initiale, Niveau de formation professionnelle

initiale, niveau de formation pédagogique initiale, niveau de maîtrise de la seconde langue et la qualité de la formation. Notre questionnaire est constitué de trois grandes parties.

- **La note introductive**

À ce niveau, nous avons décliné de manière concise notre identité aux répondants, l'objet du questionnaire et leur avons assuré l'anonymat et adressé nos remerciements pour leur participation. Cette mesure de garantie de l'anonymat dont nous rappelle l'article 2 de la loi n° 91/023 du 16 décembre 1991 portant sur le recensement des enquêtes statistiques rendant les réponses d'un questionnaire exempts de contrôle fiscale ou judiciaire, voire à des fins de répression au Cameroun.

- **La première partie**

Elle traite de l'identification du répondant et donne les informations sur ledit questionnaire qui s'est adressé aux enseignants visait qui est pour de cette partie, à les identifier sur la base de : leur sexe, tranche d'âge, diplôme(s) statut(s), filière d'enseignement et niveau scolaire initial. Cette partie comporte six questions.

- **La deuxième partie**

En ce qui est de la partie réservée aux questions d'investigation, elle comporte 20 questions réparties en quatre sous parties conformément à nos quatre questions de recherche. Les informations recueillies sont relatives à la formation de qualité. Les items de la deuxième partie recueillent les opinions concernant le Niveau de formation Scolaire Initiale, le Niveau de formation professionnelle initiale, le niveau de formation pédagogique initiale, et le niveau de maîtrise de la seconde langue.

- **La troisième partie**

Les questions de la troisième partie fournissent des informations sur formation de qualité. Les items rassemblent les informations sur les indicateurs de qualité

L'instrument de collecte des données est constitué des questions fermées (toutes les modalités de réponses sont fixes d'avance et le répondant doit simplement cocher la case qui lui convient). Les modalités sont répondues selon une échelle à 4 : pas du tout d'accord, d'accord, d'accord et tout à fait d'accord.

3.5.1. Administration du questionnaire et l'entretien

La période allant du 26 janvier au 09 février 2022 a été marqué par notre descente sur le terrain en vue de collecter les informations. Pour se faire, nous sommes allés rencontrer l'inspecteur de l'arrondissement de l'éducation de base de Yaoundé VI qui, après un entretien

sur la situation des enseignants des écoles publiques de l'arrondissement, nous a fourni des informations capitales. Au terme de cet entretien, elle nous a délivrées sur notre demande une autorisation de collecte de données afin de nous faciliter les accès auprès des écoles. L'étape suivante fut marquée par le tour des écoles pour distribuer les questionnaires la distribution des questionnaires nous a pris une semaine, 5 jours ouvrables. La récupération des questionnaires a été effectuée la semaine suivante pendant les 5 jours ouvrables restants. Nos différents déplacements ont été effectués par taxi puisque la distance entre les écoles n'étant pas très grande. Nous débutons nos activités à 8h00 et nous arrêtons à 16h00 surtout lorsque nous étions dans les écoles qui ont un système de mi-temps. Nous faisons une mise au point de la journée et planifions les activités de la journée suivante.

3.5.2 Validation des instruments de collecte des données (questionnaire et guide d'interview)

Le questionnaire a été préalablement administré à sept formateurs du CPFF de Yaoundé 5 Ce qui nous a permis de faire quelques ajustements sur le questionnaire initial à savoir :

Les questions sur la qualité de la formation avaient les modalités de l'échelle de Likert : pas tout à fait d'accorde, pas d'accorde, d'accorde et tout à fait d'accorde. Avec ces modalités, nous avons découvert qu'il était difficile pour nous de mesurer la qualité de la formation.

- Les outils numériques que nous avons préalablement considérés étaient détaillé et environnaient 15 outils. Ce prétest nous a permis de voir que ce nombre était trop élevé et nous avons donc choisit de regrouper ces outils de manière à éviter les confusions.

3.6 PROCEDURE DE COLLECTE DES DONNEES

La collecte des données s'est faite durant les mois décembre 2021 et juin 2022 dans tous les CPFF du Mfoundi. Nous sommes allés tour à tour dans les différents CPFF. Les questionnaires étaient selon les répondants répondus par eux même ou par appel téléphonique.

Et aussi des entretiens semi-directifs avec apprenants ont été effectués à l'aide d'un guide d'interview dans les CPFF du Mfoundi. Nous nous sommes rendus dans les CPFF du Mfoundi et nous avons eu des entretiens avec les apprenants. Nous avons pu interviewer six apprenants dans les CPFF.

3.7 METHODE D'ANALYSE DES DONNEES

L'analyse des données est une opération intellectuelle consistant à décomposer ces données afin d'en saisir les rapports et d'en donner un schéma d'ensemble (Rey-Debove &

Rey, 1987). L'analyse des données quantitatives se fait selon trois procédés : les analyses descriptives qui regroupent les analyses des fréquences des items posés. L'analyse inférentielle des données concerne la régression linéaire. Pour y arriver les logiciels SPSS version 21 et Excel ont été utilisés pour le calcul et le traitement des données

Et aussi dans la même lancée, Pour avoir des résultats fiables, les données doivent être analysées très attentivement. L'analyse de contenu, l'une des méthodes les plus courantes d'analyse de données qualitatives, est utilisée depuis les années 1950. Elle consiste à évaluer de manière ordonnée des données textuelles ou visuelles tout en maximisant les biais. Berelson (1952), son fondateur, la définit comme : « une technique de recherche pour la description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste de la communication. Elle est utilisée de manière récurrente pour analyser les réponses des individus interrogés ». L'analyse de contenu consiste donc à parcourir un corpus en identifiant les thématiques qui y sont contenues, puis à reproduire les verbatim par thématiques (Krief & Zardet, 2013). L'analyse thématique des résultats des entretiens semi-directifs ont été analysés à l'aide des logiciels d'analyse tel que excel et atlast.ti version 22.

CHAPITRE IV : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

Dans ce chapitre, il sera question de faire une présentation des résultats de l'analyse des données comme il a été présenté dans la méthodologie de recherche du chapitre trois de cette étude. La présente étude a pour objectif d'établir le lien d'influence significative qui existe entre la formation initiale des enseignants et la qualité de la formation donnée dans les CPFF du Mfoundi. La présentation des résultats sera faite en deux parties. La première partie va concerner la présentation des résultats de l'analyse quantitative et la deuxième partie va concerner la présentation des résultats de l'analyse qualitative.

PREMIERE PARTIE

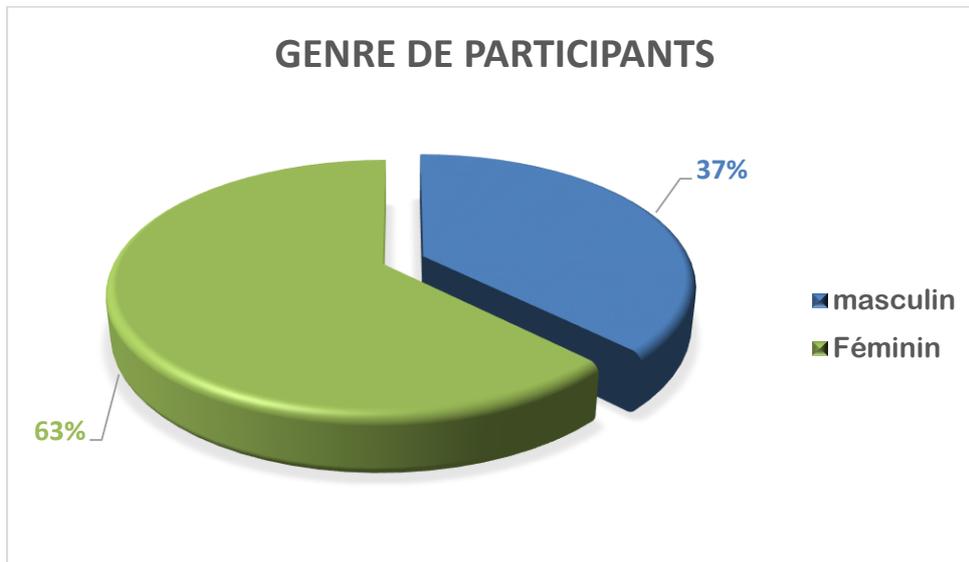
4.1 PRESENTATION DES RESULTATS DE L'ANALYSE QUANTITATIVE

Dans cette partie les résultats seront présentés comme suit ; présentation des données sociodémographiques, présentation des données liées aux variables indépendantes de l'étude et enfin, la vérification des hypothèses de l'étude.

4.1.1 Présentation des données sociodémographiques

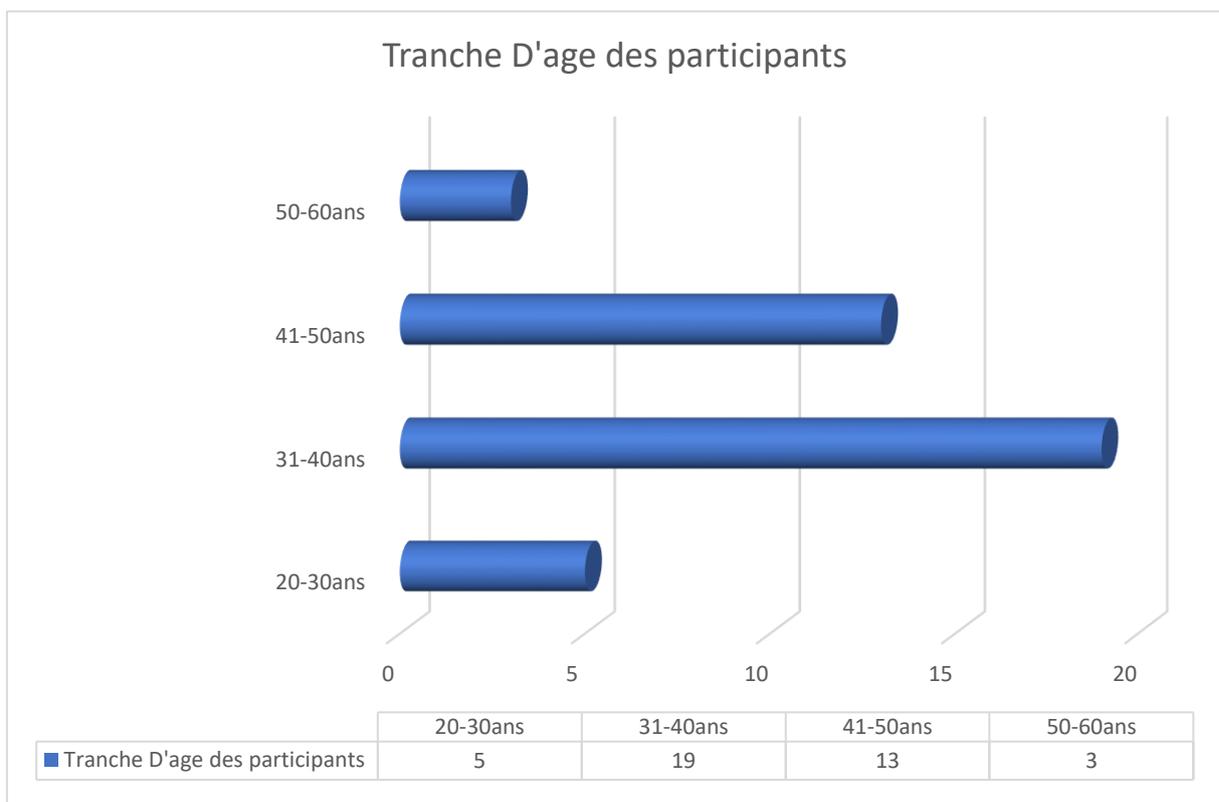
Cette section détaille les informations de base des participants. Elle présente les informations sur le genre, la tranche d'âge, le niveau scolaire initial, les filières d'enseignement, et le statut des participants. L'information visait à tester la pertinence des participants à répondre aux questions concernant leur perception sur l'influence significative de la formation initiale des formateurs sur la qualité de la formation donnée dans les CPFF du Mfoundi.

Figure 4.0: Description de l'échantillon selon leur genre



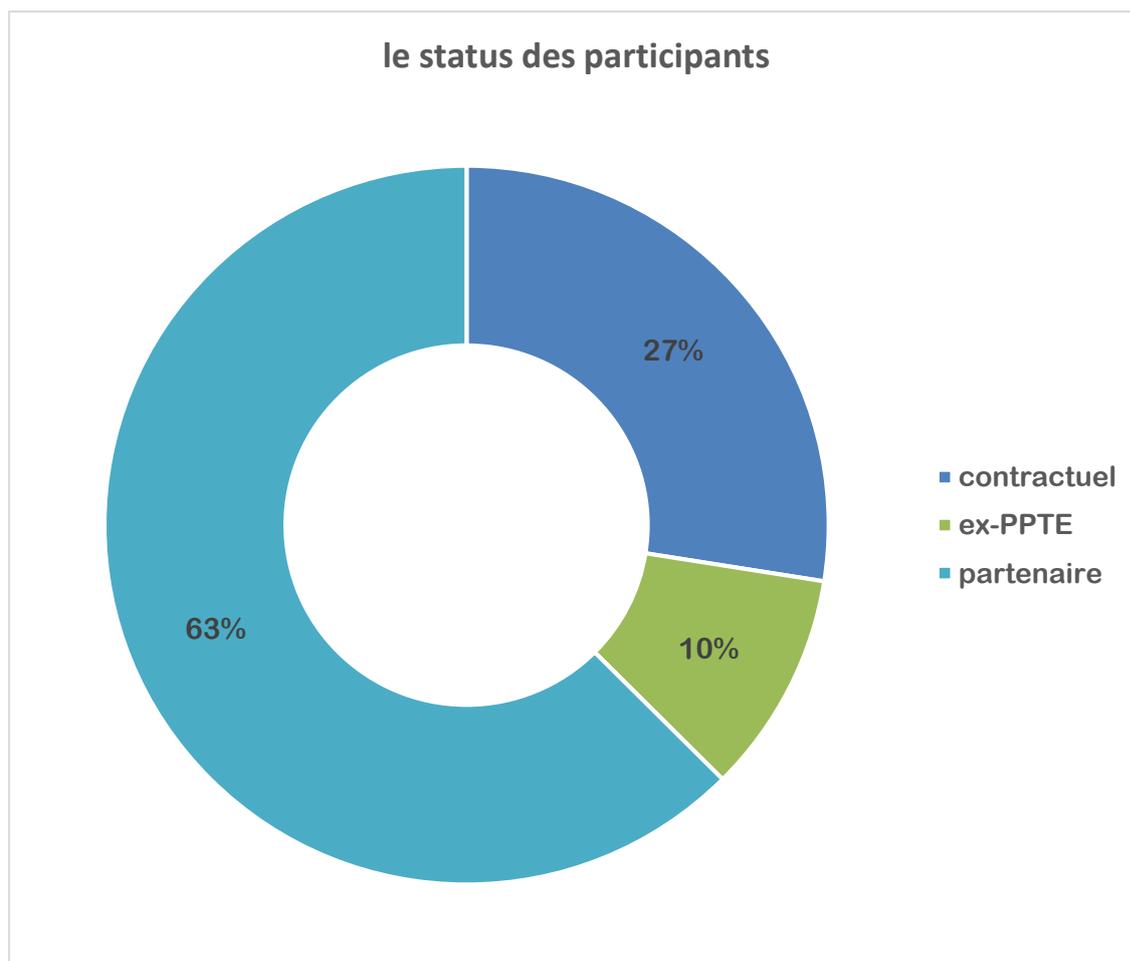
Après l'analyse des données, Il ressort de cette figure que la majorité de participants de cette étude était des femmes avec un pourcentage de 25 (63%). Par contre les hommes avaient un pourcentage réduit 15(37%).

