

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  
ÉDUCATIVE

\*\*\*\*\*

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

**ETUDE DE L'EFFET DES FACTEURS  
PSYCHOSOCIAUX SUR LA RESISTANCE AUX  
REFORMES CURRICULAIRES : CAS DES  
INSTITUTEURS DE L'ARRONDISSEMENT DE  
SOA**

Mémoire présenté et soutenu le 28 Juillet 2023 en vue de l'obtention du Master en  
Sciences de l'Education

*Filière : Curricula et évaluation*

*Option : Développeur et évaluateur des curricula*

Par

**NZEGUINI SIMO Judith Berlote**

**18X3917**

Licenciée en Droit

Jury

**Qualités**  
**Président**  
**Rapporteur**  
**Examineur**

**Noms et grade**  
MGBWA Vandelin, Pr  
NYOCK ILOUGA Samuel, MC  
NDJONMBOG Joseph Roger, CC

**Universités**  
UYI  
UYI  
UYI



## **AVERTISSEMENT**

Le centre de Recherche et de Formation Doctorale en Sciences Humaines, Sociales et Educatives de l'Université de Yaoundé I n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans ce mémoire ; ces opinions doivent être considérées comme propres à leur auteur.

# SOMMAIRE

SOMMAIRE .....	i
DÉDICACE.....	ii
REMERCIEMENTS.....	iii
LISTE DES TABLEAUX.....	vi
LISTE DES FIGURES.....	vii
RÉSUMÉ .....	viii
ABSTRACT .....	ix
INTRODUCTION GÉNÉRALE .....	1
PREMIÈRE PARTIE : CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE.....	3
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE DE L'ÉTUDE .....	4
1.1. Contexte et Justification de l'étude .....	4
1.2. Le problème .....	9
1.3. Problématique spécifique.....	17
1.4. Question de recherche.....	20
1.5. Objectif de l'étude .....	21
1.6. Intérêts de l'étude .....	22
1.7. Délimitation de l'étude .....	23
Conclusion partielle .....	25
CHAPITRE 2 : RECENSION LITTÉRAIRE ET THÉORIQUE SUR LE SUJET.....	26
2.1. Définition des concepts .....	26
2.2. Revue de la littérature.....	31
2.3. Théories explicatives du sujet.....	39
2.4. Variables et hypothèses de l'étude .....	51
Conclusion partielle .....	55
DEUXIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE.....	56
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE.....	57
3.1. Type de recherche .....	57
3.2. Site de l'étude .....	57
3.3. Population de l'étude.....	60
3.4. Échantillonnage et technique d'échantillonnage.....	64
3.5. Instruments et outils de collecte des données .....	71
3.6. Collecte des données .....	73
3.7. Analyse des données .....	74
Conclusion du chapitre.....	76
TROISIÈME PARTIE : CADRE OPÉRATOIRE.....	77
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS .....	78
4.1. Analyse de corrélation.....	78
4.2. Analyse de régression linéaire simple .....	80
Conclusion partielle .....	86
CHAPITRE 5 : DISCUSSION DES RÉSULTATS .....	87
5.1. Discussion des résultats .....	87
Conclusion partielle .....	92
CONCLUSION GÉNÉRALE .....	93
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....	95
ANNEXES .....	105
TABLE DES MATIÈRES .....	11

A mon tendre époux EBENE EBENE Benel

## REMERCIEMENTS

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

- Au Professeur NYOCK ILOUGA Samuel qui a dirigé ce travail avec beaucoup de disponibilité et de patience en dépit de ses préoccupations professionnelles ;
- A tous le personnel enseignants et corps administratif du Département de Curricula et Evaluation de l'université de Yaoundé 1, chez qui les valeurs cardinales de disponibilité et d'abnégation les ont érigés comme tremplin dans notre formation ;
- A Madame, Inspecteur de l'Arrondissement de l'Education de Base de SOA, les Chefs de bureau de cette structure, particulièrement à Monsieur l'Animateur Pédagogique Monsieur ONGONO Emmanuel pour ses conseils et le partage de ses expériences,
- A tous les directeurs d'école et les enseignants, qui ont permis de collecter les données nécessaires à la réalisation de ce travail ;
- A mes camarades de promotion particulièrement, Mme NOUMI NZOUAWA Flora
- Monsieur et Madame KONWO Ernest pour leurs soutien Madame WAFENG Ursule, Mme TEGUE Jeanne Victoire, M. NGOMB Jean,
- A mes adorables enfants qui non seulement m'ont supporté mais aussi m'ont encouragé dans ce parcours.
- A ma maman Mangang TCHOKEZEM Fride Marquise,
- A Madame NTUE Jeannine qui m'a beaucoup conseillée,
- A mon oncle et tante NONGONG TCHOKEZEM Guillaume et NOKA TCHOKEZEM Rose,
- A Monsieur EWANE Emille pour ses conseils et encouragements,
- A tous ceux qui, de près ou de loin ont contribué d'une manière ou d'une autre à la réalisation de cette œuvre, et qui n'ont pas été cités.
- A tous mes collègues de l'IAE de SOA pour leurs contributions.

## LISTE DES SIGLES, ACRONYMES ET ABRÉVIATIONS

AFD	: Agence Française de Développement
APC	: Approche par les Compétences
AUF	: Agence Universitaire de la francophonie
BAD	: Banque Africaine de Développement
BEPC	: Brevet d'étude du Premier cycle
BT	: Brevet du Technicien
CAP	: Certificat d'aptitude professionnelle
CAPIA	: Certificat d'Aptitude Pédagogique des Instituteurs Adjoints
CAPIEMB	: Certificat d'Aptitude Pédagogique d'Instituteurs de l'Enseignement Maternel et Primaire
CEREQ	: Conseil des entreprises et technologies environnementales du Québec
CIEP	: Centre international d'études pédagogiques
CONFEMEN	: Conférence des Ministres de l'éducation des Etats et gouvernements de la francophonie
DER	: Déséquilibre Effort Reconnaissance
DLS	: Demande Latitude Support
ECA	: En Cours d'Acquisition
ENIEG	: Ecole Normale des Instituteurs de l'Enseignement Général
EP	: Ecole publique
EPT	: Education Pour Tous
HG	: Hypothèse Générale
HS	: Hypothèse spécifique
IAEG	: Instituteur Adjoint de l'Instituteur Général
IC	: Instituteur Contractuel
ICR	: Instituteur Contractuel Régional
ICEG	: Instituteur Contractuel de l'Enseignement Général
IEG	: Instituteur d'Enseignement Général
IEMP	: Instituteur d'enseignement maternel et primaire
IPEG	: Instituteur Principal d'Enseignement Général
ISBN	: International Standardisation Book Number
LCN	: Langue et Culture Nationale

MAEE	:	Ministère français des Affaires Etrangères et Européennes
MP	:	Maître des Parents
OIF	:	Organisation Internationale de la francophonie
ODD	:	Objectifs du Développement Durable
OMD	:	Objectifs du Millénaire pour le Développement
OPO	:	Objectif Pédagogique Opérationnel
OPR	:	Outils Pédagogiques et Références
PAENI	:	Professeur Adjoint d'Ecoles Normales d'Instituteurs
PENI	:	Professeur d'Ecoles Normales d'Instituteurs
PFNL	:	Produit Forestier Non Ligneux
PPO	:	Pédagogie Par Objectif
TIC	:	Technologie de l'Information et de la Communication
UNICEF	:	Fonds des Nations Unies pour l'enfance
UNESCO	:	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la Science et la Culture

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Théorie de la résistance au changement de Oreg (2003a).....	47
Tableau 2 : Tableau synoptique .....	54
Tableau 3 : Mise en place des écoles publiques francophones de l'arrondissement de Soa (2021-2022) selon les tranches d'âge .....	61
Tableau 4 : Mise en place des écoles publiques francophones de l'arrondissement de Soa (2021-2022).....	63
Tableau 5 : Taille de l'échantillon requise (E) pour chaque population (P).....	65
Tableau 6 : Consistance interne de l'échelle de mesure.....	73
Tableau 7 : Liste des établissements enquêtés .....	73
Tableau 8 : Corrélations entre les variables indépendantes et la variable dépendante du modèle.....	79
Tableau 9 : Résumé du modèle de la Demande Psychologique comme prédicteur de la résistance au changement du curriculum par les instituteurs.....	80
Tableau 10 : ANOVA <sup>a</sup> de la demande psychologique comme prédicteur de la résistance au changement du curriculum par les instituteurs .....	81
Tableau 11 : Coefficients <sup>a</sup> de la demande psychologique comme prédicteur de la résistance au changement du curriculum par les instituteurs .....	81
Tableau 12 : Résumé du modèle de la latitude décisionnelle comme prédicteur de la résistance au changement du curriculum par les instituteurs.....	82
Tableau 13 : ANOVA <sup>a</sup> de la latitude décisionnelle comme prédicteur de la résistance au changement du curriculum par les instituteurs .....	82
Tableau 14 : Coefficients <sup>a</sup> de la latitude décisionnelle comme prédicteur de la résistance au changement du curriculum par les instituteurs .....	83
Tableau 15 : Résumé du modèle de la Justice distributive comme prédicteur de la résistance au changement du curriculum par les instituteurs .....	84
Tableau 16 : ANOVA <sup>a</sup> de la Justice distributive comme prédicteur de la résistance au changement du curriculum par les instituteurs .....	84
Tableau 17 : Coefficients <sup>a</sup> de la justice distributive comme prédicteur de la résistance au changement du curriculum par les instituteurs .....	85
Tableau 18 : Résumé du test de validité du modèle en régression linéaire simple .....	86

## LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Carte de la commune de Soa.....	58
Figure 2 : genre de la population cible .....	66
Figure 3 : âge de la population cible .....	67
Figure 4 : grade de la population cible .....	68
Figure 5 : Diplôme académique de la population cible .....	69
Figure 6 : Diplôme professionnel de la population cible.....	70
Figure 7 : Ancienneté professionnelle de la population cible .....	71

## RÉSUMÉ

Depuis les indépendances, les systèmes éducatifs africains ont connu d'importantes transformations sur le plan pédagogique. Au Cameroun, les applications pédagogiques sont passées de l'approche par les contenus à l'approche par les compétences (APC) en passant par la pédagogie par objectif. L'APC est présentée comme la panacée qui permet à l'apprenant de faire face aux difficultés réelles de la vie. Pour y arriver, l'enseignant devrait mettre œuvre un certain nombre d'activités dans la classe. Or force est de constater que ce n'est pas toujours le cas. D'où le grand fossé entre l'idéale et la situation réelle du terrain. Au regard de ce qui précède, il se pose dès lors le problème de résistance aux réformes curriculaires du primaire par les instituteurs. Et cette résistance est d'ailleurs confirmée par les de nombreux auteurs dans la revue de la littérature. Un sondage réalisé auprès de 100 enseignants a permis d'observer la résistance à la mise en œuvre de l'APC. Les pistes d'explications fournies par les auteurs n'étant pas plausibles, Bornet (2016) montre qu'il est possible de contrôler la résistance au changement en agissant sur les facteurs de bien-être au travail. C'est pourquoi nous avons conduit cette étude intitulée : *« Etude de l'effet des Facteurs psychosociaux et résistance aux réformes curriculaires : cas des instituteurs de l'arrondissement de Soa »*. Les théories de demande-latitude-support (DLS) de Karasek (1979), le modèle Déséquilibre-effort-reconnaissance (DER) de Siegrist (1996) et la théorie de la justice organisationnelle de Greenberg (1987) ont permis de ressortir quatre variables indépendantes pour cette étude : la demande psychologique, la latitude décisionnelle, le soutien social, et la variable « récompense ». Les données ont été collectées à l'aide d'un questionnaire auprès de 125 enseignants dans quinze écoles primaires publiques de l'arrondissement de Soa. Les données ont été analysées à l'aide du test de régression linéaire simple. Il en ressort que les variables « demande psychologiques » et « latitude décisionnelle » exercent un effet positif significatif sur la résistance à la mise en œuvre de l'APC, tandis que la variable « justice distributive » exerce un effet significatif négatif sur la résistance à la mise en œuvre de l'APC. D'où la nécessité d'assurer le bien-être psychologique de l'enseignant pour assurer une meilleure efficacité et efficience de ses activités au quotidien.

**Mots et concepts clés :** Facteurs psychosociaux, résistance, APC, Curriculum, instituteurs

## ABSTRACT

Since independence, African education systems have undergone significant pedagogical transformations. In Cameroon, pedagogical applications have moved from the content-based approach to the skills-based approach (APC) through pedagogy by objective. APC is presented as the panacea that allows the learner to face the real difficulties of life. To achieve this, the teacher should implement a number of activities in the classroom. However, it is clear that this is not always the case. A survey of 100 teachers found resistance to implementing APC. Since the possible explanations provided by the authors are not plausible, Bornet (2016) shows that it is possible to control resistance to change by acting on the factors of well-being at work. This is why we conducted this study entitled: **“Psychosocial factors and resistance to change in the school curriculum: case of teachers in the district of Soa”**. The demand-latitude-support (DLS) theories of Karasek (1979), the imbalance-effort-recognition (DER) model of Siegrist (1996) and the theory of organizational justice of Greenberg (1987) made it possible to highlight four independent variables for this study: psychological demand, decision latitude, social support, and the “reward” variable. Data were collected using a questionnaire from 125 teachers in fifteen public primary schools in the district of Soa. The data was analyzed using the simple linear regression test. It emerges that the variables "psychological demands" and "decision latitude" exert a significant positive effect on resistance to the implementation of APC, while the variable "distributive justice" exerts a significant negative effect on resistance to the implementation of the PCA. Hence the need to ensure the psychological well-being of the teacher to ensure better effectiveness and efficiency of his daily activities.

**Key words and concepts:** Psychosocial factors, resistance, APC, Curriculum, teachers

## INTRODUCTION GÉNÉRALE

L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour but de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui la société dans son ensemble et le milieu social auquel il est destiné (Durkheim, 1989). Dans un autre sens, cette acception nous permet de comprendre que l'enfant est un projet qui se réalise, un être en devenir et le père de l'homme. Pour ce faire, plusieurs paramètres naturels et artificiels concourent à l'atteinte de cet objectif. L'humanisation et la réussite de l'être en devenir est assurée aussi bien par la sollicitude parentale que par son encadrement scolaire. Le rôle de l'enseignant est donc crucial dans le processus de l'éducation.

Au Cameroun, la formation des enseignants occupe une place particulière et importante dans le processus par lequel une société parvient à s'adapter à ses propres conditions. Les enseignants sont formés dans les ENIEG (Ecoles Normales des Instituteurs de l'Enseignement Général). La durée de formation est de trois ans pour les titulaires du BEPC, deux ans pour les titulaires du Probatoire et d'un an pour les titulaires du Baccalauréat de l'enseignement général. L'accès aux ENIEG se fait par concours, ouvert aux camerounais des deux sexes âgés de dix-sept ans au moins et de trente-deux ans au plus. A la fin de la formation, les élèves maitres obtiennent un CAPIEMB et sont supposés maîtriser les contenus d'enseignement, les canevas des leçons, les méthodes d'enseignement et d'évaluation. Qu'ils soient des enseignants aptes à enseigner, et possédant des capacités à la fois intellectuelles, morales, physique et respectant les exigences de leur profession. L'élève-maître reçoit des cours théoriques mais accompagnés des travaux pratique. Un stage d'imprégnation et de consolidation dans les établissements scolaires permet aux impétrants de mieux pratiquer et toucher du doigt les réalités de l'école.

Selon Tchagnaou (1993), la formation des enseignants, toujours remise en question est l'objet de préoccupation et de réformes tant au niveau politique qu'institutionnel. C'est dans ce cadre que de nouvelles méthodes pédagogiques sont régulièrement expérimentées dans le système éducatif camerounais. La dernière en date est l'approche par les compétences qui se substitue à la pédagogie par Objectif (PPO). Toutefois l'appropriation de cette nouvelle approche reste problématique dans bien des cas. En effet, au-delà de la qualité de la formation, la qualité des conditions de travail est également nécessaire pour maximiser le rendement professionnel de l'enseignant (UNESCO, 1996). C'est dans ce sens que ce travail s'intéresse

au bien être psychologique de l'enseignant, plus particulièrement les facteurs psychosociaux, en rapport avec la résistance constatée des instituteurs à la mise en œuvre de l'APC dans les écoles primaires. Il s'agit de déterminer s'il existe un lien significatif entre les facteurs psychosociaux et la résistance à la mise en œuvre de l'APC par les instituteurs dans les écoles primaires au Cameroun.

La réalisation de ce mémoire s'articule autour de trois cadres à savoir le cadre conceptuel et théorique, le cadre méthodologique et le cadre opératoire. Dans le cadre conceptuel et théorique deux chapitres ont été développés. Le premier chapitre consacré à la problématique situe le contexte de l'étude, formule le problème, les objectifs et les intérêts de la recherche et s'achève par la délimitation de l'étude. Le deuxième chapitre intitulé recension littéraire et théorique sur le sujet aborde la définition des concepts, la revue de la littérature et met en exergue les théories susceptibles d'apporter un éclairage sur le sujet.

Le cadre méthodologique est axé sur un seul chapitre titré méthodologie de l'étude. Il examine entre autres le site de l'étude, le type de l'étude, l'échantillon et la technique d'échantillonnage ainsi que la description de l'instrument collecte des données. Les caractéristiques socio démographiques de l'échantillons sont également présentées.

Le cadre opératoire comporte deux chapitres. Le premier chapitre de cette partie (chapitre 4) est consacré à la présentation des résultats, l'analyse des données et la vérification des hypothèses. Le second chapitre du cadre opératoire (chapitre 5) quant à lui s'attarde sur l'interprétation des résultats et les suggestions. L'étude se termine par une conclusion générale. Les références et la bibliographie ont été présentées selon la norme APA, version 7.

**PREMIÈRE PARTIE : CADRE CONCEPTUEL ET  
THÉORIQUE**

---

# CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE DE L'ÉTUDE

La problématique est la mise en perspective de l'ensemble des liens qui existent entre les faits, les acteurs et les composantes d'un problème donné. Elle s'élabore autour de la question principale, des hypothèses de recherche et des lignes d'analyse qui permettront de replacer son thème de recherche dans un contexte (Dionne, 1998). Ce premier chapitre intitulé problématique générale de l'étude développe le contexte et la justification de l'étude, le problème, la problématique spécifique, les objectifs de la recherche, la question de recherche, les hypothèses, l'intérêt et la délimitation de l'étude.

## 1.1. Contexte et Justification de l'étude

Cette rubrique présente dans une première section le contexte de l'étude et ensuite, la justification dans une deuxième section.

### 1.1.1. Contexte de l'étude

Depuis les indépendances, les systèmes éducatifs africains ont connu d'importantes transformations. L'AFD (2010) note que la plus remarquable est la démocratisation de l'éducation caractérisée par le passage d'une école jadis destinée à la formation d'une élite pour l'administration, vers la massification de l'école, une école ouverte à tous et caractérisée par l'augmentation des effectifs scolarisés. L'accroissement des effectifs n'étant pas synonyme de la qualité de l'éducation, une réforme des curricula s'avérait nécessaire pour améliorer la qualité de l'éducation et adapter l'école aux objectifs nationaux de développement en Afrique (AFD, 2010). C'est ainsi que sous l'impulsion des institutions internationales telles que l'AFD, la BAD, le CIEP/AUF, le MAEE Ministère français des Affaires Etrangères et Européennes (MAEE) et l'OIF, les modèles pédagogiques transmissifs ont cédé le pas à des paradigmes pédagogiques plus valorisés sur le plan international, lançant ainsi un vaste processus de réforme curriculaire par l'introduction de l'APC.

Si pour Durkheim (1938), la pédagogie est une réflexion appliquée aussi méthodiquement que possible aux choses de l'éducation, la définition de Clerc (2010) montre mieux le rôle et l'importance de la pédagogie. Pour cette auteure, la pédagogie est « l'ensemble

des savoirs scientifiques et pratiques, des compétences relationnelles et sociales qui sont mobilisées pour concevoir et mettre en œuvre des stratégies d'enseignement ». Ainsi, la pédagogie permet de bâtir un certain nombre de savoirs et compétences à travers des pratiques qui seront mobilisés pour concevoir et mettre en œuvre des stratégies d'enseignement. Le concept de pédagogie a beaucoup évolué depuis des années. Dans l'antiquité, le pédagogue était un esclave chargé de conduire l'enfant à l'école et l'accompagner dans ses apprentissages (Valet Odon, 1999). Aujourd'hui, le pédagogue est bien loin de cette condition sociale et son statut et son rôle sont mieux valorisés. Avec un système éducatif hérité du colonialisme, le Cameroun a connu plusieurs orientations pédagogiques à savoir l'approche par les contenus, l'approche par objectif, la nouvelle approche pédagogique et l'approche par les compétences.

L'approche par les contenus misait sur un enseignement qui puisse parcourir le plus vaste champ de connaissances possible (Coumba Sall, 2013). Il fallait donc faire acquérir à l'élève le plus de connaissances possible à travers les disciplines étudiées en classe. À cette époque, l'école des colonies françaises s'inscrivaient dans un mouvement de reproduction qui avait pour ambition de créer un homme à l'image de l'ancien colonisateur (Coumba Sall, 2013). Cette approche s'est trouvée limitée parce qu'elle avait des difficultés à former des personnes devant s'insérer dans un autre secteur professionnel que l'administration. C'est cette limite qui a conduit à la mise en œuvre de la Pédagogie Par Objectif (PPO).

La pédagogie par objectif a été implémentée au Cameroun de 1990 à 1994 (MINEDUB, 2018). Elle trouve son origine aux Etats-Unis avec l'organisation rationnelle du travail dans la production industrielle (OST). Elle consistait en un ensemble de principes généraux qui s'opérationnalisent dans un certain nombre de règles conduisant au fameux *One Best Way* (la solution optimale) qui caractérise le travail à la chaîne. Sur ce modèle de l'organisation rationnelle du travail, Ralph Tyler (1949), initiateur de la pédagogie par Objectifs, a proposé une organisation scientifique et rationnelle de l'éducation. Avec la PPO, les contenus sont formulés en termes d'objectifs généraux à atteindre par le biais de plusieurs objectifs intermédiaires, secondaires et opérationnels pour rendre l'enseignement plus accessible à l'apprenant (Sambe & Makhtar, 2006). Cette formulation claire des objectifs permettait d'évaluer et de contrôler l'enseignement. Ces objectifs sont définis en termes de comportements attendus, c'est à dire qu'on nomme en des termes précis les comportements observables que l'élève doit présenter à l'issue de sa formation. Elle est basée sur une conception traditionnelle de l'apprentissage considéré comme un transfert mécanique et vertical des connaissances de l'enseignant vers les élèves (Lauwerier & Akkari, 2013). Dorénavant, l'école doit former des

jeunes individus utiles à la nation, préparés pour s'insérer facilement dans les divers secteurs de la vie nationale (Sylla, 1992 p. 133). Comme avantage, la PPO rationalise la conception de l'exploitation des programmes de l'enseignement. Elle permet à l'enseignant d'évaluer l'élève sur la base objective car, l'opérationnalité de l'objectif est en congruence avec l'évaluation. Aussi la performance de l'élève est significative pour statuer sur l'échec ou le succès de la leçon. Malgré sa pertinence, cette approche présente certaines limites à l'instar de la difficulté pour l'apprenant de transposer les situations apprises à l'école dans la vie réelle. La passivité des élèves, l'apprentissage par cœur, et des programmes scolaires centralisés et déconnectés des cultures régionales et locales, ont pu être des tendances constatées un peu partout sur le continent (Lauwerier & Akkari, 2013).

Suite aux limites de la PPO, la Nouvelle Approche Pédagogique (NAP) sera adoptée de 1995 à 2002 (MINEDUB, 2018). La Nouvelle Approche Pédagogique n'est ni une technique, ni une méthode. C'est une démarche qui place l'élève au centre de l'activité pédagogique. Elle se fonde sur les données psychologiques précises et principalement l'activité de l'apprenant et sa participation effective pour une meilleure efficacité du processus d'acquisition des savoirs. La relation pédagogique devient ici une interaction dynamique contribuant à la constitution d'une personne autonome (MINEDUB, 2018). Toutefois, le maître reste le régulateur de la discipline dans la classe, l'animateur du groupe, la personne ressource. On peut le comparer au chef d'un orchestre où chaque membre a un son comportement à produire. L'élève dans ce cas n'est pas un simple spectateur, c'est un acteur. Il s'interroge et interroge, il formule des hypothèses il imagine, exprime une idée, une opinion, un point de vue et le soutient. Il justifie ses démarches et ses réponses, bref, il participe activement à la construction de ses savoirs, savoirs faire et savoirs être. Comme toutes les autres approches pédagogiques, la NAP, participe du développement de la pensée inférentielle de l'enfant camerounais et vise un but bien précis : celui de lui apprendre à émettre son opinion afin de devenir un homme autonome qui peut vivre seul dans un contexte de démocratie (MINEDUB, 2018). Cependant on lui reproche d'encourager une éducation abstraite, un intellectualisme qui éloigne les savoirs des savoirs faire requis dans la réalité de la vie quotidienne (MINEDUB, 2018). C'est justement cette faiblesse de la NAP que l'approche par les compétences veut corriger. Traditionnellement, les activités de la classe se limitaient au niveau du rappel (mémoire), de la compréhension et de l'application (mécanique). Les élèves n'étant pas toujours entraînés à utiliser les autres niveaux de pensée.

L'approche par les compétences s'appuie sur les théories constructivistes et socio constructivistes. Elle est mise en œuvre dans les établissements du secondaire depuis 2003 (MINEDUB, 2018). L'APC est une démarche pédagogique qui vise à démolir le mur entre l'école et la vie courante. La compétence étant capacité de s'approprier et mobiliser des ressources telles que le savoir, le savoir-faire et le savoir-être en vue de répondre à des situations complexes (Lator, 2004). Selon Chemete (2016), cette approche a l'avantage de permettre aux enfants d'acquérir des compétences pratiques pour qu'une fois sortis du système scolaire, ils soient en mesure de s'insérer dans la vie socio-professionnelle. Cette méthode embrasse du reste la dynamique impulsée par les pouvoirs publics, préoccupés par la professionnalisation des enseignements. Le système éducatif est plus efficient et permet à l'apprenant de faire face aux difficultés réelles de la vie

Elle permet à l'élève de développer des compétences qui le rendent apte à résoudre les problèmes réels auxquels il est confronté dans la vie, que ce soit à l'école (demander et donner les informations, calculer) ou dans la société (respecter les lois de son pays, protéger son environnement, coopérer avec les autres membres de la communauté). En effet il est constaté qu'au sortir de l'école primaire à titre d'exemple, les jeunes sont incapables d'utiliser les connaissances acquises pour résoudre leurs problèmes. Cette approche a donc pour ambition d'aider l'élève à investir les savoirs acquis à l'école pour la résolution des problèmes de la vie courante. La réalisation réussie d'une tâche donnée demande la mise en œuvre de plusieurs ressources : l'énergie, le temps mis, les savoirs, savoir-faire, savoirs être et la dynamique psychologique qui permettent de démontrer son efficacité, et son efficience, etc. En d'autres termes être compétent c'est résoudre efficacement les problèmes de la vie courante. Nagels (2009) signale cependant que l'efficacité immédiate de la performance ne suffit pas pour dire que la compétence est acquise ; le hasard aussi pourrait en être la cause. Performance et compétence sont deux notions distinctes. La performance dans ce cadre devient le degré de perfectionnement de la compétence acquise. La performance doit ainsi être reproductible et devrait se manifester de façon régulière (Nagels, 2009). Elle est à utiliser pour comparer la compétence relativement à un standard institué. La compétence n'est donc pas à confondre avec la performance. En classe l'élève sera jugé compétent s'il sait mobiliser ses savoirs, son savoir-faire et ses savoirs être pour résoudre des problèmes complexes. La résolution des situations complexes nécessite la mobilisation d'un ensemble de ressources acquises lors des expériences scolaires ou hors de l'école, sous forme d'intégration.

Selon Paba (2016) l'Approche Par Compétences en formation met l'accent sur l'apprentissage par l'expérience et sur la pratique réflexive. Concrètement, la formation *par l'expérience* nécessite de prendre en compte le fait que toute pratique professionnelle mobilise le jugement, les valeurs, les connaissances, la rationalité, la confrontation aux théories existantes et le recours aux résultats de la recherche scientifique (Paba, 2016). Deux ensembles de conséquences découlent de l'APC :

- Les apprenants construisent leurs représentations à partir de ce qu'ils font pour apprendre c'est-à-dire de leurs propres activités ; la construction du programme nécessite donc, dans un premier temps, une focalisation sur l'énonciation des acquis attendus en fin de programme ;
- l'enseignant aligne ses activités d'enseignement et d'évaluation aux intentions pédagogiques qu'il vise et qui sont énoncées en termes d'acquis d'apprentissage attendus en fin de processus ; la construction du programme nécessite donc, dans un second temps, une évaluation de la pertinence des acquis attendus au regard des dispositifs d'évaluation et d'enseignement des cours proposés dans le programme.

C'est dans ce contexte de réforme curriculaire, caractérisée par l'introduction de l'APC dans les pratiques éducatives de l'enseignement primaire que se situe la présente étude.

### **1.1.2. Justification de l'étude**

Pour Cros et al., (2009), parmi les critères nécessaires à la mise en œuvre d'une bonne réforme, la mise en œuvre d'une recherche développement sur cette réforme est nécessaire. En effet, on reproche toujours à la conception curriculaire d'être éloignée de la recherche empirique. Or, la mise en œuvre d'une recherche-développement sur cette réforme est un critère indispensable à l'installation de toute bonne réforme (AFD, 2010). En effet, comme l'atteste Perrenoud (2002), toute réforme importante du système éducatif peut le rendre plus ou moins efficace, plus ou moins équitable, que ce soit ou non son intention affichée. C'est pourquoi l'auteur invite à analyser chaque politique de l'éducation initiée dans le cadre de la réforme afin de déterminer de quelle manière et dans quelle mesure elle contribue au progrès. Ainsi la recherche permettrait d'anticiper ce que Perrenoud (2002) qualifie d'effets pervers élitistes de réformes curriculaires bourrées de bonnes intentions, mais sociologiquement naïves

## 1.2. Le problème

Un problème de recherche est : « *écart constaté entre une situation de départ insatisfaisante et une situation d'arrivée désirable* » Mace (1999, p 14). Elle est aussi une difficulté ou un manque de connaissance qui a trouvé une formulation appropriée à l'intérieur d'un champ de recherche, à l'aide des concepts, théories et des méthodes d'investigation qui lui sont propres. Dans cette optique, nous allons d'abord vous présenter la situation désirable et ensuite, celle réelle, pratique, insatisfaisante, intrigante qui a suscité notre curiosité.

