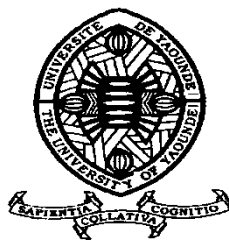


UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

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

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



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

THE FACULTY OF EDUCATION

POSTGRADUATE SCHOOL FOR SOCIAL
AND EDUCATIONAL SCIENCES

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

**IMPACT DU PILOTAGE DU CHANGEMENT SUR
L'APPROPRIATION DE L'APC : UNE ÉTUDE
MENÉE AUPRES DES ENSEIGNANTS DU CYCLE
SECONDAIRE DE LA VILLE DE MFOU.**

*Mémoire soutenu le 26 /09/2025 en vue de l'obtention du Diplôme de Master en Sciences de
l'Éducation*

Filière : Management de l'éducation

Spécialité : conception et évaluation des projets éducatifs

Par

BEYINI MEKONGO CLEMENCE NATHACHA

Titulaire d'une Licence en Sciences Économiques

Matricule : 20V3418



Composition du jury

Noms Et Prénoms	Grade	Fonction	Université
BIKOI FELIX NICODEM	Pr	Président	UY1
IBRAHIM MOUGANDE	MC	Rapporteur	UY1
MBEH ADOLF TANY	CC	Membre	UY1

ATTENTION

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

Par ailleurs, le Centre de Recherche et de Formation Doctorale en Sciences Humaines, Sociales et Éducatives de l'Université de Yaoundé I n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans cette thèse ; ces opinions doivent être considérées comme propres à leur auteur.

À Mes parents.

SOMMAIRE

DEDICACE.....	i
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES TABLEAUX.....	iv
LISTE DES ABRÉVIATIONS	vii
RÉSUMÉ.....	viii
ABSTRACT	ix
INTRODUCTION GENERALE.....	1
CHAPITRE 1 : CADRE THEORIQUE.....	12
CHAPITRE II : DEMARCHE METHODOLOGIQUE	30
CHAPITRE 3 : ANALYSE DES DONNÉES	46
CHAPITRE IV : INTERPRETATION DES RESULTATS ET DISCUSSION, SUGGESTIONS.....	72
CONCLUSION GENERALE	81
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	84
TABLE DE MATIÈRES.....	99

REMERCIEMENTS

La réalisation de ce travail n'a été possible que grâce au soutien de plusieurs personnes. Nos remerciements vont particulièrement à l'endroit de :

- ✚ Professeur IBRAHIM MOUGANDE, pour sa patience et sa compréhension de mes difficultés de santé, ses remarques avisées, ses encouragements durant la réalisation de ce travail ;
- ✚ Professeur Emmanuel NDJEBAKAL SOUCK, Chef de département de Curriculum et Evaluation pour les efforts permanents de suivi et encadrement des étudiants durant leur parcours académique en cycle master ;
- ✚ Tous nos enseignants de la Faculté des Sciences de l'Éducation, qui de par la formation dispensée, ont pu nous transmettre des savoirs, des savoirs être et des savoirs faire motivants pour la persévérance dans la réalisation de ce travail.
- ✚ Ma famille, pour son soutien indéfectible, et ses encouragements.
- ✚ Mon tendre époux pour ses encouragements, et son attention.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Procédure de collecte de données dans le cadre de l’entrevue semi-dirigée.....	39
Tableau 2 : Synoptique des variables	43
Tableau 3 : Synoptique de la recherche	44
Tableau 4 : genre du participant.....	47
Tableau 5 : Âge du participant	47
Tableau 6 : Expérience professionnelle	48
Tableau 7 : Discipline enseignée.....	48
Tableau 8 : fréquence des réponses pour l’item 1 : L’information sur l’APC vous parvient-elle via plusieurs canaux différents (réunions, notes de service, emails, plateformes, etc.) ?	48
Tableau 9 : fréquence des réponses pour l’item 2 : Trouvez- vous que les messages diffusés sur l’APC sont suffisamment fréquents et clairs ?	49
Tableau 10 : fréquence des réponses pour l’item 3 : Considérez-vous que la communication institutionnelle concernant le déploiement de l’APC soit transparente et ouverte à la discussion ?	49
Tableau 11 : fréquence des réponses pour l’item 4 : Avez-vous été consulté ou avez-vous participé à la conception ou à l’adaptation des outils pédagogiques liés à l’APC ?	50
Tableau 12 fréquence des réponses pour l’item 5 : Y a-t-il, dans votre établissement, des collègues qui promeuvent activement l’utilisation de l’APC ?	51
Tableau 13 : fréquence des réponses pour l’item 6 : L’institution a-t-elle mis en place des stratégies claires (dialogue, soutien) pour gérer les difficultés ou résistances des enseignants face à l’APC ?	51
Tableau 14 : récapitulatif de la VI1 : Mobilisation et communication	52
Tableau 15 : fréquence des réponses pour l’item 7 : Jugez-vous que les programmes de formation continue sur l’APC sont de bonne qualité, pertinents et accessibles ?	52

Tableau 16 : fréquence des réponses pour l'item 8 : Disposez-vous de ressources pédagogiques et didactiques spécifiquement adaptées pour enseigner par l'APC ?.....	53
Tableau 17 : fréquence des réponses pour l'item 9 : Bénéficiez-vous de dispositifs d'accompagnement (tutorat, encadrement, mentorat) individuels ou collectifs pour l'application de l'APC ?.....	53
Tableau 18 : fréquence des réponses pour l'item 10 : Considérez-vous que les infrastructures et les équipements nécessaires à l'application de l'APC (salles, internet, matériel) soient disponibles et adéquats dans votre établissement ?.....	54
Tableau 19 : fréquence des réponses pour l'item 11 : Estimez-vous que le soutien matériel et humain que vous recevez pour l'APC est suffisant ?.....	55
Tableau 20 : fréquence des réponses pour l'item 12 : Y a-t-il une évaluation régulière de l'implantation de l'APC (par l'inspection, des sondages, etc.) dans votre établissement ?.....	55
Tableau 21 : récapitulatif de la VI2 : mise en œuvre et accompagnement	56
Tableau 22 : fréquence des réponses pour l'item 13 : Votre administration utilise-t-elle des indicateurs précis pour mesurer l'avancement de l'appropriation de l'APC ?	56
Tableau 23 fréquence des réponses pour l'item 14 :Avez-vous observé que les résultats d'évaluation de l'APC sont utilisés pour ajuster les stratégies de déploiement ?	57
Tableau 24 : fréquence des réponses pour l'item 15 : A votre connaissance, l'APC est-elle intégrée dans les règlements officiels et les programmes de formation initiale des enseignants ?	57
Tableau 25 fréquence des réponses pour l'item 16 : L'APC est-elle prise en compte dans le système d'évaluation institutionnelle des enseignants ou des établissements ?.....	58
Tableau 26 : fréquence des réponses pour l'item 17 : Existe-t-il des mécanismes de reconnaissance ou de valorisation pour les enseignants qui appliquent bien l'APC ?.....	58
Tableau 27 : fréquence des réponses pour l'item 18 : Pensez-vous que l'institution a une volonté ferme et durable de maintenir et de développer l'APC ?	59
Tableau 28 : récapitulatif de la VI3: Evaluation et pérennisation.....	59

Tableau 29 : fréquence des réponses pour l’item 19 : Vous êtes convaincus que l’APC est plus efficace que l’approche précédente pour la réussite de mes élèves	60
Tableau 30 Question 20 : Vous vous sentez suffisamment compétent pour planifier et animer des séances d’enseignement en utilisant les principes fondamentaux de l’APC ?.....	61
Tableau 31 : fréquence des réponses pour l’item 21 : Vous êtes motivé à investir du temps et des efforts personnels pour améliorer l’application de l’APC, même en l’absence de contraintes directes.....	61
Tableau 32 : fréquence des réponses pour l’item 22 : Nous utilisons régulièrement des situations-problèmes complexes et significatives (tâches intégratives) qui mobilisent plusieurs ressources chez l’élève	62
Tableau 33 : fréquence des réponses pour l’item 23 : Nous avons mis en place des outils d’évaluation qui permettent d’apprécier le niveau de maîtrise des compétences plutôt que la seule mémorisation des connaissances.....	63
Tableau 34 : fréquence des réponses pour l’item 24 : Nous nous organisons souvent en classe de manière à encourager le travail de groupe, l’autonomie et la construction active des savoirs par les élèves	63
Tableau 35 : recapitulatif de la VD: Appropriation de l’APC	64
Tableau 36 : Récapitulatif des hypothèses	71

LISTE DES ABRÉVIATIONS

APC	: APPROCHE PAR COMPETENCE
APO	: APPROCHE PAR OBJECTIF
ICAP	: INFORMATION COMPREHENSION ADHESION PARTICIPATION
PPO	: PEDAGOGIE PAR OBJECTIF
PMI	: Project Management Institute
PMBOK	: Project Management Body of Knowledge
LMD	: Licence, Master, Doctorat
VI	: Variable indépendante
VD	: variable dépendante