Figure 5.0: Description de l'échantillon selon la tranche d'âge



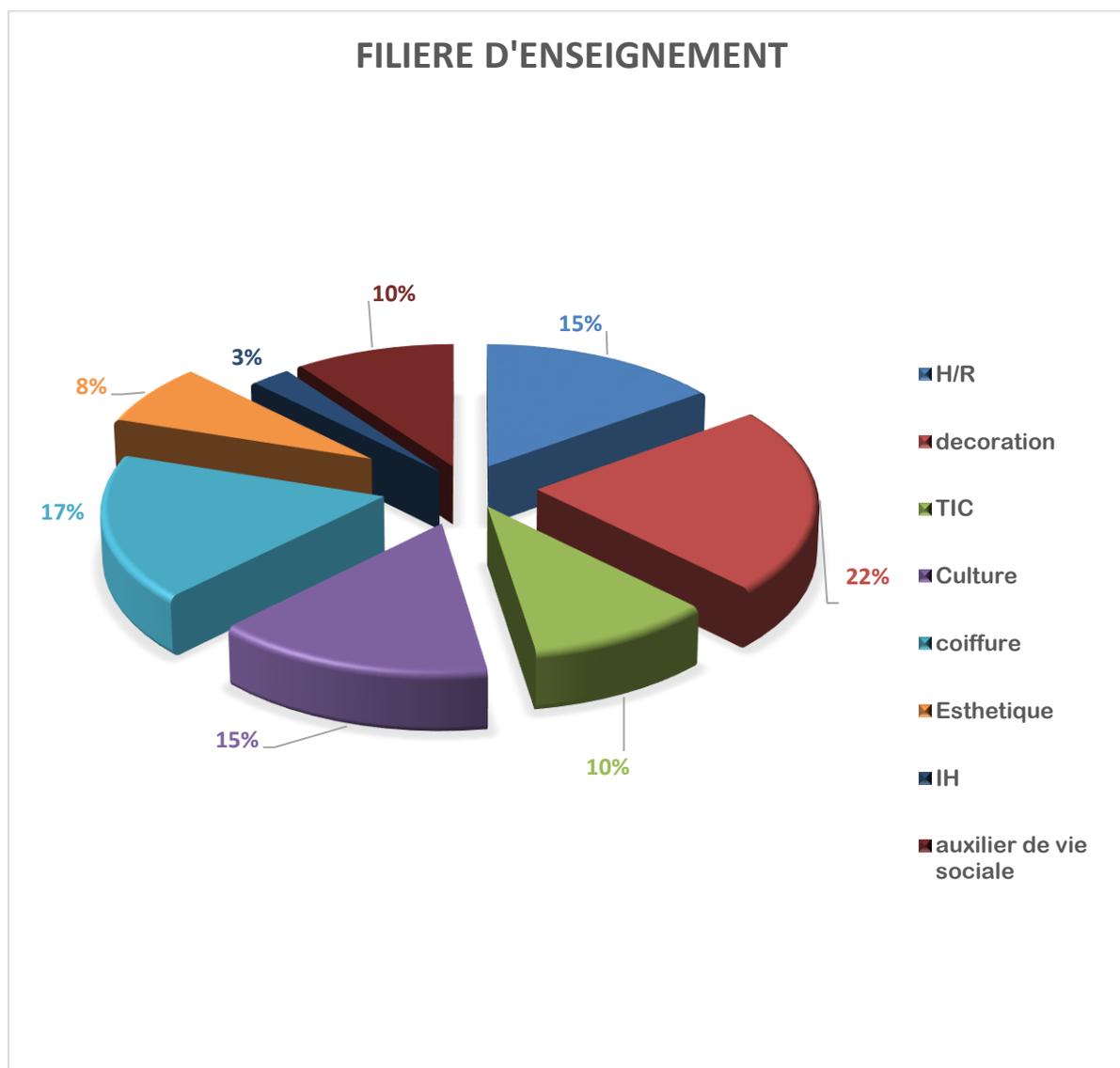
La figure au-dessus représente la distribution des participants selon leur tranche d'âge. L'analyse a révélé que la majorité des participants se trouvait dans la tranche de 31-40 ans avec un pourcentage de 19 (47.5%). L'analyse a aussi révélé qu'il y avait très peu de participants dans la tranche d'âge de 50-60 ans 3(7.5%)

Figure 6.0 : Description de l'échantillon selon leur statut



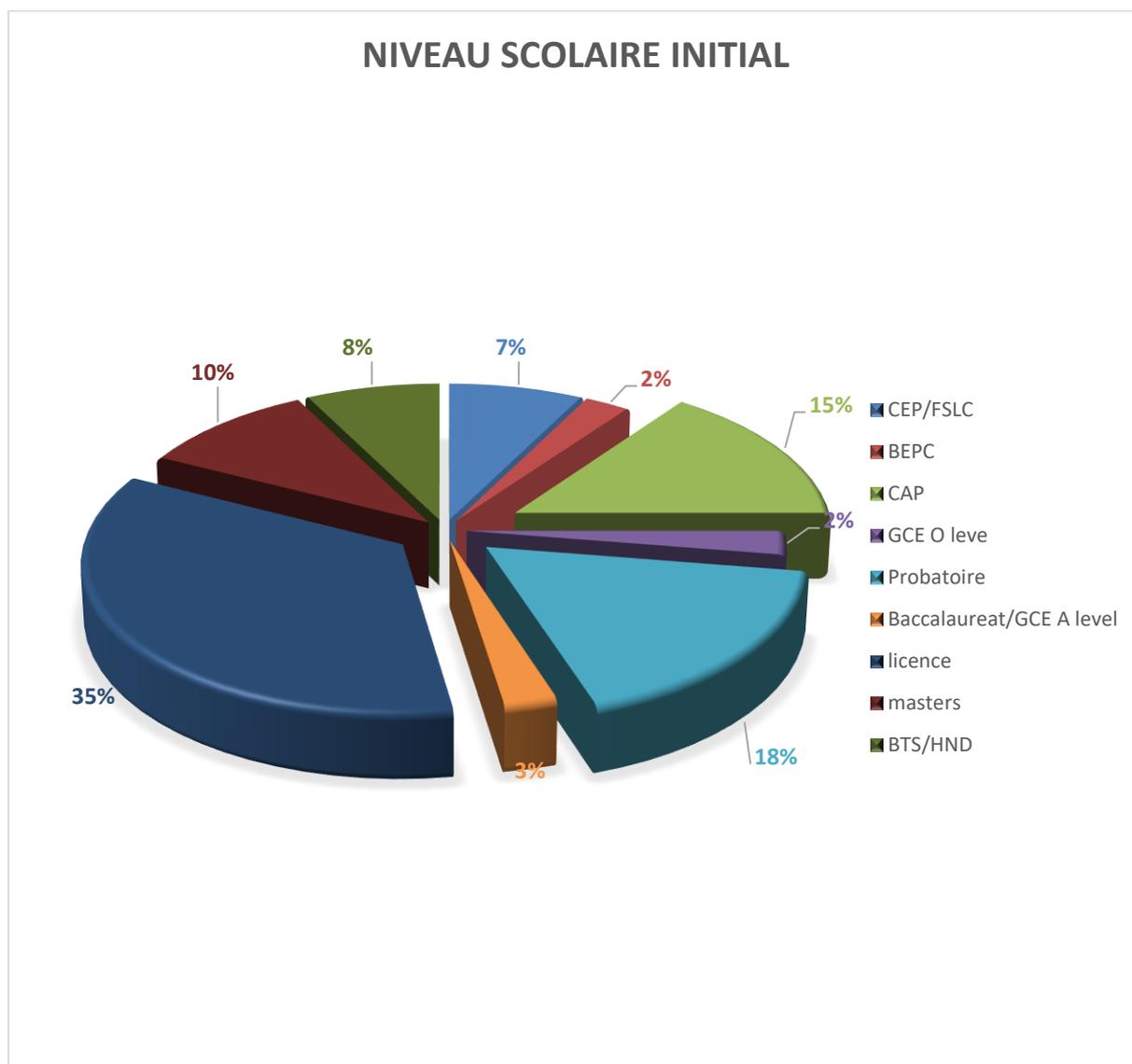
La figure ci-dessus présente le statut des enseignants dans les CPFF. Les résultats indiquent que la majorité des enseignants y travaille comme contractuel avec un pourcentage de 63% (25). L'analyse démontre que très peu travaille comme ex-PPTE 10%.

Figure 7.0 : Description de l'échantillon selon leur filière d'enseignement



La figure ci-dessus présente la distribution des filières enseignées dans les CPFF du Mfoundi. Les résultats de l'analyse montrent que la filière la plus enseignée est la décoration avec un pourcentage de 22%. Et la seconde filière la plus enseignée est la coiffure avec un pourcentage de 17%. Les analyses ont aussi révélé que l'Industrie d'Habillement (IH) était très peu enseignée dans ces CPFF.

Figure 8.0: Description de l'échantillon selon leur niveau scolaire initial



Durant notre enquête, nous nous sommes rassurés que tous les diplômes obtenus des participants soient représentés selon les pourcentages définies d'après l'échantillonnage simple. D'après cette répartition, l'analyse des données nous a révélé que la plus part des participants avait obtenu une licence avec un pourcentage de 14(35%). L'analyse a aussi démontré que très peu de participant avait le niveau BEPC, BACC et GCE O level respectivement avec un pourcentage de 1(2%). Les résultats indiquent que les formateurs dans les CPFF ont le niveau d'études requis pour enseigner.

4.2 PRESENTATION DES DONNEES LIEES AUX VARIABLES DE L'ETUDE

4.2.1 Présentation des données liées à VII

Tableau 2.0: Niveau de formation Scolaire Initiale des enseignants.

| Items | pas du tout d'accord | pas d'accord | d'accord | tout a fait d'accord |
|---|----------------------|--------------|----------|----------------------|
| Mon niveau de formation initiale scolaire me permet de me lancer facilement dans la recherche des informations récentes dans mon domaine de spécialisation afin de mieux former les apprenants. | 6(15%) | 3(7.5%) | 7(17.5%) | 24(60%) |
| Mon niveau de formation scolaire initiale me permet de mieux naviguer sur le matériel de formation pour une compréhension facile | 1(2.5%) | 3(17.5%) | 8(20%) | 28(70%) |
| Mon niveau de formation scolaire initiale me permet de mieux préparer mes leçons | 1(2.5%) | 2(5%) | 10(25%) | 27(67.7%) |
| Mon niveau de formation scolaire initiale me permet de mieux comprendre mes cours afin de mieux les dispenser aux apprenants. | 0(0) | 4(10%) | 7(17.5%) | 29(72.5%) |
| Mon niveau de formation scolaire initiale me permet de contribuer efficacement à la qualité de formation | 5(12.5%) | 4(10%) | 7(17.5%) | 28(70%) |

Le tableau ci-dessus représente l'analyse descriptive du Niveau de formation Scolaire Initiale des enseignants. Pour répondre à la question sur le niveau de formation Scolaire Initiale des enseignants dans les CPFF, cinq items ont été développés afin de recueillir des informations fiables. Les résultats de l'analyse ont révélés ceci : selon l'item 1, la majorité des participants a donné avis favorable sur le fait que leur niveau de formation initiale scolaire leur permettait de se lancer facilement dans la recherche de leur domaine de spécialisation, Avec un pourcentage 24(60%). Selon l'item 2 la grande majorité était tout à fait d'accord que le niveau de formation scolaire initiale leur permet de mieux naviguer sur le matériel de formation pour une compréhension facile, avec un pourcentage de 28(70%). L'item 3 montre que 27(67.7%) des participants étaient tout à fait d'accord du fait que leur niveau de formation scolaire initiale leur permettait de mieux préparer les leçons. Les résultats ont aussi montré que la grande majorité était tout à fait d'accord 29(72.5%) sur le fait que leur niveau de formation scolaire initiale leur permet de mieux comprendre leurs cours en fin de mieux les dispenser, selon l'item 4. Et enfin pour ce qui est de l'item 5, les résultats ont révélé que la majorité 28(70%) des participants ont

donné un avis favorable au fait que leur niveau de formation scolaire initiale leur permettait de contribuer efficacement à la qualité de formation.

4.2.1 Présentation des données liées à VI2

Figure 9.0: Réception d'un diplôme de qualification professionnelle

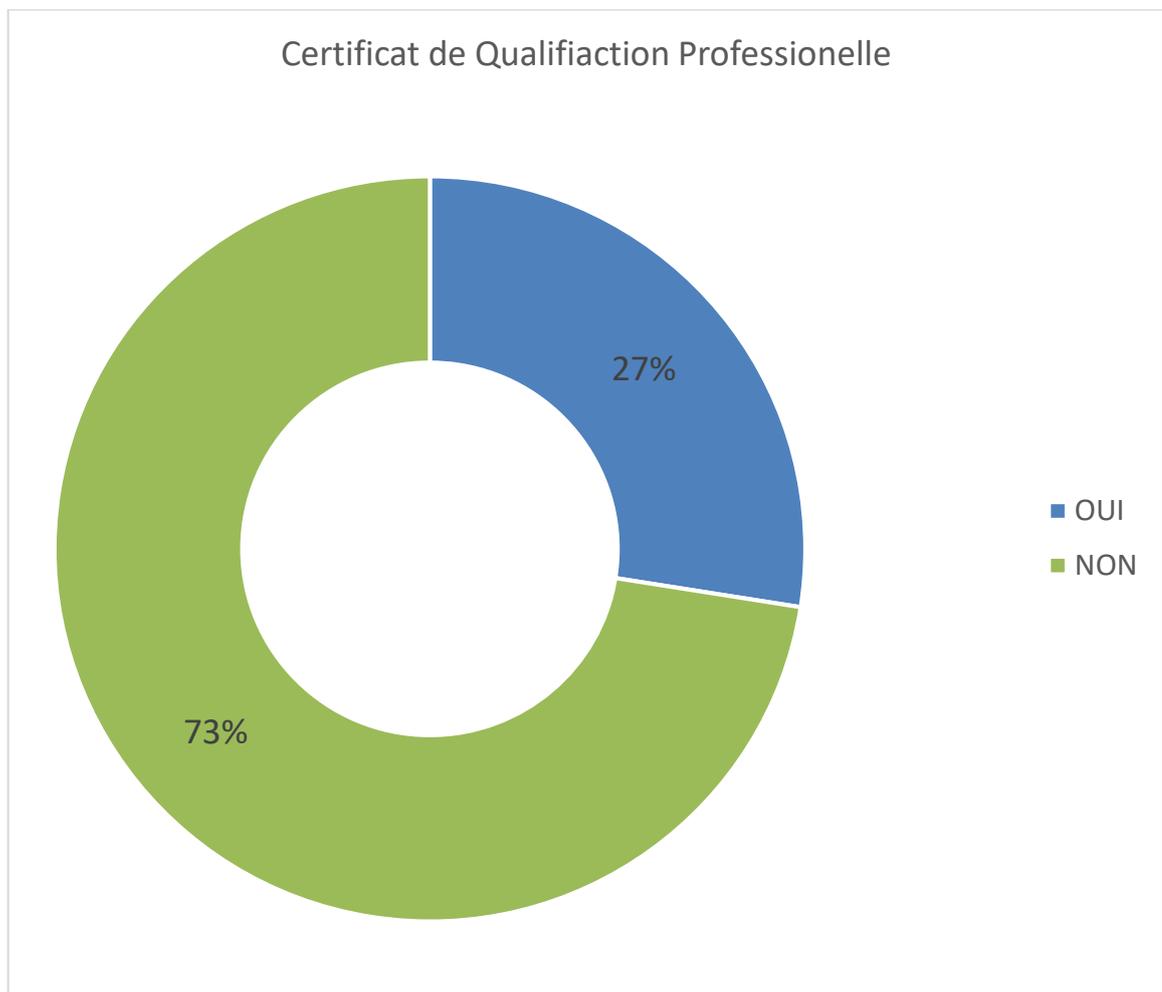
Réception d'un diplôme de qualification professionnelle



Après l'analyse des données, Il ressort de cette figure que la majorité de participants de cette étude ont indiqué qu'ils ont reçu un Diplôme de qualification professionnelle avec un pourcentage de 23 (57%). Par contre ceux qui n'ont pas reçu un Diplôme de qualification professionnelle avaient un pourcentage réduit 17(43%).

Réception d'un certificat de qualification professionnelle

Figure 10.0: Réception d'un certificat de qualification professionnelle



Après l'analyse des données, Il ressort de cette figure que la majorité de participants de cette étude ont indiqué qu'ils n'ont pas reçu un certificat de qualification professionnelle avec un pourcentage de 29 (73%). Par contre ceux qui ont reçu un certificat de qualification professionnelle avaient un pourcentage réduit 11(27%).