### 1.2.1. Situation satisfaisante

La situation désirable consiste à une mise en œuvre efficace de l'APC dans la salle de classe par l'enseignant. Avec l'APC, des aspects nouveaux se sont imposés pour une meilleure transmission des apprentissages. Dans cette section, nous présenterons ces éléments caractéristiques de l'APC, que l'enseignant doit mettre en œuvre dans la salle de classe. Itong A Goufan (2019) en a fait une liste exhaustive et nous montre que dans le cadre de l'APC, l'enseignant doit mettre en œuvre les activités suivantes :

- **La planification des leçons** : la planification est un processus rationnel qui consiste en une programmation organisationnelle de tous les éléments nécessaires pour atteindre des objectifs pédagogiques et scientifiques. La programmation tient compte des compétences visées et à développer, les objectifs à atteindre, les ressources à exploiter, la méthode pédagogique à utiliser, les formes d'évaluation à employer, etc. il existe une planification mensuelle des leçons, une planification mensuelle du projet pédagogique
- **La préparation de la salle de classe** qui permet de mettre en œuvre des moyens matériels pour maintenir la discipline et rendre les enseignements plus efficaces et plus efficaces. La préparation de la classe signifie l'établissement d'un emploi du temps, la disposition et l'organisation des places assises des élèves, l'élaboration d'un règlement intérieur, etc.
- **La préparation des leçons** s'intéresse à l'élaboration des étapes de la leçon (canevas) qui sera dispensée. Selon Bertand (1998) cité par Itong A Goufan (2019), les étapes essentielles d'une leçon consiste à :
  - Situer la leçon du jour par rapport aux leçons antérieures

- Proposer des exercices de révisions et des activités d'exploration afin de déterminer les prérequis
  - Choisir le support didactique adéquat
  - Créer une situation didactique et une situation problème
  - Définir les compétences, les objectifs pédagogiques opérationnels (OPO) et OPR
  - Choisir le type de regroupement adéquat à la situation d'apprentissage (tâches à proposer aux élèves pour atteindre l'OPO)
  - Déterminer comment évaluer et proposer des outils d'évaluation valides (évaluation diagnostique, formative et sommative)
- **Les activités d'exploration des prérequis** qui sont des activités qui conduisent à un nouvel apprentissage, vers de nouvelles acquisitions. Elles s'appuient sur des apprentissages ponctuels et simples, non comme buts, mais comme passage obligé pour parvenir aux apprentissages complexes. Il peut s'agir par exemple d'une visite guidée, d'une expérience de germination, de l'analyse de texte ou encore de révision des leçons antérieures ;
- **Les activités systématiques d'enseignement / apprentissage** suivent celles de l'exploration et visent à rationaliser, à normaliser, à standardiser ou à organiser les différentes ressources ponctuelles acquises. Ce sont des activités qui permettent l'apprentissage correspondant aux différents objectifs qui composent la compétence.
- **Les activités d'intégration des compétences** : ce sont des activités qui ont pour fonction essentielle d'amener l'apprenant à mobiliser les compétences qu'il avait d'abord acquise de façon séparée à leur donner du sens. Cette activité qui peut être de longue ou de courte durée permet à l'apprenant de restituer plusieurs compétences acquises en contexte. Une situation d'intégration comprend :
- L'énoncé ou support de la situation qui présente à l'apprenant un ensemble d'éléments qui servent de stimulus (texte, illustration, objets, etc.) qui servent de stimulus à son activité et qui dévoilent la situation à résoudre
  - Le contexte de la situation qui est l'environnement dans lequel se situe la situation, puisqu'on est compétent que par rapport à une situation significative de la vie courante

- Les données ou informations qui sont l'ensemble des renseignements sur la base desquels l'enseignant va agir
  - La fonction qui explicite et précise la production (extrant) que doit réaliser l'apprenant
  - La tâche qui est l'activité prescrite à un élève en vue de lui permettre de manifester toutes les compétences examinées (cognitives, affectives et psychomotrices)
  - Les consignes de correction qui sont des indicateurs, critères d'évaluation, instructions ou recommandations sur certains aspects pertinents de la tâche qui seront particulièrement évalués.
- **La cotation des compétences** qui permet d'apprécier le degré d'acquisition de la compétence. Une compétence sera :
- **Totalement acquise (TA)** si tous les critères d'évaluation de cette compétence sont maîtrisés. La note chiffrée ou la performance de l'apprenant devrait alors être  $\geq 18/20$ , et celui-ci sera considéré comme un expert et coté A<sup>+</sup>
  - **Acquise (A)** si les  $\frac{3}{4}$  au moins des critères d'évaluation de cette compétence sont maîtrisés. La performance de l'apprenant se situe alors entre 15 et 17/20. Dans ce cas, il est coté A.
  - **En cours d'Acquisition (ECA)**, si le nombre de critères d'évaluation maîtrisés est compris dans l'intervalle  $]1/2, 3/4[$ . La performance de l'apprenant est comprise alors entre 10 et 14/20 et celui-ci est coté B.
  - **Non acquise (NA)** si la moitié ou plus de la moitié des critères d'évaluation n'est pas maîtrisé. La note de l'apprenant est  $< 10/20$ , et sa côte est C.
- **La gestion des difficultés d'apprentissage** : selon les IO, la gestion des apprentissages s'effectue le jeudi et le vendredi de la dernière semaine. Elle consiste à proposer aux apprenants des activités qui vont leur permettre de combler leur lacune. Les principales activités de gestion des apprentissages sont :
- **La remédiation pédagogique** : elle vise à faire acquérir à l'apprenant la compétence ou la connaissance qui lui a fait défaut lors de la première évaluation en lui fournissant de nouvelles activités d'apprentissage qui permettront de combler les lacunes diagnostiquées lors d'une évaluation (formative ou sommative)

- **Le soutien pédagogique** : est une activité préventive par laquelle l'enseignant empêche l'apprenant en situation d'apprentissage de commettre une faute, de s'affaiblir, d'échouer ou d'abandonner. A travers les techniques de l'étayage et du formatage, l'enseignant soutient l'apprenant dans les efforts de raisonnement et de compréhension qu'il fournit pour résoudre ses difficultés
- **La compensation pédagogique** : concerne toutes les activités à mener pour venir en aide aux élèves à besoin éducatifs spéciaux (dyslexie, dyscalculie, dysorthographe, etc.) en difficulté d'apprentissage

Comme il est possible de le constater, l'APC requiert de la part de l'enseignant la mise en œuvre d'un certain nombre d'activités qui permettront l'acquisition des compétences. Qu'en est-il de la situation réelle sur le terrain ?

### 1.2.2. Constat

L'APC voudrait que l'enseignant réalise un certain nombre d'activités qui vont faciliter l'acquisition et l'utilisation des compétences par des apprenants. Cependant, force est de constater que les pratiques préconisées par l'APC ne sont pas respectées et que les enseignants continuent à mettre en œuvre les pratiques des méthodes pédagogiques antérieures, notamment la PPO. En effet, dans un sondage réalisé auprès de 100 enseignants dans 8 établissements de l'arrondissement de Soa, il a été donné de constater que :

#### - **En ce qui concerne la préparation des cours**

Il a été donné que 76 % avouent ne pas préparer leurs leçons. Certains utilisent les cahiers de préparation des collègues sans adapter le contenu dans leur salle de classe. D'autres utilisent les vieux cahiers de préparation des années antérieures tandis que d'autres enseignent sur la base du réflexe. Cette non préparation est problématique dans la mesure où des difficultés peuvent survenir. A cet effet, des auteurs tel Itong A Goufan (2019) estiment que les enseignants qui ne préparent pas leurs cours peuvent lors de la dispensation rencontrer des difficultés qui ne se surmontent que par une préparation adéquate. Ces enseignants se fient d'une part à leur expérience ou à leur capacité d'improvisation. Mais même si leurs savoirs sont sûrs, ils ont besoin de choisir les savoirs à enseigner afin de n'offrir à l'élève que ce dont il a besoin, ou encore de les adapter à leur environnement ou à leur niveau mental, mais aussi d'adopter des procédés efficaces et de prévoir le matériel nécessaire (Itong A Goufan, 2019).

- **En ce qui concerne la mise en œuvre de l'intégration**

Elle n'est pas automatique chez 81%, des enseignants. Les pratiques de terrain montrent que les épreuves ne sont pas toujours conçues en respectant les normes de l'APC. Près de 75% des épreuves sont conçues selon la PPO et seulement 20% reflètent l'APC. De plus, les différentes parties d'une situation problème ne sont pas toujours respectées, les compétences ne sont pas énoncées conformément à l'APC, etc.

Le non-respect de l'APC au profit de la PPO au moment des activités d'intégration est problématique dans la mesure où, avec l'APC, l'évaluation des compétences ne s'appuie plus sur les ressources disciplinaires séparées comme dans la Pédagogie Par Objectif (PPO), mais l'évaluation vise à apprécier la capacité de l'apprenant à mobiliser les compétences acquises dans les situations de la vie courante. Donc l'intégration consiste à demander aux apprenants d'effectuer une tâche pluridisciplinaire complexe et non de répondre à des questions disciplinaires textuelles. On n'évalue plus pour connaître la performance, mais pour apprécier le niveau d'acquisition de la compétence (Itong A Goufan, 2019). Ainsi, lorsque les activités d'intégration sont biaisées, on ne peut pas être certain que les compétences sont réellement acquises par les apprenants.

- **La gestion des difficultés d'apprentissage**

Les résultats du sondage montrent que 97 % des enseignants pour ne pas dire la quasi-totalité ne mettent pas en œuvre la gestion des difficultés d'apprentissage. Ces derniers se limitent à faire des corrections après les évaluations. Or, l'essentiel avec l'APC est de cerner, déterminer, repérer, découvrir, trouver les lacunes, les fautes et erreurs commises par les apprenants pour y remédier (Itong A Goufan, 2019). Mais les enseignants déclarent que le temps matériel fait défaut pour mettre en œuvre de manière adéquate la remédiation et le soutien pédagogique. Et en ce qui concerne la compensation pédagogique, ils disent ne pas posséder assez de compétence pour les enfants à besoin spécifique. Par exemple, ces enseignants disent que la mise en œuvre de l'éducation inclusive (pédagogie différenciée) est difficile parce qu'il n'y a pas d'infrastructures appropriées pour les enfants à besoins spécifiques et les enseignants n'ont pas été formés pour prendre en charge les personnes aveugles, sourdes, muettes ou à mobilité réduite.

### - **La rareté des activités pratiques**

D'après les résultats du sondage, 68% des enseignants avouent réaliser rarement les activités pratiques. Par exemple, la pédagogie de projet doit être enseignée à la fin de chaque centre d'intérêt et rare sont ceux qui le font. Il en est de même de la pédagogie par le jeu qui aide l'enfant à se développer de manière holistique. Les enseignants montrent également que le manque d'infrastructure est un handicap à la mise en œuvre de l'APC pour l'enseignement des TIC par exemple. Les infrastructures n'existent pas dans les écoles et les enseignants n'ont pas été formés pour enseigner les TIC. Ces activités pratiques qui sont pourtant le cœur de l'APC ne sont pas réalisées et cela est perceptible au moment de l'évaluation. En effet, la majorité des épreuves évaluent le domaine cognitif au détriment des autres domaines.

### - **La mauvaise gestion de l'espace dans les salles de classe**

Avec l'APC, la salle de classe devrait avoir une certaine disposition en fonction des activités à réaliser (les tables doivent être disposées en formes circulaires...). Il devrait également avoir des coins d'apprentissage pour chaque activité d'apprentissage. Les coins d'apprentissage permettent de développer le sens de l'observation et l'esprit de recherche chez les apprenants. Cependant, le sondage montre que tous les enseignants de notre sondage ne mettent pas en œuvre les directives de l'APC concernant la gestion de la classe. Les élèves adoptent pour toutes les leçons la même disposition que lors de la PPO.

D'autres éléments en rapport avec la non observance des normes de l'APC ont également été observées sur le terrain. Il s'agit de :

- Le non-respect des emplois du temps afin de permettre la couverture des programmes ;
- Le manque d'initiation des apprenants aux activités de recherche ;
- Le manque de rigueur dans l'évaluation, parce que pour les enseignants, l'évaluation de sert à rien dans un contexte de promotion collective ;
- Résistance à l'enseignement de certaines disciplines comme les Langues et Cultures Nationales : Très peu sont les enseignants qui enseignent vraiment cette matière parce que dans une salle de classe, il y a au moins 60 élèves qui parlent 60 langues différentes de la langue de l'enseignant.

Ces difficultés liées à la mise en œuvre de l'APC ont été également relevées par l'AFD (Agence Française de Développement). En effet, dans leur Rapport sur les réformes

curriculaires par l'APC élaborées en 2010, ils notent que la mise en œuvre de l'APC n'emporte pas l'adhésion des maîtres. Le rapport confirme les difficultés de mise en œuvre de ces réformes et leur impact encore limité sur les pratiques d'enseignement et sur les systèmes dans leur ensemble car l'évaluation formative et la pédagogie différenciée sont difficiles à mettre en œuvre dans les classes pléthoriques de la majorité des pays africains

### **1.2.3. Formulation du problème**

Le problème de l'étude représente l'écart entre la situation idéale et la situation réelle. La situation idéale serait que les enseignants respectent les prescriptions de l'APC et mettent en application toutes les étapes requises dans la salle de classe. Mais, force est de constater que ce n'est pas toujours le cas. Un sondage réalisé auprès de 100 (cent) enseignants a relevé de nombreux manquements comme nous l'avons démontré ci-dessus. Les enseignants continuent avec les pratiques pédagogiques antérieures, notamment la PPO. Il se pose donc un problème de résistance au changement du curriculum scolaire par les instituteurs. En effet, ces derniers affichent un comportement indiquant le refus de s'impliquer dans l'implémentation de l'APC. Ce Bareil (2004) qualifie d'acte de résistance. La résistance n'est pas toujours ouverte. Sous sa forme passive, les enseignants peuvent manifester le statu quo, la lenteur, les rumeurs, le ralentissement, la non implication (Bareil, 2004 ; Collerette et Delisle, 2005).

Cette résistance est confirmée dans la littérature par de nombreux auteurs. Boutin (2004), fait remarquer par exemple que l'APC, comme toute réforme est sujet à de nombreuses tensions et résistances de la part des enseignants et autres acteurs de la mise en œuvre. D'autres auteurs comme Demeuse & Strauven (2006) estiment que la résistance au changement qu'entraînent l'implantation et la généralisation d'un nouveau curriculum est une réaction humaine naturelle. En effet, le nouveau curriculum bouscule les pratiques pédagogiques et exige une restructuration des schèmes de pensée, des schèmes d'action et une redéfinition des critères de référence (Demeuse, 2013), ce qui n'est pas toujours évident. Cependant, plusieurs années après la mise en œuvre de l'APC en 2003, le fait de constater cette résistance près de 10 années après devient problématique.

La résistance au changement curriculaire chez les instituteurs est problématique dans la mesure où les enseignants représentent l'une des forces les plus solides et les plus influentes pour assurer l'équité, l'accès et la qualité dans l'éducation. Ils sont la clé d'un développement mondial durable (UNESCO). Dans le même sens, le GPE (2016) atteste que les enseignants

sont un élément clé de la qualité de l'éducation, car ce sont les chefs d'orchestre des interactions pédagogiques avec et entre les élèves autour du contenu de l'enseignement et ce sont ces interactions au sein de la classe qui influencent l'apprentissage de l'élève. Ainsi, une résistance des enseignants aux réformes curriculaires est susceptible de compromettre la qualité des produits formés à la fin du cycle d'apprentissage au primaire. Même si l'on observe des taux de réussite de 100% au primaire aux examens officiels ou avec la promotion collective, cela ne signifie pas que l'enseignement dispensé est de bonne qualité. En effet, comme le déclare le GPE, il ne faut pas confondre « bon enseignement » avec « enseignement réussi ».

Si les premières politiques éducatives s'intéressaient à la massification de l'enseignement, aujourd'hui le challenge est mis sur la qualité de l'éducation. Confondre « bon enseignement » avec « enseignement réussi » a conduit les décideurs politiques à mettre l'accent sur, et à privilégier, l'information dont l'élève se souvient et qu'il met en pratique dans des évaluations formelles (GPE, 2016). En d'autres termes, même si les résultats des examens montrent un taux de réussite de 100%, cela ne veut pas dire que l'enseignement dispensé est de bonne qualité. En effet une baisse de niveau est remarquée auprès des sortants du système éducatif en général et ceux de l'enseignement primaire en particulier. Mbassi-Bikele (2014) faisait remarquer que des diplômes sont donnés cadeau à des élèves de moins en moins capables. Elle avance pour preuve, l'ignorance criarde des fondamentaux, et elle cite comme exemple les fautes d'orthographe, de grammaire et de conjugaison dans les productions des différents stagiaires. Dans le même sillage, un collectif de syndicat se tenait du 26 au 28 juillet 2016 lors de son deuxième congrès ordinaire et a planché sur des mesures à prendre face à la décadence du niveau scolaire au Cameroun (Ndangue, 2016).

Comme nous l'avons évoqué ci-dessus, plusieurs années (quantifier) après la mise en œuvre de l'APC, Cette résistance qui s'exprime parfois par des réactions de méfiance, tentatives d'esquive ou rejet total devrait être analysée parce que, au-delà des considérations subjectives, elles peuvent être l'expression d'un malaise réel (Demeuse & Strauven, 2006). C'est la raison pour laquelle nous allons rechercher les causes de cette résistance. C'est la raison pour laquelle nous allons chercher les causes possibles de cette résistance des instituteurs aux réformes curriculaires relatives à la mise en œuvre de l'APC en prenant comme question de départ : pourquoi les instituteurs résistent-ils aux réformes curriculaires ?

### 1.3. Problématique spécifique

Dans cette section, il s'agit de se référer à la littérature pour déterminer quels éléments peuvent expliquer la résistance au changement du curriculum scolaire chez les enseignants. Selon Nikitin (2006), la problématique est l'art de poser des bonnes questions. Selon Dionne (1998), la recension des écrits constitue la première étape d'élaboration de la problématique. En effet, il faut ratisser large en vue de réunir les informations nécessaires à la compréhension du problème. La revue de la littérature permet d'avoir un aperçu sur les travaux déjà réalisés sur un sujet et d'envisager des nouvelles orientations. Nous avons identifié dans la littérature existante, quatre facteurs permettent d'expliquer la résistance au changement.

#### - Les profits ou avantages du changement

Demeuse & Strauven (2006) ont recensé parmi les facteurs possibles de résistance à l'implantation d'un nouveau curriculum, le fait que les utilisateurs du curriculum ne perçoivent pas les profits ou les avantages qu'ils peuvent personnellement et/ou que les apprenants peuvent en retirer. Dans le même ordre d'idées, Jaziri & Garbaa (2016), estiment que l'avantage relatif (degré auquel une innovation est considérée meilleure qu'une autre ancienne) et le bénéfice espéré du changement influencent l'acceptation ou le rejet du changement. Ainsi, si les utilisateurs ne perçoivent pas d'avantage ou de bénéfices dans l'innovation, ils vont résister à son implémentation

Dans le cadre de notre étude, appréhender la résistance des enseignants à l'APC en considérant que l'objet APC en lui-même serait source de résistance serait un peu limitatif dans la mesure où les gouvernements et institutions internationales considèrent l'APC comme un remède miracle susceptible de mettre fin aux maux des systèmes scolaires africains et de résoudre dans un court laps de temps ce qui est vécu comme un décalage par rapport aux pays de l'OCDE (Cros, 2009). En effet, confrontés à un échec scolaire massif, rendu d'autant plus insupportable qu'il était mis en évidence par des enquêtes statistiques comparatives internationale, la plupart des pays africains ont opté pour l'APC qui vise à faire acquérir aux élèves des savoirs, savoir-faire et savoir-être intégrés, finalisés et contextualisés, produisant des individus capables de s'insérer dans les sociétés actuelles d'un monde dit moderne. Et rappelons que les auteurs ont affirmé que les individus résistent parfois, nonobstant la qualité du curriculum. C'est pourquoi nous nous penchons sur les aspects liés à la non prise en compte de l'APC dans la formation initiale des enseignants.

### - **La non prise en compte de l'APC dans la formation initiale des enseignants**

Pour Cros et *al.* (2009), la prise en compte de l'APC uniquement pour la formation continue des enseignants en service et non pour la formation initiale des élèves instituteurs, qui, en tant que novices, ont tendance à moins résister au changement, fait que les jeunes enseignants continuent à être formés à la pédagogie par objectifs et sont démunis lorsqu'ils sont affectés dans des écoles appliquant l'APC. Ainsi, si les enseignants étaient formés à l'APC lors de leur formation initiale, ils résisteraient moins au changement. Demeuse & Strauven (2006) vont dans le même sens lorsqu'ils attestent qu'il y a résistance lorsque les enseignants ou les formateurs ne possèdent pas — ou croient ne pas posséder — les compétences nécessaires pour mettre le nouveau curriculum en œuvre.

Bien qu'intéressante, cette raison ne suffit pas à elle seule à justifier la résistance au changement. En effet, de nombreuses formations continuent ont été mises sur pied en vue de renforcer les capacités des enseignants sur l'APC. De ce fait, les enseignants n'ont pas été suffisamment préparés de l'implémentation de l'APC afin de pouvoir la mettre en œuvre dans les salles de classe de manière efficace et effective. C'est la raison pour laquelle nous allons nous intéresser au processus de mise en œuvre de l'APC, comme facteur explicatif de la résistance observée chez les enseignants.

### - **Le processus de mise en œuvre de l'APC**

Cros et *al.* (2009) notent que l'absence d'une stratégie de communication ou sa défaillance entraînent une faible implication des communautés dans les réformes dans la plupart des pays de l'étude. Dans le même ordre d'idées, Demeuse & Strauven (2006 : 20) ont également relevé qu'un déficit de communication peut être l'une des causes à l'implantation du nouveau curriculum. Pour ces auteurs, la divulgation d'une information pertinente, en temps opportun et de qualité est de nature à réduire l'incertitude et l'anxiété des salariés et par conséquent leur résistance, tandis que le déficit de communication peut être source de résistance (Jaziri & Garbaa, 2016). Pour ce qui concerne l'APC, les auteurs ont noté une implantation qui va du haut vers le bas pour résoudre les problèmes de la base (top down), sans s'appuyer directement sur les praticiens et leurs difficultés : l'APC ne fait que se greffer et elle peut même augmenter les problèmes (Cros et *al.*, 2009). Dans le même ordre d'idée, Demeuse & Strauven (2006) estiment qu'il y a résistance lorsque les parties concernées n'ont pas été consultées ou lorsqu'elles, qu'elles éprouvent le sentiment de subir une situation sur laquelle elles ne peuvent

pas exercer de contrôle, que ce soit sur la nature du changement ou sur la façon de le mettre en œuvre. Dans la plupart des cas, les processus de réformes ont été descendants, sans communication forte à l'endroit des acteurs, sans réforme (AFD, 2010).

Concernant l'APC nous ne saurions nous limiter aux facteurs liés à la mise en œuvre pour expliquer la résistance observée dans son application. En effet, depuis sa mise en œuvre, une communication intensive a été observée autour de l'APC, tandis que des formations continues et des journées pédagogiques sont régulièrement organisées pour arrimer les enseignants à la donne, depuis la mise en œuvre de l'APC en 2003. C'est la raison pour laquelle nous allons nous intéresser aux facteurs individuels de la résistance aux changements.

### - **Les facteurs individuels de la résistance au changement**

Les facteurs individuels sont également associés à la résistance au changement dans la littérature. Par exemple, des études ont démontré que sur le plan individuel, la résistance au changement est plus inhérente chez l'homme que chez la femme à cause d'un « saboteur intérieur » qui fonctionne plus chez les hommes que les femmes (Charneau, 2015 ; Worchel et Cooper cités par Fischer, 1996).

Selon Kanter (1985), les « récepteurs » résistent au changement pour des raisons sensées et prévisibles telles que :

- La perte de contrôle qui met en exergue que trop de choses sont faites vers les gens et trop peu sont faites par eux ;
- La trop forte incertitude par manque d'information touchant aux étapes suivantes et aux actions futures
- Le manque d'information lorsque les décisions sont exposées sans préparation ni background ;
- Les coûts de confusion quand il y a trop de choses qui changent simultanément, de routines qui sont interrompues
- Le sentiment de perdre la face quand la nécessité de changer donne aux gens le sentiment qu'ils sont stupides par rapport à leurs actions passées, surtout envers leurs pairs.

Pour Brenot et Tuvée (1996 : 91), les résistances individuelles au changement sont catégorisées autour de plusieurs thèmes :

- Le niveau de connaissances, d'éducation et par là, l'ouverture d'esprit ;

- Les aptitudes au changement (volonté de connaissance, créativité, imagination) versus les fonctions routinières ;
- Les raisons économiques ;
- Les attitudes, les préjugés, l'esprit de clocher ;
- Les craintes et les conflits, les sentiments d'insécurité, de méfiance, de jalousie, de pouvoir interpersonnel, d'intérêt personnel.

Kotter et Schlesinger (1979) expliquent la résistance individuelle au changement par quatre raisons :

- L'esprit de clocher : l'individu se concentre sur son propre intérêt et non pas sur l'intérêt de l'ensemble de l'organisation ;
- Le manque de confiance et la méconnaissance des intentions du changement ;
- L'évaluation du processus de changement différente de celle des managers
- La peur de ne pas être capable de développer les compétences et les comportements nouveaux ;

Les facteurs de résistance individuelle au changement identifiés par les différents auteurs s'appuient sur des mécanismes psychologiques conscients - tels que le sentiment d'efficacité - qui auraient pu être résolus par les différentes sensibilisations et ateliers de renforcement de capacité organisés. D'autres sources de résistance au changement très subtiles et qui ne sont pas toujours conscientisées par les acteurs sont rarement l'objet des études. Remoussenard et Ansiau (2013) ont ainsi mis en évidence les facteurs émotionnels et psychologiques comme sources potentielles de mal être et de résistance en milieu de travail, tandis que Bornet (2016) montre qu'il est possible de contrôler la résistance au changement en agissant sur les facteurs de bien-être au travail. Les pistes de réflexions balisées par ces auteurs nous suggèrent de questionner les facteurs psychosociaux en rapport avec la résistance aux réformes curriculaires. C'est la raison pour laquelle nous allons conduire une étude intitulée : *« Facteurs psychosociaux et résistance au changement du curriculum scolaire : cas des instituteurs de l'arrondissement de Soa ».*

#### **1.4. Question de recherche**

La question de recherche fait référence au sujet de réflexion et de débat, le plus souvent formulé sous forme d'une interrogation, autour duquel une étude est bâtie. C'est une interrogation autour de laquelle la recherche est bâtie (Fonkeng et al., 2014). C'est cette

interrogation qui va guider le chercheur tout au long du processus d'élaboration de son travail de recherche. La présente étude comporte deux types de questions à savoir la question de recherche principale et les questions de recherche spécifiques.

#### **1.4.1. Question de recherche principale**

La question de recherche principale de cette étude est la suivante :

QP : Quel est l'effet des facteurs psychosociaux sur la résistance aux réformes curriculaires par les instituteurs ?

#### **1.4.2. Questions de recherche spécifiques**

Cette étude s'articule autour de trois questions de recherche spécifiques qui sont :

QS 1 : Quel est l'effet de la demande psychologique sur la résistance due aux réformes curriculaires par les instituteurs ?

QS 2 : Quel est l'effet de la latitude décisionnelle sur la résistance due aux réformes curriculaires par les instituteurs ?

QS3 : Quel est l'effet du soutien social sur la résistance due aux réformes curriculaires par les instituteurs ?

QS 4 : Est-ce que la justice distributive exerce un effet significatif sur la résistance due aux réformes curriculaires par les instituteurs ?

### **1.5. Objectif de l'étude**

L'objectif de recherche définit le but à atteindre. Sa formulation permet au lecteur de comprendre davantage la visée de l'étude (Fonkeng et al., 2014). Notre travail se décline en un objectif général et des objectifs spécifiques.

#### **1.5.1. Objectif général**

L'objectif est dit général lorsqu'il est global et n'entre pas dans les détails (Fonkeng et al., 2014). L'objectif général de cette étude est le suivant :

OG : Déterminer si les facteurs psychosociaux exercent un effet significatif sur la résistance au changement du curriculum par les instituteurs.

### **1.5.2. Objectifs spécifiques**

L'objectif est dit spécifique lorsqu'il opérationnalise l'objectif général (Fonkeng et al., 2014). Notre travail se décline en trois objectifs spécifiques :

OS 1 : Déterminer la demande psychologique exerce un effet significatif sur la résistance au changement du curriculum par les instituteurs.

OS 2 : Montrer la latitude décisionnelle exerce un effet significatif sur la résistance au changement du curriculum par les instituteurs.

OS 3 : Préciser si le soutien social exerce un effet significatif sur la résistance au changement du curriculum par les instituteurs.

OS 4 : Démontrer si la justice distributive exerce un effet significatif sur la résistance au changement du curriculum par les instituteurs.

### **1.6. Intérêts de l'étude**

L'intérêt selon le Dictionnaire Universel (2008) est ce qui est utile, profitable à quelqu'un. C'est aussi le bénéfice que l'on peut tirer de quelque chose. Cette étude est articulée autour de trois intérêts principaux, à savoir un intérêt pédagogique, un intérêt social et un intérêt théorique.

#### **1.6.1. Intérêt pédagogique**

Bien que l'APC soit une panacée pour susceptible de résoudre la qualité de l'éducation, il n'en demeure pas moins que sa mise en œuvre et son implémentation passe par son appropriation par les enseignants, acteurs clés de sa mise en œuvre. Ainsi, cette étude qui examine une fois de plus le phénomène de résistance aux réformes curriculaires sous le prisme des facteurs psychosociaux envisage de nouvelles pistes pour assurer le bien-être des enseignants au travail et par ricochet améliorer la qualité de leur travail. Ainsi, sur le plan pédagogique, ils pourront mettre en œuvre toutes les exigences requises par l'APC afin de garantir un « bon enseignement » aux apprenants.

#### **1.6.2. Intérêt socioéconomique**

Sur le plan socioéconomique, étant donné que l'APC se focalise sur la transférabilité des acquis appris en salle de classe dans la société, une meilleure appropriation de l'APC par

les enseignants est susceptible d'impacter positivement la rentabilité externe du système éducatif. Contrairement à la rentabilité interne qui est souvent mise en exergue (taux de réussite, taux d'achèvement, taux de redoublement), la rentabilité externe rend compte de l'aspect qualitatif de l'éducation. Pour Mingat et Suchaut (2000, p.170) cité par Duret et al. (2005), les individus, pris individuellement ou de manière collective sont susceptibles d'apporter des valeurs ajoutées tant au niveau social qu'économique à travers l'éducation.

### **1.6.3. Intérêt théorique**

Pendant beaucoup d'années, il a régné la conception selon laquelle les facteurs psychosociaux, les sujets concernant le bien-être au travail était l'apanage des sociétés occidentales. Cette étude va ainsi rediscuter les théories explicatives des facteurs psychosociaux au travail en contexte africain. Il s'agit notamment des modèles de Modèles de demande-latitude-support (DLS) de Karasek (1979), du modèle Déséquilibre-effort-reconnaissance (DER) de Siegrist (1996), des théories de la justice organisationnelle et des théories de la privation relative.