RÉSUMÉ

L'objectif général de cette étude était d'évaluer le niveau d'appropriation de l'Approche Par Compétences (APC) par les enseignants du cycle secondaire de la ville de Mfou. L'appropriation, telle que définie par Revel (2004), est un indicateur clé de la réussite d'un changement organisationnel. Cette recherche s'inscrit dans le cadre théorique de la gestion du changement organisationnel, en se référant particulièrement au modèle de Collerette, Lauzier et Schneider (2018). Ce modèle met l'accent sur trois leviers principaux pour piloter le changement : la communication, l'apprentissage (via l'accompagnement et la mise en œuvre) et l'évaluation. Il postule que la bonne gestion de ces leviers est cruciale pour assurer l'appropriation effective d'une réforme. L'étude a donc cherché à tester l'efficacité de ces trois leviers dans le contexte de la réforme de l'APC. Une approche quantitative a été adoptée pour cette étude. L'échantillon était constitué de 120 enseignants choisis de manière aléatoire dans les établissements secondaires de la ville de Mfou. Les données ont été collectées via un questionnaire et analysées à l'aide de tests statistiques pour évaluer la validité de chaque hypothèse de recherche. Les tests ont permis de calculer la p-value afin de déterminer si les relations entre les variables étaient statistiquement significatives. L'hypothèse selon laquelle la communication et la mobilisation améliorent l'appropriation de l'APC a été acceptée avec une p-value de 0,001. Cela signifie que les efforts de communication et de sensibilisation ont été efficaces pour créer une adhésion initiale au concept de l'APC. L'hypothèse 2 selon laquelle la mise en œuvre et l'accompagnement n'améliorent pas l'appropriation a été rejetée avec une p-value de 0,712. Ce résultat est contre-intuitif ; il indique que les données n'ont pas permis de conclure que l'accompagnement est inefficace. Cela suggère plutôt que les mécanismes d'accompagnement n'ont peut-être pas été mesurés de manière optimale ou que leur effet n'a pas été assez fort pour être statistiquement significatif. L'hypothèse 3 selon laquelle l'évaluation et la pérennisation améliorent l'appropriation a été rejetée avec une p-value de 0,017. Ce résultat, statistiquement significatif, montre que les stratégies de suivi et de pérennisation mises en place n'ont pas eu d'impact positif sur l'appropriation de l'APC, laissant la réforme vulnérable à un retour aux anciennes pratiques. La principale suggestion de cette étude est de renforcer de manière critique les stratégies d'accompagnement et d'évaluation. Bien que la communication ait réussi à créer l'adhésion initiale des enseignants, l'appropriation réelle et durable de l'APC est compromise par l'échec des phases de mise en œuvre et de consolidation. Il est donc recommandé de mettre en place des communautés de pratiques professionnelles et des systèmes d'évaluation formative pour transformer l'adhésion conceptuelle en pratiques pédagogiques concrètes et pérennes.

Mots clés : pilotage, changement, APC, enseignant

ABSTRACT

The overall objective of this study was to assess the level of appropriation of the Competency-Based Approach (APC) by secondary school teachers in the city of Mfou. Appropriation, as defined by Revel (2004), is a key indicator of the success of an organizational change. This research is based on the theoretical framework of organizational change management, with a particular focus on the model by Collette, Lauzier, and Schneider (2018). This model emphasizes three main levers for guiding change: communication, learning (through implementation and support), and evaluation. It posits that the effective management of these levers is crucial for ensuring the successful appropriation of a reform. The study therefore sought to test the effectiveness of these three levers in the context of the APC reform. A quantitative approach was adopted for this study. The sample consisted of 120 teachers randomly selected from secondary schools in the city of Mfou. Data were collected via a questionnaire and analyzed using statistical tests to evaluate the validity of each research hypothesis. The tests allowed for the calculation of the p-value to determine whether the relationships between variables were statistically significant. The hypothesis 1 that communication and mobilization improve the appropriation of the APC was accepted with a p-value of 0.001. This indicates that communication and awareness-raising efforts were effective in creating initial buy-in for the APC concept. The hypothesis that implementation and support do not improve appropriation was rejected with a p-value of 0.712. This result is counterintuitive; it indicates that the data did not allow for the conclusion that support is ineffective. Instead, it suggests that the support mechanisms may not have been measured optimally or that their effect was not strong enough to be statistically significant. The hypothesis that evaluation and sustainability improve appropriation was rejected with a p-value of 0.017. This statistically significant result shows that the follow-up and sustainability strategies implemented had no positive impact on the appropriation of the APC, leaving the reform vulnerable to a return to old practices. The main suggestion from this study is to critically strengthen the support and evaluation strategies. Although communication successfully created initial teacher buy-in, the real and lasting appropriation of the APC is compromised by the failure of the implementation and consolidation phases. It is therefore recommended to establish professional learning communities and formative evaluation systems to transform conceptual buy-in into concrete and lasting pedagogical practices.

Keywords: change management, change, APC, teacher

INTRODUCTION GENERALE

Généralement un projet est une image plus ou moins précise d'un futur que l'on pense atteindre. Afin de coordonner l'éducation à la demande des milieux socio-économiques, le système éducatif camerounais a introduit des projets au service de cette finalité. Dans cet ordre d'idée l'intégration du concept de compétence s'est effectuée.

01. Contexte et justification de l'étude

L'approche par compétence est une notion développée au début des années 1990 et qui vise à construire l'enseignement sur la base de savoir-faire. C'est d'abord dans l'industrie, au sein de l'entreprise de production qu'elle a été utilisée. Selon Le Boterf (1998) sa mission est d'harmoniser efficacement l'appareil de formation, le marché du travail et les besoins en main-d'œuvre qualifiée induisant ainsi le développement socio-économique du pays.

Dans les années 2000, les aides internationales auprès des pays d'Afrique subsaharienne en matière d'éducation ont favorisé l'adoption de l'approche par compétences (APC), ayant fait ses preuves en industries, elle symbolisait une solution universelle aux problèmes éducatifs et socio-économiques du Cameroun. Sachant que l'éducation a pour rôle principal de façonner des citoyens aptes à participer au développement économique, social et politique de leur communauté. En 2012, dans le but de répondre aux exigences de la sphère de production, le passage de l'approche par objectif (APO) à l'approche par compétence (APC) s'est effectué dans l'enseignement secondaire au Cameroun (Feuzeu et Mboum, 2023). Ce changement avait pour objectif la réduction des redoublements et des échecs scolaires. Vingt ans après l'introduction de la réforme, l'APC semble ne pas fondamentalement avoir résolu les insuffisances dans l'intégration socioprofessionnelle des jeunes. Le Groupe de la Banque Africaine de Développement (2022) a révélé un taux de sous-emploi de 65% au Cameroun.

De manière générale, le management plus spécifiquement le management de projet a pour mission la conduite d'une opération quelconque à bonne fin. Ce dernier se résume en quatre activités : la direction, la gestion, la maîtrise et le pilotage de projet. Le pilotage de projet spécifiquement le pilotage du changement consiste au suivi quantitatif et qualitatif de la progression du projet ainsi que l'examen et le traitement des insuffisances relatives aux objectifs fixés. Il tient également compte de la gestion des ressources humaines et des conflits. Notre analyse porte sur l'impact du pilotage du changement sur l'appropriation de l'APC par les enseignants.

Rondeau et Paillé (2016) notent que les changements organisationnels ne s'installent pas systématiquement. Fullan (2010) constate que les changements éducatifs de plus en plus nombreux conduisent à des résultats insuffisants. Le changement organisationnel ne s'installe pas toujours aisément. Pour être bien mené et vaincre les résistances susceptibles de naître, le changement doit être accompagné par un certain nombre d'actions et d'opérations permettant d'assurer sa mise en œuvre dans de bonnes conditions et surtout de faciliter son appropriation par les destinataires. C'est le rôle du concept de conduite ou du pilotage du changement (Balogun et Hailey, 2005). Pour Autissier et Moutot (2013) le pilotage du changement ou la conduite du changement est : « un ensemble de méthodes et d'outils pour faire adhérer des bénéficiaires aux objectifs d'un projet ». Selon De Divonne (2005), le pilotage du changement a pour objectif le consentement et donc l'appropriation des principaux acteurs du projet. Cependant l'implantation de l'APC ne semble pas suffisamment avoir pris en compte les principes fondamentaux de conduite du changement.

En effet, les résultats de la réforme APC sont mitigés (Cros. F, 2010. Cros et Alii (2010) ont souligné que la méthode de mise en œuvre de la réforme présente deux grands types d'incohérence. La première est de nature institutionnelle et structurelle, car une approche APC est difficilement compatible avec un nombre pléthorique d'élèves et avec des supports souvent inexistants, ce qui est le quotidien constaté dans de nombreuses classes des pays visités tels que le Cameroun. Au niveau du processus, caractérisé par un déficit de communication, une formation descendante qui s'amenuise progressivement et finit par toucher assez peu d'enseignants, une inégale mise à disposition des outils pédagogiques adaptés et une absence totale de l'APC en formation initiale. Par ailleurs dans les actes du séminaire « Politiques publiques en éducation : l'exemple des réformes curriculaires en Afrique » (Tehio, 2009), Trois difficultés ont été constatées par les experts de l'étude : les enseignants se plaignent de la lourdeur de la charge de travail induite par la réforme APC. Notamment pour l'évaluation et la remédiation, ce qui constitue un coût immatériel de la réforme et pose le problème de la motivation des acteurs. Les réformes ont manqué d'une politique volontaire en suivie de communication et consultation au-delà de la prise de décision initiale. Elles sont de ce fait peu et mal connues de la communauté mais aussi des acteurs. Côté formation des enseignants, ce qui a été constaté c'est des défauts de cohérence de la politique de formation, les formateurs recouraient à d'autres approches curriculaires que l'APC, sans que soit construite une complémentarité entre les approches, et l'APC. En outre, l'absence d'un travail sur les mentalités, les représentations et la réorientation des pratiques

enseignantes n'a pas aidé à contribuer à la mise en œuvre de l'APC dans de bonnes conditions, dans des contextes où « la pédagogie par objectifs est ancrée dans les pratiques et se substitue à l'APC. Les enseignants appliquent mécaniquement l'APC, ils n'arrivent pas à s'en servir naturellement ou systématiquement. Les conditions d'enseignement (classes surchargées, multigrades, manque d'infrastructures et de ressources, etc.) ne sont pas favorables à l'amendement des pratiques. Au Cameroun le 16/12/2017, un groupe d'enseignants signait la pétition demandant la suspension de l'APC précisément la rubrique « Entrée par les Situations de Vie (ESV) ». Ils exprimaient leurs difficultés dans la pratique de l'APC qu'ils trouvaient complexe à comprendre et appliquer, inefficace, opaque. Ils exprimaient les doutes de la communauté éducative sur les bienfaits de l'APC (Kouna Bah, 2022).