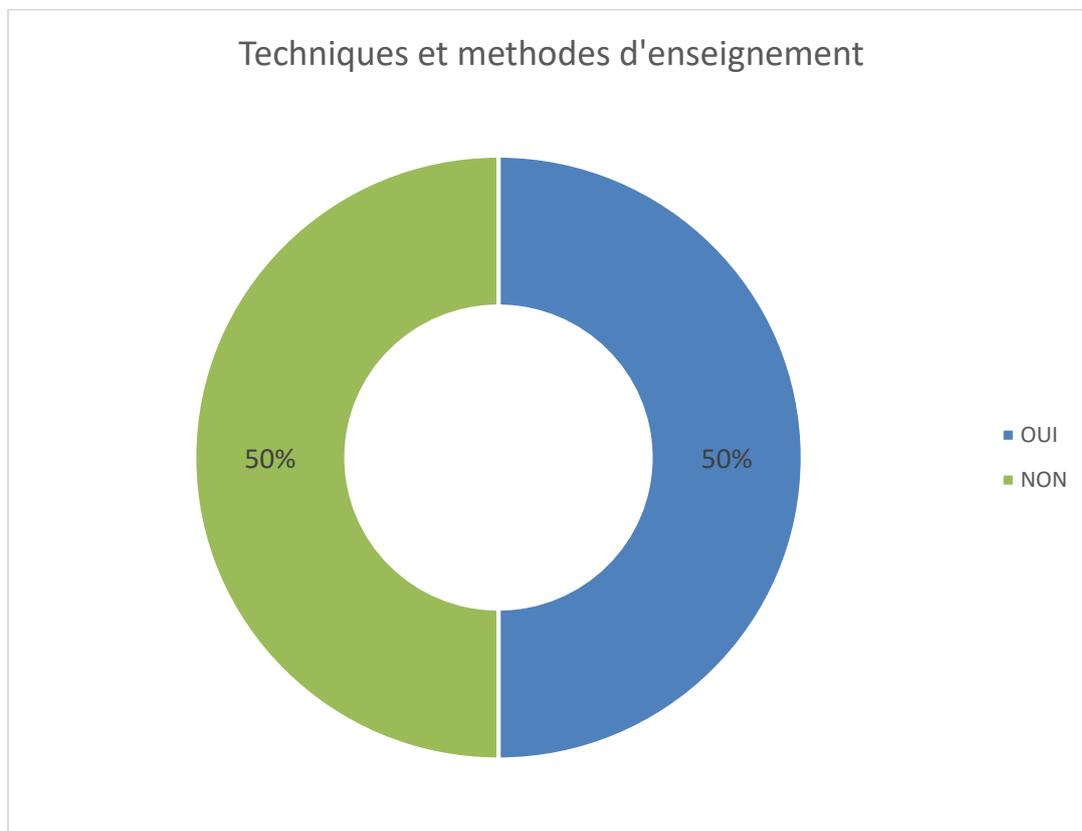
Tableau 3.0: Niveau de formation professionnelle initiale

| Items | pas du tout d'accord | pas d'accord | d'accord | tout à fait d'accord |
|---|----------------------|--------------|-----------|----------------------|
| J'ai reçu le niveau de formation professionnelle la plus élevée dans mon domaine de spécialisation. | 6(15) | 1(2.5%) | 11(27.5%) | 22(55%) |
| J'ai un très grand nombre d'années d'expérience dans mon domaine de spécialisation qui me permet de mieux former les apprenants | 0(0) | 6(15%) | 6(15%) | 28(70%) |
| J'ai reçu une formation professionnelle selon le model Simultané (théorie et pratique Combinées au cours de ma formation initiale) qui m'a donné une bonne maitrise du métier donc je dispense aux apprenant avec facilite. | 1(2.5%) | 8(20%) | 10(25%) | 21(52.5%) |
| La durée de ma formation professionnelle a permis que je puisse avoir une bonne compréhension du métier, qui me permet de mieux former les apprenants. | 1(2.5%) | 8(20%) | 4(10%) | 27(67.5%) |
| J'ai reçu ma formation professionnelle dans un Institut professionnel bien structuré et agréé par l'Etat du Cameroun. | 11(27.5%) | 3(7.5%) | 5(12.5%) | 21(52.5%) |

Le tableau ci-dessus représente l'analyse descriptive du niveau de formation professionnelle initiale. Pour répondre à la question sur le niveau de formation professionnelle initiale, cinq items ont aussi été développés afin de recueillir des informations fiables. Les résultats de l'analyse ont révélé que la grande majorité des participants étaient tout à fait d'accord sur les 5 items qui ont été posés comme l'indique le tableau ci-dessus. Et très peu n'était pas d'accord avec les 5 items. Indiquant ainsi que le niveau de formation professionnelle initiale de l'enseignant contribue efficacement à la qualité de la formation dans les CPFF du Mfoundi

Techniques et méthodes pédagogiques reçues par les formateurs

Figure 11.0: Techniques et méthodes pédagogiques reçus par les formateurs



Après l'analyse des données, Il ressort de cette figure qu'il y a une égalité entre ceux qui ont reçu les techniques et méthodes d'enseignement pendant leur formation et ceux qui ne les ont pas reçues. Ce qui pourrait indiquer que, le fait que la moitié des formateurs n'ont pas reçu les techniques et méthodes d'enseignement pourrait influencer de façon négatif la qualité de la formation dans les CPFF du Mfoundi.

4.2.1 Présentation des données liée à VI3

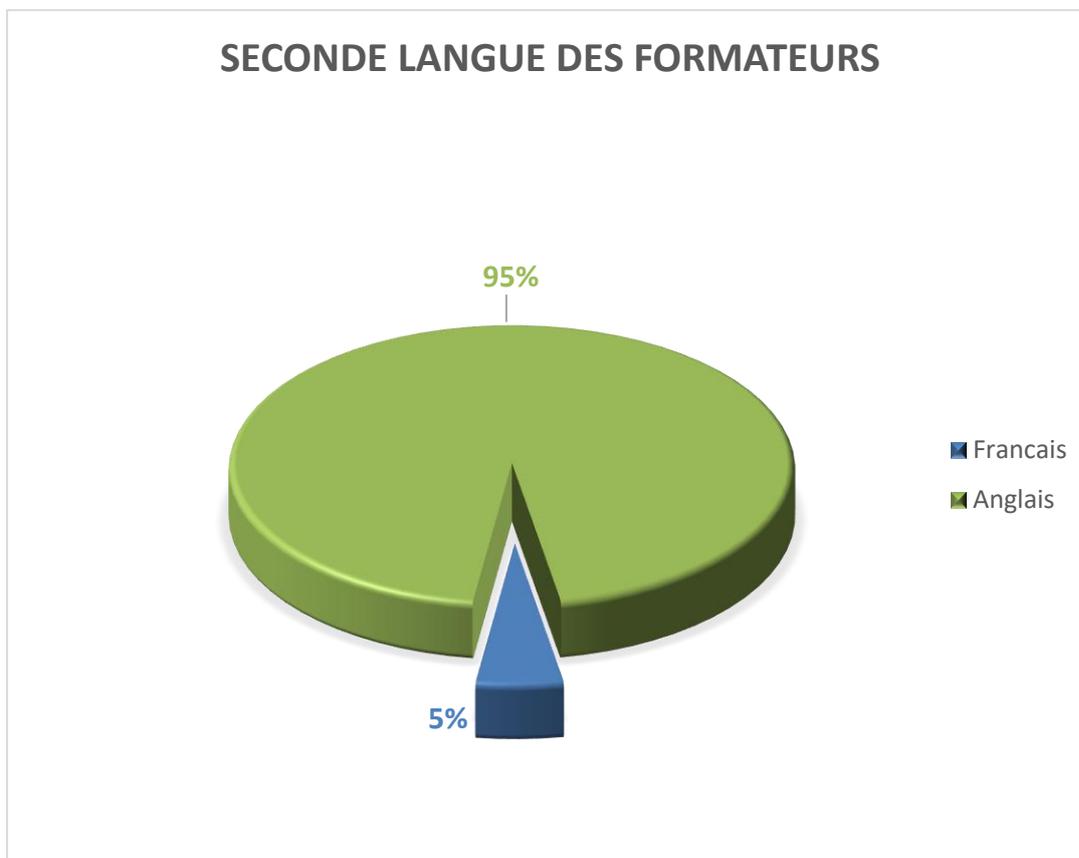
Tableau 4.0: niveau de formation pédagogique initiale des enseignants.

| Items | pas d'accord | du tout pas d'accord | d'accord | tout a fait d'accord |
|---|--------------|----------------------|-----------|----------------------|
| Ma formation pédagogique initiale me permet de mieux sélectionner les approches pédagogiques et méthodes d'enseignement appropriées pour les différents type d'apprenants | 8(20%) | 12(30%) | 12(30%) | 8(20%) |
| Ma formation pédagogique initiale me permet de mieux dispenser mes cours aux apprenants. | 8(20%) | 3(7.5%) | 15(37.5%) | 14(35%) |
| L'Etat du Cameroun a mis sur pied des centres de formation appropriée pour la formation des formateurs qui m'a permis d'acquérir des compétences pédagogiques pour mieux former les apprenants. | 11(27.5%) | 12(30%) | 3(7.5%) | 14(35%) |
| Ma formation pédagogique initiale me permet de facilement organiser le travail en groupe avec mes apprenants | 8(20%) | 3(7.5%) | 12(30%) | 17(42.5%) |
| Ma formation pédagogique initiale me permet de mieux organiser et administrer des évaluations des acquis en termes de compétence des apprenants | 8(20%) | 6(15%) | 6(15%) | 20(50%) |

Le tableau ci-dessus représente l'analyse descriptive de niveau de formation pédagogique initiale des enseignants. Pour répondre à la question sur le niveau de formation pédagogique initiale des enseignants, cinq items ont aussi été développés afin de recueillir des informations fiables. Les résultats de l'analyse ont révélé ceci ; selon l'item 1, nous avons observé une égalité entre les participants qui étaient d'accord et ceux qui ne l'étaient pas au sujet du fait que leur formation pédagogique initiale leur permet de mieux sélectionner les approches pédagogiques et méthodes d'enseignement appropriées comme le présente le tableau ci-dessus. L'item 2 nous montre qu'un bon nombre des participants étaient d'accord 15(37.5%) du fait que leur formation pédagogique initiale leur permettait de mieux dispenser leur cours aux apprenants. Selon les résultats sur l'item 3 la majorité de participants ont indiqué non favorable sur le fait que l'Etat du Cameroun avait mis sur pied des centres de formation appropriés pour la formation des formateurs qui les permettraient d'acquérir des compétences pédagogiques

afin de mieux former les apprenants. Ce qui pourrait influencer la qualité de la formation de façon négative. Les résultats ont aussi montré qu'une grande partie des enseignants a indiqué que leur formation pédagogique initiale leur permettait de mieux organiser le travail en groupe avec leurs apprenants, selon l'item 4. Et enfin l'item 5 montre que la grande majorité des participants était d'accord (50%) avec le fait que leur formation pédagogique initiale leur aidait à mieux organiser et administrer des évaluations des acquis en termes de compétence comme présenté sur le tableau ci-dessus.

Figure 12.0: Description de l'échantillon selon leur seconde langue d'expression



Après l'analyse des données, Il ressort de cette figure que la majorité des participants de cette étude a indiqué l'anglais comme leur seconde langue avec un pourcentage de 38 (95%). Par contre ceux qui on indiqué le française comme seconde langue avait un pourcentage réduit 2(5%).

4.2.1 Présentation des données liées à VI4

Tableau 5.0: Niveau de maîtrise de la seconde langue

| Items | pas du tout d'accord | pas d'accord | d'accord | tout a fait d'accord |
|---|----------------------|--------------|----------|----------------------|
| J'ai une très bonne maîtrise de ma seconde langue | 15(37.5) | 15(37.5%) | 4(10%) | 6(15%) |
| Mon niveau initial d'expression orale dans ma seconde langue est très bien | 12(30%) | 23(57.5%) | 0(0) | 5(12.5%) |
| Mon niveau initial d'expression écrite dans ma seconde langue est très bien | 15(37.5) | 17(42.5%) | 5(12.5%) | 3(7.5%) |
| Ma seconde langue me permet d'avoir accès à des documents de qualité pour mieux enseigner | 18(45%) | 14(35%) | 0(0) | 8(20%) |
| Mon expression dans ma seconde langue me permet de mieux enseigner les apprenants. | 24(60%) | 8(20%) | 3(7.5%) | 4(10%) |

Le tableau ci-dessus représente l'analyse descriptive du niveau de maîtrise de la seconde langue par les formateurs dans les CPFF. Comme les tableaux précédant, Pour répondre à la question du niveau de maîtrise de la seconde langue par les formateurs, cinq items ont aussi été développés afin de décrire l'influence sur la qualité de la formation. Les résultats de l'analyse ont révélé ceci ; selon l'item 1 la majorité d'enseignants a répondu de manière négative sur l'effet d'avoir une bonne maîtrise de la seconde langue de 15(37.5) et 15(37.5) comme le présente le tableau ci-dessus. La grande majorité a indiqué que leur seconde langue était l'anglais. Dans la même lancée une bonne partie des enseignants n'était pas d'accord 43(21.5%) sur ce fait que leur niveau initial d'expression orale dans leur seconde langue est très bien. Les résultats de l'item 3 indiquent qu'une bonne partie des enseignants a indiqué que leur niveau initial d'expression écrite dans leur seconde langue n'est pas très bien ce qui pourrait influencer la qualité de formation, vu qu'il y a des apprenants d'expression anglaise qui ne pourront pas bien suivre le cours. Selon l'item 4, les résultats révèlent que la majorité des participants n'était pas d'accord 18(45%) sur le fait que leur seconde langue leur permet d'avoir accès à des documents de qualité pour mieux enseigner. Et enfin selon l'item 5, les résultats montrent que la majorité des participants a indiqué négative sur le fait que leur expression dans leur seconde langue leur permet de mieux enseigner les apprenants. Ce qui veut dit que la majorité n'était pas tout à fait d'accord 71(35.5%).

4.3 ANALYSE INFERENTIELLE

Une hypothèse est une réponse prédite à une question de recherche ou à un problème. Dans la recherche en sciences sociales, il existe deux types d'hypothèses ; l'hypothèse de recherche (parfois appelée hypothèse secondaire) notée H_a qui représente l'hypothèse que le chercheur veut vérifier et l'hypothèse statistique ou nulle notée H_o . Ces hypothèses sont généralement formulées en termes de variables indépendantes et dépendantes. Au cours de ce projet de recherche, quatre hypothèses de recherche ont été formulées comme suit:

HR1: le niveau scolaire initial des enseignants influence de façon significative la qualité de formation dans les CPFF du Mfoundi.

HR2: le niveau professionnel des enseignants influence de façon significative la qualité de formation dans les CPFF du Mfoundi

HR3: le niveau de pédagogie initiale des enseignants influence de façon significative la qualité de formation dans les CPFF du Mfoundi

HR4: le niveau de la maîtrise initiale de la seconde langue des enseignants influence de façon significative la qualité de formation dans les CPFF du Mfoundi.

4.3.1 Vérification de l'hypothèse de recherche 1(HR1)

Tableau 6.0: Récapitulatif des modèles

| Modèle | R | R-deux | R-deux ajusté | Erreur standard de l'estimation |
|--------|-------|--------|---------------|---------------------------------|
| 1 | .105a | .011 | -.015 | 3.850 |

a. Valeurs prédites : (constantes), sommes des NFSI

La variable indépendante étudiée explique que la qualité de formation dans les CPFF est influencée de 1,1% par la variable indépendante, telle que représentée par le R-deux dans le tableau 6.0 ci-dessus. Cela indique que le niveau scolaire initial des enseignants n'a pas une influence significative sur la qualité de formation dans les CPFF. Donc 98,9% de la qualité de la formation est probablement influencée par d'autres facteurs que le niveau scolaire initial des enseignants. Et aussi nous pouvons voir une faible corrélation ($R=0,105$) entre le niveau scolaire initial des enseignants et la qualité de formation dans les CPFF du Mfoundi.

Tableau 7.0:ANOVAa

| Modèle | Somme des carrés | ddl | Moyenne des carrés | D | Sig. |
|------------|------------------|-----|--------------------|------|-------|
| Régression | 6.246 | 1 | 6.246 | .421 | .520b |
| 1 Résidu | 563.354 | 38 | 14.825 | | |
| Total | 569.600 | 39 | | | |

a. Variable dépendante : somme des QFs**b. Valeurs prédites : (constantes), sommes des NFSI**

L'analyse de la variance (ANOVA) a été utilisée pour vérifier le niveau significatif. Le résultat de l'analyse de régression a été obtenu comme ($F(1, 38) = 0,421, P > 0,05$). La valeur p obtenue indique qu'il n'y a pas une influence statistiquement significative du niveau scolaire initial des enseignants sur la qualité de formation dans les CPFF. Le résultat ci-dessus révèle que le niveau scolaire initial des enseignants n'est pas un prédicteur fort sur la qualité de formation dans les CPFF car ils ne sont pas linéairement liés.

Tableau 8.0: Coefficientsa

| Modèle | Coefficients non standardisés | | Coefficients standardisés | t | Sig. |
|-----------------|-------------------------------|-----------------|---------------------------|-------|------|
| | A | Erreur standard | Bêta | | |
| (Constante) | 12.820 | 4.783 | | 2.680 | .011 |
| Sommes des NFSI | .173 | .267 | .105 | .649 | .520 |

a. Variable dépendante : somme des QFs

Le modèle de régression linéaire simple indique que la variable indépendante (niveau scolaire initial des enseignants) avait un coefficient β positif. Selon l'équation de régression établie, le niveau scolaire initial des enseignants à une constante de zéro la qualité de formation dans les CPFF de 12,820. Les constats faits révèlent aussi que chaque augmentation d'unité dans le niveau scolaire initial des enseignants entraînera une augmentation de .173 de la qualité de formation dans les CPFF. À un niveau de signification de 5 % et un niveau de confiance de 95 le niveau scolaire initial des enseignants avait un niveau de signification de .520, ce qui signifie qu'elle n'a pas une influence significative sur la qualité de formation dans les CPFF du Mfoundi.