## **1.7. Délimitation de l'étude**

Pour mieux assortir cette étude, il nous paraît important de la délimiter sur les plans thématique, théorique, géographique et temporel.

### **1.7.1. Délimitation thématique**

Au plan thématique, notre étude s'inscrit dans le vaste champ des Sciences de l'Education, domaine du curricula et de l'évaluation. De manière précise, cette étude concerne la spécialité du développeur et évaluateur du curriculum, puisqu'elle contribue à apporter des éléments destinés à améliorer l'offre d'éducation en rapport avec la réforme curriculaire. Ainsi, cette étude analyse les mécanismes d'implantation du curriculum pour une meilleure appropriation par les enseignants.

### **1.7.2. Délimitation Géographique**

Au plan géographique, cette étude se déroule dans l'arrondissement de SOA à Yaoundé, Département de la Mefou et Afamba, Région du Centre au Cameroun. De manière précise, nous nous sommes intéressés à 15 établissements de l'éducation de base de l'arrondissement de Soa.

### **1.7.3. Délimitation temporelle**

Notre Recherche a commencé au moment de notre sélection en Master 2 (année académique 2019-2020) dans le cadre de notre mémoire de fin d'étude à la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I, Département de Curricula et Evaluation. La collecte des données se sont déroulées entre le 1<sup>er</sup> et le 08 avril 2022. L'analyse des données collectées et la rédaction du mémoire se sont achevés à la fin du mois d'Août 2022, avec la validation de la mouture finale par notre encadreur.

## Conclusion

Ce chapitre pose le problème de la résistance des instituteurs aux changements curriculaires, notamment la mise en œuvre de l'APC dans les écoles primaires du sous-système francophone au Cameroun. Un sondage réalisé auprès de 100 enseignants dans 8 établissements primaires a permis de corroborer ce problème de résistance notamment au niveau de la préparation des cours, de la mise en œuvre de l'intégration, de la gestion des difficultés d'apprentissage des élèves, de la gestion de l'espace dans la salle de classe ou encore de la réalisation des activités pratiques. La littérature attribue cette résistance à la non pertinence de l'APC par rapport aux pratiques antérieures, la non prise en compte de l'APC dans la formation initiale des enseignants ou encore un processus de mise en œuvre imposé par le haut. Toutefois, ces facteurs n'étant pas suffisamment pertinents pour expliquer la résistance à l'APC dans le cadre de cette étude, les facteurs individuels de la résistance aux changements sont convoqués pour plus d'éclairage. Parmi ces facteurs individuels, les facteurs psychosociaux ont retenu notre attention dans la mesure où Bornet (2016) montre qu'il est possible de contrôler la résistance au changement en agissant sur les facteurs de bien-être au travail. Ainsi, l'objectif général de cette étude est de déterminer si les facteurs psychosociaux exercent un effet significatif sur la résistance au changement du curriculum par les instituteurs. Les questions de la recherche, les objectifs, les intérêts et la délimitation de l'étude sont également précisées dans ce chapitre. Le chapitre suivant intitulé Recension littéraire et théorique du sujet précise les approches conceptuelles, la revue de la littérature et le cadre théorique de l'étude.

## CHAPITRE 2 : RECENSION LITTÉRAIRE ET THÉORIQUE SUR LE SUJET

Ce second chapitre recension littéraire et théorique du sujet sera développé autour de trois axes à savoir l'approche conceptuelle, la revue de la littérature et les théories explicatives du sujet.

### 2.1. Définition des concepts

Le concept est selon Fortin & Rousseau (1992), une représentation mentale généralement abstraite d'un ou de plusieurs phénomènes et de leurs relations. Pour mieux comprendre la posture de cette recherche, il nous paraît nécessaire d'adopter des éléments d'éclairage sur certains concepts fondamentaux. Dans cette étude, les concepts clés sont les concepts de « les Facteurs psychosociaux », « la résistance », « le curriculum » et « l'instituteurs » sont des concepts clés.

#### 2.1.1. Facteurs psychosociaux

Selon Voirol et Marchand (2014), il existe un très grand nombre de définition de facteurs psychosociaux. Ce concept est généralement associé à la santé-sécurité au travail. Les auteurs font une distinction entre facteur psychosocial, facteur de risque et facteur de protection. Un facteur psychosocial est neutre ; Toutefois, il peut devenir facteur de risque ou de protection en fonction de la représentation que l'employé se fait de ce facteur psychosocial. Par exemple, la charge de travail est un facteur psychosocial. Lorsqu'on le quantifie en terme de surcharge ou sous-charge de travail, il peut devenir facteur de risque ou de protection (Voirol et Marchand, 2014, p.308).

Pour Voirol et Marchand (2014), Certains auteurs utilisent les facteurs psychosociaux pour faire référence aux variables manipulées par les principaux modèles théoriques utilisés en santé au travail et qui ont fait leurs preuves (par exemple, la demande psychologique, l'autonomie décisionnelle, ou encore le soutien social du modèle *job strain* de Theorell et Karasek, ou encore l'équilibre entre l'effort fourni et la reconnaissance reçue en référence au modèle de Siegrist). Sont également pris en compte pour caractériser les facteurs psychosociaux des modèles se concentrant sur les aspects relationnels, humains ou affectifs (Voirol et

Marchand, 2014). Cependant, pour ces auteurs, les facteurs psychosociaux représentent un ensemble de déterminants de la santé au travail situés sur

*un continuum qui va de l'individu (par exemple, traits de personnalité) au social (mondialisation des marchés), en passant par le poste de travail (rythme, demande psychologique, etc.), l'équipe de travail (relations avec les collègues, style de gestion du gestionnaire, etc.), l'organisation (culture santé-sécurité au travail, conditions de travail, etc.), la famille (statut conjugal, tensions parentales, etc.), le lieu de résidence (statut socioéconomique, qualité de vie, etc.), le réseau social (soutien social hors du travail, etc.), ou encore la ville ou le pays de résidence (sécurité, stabilité, liberté, etc.)* (Voirol et Marchand, 2014, p.308).

En ergonomie, on utilise les termes de contrainte et d'astreinte pour la mesure des facteurs psychosociaux. La contrainte représente la pression que le travail exerce sur l'individu, alors que l'astreinte est la réponse biologique (par exemple, augmentation du rythme cardiaque, sudation, etc.) que l'individu présente face à cette contrainte. En santé-sécurité au travail, la mesure des facteurs traditionnels (risques physiques, chimiques, biologiques) se fait en mesurant l'astreinte auprès d'individus présentant des caractéristiques physiologiques différentes et soumis à une même contrainte a permis d'établir les valeurs moyennes et valeurs limites d'exposition. Par exemple, l'adaptation progressive de la norme fixant le poids des sacs de ciment de cinquante à vingt-cinq kilos – dans les sociétés occidentales – repose sur de telles études (Voirol et Marchand, 2014).

Cependant, l'approche est différente lorsqu'il s'agit des facteurs psychosociaux. Si l'on s'attarde par exemple sur le facteur « charge de travail », il est possible de quantifier la contrainte de manière objective sur le plan quantitatif (par exemple, douze heures de travail quotidien). Toutefois, le statut de facteur de risque ou de facteur de protection de la charge de travail est déterminé par la perception subjective de l'astreinte que le travailleur qui y est exposé se fait. Ainsi, si ce dernier se sent épuisé face à ce qu'il perçoit comme une surcharge de travail, le facteur devient un facteur de risque pour lui. Au contraire, si ce travailleur se sent épanoui grâce à son travail, il s'agira d'un facteur de protection pour lui. C'est le même raisonnement qui est réalisé avec d'autres facteurs psychosociaux tels que le sentiment de reconnaissance, le soutien social, ou encore la demande psychologique.

### 2.1.2. Curriculum

Pour Miled (2005), le curriculum désigne la conception, l'organisation et la programmation des activités d'enseignement apprentissage selon un parcours éducatif. Il regroupe l'énoncé des finalités, les contenus, les activités et les démarches d'apprentissage ainsi que les modalités et les moyens d'évaluation des acquis des élèves. Sa conception se veut l'écho d'un projet d'école reflétant un projet de société. C'est ainsi qu'en amont se profilent les intentions d'un curriculum et en aval les utilisations contextuelles.

Selon Demeuse (2013), la littérature distingue quatre types de curriculums :

- **Le premier type, baptisé « curriculum formel », « manifeste », « officiel » ou encore « prescrit »** est le curriculum tel qu'il est formulé explicitement dans les textes légaux ou officiels ; il s'agit, par exemple, des « parcours scolaires prévus, dans leur différenciation par niveau et par branche, indiquant la longueur des cycles et les bifurcations, les disciplines ou les programmes et leur allocation horaire, la nature des cours et des exercices prescrits et leurs changements » (Danvers, cité par Demeuse (2013)).
- **Le second type est qualifié de « curriculum implanté » ou « presté ».** Il s'agit du curriculum qui est effectivement mis en œuvre par les enseignants et les formateurs.
- **Le troisième type de curriculum peut être diversement qualifié : « maîtrisé », « réalisé » ou encore « appris ».** Il désigne la partie du curriculum formel effectivement maîtrisée par les apprenants. Les résultats obtenus aux épreuves d'évaluation permettent de tirer des conclusions à ce sujet, même si les apprenants peuvent également maîtriser d'autres éléments non évalués (voire non prévus mais véhiculés, par exemple, à travers le curriculum caché).
- **Le quatrième type est le curriculum « caché », « implicite » ou « latent »,** comprend des expériences, des actions d'éducation ou de formation, intentionnelles ou non, observables ou non : il s'agit de situations ou d'événement inopinés, d'intérêts particuliers manifestés par les apprenants dont on tire parti ou des valeurs véhiculées par les formateurs en dehors des recommandations officielles. C'est dans la seconde catégorie que l'on placera, par exemple, les valeurs qui sont instillées à travers des pratiques en apparence anodines, qu'il s'agisse de valeurs jugées positives (rigueur, honnêteté, etc.).

### 2.1.3. Résistance

Le concept de résistance au changement a été abordé pour la première fois par Coch et French dans un article intitulé « *Overcoming resistance to change* » en 1947. A leur suite, plusieurs auteurs se sont intéressés à la résistance au changement.

Collerette et Delisle (2005, p.94) définissent la résistance des personnes au changement organisationnel comme étant : « l'expression implicite ou explicite de réactions de défense à l'endroit de l'intention du changement ». Sous sa forme explicite, cette résistance se traduit par des comportements hostiles ouverts et engagés tels que les contestations, les critiques, le sabotage, etc. Sous sa forme implicite, la résistance se traduit davantage par des comportements subtils comme la non-implication dans le projet, l'oubli du projet, le fait de ne pas trouver du temps pour participer au changement, le manque de collaboration etc.

Bareil (2004), définit le concept de résistance au changement comme tout comportement ou toute attitude indiquant le refus de soutenir ou d'apporter une modification à un projet de changement. Elle décrit deux types de résistance au changement : « sous sa forme active, on retrouve les refus, les critiques, les plaintes et le sabotage alors que sous sa forme passive, on note le statu quo, la lenteur, les rumeurs et le ralentissement. Un seul individu peut résister ou il peut s'agir d'un mouvement de groupe »

Carton (1997, p.51) a catégorisé la résistance au changement en quatre groupes : l'inertie, l'argumentation, la révolte ou le sabotage.

- **L'inertie** consiste en une absence de réaction au changement. Les personnes dans la catégorie de l'inertie font croire qu'elles ont accepté le changement mais essaient toujours de repousser son application sous le prétexte de la prudence ou du besoin de consulter d'autres personnes pour demander des avis objectifs.

- **L'argumentation** est la forme prépondérante de la résistance et constitue un canal idéal pour intégrer le changement, parce qu'un changement non argumenté n'est pas intégré. Cette forme est la plus productive et utile car elle est une sorte de négociation sur la forme et le fond du changement. L'argumentation obéit à un besoin naturel des individus d'influencer la réalité extérieure pour la rapprocher de sa réalité intérieure.

- **La révolte** intervient lorsque l'individu est incapable d'ajuster sa réalité à la réalité du changement proposé. Plusieurs types de résistance prennent la forme de révolte. Il s'agit par exemple de l'action syndicale, la demande de mutation, le recours à la hiérarchie, la grève, etc. généralement, lorsque la phase de l'argumentation débouche sur

une menace, il s'en suivra une révolte. En effet, la révolte est toujours précédée d'une menace tactique dans l'argumentation. Le principe de base du changement étant de produire une amélioration de façon implicite ou explicite, la menace a pour but de montrer que le changement risque plutôt de dégrader la situation au lieu de l'améliorer. L'individu qui menace cherche à influencer la représentation que celui qui propose le changement se fait de la réalité en lui présentant les risques potentiels qu'il n'avait pas envisagés.

- **Le sabotage** est l'action de détériorer, mettre hors d'usage volontairement et le plus souvent clandestinement, du matériel, des machines, des installations ou de désorganiser et de compromettre le succès d'un projet, d'une entreprise. Il est plus pernicieux et plus manipulateur que la révolte. Souvent basé un excès de zèle, il a pour objectif de démontrer la stupidité du changement, d'embarrasser le promoteur du projet.

#### 2.1.4. Instituteur

D'après le dictionnaire français l'internaute en ligne, consulté le 09 décembre 2021, un instituteur est un enseignant des écoles maternelles et primaires. <https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/definition/instituteur/>

Cette définition rejoint celle du CNRTL (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales) pris sur le site <https://www.cnrtl.fr/definition/instituteur>, qui définit un instituteur comme celui qui enseigne dans une école maternelle ou primaire, publique ou privée.

La définition du concept instituteur étant fortement associée à celui de « enseignant », il nous paraît opportun d'explicitier le concept de « enseignant ».

Chiffot (2008, p.66), « enseigner, c'est mobiliser le savoir dans la relation dynamique à l'élève qui s'efforce et persévère et trouve dans, par, avec la relation les raisons et les moyens de se relier constamment à un savoir [...] ».

D'après Gérin-Lajoie (2002), le personnel enseignant permet à l'école d'assurer sa fonction, d'agent de reproduction important dans la société. Pour l'auteur, le personnel enseignant s'assure, d'une part, de transmettre les connaissances qui seront utiles aux élèves dans leur vie de travailleurs adultes et, d'autre part, de former les élèves à certaines valeurs précises qui aideront au développement d'habiletés sociales données, permettant ainsi à ces élèves de s'intégrer dans leur environnement social. Ainsi, les enseignants, par leurs pratiques quotidiennes inculquent aux élèves les qualités nécessaires qui leur permettront de fonctionner à titre de citoyens et citoyennes à part entière dans la société de demain.

C'est dans ce sens que Chiffot (2008, p.67) définit l'enseignant comme : « un médiateur, c'est quelqu'un qui, quelles que soient ses méthodes, humanise ce dont l'humanité, en réalité évidente, n'apparaît pas immédiatement, surtout lorsque le code est ignoré c'est-à-dire, à apprendre (ce qui implique accommodation, pour utiliser un terme piagétien) ». En d'autres termes on peut l'considérer l'enseignant comme quelqu'un qui humanise l'individu à travers des apprentissages auxquels il le soumet.

## **2.2. Revue de la littérature**

La revue de la littérature s'est penchée sur les notions qui amènent les individus à se conformer à une norme d'une part et celle qui amène les individus à résister d'autre part. Nous allons revoir les notions de conformisme et de soumission, les facteurs explicatifs de la soumission et du conformisme. Nous nous sommes également intéressés aux notions de réactance, anomie, déviance et alter-conformisme.

### **2.2.1. La notion de conformisme**

Dans la société, les individus sont sans cesse confrontés à des normes établies auxquelles ils doivent s'adapter. Ce processus d'adaptation des individus aux normes est appelé conformisme. Fischer (1996) définit la conformité comme la modification de croyance de comportement par laquelle un individu répond à divers types de pression d'un groupe en cherchant à se mettre en accord avec les normes ambiantes par l'adoption de comportements approuvés socialement. Les individus ont tendance à modifier leurs opinions, leur croyance et comportement, sous la pression implicite du groupe. En le faisant, ils s'intègrent au groupe en reconnaissant les normes, règles et modèles de conduite en vigueur (Baggio, 2008). Ce conformisme permet de conserver l'homogénéité du groupe et de réguler son fonctionnement.

Fisher (1996) montre que dans la conformité, trois éléments distincts se retrouvent :

- L'existence de tensions entre les positions antérieures d'un individu et les pressions auxquelles il est plus ou moins fortement soumis ;
- L'adhésion qui s'opère chez l'individu à ce qui lui est proposé ;
- Le résultat de cette modification qui comporte à la fois une part de négation de certains aspects du comportement antérieur et une part d'affirmation de soi par l'adoption d'un comportement nouveaux.

Selon Deutsch et Gerard (cités par Mazé, 2005), deux raisons peuvent pousser les individus à se conformer :

- **La dépendance informationnelle** : exprime le besoin qu'ont les individus d'accéder aux connaissances, aux informations que déteint la source. Ici le besoin est essentiellement cognitif mais l'asymétrie persiste. Elle s'appuie sur l'idée selon laquelle l'opinion de la majorité doit être correcte puisque unanime. La probabilité qu'une erreur se glisse dans les estimations est faible surtout quand elle émane des personnes perçues comme indépendantes.
- **La dépendance normative** : exprime le besoin qu'ont les individus d'être aimé, approuvé, affilié à un groupe et accepté de celui-ci en partageant ses normes et ses codes. La dépendance normative traduit un besoin relationnel et renvoie au besoin de l'individu de restaurer un rapport positif avec la majorité. L'important c'est d'être accepté et éviter un rejet, voire une punition. Ce besoin de consensus avec le groupe crée une asymétrie dans les rapports. Il y aura d'un côté, une hiérarchie avec qui détient le pouvoir, l'information ou la morale et de l'autre côté, ceux qui en ont besoin.

Plusieurs raisons peuvent pousser un individu à se conformer, mais il s'agit toujours d'une négociation tacite entre les points de vue divergents de la source dotée d'une autorité et de la cible qui s'y trouve confrontée. C'est la raison pour laquelle la cible adopte la norme qui fait autorité. Cependant les processus cognitifs ou les systèmes de croyance des individus qui se conforment est différent. C'est dans ce sens que Kleman (1958) cité par Mazé (2005) distingue trois formes de conformisme :

- **La complaisance** : Elle renvoie essentiellement à l'idée de dépendance normative. Il s'agit d'un conformisme à but utilitaire. L'individu ne souhaite pas entrer en conflit avec le groupe, et adhère à ses positions pour « être tranquille ». Cette forme de conformisme est un changement de surface qui vise avant tout l'obtention des bénéfices et l'évitement des désagréments. Elle est, en quelque sorte une forme d'acceptation de la position de la source par besoin d'approbation
- **L'intériorisation** : Elle évoque plutôt la notion de dépendance informationnelle et engendre un changement de la structure de connaissance profond et durable et intériorisant les propos de la source crédible. Dans le cas de l'intériorisation, l'individu adhère complètement au système de valeurs du groupe et le fait sien. Il lui fait pleinement confiance et adopte ses lignes de conduite et de jugement.

- **L'identification** : Il arrive que l'individu se conforme dans le souci d'établir et de conserver des relations positives avec le groupe. La principale raison en est que le groupe est attractif et éventuellement, lui apporte prestige et visibilité. L'important est de nourrir une relation positive avec la source qui lui permet de jouir d'un certain attrait auquel il s'identifie.

### 2.2.2. La soumission

La littérature distingue deux types de soumissions : la soumission librement consentie et la soumission à l'autorité.

**La soumission librement consentie** : est un type d'influence qui consiste à amener quelqu'un à se comporter d'une façon différente à son habitude en le manipulant de telle sorte qu'il a le sentiment de faire librement ce qu'on lui demande (Fischer, 1996). Ce comportement attendu est obtenu sans pression dans la mesure où les individus se sentent libres d'agir comme ils veulent. La soumission librement consentie est obtenue à travers plusieurs stratégies :

- **La stratégie d'influence du pied à la porte** : c'est un procédé qui consiste à amener quelqu'un à travers une première demande anodine à faire ce qu'on attend réellement de lui. Cette technique consiste à précéder la requête cible par une ou plusieurs requêtes préalables anodines, non problématique et très peu coûteuses ;
- **La stratégie de l'amorçage ou de la faveur déguisée** : c'est un procédé qui consiste à amener quelqu'un à s'engager dans une proposition qu'on lui fait, mais sans qu'il connaisse le coût réel de son accord ;
- **La « porte au nez »** : Cette technique consiste au contraire à demander beaucoup pour obtenir peu. C'est une technique que les enfants maîtrisent très bien (Baggio, 2008)

Deux processus psychologiques sont à l'œuvre dans une soumission librement consentie. Il y a d'abord le fait que dans la soumission sans pression, les gens ont le sentiment de préserver leur liberté. Quand on influence les gens en les manipulant de sorte qu'ils font ce qu'on leur demande de faire, ils ne se rendent pas compte qu'ils ont été manipulés et ont le sentiment d'être libres de le faire. Le second processus psychologique est celui de l'engagement. Selon Kiesler (1971) l'engagement désigne le fait qu'un individu adhère psychologiquement à ce qu'on lui demande, se sent plus impliqué sur l'acte qu'il pose.

**La soumission à l'autorité** renvoie à une modification du comportement à travers laquelle un individu répond par l'obéissance à un ordre qui lui vient d'un pouvoir légitime (Fischer, 1996). L'obéissance peut être définie comme la modification d'un comportement à

travers laquelle un individu répond par la soumission à un ordre qui lui vient d'un pouvoir légitime. Ainsi donc, l'obéissance est une forme de soumission à une autorité. L'autorité en tant qu'expression d'un pouvoir légitime est une source d'influence sociale.

Plusieurs facteurs permettent d'expliquer l'obéissance. Il s'agit des facteurs psychosociaux d'une part et des facteurs contextuels d'autre part.

### **2.2.3. Les facteurs explicatifs de la soumission et du conformisme**

Dans la littérature, deux types de facteurs expliquent la soumission et le conformisme. Il s'agit des facteurs psychosociaux et des facteurs contextuels.

#### **2.2.3.1. Facteurs psychosociaux**

Les facteurs psychosociaux stipulent que chacun entre dans la vie sociale en apprenant à obéir dans la famille, à l'école et au travail. Les facteurs psychosociaux mettent en exergue un certain nombre de facteurs qui contraignent l'individu à adopter une attitude de soumission.

#### **L'intériorisation de la soumission**

Les vingt premières années d'un individu se passent dans l'état de subordonné. Cette étape valorise tout ce qui est moral et bon. L'obéissance y est présentée comme une vertu et est de ce fait récompensée. A cette se produit l'intériorisation de l'ordre social, avec la norme d'obéissance aux supérieurs. Avec ce mécanisme, l'individu essaie de repérer l'autorité qui lui-même se signale par des marques caractéristiques.

L'intériorisation de la soumission se fait également par l'engagement. L'engagement exprime le lien qui existe entre l'individu et son acte. En d'autres termes, les individus s'engagent dans un comportement duquel ils auront plus ou moins du mal à s'extraire, même en cas d'échec ou d'erreur. Dans ce cas, on parle *d'auto-manipulation*, puisque l'individu s'engage et s'enferme lui-même dans le comportement. Par ailleurs, le sujet se sent engagé et moralement obligé à assumer son rôle jusqu'au bout.

**L'état agentique** : l'intégration dans la hiérarchie amène une perte de l'état d'autonomie pour un nouvel état que Milgram appelle l'état agentique (Fischer, 1996). Le sujet ne se sent plus responsable de ses actes. Il ne se considère plus que comme l'instrument de la volonté d'autrui. L'état agentique résulte de la soumission aux ordres provenant de l'autorité. Le sujet obéit aux ordres et en obéissant, il se démet de sa capacité d'évaluation personnelle. Son attention se trouve focalisée par tout ce que l'autorité est susceptible de demander.

L'individu accepte la situation qui lui est demandée en à travers la définition qu'en fait l'autorité. Il n'a pas à juger si ses actes sont bons ou mauvais. Il estime que du moment où un ordre lui est donnée, que l'autorité supérieure est là pour en juger. L'autorité devient source de reconnaissance et juge moral du sujet. C'est en elle que le sujet va rechercher la bonne image de soi. C'est l'autorité qui confirme cette bonne image de soi du sujet, mais pour cela, il faut obéir (Fischer, 1996).

### **2.2.3.2. Les facteurs contextuels**

Les facteurs contextuels ont été mis en évidence par Milgram et d'autres psychologues qui ont mis en évidence dans le processus de soumission, des facteurs qui, s'ils étaient modifiés pourraient réduire la tendance à obéir aveuglement. Il s'agit de la légitimité de l'autorité et la proximité de la victime.

**La légitimité de l'autorité** : certains sujets ont tendance à se soumettre en fonction du poids de la légitimité de l'autorité. Plus l'autorité a une certaine prestance et reconnaissance, plus les sujets auront tendance à lui obéir. Les expériences de Milgram ont montré que l'obéissance a diminué de 48% chez les mêmes sujets, pour une même activité, en fonction de la légitimité de l'autorité (Fischer, 1996).

**La proximité de la victime** : les expériences de Milgram ont également démontré que l'obéissance diminuait considérablement lorsque le sujet était dans la même pièce que la victime (Fischer, 1996).

### **2.2.4. Réactance, anomie, déviance et alter-conformisme**

De manière générale, une influence sociale ne conduit pas forcément à la conformité. C'est pourquoi cette section va s'atteler à comprendre pourquoi ils ne se conforment pas, c'est-à-dire pourquoi ils résistent à l'influence sociale.

#### **2.2.4.1. La résistance individuelle : la réactance**

Le concept de réactance a été identifié par Brehm (1966). Les facteurs psychologiques représentent l'un des premiers facteurs expliquant les réactions individuelles à l'influence sociale. Dans une situation où les individus se sentent menacés dans leur indépendance, ils réagissent par un comportement appelé réactance. La réactance peut être définie comme une résistance individuelle aux pressions sociales, qui s'exprime par le développement d'une motivation négative, liée au sentiment d'une perte de son indépendance et qui se traduit par une tendance à vouloir retrouver sa liberté perdue (Fischer, 1996). Plus le sentiment de liberté

diminue, plus le comportement de réactance augmente, surtout lorsque l'individu accorde une certaine importance au comportement menacé (Brehm et Mann, 1975 cités par Fischer, 1996).

Ainsi, les individus peuvent résister à la pression sociale parce que celle-ci déclenche des motivations en sens inverse de l'effet recherché. Ces motivations peuvent être liées à leurs croyances personnelles, aux sentiments de leur indépendance à conserver, aux valeurs qu'ils défendent ou encore aux engagements divers dans lesquels ils sont impliqués (Fischer, 1996). Des études ont montré que la probabilité d'un comportement de réactance était liée à plusieurs facteurs individuels à l'instar du sentiment d'identité personnelle. Ainsi, la conformité diminue lorsque le besoin de se distinguer ou de s'affirmer augmente.

#### **2.2.4.2. La résistance collective : l'anomie sociale**

Si la réactance est observée chez les individus, il se pourrait également que la résistance soit observée sur le plan de l'organisation sociale. C'est ce que traduit le concept d'anomie sociale, mis en évidence par Durkheim en 1960 (Fischer, 1996). L'anomie définit les effets de dérèglement social liés aux conflits existants entre valeurs et normes dans un contexte donné. Elle se traduit par une perte d'impact, de baisse d'efficacité dans les règles sociales qui guident les conduites. On parlera alors d'anomie lorsque les conduites des individus ne sont plus régies par des règles sociales claires. Ce qui permet de considérer que les systèmes sociaux, de par leur complexité croissante produisent un « effet d'atomisation » qui produit un ensemble de règles mal établies (Fischer, 1996). En raison du changement rapide dans lesquelles sont prises les normes, les règles perdent de leur consistance. Il s'en suit une usure des valeurs traditionnelles qui entraînent un dérèglement entre l'individu et la société. Elle représente une source sociale et culturelle susceptible d'expliquer les comportements déviants en société.

Pour Merton (1949), l'anomie résulte du fait que la société propose à ses membres des objectifs et ne leur donne pas les possibilités de les atteindre. Il se produit alors une tension qui crée un assouplissement du consensus dont l'effet est une relative absence des normes. Par exemple, la réussite sociale par le travail qui est définie comme une valeur dans la société industrielle devient un point de référence pour atteindre les objectifs que les individus se fixent. Pour les atteindre, ils disposent de moyens socialement valorisés. Cependant, cette norme constitue en elle-même une barrière que bon nombre ne peut franchir en raison de leurs conditions sociales. L'anomie est matérialisée ici par l'infraction au code de la société dans la mesure où plusieurs personnes vont adopter de types de conduites correspondant au rejet des moyens socialement valorisés mais qui visent la réussite sociale.

### 2.2.4.3. La déviance

Synonyme du terme « *anomie* » qui apparaît en Angleterre en 1951 dans le sens de mépris de la loi divine et qui est repris par le sociologue français E. Durkheim (1975 : 282) pour désigner un état de transgression ou de non-respect des normes (Grawitz, 1994 P 117-119). La déviance est définie comme un type de conduite qui place les individus en dehors du système social de règles établies, où leur comportement ne paraît plus régi par lesdites règles (Fischer, 1996). La déviance implique l'étude de la *conformité*, qui varie suivant les lieux et les époques. Pour Ella Ella (2014), la notion de déviance est très utilisée depuis les années 1960 pour désigner toute transgression des normes en vigueur dans un système social donné. Les normes sociales représentent un mode de régulation sociale et désignent des règles préalablement établies dans une société. Merton distingue trois types de comportements relatifs à la déviance.

- a. Le comportement aberrant ou la règle est transgressée mais non contestée ;
- b. Le comportement non conformiste dans lequel la règle est ouvertement ou publiquement contesté et transgressée dans l'espoir de la modifier ;
- c. Le déviant rebelle qui ne reconnaît pas la légitimité de l'autorité qui prescrit la règle, dont il nie ainsi la validité.

### 2.2.4.4. Alter-conformisme

Le terme « alter conformiste » a été mis en évidence pour désigner les désobéissants marginaux face à une autorité destructrice de manière individuelle et non-violente (Beaudin-Houle, 2016). Souvent qualifiés de non conformistes, ils incarnent l'exception. Leurs actions marquent l'imagination, permettent d'éveiller les consciences et d'inspirer ceux qui souhaitent retirer leur soutien à une autorité jugée destructrice et malfaisante. Ce concept émergent d'« alter-conformisme », est inspiré du concept d'« alter-obéissance » introduit par Manuel Cervera-Marzal (2014). L'auteur distingue l'obéissance première et les obéissances secondes. L'obéissance première est « l'attitude consistant à se soumettre aveuglément aux lois en vigueur » tandis que les obéissances secondes se subdivisent en deux sous-catégories : l'anti-obéissance et l'alter-obéissance. L'anti-obéissance s'actualise par un refus total de toute forme d'obéissance. S'il est vrai que l'anti-obéissance renverse l'obéissance première, elle en conserve le noyau. En effet, pour Cervera-Marzal cité par Beaudin-Houle (2016), Sans le savoir, l'anti-obéissance est donc obéissance à la loi qui prescrit de « désobéir à toutes les lois ». Cependant, c'est la deuxième forme d'obéissance seconde, dite « alter-obéissance », qui permet de remplir le vide théorique mis au jour par les « éveilleurs de conscience ».