02. Problème de l'étude

Les recherches en management du changement, notamment les travaux de Collerette et al. (2023), postulent que le succès d'une réforme organisationnelle, qu'elle soit dans une entreprise ou une institution éducative, dépend d'un processus systématique et bien orchestré. Le modèle de Collerette, bien que souvent appliqué au monde de l'entreprise, est éminemment pertinent pour le domaine de l'éducation, car il considère le changement comme un phénomène complexe à gérer. La théorie de Collerette insiste sur la nécessité de dépasser la simple annonce d'un changement pour s'engager dans un processus rigoureux de pilotage, qui se décline en plusieurs phases dont le diagnostic de la situation insatisfaisante, la planification, l'exécution et l'évaluation.

Dans le cas de l'introduction d'une nouvelle approche pédagogique comme l'Approche par Compétences (APC), la théorie suggère que le changement ne s'opère pas simplement en formant les enseignants. Il faut une analyse approfondie des résistances, une communication transparente, un leadership fort et un soutien continu. Les travaux de Collerette et ses pairs insistent sur le fait que le changement doit être "intégré", c'est-à-dire qu'il doit être incorporé de manière durable dans les routines et les valeurs de l'organisation. L'appropriation de l'APC par les enseignants est donc un indicateur clé de cette intégration réussie. Les auteurs prévoient que plus le pilotage du changement est stratégique et participatif, plus l'appropriation par les acteurs sera profonde et durable.

Cependant, les observations sur le terrain dans le système éducatif camerounais, et spécifiquement dans la ville de Mfou, révèlent un décalage flagrant avec les prédictions

théoriques. Bien que l'APC soit une politique éducative officielle depuis plusieurs années, son implémentation rencontre des obstacles significatifs. De nombreux rapports de l'inspection pédagogique font état de difficultés rencontrées par les enseignants du cycle secondaire à s'approprier pleinement cette approche. On observe une persistance des pratiques traditionnelles d'enseignement et d'évaluation, centrées sur la mémorisation, en contradiction avec les principes de l'APC qui prônent l'action, la résolution de problèmes et le développement de compétences transversales.

Cette résistance n'est pas le fait de la mauvaise volonté des enseignants, mais semble être liée à un pilotage du changement insuffisant ou mal adapté. Des enseignants rapportent un manque de formation continue, un accompagnement sporadique, une absence de suivi par l'administration et des directives parfois contradictoires. En conséquence, l'APC reste une "réforme cosmétique" pour certains, qui se contentent de l'appliquer de manière superficielle sans en comprendre la philosophie sous-jacente. L'appropriation de l'APC n'est donc pas un phénomène homogène, mais plutôt un patchwork d'intégrations partielles et d'évitements stratégiques.

La dissonance entre ce que la théorie de Collerette (et d'autres théories du changement) nous enseigne et la réalité vécue par les enseignants de Mfou. Si, comme le suggère la théorie, un pilotage stratégique est un facteur *sine qua non* de l'appropriation du changement, pourquoi observe-t-on une appropriation aussi inégale sur le terrain ? Ce décalage met en évidence une lacune de notre connaissance actuelle : l'hypothèse n'est plus que le pilotage du changement a un impact, mais plutôt le type et la qualité du pilotage du changement ont un impact différencié. Le problème n'est pas l'absence d'un pilote institutionnel, mais le manque de compréhension de l'efficacité de ce pilotage et de son adéquation aux réalités des enseignants. Ce contraste nous invite à dépasser une simple corrélation pour analyser les mécanismes précis par lesquels certaines stratégies de pilotage du changement favorisent (ou entravent) l'appropriation.

Ce contraste met en lumière une lacune dans notre compréhension : si le pilotage du changement est censé être un facteur clé, pourquoi son application ne semble-t-elle pas avoir produit les résultats escomptés en termes d'appropriation ? Le problème n'est peut-être pas l'absence de pilotage, mais sa nature, sa qualité ou la manière dont il est perçu et mis en œuvre sur le terrain. Le fait que les politiques de changement existent, mais que les résultats escomptés sur le comportement des acteurs ne se manifestent pas uniformément, remettent en

question l'efficacité des stratégies de pilotage actuelles. Le problème de cette recherche est « le faible niveau d'appropriation de l'APC par les enseignants du secondaire » qui se manifeste par la résurgence de l'Approche par objectif à la place de l'APC pourtant prescrit.

En analysant les perceptions des enseignants, elle apportera une contribution originale à la compréhension des dynamiques du changement en éducation dans un contexte spécifique. Elle permettra de déterminer si les phases du modèle de Collerette (diagnostic, planification, exécution, évaluation) sont effectivement mises en œuvre et perçues comme telles par les acteurs de terrain. L'étude pourrait ainsi enrichir la littérature en identifiant les facteurs de pilotage du changement qui sont les plus efficaces en contexte camerounais, tout en mettant en lumière les obstacles culturels ou organisationnels spécifiques.

03. Questions de recherche

Cette étude se fonde sur la question de recherche formulée comme suit :

03.1. Question principale

Dans quelle mesure le pilotage organisationnel tel qu'actuellement mené favorise-t-il ou entrave-t-il l'appropriation effective de l'APC par les enseignants de l'éducation secondaire ?

A partir de cette question principale, émanent trois (03) questions spécifiques. Collerette, Lauzier et Scheinder (2023) ont proposé un modèle systémique de pilotage du changement comportant plusieurs phases allant du niveau stratégique au niveau opérationnel, les leviers d'action de ce modèle ont permis la formulation des questions de recherche secondaires.

03.2. Questions secondaires

Sur la base de la question principale, des questions spécifiques sont formulées en accord avec l'opérationnalisation de l'appropriation.

- Quelle est l'influence de la stratégie de communication et mobilisation sur l'appropriation de l'APC par les enseignants de l'éducation secondaire ?
- Quelle est l'influence de la mise en œuvre et l'accompagnement au changement sur l'appropriation de l'APC par les enseignants de l'éducation secondaire ?

- Quelle est l'influence de la stratégie d'évaluation et pérennisation sur l'appropriation de l'APC par les enseignants de l'éducation secondaire ?

Afin de répondre à ces questions des hypothèses sont formulées.

04. Hypothèse de recherche

04.1. Hypothèse générale

Comme réponse provisoire à la question de recherche principale posé précédemment, nous avons émis l'hypothèse générale suivante :

HG : Le pilotage du changement améliore l'appropriation de l'APC par les enseignants de l'éducation secondaire.

04.2. Hypothèses secondaires

Les hypothèses de recherche secondaire ont été émises ainsi :

- La stratégie de communication et mobilisation améliore l'appropriation de l'APC par les enseignants de l'éducation secondaire.
- Les actions de mise en œuvre et d'accompagnement améliorent l'appropriation de l'APC par les enseignants de l'éducation secondaire.
- La stratégie d'évaluation et pérennisation améliore l'appropriation de l'APC par les enseignants de l'éducation secondaire.

05. Objectif de recherche

05.1. Objectif général

D'après le Guide pour l'Evaluation de projets et de Programmes de la CAD (2009), l'évaluation est une appréciation, systématique et objective d'un projet, d'un programme ou d'une politique, le but est de déterminer la pertinence et l'accomplissement des objectifs, l'efficience, l'efficacité, l'impact et la durabilité. L'objectif général de cette étude est d'évaluer le niveau d'appropriation de l'APC par les enseignants de l'éducation secondaire. Revel (2004) précise que l'appropriation représente un indicateur d'évaluation du niveau d'accomplissement d'un changement organisationnel.

05.2. Objectifs spécifiques

- Le premier objectif spécifique de cette étude est de comprendre comment le levier communication et mobilisation facilite l'appropriation de l'APC par les enseignants du cycle secondaire.
- Le deuxième objectif spécifique est de comprendre comment le levier de la mise en œuvre et accompagnement facilite l'appropriation de l'APC par les enseignants de l'éducation secondaire.
- Le troisième objectif spécifique est de comprendre comment le levier de l'évaluation et pérennisation facilite l'appropriation de l'APC par les enseignants de l'éducation secondaire.

06. Pertinence et originalité de l'étude

Sous une approche managériale, notons que l'atteinte d'objectif, souvent complexe peut s'effectuer suivant divers critères. D'après St-Pierre et Cadieux (2011), il existe plusieurs types d'efficacité pour les propriétaires dirigeants des petites et moyennes entreprises (PME). Ces types d'efficacité peuvent être classées en trois groupes avec des indicateurs spécifiques : efficacité personnelle (reconnaissance sociale, qualité de vie, indépendance et autonomie), efficacité économique (croissance, santé financière, qualité des produits, etc.) et efficacité durable/sociale et environnementale (maintien des emplois, qualité de vie du personnel, respect de l'environnement, etc.). Ce travail de recherche a pour finalité l'amélioration des modèles et pratiques de pilotage du changement car l'appropriation est l'indicateur d'appréciation de l'efficacité du pilotage du changement.

Autissier et Derumez (2007) affirment que le management de projet est soumis à un problème récurrent en management : celui de l'équilibre entre faire participer les individus et leur imposer le changement. Autissier et Moutot (2013) considèrent qu'« un projet sans adhésion est obligatoirement voué à l'échec. » Ce travail de recherche sur l'appropriation est une forme de propagande interne sur l'importance des politiques d'adhésion des acteurs principaux car faire adhérer devient un défi dans un environnement en perpétuelles mutations. En enseignement /apprentissage au Cameroun à court terme et presque simultanément de nombreux projets ont vu le jour. Le contexte sociologique de plus en plus dynamique nécessite d'aller vers ces acteurs, de communiquer avec eux, afin de comprendre leurs attentes et de mettre en place des dispositifs de concertation. Piloter le changement c'est aussi la recherche du contrôle en minimisant les coûts et risques contre productifs. Mais aussi en

assurant l'implication et l'adhésion des différents acteurs (Autissier, et al. 2010). Duclos (2015) affirme que le changement est constant. Par conséquent, l'intérêt scientifique du sujet exploré est la contribution à la conception d'un modèle de pilotage de changement organisation en adéquation avec les réalités de l'environnement socioéconomiques éducatif du Cameroun.

07. Délimitation de l'étude

La délimitation d'une étude est la précision du domaine d'étude, la clarification du sujet afin d'éviter la dispersion. Le sujet traité : « Impact du pilotage du changement sur l'appropriation de l'APC : une étude menée auprès des enseignants du cycle secondaire dans la ville de Mfou » peut être mieux cerné selon les développements qui suivent. Ce travail concerne la temporalité de l'année académique 2024/2025.