4.3.2 Vérification de l'hypothèse de recherche 2(HR2)

Tableau 9.0: Récapitulatif des modèles

| Modèle | R | R-deux | R-deux ajusté | Erreur standard de l'estimation |
|--------|-------|--------|---------------|---------------------------------|
| 1 | .380a | .144 | .122 | 3.582 |

a. Valeurs prédites : (constantes), somme des NFPI

La variable indépendante étudiée explique que la qualité de formation dans les CPFF est influencée de 14.4% par la variable indépendante, telle que représentée par le R-deux dans le tableau 9.0 ci-dessus. Cela indique que le niveau professionnel des enseignants à une influence significative sur la qualité de la formation dans les CPFF du Mfoundi. Il se trouve aussi que 85.6% de la qualité de la formation dans les CPFF est probablement influencée par d'autres facteurs que le niveau professionnel des enseignants. Et aussi nous pouvons voir une faible corrélation ($R=0,4$) entre le niveau professionnel des enseignants et de la qualité de formation dans les CPFF.

Tableau 10.0: ANOVAa

| Modèle | Somme des carrés | ddl | Moyenne des carrés | D | Sig. |
|------------|------------------|-----|--------------------|-------|-------|
| Régression | 82.098 | 1 | 82.098 | 6.399 | .016b |
| 1 Résidu | 487.502 | 38 | 12.829 | | |
| Total | 569.600 | 39 | | | |

a. Variable dépendante : somme des QFs

b. Valeurs prédites : (constantes), somme des NFPI

L'analyse de la variance (ANOVA) a été utilisée pour vérifier le niveau significatif. Le résultat de l'analyse de régression a été obtenu comme suit ($F(1, 38) = 6.399, P < 0,05$). La valeur p obtenue indique qu'il y a une influence statistiquement significative du niveau professionnel des enseignants sur la qualité de formation dans les CPFF. Le résultat ci-dessus révèle que du niveau professionnel des enseignants est un prédicteur fort sur la qualité de formation dans les CPFF car ils sont linéairement liés.

Tableau 11.0: Coefficients

| Modèle | Coefficients non standardisés | | Coefficients standardisés | t | Sig. |
|-----------------------------|-------------------------------|-----------------|---------------------------|-------|------|
| | A | Erreur standard | Bêta | | |
| (Constante) | 10.888 | 2.061 | | 5.284 | .000 |
| ¹ Somme des NFPI | .293 | .116 | .380 | 2.530 | .016 |

a. Variable dépendante : somme des QFs

Le modèle de régression linéaire simple indique que la variable indépendante (niveau professionnel des enseignants) avait un coefficient β positif. Selon l'équation de régression établie, le niveau professionnel des enseignants à une constante de zéro, la qualité de formation dans les CPFF sera de 10.888. Les constats faits révèlent aussi que chaque augmentation d'unité dans niveau professionnel des enseignants entraînera une augmentation de .293 de la qualité de formation dans les CPFF. À un niveau de signification de 5 % et un niveau de confiance de 95 %, le niveau professionnel des enseignants avait un niveau de signification de .016, ce qui signifie qu'elle a une influence significative sur la qualité de formation dans les CPFF du Mfoundi.

4.3.3 Vérification de l'hypothèse de recherche 3(HR3)

HR3 : le niveau de pédagogie initiale des enseignants influence de façon significative la qualité de formation dans les CPFF du Mfoundi.

Tableau 12.0: Récapitulatif des modèles

| Modèle | R | R-deux | R-deux ajusté | Erreur standard de l'estimation |
|--------|-------|--------|---------------|---------------------------------|
| 1 | .425a | .181 | .159 | 3.504 |

a. Valeurs prédites : (constantes), somme des NFPEI

La variable indépendante étudiée explique que la qualité de formation dans les CPFF est influencée de 18.1% par la variable indépendante, telle que représentée par le R-deux dans le tableau 12.0 ci-dessus. Cela indique que le niveau de pédagogie initiale des enseignants à une influence significative sur la qualité de formation dans les CPFF du Mfoundi. Il se trouve aussi que 81.9% de la qualité de formation dans les CPFF est probablement influencée par d'autres facteurs que le niveau de pédagogie initiale des enseignants. Et aussi nous pouvons

voir une faible corrélation ($R=0,4$) entre le niveau professionnel des enseignants et de la qualité de formation dans les CPFF du Mfoundi.

Tableau 13.0: ANOVAa

| Modèle | Somme des carrés | ddl | Moyenne des carrés | D | Sig. |
|------------|------------------|-----|--------------------|-------|-------|
| Régression | 103.016 | 1 | 103.016 | 8.390 | .006b |
| 1 Résidu | 466.584 | 38 | 12.279 | | |
| Total | 569.600 | 39 | | | |

- a. Variable dépendante : somme des QFs
 b. Valeurs prédites : (constantes), somme des NFPEI

L'analyse de la variance (ANOVA) a été utilisée pour vérifier le niveau significatif. Le résultat de l'analyse de régression a été obtenu comme suit ($F(1, 38) = 8.390, P < 0,05$). La valeur p obtenue indique qu'il y a une influence statistiquement significative du niveau de pédagogie initial des enseignants sur la qualité de formation dans les CPFF. Le résultat ci-dessus révèle que le niveau de pédagogie initiale des enseignants est un prédicteur fort sur la qualité de formation dans les CPFF car ils sont linéairement liés.

Tableau 14.0: Coefficients

| Modèle | Coefficients non standardisés | | Coefficients standardisés | t | Sig. |
|-----------------|-------------------------------|-----------------|---------------------------|-------|------|
| | A | Erreur standard | Bêta | | |
| l(constante) | 11.575 | 1.593 | | 7.268 | .000 |
| somme des NFPEI | .314 | .108 | .425 | 2.897 | .006 |

Variable dépendante : somme des QFS

Le modèle de régression linéaire simple indique que la variable indépendante (du niveau de pédagogie initial des enseignants) avait un coefficient β positif. Selon l'équation de régression établie, du niveau de pédagogie initiale des enseignants à une constante de zéro, la qualité de formation dans les CPFF sera de 11.575. Les constats faits révèlent aussi que chaque augmentation d'unité du niveau de pédagogie initiale des enseignants entraînera une augmentation de .314 de la qualité de formation dans les CPFF. À un niveau de signification de 5 % et un niveau de confiance de 95 %, le niveau de pédagogie initiale des enseignants avait

un niveau de signification de .006, ce qui signifie qu'elle a une influence significative sur la qualité de formation dans les CPFF du Mfoundi.

4.3.4 Vérification de l'hypothèse de recherche 4(HR4)

Tableau 15.0: Récapitulatif des modèles

| Modèle | R | R-deux | R-deux ajusté | Erreur standard de l'estimation |
|--------|-------|--------|---------------|---------------------------------|
| 1 | .349a | .122 | .099 | 3.628 |

a. Valeurs prédites : (constantes), somme des NIMSL

La variable indépendante étudiée explique que la qualité de formation dans les CPFF est influencée de 12.2% par la variable indépendante, telle que représentée par le R-deux dans le tableau 15.0 ci-dessus. Cela indique que le niveau de la maîtrise initiale de la seconde langue des enseignants a une influence significative sur la qualité de formation dans les CPFF du Mfoundi. Il se trouve aussi que 87.8% de la qualité de formation dans les CPFF est probablement influencée par d'autres facteurs que la maîtrise initiale de la seconde langue des enseignants. Nous pouvons aussi voir une faible corrélation ($R=0,3$) entre le niveau de la maîtrise initiale de la seconde langue des enseignants et la qualité de formation dans les CPFF.

Tableau 16.0: ANOVA

| Modèle | Somme des carrés | ddl | Moyenne des carrés | D | Sig. |
|------------|------------------|-----|--------------------|-------|-------|
| Régression | 69.489 | 1 | 69.489 | 5.280 | .027b |
| 1 Résidu | 500.111 | 38 | 13.161 | | |
| Total | 569.600 | 39 | | | |

a. Variable dépendante : somme des QFS

b. Valeurs prédites : (constantes), somme des NIMSL

L'analyse de la variance (ANOVA) a été utilisée pour vérifier le niveau significatif. Le résultat de l'analyse de régression a été obtenue comme suit ($F(1, 38) = 5.280, P < 0,05$). La valeur p obtenue indique qu'il y a une influence statistiquement significative du le niveau de la maîtrise initiale de la seconde langue des enseignants sur la qualité de formation dans les CPFF. Le résultat ci-dessus révèle que le niveau de la maîtrise initiale de la seconde langue des

enseignants est un prédicteur fort sur la qualité de formation dans les CPFF car ils sont linéairement liés.

Tableau 17.0: Coefficientsa

| Modèle | Coefficients non standardisés | | Coefficients standardisés | t | Sig. |
|-----------------|-------------------------------|-----------------|---------------------------|-------|------|
| | A | Erreur standard | Bêta | | |
| 1 (Constante) | 13.042 | 1.370 | | 9.522 | .000 |
| somme des NIMSL | .299 | .130 | .349 | 2.298 | .027 |

a. Variable dépendante : somme des QFS

Le modèle de régression linéaire simple indique que la variable indépendante (le niveau de la maîtrise initiale de la seconde langue des enseignants) avait un coefficient β positif. Selon l'équation de régression établie, le niveau de la maîtrise initiale de la seconde langue des enseignants à une constante de zéro, la qualité de formation dans les CPFF sera de 13.042. Les constats faits révèlent aussi que chaque augmentation d'unité dans le niveau de la maîtrise initiale de la seconde langue des enseignants entraînera une augmentation de .299 de la qualité de formation dans les CPFF. À un niveau de signification de 5 % et un niveau de confiance de 95 %, le niveau de la maîtrise initiale de la seconde langue des enseignants avait un niveau de signification de .027, ce qui signifie qu'elle a une influence significative sur la qualité de formation dans les CPFF du Mfoundi.

DEUXIEME PARTIE

4.4 PRESENTATION DES RESULTATS DE L'ANALYSE QUALITATIF

A. Analyse de contenu

Pour avoir des résultats fiables, les données doivent être analysées très attentivement. L'analyse de contenu, l'une des méthodes les plus courantes d'analyse de données qualitatives, est utilisée depuis les années 1950. Elle consiste à évaluer de manière ordonnée des données textuelles ou visuelles tout en maximisant les biais. Berelson (1952), son fondateur, la définit comme : « une technique de recherche pour la description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste de la communication. Elle est utilisée de manière récurrente pour analyser les réponses des individus interrogés ». L'analyse de contenu consiste donc à parcourir un corpus en identifiant les thématiques qui y sont contenues, puis à reproduire les

verbatim par thématiques (Krief & Zardet, 2013). L'analyse thématique des résultats des entretiens semi-directifs est présentée comme suit

4.4.1 Thème 1 : formation initiale des formateurs et le domaine cognitif de apprenants

Cette section de l'analyse thématique était focalisée sur le domaine cognitif des apprenants et la formation initiale des formateurs. Alors, des questions spécifiques ont été développées afin de répondre aux objectives du thème 1. Les résultats sont présentés comme suit.

4.4.1.1 Pensez-vous que les enseignants vous ont enseigné de telle manière que vous soyez capable de leur restituer tous ce qu'ils vous ont enseigné de manière pure et simple ?

Cette section a été développée pour répondre à la question du niveau 1 du domaine cognitif qui consiste à évaluer le niveau de connaissance ou la reproduction d'une leçon apprise par l'apprenant. Dans notre revue de littérature, le chercheur a pu présenter la définition de la connaissance. Selon Bloom (1956) *La connaissance ou la reproduction est une tâche qui est demandée à l'élève, qui consiste à une restitution pure et simple de ce qui lui a été enseigné.* Grâce au processus de collecte de données, le chercheur a pu recueillir différentes opinions des apprenants dans les Centres de Promotion de la Femme et de la Famille du Mfoundi concernant la question ci-dessus et les expressions suivantes ont été obtenues auprès de certains participants sélectionnés.

Participants 1 : « *Oui parce que j'ai bien mémorisé ce qu'elle m'a donnée* ».

Participants 2 : « *Oui parce que j'ai bien assimilé mes leçons et grâce à cela, je suis autonome aujourd'hui* ».

Participants 3 : « *Oui je peux restituer quand je suis venue je n'avais pas de bases. là présentement, je peux restituer ce qu'elles m'ont appris* »

Participants 4 : « *Oui parce que j'ai bien assimilé mes leçons et grâce à cela, je suis autonome aujourd'hui* ».

Participants 5 : « *Non parce qu'ils n'apprennent pas tout. Il y'a beaucoup de choses qu'on part découvrir en stage* ».

Participants 6 : « *Ils m'ont bien transmis leur savoir donc, je peux aussi le faire* ».

À partir des différentes expressions ci-dessus, nous pouvons observer qu'il existe une convergence d'opinion parmi les répondants sur le fait que la manière dont les formateurs leur enseignent leur permet d'assimiler et de restituer tout ce qu'ils ont appris de manière pure et simple. Nous pouvons dire d'après les différentes expressions, qu'il y a une similarité d'opinion entre les participants. Le nuage de mots ci-dessous présente la synthèse des réponses sur les mots clés obtenues auprès de tous les participants sur la connaissance ou la reproduction.

Figure 1 : le nuage de mots du thème 1 question 1



Selon le nuage de mots, nous avons des mots tels que oui, mémorise, assimile, restituer, donnée et bien d'autres qui indiquent que la manière d'enseigner des formateurs permet aux apprenants de restituer ce qu'ils ont appris. Ceci veut dire que la formation initiale des formateurs contribue de manière efficace à l'apprentissage des apprenants.

4.4.1.2 : Pensez-vous que leur manière de vous enseigner vous permet d'accomplir des tâches qui démontrent que vous avez compris ce qui a été enseigné ?

Concernant le niveau de compréhension des leçons administrées par les formateurs, le chercheur a pu recueillir certains points importants des apprenants lors de l'interview. Les expressions suivantes ont été collectées des apprenants pour exprimer leur avis sur la manière d'enseigner des formateurs qui leur permet de mieux comprendre leur cours.

Participant 1 : *Oui, déjà moi je suis dans le monde professionnel. J'ai déjà mon entreprise et je suis en train de faire la même chose.*

Participants 2 : *Oui parce que je suis sollicitée*

Participants 3 : *Comme elles m'ont montrée, je peux refaire*

Participants 4 : *Oui parce que je suis sollicitée*

Participants 5 : *Oui parce que leur manière d'enseigner est très précise. Tu comprends exactement.*

Participants 6 : *Je peux aussi transmettre, ça veut dire qu'ils m'ont bien enseigné*

Voyant les expressions ci-dessus, l'analyse révèle que la majorité des participants avaient des expressions similaires concernant leur niveau de compréhension. Les mots tel que sollicitée, refaire, comprendre, transmettre et bien enseigner ont été utilisés par la majorité de apprenants ; ce qui indique que la formation initiale des formateurs leur permet de mieux les enseigner efficacement. Le nuage de mots ci-dessous présente la synthèse des réponses sur les mots clés obtenus auprès de tous les participants sur leur capacité de comprendre efficacement les leçons dispensées par les formateurs.

Figure 2 : le nuage de mots du thème 1 question 2



Source : Author (Atlas.ti 22)

A partir du nuage de mots ci-dessus, nous pouvons noter les expressions tel que oui, sollicite, comprend, peux et bien d'autre indique que les apprenants ont une bonne compréhension de leurs leçons. Ceci démontre que la formation initiale des formateurs contribue efficacement à la qualité de formation des apprenants dans les CPFF.

4.4.1.3 : Pensez-vous que leur manière d’enseigner permet de mettre en application ce qui a été enseigné ?

L’analyse des données est aller plus loin pour présenter la relation entre la formation initiale des formateurs et leur manière d’enseigner qui permet aux apprenants de mettre en application ce qu’ils ont appris des formateurs. Selon Bloom (1956) *le niveau l’application a trait avec le fait de poser la question ou donner la consigne à l’élève en exigeant seulement qu’il se serve de lois, de formules mathématiques, de règles, de principes...pour trouver la solution à la question.* Concernant le niveau d’application des leçons administrées par les formateurs, le chercheur a pu recueillir certains points importants des apprenants lors de l’interview. Les expressions suivantes ont été collectées des apprenants pour exprimer leur avis sur la manière d’enseigner des formateurs qui leur permet de mieux appliquer ce qu’ils ont appris.

Participants 1 : *Oui parce qu’en enseignant, il y’avait les pratiques et même les démonstrations*

Participants 2 : *Oui mais ça dépend des formateurs qui font beaucoup copier*

Participants 3 : *Je ne peux pas vraiment dire oui. C’est un oui et un non*

Participants 4 : *Oui mais ça dépend des formateurs qui a à faire copier*

Participants 5 : *Oui parce que c’est très simple*

Participants 6 : *J’applique ça bien aujourd’hui sans problème parce que j’ai bien retenu tout ce qu’ils m’ont enseigné.*

Selon les expressions recueillies des participants, l’analyse des données a révélé que les participants avaient les expressions convergentes car la grande majorité des apprenants ont indiqué avec un grand oui qu’ils étaient capable de mettre en application ce qui leur a été enseigné par ces derniers. Le nuage de mots ci-dessous présente la synthèse des réponses sur les mots clés obtenus auprès de tous les participants sur leur capacité de mettre en application ce qui les a été dispensé par les formateurs.