*Elle désigne le refus d'obéir aux lois étatiques afin de se soumettre à d'autres lois : la loi religieuse, la loi naturelle, la loi du marché, la loi des traités internationaux, la loi morale, la loi de l'histoire, etc. L'alter-obéissance se présente comme « désobéissance » dans la mesure où elle transgresse en effet les lois étatiques. Mais cette violation des lois en vigueur a pour vocation de permettre d'obéir encore mieux et encore plus à une loi non étatique. Elle viole les lois en place, qu'elle juge injustes, pour mieux se soumettre à une autre loi, jugée pour sa part entièrement conforme à l'idéal de justice. Elle ne fait que remplacer une obéissance par une autre. Elle est donc alter-obéissance, obéissance au second degré. (Cervera-Marzal, 2014, p.362)*

Ainsi, l'alter obéissance stipule que l'individu désobéit à une loi pour se soumettre à une autre loi. L'alter-obéissance possède donc un moment autorégulateur et un moment hétérorégulateur. La régulation n'est plus de l'ordre de la prescription, mais plutôt de l'ordre de la réflexion. Les individus passent par une étape de réflexion avant d'en venir au refus de l'obéissance. Dans sa fonction autorégulateur, l'alter-obéissant qui doit choisir entre deux possibilités refuse les deux possibilités pour adhérer à une troisième possibilité. Dans sa fonction hétérorégulateur, l'alter-obéissant refuse l'autorité d'un groupe dominant pour se soumettre à l'autorité d'un autre groupe. Les normes, les us et coutumes du groupe dominant ne s'appliquent plus à lui. Bien que son action paraisse marginale, il n'est pas un non-conformiste, mais plutôt un alter-conformiste (Beaudin-Houle, 2016).

Beaudin-Houle (2016) mentionne l'exemple de Franz Jägerstätter qui était un agriculteur autrichien, père de trois enfants et sacristain de la paroisse de Sainte-Radegonde. Lorsque l'Autriche fut annexée à la « Grande Allemagne » nazie en 1938, Jägerstätter se dissocia du régime national-socialiste par de petits gestes symboliques. « S'il refusait de contribuer financièrement au régime nazi, il refusait aussi d'en recevoir quoi que ce fût. Il ne réclamait pas les allocations familiales auxquelles il avait droit pour ses enfants. » (Zahn, 1967, p.51) Jägerstätter avait d'ailleurs été le seul de sa communauté à refuser une subvention gouvernementale à laquelle il avait droit après que ses récoltes furent détruites par la grêle. C'est toutefois lorsqu'il reçut les papiers officiels l'obligeant à s'enrôler dans l'armée allemande qu'il émit un refus qui lui fut fatal.

## 2.3. Théories explicatives du sujet

L'approche théorique permet de présenter les théories qui sont à la base de cette étude. Une théorie est un système d'idées très élaborées qui tentent d'expliquer certains phénomènes. Il s'agit d'un ensemble d'idées à valeur explicative et prédictive qui résulte d'une synthèse des faits observés, testés et validés (Fonkeng *et al.*, 2014).

### 2.3.1. Les théories explicatives des facteurs psychosociaux au travail

Généralement, deux modèles sont utilisés pour mesurer les contraintes psychosociales au travail à savoir, les modèles de demande-latitude-support (DLS) de Karasek (1979) et al. et de déséquilibre-effort-reconnaissance (DER) de Siegrist (1996).

#### 2.3.1.1. Modèles de demande-latitude-support (DLS) de Karasek (1979)

Le modèle Demande-latitude-support (*Job strain model* en anglais) de Karasek et al. (1979) est régulièrement utilisé pour mesurer les contraintes psychologiques au travail. Ce modèle repose sur deux principales composantes : la demande psychologique et la latitude décisionnelle. La demande psychologique porte sur la charge de travail, les exigences intellectuelles et les contraintes de temps. La latitude décisionnelle est quant à elle une combinaison de deux aspects : le développement des compétences et l'autorité décisionnelle (Ndjaboué et al., 2012).

Il en résulte un modèle, celui du modèle Demande-latitude (DL) qui s'appuie sur la maxime selon laquelle une demande psychologique élevée, une faible latitude décisionnelle ou encore une combinaison des deux, constitue des facteurs de risque pour la santé du travailleur /qualité du travail. A ce modèle de Demande-latitude, une troisième composante a été ajoutée : le soutien social, pour devenir le modèle Demande-latitude-support. Introduite par Johnson et al. (1988), ce troisième déterminant inclut les aspects liés au soutien socio-émotionnel et instrumental des relations au travail. Pour Ndjaboué et al., (2012), le soutien social renvoie à l'aide apportée par les collègues de travail, les supérieurs hiérarchiques ou encore le niveau de coopération au travail. Ce soutien produit des émotions qui modulent le vécu du travailleur. Johnson et Hall (1988) estiment que l'isolement est un facteur de risque pour le travailleur tandis que qu'un soutien sécurisant et constant est précurseur d'un sentiment de bien-être.

En mesurant les caractéristiques du milieu de travail relatives à l'environnement et à l'organisation du travail d'une part et d'autre part les tâches individuelles, le modèle DLS met

en relation les aspects identifiables et modifiables de l'environnement de travail et des individus. Toutefois, des limites ont été associées à ce modèle (Ndjaboué et al., 2012). Siegrist (2000) lui reproche de ne pas prendre en considération plusieurs facteurs psychosociaux qui pourraient échapper au contrôle des travailleurs. Il reproche également à ce modèle DLS de fonctionner comme une « boîte noire » dans son évaluation des facteurs psychosociaux. C'est la raison pour laquelle il a développé le modèle Déséquilibre-effort-reconnaissance, afin de prendre en compte la relation entre le travail et l'équité.

### **2.3.1.2. Le modèle Déséquilibre-effort-reconnaissance (DER) de Siegrist (1996)**

Le modèle déséquilibre-effort-reconnaissance (*Effort-reward-imbalance* en anglais) de Siegrist (1996) met en avant la relation entre le travail et l'équité. Ce modèle repose sur l'équilibre entre les efforts et la reconnaissance. Ainsi, les efforts fournis par le travailleur doivent être proportionnellement récompensés selon les modalités socialement définies (argent, estime, proportion, sécurité de l'emploi). Ce modèle stipule que, lorsqu'il n'y a pas réciprocité entre les efforts fournis et la reconnaissance reçue, la qualité du travail ainsi que la santé du travailleur risque d'être affectée. En effet, le travail nécessite des efforts et une mobilisation d'énergie, ces efforts se situent dans un processus d'échange dans lequel des récompenses sont attendues en retour. Lorsque cette attente n'est pas satisfaite, il se produit un déséquilibre. L'avantage de ce modèle est que contrairement au modèle DLS, il tient compte des caractéristiques individuelles comme la personnalité dans les interactions sur le milieu de travail. Cependant, en dehors du contexte formel et contractuel (contrat de travail) du cadre de travail, ce modèle ne permet pas de mesurer les effets de certaines contraintes psychosociales telles que le climat managérial ou le climat interpersonnel au travail, ni même la dimension interactionnelle entre les hiérarchies (Kivimaki, 2007 ; Ndjaboué et al., 2012)

Ce modèle s'appuie sur trois dimensions : les efforts extrinsèques, les efforts intrinsèques et les récompenses.

- Efforts extrinsèques concernent : les contraintes de temps, les interruptions, les responsabilités, les heures supplémentaires, la charge physique et l'augmentation de la demande.
- Les efforts intrinsèques concernent : le besoin d'approbation, la compétitivité et hostilité latente, l'impatience et irritabilité disproportionné, l'incapacité à s'éloigner du travail

- Les récompenses concernent : la gratification monétaire (salaire, primes), l'estime (respect et estime, soutien, traitement injuste), le Contrôle du statut (Perspectives de promotion, Changement indésirable dans la situation de travail, Insécurité de l'emploi, Inadéquation du statut).

### **2.3.1.3. La théorie de la justice organisationnelle de Greenberg (1987)**

La théorie de la justice organisationnelle est également identifiée comme un modèle théorique permettant d'évaluer les contraintes psychosociales au travail. Développée par Greenberg (1987) pour qualifier les théories dites de « l'équité » dans le milieu organisationnel, elle est définie comme le champ de l'enquête psychologique qui s'intéresse à la perception de l'équité sur le lieu de travail (Fall, 2014). Elle s'intéresse aux règles et aux normes sociales qui régissent la distribution des ressources et des avantages, des processus et des procédures conditionnant cette distribution, et des relations interpersonnelles qui sont associées à ces procédures et distributions. Le sentiment de justice ou d'injustice occupe une place importante dans la vie de tous les jours. Ce sentiment a des conséquences affectives, cognitives et comportementales dans une très grande variété de contextes sociaux et même sur le lieu du travail. Développée à partir de la théorie de l'équité (Adams, 1963, 1965), la justice organisationnelle est un construit qui permet d'évaluer la qualité des interactions sociales au travail, les règles et les normes sociales qui régissent l'entreprise. La théorie de l'équité repose sur le postulat selon lequel les individus développent des croyances sur ce qui est juste dans les relations, les procédures et la distribution des ressources au travail en échange d'un travail accompli, tout en se comparant à un autre employé qu'ils considèrent comme leur pair (Adams, 1965). Ainsi, le sentiment de justice ou d'injustice se trouve dans le regard de l'acteur et non dans les caractéristiques objectives de la situation (Kellerhals et *al.*, 1997). Contrairement aux modèles de DLS et DER, qui s'intéresse à la perception des situations individuelles, la théorie de la justice organisationnelle s'intéresse à la perception des situations individuelles comparativement aux situations individuelles des collègues. Par exemple, un travailleur peut estimer qu'il n'y a pas d'injustice à son endroit (en termes de procédures, de rapports avec les collègues ou de compensation) de la part de l'organisation mais percevoir malgré tout une injustice lorsqu'il se compare à un autre employé du même environnement professionnel (Ndjaboué et *al.*, 2012).

La théorie de la justice organisationnelle repose sur trois composantes : la justice interactionnelle (relations sociales), la justice procédurale (procédures qui régissent l'organisation) et la justice distributive (rétributions) (Adams, 1965).

- **La justice relationnelle ou interpersonnelle**

Elle est assimilable au soutien social de la DLS. Elle renvoie à la qualité du soutien social qu'entretiennent les employés sur le lieu de travail. Dans la vie de tous les jours, les individus sont sensibles à la façon avec laquelle les autorités les traite. Une attitude désinvolte, une absence de considération de la part d'un responsable peut conduire à un sentiment d'injustice qui peut à son tour affecter la qualité du travail (Finkelstein, 2005). Ainsi, avec la justice relationnelle, il est possible d'évaluer la relation qu'un employé entretient avec les autres employés et avec son supérieur direct.

Les travaux de Bies et Moag ont mis en exergue en 1986 deux déterminants du sentiment d'injustice dans le cadre des relations interpersonnelles (Finkelstein, 2005). Il s'agit d'une part du désir d'être traité avec dignité et respect et d'autre part du besoin d'être informé des décisions prises à notre égard (justice informationnelle). Le sentiment d'être traité correctement par l'autorité se trouve à la base du modèle de la justice relationnelle (Finkelstein, 2005). Trois critères centraux définissent le traitement relationnel juste appliqué par une autorité :

- 1 **La reconnaissance sociale** : Elle s'intéresse à la manière avec laquelle les représentants de l'autorité traite les gens (politesse, dignité, respect des droits et des opinions, etc.). L'application de cette norme permet aux agents de se considérer comme membres à part entière de la communauté.
- 2 **La neutralité** : les individus ont besoin d'avoir la certitude qu'ils sont traités au même niveau que les autres, sans préjugés (absence de biais) et avec honnêteté.
- 3 **La confiance** : elle montre que l'autorité dans ses intentions croie au sujet. La confiance rend compte du rapport existant entre les qualités de l'autorité et les relations du sujet avec cette autorité. La confiance correspond à un désir de percevoir une stabilité dans les motivations qui sous-tendent les décisions des autorités afin de pouvoir prédire leur comportement futur (les mesures de confiance permettent d'évaluer le degré de justice et d'éthique perçus par les individus chez les représentants légaux ou managériaux de l'autorité (Finkelstein, 2005).

### - **La justice procédurale**

La justice procédurale a été élaborée pour la première fois par Thibaut et Walker (1975). Elle interroge l'équité des procédures. La théorie de la justice procédurale montre que les individus sont plus intéressés par la manière (procédure) avec laquelle les décisions sont prises que par les résultats (Justice distributive). Ainsi, l'adhésion aux normes de justice et la justice est plus évidente lorsque les procédures qui sont reconnues comme justes sont utilisées pour générer la décision. Certains critères procéduraux sont estimés être importants pour déterminer la justice d'une rétribution. Pour Leventhal (1980), les individus considèrent qu'une procédure est juste lorsque :

- 1 Elle est appliquée à tout le monde de la même façon ;
- 2 On n'a pas recours à des préjugés ou à des biais personnels ;
- 3 On a utilisé des informations exactes pour prendre des décisions ;
- 4 On peut corriger la décision en fonction de nouvelles informations
- 5 Tous les critères pertinents ont été pris en compte ;
- 6 Les procédures sont fondées sur l'éthique actuelle de la société

Les travaux de Thibaut et Walker (1975) ont plutôt mis en évidence l'effet « voix » dans leur théorie de la justice procédurale. L'effet voix renvoie à la possibilité d'exprimer son point de vue sur la décision prise par l'autorité de justice. Pour ces chercheurs, l'effet « voix » permet d'exercer un contrôle sur la décision elle-même et sur le processus menant à la décision. Quelle que soit l'issue de l'arbitrage (favorable ou défavorable), les justiciables acceptent mieux la décision et la trouvent plus juste lorsque le juge leur a donné la possibilité d'exprimer leur point de vue.

### - **La justice distributive**

La justice distributive évalue pour sa part la perception de l'équité dans les rétributions reçues en échange d'un effort. L'équité quant à elle repose sur la règle de proportionnalité qui stipule que les individus considèrent une relation comme juste lorsque le rapport entre leurs efforts (contributions) et ce qu'ils reçoivent en échange (rétribution) est équilibré, comparativement à une autre personne placée dans les mêmes conditions qu'eux (Adams, 1965). Le concept de réciprocité est également utilisé dans ce cadre pour rendre compte de l'équilibre entre les contributions et les rétributions. Peuvent être inclus dans les rétributions de cette catégorie, le salaire, les diplômes, les récompenses symboliques (valorisation,

reconnaissance sociale), la qualité de vie (Finkelstein, 2005). Ce modèle prend également en compte la comparaison interpersonnelle et les informations relatives au milieu de travail en général. La justice distributive est proche du modèle DER proposé par Siegrist, car ces deux modèles se rapportent à une distribution équitable des ressources et des bénéfices. Pour Deutsch (1983) cité par Finkelstein (2005), la justice distributive repose sur le compromis, entendu comme un système de règles spécifiant ce que les individus doivent donner et recevoir dans la cadre de leurs transactions.

Les travaux de Walster et Berscheid (1978) qui faisaient varier dans leurs recherche les récompenses attribuées à des individus ayant accompli une tâche qu'ils pouvaient comparer à celle des individus placées dans des situations équivalentes ont montré que, lorsque les individus se sentent sous-rétribués, ils éprouvent un sentiment d'injustice, de colère et de révolte.

#### **2.3.1.4. La théorie de la privation relative**

La théorie de la privation relative a été mise en exergue en 1949 par Stoufer et *al.* (Finkelstein, 2005). Elle part du constat surprenant que les officiers pilotes de bombardiers, aux Etats-Unis manifestent plus d'insatisfaction et de sentiment d'injustice par rapport au déroulement de leur carrière que les techniciens qui ne bénéficient pas des mêmes avantages. Les auteurs en déduisent alors que le sentiment d'injustice ou le mécontentement ressenti n'est pas le simple reflet de conditions objectives, mais dépend plutôt de certaines comparaisons sociales que les individus utilisent pour évaluer leur situation. Trois types de privations relatives ont ainsi été relevés par Runciman (1966). Il s'agit de la privation interpersonnelle, la privation interpersonnelle et la privation intergroupe.

##### **- La privation intra personnelle**

Elle renvoie au cas où les individus fondent leurs attentes ou leurs aspirations par comparaison à leur situation passée ou actuelle. La comparaison de ce fait l'individu c'est par rapport à li même (son passé, son futur, ...). Si le passé était meilleur que le présent, l'individu développe un sentiment d'injustice dans le sens de la privation intra personnelle. Plus il existe des possibilités offertes pour une éventuelle amélioration des conditions de vie (promotion, diplômes, récompenses symboliques, etc.), plus le sentiment de privation a de chances de se développer chez les individus (Finkelstein, 2005).

- **La privation relative interpersonnelle ou égoïste**

Pour Crosby (1976) la privation relative interpersonnelle fonctionne sur la base d'une comparaison entre soi et autrui dans laquelle les individus veulent un objet que l'on appellera X, se comparent à quelqu'un ayant déjà X, ont droit à X, croient qu'il est possible d'avoir X et ne se sentent pas responsables de ne pas avoir X. Ce processus est source du sentiment d'injustice que peuvent ressentir les gens qui attendent par exemple une promotion que leur collègue a déjà obtenue et qu'ils pensent mériter autant que lui (Finkelstein, 2005).

- **La privation relative intergroupe ou altruiste**

Dans le cadre de la privation relative intergroupe ou altruiste, les individus s'identifient préalablement à leur groupe d'appartenance avec les caractéristiques spécifiques de ces groupes en termes de valeurs positives ou négatives. Etant conscient de leur identité par rapport à ce groupe, ils se comparent à des membres d'autres groupes. Le sentiment d'injustice est donc lié à la perception d'une inégalité entre le traitement du groupe d'appartenance et celui d'un autre groupe (exogroupe) jugé plus avantageux. (Walker et Pettigrew, 1984). Taylor et Moghadam (1987) cités par Finkelstein (2005) ont conduit à des recherches qui montrent que c'est la privation relative collective est source de comportements sociaux de revendication et d'action collective.

### **2.3.1.5. La théorie du leadership au travail**

Le leadership est un modèle théorique récemment utilisé pour mesurer les facteurs psychosociaux au travail (Ndjaboué et al., 2012). La théorie du leadership est calquée sur la théorie du leadership dans les sciences de l'administration de Lewin (1939) qui distingue ainsi leadership autoritaire ou autocratique, participatif ou démocratique, et de délégation ou dit de « champ libre ». Dans cette dernière forme de gestion dite de « champ libre » ou du « leadership du laissez-faire », les besoins des employés sont ignorés, leurs problèmes ne sont pas résolus et aucune direction ou orientation de travail n'est donnée.

La théorie du leadership de Burns (1978) peut également être convoquée. L'auteur distingue les notions de leadership transformationnel et leadership transactionnel. Quatre facteurs établis par Bernard Bass rendent compte du leadership transformationnel (Ndjaboué et al., 2012). Ces facteurs sont :

- 1 L'influence idéalisée ou charisme : le leader agit comme un modèle et encourage les comportements souhaitables ;
- 2 La motivation inspirationnelle ou stimulante : le chef propose une vision stimulante à laquelle ses subordonnés adhèrent car elle donne sens à leur travail tout en leur lançant des défis ;
- 3 La stimulation intellectuelle : le leader incite les employés à prendre leurs propres décisions et à être créatifs et novateurs ;
- 4 L'appréciation ou considération individualisée : le leader agit comme coach et mentor ;

Le leadership transactionnel quant à lui permet à un responsable de motiver ses subalternes en faisant appel à leurs intérêts propres à travers deux types de comportements : il peut utiliser des récompenses lorsque les objectifs sont atteints et mettre sur pied des méthodes correctives afin de s'assurer que le minimum requis est fait. Il s'agit d'une « gestion par exception active » (Ndjaboué et al., 2012).

Dans une revue systématique sur le sujet, Kuoppala et *al.* présentent en 2008 trois principales conceptualisations provenant des études qu'ils ont retenues :

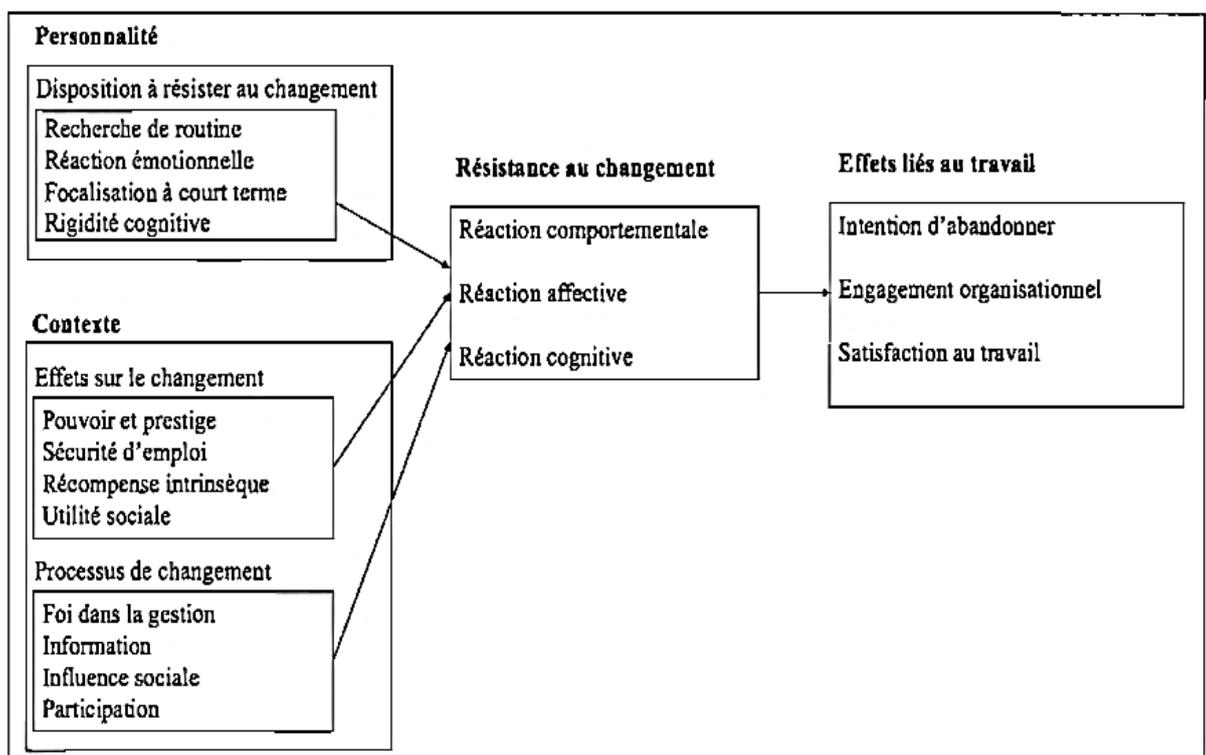
- 1 Le leadership considératif : le superviseur traite avec considération et honnêteté ses subalternes ;
- 2 Le leadership de soutien : le leader apporte son soutien social, un coaching ou une attention particulière à ses subalternes ;
- 3 Le leadership transformationnel dont il est question ci-dessus.

### **2.3.2. La théorie de la résistance au changement de Oreg (2003a, 2003b, 2006)**

Selon Oreg (2003a, 2003b, 2006), la résistance est une attitude tridimensionnelle envers le changement qui inclut les dimensions affectives, comportementales et cognitives. L'auteur propose une théorie basée sur la recension des écrits et la validation de deux instruments de mesure. Cette théorie est intéressante dans la mesure où la disposition à résister au changement a été confirmée par plusieurs études (Angel et Steiner, 2013). Cette théorie est d'autant plus pertinente qu'elle va au-delà des théories de Argyris et Schön (1978) ou de Diamond (1986) qui sont unidimensionnelles ou bidimensionnelles respectivement, et permet d'étudier le concept de résistance sous plusieurs angles grâce aux composantes affectives, comportementales et cognitives.

Pour Oreg (2003), la résistance est à la fois subjective et complexe. En effet, certaines personnes résistent sans égard au fait que le changement pourrait être bénéfique dans leur vie. Et aussi deux personnes vivant dans un groupe et exposés au changement pourraient résister, mais pas toujours pour les mêmes raisons. Selon la théorie de Oreg (2003, 2006), les antécédents (la personnalité et le contexte) expliquent les formes de résistance au changement dans ses dimensions comportementale, affective et cognitive. En plus de cela, Oreg (2003a) s'intéresse aux effets de cette résistance. En effet, il identifie trois conséquences de la résistance au changement à savoir : l'intention de démissionner, l'engagement organisationnel et la satisfaction au travail.

**Tableau 1 : Théorie de la résistance au changement de Oreg (2003a)**



**Source** : Loi Zedda (2020)

### 2.3.2.1. Les antécédents liés à la personnalité

En ce qui concerne la personnalité, la théorie de la personnalité de Oreg (2003a, 2003b, 2006) conçoit une prédisposition générale de l'individu à résister au changement. Ainsi, les individus résisteraient sans prendre en compte que le changement pourrait améliorer leur condition. Pour Oreg (2003b, p.680), « la prédisposition à résister est un trait de personnalité

qui reflète une attitude généralement négative face à un changement et une disposition à l'éviter ou à y résister ». Charbonnier-Vorin (2013) partagent cet avis lorsqu'ils déclarent que les traits de personnalité expliqueraient en quoi certains individus s'adaptent avec succès à différents changements dans leur environnement, notamment professionnels, tandis que d'autres ont de la difficulté à s'adapter ». Quatre éléments rendent compte des antécédents liés à la personnalité : la recherche de routine, la réaction émotionnelle, la focalisation à court terme et la rigidité cognitive.

- *La recherche de routine*

Elle représente la façon avec laquelle les individus perçoivent les routines et la recherche d'environnements stables. Le changement organisationnel nécessite des ajustements. C'est pourquoi il est souvent perçu comme une interruption dans les routines qui compromettrait le bien être du travailleur ou dans le cas contraire comme un moyen de se nourrir, une stimulation au travail (Oreg, 2003a, 2003b, 2006). L'individu à la recherche de routine agirait comme une force contraire au changement (Loi Zedda, 2020).

- *La réaction émotionnelle*

Elles renvoient à l'ensemble des réactions émotionnelles comme le fait d'être stressé, mal à l'aise ou de perdre le contrôle vis-à-vis du changement imposé. Pour Oreg (2003b, 2006), le changement suscite de nombreuses réactions émotionnelles qui pourraient avoir un effet négatif sur le changement si elles ne sont pas prises en compte.

- *La focalisation à court terme*

Elles renvoient aux préoccupations vécues par les individus à l'égard des inconvénients à court terme par rapport aux avantages que le changement pourrait apporter. En effet, à court terme, certains éléments peuvent rendre le changement contraignant. Au début du changement, la phase de décristallisation mise en évidence par Lewin (1975) est ardue et demande plus d'efforts que lors des autres étapes du changement. Ainsi l'individu pourrait se focaliser sur les désagréments à court terme, en délaissant les objectifs et les but du changement.

- *La rigidité cognitive*

Oreg (2003a, 2003b, 2006) la considère comme une forme d'entêtement et de réticence à envisager des nouveautés et de nouvelles perspectives. L'individu en situation de rigidité

cognitive ne change pas facilement d'avis. Cela est à son mode de réflexion et son mode de traitement de l'information lié au changement. En effet, Oreg soutient que les processus de pensée ont un effet direct sur la manière avec laquelle les individus se comportent, produisant ainsi sur une forme de résistance au changement.

### **2.3.2.2. Les antécédents liés au contexte**

Pour Oreg (2003a, 2003b, 2006), des éléments contextuels influencent également la résistance au changement. Les antécédents liés au contexte sont encore catégorisés en deux à savoir d'un côté des effets sur le changement et de l'autre du processus de changement.

#### *- Antécédents liés au effets sur le changement*

Les effets sur le changement s'intéressent aux résultats attendus. Ainsi, l'individu devrait pouvoir percevoir le bénéfice du changement pour l'accepter. Oreg (2006) utilise quatre éléments pour rendre compte des effets sur le changement. Ces éléments sont : le pouvoir et le prestige, la sécurité d'emploi, la récompense intrinsèque, l'utilité sociale.

#### *- Le pouvoir et le prestige*

Le pouvoir et le prestige influenceraient l'attitude de l'individu à l'égard du changement. Avec le changement, certains gagnent en pouvoir et en prestige tandis que d'autres perdent le contrôle qu'ils ont sur leurs subordonnées et sur les ressources. En plus, certaines positions seraient plus convoitées que d'autre. La perte de pouvoir ou de prestige pourrait conduire à de la résistance.

#### *- La sécurité de l'emploi*

Le changement pourrait menacer ou pas la sécurité de l'emploi. Certaines personnes pourraient perdre leur emploi ou les avantages y relatifs avec le changement tandis que d'autres pourraient plutôt en tirer des avantages. Ainsi, l'individu qui se sent menacé dans la sécurité de son emploi aurait tendance à résister.

#### *- La récompense intrinsèque*

Lorsque le changement mène à un emploi moins intéressant et moins motivant que celui qu'ils avaient avant la mise en place du changement, la récompense intrinsèque pourrait être entravée (Zedda, 2020). Pour Oreg (2006), le manque de motivation et d'intérêt à

effectuer de nouvelles tâches conduiraient à une aversion pour le changement, tandis qu'une amélioration de l'emploi peut être encourageante pour le changement.

- *L'utilité sociale*

Elle renvoie à l'impact négatif sur les relations sociales et l'environnement vécus par l'individu au travail. En effet, lorsqu'il y a changement organisationnel, certaines relations sociales et environnementales sont susceptibles d'augmenter la résistance au changement (Oreg, 2003a). Par exemple, certaines relations rompues peuvent être cause de résistance au changement.

### **2.3.2.3. Antécédents liés au processus de changement**

La manière dont le changement est amené par l'agent de changement peut également conduire à la résistance au changement. Oreg (2003a) utilise quatre éléments pour rendre compte du processus de changement. Il s'agit de : la foi dans la gestion, l'information, l'influence sociale, la participation.

- *La foi dans la vision managériale*

C'est un élément important de la gestion du changement. En effet, lorsque la vision managériale est partagée et que les subordonnés en ont une vision claire, ils fédèrent autour de la vision et fournissent les efforts nécessaires pour le changement. Ainsi, lorsque le changement est fait dans une atmosphère positive où les subordonnés sentent qu'ils peuvent avoir confiance à leurs supérieurs, ils coopèrent. Or, le manque de communication de la vision est susceptible de semer chez les subordonnées une confusion qui pourrait résulter sur la résistance.