07.1. Délimitation thématique

En général le changement est une notion polymorphe. Dans les sciences de gestion il s'agit de changer dans le sens de : « devenir, s'ajuster, s'adapter et transformer ». Diard et al. (2017) le changement est une procédure qui permet à l'entreprise de faire face aux instabilités et évolutions de son environnement. Sur le plan managérial, Brassard (2018) désigne le changement en fonction de son envergure par les termes d'adaptation, développement, modification et transformation. Le changement dont il est question dans ce travail est le changement organisationnel. Nous retenons l'approche de Foudriat (2015). Il l'a défini comme un processus conduisant à une transformation, plus ou moins profonde, en adéquation aux intentions des acteurs initiateurs, de règles formelles mais aussi de comportements individuels et /ou collectifs caractérisant le fonctionnement socio-organisationnel.

En éducation, il existe trois principaux types de changement organisationnel : les changements descendants (top down) initiés par les pôles décisionnels qui imposent et conçoivent les politiques (Carpentier, 2010) ; les changements ascendants (bottom up) initié à partir des services de terrain, là où les changements sont mis en pratique ; et les changements hybrides qui associent les deux logiques (top down et bottom up). La réforme APC est un changement descendant.

L'APC peut porter à confusion bien qu'il soit à la mode. Elle a plusieurs variantes Kouna Bah (2022) les a nommément présenté comme suit : L'APC-développement des compétences transversales ou compétences-clé ou savoir-faire-générique qui s'appuie sur les

objectifs spécifiques de la Pédagogie Par Objectifs (PPO) en rendant les apprentissages plus actifs ; L'APC synonyme de développement des compétences de vie orientées vers le développement d'attitudes citoyennes, de respect de l'environnement et de préservation de sa santé et de la santé d'autrui, de vivre ensemble en société, les life skills. L'APC ; Approche par l'intégration des acquis ou « Pédagogie de l'intégration » elle se caractérise par le développement des compétences de base, de cultiver en chaque apprenant la capacité d'agir concrètement face aux situations complexes appelées « situations d'intégration » à finalité socioprofessionnelle. L'APC/ESV, Approche par l'intégration des acquis avec entrée par les situations de vie. Dans ce cas le système éducatif outille l'apprenant pour affronter les changements permanents du monde. Ce sont les individus qui sont acteurs majeurs de développement des compétences et connaissances sous contrainte de lier la compétence à l'action. Au Cameroun, deux types d'entrée de l'APC sont en vigueur : la pédagogie de l'intégration et l'APC Entrée par les Situations de Vie (ESV). Notre travail de recherche se limite au cadre de l'APC Entrée par les Situations de Vie

Baby (2012), Correnti et Rowan (2007), Dupriez et Cornet (2005), Gravelle (2012) et Lafortune (2006) le changement subit l'influence des fluctuations politique, économique, technologique et culturelle de la société.

07.2 Délimitation spatiotemporelle

Le site d'application de cette étude est l'enseignement secondaire public au Cameroun dans les pôles déconcentrés que sont les lycées et collèges de la ville de Mfou. Le cadrage temporel est circonscrit à l'année scolaire 2024/2025 sachant que l'APC est la pédagogie actuellement en vigueur au Cameroun.

07.3 Délimitation conceptuelle

D'après Vergnaud (1989), le cadre conceptuel d'une étude est « un espace de problème ou de solution-problème dont le traitement implique des concepts et des procédures de plusieurs types étroite connexion, ainsi que les représentations langagières symboliques susceptibles d'être utilisées pour les présenter. Cette recherche se situe dans le domaine du management de projet des organisations éducatives. Plus spécifiquement le management du changement organisationnel en contexte d'enseignement/apprentissage. La littérature nous apprend que le changement des pratiques professionnelles des métiers de l'éducation ne se décrète pas (Bidwell, 1965 ; Meyer et Rowan, 1977 ; Maroy, 2007...). En effet, Coburn

(2004) et Prost (2013) arguent que vu la pluralité des variables entrant en jeu, le processus de changement de ces pratiques est caractérisé par une complexité remarquable et les écarts, largement observés, entre le décrété et le réalisé.

Suivant le champ conceptuel convoqué, nous avons retenu le pilotage du changement organisationnel tel que développé par Collerette, Lauzier et Schneider (2023). Ces auteurs s'appuient sur le modèle systémique qui se compose des différentes phases et leviers d'action du changement. S'agissant des phases ils font ressortir : la planification, l'implantation, la gestion et l'évaluation des changements internes à l'organisation. Dans le contexte de l'APC, notre étude s'appesantit sur les phases de gestion et évaluation. C'est une évaluation en cours de projet qui s'inscrit dans la quête de l'amélioration de l'efficacité des processus d'appropriation de l'APC. En management de projet, la finalité de l'évaluation peut être plurielle : contrôler ; s'améliorer/ améliorer ; piloter ; capitaliser ; former ; valoriser ; faire participer. Dans le présent travail elle recherche l'amélioration et la participation des principaux acteurs que sont les enseignants.

En résumé, le pilotage du changement apporté par la réforme APC établit des liens entre les différentes actions du système de mise en œuvre de la réforme APC et les principaux acteurs du changement que sont les enseignants.

Huberman, 1973 ; 1983 ; Rhéaume, 2002 ; Prost, 2014 ; Lessard et Carpentier, 2014 ; Dupriez, 2015 ; Rey, 2016.... ont régulièrement orienté les réflexions sur comment les projets de réforme à but d'introduction des changements au sein des systèmes éducatifs réussissent effectivement à se matérialiser en respectant la réalité des établissements scolaires. Suscitant ainsi de nombreuses controverses. Plusieurs approches et modèles d'analyse, de diverses appartenances disciplinaires à l'instar des sciences de l'éducation, sociologie des organisations, psychologie des organisations, etc. occupent ce débat. L'exploitation du cadre d'analyse du management du changement est au service de la mise en relief d'une autre contribution. A cette fin le présent travail de recherche comprend quatre chapitres aux visées exprimées comme suit : le chapitre premier consacré au cadre théorique, le deuxième chapitre fait la présentation de la démarche méthodologique. Les chapitres trois et quatre s'intéressent ordre respecté à : l'analyse des données ; l'interprétation des résultats et la discussion.

CHAPITRE 1 : CADRE THEORIQUE

Cette partie essentiellement fondée sur les connaissances théoriques s'articule autour du bilan de la littérature existante sur les variables, les théories y afférentes et leurs définitions. Ces développements permettront de mieux expliciter les variables au cœur de cette analyse.

1.1. Approche par objectifs (APO) et approche par compétences (APC)

1.1.1. Objectifs et spécificités de l'APC

L'APC a pour objectifs de contribuer à la formation : d'un type d'homme pleinement épanoui aux plans moral, civique, physique et intellectuel, conscient de ses responsabilités envers lui-même et la communauté; d'un homme tolérant, respectueux de la diversité des peuples du monde, épris de progrès et de paix; d'un homme d'action, conscient de la valeur du travail manuel comme facteur d'éducation et de développement, en liaison étroite avec la formation intellectuelle et décidé à mobiliser toutes ses compétences pour la transformation positive de son environnement (MEN,1983).

Une personne est compétente lorsque le traitement qu'elle apporte à une situation est viable, c'est-à-dire satisfaisant. L'entrée dans les programmes se base sur les compétences qui se développent en situations. Une personne ne peut construire une compétence hors situation et chercher ensuite à l'appliquer dans une situation quelconque. L'APC est donc une méthode pédagogique qui instaure un contrat didactique dans lequel l'apprenant est appelé à s'impliquer, à participer à un effort collectif pour réaliser de nouvelles compétences. Il a droit aux essais et aux erreurs. Il est invité à faire part de ses doutes, à expliciter ses raisonnements, à prendre conscience de ses façons de comprendre, de mémoriser, et de communiquer. Les pratiques pédagogiques s'effectuent ainsi de manière cohérente : l'évaluation diagnostique d'orientation de début d'année, les apprentissages ponctuels consistant en un séquençage d'activités visant à développer des sous- compétences, les modules d'intégration intermédiaire ayant pour fonction la consolidation des acquis et la remédiation aux lacunes constatées, et en fin d'année, on envisage un module d'intégration qui reflète l'objectif terminal d'intégration (OTI) de l'année. L'unité principale de gestion des apprentissages est le module qui assure la progression cohérente des compétences.

L'APC promeut des innovations qui sont transversales à toutes les disciplines : la centration sur l'apprenant et la tentative de prise en compte des besoins de ce dernier. L'APC est prévoit que l'apprenant participe activement à la construction de ses connaissances ;

l'enseignant servant plus comme un « guide » dans une sorte d' « auto-construction » de l'apprenant. Cette centration passe par l'implication des apprenants dans la recherche des informations concernant la discipline concernée. La leçon est désormais participative dans la mesure où l'apprenant est au cœur de son apprentissage. L'APC emmène l'apprenant à développer par lui-même la capacité à aller chercher les informations qu'il lui faut pour les capitaliser et les utiliser dans des situations problèmes. Avec l'APC, l'apprenant apprend à faire usage des nouvelles technologies comme instrument pour atteindre de nouveaux objectifs d'apprentissage, pour avoir accès à de nouvelles informations

1.1.2. Analyse critique de l'APC

L'APC semble donc s'inscrire dans le nouveau paradigme didactique qui entend réinvestir les savoirs dans l'agir de la vie réelle (Astolfi et Perrenoud, 2000) afin de leur rendre du sens, mais elle n'est pas dénuée de travers. En effet, elle est soumise à des critiques notamment celle d'être une version améliorée de la PPO. En effet, même si l'APC est venue pour combler et faire face aux critiques de la PPO, elle manifeste encore des influences de la PPO. Ce que reconnaît Roegiers (2006, p 52) en écrivant : « l'APC revenait à regrouper en compétences disciplinaires quelques objectifs spécifiques, issus de la PPO, qui gardaient encore l'aspect et la forme des objectifs spécifiques, et étaient évalués comme des objectifs spécifiques ». Ce que soulignent de leur part Nguyen et Blais (2007, p 20) en écrivant : « il existe des convergences objectives [...] entre la PPO, la logique pédagogique centrée sur l'enseignement et l'APC, la logique pédagogique centrée sur l'apprentissage. ».