Figure 3 : le nuage de mots du thème 1 question 3



Selon le nuage de mots ci-dessus, nous pouvons voir les mots tel que oui, démonstration, copier, pratiques, faire et bien d'autre indiquant que les apprenants été capable de mettre en application tous ce qui leur est enseigne dans les CPFF. Ceci indique que la formation initiale de formateurs contribue efficacement à la qualité de la formation dans les CPFF.

4.4.1.4 : Est-ce que leur manière d'enseigner vous permet de chercher des informations ou d'établir les relations entre l'enseignement et ta formation ?

Dans la même lancée le chercheur a poursuivi avec l'analyse des données pour établir si la formation initiale des formateurs leur permettait d'encadrer les apprenants de tel manière qu'ils étaient capable d'effectuer des analyses ou d'explorer leur domaine de formation. Concernant le niveau d'analyse ou d'exploration des leçons administrée par les formateurs, le chercheur a pu recueillir certains points importants des apprenants lors de l'interview. Les expressions suivantes ont été collectée des apprenants pour exprimer leur avis sur la manière d'enseigner des formateurs qui leur permet de mieux analyser ou explorer ce qu'ils ont appris.

Participants 1 : *Il y'avait parfois des temps qui étaient réduits pour nous montrer donc il fallait faire des recherches sur Internet pour mieux voir comment ça se passe et pratiquer à la maison.*

Participants 2 : *Pour mieux comprendre certaines leçons, on partais faire des recherches*

4.4.1.5 : Dites-moi, est-ce que leur manière d’enseigner vous permet de produire des réflexions personnelles grâce à vos raisonnements sur des sujets enseignés ?

Cette section de l’analyse se focalise sur le fait que la manière d’enseigner des formateurs permettaient aux apprenants de produire des réflexions personnelles grâce à leurs raisonnements sur des sujets enseignés dans les CPFF. Alors, concernant le niveau de synthèse ou de mobilisation des leçons administrée par les formateurs, le chercheur a pu recueillir certains points importants des apprenants lors de l’interview. Les expressions suivantes ont été collectées des apprenants pour exprimer leur avis sur la manière d’enseigner des formateurs.

Participants 1 : *Oui on faisait des recherches personnelles et appliquait sur des têtes malléables.*

Participants 2 : *Oui parce qu’avec leurs premières idées, je réfléchissais pour voir à quel niveau je peux apporter mes propres connaissances*

Participants 3 : *Oui parce que, en quittant de chez soi pour l’école, c’est pour m’approfondir. J’ai aussi ajouté pour moi*

Participants 4 : *Oui parce que avec leurs premières idées, je réfléchissais pour voir à quel niveau je peux apporter mes propres connaissances*

Participants 5 : *Oui leur manière d’enseigner nous permet d’avoir nos propres créativité*

Participants 6 : *Bien sûr, parce que je peux réfléchir moi-même maintenant et faire des choses en couture.*

Selon les expressions ci-dessus, la majorité des participants ont des expressions convergentes. Ceci indique que, la manière dont les formateurs les enseignent leur permet de faire une synthèse de tous ce qu’ils ont appris dans les CPFF. Et pour mieux comprendre leurs réaction, le chercheur a utilisé le nuage de mots ci-dessous qui présente la synthèse des réponses sur les mots clés obtenus auprès de tous les participants sur leur capacité de faire une synthèse de leur leçon dispensées par les formateurs.

Figure 5 : le nuage de mots du thème 1 question 5



Selon le nuage des mots présentés ci-dessus, nous pouvons voir les mots tel que oui, réfléchissait, réfléchir, malléables, et bien d'autres. Elles sont des expressions très fortes qui indiquent que la manière d'enseigner des formateurs dans les CPFF permet aux apprenants de réfléchir par rapport à leurs leçons et de faire la synthèse pour mieux se les approprier et en faire bonne usage. Dans la même lancée donc, la formation initiale des formateurs dans les CPFF leur permet de mieux utiliser les apprenants pour une bonne carrière professionnelle.

4.4.1.6 : Pensez-vous que leur manière d'enseigner vous permet de produire un jugement de valeur sur un sujet donné et dans un but spécifique en combinant plusieurs règles ou principes

Concernant la dernière partie du domaine cognitif des apprenants, le chercheur a bien voulu connaître si la manière d'enseigner les apprenants leur permettait de produire des jugements de valeur sur des sujets donnés dans un but spécifique en combinant plusieurs règles ou principes. Et pour cela le chercheur a pu recueillir certains points importants des apprenants lors de l'interview. Les expressions suivantes ont été collectées des apprenants pour exprimer leur avis sur la manière d'enseigner des formateurs qui pourrait les amener à faire des jugements de valeur sur des sujets donnés.

Participant 1 : *Bon il y'avait certaines coiffures qu'elle pouvait monter moi je ne m'en sortais pas et j'essayais de refaire à ma manière pour redonner le même model.*

Participant 2 : *Oui oui parce que ce que j'ai reçu, j'ai pris le bon côté et développé certaines méthodes à la base de ce que j'ai eu*

Participant 3 : *Si je suis devant une situation, je sais que j'ai appris que pour avoir une chose de bien il faut bien formuler en utilisant les règles que j'ai apprises.*

Participant 4 : *Oui oui parce que ce que j'ai reçu, j'ai pris le bon côté et développé certaines méthodes à la base de ce que j'ai eu*

Participant 5 : *Oui parce qu'ils nous ont donnés un enseignement précis qui nous permet de nous adapter*

Participant 6 : *Oui, aujourd'hui à base de mon savoir- faire, que j'ai eu de mes enseignants et de mes recherches.*

Selon les expressions présenter par les participants, nous pouvons voir que la grande majorité des apprenants avait des expressions communes. Ceci indique que les apprenants reçoivent une formation de qualité qui leur permettent de faire des jugements de valeur face a des sujets précises. Pour mieux comprendre la réaction des apprenants, le chercheur a utilisé le nuage de mots ci-dessous pour présenter la synthèse des réponses sur les mots clés obtenus auprès de tous les participants sur leur capacité de faire une évaluation efficace sur les leçons dispensées par les formateurs.

Figure 6 : le nuage de mots du thème 1 question 6



Selon le nuage de mots présenter ci-dessus, nous pouvons voir le mot tel que oui qui a été beaucoup utilisé par la majorité des apprenants. Ce qui veut dire que la manière d'enseigner des formateurs permet aux apprenants de faire des jugements efficaces sur des sujets donnés.

En générale, nous pouvons conclure en disant que la manière d'enseigner des formateurs contribue de manière efficace au développement cognitif des apprenants dans les CPFF. Ainsi, nous pouvons dire que la formation initiale des formateurs leur est bien utile ; pour mieux former les apprenants dans les CPFF. En conséquence, contribue à la qualité de la formation dans les CPFF.

4.4.2 Thème 2 : formation initiale des formateurs et le domaine psychomoteur des apprenants

Cette partie de l'analyse est consacrée sur la formation initiale des formateurs et sa contribution sur le développement du domaine psychomoteur des apprenants dans leur apprentissage. A cet effet, les cinq niveaux du domaine psychomoteur ont été utilisés pour développer des questions qui ont dirigé le développement du guide d'interview. L'analyse est base sur les questions suivantes.

4.4.2.1 : Pensez-vous que la manière dont les formateurs transmettent la connaissance vous permet de les imiter facilement de manière à reproduire exactement ce qu'ils font ?

Pour cette section le chercheur cherchait à savoir si la manière dont les formateurs transmettent la connaissance aux apprenants leur permettait d'imiter facilement de manière à reproduire exactement ce que les formateurs les ont enseignés. Et pour cela, le chercheur a pu recueillir certains points importants des apprenants lors de l'interview. Les expressions suivantes ont été collectées des apprenants pour exprimer leur avis sur la manière d'enseigner des formateurs qui pourrait les amener à imiter exactement ces derniers.

Participant 1 : *Non là, elle pouvait montrer quelque chose et moi j'essaye de faire à ma manière*

Participant 2 : *Oui oui parce que je sais que je me répéter. Grace à leur technique je peux reproduire la même chose*

Participant 3 : *Moi je peux dire non, j'essaye de voir ce qu'elles ont fait et réfléchi comment faire que ça soit la même chose.*

Participant 4 : *Oui oui parce que je sais que je me répéter. Grace à leur technique je peux reproduire la même chose*

Participant 5 : *Oui parce que leur façon est facilement applicable*

Participant 6 : *Parce qu'ils m'ont transmis d'une manière terre à terre qui me permet aujourd'hui de reproduire ce qu'ils m'ont enseigné.*

Selon les expressions présentées par les participants, l'analyse a révélé que la majorité des participants avaient des expressions convergentes. Ceci indique que la majorité des participants étaient du même avis. Nous soulignons l'expression tel qu'*ils m'ont transmis d'une manière terre à terre qui me permet aujourd'hui de reproduire ce qu'ils m'ont enseigné*. Le chercheur a bien voulu résumer ces expressions en utilisant le nuage de mots ci-dessous pour présenter la synthèse des réponses sur les mots clés obtenus auprès de tous les participants.



Selon le nuage de mots les mots tel que oui, répéter, reproduire, essaye ont été utilisés par la majorité des apprenants. Ce qui indique que la manière d'enseigner des formateurs permet aux apprenants de mieux assimiler leurs leçons et en retour, ils sont capables de reproduire exactement ce qui leur est transmis dans les CPFF.

4.4.2.2 : Pensez-vous que la manière de former des enseignants vous permet d'exécuter facilement des tâches associées à votre métier ?

Dans la même lancée le chercheur a bien voulu déterminer si la manière de former par les formateurs leur permettait d'exécuter facilement des tâches associées à leurs métiers d'intérêts. Et pour cela, le chercheur a pu recueillir certains points importants des apprenants lors de l'interview. Les expressions suivantes ont été collectées des apprenants pour exprimer leur avis sur la manière d'enseigner des formateurs qui pourrait les amener à exécuter facilement des tâches associées à leurs métiers d'intérêts.

Participant 1 : *Oui parce que même quand je travaille à la maison, je me rappelle de comment elle nous a démontré et je m'en sors.*

Participant 2 : *Oui bon j'applique j'applique et exécute facilement les tâches esthétiques.*

Comme elles m'ont montrée, je peux refaire

Participant 3 : *Oui bon j'applique et exécute facilement les tâches esthétiques.*

Participant 4 : *Comme elles m'ont montré, je peux refaire*

Participant 5 : *Oui parce que l'enseignement est tellement simple, facile à comprendre et à exécuter.*

Participant 6 : *Oui je pense bien parce que, avec leur manière je n'ai pas de problème d'exécuter les différents modèles de vêtement.*

Selon les expressions ci-dessus nous pouvons voir que la majorité des participants étaient du même avis. Puisque, presque tous indiquaient qu'ils étaient capables d'exécuter des tâches facilement sans l'aide d'un formateur. Le chercheur a bien voulu résumer ces expressions en utilisant le nuage de mots ci-dessous pour présenter la synthèse des réponses sur les mots clés obtenus auprès de tous les participants.

Participant 4 : *Oui au début s'était un peu difficile mais avec le temps, j'appliquais exactement ce qu'elle me demandait de faire sans leur assistance*

Participant 5 : *Je ne sais pas si je dois dire oui ou non parce qu'il y'a des niveaux ou on a besoin*

Participant 6 : *Effectivement, pour le moment, j'ai déjà mes clients parce qu'ils ont apprécié mon travail.*

Selon les expressions des participants, nous pouvons voir que tous les participants étaient d'un avis commun. Pour dire que les apprenant après avoir reçu les enseignements étaient capables de mener des actions avec précision et exactitude sans l'assistance des formateurs. Le chercheur a bien voulu résumer ces expressions en utilisant le nuage de mots ci-dessous pour présenter la synthèse des réponses sur les mots clés obtenus auprès de tous les participants.



Selon le nuage de mots nous pouvons observer les mots utilisés par la majorité des participants tel que sans faute, exactement, faire, fait, oui, et bien d'autre. Ceci indique que la formation initiale des formateurs leur permet de former de manière efficace les apprenants dans les CPFF.

4.4.2.4 : Est-ce que la manière dont la formation est faite vous permet de coordonner toutes les compétences acquises de manière à mener des actions productives dans votre métier ?

Cette section dans la même lancée cherchait à savoir si la manière dont la formation était faite permettaient aux apprenants de coordonner toutes les compétences acquises de manière à mener des actions productives dans leurs métiers. Et pour cela le chercheur a pu recueillir certains points importants des participants lors de l'interview. Les expressions suivantes ont été collectées des apprenants pour exprimer leur avis sur la manière d'enseigner des formateurs qui pourrait les pousser à coordonner toutes les compétences acquises de manière à mener des actions productives dans leurs métiers.

Participant 1 : *Oui, exemple comment arranger le matériel, ce qu'il faut faire avant de commencer à coiffer. J'ai tout ça en mémoire.*

Participant 2 : *Oui oui parce que la manière dont on nous à appris si tu es ouvert d'esprit tu t'en sors en esthétique*

Participant 3 : *Oui c'est comme je l'ai dit tout à l'heure, je suis arrivée sans base en esthétique. Maintenant je les ai et je suis productive.*

Participant 4 : *Oui oui parce que la manière dont on nous à appris si tu es ouvert d'esprit tu t'en sors en esthétique*

Participant 5 : *Oui leur manière de faire est tellement précis que ça me permet de faire les choses autrement que tu faisais de façon ordonnée.*

Participant 6 : *Pour le moment, comme je suis en train d'entrée dans la vie active, je m'améliore. Je ne peux pas encore tout faire.*

Selon les expressions présentées ci-dessus par les participants nous pouvons voire que la majorité des apprenants étaient du même avis bien que certain on indique qu'ils n'étaient pas encore bien sûr puisqu'ils ne sont pas encore entrés dans la vie active. Mais cas cela ne tien il est observé que la majorité des apprenants ont indiqués qu'ils étaient capables de coordonner toutes les compétences acquises de manière des actions productives dans leurs métiers. Le chercheur a bien voulu résume ces expressions en utilisant le nuage de mots ci-dessous pour présente la synthèse des réponses sur les mots clés obtenues auprès de tous les participants.

le Domaine psychomoteur des apprenants, ceci indique que la formation initiale des formateurs influence de manière positive la qualité de la formation dans les CPFF.

4.4.3 Thème 3 : formation initiale des formateurs et le domaine socio-affectif des apprenants

Le troisième thème de l'analyse qualitative consiste à évaluer dans quel mesure la formation initiale des formateurs contribue de manière efficace au domaine socio-affectif des apprenants. Et pour cela cinq items ont été développés pour répondre à cette question. L'analyse est présentée comme suit :

4.4.3.1 : Pensez-vous que la manière d'enseigner des formateurs vous permet d'être attentif à ce qui est enseigné en classe ?

Cette section de l'analyse visait à savoir si la manière donc le cours est dispensé dans les CPFF permettait aux apprenants d'être attentifs en classe. Et pour cela le chercheur a pu recueillir certains points importants des participants lors de l'interview. Les expressions suivantes ont été collectées chez les apprenants pour exprimer leur avis sur la manière d'enseigner des formateurs qui pourrait leur permettre d'être attentif en classe.

Participant 1 : *J'ai tellement aimé ces moments parce que ça me faisait rire. Lorsqu'elle explique un cours, elle te fait rêver. Elle te fait voir même la coiffure. Tu te retrouves en train de faire la coiffure dans les rêves. Je ne m'ennuyais pas.*

Participant 2 : *Oui puis que de toute les manières, je suis une personne disciplinée mais celle qui ne le son pas étaient discrètes parfois pendant le cours*

Participant 3 : *Il y'a certains cours où je ne pouvais pas me concentrer parce que je peux même entrain de dormir. Mais je capte vite.*

Participant 4 : *Oui puis que de toute les manières, je suis une personne disciplinée mais celle qui ne le son pas étaient discrètes parfois pendant le cours*

Participant 5 : *Leur manière d'enseigner est très intéressante et très captivante*

Participant 6 : *Oui parce que si je n'étais pas attentive à ce qu'ils enseignaient je n'allais vraiment rien retenir. Leur façon d'enseigner m'a fait être attentive et ramener à ma compréhension.*

Selon les expressions données par les apprenants, il est observé que tous les apprenants étaient d'accord du fait que la manière de dispenser les cours par les formateurs leur permettait

Participant 1 : *"Je réagissais rapidement lorsqu'elle posait les questions mais il y'avait certaines questions qu'on posait qui l'éneraient Parfois. Elle négligeait les questions qui pouvaient nous aider."*

Participant 2 : *Pas vraiment car les cours étaient beaucoup plus longs et elle nous referait beaucoup plus sur le net. Il y'avait les mots difficiles.*

Participant 3 : *Quand je pouvais, je réagissais en posant ou en répondant aux questions si je ne dors pas*

Participant 4 : *Pas vraiment car les cours étaient beaucoup plus longs et elle nous referait beaucoup plus sur le net. Il y'avait les mots difficiles.*

Participant 5 : *Oui parce qu'ils donnent la liberté à tout un chacun de s'exprimer par rapport à tout ce qu'ils ont donné.*

Participant 6 : *Oui parce que la chance que j'ai eue pour les formateurs c'est que je me sentais libre de poser les questions et répondre aussi. C'est ça qui m'a fait assimiler de reproduire sans toutefois les déranger.*

Selon les expressions présentées ci-dessus, l'analyse indique que les participants avaient des opinions similaires. Ce qui veut dire que, la majorité des participants étaient d'accord du fait que la manière de dispenser le cours par les formateurs les poussait à réagir positivement au cours et à participer de manière active pendant le cours. Le chercheur a ensuite bien voulu résumer ces expressions en utilisant le nuage de mots ci-dessous pour présenter la synthèse des réponses sur les mots clés obtenus auprès de tous les participants.