- *L'information qualitative et quantitative*

Les subordonnées doivent avoir suffisamment d'information sur le changement pour la visualiser concrètement et s'y projeter. En effet, lorsque les individus reçoivent l'information nécessaire, leur volonté à coopérer au changement augmente (Wanberg et Banas, 2000)

- *L'influence sociale*

L'influence sociale nous montre que les attitudes des subordonnées seraient influencées par l'environnement social de ces derniers. L'employé serait susceptible de résister lorsque le réseau social de l'individu a tendance à résister (Brown et Quarter, 1994).

- *La participation*

Selon Oreg (2003a), elle serait un élément non négligeable dans l'étude de la résistance au changement. Plus l'individu participe, moins il aura tendance à résister. Plusieurs études et auteurs ont confirmé le lien significatif de la participation dans la résistance au changement.

**La résistance au changement**

Pour la théorie d'Oreg (2003a, 2003b, 2006), la résistance au changement s'appuie sur trois dimensions indépendantes qui offrent chacune un éclairage différent sur le phénomène de résistance. Ces dimensions sont : la dimension comportementale, affective, cognitive.

- ***La résistance comportementale*** : elle résume les intentions et actions que l'individu entreprend en réponse à la résistance au changement. Elle renvoie aux expressions de résistance de l'individu dans son savoir-faire. A l'actif de la résistance comportementale, on peut inscrire les plaintes, les dénigrement, vis-à-vis du changement.
- ***La résistance affective*** : Elle renvoie aux expressions de résistance de l'individu dans son savoir-être. Il pourra s'agir de la colère, du stress, de l'anxiété, de la panique, de l'angoisse etc.
- ***La résistance cognitive*** : elle implique ce que l'individu pense du changement. Elle renvoie aux expressions de résistance de l'individu au niveau de son savoir. Il réfléchit soit aux avantages induits par le changement, soit au contraire, aux dangers potentiels.

**2.4. Variables et hypothèses de l'étude**

La variable désigne une traduction du concept visant à le rendre mesurable. La variable se caractérise par ses modalités qui représentent les différentes situations que celle-ci peut prendre à partir de son opérationnalisation. Evola (2013) souligne que les modalités peuvent être identifiées à partir d'un indice ou indicateur qui sont des symboles ou signes extérieurs

d'une modalité d'une variable. Cette étude comporte deux types de variables à savoir une variable dépendante et une variable indépendante.

#### **2.4.1. La variable dépendante**

Pour Evola (2013), la variable dépendante est celle qui change sous l'effet de la manipulation d'autres variables. C'est celle qui indique le phénomène que le chercheur tente d'expliquer. La variable dépendante dans le cadre de cette étude est « **la résistance au changement du curriculum par les instituteurs** ».

#### **2.4.2. La variable indépendante**

La variable indépendante est celle qui est manipulée par le chercheur, afin d'analyser ses effets sur le comportement étudié. Elle est qualifiée d'indépendante parce qu'elle ne dépend pas de la volonté du sujet ; c'est une variable imposée par l'étude, l'expérimentateur ou le chercheur. C'est elle qui est supposée expliquer les différentes variations de la variable dépendante. Dans le cadre de cette étude, le choix des variables indépendantes ne s'est pas fait au hasard. Nous nous sommes appuyés sur deux théories :

La première est celle du modèle de demande-latitude-support (DLS) de Karasek (1979) qui met en évidence trois dimensions de l'environnement psychosocial au travail : la demande psychologique, la latitude décisionnelle et le soutien social. Ces trois dimensions constituent les trois premières variables indépendantes de cette étude.

La quatrième variable utilisée dans le cadre de cette étude résulte de la théorie de la justice organisationnelle de Greenberg (1987). Il s'agit de la variable « justice distributive » qui traduit la gratification que l'instituteur reçoit à l'issue de son travail. La variable justice distributive peut également être assimilée à la variable « récompense » du modèle modèle Déséquilibre-effort-reconnaissance (DER) de Siegrist (1996).

Ainsi, ce travail repose sur quatre variables indépendantes qui sont : **la demande psychologique, la latitude décisionnelle, le soutien social et la justice distributive.**

#### **2.4.3. Hypothèses de l'étude**

Une hypothèse est un énoncé affirmatif déclarant formellement les relations prévues entre deux variables ou plus ; C'est la réponse anticipée à la question de recherche posée

(Fonkeng *et al.*, 2014). Notre travail s'appuie sur une hypothèse générale et trois hypothèses spécifiques.

#### **2.4.3.1. Hypothèse générale**

L'hypothèse générale de cette étude est la suivante :

**HG** : Les facteurs psychosociaux exercent un effet significatif sur la résistance aux réformes du curriculaire par les instituteurs.

#### **2.4.3.2. Hypothèses spécifiques**

Les hypothèses spécifiques de l'étude sont :

L'objectif est dit spécifique lorsqu'il opérationnalise l'objectif général (Fonkeng *et al.*, 2014). Notre travail se décline en trois objectifs spécifiques :

**HS1** : La demande psychologique accroît la résistance aux réformes curriculaire par les instituteurs.

**HS2** : La latitude décisionnelle accroît la résistance aux réformes curriculaire par les instituteurs.

**HS3** : Le soutien social exerce diminué la résistance aux réformes curriculaire par les instituteurs.

**HS4** : La justice distributive diminue la résistance aux réformes curriculaire par les instituteurs.

Tableau 2 : Tableau synoptique

Thème	Questions de recherche	Objectifs de recherche	Hypothèses de recherche	Variable Indépendante (VI)	Indicateurs	Variable Dépendante (VD)	Modalités
	<b>Question principale</b>	<b>Objectif général</b>	<b>Hypothèse générale</b>				
	Les facteurs psychosociaux exercent-ils un effet significatif sur la résistance au changement du curriculum par les instituteurs ?	Déterminer si les facteurs psychosociaux exercent un effet significatif sur la résistance au changement du curriculum par les instituteurs.	HG : Les facteurs psychosociaux exercent un effet significatif sur la résistance au changement du curriculum par les instituteurs.	Facteurs psychosociaux			
Facteurs Psychosociaux et Résistance au changement du Curriculum Scolaire : Cas des instituteurs de l'arrondissement de SOA	<b>Questions spécifiques</b>	<b>Objectifs spécifiques</b>	<b>Hypothèses secondaires</b>				
	La demande psychologique exerce-t-elle un effet significatif sur la résistance au changement du curriculum par les instituteurs.	Déterminer si la demande psychologique exerce un effet significatif sur la résistance au changement du curriculum par les instituteurs.	HS1 : La demande psychologique accroît la résistance au changement du curriculum par les instituteurs.	VI1 : La demande psychologique	Quantité-rapidité Complexité-intensité Morcellement, prévisibilité	Résistance au changement du Curriculum	-Plutôt en désaccord ; - Désaccord ; - Neutre ; - Accord ; - Plutôt en accord
	La latitude décisionnelle exerce-t-elle un effet significatif sur la résistance au changement du curriculum par les instituteurs.	Déterminer si la latitude décisionnelle exerce un effet significatif sur la résistance au changement du curriculum par les instituteurs.	HS2 : La latitude décisionnelle accroît la résistance au changement du curriculum par les instituteurs.	VI2 : La latitude décisionnelle	Marge de manœuvre Utilisation des compétences		
	Le soutien social exerce-t-il un effet significatif sur la résistance au changement du curriculum par les instituteurs ?	Déterminer si le soutien social exerce un effet significatif sur la résistance au changement du curriculum par les instituteurs.	HS3 : Le soutien social diminue la résistance au changement du curriculum par les instituteurs.	VI3 : Le soutien social	Soutien professionnel Soutien émotionnel Reconnaissance		
	La justice distributive exerce-t-elle un effet significatif sur la résistance au changement du curriculum par les instituteurs ?	Déterminer si la justice distributive exerce un effet significatif sur la résistance au changement du curriculum par les instituteurs.	HS4 : La justice distributive diminue la résistance au changement du curriculum par les instituteurs.	VI4 : La justice distributive	Gratification monétaire Contrôle du statut Estime		

## Conclusion

Ce second chapitre intitulé « recension littéraire et théorique sur le sujet » est consacré à la définition des concepts, la revue de la littérature et les théories explicatives du sujet. L'approche notionnelle s'est appuyée sur les principaux concepts de l'étude. Ainsi ont été définis les concepts : facteurs psychosociaux, Curriculum, Résistance et instituteurs. La littérature s'est intéressée d'une part aux notions de conformisme, soumission tout en précisant les facteurs susceptibles de les expliquer. D'autre part, la littérature s'est intéressée aux facteurs de réactance, anomie, déviance, alter conformisme.

En ce qui concerne l'approche théorique, deux familles de théories ont été convoquées. Les théories relatives aux facteurs psychosociaux à l'instar du Modèle de demande-latitude-support (DLS) de Karasek (1979), du modèle Déséquilibre-effort-reconnaissance (DER) de Siegrist (1996) de la théorie de la justice organisationnelle de Greenberg (1987), de la théorie de la privation relative de Stoufer et *al.* (1949), de la théorie du leadership au travail de Burns (1978) et une théorie explicitant la résistance au changement à l'instar de la théorie de la résistance de Oreg (2003a, 2003b, 2006).

De toutes ces théories, deux théories ont permis d'opérationnaliser la variable indépendante de l'étude. La première est celle du modèle de demande-latitude-support (DLS) de Karasek (1979) qui met en évidence trois dimensions de l'environnement psychosocial au travail : la demande psychologique, la latitude décisionnelle et le soutien social. Ces trois dimensions constituent les trois premières variables indépendantes de cette étude. La quatrième variable utilisée dans le cadre de cette étude résulte de la théorie de la justice organisationnelle de Greenberg (1987). Il s'agit de la justice distributive qui correspond à la récompense du modèle Déséquilibre-effort-reconnaissance (DER) de Siegrist (1996). Il s'agit de la variable « récompense » qui traduit la gratification que l'instituteur reçoit à l'issue de son travail. La variable récompense peut également être assimilée à la variable la justice distributive définie par la théorie de la justice organisationnelle. La prochaine partie présente le cadre méthodologique de l'étude.

## **DEUXIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE**

---

## CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE

Dans ce chapitre nous allons préciser le type de recherche, le lieu de l'étude, la population de l'étude, le procédé d'échantillonnage et échantillon, la pré-enquête et les instruments de mesure, les outils statistiques et le déroulement de l'enquête.

### 3.1. Type de recherche

La recherche est un processus systématique de collecte, d'analyse et d'interprétation des données, ayant pour but de fournir des réponses pertinentes et sensées à certains problèmes sociaux (Amin, 2005). La recherche peut se présenter sous divers aspects et donc revêtir plusieurs formes.

Du point de vue des objectifs poursuivis, notre étude est une recherche explicative et compréhensive. Explicative parce qu'elle essaie d'expliquer le problème de recherche en tenant compte des théories existantes (Fonkeng *et al.*, 2014). Ainsi, notre recherche s'appuie sur les modèles de demande-latitude-support (DLS) de Karasek (1979), de Déséquilibre-effort-reconnaissance (DER) de Siegrist (1996), ainsi que sur les des théories de la justice organisationnelle et des théories de la privation relative pour expliquer le problème de la résistance des instituteurs aux réformes curriculaires.

La recherche est également compréhensive dans la mesure où elle va au-delà des explications et cherche à appréhender le sens des phénomènes (Fonkeng *et al.*, 2014). De ce fait, notre étude permettra de comprendre de manière générale comment les facteurs psychosociaux sont susceptibles d'affecter la qualité du travail de l'instituteur au quotidien, et de manière particulière comment les facteurs psychosociaux sont susceptibles d'entraîner la résistance aux facteurs psychosociaux chez les instituteurs.

### 3.2. Site de l'étude

L'étude se déroule dans la ville de Soa, une des communes du département de la Méfou-et-Afamba, Région du Centre au Cameroun. En guise de rappel, le département est issu de la division de l'ancien département de la Méfou en Méfou-et-Afamba et Méfou-et-Akono en 1995. Soa est érigé en arrondissement en 1979, par décret présidentiel N° 79-469 du 14

novembre 1979. Il était précédemment un district créé par décret présidentiel N° 64/DF/221 du 20 juin 1964.

### 3.2.1. Localisation et population

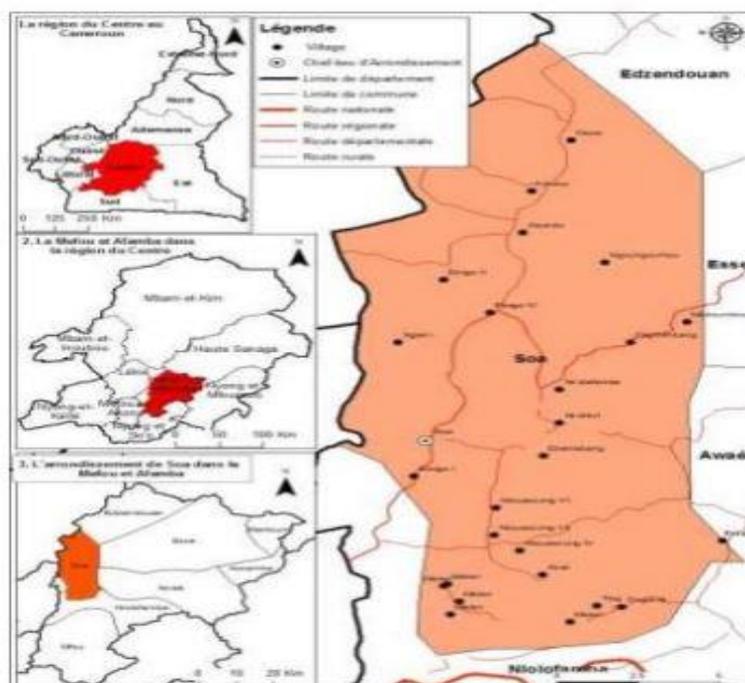
La commune de Soa qui s'étend sur une superficie de 326 km<sup>2</sup> avec une population de 30 588 habitants en 2005 (Annuaire statistique, 2013), elle est localisée à 14 Km au Nord-Est de Yaoundé à 3°59 latitude Nord et 11°36 longitude Est.

Selon Commune de Soa (2015), la commune de Soa est limitée :

- Au Sud par la Commune de Nkolafamba et la Commune d'Arrondissement de Yaoundé V ;
- À l'Ouest par la Commune d'Obala ;
- À l'Est par les Communes d'Esse et d'Awaé ;
- Au Nord par les Communes d'Obala et d'Edzendouan.

La Commune de Soa compte quarante (40) villages dont trente-sept (37) en zone rurale et trois (03) en zone urbaine, répartis dans quatre (04) groupements (Mbende, Ntouessong, Ebang et Ngali).

**Figure 1 : Carte de la commune de Soa**



Source : *Annuaire statistique du Cameroun. Recueil des séries d'informations statistiques sur les activités économiques, sociales, politiques et culturelles du pays jusqu'en 2013* [archive], édition 2013, p. 39

Commune de Soa (2015) Plan communal de développement de Soa

### **3.2.2. Climat et végétation**

Selon la Commune de Soa (2015), le climat de la localité de Soa est du type équatorial humide. Il s'agit d'un climat à quatre saisons du plateau camerounais, avec deux saisons de pluies et deux saisons sèches. La saison des pluies a deux maxima, l'un en octobre (grande saison des pluies) et l'autre en mars-avril (petite saison des pluies). Les maxima de sécheresse se situent entre décembre - janvier (grande saison sèche), entre juillet-août (petite saison sèche).

### **3.2.3. Relief et sols**

Selon Commune de Soa (2015), le relief est celui d'un plateau disséqué qui s'incline du Centre vers le Nord, passant de 740m à 800m dans le petit massif de Ndogo, à l'extrême Centre-Est de 580m à 600m d'altitude à la pointe Nord de l'Arrondissement suivant une pente douce de 0.66%. L'altitude moyenne est de 675m. Le relief de l'Arrondissement de Soa est heurté avec ses multiples vallées très encaissées propices à la pisciculture. On a également des zones de forte pente à Ebogo III, Nkolbewa, Nkolzie par Mbansan II, Mbansan I, Ototon, Ndi, Nso'o par Ntouessong VI et des principales collines de Ndeedzala, de Minsole, Bomena et Nkonda. Les zones à risques sont présentes dans la Commune de Soa, il s'agit des ravins d'Akak II, d'Ovangoul, de Ting melen et de Mbansan II.

Les sols identifiés dans la localité de Soa sont des sols ferralitiques où l'hydrolyse des minéraux des roches par les eaux des pluies abondantes et chaudes est complète. Ce sont des sols pauvres caractérisés par une faible teneur en éléments nutritifs (PH compris entre 4 et 6). Ils sont profonds par la présence de la matière organique, rouge argileux, meubles et perméables. La qualité du sol et la présence des rochers offrent des possibilités de création des carrières (Commune de Soa, 2015).

### **3.2.4. Hydrographie et végétation**

Le réseau hydrographique s'organise autour de la rivière Afamba et de ses principaux affluents que sont Mbende, Mbele et Foulou. Plusieurs rivières arrosent la Commune, elles collectent les eaux de ruisseaux et les drainent vers la Sanaga au Nord (Commune de Soa, 2015).

Dans la commune de Soa, on retrouve quelques forêts primaires, secondaires, des Produits forestiers Non Ligneux (PFNL) et une masse faunique très faible.

Les forêts primaires se trouvent à Ntouessong V et les secondaires aussi à Ntouessong V, à Ebang I, Koulou, Mebougou et Ngoungoumou. On retrouve dans la commune de Soa des espèces ligneuses telles que l'Abissia, le Fraké, le Bibolo, le Padouk, l'Ilomba, le Sapelli, l'Iroko, le Bilinga, le Bubinga, l'Hévea, etc. L'occupation humaine a profondément modifié la physionomie de cette forêt, la coupe abusive du bois, surtout avec une urbanisation à grande vitesse et une agriculture itinérante sur brûlis assez consommatrice d'espace avec des conséquences néfastes sur les sols

La Commune de Soa regorge également des Produits Forestiers Non Ligneux (PFNL). Tels que le Ndo'o, la Kola, le Njangsang, l'Okok, la Kola du lion, le Bitter Cola, le Pébè, l'Ebae, le poivre noir, le Nkui, etc.

La masse faunique de la Commune de Soa est très faible et est constituée de petits rongeurs tels que les rats et les hérissons. On y retrouve aussi quelques reptiles, oiseaux et grands mammifères tels que les buffles, chimpanzés, singes et des antilopes.

### **3.2.5. Carte scolaire**

La commune de Soa abrite les établissements d'enseignement de plusieurs niveaux et de plusieurs ordres. On y retrouve les établissements relevant de l'éducation de base, des Enseignements Secondaires, de l'Enseignement Supérieur et de la Formation Professionnelle, aussi bien dans le sous-système francophone que dans le sous-système anglophone.

## **3.3. Population de l'étude**

Pour Fonkeng *et al.* (2014), la population de l'étude est la collection (ou l'ensemble) sociologique de personnes auprès de qui l'étude, eu égard à ses objectifs et à ses hypothèses, peut et doit avoir lieu. Nous pouvons dire que la population est un ensemble d'éléments ayant les mêmes caractéristiques et permettant au chercheur de mener ses investigations. Dans cette étude nous aborderons trois types de population : la population mère ou totale, la population cible et la population accessible.

### **3.3.1. Population mère ou univers**

La population mère d'une étude est l'ensemble des sujets ou individus auprès de qui les résultats obtenus peuvent être étendus. Il s'agit de l'ensemble des membres d'un groupe

spécifique sur lequel les résultats seront applicables. Autrement dit, la population mère est l'ensemble de la population que les résultats de l'enquête devraient représenter. Il s'agit de la population que le chercheur veut observer. Dans le cadre de notre étude, la population mère est constituée de l'ensemble des enseignants de l'éducation de base (instituteurs) au Cameroun.

### 3.3.2. Population cible

La population cible de l'étude est celle auprès de qui le chercheur doit aller. Elle est celle qui est à même de donner des réponses qui satisferont aux objectifs de l'étude (Fonkeng *et al.*, 2014). La population cible répond aux mêmes caractéristiques que la population parente, à la seule différence qu'elle est plus restreinte. Notre population cible est celle des instituteurs exerçant dans les écoles primaires de l'arrondissement de Soa. La mise en place du personnel relevant des écoles publiques (éducation de base de l'arrondissement de Soa est représentée dans le tableau ci-dessous :

**Tableau 3 : Mise en place des écoles publiques francophones de l'arrondissement de Soa (2021-2022) selon les tranches d'âge**

N°	Ecoles	Nbre enseignants	Tranches d'âge (en années)						
			[25-30[	[30-35[	[35-40[	[40-45[	[45-50[	[50-55[	[55-60[
1	EP Akak 1A	10		2	3	2	2		1
2	EP Akak 1 B	11		3		3	4	1	
3	EP Ebang I	15			3	3	7	1	1
4	EP EBOGO 3	04				3		1	
5	EP ESSONG-MINTSANG	06	1			2	2	1	
6	EP KOULOU	06		2		2	1	1	
7	EP MBANSAN	07		1	3	1	1	1	
8	EP MBEDOUMOU	03			1	1		1	
9	EP NGALI 2	04			1	1	2		
10	EP NKOLFOULOU I Gr 1	17	1		1	8	3	3	1
11	EP NKOLFOULOU I Gr 2	14		1	2	6	3	1	1
12	EP NKOLTSIT	03					1	2	
13	EP NKOMETOU I	08	1		2	1	1	2	1
14	EP NTOUESSONG	03				2	1		
15	EP OBOA	03		1			2		
16	EP ONGANDI	03		1	1			1	
17	EP SOA I A	09				4	2	3	

<b>18</b>	EP SOA I B	11			4	2	3	2	
<b>19</b>	EP SOA II A Gr I	07	1		2	2	2		
<b>20</b>	EP SOA II B Gr I	08	1		3	1	1	1	1
<b>21</b>	EP SOA II A Gr II	09			2	3		1	3
<b>22</b>	EP SOA II B Gr II	10				3	3	1	3
	<b>Total</b>	<b>171</b>	<b>3</b>	<b>13</b>	<b>28</b>	<b>50</b>	<b>41</b>	<b>24</b>	<b>12</b>

Tableau 4 : Mise en place des écoles publiques francophones de l'arrondissement de Soa (2021-2022)

N°	Ecoles	Nbre enseignants	Sexe		Grade								Diplôme académique						Professionnel					
			M	F	IC	ICR	IAEG	IEMP	ICEG	IEG	IPEG	MP	BEPC	CAP	Prob	BACC	BT	CAP Droit	Licence	Maitrise	Master	CAPIEMP	CAPIA	
1	EP Akak 1A	10	01	09	08	01			01				05		02	03							10	
2	EP Akak 1 B	11	01	10	04	03				03			03		03	05							11	
3	EP Ebang I	15	05	10	05	01				09			07		03	05							15	
4	EP EBOGO 3	04	01	03	01	02					01					04							04	
5	EP ESSONG-MINTSANG	06	02	04	04	01					01				02	04							06	
6	EP KOULOU	06	03	03	01	03				02						06							06	
7	EP MBANSAN	07	02	05	04					01		02	02			02	01	01	01				07	
8	EP MBEDOU MOU	03	00	03	01		01	01							02	01							03	
9	EP NGALI 2	04	01	03	03							01	01		01	02							04	
10	EP NKOLFOULOU I Gr 1	17	05	12	12	02			01	02			03		03	09	01			01			17	
11	EP NKOLFOULOU I Gr 2	14	01	13	09	01							02			05				06	01		13	01
12	EP NKOLTSIT	03	02	01	01				02				01		01	01							03	
13	EP NKOMETOU I	08	02	06	04					02	01	01	02		02	03				01			08	
14	EP NTOUESSONG	03	01	02	01	01			01				02							01			03	
15	EP OBOA	03	02	01	02	01							03										03	
16	EP ONGANDI	03	00	03	02							01	01			02							03	
17	EP SOA I A	09	02	07	06				03				04		04						01		09	
18	EP SOA I B	11	01	10	06	03			02				06	01		01			01	01		01	11	
19	EP SOA II A Gr I	07	00	07	02	03			02				01		02	03				01			07	
20	EP SOA II B Gr I	08	01	07	05				02		01		03		02	02			01				08	
21	EP SOA II A Gr II	09	02	07	03	02			01				04		01	04							06	03
22	EP SOA II B Gr II	10	04	06	06	01							07		01	02							07	03
	<b>Total</b>	171	39	132	90	25	01	29	02	18	01	05	57	01	29	64	02	03	13	01	01	164	07	

Source : Inspection d'arrondissement de l'éducation de Base de Soa

### 3.3.3. Population accessible

La population accessible est un sous ensemble de la population cible. C'est en fait un ensemble des sujets (ou individus) qui, au sein de la population cible, est à la portée du chercheur et peut rendre aisément effective l'étude entreprise. La population accessible désigne donc une portion de la population cible facilement repérable et accessible au chercheur pour répondre aux questions soulevées par son étude (Fonkeng, 2014). La population accessible pour notre étude a été les instituteurs des écoles publiques suivantes : EP Akak 1A, EP Akak 1B, EP Bansan, EP Ebang I, EP KOULOU, EP Nkolfoulou Gr 1, EP Nkolfoulou Gr 2, EP Nkometou I, EP Ntouessong, EP SOA 1A, EP SOA 1B, EP SOA 2A Gr I, EP SOA 2A Gr II, EP SOA 2B Gr I, EP SOA 2B Gr II.

### 3.4. Echantillonnage et technique d'échantillonnage

En sciences sociales, l'échantillonnage se définit comme étant « le processus qui consiste à sélectionner au sein de la population cible les répondants dont les réponses pourront être généralisées auprès de l'ensemble » (Fonkeng *et al.*, 2014, p. 87). Le choix de la technique d'échantillonnage est fonction du type d'étude. Notre étude ambitionne de déterminer si les facteurs psychosociaux exercent un effet significatif sur la résistance au changement du curriculum.

Au sein de chaque établissement, un échantillonnage aléatoire a permis de sélectionner les enseignants à qui les questionnaires doivent être administrés. Dans l'échantillonnage aléatoire, chaque instituteur d'un établissement scolaire faisant partie de la population accessible avait la même probabilité d'être sélectionné (Fonkeng *et al.*, 2014, p. 88).

La taille de l'échantillon a été définie conformément aux travaux de Krejcie & Morgan (1970) qui précisent la taille de l'échantillon requise (E) pour chaque population (P) comme le montre le tableau 6 ci-contre. Notre population cible étant constituée de 171 instituteurs, la taille de l'échantillon requise serait de 123 instituteurs. Nos données ont été collectées auprès d'un échantillon de 125 instituteurs. Ces instituteurs ont été sélectionnés sur la base du volontariat. C'est-à-dire que dans un établissement, chaque enseignant a la même probabilité d'être choisi pour l'administration du questionnaire. Dans chaque établissement, nous avons administré le questionnaire aux enseignants présents lors de notre passage jusqu'à ce que nous obtenons le nombre requis (125) de questionnaires correctement remplis.

**Tableau 5 : Taille de l'échantillon requise (E) pour chaque population (P)**

P	E	P	E	P	E	P	E	P	E
10	10	100	80	280	162	800	260	2800	338
15	14	110	86	290	165	850	256	3000	341
20	19	120	92	300	169	900	269	3500	346
25	24	130	97	320	175	950	274	4000	351
30	28	140	103	340	181	1000	278	4500	354
35	32	150	108	360	186	1100	285	5000	357
40	36	160	113	380	191	1200	291	6000	361
45	40	170	118	400	196	1300	297	7000	364
50	44	180	123	420	201	1400	302	80000	367
55	48	190	127	440	205	1500	306	9000	368
60	52	200	132	460	210	1600	310	10000	370
65	56	210	136	480	214	1700	313	15000	375
70	59	220	140	500	217	1800	317	20000	377
75	63	230	144	520	226	1900	320	30000	379
80	66	240	148	540	234	2000	322	40000	380
85	70	250	152	56	242	2200	327	50000	381
90	73	260	155	580	248	2400	331	75000	382
95	76	270	159	600	254	2600	335	100000	384

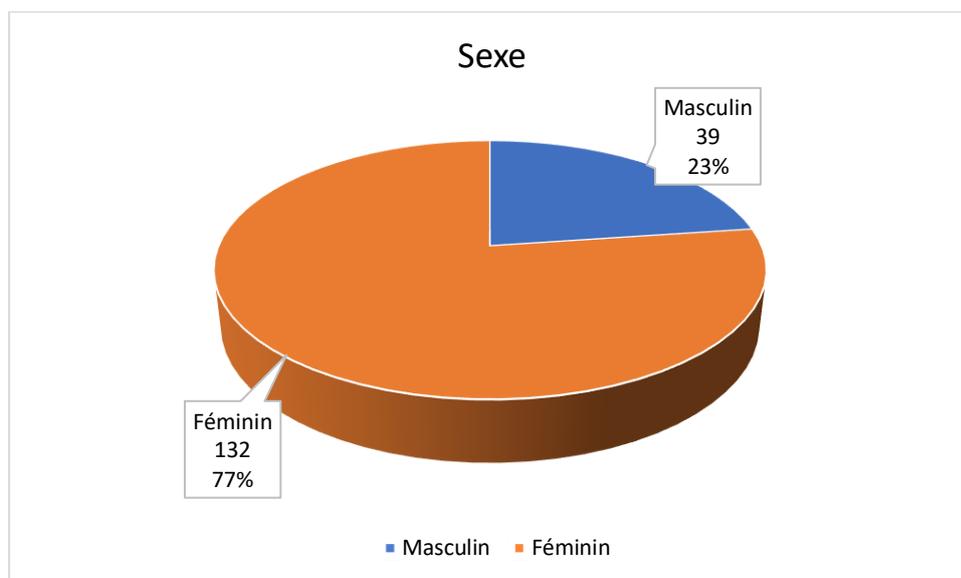
Source : Krejcie & Morgan (1970)

### 3.4.1. Caractéristiques socio démographiques de la population cible

Dans cette rubrique, nous nous sommes intéressés aux variables âge, classe et genre des répondants.

#### - Genre de la population cible

La figure ci-dessous présente le genre de la population cible. Le premier chiffre représente le nombre (valeur) et le second chiffre représente le pourcentage. Ainsi, notre échantillon compte 39 (23%) instituteurs de sexe masculin et 132 (77%) instituteurs de sexe féminin. Ce qui montre que le métier est fortement féminisé. Cela pourrait se traduire par la forte demande de la part des personnes de sexe féminin, due au fait que les femmes sont plus disposées à prendre soin de petits enfants.