Il est à noter que même si le recours au concept de compétence permet à Roegiers en théorie de dépasser les limites de la PPO (c'est-à-dire le « saucissonnage » des savoirs avec oubli de leur réinvestissement dans la tâche finale), en réalité il y a un grand risque que les objectifs finaux ne soient pas réalisés parce que cela demande de mettre en place un enseignement transdisciplinaire/une collaboration entre des enseignants de domaines disciplinaires différents et parce que l'APC exige des enseignants très bien formés capables d'étayer sans différer les efforts de leurs élèves.

Enfin, selon Nguyen et Blais (2007, p 17), « l'APC s'est développée pour tenter de dépasser certaines limites de la PPO, par exemple, celles qui concernent le risque de morcellement des apprentissages. Cette approche [...] constitue un cadre conceptuel intéressant pour élaborer et évaluer des hypothèses d'amélioration des curricula [...]. En contrepartie, elle comporte des limites, notamment celles liées à la nécessité de développer

des modèles cognitifs d'apprentissage des compétences, qui font encore assez largement défaut. »

1.1.3. Divergences entre APC et PPO

La pédagogie par objectif (PPO) et l'approche par compétence (APC) sont deux approches distinctes ayant des fondements épistémologiques opposés et des implications qui ne s'allient pas. La pédagogie par objectifs se fonde sur les descriptions de comportement relativement bien circonscrit que doivent développer les apprenants face à des contextes disciplinaires précis. Des contenus complexes sont progressivement réduits en unités de plus en plus simples de contenus d'enseignement. Les ressources décrites dans les programmes sont nécessaires au traitement de situations bien circonscrites. Par contre les situations ne sont pas évoquées dans le programme. L'APC, situe quant à elle la personne en référence à une classe de situations. Les ressources organisées dans les programmes d'étude ne sont évoquées que pour être appliquées au traitement de la classe de situations définies dans le profil de sortie de la formation. Dans cette perspective, l'organisation des programmes se fait sur la base d'une identification de ce qu'une personne doit faire pour devenir compétente dans ces situations. La figure ci-dessous résume les deux modèles.

1.2. DÉFINITION DES CONCEPTS OPERATOIRES

D'après Quivy et Van Campenhould (1995), « la conceptualisation est plus qu'une simple définition ou convention terminologique. Elle constitue une construction abstraite qui vise à rendre compte du réel (...) A cet effet ; elle ne retient pas tous les aspects de la réalité concernée mais seulement ce qui exprime l'essentiel du point de vue du chercheur. Il s'agit donc d'une construction-sélection ». Les principes méthodologiques de toute recherche particulièrement en sciences de l'éducation exige de présenter et expliquer les concepts-clés qui gouvernent l'étude envisagée.

Cette articulation de notre étude fait l'exposé du cadre conceptuel et théorique afin de favoriser une meilleure lecture des travaux à mener.

1.2.1. Définition du projet éducatif

Face aux nombreuses mutations de l'environnement socioéconomiques et politiques, les organisations sont contraintes de s'adapter pour maintenir leur position et avantages. Lamboley (2010) mentionne qu'une bonne conduite de changement est nécessaire au succès du projet. Il ajoute que les règles de management de projets sont adaptées aux projets de

mangement du changement. Explicitons quelques notions pour une meilleure compréhension du sujet.

La définition d'un projet diffère d'une organisation à une autre. Selon le Project Management Institute (PMI), un projet est un effort temporaire exercé dans le but de créer un produit, un service ou un résultat unique (PMBOK, 2008). L'effort temporaire est l'ensemble des opérations et actions menées par l'organisation pour répondre à des besoins. D'après Augé (2001), le concept de « projet » se résume en un ensemble d'activités et d'actions mises en œuvre pour atteindre un but et répondre à un besoin spécifique. Le projet éducatif est un outil stratégique permettant de définir et de faire connaître à la communauté éducative d'un établissement d'enseignement les orientations, les priorités d'action et les résultats attendus pour assurer la réussite scolaire et éducative de tous les élèves, jeunes et adultes.

Dans le cadre de cette étude, l'APC est le projet objet de la recherche. L'APC est une démarche pédagogique qui vise à rendre les apprenants capables d'agir de manière efficace dans leur milieu, d'utiliser efficacement les ressources acquises à l'école dans la vie de tous les jours, ou de pouvoir faire face à des situations de la vie quotidienne (aléas, problèmes, obstacles et défis d'existentiels).

1.2.2. Le changement organisationnel

La vitesse est la caractéristique du monde actuel. Il devient donc primordial pour les organisations de savoir gérer le changement et le maintenir actif. Serge Raynal (2000) définit le changement comme étant « un phénomène interactif entre un acteur, un système et un environnement ». Les dirigeants le considèrent comme une des solutions au regard des évolutions rapides des marchés et de la technologie. Définir le changement comme étant un phénomène interactif implique que c'est une dynamique nécessaire à toute organisation. David Autissier (2007) définit le changement comme étant « une rupture entre un existant obsolète et un futur synonyme de progrès ». La rupture, c'est une transformation d'un état à un autre pour stimuler la force motrice de l'évolution, c'est un passage d'un état de déséquilibre à un autre plus progressif. Ainsi, le changement est un passage d'une situation actuelle à une nouvelle situation. Le changement organisationnel à son tour est décrit comme étant « toute altération de l'équilibre fonctionnel d'un système de travail » (Dolan, Lamoureux et Gosselin, 1996). C'est toute modification et transformation dans la culture ou la structure d'un système organisationnel. Collerette (1997) définit le changement organisationnel comme étant : [...] toute modification relativement durable dans un sous-

système de l'organisation, pourvu que cette modification soit observable par ses membres ou les gens qui sont en relation avec le système.

1.2.3. Le pilotage du changement organisationnel

Pour De Divonne (2005), la conduite du changement désigne le pilotage du changement organisationnel : c'est l'ensemble de la démarche qui va de la perception d'un problème d'organisation à la définition d'un cadre d'actions qui permet l'élaboration, le choix et la mise en œuvre d'une solution dans des conditions optimales de réussite ». Autissier et Moutot (2013) estiment, quant à eux, que la conduite du changement est : « un ensemble de méthodes et d'outils pour faire adhérer des bénéficiaires aux objectifs d'un projet ».

Selon De Divonne (2005), le procédé de pilotage du changement est mis en place afin de favoriser l'adaptation des individus et l'organisation aux changements de contexte. Autissier et Moutot (2013) assimilent le pilotage du changement à un déterminant d'efficacité. L'organisation des acteurs au changement recherche la réduction des temps d'acquisition des amendements afin de permettre la matérialisation du changement dans les plus brefs délais. En outre de l'effectivité des effets positifs du changement, le pilotage du changement a pour but l'adhésion, des participants à un projet.

De nombreux auteurs tels que Kotter (1996), Vandangeon-Derumez (1998), Zid (2006) ou Autissier et Moutot (2013), décomposent le pilotage du changement en trois phases : la réalisation d'une phase de diagnostic, de déploiement de leviers (communication, formation et accompagnement) et d'évaluation du changement. Autissier et Moutot (2013), abondent dans le même sens de trois étapes constitutives du pilotage du changement : une phase de diagnostic en charge de ressortir les motifs du changement, la typologie de changements à implémenter, les acteurs concernés, les visées du changement, les risques potentiels et la structure de l'équipe chargée du changement. La première phase définit les moyens d'action pertinents pour les orientations souhaitées. La seconde phase consiste en la mise en œuvre proprement dite de leviers se caractérisant par des activités de communication et de formation en fonction de l'évaluation effectuée en début de processus. Et enfin la troisième qui est un examen des actions de pilotage du changement déployées lors de la deuxième phase. Cette étape évaluative obéit à l'approche « actions - résultats - corrections ». Il est important de mesurer les résultats des actions de conduite du changement pour savoir si les destinataires du changement sont informés, comprennent, adhèrent et participent au projet de changement (Autissier et Moutot, 2013). Il s'agit d'évaluer les changements des personnes

et se pencher sur l'évolution de l'activité pour voir si les objectifs initiaux du projet ont été atteints.

1.2.4. Appropriation

L'appropriation tire son origine du latin (*proprius*) signifie à la fois possession et mise en place d'usages particuliers. S'approprier quelque chose, c'est la faire sienne.

Selon Baillette et Kimble (2008), l'appropriation exprime une dépossession de la propriété d'autrui, d'une utilisation sociale. Dans la littérature francophone, le concept est employé dans deux perspectives, comme le résultat d'un processus (Saliba-Couture, 2011 ; Tchimou, 2008) ou comme le processus en soi (Bianchi et Kouloumdjian, 1986 ; De Vaujany, 2006 ; Deniger, 2012). Dans la perspective d'un processus, Deniger (2012) envisage l'appropriation du changement en éducation comme un processus de compréhension, d'adhésion et d'engagement.

L'appropriation est appréhendée ici en tant que processus complexe d'incorporation incomplète ou complète, d'un objet ou d'un dispositif à la culture propre de l'acteur (Theureau, 2011). Les chercheurs qui se sont investis à expliquer l'appropriation d'outils ou de nouvelles pratiques (Bélanger, Bowen, Cartier et al., 2012 ; de Vaujany, 2006 ; Duthoit & Metz, 2012) arguent que c'est un aboutissement à tendance plus ou moins longue terme. De Vaujany (2006) propose de représenter ce processus d'appropriation en trois phases : la pré-appropriation, l'appropriation originelle, la ré-appropriation.