Selon le nuage de mot, les mots tels que questions, réagissais, posait et bien d'autres ont été utilisés par la majorité des participants pour indiquer que la manière d'enseigner des formateurs est vraiment encourageante pour les apprenants et les pousse à réagir positivement en classe.

4.4.2.3 : Est-ce que vous pensez que la manière d'enseigner des formateurs vous pousse à valoriser la formation qu'ils vous donnent

Dans la même lancer, le chercheur a bien voulu savoir si la manière des formateurs poussait les apprenants à valoriser la formation qui leur est donnée dans les CPFF. A cet effet le chercheur a recueilli certains points importants des participants lors de l'interview. Les expressions suivantes ont été collectées chez les apprenants pour exprimer leur avis sur la manière d'enseigner des formateurs qui pourrait leur permettre de valoriser la formation qu'ils ont reçus dans ces Centres.

Participant 1 : RAS

Participant 2 : *Dès le début de ma formation j'en parlais tellement autour de moi. Bon par moment je me disais est-ce que ça valait la peine, mais à la fin c'était bien*

Participant 3 : *Je dirai oui parce que j'applique déjà et les personnes apprécient et je profite pour leur parler de la formation*

Participant 4 : *Dès le début de ma formation j'en parlais tellement autour de moi. Bon par moment je me disais est-ce que ça valait la peine, mais à la fin c'était bien*

Participant 5 : *Oui ça pousse à valoriser même comme ils ne donnent pas tout comme je l'ai dit au début.*

Participant 6 : *Oui je pense que c'est ce que je vis autour de moi. Même comme je ne parle pas de ma formation, quand je couds, les gens s'intéressent à ma couture et je leur parle de ma formation.*

Selon les expressions présentées par les participants ci-dessus, l'analyse des données démontre que la majorité des participants ont répondu de manière affirmative. D'après eux, la manière de dispenser les cours par les formateurs leur permet de valoriser leur formation et la connaissance acquise dans le CPFF. Bien qu'il y ait un participant qui n'a pas donné son avis à ce sujet. Cela est dû soit, parce qu'il n'avait vraiment pas compris la question soit, il cherche encore à bien comprendre la formation. Ici nous pouvons comprendre que la formation initiale des formateurs permet aux apprenants de bien valoriser leur formation dans les CPFF.

4.4.2.4 : Croyez-vous que la manière d'enseigner des formateurs vous permet d'insérer les Leçons apprises dans votre système de valeurs personnelles ?

Dans cette section, le chercheur a bien voulu évaluer si la manière d'enseigner par les formateurs permettait aux apprenants d'insérer les leçons apprises dans leur système de valeurs personnelles. A cet effet le chercheur a recueilli certains points importants des participants lors de l'interview. Les expressions suivantes ont été collectées chez les apprenants pour exprimer leur avis sur la manière d'enseigner des formateurs qui pourrait leur permettre d'insérer les leçons apprises dans leur système de valeurs personnelles.

Participant 1 : *Oui avant je me disais que le métier de coiffure était un simple métier sans importance, mais elle m'a amenée à comprendre qu'il faut du caractère pour le faire.*

Participant 2 : *Pas vraiment, parce que je me suis sentie délaissée par mes enseignants par rapport à d'autres apprenantes. Mais comme je ne me plains pas, j'essayais de m'adapter avec la salle*

Participant 3 : *Je dirai oui parce que cette formation m'a beaucoup transformée dans ma façon de vivre et de raisonner*

Participant 4 : *Pas vraiment, parce que je me suis sentie délaissée par mes enseignants par rapport à d'autres apprenantes. Mais comme je ne me plains pas, j'essayais de m'adapter avec la salle*

Participant 5 : *Oui Ça fait changer sur plusieurs points de la personnalité*

Participant 6 : *Oui ma façon de voir les choses avant et maintenant c'est différé.*

Selon les expressions présentées par les participants il est clair que la majorité des participants ont tous la même opinion de ce que la manière d'enseigner des formateurs leur permet d'insérer les leçons apprises dans leur système de valeurs personnelles. Cela veut dire que la formation des initiales de formateurs contribue efficacement dans le développement personnel des apprenant.

4.4.2.5 : Croyez-vous que la façon dont vous êtes enseigné(e) vous apporte un changement radical dans votre comportement, votre style de vie, votre personnalité, et détermine éventuellement l'orientation de votre vie ou carrière ?

En définitif, pour ce qui est du domaine socio-affectif des apprenants, le chercheur a voulu savoir si la manière dont les apprenants sont enseignés leur apporte un changement radical dans leur comportement, leur style de vie, leur personnalité et si enfin elle détermine éventuellement l'orientation de leur vie ou carrière. A cet effet, le chercheur a recueilli certains points importants des participants lors de l'interview. Les expressions suivantes ont été collectées chez les apprenants pour exprimer leur avis sur la manière d'enseigner des formateurs qui pourrait leurs apporter un changement radical dans leur comportement, leur style de vie, leur personnalité et si enfin elle détermine éventuellement l'orientation de leur vie ou carrière.

Participant 1 : *Oui oui parce que je suis aujourd'hui indépendante, je peux apporter un coup de main à mon mari et moi-même je me sens à l'aise.*

Participant 2 : *Oui mon esprit est maintenant ouvert. Mon comportement a beaucoup changé dans le bon sens avec la manière d'enseigne de mes enseignants*

Participant 3 : *Je dirai oui parce que je croyais que l'esthétique c'est se limitait à poser les ongles. Je sais maintenant que grâce à ce métier je peux devenir une grande femme.*

Participant 4 : *Oui mon esprit est maintenant ouvert. Mon comportement a beaucoup changé dans le bon sens avec la manière d'enseigne de mes enseignants*

Participant 5 : *Oui leur manière d'enseigner a changé toute ma vie.*

Participant 6 : *Oui pourquoi, parce qu'avant j'étais franchement libre, j'avais le temps des choses inutiles Maintenant, je pense beaucoup plus à mon métier. J'ai un emploi de temps maintenant.*

Selon les expressions données par les apprenants ci-dessus, tous les participants ont répondu par l'affirmative. Ainsi, la manière dont les formateurs les ont formés apporte un changement radical dans leur comportement, leur style de vie, leur personnalité et détermine éventuellement l'orientation de leur vie et leur carrière. Ce qui veut dire que la formation initiale de formateurs leur permet de mieux encadrer les apprenants et les aide à apporter un changement radical dans leur comportement, leur style de vie, leur personnalité. Parallèlement, elle détermine éventuellement l'orientation de leur vie et leur carrière.

En conclusion nous pouvons dire que la formation initiale contribue de manière efficace dans la formation socio-affective des apprenants. Il est donc clair selon l'analyse des données, que la formation initiale des formateurs a une influence positive sur la qualité de la formation dans les CPFF du centre.

4.4.3 Synthèse des analyses quantitative et qualitative et interprétation

L'objectif générale de notre étude visait à évaluer l'influence de la formation initiale des formateurs sur la qualité de la formation dans les CPFF dans le Mfoundi. Alors, pour atteindre l'objectif de l'étude le chercheur a utilisé l'approche mixte qui consistait à collecter des données quantitatives et qualitatives pour confirmer de manière précise nos résultats. Les données quantitatives ont été collectées chez les formateurs et le chercheur s'est focalisé sur quatre indicateurs présentés dans le tableau ci-après par contre les données qualitatives qui ont été collectées chez les apprenants avec le focus sur trois indicateurs. Ces données ont été collectées parallèlement pour confirmer les propos des formateurs. Après des analyses effectuées, les résultats suivants ont été obtenus.

Les implications suivantes ont été tirées des résultats de l'étude

| Variable | R-deux | Corrélation de Pearson | Coefficients non standardisés | Signifiante | Décision |
|--|--------|------------------------|-------------------------------|-------------|---|
| Le niveau scolaire initial des enseignants | 0.011 | 0.105 | 0.173 | 0.520 | Le niveau scolaire initial des enseignants avait un niveau de signification de .520, ce qui signifie qu'elle n'a pas une influence significative sur la qualité de formation dans les CPFF du Mfoundi. |
| le niveau de pédagogie initiale des enseignants | 0.144 | 0.380 | 0.293 | 0.016 | Le niveau professionnel des enseignants avait un niveau de signification de .016, ce qui signifie qu'elle a une influence significative sur la qualité de formation dans les CPFF du Mfoundi. |
| Le niveau professionnel des enseignants | 0.181 | 0.425 | 0.314 | 0.006 | Le niveau de pédagogie initiale des enseignants avait un niveau de signification de .006, ce qui signifie qu'elle a une influence significative sur la qualité de formation dans les CPFF du Mfoundi. |
| Le niveau de la maîtrise initiale de la seconde langue des enseignants | 0.122 | 0.349 | 0.299 | 0.027 | Le niveau de la maîtrise initiale de la seconde langue des enseignants avait un niveau de signification de 0.027, ce qui signifie qu'elle a une influence significative sur la qualité de formation dans les CPFF du Mfoundi. |

Synthèse des résultats de l'analyse qualitative

| NS | Domaine | Résultat |
|----|---------|----------|
| | | |

| | | |
|---|----------------|---|
| 1 | Cognitif | L'analyse des données a révélé que la manière d'enseigner des formateurs contribue de manière significative au développement cognitif des apprenants dans les CPFF. Ainsi, nous pouvons dire que la formation initiale des formateurs leur est bien utile ; pour mieux former les apprenants dans les CPFF. En conséquence, contribue à la qualité de la formation dans les CPFF. |
| 2 | Psychomoteur | L'analyse des données a démontré que la formation initiale des formateurs contribue de manière efficace à la formation psychomoteur dans les CPFF comme l'indique les apprenants selon toutes les questions qui ont été posées. Alors, si la formation donnée à des apprenants dans les CPFF leur permet de développer leur Domaine psychomoteur, ceci indique que la formation initiale des formateurs influence de manière positive la qualité de la formation dans les CPFF. |
| 3 | Socio-affectif | Selon l'analyse des données, il a été révélé que la formation initiale contribue de manière efficace dans la formation socio-affective des apprenants. Il était donc clair selon les expressions des apprenants que la formation initiale des formateurs a une influence positive sur la qualité de la formation dans les CPFF. |

Selon les résultats obtenus, il a été démontré que la formation initiale des formateurs a une influence positive sur la qualité de la formation dans les CPFF. Puis que les résultats quantitatifs ont indiqué que des quatre indicateurs évalués trois d'entre eux (Le niveau professionnel des enseignants, le niveau de pédagogie initiale des enseignants, Le niveau de la maîtrise initiale de la seconde langue des enseignants) avaient des influences significatives sur la qualité de formation comme l'indique le tableau 12 ci-dessus. Seul Le niveau scolaire initial des enseignants qui a indiqué selon l'analyse des n'ayant pas une influence significative sur la qualité de la formation qui est tout à fait normale puis les CPFF sont focalise sur des formations professionnelles.

Et dans la même lancer, les résultats des analyses des données qualitatives ont démontré que la formation initiale des formateurs contribuait efficacement au développement cognitif, psychomoteur et socio-affectif des apprenants dans les CPFF. A cet effet, ceci indique que la

formation initiale des formateurs contribue à la qualité de la formation. Ces résultats obtenus sont en étroite ligne avec les résultats obtenus dans l'analyse quantitative.

CHAPITER 5 : DISCUSSION, CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS

Ce chapitre présente la discussion, la conclusion et les recommandations auxquelles nous sommes parvenues selon les conclusions du chercheur sur la base des données recueillies par le biais des questionnaires et du guide d'interview. Les résultats sont basés sur les objectifs de l'étude qui étaient d'établir le lien d'influence significative entre le niveau scolaire initial des enseignants et la qualité de la formation donnée dans les CPFF du Mfoundi, aussi entre le niveau professionnel initial des enseignants et la qualité de la formation donnée dans les CPFF du Mfoundi, puis entre le niveau pédagogique initiale des enseignants et la qualité de la formation donnée dans les CPFF du Mfoundi enfin, entre le niveau de la maîtrise initiale de la seconde langue des enseignants ; la qualité de la formation donnée dans les CPFF du Mfoundi et en fin la formation initiale des formateurs et le développement cognitif, affective et socio-affectif des apprenants. Les recommandations données sur l'étude seront d'une grande aide pour les CPFF du Cameroun.

5.0 DISCUSSION

La discussion des résultats sera basée sur les quatre hypothèses présentées dans le chapitre 1 de cette étude qui sont:

HR1: le niveau scolaire initial des enseignants influence de façon significative la qualité de formation dans les CPFF du Mfoundi.

HR2: le niveau professionnel des enseignants influence de façon significative la qualité de formation dans les CPFF du Mfoundi

HR3: le niveau de pédagogie initiale des enseignants influence de façon significative la qualité de formation dans les CPFF du Mfoundi

HR4: le niveau de la maîtrise initiale de la seconde langue des enseignants influence de façon significative la qualité de formation dans les CPFF du Mfoundi.

Discussion selon l'hypothèse 1 (HR1)

L'hypothèse 1 (HR1) a été testée à l'aide de l'analyse de la régression. Cette hypothèse visait à établir l'influence significative du niveau scolaire initial des enseignants sur la qualité de la formation dans les CPFF du Mfoundi. Les résultats obtenus dans notre étude ont démontré que le niveau scolaire initial des enseignants n'avait pas d'impact sur la qualité de la formation dans les CPFF. Puisque La valeur p obtenue qui était inférieur à 0.05a indique qu'il n'y avait

pas une influence statistiquement significative du niveau scolaire initial des enseignants sur la qualité de formation dans les CPFF. Ces résultats obtenus sont en étroite ligne avec les études mène par(Alice Best, Barbara Tournier, Chloé Chimier, 2018) portée sur la qualité de la formation professionnelle et ses facteurs d'amélioration qui a engendré des débats sur l'impact de la formation professionnelle initiale des enseignants. Dans leur rapport ils ont fait mention d'une étude qui a été menée aux Etats Unies donne les résultats démontreraient selon lesquels la formation initiale des enseignants avait un effet très faible, voir non significatif sur les résultats des élèves. Ces résultats étaient similaires au contexte des pays d'Afrique subsaharienne francophone dont les études ont été menées par le Programme d'analyse des systèmes éducatifs (PASEC).L'absence de relation entre le niveau académique et la qualité d'une formation peut notamment être expliquée par des questions de motivation: des individus très diplômés auront de fortes aspirations professionnelles et des attentes ne correspondant pas toujours aux réalités du métier d'enseignant (Michaelowa, 2003, cité dans Bernard et al., 2004).Ces résultats sont néanmoins à interpréter avec prudence. Ils ne signifient pas que la formation académique n'est pas nécessaire, mais « plutôt que les niveaux de formation présents dans les systèmes éducatifs en général du premier cycle secondaire à l'université – génèrent finalement assez peu de différences dans les acquisitions des élèves » (Bernard et al. 2004 :16). Nous ne devons pas aussi négliger le fait que le niveau de formation scolaire initial des enseignants peut aider d'une manière efficace les formateurs à mieux comprendre leurs leçons et aussi a mieux les dispenser. En conclusion, nous devons retenir que la mission principale des CPFF est de lutte contre le chômage à travers les formations professionnelles et l'entreprenariat. Donc son rôle est d'équiper les apprenants avec des compétences professionnelles qui leur permettront de sortir du chômage et être utile dans la société. Ainsi, la qualification professionnelle et la formation continue de personnel chargé des formations sont les pré requis dans les CPFF donc, les compétences des formateurs portent sur leurs domaines de formation visées mais aussi sur leurs compétences pédagogiques.