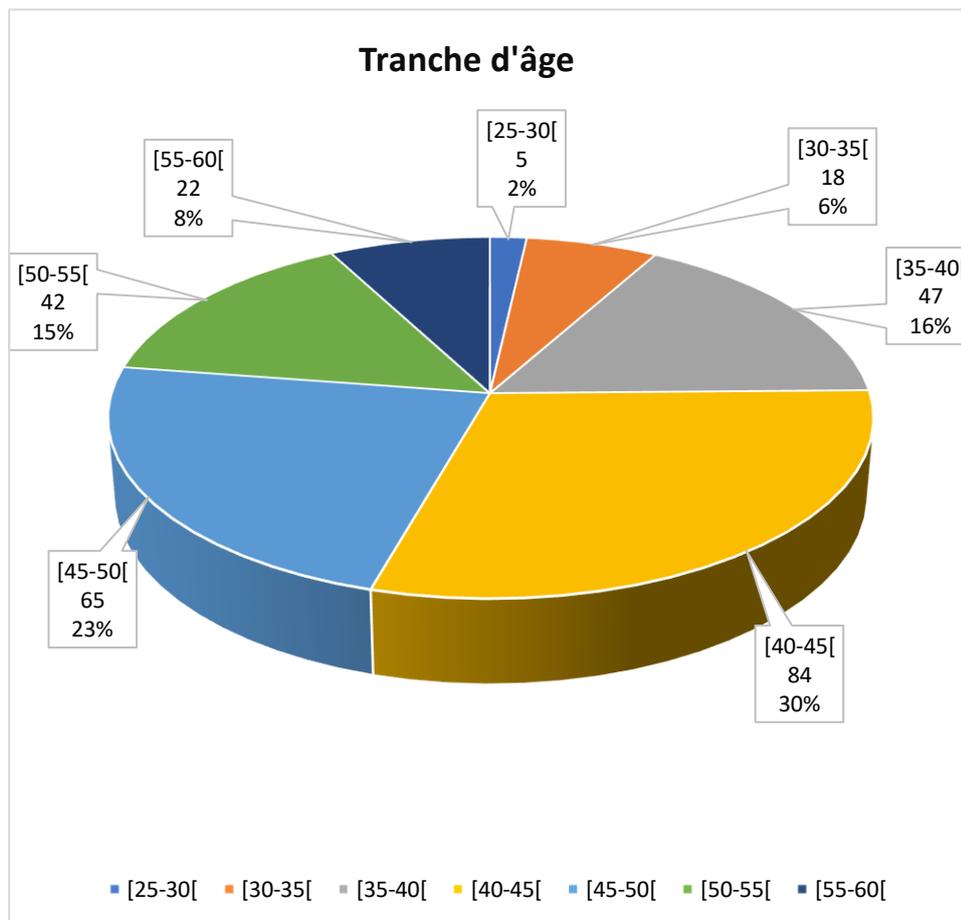
**Figure 2 : genre de la population cible**

- **Age de la population cible**

La figure ci-dessous présente les tranches d'âge de la population cible. Le premier chiffre représente le nombre (valeur) et le second chiffre représente le pourcentage. Ainsi, notre échantillon compte :

- 05 (02%) d'instituteurs dont l'âge est compris entre 25 et 30 ans ;
- 18 (06%) d'instituteurs dont l'âge est compris entre 30 et 35 ans ;
- 47 (16%) d'instituteurs dont l'âge est compris entre 35 et 40 ans ;
- 84 (30%) d'instituteurs dont l'âge est compris entre 40 et 45 ans ;
- 65 (23%) d'instituteurs dont l'âge est compris entre 45 et 50 ans ;
- 42 (15%) d'instituteurs dont l'âge est compris entre 50 et 55 ans
- Et 22 (08%) d'instituteurs dont l'âge est compris entre 55 et 60 ans.

On peut constater que la tranche d'âge de 40-45 ans comprend le plus grand effectif (84 enseignants). Ce qui pourrait s'expliquer par le fait que, lorsque le processus d'intégration directe des instituteurs a été suspendu, les jeunes se sont découragés. Et quand on a relancé le recrutement, instruction avait été faite par le ministère de prendre les personnes dans la tranche d'âge extrême (37, 38, 39, 40).

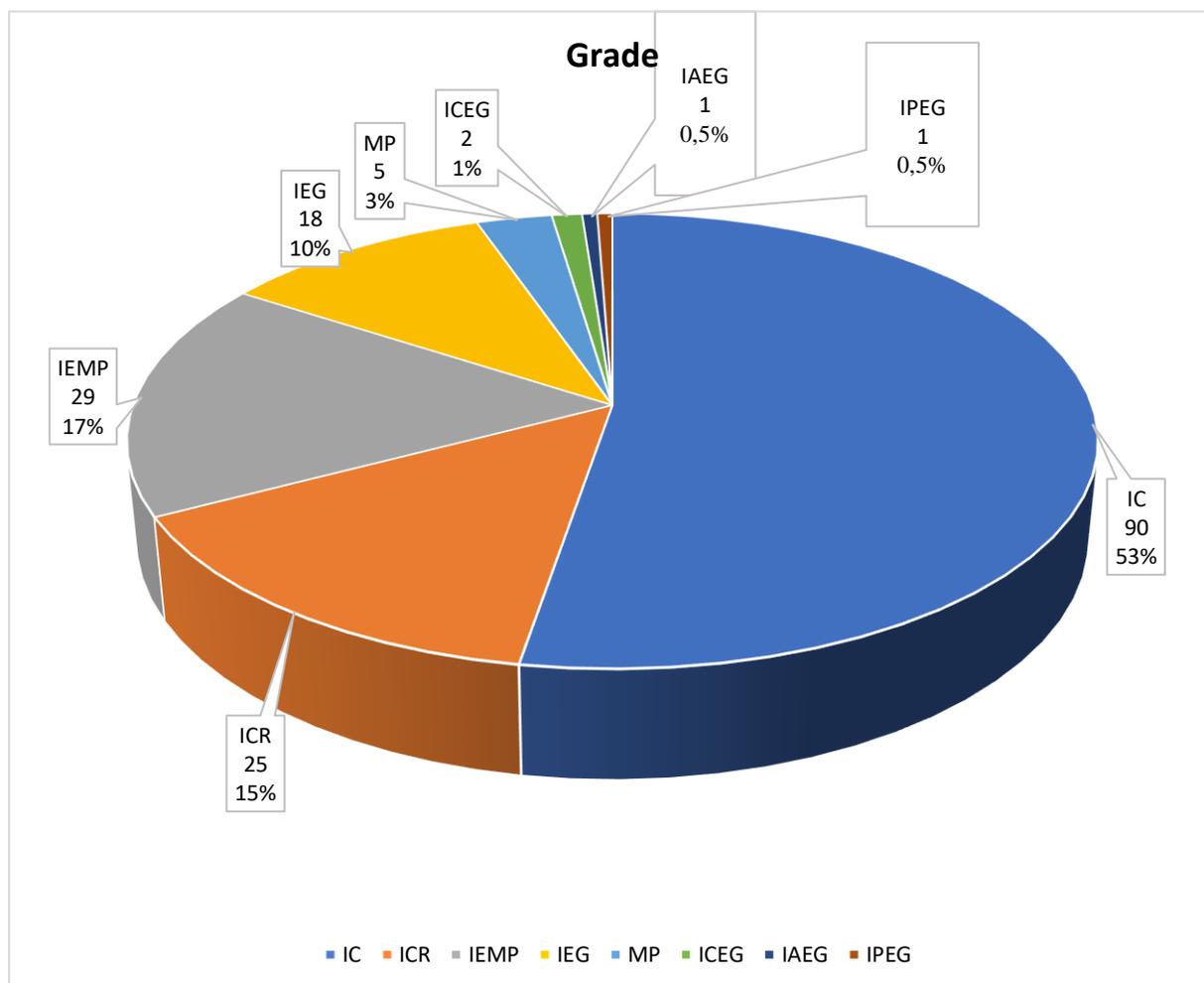
**Figure 3 : âge de la population cible**

#### - Grade de la population cible

La figure ci-dessous présente le grade de la population cible. Le premier chiffre représente le nombre (valeur) et le second chiffre représente le pourcentage. Ainsi, notre échantillon compte 90 (53%) d'instituteurs contractuels (IC), 29 (15%) d'IEMP, 25 (15%) d'ICR, 18 (10%) d'IEG, 5 (3%) de MP, 2 (1%) d'ICEG, 1 (0,5%) IAEG et 1 (0,5%) IPEG.

L'on constate que les IC sont plus nombreux. Cela peut se comprendre par le fait que les instituteurs recrutés comme fonctionnaires (par concours direct) sont déjà vieux et d'autres sont partis en retraite. Le recrutement des instituteurs étant désormais par concours indirect, ces derniers sont recrutés d'abord comme IC. C'est 10 après ce recrutement que les instituteurs contractuels font le concours d'intégration pour devenir fonctionnaire. Donc, il y a plus de IC dans les écoles, y compris les directeurs.

**Figure 4 : grade de la population cible**



#### - **Diplôme académique**

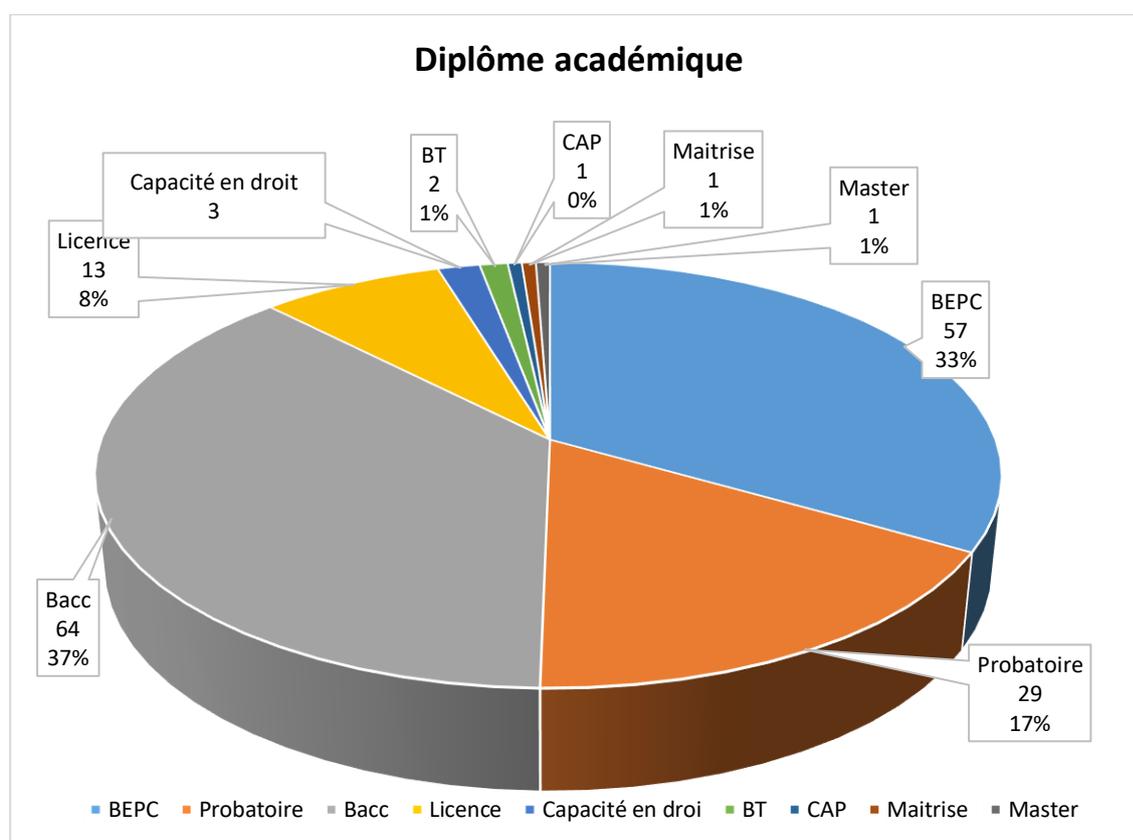
La figure ci-dessous présente le diplôme académique de la population cible. Le premier chiffre représente le nombre (valeur) et le second chiffre représente le pourcentage. Ainsi, dans notre échantillon :

- 57 (33%) instituteurs sont titulaires d'un BEPC ;
- 29 (17%) sont titulaires d'un Probatoire ;
- 64 (37%) sont titulaires d'un Baccalauréat ;
- 13 (08%) sont titulaires d'une licence ;
- 03 (2%) sont titulaires d'une Capacité en droit ;
- 2 (1%) sont titulaires d'un BT ;

- Et 1 personne est titulaire d'un CAP, 01 personne titulaire d'une maitrise et 01 personne titulaire d'un Master.

On constate que le Baccalauréat est le diplôme le plus fréquent chez les instituteurs. Ce qui peut s'expliquer par le fait qu'étant donné que le baccalauréat est le diplôme qui achève le secondaire, les bacheliers qui n'ont pas réussi aux concours les plus valorisés (ENAM, ENS, EMIA, ...) se consolent avec l'ENIEG. Et aussi, beaucoup d'instituteurs qui sont entrés à l'ENIEG avec le BEPC et le probatoire ont fait des efforts pour achever le Baccalauréat même après la sortie de m'ENIEG.

**Figure 5 : Diplôme académique de la population cible**

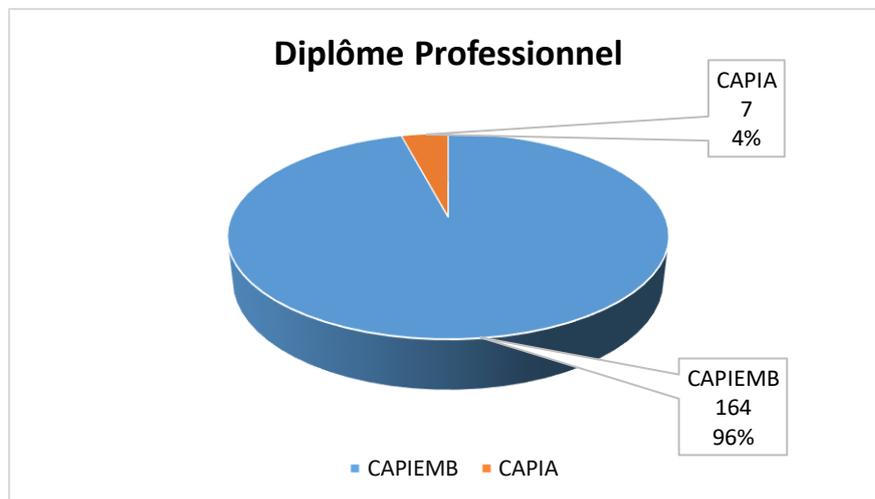


### - Diplôme professionnel

. La figure ci-dessous présente le diplôme professionnel de la population cible. Le premier chiffre représente le nombre (valeur) et le second chiffre représente le pourcentage. Ainsi, notre échantillon compte 164 (96%) instituteurs titulaires d'un CAPIEMB et 7 (04%) instituteurs titulaires d'un CAPIA. Cela s'explique par le fait que les CAPIA sont les anciens

diplômes, lorsque les ENIEG portaient encore l'appellation ENI-ENIA. La majorité des titulaires du CAPIA sont déjà en retraite et ceux qui exercent encore sont à la porte de la retraite.

**Figure 6 : Diplôme professionnel de la population cible**

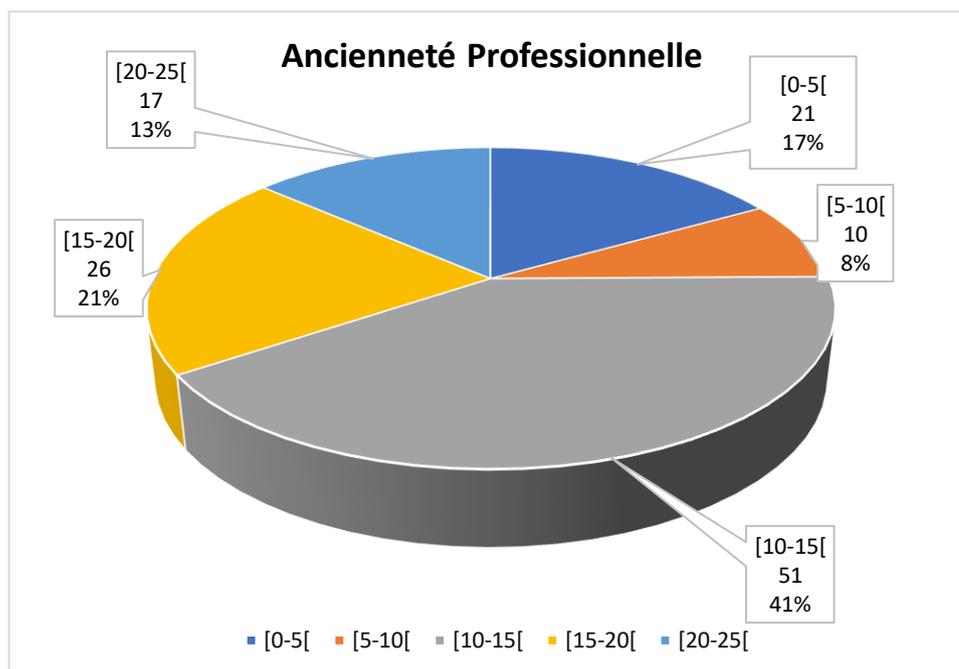


#### - Ancienneté professionnelle

La figure ci-dessous présente l'ancienneté professionnelle de notre échantillon. Le premier chiffre représente le nombre (valeur) et le second chiffre représente le pourcentage. Il en ressort :

- 21 instituteurs (17%) ont une ancienneté comprise entre 0 et 5 ans ;
- 10 instituteurs (8%) ont une ancienneté comprise entre 5 et 10 ans ;
- 51 instituteurs (41%) ont une ancienneté comprise entre 10 et 15 ans ;
- 26 instituteurs (21%) ont une ancienneté comprise entre 15 et 20 ans ;
- 17 instituteurs (13%) ont une ancienneté comprise entre 20 et 25 ans ;

**Figure 7 : Ancienneté professionnelle de la population cible**



### 3.5. Instruments et outils de collecte des données

Notre étude étant appuyée sur la méthode quantitative, le questionnaire a été utilisé comme principal outil de collecte des données. Il s'agit d'une série de questions destinées à identifier des réponses en rapport avec une problématique donnée (Fonkeng *et al.*, 2014). Dans le cadre de notre étude, le questionnaire sert à appréhender les perceptions des enseignants du primaire par rapport aux facteurs psychosociaux au travail d'une part et la résistance aux réformes curriculaires d'autre part.

De façon générale, le chercheur recourt au questionnaire comme outil de collecte des données lorsqu'il a un nombre élevé de répondants et qu'il veut avoir les aspirations de chacun afin de maximiser les résultats.

#### 3.5.1. Description du questionnaire de recherche

Le questionnaire de recherche commence par un chapeau introductif dans lequel l'enquêteur se présente, présente le travail de recherche qu'il est en train de réaliser et dans quel cadre la recherche s'effectue. Il présente les objectifs du travail de recherche et rassure l'enquêté sur la confidentialité dans l'exploitation des données.

Le corps du questionnaire comprend cinq grandes sections, qui représentent les quatre variables indépendantes (Demande psychologique, latitude décisionnelle, soutien social et justice distributive) et la variable dépendante (résistance au changement du curriculum par les instituteurs). Les variables sont ensuite subdivisées en indicateurs selon les articulations de notre tableau synoptique et pour chaque indicateur, une série de questions est posée. Cette partie débute avec des précisions sur la consigne qui précise ce qui est attendu de la part de l'enquêté.

La construction du questionnaire est inspirée des questionnaires proposés par Karasek (1979) et Siegrist (1996), pour la mesure des quatre variables indépendantes. Cependant, leur questionnaire a été contextualisé pour l'adapter à la réalité du Cameroun

Les questions relatives à la variable dépendante (résistance au changement du curriculum par les instituteurs) ont été conçues par nous-même en nous appuyant sur les indicateurs de la résistance définis par Oreg (2003) à savoir, la réaction comportementale, la réaction affective et la réaction cognitive.

L'échelle de mesure utilisée est l'échelle de Likert à cinq modalités : Tout à fait en désaccord ; plutôt en désaccord ; Neutre ; plutôt en accord, Tout à fait en accord auxquelles les valeurs 1, 2, 3, 4 et 5 ont été associées respectivement.

Le questionnaire s'achève avec la partie destinée à l'identification de l'enquêté. Ici, les informations nécessaires à une meilleure connaissance des caractéristiques socio démographiques de la population enquêtée sont collectées. Il s'agit de l'âge, du sexe, de la situation matrimoniale, du niveau académique, du grade, du diplôme professionnel, et de l'ancienneté professionnelle.

### **3.5.2. Validité du questionnaire**

Le calcul de la consistance interne de l'échelle de mesure a confirmé la validation de l'instrument de collecte des données. La consistance interne permet de vérifier la cohérence interne ou encore le degré d'inter-corrélation des différents items qui composent le test. La consistance interne des différents construits est représentée dans le tableau 6 ci-dessous :

**Tableau 6 : Consistance interne de l'échelle de mesure**

<b>VARIABLES</b>	<b>ITEMS</b>	<b>SCORE FACTORIEL MOYEN</b>	<b>ECART TYPE</b>	<b>ALPHA DE CRONBACH</b>
Demande psychologique	DP 1, 2, 3, 4, 5 & 6	30,6640	5,48597	0,713
Latitude décisionnelle	LD 7, 8, 9, 10, 11 & 12	18,4240	3,94981	0,715
Soutien social	SS 13, 14, 15, 16, 17 & 18	20,8000	6,17095	0,706
Justice distributive	JD 19, 20, 21, 22, 23 & 24,	19,9200	5,49721	0,859
Résistance au changement du curriculum par les instituteurs	VD_RC 25, 26 & 27	9,6160	1,93767	0,705

De ce tableau, nous pouvons dire que tous les quatre construits présentent un Alpha de Cronbach supérieur à 0,7 Ce qui veut dire que les échelles des différents construits montrent une très bonne consistance interne au regard de Laveault (2014) qui stipule qu'un Alpha de Cronbach acceptable doit être supérieur à 0,7.

### 3.6. Collecte des données

Les données ont été collectées durant les semaines allant du 25 mars au avril 2022 dans quinze établissements de l'arrondissement de Soa. La stratégie consistait à déposer les questionnaires auprès des enseignants en leur expliquant les consignes. Certains remplissaient séance tenante selon leur disponibilité et d'autre nous donnaient un rendez-vous. Le tableau ci-dessous présente le nombre de répondants dans les établissements.

**Tableau 7 : Liste des établissements enquêtés**

<b>N°</b>	<b>Etablissement</b>	<b>Nombre d'enseignants</b>
1	EP Akak 1A	8
2	EP Akak 1B	10
3	EP Bansan	6
4	EP Ebang I	13
5	EP KOULOU	4
6	EP Nkolfoulou Gr 1	15
7	EP Nkolfoulou Gr 2	14
8	EP Nkometou I	7

9	EP Ntouessong	2
10	EP SOA 1A	7
11	EP SOA 1B	10
12	EP SOA 2A Gr I	6
13	EP SOA 2A Gr II	8
14	EP SOA 2B Gr I	6
15	EP SOA 2B Gr II	9
	<b>Total</b>	<b>125</b>

### 3.7. Analyse des données

L'échelle de Likert à cinq variables a été utilisée. Ainsi les pondérations 1, 2, 3, 4 et 5 ont respectivement été associées aux items Tout à fait en désaccord (D+) ; plutôt en désaccord (D) ; Neutre (N) ; plutôt en accord (A), Tout à fait en accord (A+), étant donné que toutes les assertions sont formulées à la forme affirmative.

Les données seront analysées à l'aide du logiciel SPSS, version 2.0. L'analyse des données se fera selon trois axes : le premier concerne les caractéristiques socio démographiques des répondants qui relèvent de la statistique descriptive. Le second concerne l'analyse de corrélation de Pearson et le dernier l'analyse de régression linéaire simple.

L'analyse de corrélation de Pearson se justifie par le fait qu'avant de tester les hypothèses de l'étude à l'aide d'une analyse de régression linéaire simple, Saunders *et al.* (2016) suggèrent que les données collectées doivent remplir la précondition qu'il existe une relation linéaire entre les variables indépendantes prises individuellement et la variable dépendante. Le coefficient de corrélation de Pearson décrit la force et la direction d'une relation supposée linéaire entre deux variables (Field, 2009). Une corrélation positive est comprise entre 0 et 1 (Moinester & Gottfried, 2014). Un coefficient de corrélation ( $r$ ) en valeur absolue de 0,1 est considéré faible, un coefficient de valeur absolu 0,3 est considéré moyen et un coefficient de valeur absolue de 0,5 est considéré élevé (Cohen, 1988).

L'analyse de régression linéaire simple, permet de vérifier le pouvoir prédictif des variables indépendantes sur la variable dépendante. L'existence d'une corrélation ne traduit pas un lien de causalité. C'est pourquoi il est nécessaire de conduire une étude de régression pour déterminer le caractère prédictif des différentes variables indépendantes et leurs indicateurs sur

la variable dépendante. D'après Tabachnick & Fidell (2007), une analyse de régression est acceptable pour des variables dont la corrélation est supérieure à 0,3.

Avec l'analyse de Régression, nous allons nous intéresser aux valeurs suivantes :

- R-deux ( $R^2$ ) : c'est le coefficient de détermination  $R^2$ . Il indique la proportion de variance de Y expliquée par le modèle. Plus il sera proche de la valeur 1, meilleur sera le modèle, la connaissance de la valeur de X permet de deviner avec précision celle de Y. Lorsque  $R^2$  est proche de 0, cela veut dire que X n'apporte pas d'informations utiles (intéressantes) sur Y, la connaissance des valeurs de X ne nous dit rien sur celles de Y. X étant la variable indépendante et Y la variable dépendante ;
- Bêta qui indique le coefficient de pente entre la VI et la VD. Plus ce coefficient sera proche de la valeur 1, meilleur sera le modèle ;
- La significativité de F dans le tableau de l'ANOVA ;
- La significativité de t dans le tableau des coefficients.

## Conclusion

Ce chapitre intitulé méthodologie de la recherche consiste à la présentation de la démarche utilisée pour la collecte des données lors de cette étude. Ainsi, notre recherche est une recherche explicative et compréhensive. Elle s'est déroulée auprès de 15 établissements de la commune de Soa dans le département de la Mefou et Afamba, Région du Centre au Cameroun. L'étude est quantitative et s'est appuyée sur un questionnaire testé et corrigé lors d'une pré-enquête et dont la validation a été réalisée par le calcul d'un Alpha de Cronbach présentant une consistance interne supérieure à 0,7 pour chaque rubrique. Un échantillonnage aléatoire dans chaque établissement a permis d'administrer le questionnaire à 125 instituteurs. Les données seront analysées par le logiciel SPSS 2.0. Les hypothèses du modèle seront testées grâce à une analyse de corrélation d'une part et d'une analyse de régression linéaire simple d'autre part. La partie suivante présente le cadre opératoire de l'étude, consacré à la présentation et analyse des résultats dans un chapitre et à la discussion des résultats et suggestions dans un autre chapitre.

## **TROISIÈME PARTIE : CADRE OPÉRATOIRE**

---

## CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Les données ont été analysées à l'aide du logiciel SPSS 2.1. Les résultats de cette étude seront présentés sur deux axes. Le premier présentera l'analyse de corrélation de Pearson des différentes variables tandis que le second axe va présenter l'analyse de régression linéaire simple.

### 4.1. Analyse de corrélation

Avant de tester les hypothèses de l'étude à l'aide d'une analyse de régression linéaire simple, Saunders *et al.* (2016) suggèrent que les données collectées doivent remplir la précondition qu'il existe une relation linéaire entre les variables indépendantes prises individuellement et la variable dépendante. L'étude de la corrélation consiste à l'intensité de la liaison qui peut exister entre ces variables. Il existe une relation entre deux variables lorsque l'attribution des modalités de X et de Y dépendent l'une de l'autre. En d'autres termes, elle ne se fait pas au hasard. La connaissance des valeurs de X permettant de prédire celle de Y. la relation linéaire entre les variables suppose que les données soient distribuées normalement. C'est la raison pour laquelle nous allons procéder à un test de normalité.

#### 4.1.1. Analyse de corrélation entre les variables indépendantes et la variable dépendante du modèle

La corrélation de Pearson évalue la relation linéaire entre deux variables continues. Il s'agit d'un test paramétrique utilisé lorsque les variables suivent une loi normale. Le tableau 7 suivant présente les résultats de l'analyse de corrélation entre les variables du modèle, à partir du logiciel SPSS.

**Tableau 8 : Corrélations entre les variables indépendantes et la variable dépendante du modèle**

	Demande Psychologique (DP)	Latitude décisionnelle (LD)	Soutien social (SS)	Justice Distributive (JD)	Résistance au changement du curriculum (VD_RC)
Demande Psychologique (DP)					
Latitude Décisionnelle (LD)	,573**				
Soutien social (SS)	0,68	-,019			
Justice Distributive (JD)	-,422**	-,347**	,131		
Résistance au changement du curriculum (VD_RC)	,600**	,540**	-,079	-,690**	
Sig. (Bilatérale)	,000	,000	,383	,000	
Moyenne	3,0664	3,0707	2,6000	2,2133	3,2053
Ecart type	,54860	,65830	,77137	,61080	,64589
N	125	125	125	125	125

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

De cette analyse, il en ressort que les relations sont statistiquement significatives entre les variables :

- Demande Psychologique et Résistance au changement du curriculum ( $r$  de Pearson (125) = ,600,  $p < ,01$ ) ;
- Latitude décisionnelle et Résistance au changement du curriculum ( $r$  de Pearson (125) = ,540,  $p < ,01$ ) ;
- Justice Distributive et Résistance au changement du curriculum ( $r$  de Pearson (125) = -,690,  $p < ,01$ ) ;

Par contre, la relation entre Soutien social et Résistance au changement du curriculum ( $r$  de Pearson (125) = -,079), n'est pas significative (Sig. Bil = ,383).

## 4.2. Analyse de régression linéaire simple

Nous allons procéder à une analyse de régression linéaire simple afin de vérifier le pouvoir prédictif des Variables Indépendantes : Demande Psychologique (DP) et Justice Distributive (JD) sur la résistance au changement du curriculum par les instituteurs. Avec un coefficient de corrélation de Pearson de  $-,079$ , la variable Soutien Social ne saurait faire l'objet d'une analyse de régression linéaire. En effet Tabachnick & Fidell (2007), stipulent qu'une analyse de régression n'est acceptable que pour des variables dont la corrélation est supérieure à  $0,3$ .

### 4.2.1. Vérification de l'hypothèse de recherche HS1

**HS1** : La demande psychologique accroît la résistance au changement du curriculum par les instituteurs

**Seuil de signification  $\alpha = 5\%$** , ce qui signifie que la marge d'erreur est de  $5\%$  et la probabilité que notre conclusion soit vraie est de  $95\%$ .

Une analyse de régression linéaire simple a été conduite pour vérifier jusqu'à quel point la demande psychologique exerce un effet significatif sur la résistance au changement du curriculum par les instituteurs. En guise de rappel, le coefficient de Pearson a montré une forte relation entre la demande psychologique et la résistance au changement du curriculum par les instituteurs ( $r = ,600$ ). Le tableau 9 ci – dessous montre que le modèle prédit  $36\%$  de la variance.