Pour de Vaujany (2006), la pré- appropriation démarre avant l'usage ou la mise en application d'un nouvel outil. Elle concerne la mise en projet, c'est la première interprétation. Les présentations et formations sur l'outil à appliquer se veulent une démonstration de l'utilité de changer les procédés. Elle a pour finalité l'acceptation d'entrer dans le projet. S'enchaîne alors l'étape d'appropriation originelle. Cette phase, caractérisée par la naissance de crises et de désaccords entre les appréhensions initiales des acteurs concernés par le changement et les attributs propres à l'outil, matérialisant ainsi le changement de pratiques. L'acteur cible du changement doit concilier ses pratiques en accord avec le contexte environnemental et individuel dans lequel l'outil est mis en pratique. Enfin, la phase de ré- appropriation correspond à l'évolution de l'outil. Il s'agit d'un agencement entre les nouvelles et anciennes pratiques pour exploitation constante en contexte nouveau.

Pour Latzko-Toth et Proulx (2017), l'appropriation est un concept qui renvoie aussi bien à un développement individuel que collectif. Les écrits portant sur l'analyse de l'évolution des programmes d'intervention ont mis en exergue des facteurs indissociables de leur mise en œuvre (Desimone, 2002 ; Durlak et DuPre, 2008 ; Dusenbury, Brannigan, Falco et al. 2003 ; Ringwalt, Ennett, Johnson et al. 2003). Entre autres, cinq types de facteurs spécifiques à l'appropriation de nouvelles pratiques sont marquant : les facteurs relatifs à l'enseignant, les facteurs relatifs à l'outil, les facteurs relatifs à la classe, les facteurs relatifs à l'environnement organisationnel, et les facteurs relatifs au soutien externe.

1.3. RECENSION DES ECRITS SUR LES VARIABLES DE L'ETUDE

Encore appelée revue de la littérature, l'approfondissement des concepts d'appropriation par les enseignants et d'impact pilotage du changement organisationnel s'effectuera en présentant d'abord différents analyses d'auteurs à ce propos, ensuite les théories explicatives y afférentes, enfin les définitions opératoires des dites variable.

1.3.1. Pilotage du changement organisationnel

Kanter, (1983) ainsi que Nadler et Tushman, (1989), Johnson (2012), (Miller et al., (2012) associent impérativement le changement à l'action. D'après cette approche le changement constitue une consommation d'énergie et une exposition au risque. Il nécessite donc d'être conduit surtout que comme le reprécisent Hafsi et Fabi (1997), le changement est habituellement, défini comme une tentative de modifier l'inertie organisationnelle. Dans cette perspective de nombreux auteurs se sont intéressés au pilotage ou à la conduite du changement organisationnel. Reitter, Chevalier, Laroche, Mendoza et Pulicani (1991) considèrent qu'il est inévitable que l'on rencontre des difficultés au cours de l'élaboration du projet de changement et de sa mise en œuvre d'où le pilotage du changement organisationnel.

Aidoud (2018) appuie sur trois études de cas effectuées au sein de différentes entreprises à savoir l'entreprise Eau Minérale de Saida, l'entreprise Hispano Algérienne de l'Alimentation et la Société des Ciments de Saida, qui ont toutes opéré des changements organisationnels. Il s'est appesanti sur le degré d'acceptation et le degré d'appropriation du changement par les acteurs au centre du processus transformationnelle. La problématique de cette thèse se compose d'un ensemble de questions. Quels sont les déterminants de la réussite d'un projet de changement organisationnel ? À partir de cette dernière d'autres ont été formulées afin de mieux expliciter la problématique de recherche : Que représente le

changement organisationnel ? Quels en sont les principaux paramètres associés ? Comment piloter et réussir le changement organisationnel ? Le pilotage du changement a-t-il un effet sur le degré d'acceptation du changement des acteurs concernés par la démarche transformationnelle ? Le pilotage du changement a-t-il un effet sur le degré d'appropriation du changement des acteurs concernés par la démarche transformationnelle ? Le pilotage du changement a-t-il un effet sur les principaux indicateurs liés à l'activité de l'entreprise ?

Les hypothèses ont été présentées comme suit : première hypothèse Le pilotage du changement organisationnel a un effet sur le degré d'acceptation du changement des acteurs concernés par la démarche transformationnelle. Deuxième hypothèse le pilotage du changement organisationnel a un effet sur le degré d'appropriation du changement des acteurs concernés par la démarche transformationnelle. Troisième hypothèse Le pilotage du changement organisationnel a un effet sur l'évolution des principaux indicateurs relatifs à l'activité de l'entreprise. A partir de l'outil ICAP (2006), Il est ressorti que dans toutes les entreprises étudiées, le pilotage du changement organisationnel a un effet significatif sur le niveau d'acceptation du changement d'une part et sur le degré d'appropriation du changement d'autre part. Cependant, l'effet de ce pilotage se manifeste à travers différents aspects d'une entreprise à une autre. En effet les résultats d'analyses effectuées par la régression linéaire ont souligné le fait que les paramètres qui constituent le pilotage du changement organisationnel (Diagnostic, planification, communication, formation et résistance au changement) n'ont jamais d'effet significatif simultanément sur l'acceptation et/ou l'appropriation du changement, leurs effets sont variables selon les spécificités organisationnelles. À ce titre, ces enseignements suggèrent de porter une attention particulière aux déterminants de la réussite du changement organisationnel relatifs à chaque entreprise.

Notons que l'autre contribution de cette thèse a été une revue documentaire des travaux d'autres auteurs au sujet du pilotage ou de la conduite du changement à l'instar de : Latiri-Dardour, I. (2006) « Pilotage du changement organisationnel et recherche intervention en univers hostile : D'un modèle à phases à un modèle à options, sur le cas de la joint-venture SGHQ en Chine » Ecole des Mines de Paris, France. La chercheuse s'est intéressée, dans le cadre de ce travail, au processus de changement organisationnel dans un contexte multiculturel en formulant la problématique suivante : Comment s'établit le processus du Changement Organisationnel accompagné par une recherche intervention dans un contexte international et multiculturel ? Au terme de ce travail, la chercheuse a démontré que la culture nationale et la culture d'entreprise ont une influence capitale sur le processus du changement

organisationnel. Elle ajoute que la vision du changement n'était pas claire et que le management interculturel, quoique déterminant pour l'acceptation du changement, a été négligé au sein de l'entreprise.

Les travaux de recherche menés par Perotti (2011) s'inscrivent dans le cadre des sciences du génie industriel et s'intéressent aux problématiques de gestion des aspects humains du changement organisationnel dans le cadre de projets. Sa contribution concerne la mise en place de structures organisationnelles pérennes, et la conception, l'intégration, et la diffusion de méthodes d'accompagnement des individus. Une structuration a été apportée au département dans lequel il a intervenu notamment au niveau du rôle des différents acteurs, de la typologie et du séquençement des éléments composant la méthode Accompagnement du Changement qu'il a proposé. Il a également développé une méthode d'aide à la décision à destination des personnels en charge de changements organisationnels, afin de structurer l'analyse du contexte du changement, de détecter les éventuelles résistances chez les utilisateurs, et de structurer une stratégie permettant d'améliorer l'appropriation de la nouveauté par ses utilisateurs. Les résultats démontrent que ces actions ont permis une amélioration de l'accompagnement du changement du point de vue des chefs de projets comme pour les populations impactées par les projets. Une amélioration est, selon le chercheur, mesurable dans la réponse aux attentes des individus sur ce que les projets doivent fournir comme accompagnement, ainsi que sur la durée moindre d'appropriation de la nouveauté.

Aidoud (2020) met en exergue des facteurs qui ont un rôle déterminant sur l'appropriation des principaux acteurs de la démarche transformationnelle dans le cadre d'une restructuration effectuée par l'entreprise Eau minérale de Saida. L'auteur fonde son analyse sur l'outil ICAP pour évaluer l'appropriation du changement des acteurs (Autissier et Wacheux, 2006). Après s'être assuré que les actions de conduite du changement ont été effectuées, que leurs délais de réalisation ont été respectés et que leurs coûts ont été maîtrisés, il a pu effectuer un autre type d'évaluation. Celle-ci a consisté à mesurer le degré d'appropriation du changement souhaité par les acteurs concernés. A l'issue des analyses de ce cas pratique, il s'est avéré que seule la formation a un effet sur l'appropriation de cette démarche par les acteurs dans l'entreprise. En effet, en dépit du fait que la conduite du changement organisationnel a un effet significatif sur l'appropriation, il n'en demeure pas moins que les autres paramètres qui constituent cette démarche (Diagnostic, planification,

communication et gestion des résistances au changement) n'ont pas d'effet significatif sur le degré d'appropriation du changement des individus.

Komat et Nouiker (2021) a étudié l'incidence de la conduite du changement sur le niveau d'adhésion des fonctionnaires des administrations publiques dans le cadre des projets de modernisation. Dans cet article, l'auteur démontre de l'apport positif de la conduite ou de pilotage du changement sur l'adhésion des acteurs dans le cadre de gestion des transformations au sein des entreprises publiques. Pour l'auteur, la pratique des conduites de changement est plus populaire dans les entreprises privées. A l'issu de son travail, l'auteur a formulé une recommandation. Au regard du chantier de réforme et modernisation de l'administration publique marocaine dans le but améliorer le service rendu au citoyen. Ces changements appellent à un accompagnement pour faciliter leur appropriation par les personnes cibles. La conduite de changement consiste, à ce propos, en l'ensemble des étapes et démarches pour accompagner la mise en œuvre du changement et faciliter son aboutissement. Elle vise à faire adhérer les individus et à affaiblir la résistance. La conduite du changement est composée de différentes étapes : diagnostic, communication, formation et coaching.

Le diagnostic organisationnel est un processus qui consiste à évaluer le fonctionnement d'une organisation en vue d'identifier les causes d'un problème, d'améliorer sa performance et de l'aider pour relever certains défis (Bareil, 1999). Il vise de comprendre la position actuelle de l'organisation pour déterminer le besoin du changement, les changements nécessaires, et le contexte organisationnel interne tout en clarifiant le futur état organisationnel souhaité (Balogun et Hailey, 2005). Il s'agit d'étudier les spécificités organisationnelles, professionnelles ou culturelles du système social de l'organisation en vue d'élaborer un diagnostic ou un pré diagnostic de la situation (Bec, Granier, et Singér, 2007). A ce propos, il est important de prendre en compte le terrain, l'espace et l'environnement, les composantes sociales de l'organisation, son histoire, ses objectifs, ses valeurs et sa culture (Bec, et al., 2007) tout en distinguant le système formel de l'organisation reflété par son organigramme et son statut juridique ... et le système informel d'interactions pour dégager les écarts entre les deux systèmes permettant d'identifier les aspects favorables à mobiliser pour réussir le changement (Bec, et al., 2007).