Discussion selon l'hypothèse 2 (HR2)

L'hypothèse 2 a été testée suivant la même méthode que l'hypothèse 1. Elle visait à établir le lien d'influence significative du niveau professionnel des enseignants sur la qualité de formation dans les CPFF du Mfoundi. Selon les résultats obtenus dans cette étude, il a été démontré après les résultats de l'analyse que, le niveau professionnel des enseignants avait un impact significatif sur la qualité de la formation dans les CPFF. La valeur p obtenue qui était inférieure à 0.05 a indiqué qu'il y avait une influence statistiquement significative du niveau

professionnel des enseignants sur la qualité de formation dans les CPFF. Les résultats sont en contradiction avec les résultats obtenus par Bernard et al, (2004) qui a démontré que la formation professionnelle initiale avait en réalité souvent peu d'effet sur la qualité de la formation des apprenants, constatant que les enseignants ayant suivi une formation Professionnelle ne faisaient pas plus progresser les élèves que les enseignants non formés. Ceci peut s'expliquer dans le sensé que généralement, les formateurs qui ont reçu une formation professionnelle initiale ont tendance à ne pas avoir une formation continue dans leur domaine de spécialisation donc au fil du temps leurs connaissances deviennent obsolètes. Ceci est en étroite ligne avec l'étude menée par PASEC en Guinée comparant 2000 enseignants. D'après ces études, certains enseignants avaient reçu deux ans de formation initiale dite traditionnelle (formation en amont et de durée variable axée majoritairement sur des compétences académiques et théoriques, menant à un diplôme conférant le statut d'enseignant, suivie par une prise de fonction officielle). D'autres ont reçu uniquement une année de formation mettant l'accent sur les pratiques professionnelles telles que les pratiques pédagogiques centrées sur l'élève et le travail en groupe. Les enseignants des deux groupes furent recrutés en tant que fonctionnaires à l'issue de leur formation. L'étude a montré que les enseignants ayant participé à la formation professionnelle obtenaient de meilleurs résultats (mesuré à travers les résultats de leurs élèves) dans leur première année d'enseignement. Cependant les résultats s'estompaient par la suite pour devenir pratiquement équivalents au bout de 5 ans (PASEC, 2003). Cette étude montre qu'il existe des formations dont les modalités et le contenu permettent de réduire la durée et donc le coût lié à la formation des enseignants. Il convient cependant de souligner que 'faire aussi bien' mais moins cher que la formation traditionnelle ne peut être considéré comme une solution si cela n'améliore pas la qualité de la formation.

Discussion selon hypothèse 3 (HR3)

Selon l'hypothèse 3 qui visait à évaluer l'impact du niveau de pédagogie initiale des enseignants de façon significative sur la qualité de formation dans les CPFF du Mfoundi. Selon les résultats obtenus dans notre étude après l'analyse des données, il a été démontré que le niveau de pédagogie initiale des enseignants avait un impact significatif sur la qualité de la formation dans les CPFF. Puisque la valeur p obtenue qui était inférieur à 0.05 qui indique qu'il y avait une influence statistiquement significative du niveau de pédagogie initiale des enseignants sur la qualité de formation dans les CPFF du Mfoundi. Hattie, grâce à une méta-analyse de plus de 800 études sur les facteurs déterminant la performance des élèves, a également pu établir les compétences clés – et difficilement mesurables – des enseignants. Il

apparaît que la formation enseignante doit viser à développer des compétences de conduite de classe et des pratiques centrées sur l'élève, comme par exemple le travail en groupe, la pratique du feedback ou encore la classe inversée. Voyant les résultats de notre étude et en s'appuyant sur le travail de Hattie, il est clair qu'un formateur qui a suivi une bonne formation pédagogique sera à mesure de délivrer une formation de qualité aux apprenants tout en respectant le cahier de charge de la structure de formation. Il sera à mesure de maximiser les ressources mises à disposition pour la formation. par-contre il sera un peu difficile pour un formateur qui n'a pas suivi une formation pédagogique d'offrir une formation de qualité aux apprenants, puisqu'il n'a pas l'art et les méthodes d'enseignement et aussi la gestion de la classe. Une bonne formation pédagogique des formateurs peut permettre aux organismes de formation de mettre l'apprenant dans les meilleures conditions dans le but de l'obtention de son titre professionnel. Il a été constaté que L'adéquation des moyens pédagogiques, techniques et d'encadrement à l'offre de formation est le critère le plus souvent vérifié par les organismes financeurs lors de l'obtention du financement. Pour respecter ce critère, les organismes de formation doivent mettre l'accent sur la formation pédagogique initiale des formateurs, donc se rassure que tous les formateurs dans leur centre de formation est suivi une formation pédagogique. En conclusion la formation pédagogique des formateurs peut affecte la qualité de formation de manier positif ou négative.

Discussion selon hypothèse 4 (HR4)

Selon l'hypothèse 4 qui consistait à évaluer l'impact du niveau de la maîtrise initiale de la seconde langue des enseignants sur la qualité de formation dans les CPFF du Mfoundi. Les résultats obtenus d'après l'analyse des données, ont démontré que le niveau de la maîtrise initiale de la seconde langue des enseignants avait un impact statistiquement significatif sur la qualité de la formation. La valeur p obtenue qui était inférieure à 0.05 a indiqué qu'il y avait une influence statistiquement significative du le niveau de la maîtrise initiale de la seconde langue des enseignants sur la qualité de formation dans les CPFF. Selon le document de stratégie du secteur de l'éducation et de la formation (DSSE) (2013), le renforcement du bilinguisme est le cheval de bataille pour rendre ces deux langues à égale valeurs dans la pratique. Pour y arriver, les mesures prises à savoir : « la réforme des programmes et du système d'évaluation, l'élaboration des manuels scolaires...le renforcement de la formation initiale et continue des formateurs à tous les niveaux d'éducation ou de formation ; transformer des structures du système en établissements véritablement bilingues

Ceci tout simplement indique que les formateurs doivent s'impliquer dans l'apprentissage et la maîtrise des deux langues officielles afin d'offrir une formation de qualité toute en donnant la même chance à tous apprenants issus soit du système anglophone ou francophone pour que nul ne soit lésé.

5.1 RECOMMANDATIONS

Durant notre étude, il a été constaté qu'il n'y a pas de fonctionnaires enseignants dans les CPFF, seuls les directeurs étaient des fonctionnaires. Comme recommandation, nous proposons à l'Etat de créer des institutions publiques pour la formation des formateurs des CPFF du Cameroun afin de booster la qualité de la formation. Il a été aussi constaté qu'il n'y a pas une réelle collaboration directe entre les différents CPFF du Mfoundi, ainsi nous recommandons qu'il y ait une harmonisation et symbiose entre les CPFF sur le plan des curricula, la Mobilité des enseignants lors de leurs divers examens.

D'autres parts nous avons constaté que les missions des CPFF sont un peu légères et désuètes face à la compétitivité professionnelle sur le terrain. Car l'impression qu'elles dégagent est comme si les CPFF ne forment que les débrouillards. Nous pensons que le MINPROFFT peut demeurer fidèle à son objectif majeur à savoir promouvoir toutes les couches sociales tout en rehaussant le standard de qualité des CPFF pour une insertion professionnelle plus certaine et surtout durable. A cet effet, nous recommandons premièrement un profil standard de recrutement des partenaires des CPFF ainsi qu'un contrat de travail. Ensuite d'instaurer une orientation systématique des apprenants lors de l'inscription. Enfin, la mise à la disposition de chaque CPFF du Cameroun une cellule de traduction pour un apprentissage plus effectif pour les apprenants des langues officielles différentes.

Enfin, la formation initiale, quel que soit son contenu et sa rigueur, devient très vite désuète. Nous recommandons donc au MINPROFF pour une meilleure qualité de formation d'améliorer les compétences des enseignants grâce à la formation continue. Les enseignants en exercice seront appelés à mettre à jour leurs connaissances et leur savoir-faire, en suivant un plan de formation continue adapté.

CONCLUSION GENERALE

Notre étude était basée sur la Formation initiale des enseignants et la qualité de la formation dans les Centres de Promotion de la Femme et de la Famille du Mfoundi. Elle a été guidée par quatre objectifs à savoir: (1) établir le lien d'influence significative entre le niveau scolaire initial des enseignants et la qualité de la formation dans les CPFF du Mfoundi, (2) établir le lien d'influence significative entre le niveau professionnel initial des enseignants et la qualité de la formation dans les CPFF du Mfoundi, (3) établir le lien d'influence significative entre le niveau de Pédagogie initiale des enseignants et la qualité de la formation dans les CPFF du Mfoundi et (4) établir le lien d'influence significative entre le niveau de la maîtrise initiale de la seconde langue des enseignants et la qualité de la formation dans les CPFF du Mfoundi. Quatre hypothèses ont été testées au cours de notre étude et les résultats de l'étude ont démontré que : sur les quatre hypothèses, trois étaient statistiquement significatives, ce qui signifie que trois des variables indépendantes (niveau professionnel initial, niveau de Pédagogie initiale et niveau de la maîtrise initiale de la seconde langue des enseignants) ont eu une influence significative sur la qualité de la formation dans les CPFF du Mfoundi. Par contre, le niveau scolaire initial des enseignants n'a pas eu une influence significative sur la qualité de la formation dans les CPFF du Mfoundi.

Pour ce qui est de l'étude qualitative, les résultats ont démontré que la formation initiale des formateurs a contribué de manière significative dans le développement des domaines cognitif, psychomoteur et socio-affectif des apprenants. Ceci a indiqué que l'analyse qualitative était en étroite ligne avec les résultats obtenus dans l'analyse quantitative. Ce qui veut dire de manière claire que la formation initiale des formateurs influence sur la qualité de formation dans les CPFF du Mfoundi.

REFERENCES

- Alice Best, Barbara Tournier, Chloé Chimier. (2018). *Questions d'actualité sur la gestion des enseignants*. Geneve : IPE-UNESCO.
- Alain Boissinot, « La formation des maîtres : débats et perspectives », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 55 | 2010, 27-36.
- Attakorn, K.; Tayut, T.; Pisitthawat, K.; Kanokorn, S. 2014. Soft Skills of New Teachers in the Secondary Schools of Khon Kaen Secondary Educational Service Area 25, Thailand. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 112 (2014): 1010-1013. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1262>.
- Akyeampong, K.; Lussier, K.; Pryor, J.; Westbrook, J. 2013. 'Improving Teaching and Learning of Basic Maths and Reading in Africa: Does Teacher Preparation Count?'. In: *International Journal of Educational Development*, 33(3): 272-82.
- A.V. FEIGENBAUM, Total Quality Control, 3ème éd., New York, McGraw-Hill Company, 1986.
- Bernard, J-M., Tiyab B.K.; Vianou, K. (2004). *Profils enseignants et qualité de l'éducation primaire en Afrique subsaharienne francophone : Bilan et perspectives de dix années de recherche du PASEC*. PASEC/CONFEMEN.
- Boissinot, A. (2010). La formation des maîtres : Débats et perspectives. *Revue internationale d'éducation Sèvres*, 55, 27-48.
- Christian Delvosalle, « La qualité : des concepts à la pratique », *Pyramides*, 5 | 2002, 137-154.
- Cornelius-White, J. 2007. 'Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis'. In: *Review of Educational Research*, 77(1): 113-43. Retrieved from: <https://doi.org/10.3102/003465430298563>.
- CONFEMEN (Conference of ministries of education in countries and governments sharing the French language), PASEC (Programme for the analysis of education systems). 2014. *PASEC 2014: Performances des systèmes éducatifs en Afrique Subsaharienne - Compétences et facteurs de réussite au primaire*. CONFEMEN, PASEC.
- Dictionnaire Le Robert.
- Dario Pellegrini, « L'éducation pour tous en Afrique de l'Ouest », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 27 | 2000, mis en ligne le 01 octobre 2003, consulté le 14 juin 2023. URL : <http://journals.openedition.org/ries/2377> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.2377>
- Document de stratégie sectorielle de l'éducation février 2013
- Demazière D. (2012) Le dualisme de la professionnalisation. Les professionnels de métier dans les grandes organisations en mutation. In : *Demazière D., Roquet P. & Wittorski R. (Dir.). La professionnalisation mise en objet (75-91)*. L'Harmattan.

- Evertson, C.M.; Weinstein, C.S. 2006. *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues*. Lawrence Erlbaum Associates (Bks). Retrieved from: <https://eric.ed.gov/?id=ED493767>.
- Fonkoua, P. (2007). La formation des enseignants et le développement durable en Afrique : d'une situation locale à une préoccupation globale. In T. KARSENTI, R.-P. GARRY, J. BECHOUX, & S. et TCHAMENI NGAMO, *LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DANS LA FRANCOPHONIE (105-117)*. AUF.
- Forum de Dakar (2000). L'objectif officiel des programmes de l'EPT est de donner à chacun une éducation de qualité. Le rapport de suivi de l'EPT publié en 2005 était sous-titré, « l'exigence de qualité ».
- Jorro A. & De Ketele J.-M. (Dir.). (2011) *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* Bruxelles : De Boeck.
- Halliday, I.G. 1995. *Turning the Tables on Teacher Management*. London: Commonwealth Secretariat.
- Hattie, J. 2008. *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. 1 edition. London. Routledge.
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Peter Lang. DOI : [10.14375/NP.9782710126720](https://doi.org/10.14375/NP.9782710126720)
- Hornberger, N.H.; Chick, J.K. (2001). *Co-Constructing School Safetime: Safetalk practices in Peruvian and South African classrooms*. *Voices of authority: Education and linguistic difference* 1:31.
- Krueger, A.B. (1999). 'Experimental Estimates of Education Production Functions'. In: *The Quarterly Journal of Economics*, 114(2), 497-532.
- Bélangier, L. Petit A. et Bergeron, J-L. (1983). "*Gestion des ressources humaines, une approche globale et intégrée*", Gaëten Morin Editeur, 441 pages, 229.
- Lemistre P. (2015), « La professionnalisation des formations initiales : une solution aux mutations du marché de l'emploi pour les jeunes ? », *Revue française de pédagogie*, 192, 61-72. DOI : [10.4000/rfp.4834](https://doi.org/10.4000/rfp.4834)
- Lefeuvre G., Garcia A. & Namolovan L. (2009) *Les indicateurs de développement professionnel*. *Questions Vives*, 5(11), (en ligne sur : [http:// questionsvives. revues. org/627](http://questionsvives.revues.org/627)).
- Marzano, R.J.; Marzano, J.S.; Pickering D.J. (2003). *Classroom Management That Works: Research-Based Strategies for Every Teacher*. Association for Supervision & Curriculum Development.
- Sacilotto-Vasylenko, M. (2007). *Vers une nouvelle conception de la formation continue des enseignants : analyse comparative France/ Ukraine*. Education. Université de Nanterre - Paris X, 2007.
- Martineau S., Portelance L. & Presseau A. (2009) La socialisation au travail comme indicateur de développement professionnel : analyse des approches basées sur la mesure. *Questions Vives*, 5(11), (en ligne sur : <http:// questionsvives. revues. org/614>).

- Michaelowa, K., (2003). '*Teacher Job Satisfaction, Student Achievement, and the Cost of Primary Education in Francophone Sub-Saharan Africa*', working paper.
- Sonntag, M. (1994). "*Développer et intégrer la formation en entreprise*", Editions Liaisons, 210 pages, 2.
- Mingat, A., Suchaut, B. (2000). *Les systèmes éducatifs africains : une analyse économique comparative*. De Boeck Université.
- Michaelowa, K., (2003). '*Teacher Job Satisfaction, Student Achievement, and the Cost of Primary Education in Francophone Sub-Saharan Africa*'. Working paper.
- Michel Huber (2007) « *Former des formateurs, quels outils pour quelle stratégie ?* »
- O'Sullivan, M. 2006. 'Lesson Observation and Quality in Primary Education as Contextual Teaching and Learning Processes'. In: *International Journal of Educational Development*, 26(3), 246-60.
- O-saki, K.M.; Agu, A.O. (2002). A Study of Classroom Interaction in Primary Schools in the United Republic of Tanzania. *Prospects*, 32(1), 103-16. Retrieved from: <https://doi.org/10.1023/A:1019713014049>.
- PASEC. (2003). *Les programmes de formation initiale des maîtres et la double vacation en Guinée*. PASEC.
- Pillard S., (2003). *La certification, leurre ou nécessité pour l'obtention de la qualité orientée client – Le cas du Crédit Agricole Anjou-Maine*. Mémoire CNAM d'ingénieur en organisation.
- PASEC. (2003). *Les programmes de formation initiale des maîtres et la double vacation en Guinée*. PASEC.
- Perrenoud, P., Altet M., Lessard C.; Paquay L. (dir.). (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. De Boeck.
- Laourt, P. (1991). « *Gestion des ressources humaines* », éd, Eyrolles.
- Paquay L., Van Nieuwenhoven C. & Wouters P. (2010) *L'évaluation, levier du développement professionnel?* De Boeck.
- Rivkin, S. G.; Hanushek, E. A.; Kain, J. F. 2005. 'Teachers, Schools, and Academic Achievement'. In: *Econometrica*, 73(2), 417-458.
- Sacilotto-Vasylenko M., Pukhovska L. (2007): Perspectives of teacher professional development in Ukraine: discourses and practice, in Askeroi E., Da Silva Holmesland I., Kristiansen H. (Eds.) *Professionals in Education: An Anthology*, Festschrift for Professor Anne-Lise Høstmark Tarrou, Akershus University College, 333-345.
- Sonntag, M. (1994). *Développer et intégrer la formation en entreprise*. Rueil-Malmason France : liaisons
- Sorel M. (2008). À propos de la professionnalisation : *le retour du sujet*. *Savoirs*, 17, 39-50.
- Thomas, C. (2016). *Management de la qualité d'un organisme de formation*. Université du Maine.