**Tableau 9 : Résumé du modèle de la Demande Psychologique comme prédicteur de la résistance au changement du curriculum par les instituteurs**

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,600 <sup>a</sup>	,360	,355	,51881

a : Valeurs prédites : (constantes), Demande psychologique (DP)

Le tableau 10 suivant est celui du test F de signification globale. Le test F de régression linéaire s'appuie sur l'hypothèse alternative selon laquelle la demande psychologique exerce un effet significatif sur la résistance au changement du curriculum par les instituteurs. En d'autres termes, avec  $F(1, 123) = 69,187$ ,  $p = ,000$  ; le test est significatif.

**Tableau 10 : ANOVA<sup>a</sup> de la demande psychologique comme prédicteur de la résistance au changement du curriculum par les instituteurs**

	Modèle	Somme des carrés	Ddl	Moyenne des carrés	F	Sig.
1	Régression	18,623	1	18,623	69,187	,000 <sup>b</sup>
	Résidu	33,107	123	,269		
	Total	51,730	124			

a. Variable dépendante : Résistance au changement du curriculum par les instituteurs

b : Valeurs prédites : (constante), Demande psychologique (DP)

Le tableau 11 ci-dessous présente les coefficients de prédiction de la Demande psychologique. Avec  $t=8,318$ ,  $p < 0.000$ , l'analyse de régression montre qu'il existe une relation significative entre la demande psychologique et la résistance au changement du curriculum par les instituteurs. Le coefficient de la pente pour la demande psychologique est de 0,600. Ce qui signifie que pour chaque augmentation d'unité de demande psychologique, la résistance au changement du curriculum par les instituteurs augmente de 60%.

**Tableau 11 : Coefficients<sup>a</sup> de la demande psychologique comme prédicteur de la résistance au changement du curriculum par les instituteurs**

Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés		Sig.	
	A	Erreur standard	Bêta	t		
1	(Constante)	1,039	,265	3,929	,000	
	Demande psychologique	,706	,085	,600	8,318	,000

a. Variable dépendante : Résistance au changement du curriculum par les instituteurs (VD\_RC)

**Conclusion :** l'hypothèse HS1 : La demande psychologique accroît la résistance au changement du curriculum par les instituteurs est acceptée.

#### 4.2.2. Vérification de l'hypothèse de recherche HS2

**HS2 :** La latitude décisionnelle accroît la résistance au changement du curriculum par les instituteurs

**Seuil de signification  $\alpha = 5\%$** , ce qui signifie que la marge d'erreur est de 5% et la probabilité que notre conclusion soit vraie est de 95%.

Une analyse de régression linéaire simple a été conduite pour vérifier jusqu'à quel point la latitude décisionnelle exerce un effet significatif sur la résistance au changement du curriculum par les instituteurs. En guise de rappel, le coefficient de Pearson a montré une forte relation entre la latitude décisionnelle et la résistance au changement du curriculum par les instituteurs ( $r = ,540$ ). Le tableau 12 ci – dessous montre que le modèle prédit 29,1 % de la variance.

**Tableau 12 : Résumé du modèle de la latitude décisionnelle comme prédicteur de la résistance au changement du curriculum par les instituteurs**

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,540 <sup>a</sup>	,291	,286	,54588

a : Valeurs prédites : (constantes), latitude décisionnelle (LD)

Le tableau 13 suivant est celui du test F de signification globale. Le test F de régression linéaire s'appuie sur l'hypothèse alternative selon laquelle la demande psychologique exerce un effet significatif sur la résistance au changement du curriculum par les instituteurs. En d'autres termes, avec  $F(1, 123) = 50,596$ ,  $p = ,000$  ; le test est significatif.

**Tableau 13 : ANOVA<sup>a</sup> de la latitude décisionnelle comme prédicteur de la résistance au changement du curriculum par les instituteurs**

Modèle	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Sig.
1 Régression	15,077	1	15,077	50,596	,000 <sup>b</sup>
Résidu	36,653	123	,298		
Total	51,730	124			

a. Variable dépendante : Résistance au changement du curriculum par les instituteurs

b : Valeurs prédites : (constante), Latitude décisionnelle (LD)

Le tableau 14 ci-dessous présente les coefficients de prédiction de la latitude décisionnelle. Avec  $t = 7,113$ ,  $p < 0,000$ , l'analyse de régression montre qu'il existe une relation significative entre la Demande psychologique et la résistance au changement du curriculum par les instituteurs. Le coefficient de la pente pour la demande psychologique est de 0,540. Ce qui

signifie que pour chaque augmentation d'unité de demande psychologique, la résistance au changement du curriculum par les instituteurs augmente de 54%.

**Tableau 14 : Coefficients<sup>a</sup> de la latitude décisionnelle comme prédicteur de la résistance au changement du curriculum par les instituteurs**

Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés		
	A	Erreur standard	Bêta	t	Sig.
1 (Constante)	1,579	,234		6,752	,000
Latitude décisionnelle	,530	,074	,540	7,113	,000

a. Variable dépendante : Résistance au changement du curriculum par les instituteurs (VD\_RC)

**Conclusion :** l'hypothèse H2 : La latitude décisionnelle accroît la résistance au changement du curriculum par les instituteurs est acceptée.

#### 4.2.3. Vérification de l'hypothèse de recherche HS3

**HS3 :** Le soutien social exerce diminue la résistance au changement du curriculum par les instituteurs.

**Seuil de signification  $\alpha = 5\%$**

L'analyse de corrélation de Pearson montre que la relation entre le soutien social exerce et la résistance au changement du curriculum par les instituteurs ( $r$  de Pearson (125) = -,079), n'est pas significative. La significativité bilatérale est de ,383.

La variable « Soutien social » ne remplit pas le critère pour une analyse de régression linéaire. En effet, c'est à partir d'une corrélation supérieure ou égale à 0,3 qu'une analyse de régression est acceptable (Tabachnick & Fidell, 2007). En d'autre terme, pour un coefficient de corrélation inférieur à 0,3, il n'est pas envisageable que la variable « Soutien social » puisse prédire la résistance au changement du curriculum par les instituteurs.

**Conclusion :** l'hypothèse HS3 : Le Soutien social diminue la résistance au changement du curriculum par les instituteurs est rejetée.

#### 4.2.4. Vérification de l'hypothèse de recherche HS4

**HS4** : La justice distributive diminue la résistance au changement du curriculum par les instituteurs.

**Seuil de signification  $\alpha = 5\%$** , ce qui signifie que la marge d'erreur est de 5% et la probabilité que notre conclusion soit vraie est de 95%.

Une analyse de régression linéaire simple a été conduite pour vérifier jusqu'à quel point la Justice distributive exerce un effet significatif sur la résistance au changement du curriculum par les instituteurs. En guise de rappel, le coefficient de Pearson a montré une forte relation entre la demande psychologique et la résistance au changement du curriculum par les instituteurs ( $r = -,690$ ). Le tableau 15 ci – dessous montre que le modèle prédit 47,6% de la variance.

**Tableau 15 : Résumé du modèle de la Justice distributive comme prédicteur de la résistance au changement du curriculum par les instituteurs**

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,690 <sup>a</sup>	,476	,471	,46965

a : Valeurs prédites : (constantes), Justice distributive (JD)

Le tableau 16 suivant est celui du test F de signification globale. Le test F de régression linéaire s'appuie sur l'hypothèse alternative selon laquelle la justice distributive exerce un effet significatif sur la résistance au changement du curriculum par les instituteurs. En d'autres termes, avec  $F(1, 123) = 111,530$   $p = ,000$  ; le test est significatif.

**Tableau 16 : ANOVA<sup>a</sup> de la Justice distributive comme prédicteur de la résistance au changement du curriculum par les instituteurs**

Modèle	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Sig.	
1	Régression	24,600	1	24,600	111,530	,000 <sup>b</sup>
	Résidu	27,130	123	,221		
	Total	51,730	124			

a. Variable dépendante : Résistance au changement du curriculum par les instituteurs

b : Valeurs prédites : (constante), Justice Distributive (JD)

Le tableau 17 ci-dessous présente les coefficients de prédiction de la Justice distributive. Avec  $t=-10,561$  ;  $p < 0.000$ , l'analyse de régression montre qu'il existe une relation significative entre la justice distributive et la résistance au changement du curriculum par les instituteurs. Le coefficient de la pente pour la justice distributive est de  $-0,690$ . Ce qui signifie que pour chaque baisse d'une unité de la justice distributive, la résistance au changement du curriculum par les instituteurs augmente de 69%.

**Tableau 17 : Coefficients<sup>a</sup> de la justice distributive comme prédicteur de la résistance au changement du curriculum par les instituteurs**

Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés			
	A	Erreur standard	Bêta	t	Sig.	
1	(Constante)	4,819	,158		30,406	,000
	Demande psychologique	-,729	,069	-,690	-10,561	,000

a. Variable dépendante : Résistance au changement du curriculum par les instituteurs

**Conclusion :** l'hypothèse H4 : La justice distributive diminue la résistance au changement du curriculum par les instituteurs est acceptée.

### Conclusion

Ce chapitre présente les résultats de l'étude sur deux axes. Le premier présente les résultats d'une analyse de corrélation afin de déterminer les variables qui sont qualifiées pour un test de régression linéaire. En effet, pour Tabachnick & Fidell (2007), une analyse de régression est acceptable pour des variables dont la corrélation est supérieure à 0,3. Le second axe présente les résultats de l'analyse de régression linéaire aussi bien pour les variables indépendantes du modèle que pour leurs indicateurs. En effet, il est important de déterminer parmi les indicateurs d'une variable, ceux qui exercent un effet significatif sur la variable dépendante. Les résultats obtenus à l'issue des différentes analyses sont résumés dans le tableau 18 ci-dessous :

**Tableau 18 : Résumé du test de validité du modèle en régression linéaire simple**

<b>Variables</b>	<b>Hypothèse</b>	<b>r de Pearson</b>	<b>R-deux</b>	<b>F</b>	<b><math>\beta</math></b>	<b>Test t</b>	<b>Sig</b>	<b>Décision</b>
Demande psychologique	HS1	0,600	0,360	69,187	0,600	8,318	0,000	Acceptée
Latitude décisionnelle	HS2	0,540	0,291	50,596	0,540	7,113	0,000	Acceptée
Soutien social	HS3	-0,079					0,383	Rejetée
Justice distributive	HS4	-0,690	0,476	111,530	-0,690	-10,561	0,000	Acceptée

## CHAPITRE 5 : DISCUSSION DES RÉSULTATS

Ce dernier chapitre est consacré à l'interprétation des résultats, ainsi que leurs implications théoriques et professionnelles. Nous allons discuter tour à tour la capacité prédictive de chaque variable indépendante sur la résistance au changement du curriculum par les instituteurs, proposer des suggestions aux membres de la communauté éducative pour une meilleure appropriation des changements curriculaires, en l'occurrence la mise en œuvre de l'APC par les instituteurs dans les établissements relevant de l'éducation de base au Cameroun.

### 5.1. Discussion des résultats

Cette rubrique est consacrée à la discussion des différents résultats que nous avons obtenus. Elle discute la capacité prédictive des différentes variables indépendantes sur la résistance au changement du curriculum par les instituteurs.

#### 5.1.1. Capacité prédictive de la demande psychologique sur la résistance au changement du curriculum par les instituteurs

L'analyse des résultats a montré que l'hypothèse H1 selon laquelle la demande psychologique accroît la résistance au changement du curriculum par les instituteurs est acceptée. Pour une augmentation d'une unité de demande psychologique, la résistance au changement du curriculum augmente de 60%. En guise de rappel, la demande psychologique porte sur la charge de travail, les exigences intellectuelles et les contraintes de temps. En effet les enseignants nous ont révélé que l'APC augmente la charge de travail en ce sens qu'il faut préparer les cours, Au regard donc de tous ces changements apportés par les nouveaux curricula. D'abord avant pour préparer les leçons, l'enseignant les préparait directement sans faire les énoncés des compétences de chaque discipline, cependant, avec l'APC il est indispensable de préparer les leçons sans avoir au préalable fait les énoncés de compétence. L'APC est venu rendre la tâche de l'enseignant très lourde et très complexe. Le nombre des disciplines (leçons) à augmenter, il y a eu LCN-TIC l'autonomie, l'esprit de créativité. La préparation des leçons en elle-même est tout un art et pour une journée il faut préparer environ sept leçons L'APC. L'APC impose également les contraintes de temps en ce que la préparation des leçons prend beaucoup de temps et même la mise en œuvre de l'APC dans la classe. Etant donné que les matières ont augmenté, les préparations des leçons deviennent également pesantes.

Avec l'APC, avant de préparer n'importe quelles leçons, il faut faire l'énoncé de compétence de cette matière. Les activités d'intégration ne sont pas aussi à négliger surtout à la 4<sup>e</sup> semaine avant toute évaluation, sans émettre les contrôles de connaissance tous les vendredis avant de vérifier si les enfants ont bien assimilé les leçons de la semaine. La conception des épreuves demande aussi trop de temps et de technique. Pour une épreuve, il faut d'abord sortir la situation problème à l'issue de laquelle on pose les questions et ça c'est le fond de l'épreuve. Sur la forme, il faut respecter les quatre étapes de l'Oral, la pratique, le savoir-faire et le savoir être.

Le remplissage des bulletins est encore plus épuisant pour les enseignants. Les bulletins de l'APC sont compliqués à remplir pour chaque compétence, il faut mettre les notes de l'oral, de l'écrit, de la pratique et du savoir-être, faire le total et coter d'abord (apprécier).

Pour ce qui est des exigences intellectuelles, l'APC augmente la charge de travail en ceci que : il faut beaucoup réfléchir pour faire la situation problème, concevoir les épreuves en respectant les exigences de fond et de la forme et surtout il faut tenir compte de la notation prévue dans le bulletin. Par ailleurs, il faut faire valoir son intelligence quand il faut ajuster les notes de l'écrit et de l'oral.

➤ Pour ce qui concerne les contraintes de temps.

Ceci est très grave dans les écoles à mi-temps quand on commence à 7h30 – 12h50 minutes pour les de matin et de midi 13h00 – 17h30 minutes. L'enseignant ne dispose pas suffisamment du temps pour bien passer toutes les leçons prévues sur l'emploi du temps. D'abord il n'y a que la récréation et pas de pause. L'enseignant travaille sans se reposer juste pour rattraper le temps. Aussi, dès la fin de l'heure, si l'enseignant n'a pas encore expliqué ses leçons et mettre la trace écrite au tableau, il ne pourra plus et même s'il voulait les élèves ne seront plus captivés à cause des bruits que font les élèves de l'autre groupe, quand ils arrivent, ils sont à la véranda, il faut que l'enseignant sorte de temps à autre leur demander de quitter.

Pour l'enseignant qui intervient dans l'après-midi, lorsqu'il arrive, si les élèves du matin sont encore en train de recopier les résumés du tableau, il patiente et leur accorde une dizaine ou une quinzaine de minute. Ainsi, l'enseignant est souvent obligé d'attendre que les collègues aient achevé leur travail, ce qui ralentit son propre travail.

Parfois, l'enseignant est obligé de reprendre une leçon qu'il avait déjà passé quand il se rend compte que les élèves n'ont pas assimilé cette leçon. Il est très important de mentionner que

parfois l'enseignant est obligé d'interrompre une leçon en cours pour répondre à l'appel de la directrice, ou parfois pour se mettre à l'aise, aussi pour assister un enfant en difficulté.

En ce qui concerne les contraintes psychopédagogiques, l'enseignant doit donner un appui aux élèves qui ont un retard, qui n'ont pas de base (ceux par exemple qui viennent du village ou qui n'ont pas de suivi approprié à la maison...). L'enseignant est médecin, nounou, tailleur, coiffeur, conseiller et parents en même temps ;

Pour ce qui est de l'effort physique, l'enseignants dépense beaucoup d'énergie ; il explique les leçons chaque jour tout en demandant aux enfants de garder le silence. Il faut beaucoup d'énergie pour gérer les bruits. Mettre les résumés au tableau en longueur de journée nécessite de l'énergie. Corriger les copies après une évaluation exige de l'énergie, et surtout quand il faut reporter les notes dans le bulletin, les calculer et trouver les moyennes. Un bon enseignant doit circuler entre les bancs et dans chaque couloir pour attirer l'attention de ceux qui sont loin au fond de la classe ;

### **5.1.2. Capacité prédictive de la latitude décisionnelle sur la résistance au changement du curriculum par les instituteurs**

L'analyse des résultats a montré que l'hypothèse H2 selon laquelle la latitude décisionnelle accroît la résistance au changement du curriculum par les instituteurs est acceptée. Pour une augmentation d'une unité de latitude décisionnelle, la résistance au changement du curriculum augmente de 54%. L'analyse des résultats a montré que H3 selon laquelle le pouvoir décisionnel de l'enseignant exerce une influence très significative sur la résistance au changement du curriculum par les instituteurs est acceptée.

En effet, ne dit-on pas que l'enseignant est : « maître au Roi » dans sa salle de classe ? Pour un déroulement de l'activité enseignement- apprentissage, l'enseignant tient le bâton de commandement en ce sens que :

- La disposition des élèves, l'enseignant peut accélérer ou ralentir son travail ;
- L'enseignant conçoit les épreuves en tenant compte du niveau des enfants qu'il a en face de lui ;
- Par exemple dans les bulletins il y a plusieurs rubriques (oral, écrit, pratique, savoir être) maintenant lorsque l'oral a plus de point que la rubrique écrite, l'enseignant peut décider d'inverser les points ;

- L'enseignant décide au conseil de classe en fin d'année qui on peut repêcher, exclure, faire redoubler ... ou pas.
- L'emploi du temps peut prévoir 5 disciplines par jour, mais selon l'humeur du jour de l'enseignant il décide de passer 4 et le lendemain il enseigne 6. Il en est de même pour les objectifs d'apprentissage. Il peut décider passer deux objectifs en une leçon ou scinder un objectif en deux en fonction du niveau de ses élèves.

Aussi l'enseignant est seul en classe, il peut toujours continuer d'enseigner en appliquant les anciens tels que la PPO.... Personne ne saura jamais.

### **5.1.3. Capacité prédictive du Soutien social sur la résistance au changement du curriculum par les instituteurs**

L'analyse des résultats a montré que l'hypothèse H3 selon laquelle le soutien social diminue la résistance au changement du curriculum par les instituteurs est rejetée. En guise de rappel, le soutien social concerne les aspects liés au soutien socio émotionnel et instrumental des relations au travail. Dans ce cadre, les enseignants ont mis en œuvre des mécanismes leur permettant de se soutenir mutuellement. Les collègues ont des mots d'encouragement, il existe une amicale permettant d'apporter un soutien mutuel entre le personnel d'un établissement. Nous pouvons parler de la bonne collaboration entre les collègues, l'entraide et l'entente entre collègues est un facteur très encourageant et qui permet à l'enseignant de se sentir en sécurité. Dans une école, le fait pour un enseignant de savoir qu'elle peut compter sur son collègue en cas de détresse est un facteur qui permet de garder le moral haut. Aussi faut-il mentionner que l'appréciation de la part du supérieur hiérarchique édifie beaucoup le moral, est un facteur de motivation. Il n'y a rien de plus frustrant si entre le personnel et chef il y a un mauvais courant ou vent.

Néanmoins, les instituteurs ont déploré le fait qu'il n'existe pas d'assurance maladie, ni de soutien psychologique pour un métier aussi épuisant que l'enseignement. Ils ont également évoqué le fait que sur le plan social, l'emplacement d'une école influence aussi une application efficace de l'APC. C'est-à-dire qu'une école qui est située au centre-ville précisément au cœur d'un marché ne peut pas avoir les mêmes pourcentages de réussite que celle qui est dans un environnement calme et tranquille.

Une école située à côté d'une usine, d'une société ou on fabrique les produits toxiques qui de temps en temps dégage les odeurs du gaz, des fumées qui polluent l'air et empêchent aux enfants de respirer de l'air pur.

D'un autre côté il y a un avantage parce que ces usines vont offrir des dons dans ces écoles, les bancs, les points d'eau, les primes aux enseignants, élèves, construction des salles de classe... l'Etat désenclavé de la route, les écoles qui n'ont pas de salle de classe ni d'enseignant suffisants, quoiqu'on fasse l'APC ne saurait y être implémenter de la même manière, vu qu'il y aura des jours où l'école sera vide parce que les enseignants n'auront pas trouver de véhicules et par ailleurs un ou deux enseignants ne peuvent pas bien gérer une école comme cela se doit. L'absence des toilettes pour personnel compromet aussi l'APC parce que l'enseignant est parfois obligé de sortir de l'enceinte de l'établissement pour se soulager chez un proche

#### **5.1.4. Capacité prédictive de la Justice distributive sur la résistance au changement du curriculum par les instituteurs**

L'analyse des résultats a montré que l'hypothèse H4 selon laquelle la justice distributive diminue la résistance au changement du curriculum par les instituteurs est acceptée. Pour une baisse d'une unité de justice distributive, la résistance au changement du curriculum augmente de 69%. En guise de rappel, la justice distributive traduit le sentiment de justice perçue par l'instituteur dans la contrepartie qu'il reçoit par rapport au travail qu'il fournit. Ces résultats s'alignent sur les résultats d'une étude conduite par Olafsen, Halvari, Forest et Deci (2015), sur un échantillon de 166 salariés d'une banque norvégienne. Cette étude montre, une corrélation positive entre les perceptions de justice distributive et la satisfaction des besoins d'autonomie et de compétence au travail (Fall & Roussel, 2017).

De manière générale, les instituteurs dénoncent un mauvais traitement dans leurs métiers. Sur le plan de l'estime, ils estiment qu'ils sont clochardisés. Sur le plan de l'estime, les enseignants pensent qu'ils sont clochardisés. Ceci veut dire que les enseignants sont méprisés, rabaissés, ils ne sont pas considérés à leurs justes valeurs. On les trouve comme des moins que rien. D'abord, l'état, le gouvernement ne les traite pas comme cela se doit. Ensuite les élèves qui méprisent les enseignants, les agressent, les tuent, les violentent.

Par ailleurs, les parents également qui viennent dans les écoles insulter et battre sur les enseignants, ils disent du n'importe quoi aux instituteurs qui forment, éduquent leurs enfants

car peu importe qui nous sommes aujourd'hui (président, Ministre, infirmiers, policier...) nous avons été formés par les instituteurs, ils nous ont appris à tenir la craie, le crayon, à former la première lettre mais en contrepartie on a un salaire de misère.

Les revenus sont bas, le salaire d'un instituteur est semblable à l'argent des arachides. Ce revenu est méprisable si on le compare avec celui des autres corps de métier comme l'armée et la police, tandis que le niveau de vie devient de plus en plus cher ; Les avancements sont supposés être automatiques après deux ans, cependant, cela n'existe que dans les textes, sur le terrain il faut encore aller au Ministère bousculer les choses avant que cela n'aboutisse

On peut aussi parler des frais de relève au en principe devraient être calculés en fonction du km, toutefois, ça ne se fait pas ainsi. Les nominations ne sont pas faites par rapport aux qualifications mais selon d'autres critères, on voit des diplômés de BEPC qui dirigent les titulaires de Licence, de Master. En ce qui concerne les primes on dirait de la moquerie en fin de trimestre les instituteurs se retrouvent avec 3.000F, 5000F de prime. Si ce n'est de l'injure ou du mépris, qu'est-ce que c'est ? Voilà autant de chose qui poussent les instituteurs à résister au changement du curriculum puisqu'ils disent que l'APC viennent nous donner beaucoup de travail pour un salaire dérisoire. Le travail dépasse la rémunération. Et les enseignants se demandent pourquoi est-ce qu'ils doivent se tuer à la tâche. Ce qui va à l'encontre des recommandations de l'OIT/UNESCO (2019) sur le travail décent. En effet, ces structures exigent que pour un travail décent, doit pouvoir assurer la sécurité, la dignité du travailleur tout en respectant les critères de justice.

Malgré le mouvement Trop C'est Trop (TCT) les revendications ne sont pas prises en compte. Et pourtant en tant que parent, le personnel de l'administration est bien placé pour comprendre les charges parentales qu'un enseignant doit supporter. Non seulement cette situation est stressante pour le bon déroulement de l'activité pédagogique et parfois la mise en œuvre de l'APC en patit. Il faut également noter que la plupart des maitresses sont impliquées dans les activités génératrices de revenu en milieu scolaire, ce qui leur prend du temps sur un temps qu'ils n'ont pas et les amène à bruler les étapes de l'APC.

### **Conclusion partielle**

En définitive, nous notons que, que ce soit les contraintes liées aux charges de travail, au temps, au soutien social, à la latitude décisionnelle de l'enseignant, à la justice distributive

et même le site de l'école, tous ces éléments peuvent constituer les facteurs de résistance à la bonne application de l'APC plus précisément au changement du curriculum scolaire. Ainsi, nous pouvons simplement comprendre que chaque facteur à son niveau influence à sa manière l'implémentation efficace du curriculum scolaire. C'est dans ce sens que nous avons formulé des suggestions à l'endroit du ministère en charge de l'éducation de base, des enseignants et des collectivités territoriales décentralisées, en l'occurrence les mairies.

## **CONCLUSION GÉNÉRALE**

Le bien-être au travail est une dimension importante pour l'épanouissement en milieu de travail et pour l'acceptation et la réalisation des directives de la hiérarchie. Partant du problème de la résistance des instituteurs de l'éducation de base à la mise en œuvre de l'APC dans le nouveau curriculum, cette étude s'est appuyée sur les facteurs psychosociaux pour expliquer ce problème.

Cette étude avait pour objectif général de déterminer si les facteurs psychosociaux exercent un effet significatif sur la résistance au changement du curriculum par les instituteurs. La question principale de l'étude est la suivante : Les facteurs psychosociaux exercent-ils un effet significatif sur la résistance au changement du curriculum par les instituteurs ?

Cette question a été examinée à la lumière de la théorie de demande-latitude-support (DLS) de Karasek (1979), le modèle Déséquilibre-effort-reconnaissance (DER) de Siegrist (1996), la théorie de la justice organisationnelle de Greenberg (1987) et la théorie de la résistance au changement de Oreg (2003a, 2003b, 2006). A partir de ces théories quatre variables indépendantes ont été identifiées : la demande psychologique, la latitude décisionnelle, le soutien social et la justice distributive. Ainsi, les hypothèses de l'étude sont les suivantes :

**HG** : Les facteurs psychosociaux exercent un effet significatif sur la résistance au changement du curriculum par les instituteurs.

**HS1** : La demande psychologique accroît la résistance au changement du curriculum par les instituteurs.

**HS2** : La latitude décisionnelle accroît la résistance au changement du curriculum par les instituteurs.

**HS3** : Le soutien social diminue la résistance au changement du curriculum par les instituteurs.

**HS4** : La justice distributive diminue la résistance au changement du curriculum par les instituteurs.

La population accessible est constituée de quinze écoles publiques de l'arrondissement de Soa. Un échantillonnage aléatoire a permis de collecter les données auprès de 125 instituteurs. L'analyse de corrélation et l'analyse de régression linéaire simple ont permis de réaliser un test de validité des hypothèses du modèle à l'aide du Logiciel SPSS 2.1. De cette analyse il en ressort que trois variables sur quatre exercent un effet significatif sur la résistance au changement du curriculum par les instituteurs. Il s'agit des variables : demande psychologique, latitude décisionnelle et justice distributive. La demande psychologique et la latitude décisionnelle exercent un effet positif significatif sur la résistance au changement du curriculum par les instituteurs. C'est-à-dire que lorsque la demande psychologique et latitude décisionnelle augmentent, la résistance au changement du curriculum par les instituteurs augmentent également. La justice distributive quant à diminuer la résistance au changement du

curriculum par les instituteurs. C'est-à-dire que plus la justice distributive est faible, plus la résistance au changement du curriculum par les instituteurs va augmenter et plus la justice distributive est forte, plus la résistance va diminuer. C'est la raison pour laquelle nous avons adressé des suggestions à l'endroit du ministère en charge de l'éducation de base, des enseignants et des collectivités territoriales décentralisées, en l'occurrence les mairies. Les suggestions les plus fortes sont celles formulées à l'endroit du ministère en charge de l'éducation de base et qui suggèrent une contextualisation de l'APC et un meilleur traitement financier des instituteurs de l'éducation de base.

## **REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES**

Adams, J.S. (1963), «Toward an understanding of inequity», *Journal of abnormal and social psychology*, vol. 67, n° 5, pp. 422-36.

Adams, J.S. (1965), « Inequity in social exchange. *Advances in experimental social psychology*», in Berkowitz L. (ed.), vol. 2, pp. 267-99.