La communication peut être définie selon le modèle de la théorie de l'information développée par Shannon et Weaver (1948) comme la transmission d'un message d'un endroit à un autre. Elle est un outil clé pour trois phases du changement : initiation, développement et

action (Do Espirito, 2006). Ceci équivaut chez Balogun et Hailey (2005) aux étapes de mobilisation, mouvement ou maintien où les types de communication adaptés peuvent différer. La phase de mobilisation nécessite une communication qui doit générer chez les employés une volonté de changer, une compréhension et un engagement. A la phase de mouvement, les employés ont plus besoin d'informations et de soutien. La phase de maintien requiert une actualisation régulière des informations sur l'état d'avancement du projet (Balogun et Hailey, 2005).

La formation ou le développement personnel est un outil de changement important. Elle sert à développer les compétences du personnel, à élever ses performances et à l'aider pour évoluer dans la carrière (Balogun et Hailey, 2005). A ce titre, il faut bien sélectionner les formateurs et avoir la capacité de pérenniser les actions de formation en interne (El Amrani, 2007). D'autres actions de support peuvent s'avérer nécessaires à côté des formations dont la documentation qui représente une composante importante de ces actions (El Amrani, 2007). Elle doit être compréhensible, explicite, pratique et adaptée au contexte opérationnel de l'entreprise (Dreuzy et Akoka, 1996).

Le coaching représente selon L'hôte (2013) un processus d'accompagnement personnalisé, progressif et adaptatif. C'est une pratique fondée sur une relation entre deux personnes permettant à l'individu coaché de s'améliorer et d'apprendre (Corbeil, 2011). Le coaching est une démarche qui facilite les prises de conscience et les désirs de changement, le coaching est un outil intéressant pour rendre le coaché acteur du processus (L'hôte, 2013). Cette pratique permet également une prise de décision fondée, l'amélioration de la performance et le développement des compétences des individus (Théot & Castro, 2008 cités dans Corbeil, 2011). Elle vise aussi l'amélioration de l'harmonie des coachés avec leurs tâches et leur environnement (Chouinard, 2009 cité dans Corbeil, 2011) et l'augmentation de la productivité et de la satisfaction au travail (Thach, 2002).

En référence à ces conclusions, il pourrait être déduit un manque de conscience de l'importance et de la difficulté de la phase de mise en œuvre du changement par rapport à celle de sa formulation (...) étant donné que ces derniers exigent une mutation de la culture, du comportement et des attitudes des personnes composant l'organisation (Balogun, 2001). La conduite de changement vise également l'évitement des coûts et risques contre productifs en assurant l'implication et l'adhésion des différents acteurs (Autissier, et al. 2010). Elle sert aussi à minimiser les difficultés et à répondre aux besoins du changement, notamment en ce qui concerne la résistance du facteur humain et son degré de motivation et d'adhésion (Bec, et

al. 2007). La facilitation de l'appropriation par les acteurs est ainsi un objectif majeur dans l'effectivité du changement organisationnel.

Dans un monde en constante évolution, les organisations publiques doivent s'adapter au contexte de changement incessant et s'aligner aux évolutions environnementales pour garantir leur survie. La place de la ressource humaine est considérable dans cette dynamique.

1.3.2. Appropriation par les enseignants

Appropriation par les enseignants La littérature scientifique souligne également l'importance de la collaboration entre enseignants comme soutien à l'appropriation d'outils didactiques (Dupriez, 2015 ; Horn & Little, 2010 ; Little, 2006). Mais, d'après Horn et Little (2010), pour qu'elle amène à un déplacement ou à un ajustement de pratiques pédagogiques, cette collaboration doit permettre aux équipes éducatives de partager leurs pratiques de classe et de centrer leurs discussions sur l'apprentissage des élèves. Les recherches portant sur l'évaluation des politiques ou des programmes d'interventions spécifiques en milieu scolaire montrent que les effets générés par celles-ci demeurent très souvent modestes et se maintiennent difficilement dans le temps. Bélanger, Bowen, Cartier, Desbiens, Montésinos-Gelet et Turcotte (2012) ont exprimé le besoin d'une modélisation capable d'accroître la compréhension des conditions optimales du changement.

Quelques études empiriques sur l'implantation de Licence, Master, Doctorat (LMD) ont été conduites, particulièrement au Burkina Faso (André, 2009), au Cameroun (Doh, 2007 ; Eta et Vubo, 2015 ; Feudjio, 2009 ; Mngo, 2011) et au Sénégal (Diop, 2016 ; Goudiaby, 2009 ; Ndior, 2013). Les cadres théoriques de ces études ne sont pas toujours clairement explicités. Les approches méthodologiques sont variées, mais pour la plupart des auteurs cités, l'accent est mis sur les acteurs et leurs processus d'appropriation des changements induits par la réforme de Bologne. Analysant les relations entre politiques publiques et acteurs, Gabas (2003) souligne la nécessité d'identifier les acteurs pertinents qui influencent réellement la politique. En effet, même « si les États s'avèrent presque toujours en mesure d'imposer des réformes, ceux qui sont en charge de les appliquer peuvent les vider de toute substance en maintenant intactes les pratiques qui se sont historiquement construites » (Khelfaoui, 2009).

Ramdé, Lapointe, Dembélé (2020) quant à eux ont mené une recherche de type mixte sur l'évaluation du degré d'appropriation de la réforme Licence, Master, Doctorat (LMD) par les acteurs locaux dont les enseignants. Cette étude, tire son origine de l'importance du rôle joué par les acteurs dans la mise en œuvre de cette politique. Elle scrute l'implication de ces

derniers dans l'implantation de la réforme LMD au Burkina Faso en répondant à cette question principale : comment les acteurs de l'enseignement supérieur s'approprient-ils les changements induits par la réforme LMD ? L'appropriation de la réforme LMD, est opérationnalisée par trois dimensions : interprétations, attitudes et comportements. Elle est considérée comme le corollaire des interactions contextualisées entre quatre catégories d'acteurs (étudiants, enseignants, administrateurs et personnel administratif et technique). Les résultats mettent en évidence que la compréhension de chaque catégorie d'acteurs dans l'interprétation de la réforme LMD est fonction de ses intérêts cristallisés autour d'une forte attente de réformes de l'enseignement supérieur. Toutes les catégories d'acteurs adhèrent globalement à la réforme LMD et la soutiennent, malgré quelques réserves ou résistances liées aux conditions de son implantation. Les comportements des acteurs sont corrélés positivement à leurs interprétations et à leurs attitudes. Ils sont liés aux phases de leurs préoccupations. Enfin, les changements effectifs perçus par les acteurs varient d'une catégorie à l'autre et ne coïncident pas totalement avec ceux qui étaient attendus de la réforme de façon formelle dans les documents officiels.

1.4. THEORIES RELATIVES AU SUJET

Une théorie est une manière de concevoir et de percevoir les faits et d'organiser leur représentation. Elle sert à conceptualiser et à expliquer un ensemble d'observations systématiques relatives à des phénomènes et à des comportements complexes. Elle sert aussi à découvrir un fait caché (Willett, 1996). Une théorie sert donc à définir, décrire, comprendre, expliquer, représenter et prédire un phénomène particulier et un ensemble de relations propres à ce phénomène suite à la vérification d'un certain nombre d'hypothèses

1.4.1. Théorie du champ de forces de Lewin (1940)

➤ Principe

La théorie de champ de forces postule que l'activité des individus est influencée par des forces présentes dans leur environnement. Ces forces peuvent être soit des propulseurs soit des freins du changement. D'après Lewin (1940), par défaut le groupe est dans un état quasi stationnaire où l'équilibre est maintenu grâce aux deux types de forces ayant quasiment la même intensité et qui s'opposent. Pour arriver à un changement il y a deux formes, on peut augmenter l'intensité ou le nombre des forces propulsives du changement ou on peut diminuer l'intensité des forces qui freinent le changement. L'auteur affirme qu'il est mieux de produire

le changement en diminuant les forces restrictives qu'en augmentant les forces propulsives, parce que lorsqu'on essaie d'augmenter ces dernières, des forces résistantes au changement tendent à apparaître, annulant les forces positives pour le changement.

L'analyse des champs de force de Lewin (1940) repose sur l'idée que tout processus de changement est influencé par deux types de forces : les forces motrices ou favorables et les forces résistantes ou restrictives. Les forces motrices sont celles qui favorisent le changement tandis que les forces résistantes sont celles qui le freinent ou le bloquent.

Lewin (1940) a conceptualisé cette dynamique à travers sa théorie du changement en trois étapes ou niveaux : le niveau dégel, la transition, le niveau regel. Les implications normatives de ce modèle permettent d'expliquer un échec de changement par des erreurs dans sa conduite. Les erreurs entraînent en effet des « résistances au changement ». L'objectif principal de cette approche est d'identifier les deux types forces, de les analyser, d'évaluer leur intensité et de comprendre leur impact sur le changement. Cela permet aux dirigeants et équipes de mieux anticiper les obstacles et d'identifier les leviers à mettre en action pour élaborer une méthodologie de conduite du changement plus efficace. L'analyse des champs de force permet ainsi d'identifier et d'évaluer les forces qui influencent une situation, afin de faciliter le processus de changement ou d'amélioration.