Unesco. (1990). *Conférence internationale de l'éducation 42e session*. Unesco.

UNESCO. (2005). *Rapport mondial de suivi sur l'EPT: Éducation pour tous L'EXIGENCE DE QUALITÉ*. UNESCO.

UNESCO. (2009). *Regional Office for Education in Africa, and Pôle de Dakar*. Universal Primary Education in Africa: The Teacher Challenge. Dakar, Senegal: BREDA.

Walberg, H.J. 1990. Productive Teaching and Instruction: Assessing the Knowledge Base. *The Phi Delta Kappan*, 71(6): 470-78. Retrieved from: <https://doi.org/10.2307/20404184>.

Wayne, A. J.; Youngs, P. (2003). 'Teacher Characteristics and Student Achievement Gains: A Review'. In: *Review of Educational Research*, 73(1), 89-122.

ANNEXES

QUESTIONNAIRE DE RECHERCHE

Madame, Monsieur

Le questionnaire qui vous est destiné a été élaboré pour une recherche académique qui a pour thème : « formation initiale des enseignants et qualité de la formation : Cas des CPFF du MFOUNDI ». Les informations collectées ne sont vouées qu'à un usage scientifique. Vous voudriez bien répondre aux questions de manière franche en faisant attention aux questions. Nous vous garantissons de l'anonymat de vos réponses.

Consigne de Remplissage : Veuillez cocher par une croix la case qui correspond à ce que vous voulez dire.

I. IDENTIFICATION

Q₁ – Genre : 1) Masculin 2) Féminin

Q₂ – Dans quelle tranche d'âge êtes-vous situé ?

1) 20-30 ; 2) 30-40 ; 3) 40-50 50-60

Q₃ – Statut : 1) Fonctionnaire ; 2) Contractuel ; 3) Ex-PPTE ; 4)
Partenaire

Q₄ – Quelle Filière enseignez-vous ? 1) H /R ; 2) Décoration ; 3) TIC ;

4) Couture ; 5) Autres

Q₅– Quel est votre niveau scolaire initial

1) CEP ; 2) FLSC ; 3) BEPC ; 4) CAP ; 5) PROBATOIRE ; 6)
GCEOL 7) BACCALAUREAT 8) GCEAL ; 9) Autres

SECTION II: Niveau de formation Scolaire Initiale

| | | Tout à fait d'accord | D'accord | Pas d'accord | Pas du tout d'accord |
|------|---|----------------------|----------|--------------|----------------------|
| i. | Mon niveau de formation initiale scolaire me permet de me lancer facilement dans la recherche des informations récentes dans mon domaine de spécialisation afin de mieux former les apprenants. | | | | |
| ii. | Mon niveau de formation scolaire initial me permet de mieux naviguer sur le matériel de formation pour une compréhension facile | | | | |
| iii. | Mon niveau de formation scolaire initial me permet de mieux préparer mes leçons | | | | |
| iv. | Mon niveau de formation scolaire initial me permet de mieux comprendre mes cours afin de mieux les dispenser aux apprenants. | | | | |
| v. | Mon niveau de formation scolaire initial me permet de contribuer efficacement à la qualité de formation | | | | |

SECTION III: Niveau de formation professionnelle initiale

| | | Tout à fait d'accord | D'accord | Pas d'accord | Pas du tout d'accord |
|-----|--|----------------------|----------|--------------|----------------------|
| i | J'ai reçu le niveau de formation professionnelle le plus élevé dans mon domaine de spécialisation. | | | | |
| ii | J'ai un très grand nombre d'années d'expérience dans mon domaine de spécialisation qui me permet de mieux former les apprenants | | | | |
| iii | J'ai reçu une formation professionnelle selon le model Simultané(théorie et pratique combinées au cours de ma formation initiale) qui m'a donné une bonne maitrise du métier dont je dispense aux apprenant avec facilite. | | | | |
| iv | La durée de ma formation professionnelle a permis que je puisse avoir une bonne compréhension du métier, qui me permet de mieux former les apprenants. | | | | |
| v | J'ai reçu ma formation professionnelle dans un Institut professionnel bien structure et agréé par l'Etat du Cameroun. | | | | |

SECTION IV : NIVEAU DE FORMATION PEDAGOGIQUE INITIALE

| | | Tout à fait d'accord | D'accord | Pas d'accord | Pas du tout d'accord |
|-----|---|----------------------|----------|--------------|----------------------|
| i | Ma formation pédagogique initiale me permet de mieux sélectionner les approches pédagogiques et méthodes d'enseignement appropriées pour les différents types d'apprenants | | | | |
| ii | Ma formation pédagogique initiale me permet de mieux dispenser mes cours aux apprenants. | | | | |
| iii | L'Etat du Cameroun a mis sur pied des centres de formation appropriés pour la formation des formateurs qui m'a permis d'acquérir des compétences pédagogiques pour mieux former les apprenants. | | | | |
| iv | Ma formation pédagogique initiale me permet de Facilement organiser le travail en groupe avec mes apprenants | | | | |
| v | Ma formation pédagogique initiale me permet de mieux organiser et administrer des évaluations, des acquis en termes de compétence des apprenants | | | | |

SECTION V : NIVEAU DE MAÎTRISE DE LA SECONDE LANGUE

| | | Tout à fait d'accord | D'accord | Pas d'accord | Pas du tout d'accord |
|-----|---|----------------------|----------|--------------|----------------------|
| i | J'ai une très bonne maîtrise de ma seconde langue | | | | |
| ii | Mon niveau initial d'expression orale dans ma seconde langue est très bien | | | | |
| iii | Mon niveau initial d'expression écrite dans ma seconde langue est très bien | | | | |
| iv | Ma seconde langue me permet d'avoir accès à des documents de qualité pour mieux enseigner | | | | |
| v | Mon expression dans ma seconde langue me permet de mieux enseigner les apprenants ? | | | | |

SECTION VI :LA QUALITÉ DE LA FORMATION

| | | Tout à fait d'accord | D'accord | Pas d'accord | Pas du tout d'accord |
|-----|---|----------------------|----------|--------------|----------------------|
| i | Grâce à ma formation initiale, je suis capable de comprendre et maîtriser les objectifs de la formation des apprenants et de respecter le cahier de charge prescrit par le centre de formation. | | | | |
| ii | Ma formation initiale me permet d'obtenir les résultats qui sont conformes aux objectifs fixés par le centre de formation. | | | | |
| iii | Ma formation initiale me permet de mieux manager les ressources mises à ma disposition pour une formation efficace des apprenants. | | | | |
| iv | Grâce à ma formation initiale je suis capable de former les apprenants selon les critères prescrits par le centre de formation. | | | | |
| v | Ma formation initiale me permet de m'adapter à l'évolution des contextes de formation et aux types d'apprenants qui se présentent devant moi. | | | | |

Merci pour votre amiable contribution

ANNEXES II

GUIDE D'INTERVIEW

Formation initiale des enseignants et la qualité de formation cognitive des apprenants

| <i>SN</i> | <i>Domaine cognitif</i> | <i>Item (question)</i> | <i>Réponses</i> |
|-----------|---|--|-----------------|
| i. | La connaissance ou la reproduction | Pensez-vous que les enseignants vous ont enseigné de telle manière que vous soyez capable de leur restituer tous ce qu'ils vous ont enseigné de manière pure et simple ? | |
| ii. | La compréhension ou la conceptualisation | Pensez-vous que leur manière de vous enseigner vous permet d'accomplir des tâches qui démontrent que vous avez compris ce qui a été enseigné ? | |
| iii. | Application | Pensez-vous que leur manière d'enseigner permet de mettre en application ce qui a été enseigné ? | |
| iv. | L'analyse ou l'exploration | Est-ce que leur manière d'enseigner vous permet de chercher des informations ou d'établir les relations entre l'enseignement et ta formation ? | |
| v. | La synthèse ou la mobilisation | Dites-moi, est-ce que leur manière d'enseigner vous permet de produire des réflexions personnelles grâce à vous raisonnement sur des sujets enseignés ? | |
| vi. | L'évaluation ou la résolution de problème | Pensez-vous que leur manière d'enseigner vous permet de produire un jugement de valeur sur un sujet donné et dans un but spécifique en combinant plusieurs règles ou principes | |

Formation initiale des enseignants et la qualité de formation psychomoteur des apprenants

| <i>SN</i> | <i>Domain psychomoteur</i> | <i>Item (question)</i> | <i>Réponses</i> |
|-----------|----------------------------|--|-----------------|
| i. | Imitation | Pensez-vous que la manière dont les formateurs transmettent la connaissance vous permet de les imiter facilement de manière à reproduire exactement ce qu'ils font ? | |
| ii. | Manipulation | Pensez-vous que la manière de former des enseignants vous permet d'exécuter facilement des tâches associées à votre métier ? | |
| iii. | Précision | Pensez-vous que la formation transmise par les formateurs vous permet de mener des actions avec précision et exactitude sans leur assistance ? | |

| | | | |
|-----|--|--|--|
| iv. | Coordination | Est-ce que la manière dont la formation est faite vous permet de coordonner toutes les compétences acquises de manière à mener des actions productives dans votre métier ? | |
| v. | Naturalisation ou l'acquisition d'une seconde nature | Pensez-vous que la façon de former des enseignants vous permet d'intérioriser toutes les compétences acquises ? | |

Formation initiale des formateurs et la qualité de formation affective des apprenants

| <i>SN</i> | <i>Domaine socio-affectif</i> | <i>Item (question)</i> | <i>Réponses</i> |
|-----------|--|--|-----------------|
| i. | La réception | Pensez-vous que la manière d'enseigner des formateurs vous permet d'être attentif à ce qui est enseigné en classe ? | |
| ii. | La réponse | Pensez-vous que la manière d'enseigner des formateurs vous permet de réagir positivement au cours et, à participer de manière active pendant le cours ? | |
| iii. | la valorisation | Est-ce que vous pensez que la manière d'enseigner des formateurs vous pousse à valoriser la formation qu'ils vous donnent ? | |
| iv. | L'organisation | Croyez-vous que la manière d'enseigner des formateurs vous permet d'insérer les Leçons apprises dans votre système de valeurs personnelles ? | |
| v. | La caractérisation par un système de valeurs | Croyez-vous que la façon dont vous êtes enseigné(e) vous apporte un changement radical dans votre comportement, votre style de vie, votre personnalité, et détermine éventuellement l'orientation de votre vie ou carrière ? | |

ANNEXES III

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix-Travail-patrie

MINISTÈRE DE LA PROMOTION
DE LA FEMME ET DE LA FAMILLE

SECRETARIAT GENERAL

DIRECTION DES AFFAIRES GÉNÉRALES

SOUS-DIRECTION DU PERSONNEL
DE LA SOLDE ET DES PENSIONS

SERVICE DE LA FORMATION, DES STAGES
ET DE LA GESTION PRÉVISIONNELLE DES EFFECTIFS

BUREAU DE LA FORMATION ET DES STAGES

N°211 / MINPROFF/SG/DAG/SDPSP/SFSGPE/BFS

REPUBLIC OF CAMEROON
Peace-Work-Fatherland

MINISTRY OF WOMEN'S EMPOWERMENT
AND THE FAMILY

SECRETARIAT GENERAL

DEPARTMENT OF GENERAL AFFAIRS

SUB-DEPARTMENT OF PERSONNEL,
SALARIES AND PENSIONS

SERVICE FOR TRAINING, INTERSHIPS AND FORWARD
MANAGEMENT OF PERSONNEL

OFFICE OF TRAINING AND INTERSHIPS

Yaoundé, le 6 JUIN 2021

LE MINISTRE THE MINISTER

A/TO

Madame ENGOME DAMBO Alvine

Tel: 699 58 45 86/ 679 41 58 57

-YAOUNDE-

Objet : demande d'autorisation de recherche
des collectes de données

Réf : v/L du 10 juin 2021

Madame,

En accusant réception de votre lettre dont l'objet et la référence
sont repris en marge,

J'ai l'honneur de marquer mon accord pour vos recherches dans
les Centres de Promotion de la Femme et de la Famille du Mfoundi.

Vous voudriez bien prendre attache avec les responsables des
unités de travail susmentionnées, pour les modalités pratiques y
afférentes.

Veillez croire, **Madame**, à l'assurance de ma considération
distinguée.

Copie :

- 07 CPFF/ Mfoundi.



TABLE DES MATIERES

| | |
|---|-------------|
| CERTIFICATION | i |
| DEDICACE..... | ii |
| REMERCIEMENTS..... | iii |
| SOMMAIRE | iv |
| LISTE DES FIGURES..... | v |
| LISTE DES TABLEAUX | vi |
| LISTE DES ACRONYMES ET DES ABBREVIATIONS | vii |
| RESUME..... | viii |
| ABSTRACT | ix |
| INTRODUCTION GENERALE | 1 |
| CHAPITRE I : PROBLEMATIQUE..... | 2 |
| I.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION | 2 |
| 1.1.1. Contexte international..... | 2 |
| 1.1.2 Contexte national..... | 4 |
| 1.2 POSITION ET FORMULATION DU PROBLEME | 9 |
| 1.3 QUESTIONS SPECIFIQUES | 11 |
| 1.4 OBJECTIFS DE RECHERCHE | 11 |
| 1.4.1 Objectif général | 11 |
| 1.4.2 Objectifs spécifiques | 11 |
| 1.5 HYPOTHESES DE RECHERCHE..... | 12 |
| 1.5.1 Hypothèse générale | 12 |
| 1.5.2 Hypothèses spécifiques | 12 |
| 1.6 INTERET ET PERTINENCE DE LA RECHERCHE..... | 12 |
| 1.6.1 Intérêt de la recherche | 12 |
| 1.6.2 Pertinence de la recherche..... | 13 |
| 1.7 DELIMITATION DE L'ETUDE | 14 |

| | |
|---|-----------|
| 1.7.1 Limite thématique | 14 |
| 1.7.2 Limite spatio-temporelle | 14 |
| 1.8. LE TABLEAU SYNOPTIQUE DE LA PROBLEMATIQUE | 14 |
| CHAPITRE II : INSERTION THEORIQUE DE L'ETUDE | 16 |
| 2.0 ORGANISATION ET FONCTIONNEMENT DES CPFF | 16 |
| 2.0.1 Création du CPFF | 16 |
| 2.0.2 Organisation et fonctionnement des CPFF | 16 |
| 1.La formation | 19 |
| 2.le financement | 20 |
| 2.1. DEFINITION DES CONCEPTS | 20 |
| 2.2. REVUE DE LA LITTERATURE | 27 |
| 2.2.1 Revue sur la Formation initiale | 27 |
| 2.2.2 La revue de la qualité de la formation | 34 |
| 2.3. Théories Explicatives | 41 |
| CHAPITRE III : METHODOLOGIQUE DE L'ETUDE | 49 |
| 3.1 TYPES DE RECHERCHE | 49 |
| 3.2 DEFINITION DE LA POPULATION | 49 |
| 3.3 DEFINITION DE L'ECHANTILLON D'ETUDE | 50 |
| 3.3.1 Technique d'échantillonnage | 51 |
| 3.3.2 L'échantillon | 52 |
| 3.4. CHOIX DES METHODES ET DES INSTRUMENTS DE COLLECTES DES DONNEES | 52 |
| 3.4.1 Méthode de collecte des données | 53 |
| 3.5. DESCRIPTION ET VALIDATION DE L'INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNEES | 54 |
| 3.5.1. Administration du questionnaire | 55 |
| 3.5.2 Validation de l'instrument de collecte des données questionnaire | 56 |
| 3.6 PROCEDURE DE COLLECTE DES DONNEES | 56 |
| 3.7 METHODE D'ANALYSE DES DONNEES | 56 |
| CHAPITRE IV : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS | 58 |

| | |
|--|------------|
| 4.1 PRESENTATION DES RESULTATS..... | 58 |
| 4.1.1 Présentation des données sociodémographiques..... | 58 |
| 4.2 PRESENTATION DES DONNEES LIEES AUX VARIABLES DE L'ETUDE | 63 |
| 4.2.1 Présentation des données liées à VI1 | 63 |
| 4.2.1 Présentation des données liées à VI2 | 64 |
| 4.2.1 Présentation des données liées à VI3..... | 68 |
| 4.2.1 Présentation des données liées à VI4 | 70 |
| 4.3 ANALYSE INFERENTIELLE | 71 |
| 4.3.1 Vérification de l'hypothèse de recherche 1(HR1)..... | 71 |
| 4.3.2 Vérification de l'hypothèse de recherche 2(HR2)..... | 73 |
| 4.3.3 Vérification de l'hypothèse de recherche 3(HR3)..... | 74 |
| 4.3.4 Vérification de l'hypothèse de recherche 4(HR4)..... | 76 |
| 5.0 DISCUSSION | 105 |
| 5.1 RECOMMANDATION..... | 109 |
| CONCLUSION GENERALE | 110 |
| REFERENCES | 111 |
| ANNEXES..... | 115 |
| TABLE DES MATIERES | 122 |