- AFD (2010). Document de travail n° 97• Les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique. URL : Les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique by Agence Française de Développement - Issuu
- Angel, V. et Steiner, D. D. (2013). « Je pense, donc je résiste » : Théorie de justice et personnalité dans l'explication de la résistance au changement. *Revue internationale de psychologie sociale*, 1 (26), 61-99.
- Ayadi, F., & Daoud Elleuch, M. (2009). Les facteurs affectant la résistance des utilisateurs à l'adoption des TIC dans les établissements de santé privés. Actes du colloque AIM, Marrakech, Maroc
- Baggio (2008). *Psychologie sociale, préparer l'examen*. Bruxelles : De Boeck
- Bareil, C. (2004). La résistance au changement: synthèse et critique des écrits. *CÉTO*, 4(10), 1-17.
- Bareil, C. (2008). Démystifier la résistance au changement : questions, constats et implications sur l'expérience du changement. Document de travail de l'Université de l'Administration Publique du Québec (ENAP), Canada
- BÉAUD Michel, (1999), *L'art de la thèse*, Editions La Découverte
- Beaudin-Houle, V. (2016). NON-CONFORMISME CONFORMISTE OU « ALTER-CONFORMISME » in *Socialisation et conformisme 11e Édition* du colloque de l'ACSSUM 10 et 11 mars 2016, Université de Montréal. disponible \*XIe\_colloque\_de\_l\_ACSSUM-Socialisation\_et\_conformisme\_Oct2016.pdf (umontreal.ca)
- Boohene, R., & Williams, A.A. (2012). Resistance to Organizational Change : A Case Study of Oti Yeboah Complex Limited. *International Business and Management*, 4(1), 135-145
- Bornet, C. (2016). Changement et conduite du changement. Dans : Gérard Valléry éd., *Psychologie du Travail et des Organisations : 110 notions clés* (pp. 74-78). Paris: Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.valle.2016.01.0074>
- Boutin, G. (2004). « L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique », *Connexions*, 2004/1 (no81), p. 25-41. DOI : 10.3917/cnx.081.0025. URL : <https://www.cairn.info/revue-connexions-2004-1-page-25.htm>

- Brehm, J.W. (1966). *A theory of psychological acceptance*. New York : Academic Press
- Brenot, J. & Tuvee, L., (1996). *Le changement dans les organisations*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Brown, J. et Quarter, J. (1994). Resistance to change : The influence of social networks on the conversion of a privately-owned unionized business to a worker cooperative. *Economic and Industrial Democracy*, 15(2), 259-282.
- Burns, J.M. (1978), *Leadership*, New York, Harper and Row
- Carré, P. (2004). Bandura: une psychologie pour le XXI<sup>e</sup> siècle. *Savoirs*, 5(Hors série), 9-50.
- CEREQ. (2006) : la Méthode ETED : de l'analyse du travail aux référentiels d'emploi/métier.
- Cervera-Marzal, M. (2014). « Ni paix ni guerre. Philosophie de la désobéissance civile et politique de la non-violence ». Thèse de doctorat en Science politique. Université Libre de Bruxelles / Université Paris Diderot (Paris 7) Sorbonne Paris Cité. 488p.
- Charbonnier-Voirin, A. (2013). L'influence des traits de personnalité sur les composantes de la performance adaptative des salariés. *Revue de gestion des ressources humaines*, 2(88), 17-32.
- Charneau, P. (2015). *Libérer votre Grand Moi !* Paris : Editions Du Moment.
- Chemete, P. (2016) Cameroun: Comprendre l'approche par compétence dans les Enseignements secondaires, Cameroun Tribune du 08 septembre 2016
- Chiffлот, M. (2008). De la relation pédagogique. *L'enseignement philosophique*, 58A, 63-75. <https://doi.org/10.3917/eph.585.0063>
- Clerc, F. (2010). *Bien débiter dans l'enseignement : situations et pratiques professionnelles pour les jeunes enseignants*. Paris : Hachette. 256 p. Profession enseignant
- Coch, L., & French, J.R.P. (1948). Overcoming Resistance to Change. *Human Relations*, 1(4), 512- 532.
- Collerette, P. et Delisle, G. (2005), *le changement organisationnel : Théorie et pratique*, PUQ
- Coumba Sall (2013) l'implantation du nouveau curriculum basé sur l'approche par compétences telle que vécue par les enseignants de la première étape du primaire au Sénégal, Université du Québec à Montréal consulté le 30 mars 2019 sur <https://archipel.uqam.ca/6023/1/M13146.pdf>

- Coumba Sall. (2013). L'implantation du nouveau curriculum basé sur l'approche par compétences telle que vécue par les enseignants de la première étape du primaire au Sénégal [Université du Québec]. <https://archipel.uqam.ca/6023/1/M13146.pdf>
- Cros, F. De Ketele, J-M Martial Dembélé, Michel Develay, Roger-François Gauthier, et al.. Étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique. [Rapport de recherche] Centre international d'études pédagogiques (CIEP). 2009, 222 p. fhalshs-00523433 <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00523433>
- Dares (2008). FACTEURS PSYCHOSOCIAUX AU TRAVAIL Une évaluation par le questionnaire de Karasek dans l'enquête Sumer 2003. Premières Synthèses N°22.1
- Dares (2008). Facteurs Psychosociaux Au Travail. Une évaluation par le questionnaire de Karasek dans l'enquête Sumer 2003. Premières Synthèses N°22.1
- De Bernadis, L., Maiolini, R., & Braccini, A-M. (2011). Does generation matter in strategic change implementation? Effects of the age on change propensity of managers after a privatization. Document de travail de l'Université LUISS, Italie.
- Demeuse, M. & Strauven, C. (Dir), (2006). Chapitre 3 : L'implantation du curriculum et sa généralisation. Dans : , Développer un curriculum d'enseignement ou de formation: Des options politiques au pilotage (pp. 191-198). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. URL : <https://www.cairn.info/developper-un-curriculum-d-enseignement-ou-de-form--9782804150594-page-191.htm>
- Demeuse, M. ( ) Elaborer un curriculum de formation et en assurer la qualité. Florence Parent
- Dionne, B. (1998) Guide méthodologique pour les études et la recherche, 3<sup>éd</sup>. Montréal, Etudes vivantes, 1998, P. 190-196
- Dionne, B. (1998). In Guide méthodologique pour les études et la recherche (p. 190-196). Études vivantes.
- Durkheim, E. (1938). L'évolution pédagogique en France. PUF.
- Durkheim, E. (1989). Education et sociologie. Paris : PUF.
- Fall, A. & Roussel, P. (2017). L'effet de la justice organisationnelle perçue sur la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux au travail. @GRH, 25, 35-60. <https://doi.org/10.3917/grh.174.0035>

- Fall, A. (2014). Justice organisationnelle, reconnaissance au travail et motivation intrinsèque : résultats d'une étude empirique. *Relations industrielles / Industrial Relations*, 69(4), 709–731. <https://doi.org/10.7202/1028109ar>
- Finkelstein, R. (2005). Chapitre 7: Du sentiment de justice aux relations sociales dans les organisations. In *Psychologie Sociale SS*. Dir Thierry Meyer, Paris : Hachette. ISBN : 2.01.11.6724.8
- Fischer, G-N.(1996). *Les concepts fondamentaux en psychologie sociale*. 2è Edition. Paris : DUNOD.
- Fonkeng, G. E., Chaffi, C. I., et Bomda, J. (2014). *Précis de méthodologie de recherche en science sociale*. ACCOSUP. 9-16.
- Fortin, & Rousseau, R. (1992). *Psychologie Cognitive : Une approche de l'Information*. PUQ.
- Gérin-Lajoie, D. (2002). Le rôle du personnel enseignant dans le processus de reproduction linguistique et culturelle en milieu scolaire francophone en Ontario. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 125–146. <https://doi.org/10.7202/007152a>
- GPE (2016) [https://www.globalpartnership.org/fr/blog/Repenser la définition d'un « bon enseignant » pour améliorer la qualité de l'éducation | Blog | Partenariat mondial pour l'éducation \(globalpartnership.org\)](https://www.globalpartnership.org/fr/blog/Repenser_la_définition_d'un_«_bon_enseignant_»_pour_améliorer_la_qualité_de_l'éducation_|_Blog_|_Partenariat_mondial_pour_l'éducation_(globalpartnership.org))
- Greenberg, Jerald. 1987. « A Taxonomy of Organizational Justice Theories ». *Academy of Management Review*, 12, (1), 9-22.
- Hannan, M.T. & Freedman, J., (1984). Structural inertia and organizational change. *American Sociological Review*, 49 : 149-164.
- <https://www.cnrtl.fr/definition/instituteur>
- <https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/definition/instituteur>
- Itong A Goufan, E. (2019). *La pédagogie du développement et de l'intégration des compétences dans l'enseignement primaire : Historique, théories et pratique*. Douala : Editions Cheick Anta Diop, p.334
- Jaziri, R & Garbaab, A. (2016). Les déterminants de la résistance au changement organisationnel : Le cas des universités tunisiennes in *Electronic Journal of Digital Entreprise, REM [Electronique]*, n°. 40.1, 16p. Décembre 2016

- Johnson, J.V., & Hall, E.M. (1988). Job strain, work place social support, and cardiovascular disease: a cross-sectional study of a random sample of the Swedish working population. *American Journal of Public health*, 78, 1336-1342
- Jonnaert, P. & Therriault, G., (2013) Curricula and curricular analysis: Some pointers for a debate. *PROSPECTS*, 43. DOI: 10.1007/s11125-013-9285-7
- Jonnaert, Ph. (2015a). Vers une reproblématisation des assises d'une théorie curriculaire. *Linguarum Arena*, (6), 9-28.
- Jonnaert, Ph. (2015b). Guide pour l'élaboration d'un programme éducatif dans la perspective de développement et de compétences par les apprenants et les apprenantes. Bureau International de l'Éducation (BIE), UNESCO, Genève Chaire UNESCO de Développement curriculaire (CUDC).
- Jonnaert, Ph., Ettayebi, M. et Defise, R. (2009). Curriculum et compétences. Un cadre opérationnel. Bruxelles : De Boeck-Université
- Jouquan. J. (2013). Penser la formation des professionnels de la santé. Une perspective intégrative, De Boeck, pp.315-330, 2013, *Pédagogies en développement*, 978-2-8041-7623-5. <hal-00826918>
- Kanter, R. M. (1985), *The challenge of organizational change*
- Karasek R.-A. (1979), « Job demands, job decision latitude, and mental strain : implications for job redesign », *Administrative Science Quarterly*, 24 : 285-308
- Kiesler C.A. (1971). *The Psychology of commitment. Experiments Liking Behavior ti Belief.* New York, Academic Press.
- Kim, He-W., & Kankanhalli, A. (2009). Investigating user resistance to information systems implementation: A status Quo Bias Perspective. *MIS Quarterly*, 33(3), 567-582.
- Kivimaki M., et al. (2007), «Effort-reward imbalance, procedural injustice and relational injustice as psychosocial predictors of health: complementary or redundant models? », *Occupational and environmental medicine*, vol. 64, n° 10, pp. 659-65.
- Kotter J. P. et Schlesinger L. A. (1979), *Choosing strategies for change*, *Harvard Business Review*, p.106-114

- Kuoppala, J., Lamminpaa, A., Husman P. (2008), « Work health promotion, job well-being, and sickness absences – a systematic review and meta-analysis», *Journal of occupational and environmental medicine*, vol. 50, n° 11, pp. 1216-27.
- Lewin, K (1975). *Field theory in social science*. Greenwood Press.
- Lewin, K., Lippit, R., White R.K. (1939), « Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates», *Journal of social psychology*, vol. 10, n° 2, pp. 271-301
- Loi Zedda, M., Thibodeau, S. & Forget, P. (2017). *Vers une meilleure compréhension de la résistance au changement des directeurs d'école*. Sens public.  
<https://doi.org/10.7202/1048841ar>
- Mazé, C. (2005). Chapitre 5 II : Influence sociale : Normalisation, conformisme et soumission. In *Psychologie Sociale SS*. Dir Thierry Meyer, Paris : Hachette. ISBN : 2.01.11.6724.8
- Mbassi-Bikele, Y. (2014) Performances scolaires: l'inquiétante baisse de niveau in Cameroun Tribune du 29 Juillet 2014 URL : Performances scolaires: l'inquiétante baisse de niveau (cameroon-tribune.cm)
- Merton R.K. (1949). *Social Theory and Social Structure: toward the Codification of Theory and Research*, Glencoe, The Free Press.
- Miled, M. (2005). Un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par les Compétences, *La refonte de la pédagogie en Algérie – Défis et enjeux d'une société en mutation*, Alger : UNESCO-ONPS, pp. 125-136.
- Miled, M. (2005). Un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par les Compétences, *La refonte de la pédagogie en Algérie – Défis et enjeux d'une société en mutation*, Alger : UNESCO-ONPS, pp. 125-136.
- MINEDUB (Aout 2018) Séminaire de renforcement des capacités des enseignants
- Ndangue, J. R. (2016). Cameroun - Education: L'inquiétude des syndicats face à la baisse du niveau scolaire .Cameroon-Info.Net YAOUNDE - 01-Aug-2016 - 14h49 URL : Cameroon-Info.Net:: Cameroun - Education: L'inquiétude des syndicats face à la baisse du niveau scolaire
- Ndjaboué, R., Vézina, M. et Brisson, C. (2012) « Effets des facteurs psychosociaux au travail sur la santé mentale. Une revue de littérature des études prospectives portant sur trois modèles émergents », *Travail et Emploi [En ligne]*, 129 | janvier-mars 2012, mis en

- ligne le 31 octobre 2012, consulté le 09 novembre 2012. URL : <http://travailemploi.revues.org/5515>
- Nikitin, M. (2006). Qu'est-ce qu'une problématique en science de gestion et comment l'enseigner ? *Comptabilité - Contrôle - Audit*, tome 12(3), 87-100. doi:10.3917/cca.123.0087.
- OIT/UNESCO (2019). Recommandation OIT/UNESCO concernant la condition du personnel enseignant
- Opertti, R., et Duncombe, L. « Vision du curriculum », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 56 | 2011, 101-110
- Oreg, S. (2003a). Antecedents and consequences of resistance to organizational change. (Thèse de doctorat non publiée). Cornell University.
- Oreg, S. (2003b). Resistance to change: Developing an individual differences measure. *Journal of Applied Psychology*, 88(4), 680-693.
- Oreg, S. (2006). Personality, context, and resistance to organizational change. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 15(1), 73-101.
- Paba, J-F. (2016) Guide pratique sur l'APC : Un ensemble de fiches d'aide à la définition et à la construction des maquettes du MEEF. Ecole Supérieure de Professorat et d'Education Aix Marseille consulté le 30 mars 2019 sur [https://fr.wikipedia.org/wiki/B%C3%A9haviorisme#Critiques\\_du\\_behaviorisme](https://fr.wikipedia.org/wiki/B%C3%A9haviorisme#Critiques_du_behaviorisme)
- Pajares, F. (2002). Overview of social cognitive theory and of self-efficacy. Récupéré de <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/eff.html>
- Perrenoud P., (2003) Ancrer le curriculum dans les pratiques sociales in *Résonances*, n°6, février 2003, pp. 18-20
- Perrenoud, P. (2002) Dix principes pour rendre le système éducatif plus efficace. URL : [Perrenoud - Dix principes pour rendre le système éducatif plus efficace \(unige.ch\)](http://www.unige.ch/~perrenou/)
- Raynal, F., Rieunier, A. 2014. *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés*. Apprentissage, formation, psychologie cognitive. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Remoussenard, C et Ansiau, D. (2013). « Bien-être émotionnel au travail et changement organisationnel », *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé [En ligne]*,

- 15-1 | 2013, mis en ligne le 01 mai 2013, consulté le 10 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/pistes/3337> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pistes.3337>
- Runner, P. (2007). Chapitre 6. Mondialisation, évolution des curriculums. L'arbre cache-t-il la forêt ? in Observer les réformes en éducation ss dir. Louise LAFORTUNE, MOUSSADAK ETTAYEBI, Phillippe Jonnaert. PUQ
- Sambe, & Makhtar, M. (2006). De la conception au processus de généralisation du curriculum. Revue pédagogique ADEF/Afrique : la généralisation du curriculum, 9, 4-9.
- Sargent, K., Hyland, P. & Sawang, S. (2012). Factors influencing the adoption of information technology in a construction business. Australian Journal of Construction Economics and Building, 12(2), 72-86
- Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2016). Research Methods for Business Students. Pearson Education Limited.
- Schiffer, E. F. (2011). *Resistance to change: Implications of individual differences in expression of resistance to change*. (Thèse de doctorat). University of South Florida. Récupéré de <https://search.proquest.com/docview/856901785?pqorigsite=gscholar>
- Siegrist J. (1996), «Adverse health effects of high-effort/low-reward conditions», Journal of occupational health psychology, vol. 1, n° 1, pp. 27-41
- Siegrist J. (2000), «Work stress and beyond», European journal of public health, vol. 10, n° 3, pp. 233-4.
- Sylla, A. (1992). L'école : Quelle réforme ? Sénégal : Trajectoires d 'un État, 379-429.
- Tchagnaou A. (2008) Problématique de la formation initiale des enseignants et son impact sur le rendement interne des écoles de Lomé au Togo. Mémoire de Maîtrise en Sciences de l'Éducation le rendement interne des écoles de Lomé au Togo. Mémoire de Maîtrise en Sciences de l'Éducation.
- Tyler, R. (1949). Basic principles of curriculum and instruction. Chicago, IL : University of Chicago Press.
- UNESCO (1996) Recommandations concernant la condition du personnel enseignant. Adopté par la Conférence intergouvernementale spéciale sur la condition du personnel enseignant. Paris, 5 octobre 1996, [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed\\_dialogue/---sector/documents/normativeinstrument/wcms\\_368974.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/---sector/documents/normativeinstrument/wcms_368974.pdf)

UNESCO Enseignants (unesco.org)

Venkatesh, V., Morris M-G., Davis, G-B. & Davis, F-D. (2003). User Acceptance of Information Technology: Toward a Unified View. *MIS Quarterly*, 27(3), 425-478.

Voirol, C. et Marchand, A. (2014). Facteurs Psychosociaux. In *Dictionnaire des risques psychosociaux*. Ss Dir. Zawieja, P. & Guarnieri F. Editions Du Seuil 25, bd Romain-Rolland, Paris XIVE, p.308-311.

Walster, E., Walster G.W. et Berscheid E., (1978). *Equity, theory and research*. Allyn & Bacon

Wanberg, C. R. et Banas, J. T. (2000). Predictors and outcomes of openness to changes in a reorganizing workplace. *Journal of Applied Psychology*, 85(1), 132-142.

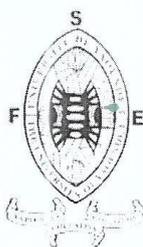
Zedda, M. L. (2020). *Résistance au changement des directeurs d'établissement d'enseignement : Relations avec leur sentiment d'efficacité personnelle lié au travail et leur leadership transformatif*. Thèse de Doctorat en Éducation à l'Université du Québec À Trois-Rivières en association avec l'Université du Québec à Montréal.

Zoller, HM., & Fairhurst, GT. (2007). Resistance leadership: The overlooked potential in critical organization and leadership studies. *Human Relations Sage*, 60(9), 1331.

## **ANNEXES**

## Annexe 1 : Autorisation de recherche

REPUBLIQUE DU CAMEROUN  
\*\*\*\*\*  
Paix – Travail – Patrie  
\*\*\*\*\*  
UNIVERSITE DE YAOUNDE I  
\*\*\*\*\*  
FACULTE DES SCIENCES DE  
L'EDUCATION  
\*\*\*\*\*  
DEPARTEMENT DE CURRICULA  
ET EVALUATION



REPUBLIC OF CAMEROON  
\*\*\*\*\*  
Peace – Work – Fatherland  
\*\*\*\*\*  
UNIVERSITY OF YAOUNDE I  
\*\*\*\*\*  
FACULTY OF EDUCATION  
\*\*\*\*\*  
DEPARTMENT OF CURRICULUM  
AND EVALUATION

Le Doyen

The Dean

N°...012...../22/UYI/FSE/VDSSE

### AUTORISATION DE RECHERCHE

Je soussigné, **Professeur BELA Cyrille Bienvenu**, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I, certifie que l'étudiante **NZEGUINI SIMO Judith Berlote**, Matricule 18X3917 est inscrite en Master II à la Faculté des Sciences de l'Education, Département : *CURRICULA ET EVALUATION*, filière : *CURRICULA ET EVALUATION*, Option : *DEVELOPPEUR ET EVALUATEUR DES CURRICULA*.

L'intéressée doit effectuer des travaux de recherche en vue de la préparation de son diplôme de Master. Elle travaille sous la direction du **Dr. NYOCK ILOUGA Samuel**. Son sujet est intitulé : « *Facteurs psycho sociaux et résistance au changement du curriculum scolaire à l'école primaire publique de Nkolfoulou I* ».

Je vous saurai gré de bien vouloir la recevoir et mettre à sa disposition toutes les informations susceptibles de l'aider à conduire ses travaux de recherches.

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

Fait à Yaoundé, le...18...JAN...2022...

Pour le Doyen et par ordre



## Annexe 2 : Autorisation de collecte des données dans les différents établissements

REPUBLIQUE DU CAMEROUN  
*Paix – Travail – Patrie*  
 \*\*\*\*\*  
 MINISTERE DE L'EDUCATION DE BASE  
 \*\*\*\*\*  
 DELEGATION REGIONALE DU CENTRE  
 \*\*\*\*\*  
 DELEGATION DEPARTEMENTALE DE LA MEFOU ET  
 AFAMBA  
 \*\*\*\*\*  
 INSPECTION DE L'ARRONDISSEMENT DE SOA  
 \*\*\*\*\*



REPUBLIC OF CAMEROON  
*Peace – Work – Fatherland*  
 \*\*\*\*\*  
 MINISTRY OF BASIC EDUCATION  
 \*\*\*\*\*  
 CENTER REGIONAL DELEGATION  
 \*\*\*\*\*  
 DIVISIONAL DELEGATION OF MEFOU AND AFAMBA  
 \*\*\*\*\*  
 SUBDIVISIONAL INSPECTORIAT OF SOA  
 \*\*\*\*\*

Fait à Soa le.....

31 MARS 2022

Circulaire N° 038/MINEDUB/DREB-C/DDEB-MAF/IAEB SOA

MADAME L'INSPECTEUR D'ARRONDISSEMENT DE SOA  
 AUX  
 DIRECTEURS D'ECOLES PRIMAIRES PUBLIQUES DE SOA

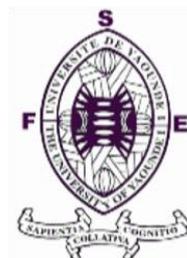
Faisant suite à la demande d'autorisation de recherche N° 012/22/UY1/FSE/VDSSE du Doyen de la Faculté des Sciences de l'Education nous invitant à admettre l'étudiante **NZEGUINI SIMO JUDITH BERLOTE** dans nos structures primaires publiques, nous vous saurons gré de bien vouloir la recevoir et mettre à sa disposition toutes informations utiles et nécessaires à l'avancement de ses travaux de recherche.

L'INSPECTEUR



## Annexe 3 : Questionnaire

REPUBLIQUE DU CAMEROUN  
*Paix – Travail – Patrie*  
 \*\*\*\*\*  
 UNIVERSITE DE YAOUNDE I  
 \*\*\*\*\*  
 FACULTE DES SCIENCES DE  
 L'EDUCATION  
 \*\*\*\*\*  
 DEPARTEMENT DE CURRICULA ET  
 EVALUATION  
 \*\*\*\*\*



REPUBLIC OF CAMEROON  
*Peace – Work – Fatherland*  
 \*\*\*\*\*  
 UNIVERSITY OF YAOUNDE I  
 \*\*\*\*\*  
 FACULTY OF EDUCATION  
 \*\*\*\*\*  
 DEPARTMENT OF CURRICULUM AND  
 EVALUATION  
 \*\*\*\*\*

## Questionnaire

Madame/Monsieur, je suis Madame NZEGUINI SIMO Judith Berlotte, étudiante en Master 2, Curricula et évaluation à la faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Yaoundé I. Dans le cadre de la rédaction de notre mémoire, nous conduisons une étude intitulée : « Facteurs Psychosociaux et Résistance au changement du Curriculum Scolaire : Cas des instituteurs de l'arrondissement de Soa ». Elle a pour objectif d'identifier les facteurs psychosociaux pouvant influencé la résistance à la mise en œuvre de l'APC par les instituteurs de l'arrondissement de Soa, afin de mettre sur pied des mesures permettant une meilleure acceptation des réformes curriculaires. Nous vous rassurons que les informations collectées dans le cadre de cette étude resteront strictement confidentielles et ne seront exploitées que dans le cadre de la recherche.

**Instructions** : Cochez la colonne de réponses qui traduit le mieux votre opinion pour chaque question ci-dessous sachant que : **D+** : tout à fait en désaccord ; **D** : plutôt en désaccord ; **N** : Neutre ; **A** : plutôt en accord ; **A+** : Tout à fait en accord

VI	N°	Items	D+	D	N	A	A+
Demande psychologique	Q1	L'APC complexifie le travail					
	Q2	On me demande d'effectuer une quantité de travail excessive					
	Q3	Mon travail exige des efforts pour la prise en charge psychopédagogique					
	Q4	Mes tâches sont souvent interrompues avant d'être achevées, nécessitant de les reprendre plus tard					
	Q5	Attendre le travail de collègues ou d'autres départements ralentit souvent mon propre travail					
	Q6	Mon travail exige des efforts physiques					
Latitude décisionnelle	Q7	Mon travail me permet de prendre souvent des décisions moi-même					
	Q8	Dans ma tâche, j'ai une grande liberté pour décider comment je fais mon travail					
	Q9	J'ai la possibilité d'influencer le déroulement de mon travail					
	Q10	Mon travail me demande d'être créatif					

- Q11 J'ai l'occasion de développer mes compétences professionnelles  
 Q12 L'environnement classe peut m'amener à sursoir les règles de l'APC

	Code	Items	D+	D	N	A	A+
Soutien social	Q13	Mon supérieur réussit facilement à faire collaborer ses subordonnés					
	Q14	Mon supérieur m'aide à mener ma tâche à bien					
	Q15	Mon supérieur se sent concerné par le bien-être de ses subordonnés					
	Q16	Les collègues avec qui je travaille m'aident facilite la réalisation de mon travail					
	Q17	Les collègues avec qui je travaille sont amicaux					
	Q18	Les collègues avec qui je travaille me manifestent de l'intérêt					

	Code	Items	D+	D	N	A	A+
Justice distributive	Q19	Le travail de l'enseignant n'est pas considéré à sa juste valeur dans la société					
	Q20	La promotion de la méritocratie est une réalité dans mon travail					
	Q21	Au travail je bénéficie d'un soutien satisfaisant dans les situations difficiles					
	Q22	Ma position professionnelle actuelle correspond bien à ma formation					
	Q23	Vu tous mes efforts et réalisations, mon salaire est satisfaisant					
	Q24	Vu tous mes efforts et réalisations, mes primes sont satisfaisantes					

VD	Code	Items	D+	D	N	A	A+
Résistance comportementale	Q25	Dans mes enseignement au quotidien, il m'arrive de ne pas respecter les étapes de l'APC					
Résistance affective	Q26	Penser que je dois respecter toutes les étapes de l'APC me met dans un état psychologique inconfortable					
Résistance cognitive	Q37	L'APC n'est pas adapté à notre contexte					

## 1. Identification de l'enquêté

Age : .....

Sexe : .....

Situation matrimoniale : Célibataire  Marié  Divorcé  Veuf

Niveau académique : BEPC  Probatoire  Bacc  Licence  Master  Doctorat

Diplôme professionnel : CAPIEMB  CAPIA

Grade : IC  IEG  IEMP  IPEG  PAENI  MP  ICEG  IAEG

IEG  ICR

Ancienneté Professionnelle : .....ans

**Merci pour votre participation !!!**

## TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE .....	i
DÉDICACE .....	ii
REMERCIEMENTS .....	iii
LISTE DES TABLEAUX .....	vi
LISTE DES FIGURES .....	vii
RÉSUMÉ .....	viii
ABSTRACT .....	ix
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
PREMIÈRE PARTIE : CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE.....	3
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE DE L'ÉTUDE .....	4
1.1. Contexte et Justification de l'étude .....	4
1.1.1. Contexte de l'étude.....	4
1.1.2. Justification de l'étude.....	8
1.2. Le problème .....	9
1.2.1. Situation satisfaisante .....	9
1.2.2. Constat.....	12
1.2.3. Formulation du problème .....	15
1.3. Problématique spécifique.....	17
1.4. Question de recherche .....	20
1.4.1. Question de recherche principale .....	21
1.4.2. Questions de recherche spécifiques.....	21
1.5. Objectif de l'étude.....	21
1.5.1. Objectif général.....	21
1.5.2. Objectifs spécifiques .....	22
1.6. Intérêts de l'étude .....	22
1.6.1. Intérêt pédagogique .....	22
1.6.2. Intérêt socioéconomique.....	22
1.6.3. Intérêt théorique .....	23
1.7. Délimitation de l'étude .....	23
1.7.1. Délimitation thématique .....	23
1.7.2. Délimitation Géographique.....	23

1.7.3. Délimitation temporelle .....	24
Conclusion partielle .....	25
CHAPITRE 2 : RECENSION LITTÉRAIRE ET THÉORIQUE SUR LE SUJET .....	26
2.1. Définition des concepts .....	26
2.1.1. Facteurs psychosociaux.....	26
2.1.2. Curriculum .....	28
2.1.3. Résistance.....	29
2.1.4. Instituteur .....	30
2.2. Revue de la littérature.....	31
2.2.1. La notion de conformisme .....	31
2.2.2. La soumission.....	33
2.2.3. Les facteurs explicatifs de la soumission et du conformisme .....	34
2.2.3.1. Facteurs psychosociaux .....	34
2.2.3.2. Les facteurs contextuels.....	35
2.2.4. Réactance, anomie, déviance et alter-conformisme .....	35
2.2.4.1. La résistance individuelle : la réactance .....	35
2.2.4.2. La résistance collective : l'anomie sociale .....	36
2.2.4.3. La déviance .....	37
2.2.4.4. Alter-conformisme .....	37
2.3. Théories explicatives du sujet.....	39
2.3.1. Les théories explicatives des facteurs psychosociaux au travail .....	39
2.3.1.1. Modèles de demande-latitude-support (DLS) de Karasek (1979) .....	39
2.3.1.2. Le modèle Déséquilibre-effort-reconnaissance (DER) de Siegrist (1996).....	40
2.3.1.3. La théorie de la justice organisationnelle de Greenberg (1987) .....	41
2.3.1.4. La théorie de la privation relative .....	44
2.3.1.5. La théorie du leadership au travail .....	45
2.3.2. La théorie de la résistance au changement de Oreg (2003a, 2003b, 2006).....	46
2.3.2.1. Les antécédents liés à la personnalité.....	47
2.3.2.2. Les antécédents liés au contexte .....	49
2.3.2.3. Antécédents liés au processus de changement.....	50
2.4. Variables et hypothèses de l'étude.....	51
2.4.1. La variable dépendante .....	52
2.4.2. La variable indépendante .....	52
2.4.3. Hypothèses de l'étude .....	52

2.4.3.1. Hypothèse générale .....	53
2.4.3.2. Hypothèses spécifiques.....	53
Conclusion partielle .....	55
DEUXIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE .....	56
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE .....	57
3.1. Type de recherche .....	57
3.2. Site de l'étude .....	57
3.2.1. Localisation et population .....	58
3.2.2. Climat et végétation .....	59
3.2.3. Relief et sols .....	59
3.2.4. Hydrographie et végétation .....	59
3.2.5. Carte scolaire .....	60
3.3. Population de l'étude.....	60
3.3.1. Population mère ou univers .....	60
3.3.2. Population cible .....	61
3.3.3. Population accessible .....	64
3.4. Echantillonnage et technique d'échantillonnage .....	64
3.4.1. Caractéristiques socio démographiques de la population cible .....	65
3.5. Instruments et outils de collecte des données .....	71
3.5.1. Description du questionnaire de recherche .....	71
3.5.2. Validité du questionnaire .....	72
3.6. Collecte des données .....	73
3.7. Analyse des données .....	74
Conclusion du chapitre .....	76
TROISIÈME PARTIE : CADRE OPÉRATOIRE .....	77
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS .....	78
4.1. Analyse de corrélation.....	78
4.1.1. Analyse de corrélation entre les variables indépendantes et la variable dépendante du modèle.....	78
4.2. Analyse de régression linéaire simple .....	80
4.2.1. Vérification de l'hypothèse de recherche HS1 .....	80
4.2.2. Vérification de l'hypothèse de recherche HS2.....	81
4.2.3. Vérification de l'hypothèse de recherche HS3 .....	83
4.2.4. Vérification de l'hypothèse de recherche HS4.....	84

Conclusion partielle .....	86
CHAPITRE 5 : DISCUSSION DES RÉSULTATS.....	87
5.1. Discussion des résultats.....	87
5.1.1. Capacité prédictive de la demande psychologique sur la résistance au changement du curriculum par les instituteurs .....	87
5.1.2. Capacité prédictive de la latitude décisionnelle sur la résistance au changement du curriculum par les instituteurs.....	89
5.1.3. Capacité prédictive du Soutien social sur la résistance au changement du curriculum par les instituteurs.....	90
5.1.4. Capacité prédictive de la Justice distributive sur la résistance au changement du curriculum par les instituteurs.....	91
Conclusion partielle .....	92
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	93
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	95
ANNEXES .....	105
TABLE DES MATIÈRES .....	11