➤ **Limites**

Des insuffisances ont été relevé dans les postulats de la théorie du champ de force. Elle manque la prise en compte de la dimension temporelle. La théorie est un considéré sur une temporalité "instantanée" qui ne décrit pas l'évolution dynamique des forces au fil du temps. Les relations et les forces ne sont pas statiques, et la théorie n'offre pas un cadre pour comprendre comment elles changent et réagissent aux changements externes. Il est également relevé la subjectivité et la complexité de l'environnement psychologique, l'évaluation des forces est subjective, rendant l'analyse potentiellement imprécise. L'environnement psychologique est complexe et dynamique, ce qui rend difficile l'identification et la mesure exacte de toutes les forces en jeu. Quant à la méthodologie, elle est dépourvue de profondeur méthodologique. Elle identifie les forces, mais ne détaille pas toujours les actions spécifiques à mettre en œuvre pour gérer ces forces. Par ailleurs elle sous-estime le leadership, la théorie se concentre sur les dynamiques internes au groupe et ne met pas suffisamment en avant le rôle actif du leader pour façonner et influencer le champ de force, ce qui peut passer par des interventions plus ou moins directes selon la situation. Chaque environnement a ses propres dynamiques et contraintes. Idée d'un groupe comme une réalité distincte, l'idée selon laquelle un groupe possède des propriétés distinctes

de celles de ses membres individuels n'est pas unanimement partagée, ce qui peut être une limitation pour l'application de sa théorie à la dynamique des groupes.

1.4.2. Théorie de l'appropriation

Plusieurs auteurs ont théorisé le concept d'appropriation. Selon le modèle théorique de l'appropriation développé par Penneman et al. (2016), l'appropriation est un processus complexe qui « s'effectue par étape progressive durant lesquelles l'enseignant va simultanément interpréter et transformer l'outil mis en œuvre, mais également modifier ses perceptions initiales et ajuster ses pratiques d'enseignement » (Bélanger, Bowen, Cartier et al. 2012 ; Dupriez, 2015 ; Duthoit & Metz, 2012). L'appropriation ne saurait donc résulter d'une application mécanique de propositions prescrites. C'est un long processus qui débute bien avant la phase d'utilisation de l'objet ou de mise en œuvre du changement planifié et se poursuit bien après l'apparition des premières routines d'utilisation (De Vaujany, 2006, p.117). Ainsi, selon penneman et al. (2016), le processus d'appropriation s'effectue en cinq étapes ou phases auxquels l'on associe un ensemble de facteurs susceptibles de l'influencer.

Les phases du processus d'appropriation d'un changement en éducation Penneman et al. (2016), distinguent cinq phases dans l'appropriation d'un changement par tout acteur concerné. Il s'agit de l'entrée dans le projet, l'implémentation, l'intégration, l'appropriation cognitive et comportementale, et du transfert. Le processus d'appropriation d'une réforme pédagogique ou de tout changement planifié en éducation est influencé par des facteurs qui « agissent comme leviers ou obstacles à l'appropriation d'outils » (penneman, 2018 cité par Grégoire, 2020). Ces facteurs sont liés non seulement à l'outil et au type de soutien externe proposé, mais également aux caractéristiques de l'enseignant, de la classe et de l'environnement organisationnel dans lequel la réforme est mise en œuvre (Penneman et al., 2016). Les facteurs liés à l'outil, qui sont susceptibles d'influencer l'appropriation de la réforme, sont relatifs aux critères d'intelligibilité, d'efficacité et de proximité. Ainsi, Pour être approprié, un outil ou une réforme pédagogique doit présenter des critères d'intelligibilité c'est-à-dire s'inscrire dans le genre professionnel des enseignants, des critères d'efficacité visant à donner un minimum d'avantages aux professeurs et les critères de proximité et dans ce cas, la réforme ne doit pas être trop éloignée des pratiques des enseignants (penneman, 2018 cité par Grégoire, 2020). Par ailleurs, l'outil ou le changement à mettre en œuvre doit être adapté au contexte local et répondre aux besoins des enseignants et aussi être cohérent avec le curriculum prescrit (Penneman et al, 2016). Bien plus, il importe que les objectifs à

atteindre ainsi que les stratégies à mettre en place pour y parvenir soient clairement définis (ibid.). Bref, les objectifs et les résultats à atteindre doivent être clairement définis et pertinents pour répondre aux besoins des enseignants.

Les facteurs liés au soutien externe sont relatifs à la formation et à l'accompagnement des acteurs dans la mise en œuvre de la réforme. Selon Penneman et al. (2016), plusieurs auteurs s'accordent sur la nécessité de proposer aux équipes éducatives un soutien externe dans la mise en œuvre et l'appropriation d'un changement planifié à travers les formations et l'accompagnement qui prennent en considération les attentes des enseignants, leur motivation et leur sentiment d'efficacité personnelle face à l'intervention promue et beaucoup plus centrés sur le partage et la compréhension des expériences et des difficultés rencontrées sur le terrain (ibid.). Car comme l'affirme Dupriez (2006), les enseignants ne changent leurs pratiques qu'en fonction des perceptions qu'ils ont de la réforme pédagogique.

Les facteurs liés à l'enseignant et notamment la valeur qu'il accorde à l'outil (notamment en termes de bénéfices pour les apprentissages des élèves), ses compétences à le mettre en œuvre (en termes de connaissances et de sentiment d'efficacité personnelle), ses représentations du métier (en termes de croyances et de conceptions de l'enseignement) et ses pratiques antérieures ont un impact sur l'appropriation d'outils didactiques (Durlak et DuPre, 2008 ; Goigoux, 2007 ; Ringwalt, Ennett, Johnson et al., 2003 ; Spillane, Reiser et Reimer, 2002 cités par Penneman, 2016). En plus de ces facteurs, Tardif & Gauthier (2012) cité par Grégoire (2020) énumèrent d'autres critères susceptibles d'influencer l'activité professionnelle de l'enseignant c'est le cas notamment des valeurs morales, des normes sociales, des traditions scolaires, pédagogiques et professionnelles ou encore son expérience vécue. De ce fait, un écart trop important entre ces facteurs et la réforme envisagée, impliqueront pour l'enseignant une transformation profonde de cette réforme et les chances de se l'approprier complètement et sur le long terme diminueront (Penneman, 2018 cité par Grégoire, 2020). D'où la nécessité de prendre en compte les motivations et capacités des acteurs de terrain dans tout projet de réforme.

Les facteurs liés à la classe (l'effectif des élèves, leur niveau de compétences initiales, leur motivation, leur attitude face à l'outil, leur niveau d'effort mis dans les activités scolaires) affectent l'appropriation des propositions pédagogiques et didactiques ainsi que l'engagement de l'enseignant dans le projet (ibid.). C'est pourquoi Bronckart et Plazaola Giger (1998) cités par Grégoire (2020) soulignent l'importance pour l'enseignant de prendre

en compte le statut des apprenants et d'adapter l'objet d'enseignement par rapport à leurs connaissances préalables. Le facteur lié à l'environnement organisationnel joue aussi un rôle très important dans la réussite ou l'échec de changements de pratiques (Durlak & DuPre, 2008 cités par Penneman et al. 2016). Il s'agit du contexte organisationnel général (relations avec les collègues, rapport à l'innovation de l'enseignant et de l'équipe pédagogique, structure organisationnelle de l'établissement, valeurs partagées par le corps enseignant...), mais également du degré de confiance entre les membres de l'équipe éducative et du soutien de la direction.

La collaboration entre les enseignants semble également être un facteur déterminant dans le développement et l'appropriation de nouvelles pratiques, en particulier lorsque celle-ci rend les pratiques de classe visibles, c'est-à-dire lorsque le travail collaboratif est centré sur la production d'activités de classe et/ou l'analyse de traces de l'activité enseignante (penneman et al., 2016). Ainsi, le degré de synergie, la confiance et la collaboration entre les acteurs ainsi que le soutien de la direction ont un impact sur l'appropriation de la réforme par les professionnels de 59 l'éducation. Nous précisons que l'exposé de ces facteurs est volontairement resté théorique. Nous n'avons pas cherché à appliquer ces dimensions à notre recherche puisque cela ressortira dans l'analyse des entretiens que nous avons menés. Le schéma ci-dessous élaboré par Penneman et al. (2016), représente les différentes étapes du processus d'appropriation et les facteurs susceptibles de l'influencer.

En définitive l'appropriation est un processus qui ne s'installe pas systématiquement. Le pilotage de tout projet de changement doit intégrer des facteurs facilitant l'implication et la participation des acteurs. Les théories de changement de Lewin et celle d'appropriation ont prévu des stimulateurs externes de divers ordre pour mieux mener tout changement. Cet ensemble de fondements théoriques étant établis, le chapitre suivant est une préparation à l'analyse d'empirique.

CHAPITRE II : DEMARCHE METHODOLOGIQUE

Le cadre théorique de ce sujet, « Impact du pilotage du changement sur l'appropriation de l'APC : une étude menée auprès des enseignants du cycle secondaire dans la ville de Mfou » a été présenté dans le chapitre premier. Ce second chapitre sera donc dédié au cadre méthodologique. Il fait suite à la recension des écrits (l'état de l'art) et à mobilisation des théories d'accompagnement relatives aux différentes hypothèses de notre recherche.

2.1. APPROCHE GENERALE DE RECHERCHE

2.1.1. Rappel des variables et des hypothèses

Une variable dans le domaine de la recherche est une entité susceptible de changer, un facteur dont on pourrait attribuer plusieurs valeurs mesurables. On distingue deux types de variables utilisées dans une recherche, la variable indépendante et la variable dépendantes, l'une étant la cause et l'autre l'effet. La variable indépendante (VI) comme son nom l'indique est une variable autonome. Sa valeur ne change pas en raison de l'impact de toute autre variable. Le chercheur manipule la VI pour mesurer, décrire ou expliquer son impact sur d'autres variables. C'est la variable qui explique, qui cause, qui détermine une autre variable.

Par contre la variable dépendante (VD) comme son nom l'indique dépend d'autres variables. C'est la variable qui est testée dans la recherche. La variable dépendante est celle qui est supposée être expliquée par la variable indépendante (celle qui est expliquée, déterminée ou causée par une autre. Les variables de cette étude étant qualitatives nominales (variables qui correspondent à des noms, et n'ayant aucun ordre précis), la variable indépendante est donc « Le pilotage du changement de la réforme APC » tandis que la variable dépendante est « l'appropriation par les enseignants de la réforme ».

➤ Le lien entre le pilotage du changement et l'appropriation de l'APC

Collerette, Lauzier et Schneider (2023) ont proposé une démarche systémique de pilotage du changement organisationnel composé de : la planification, l'implantation, la gestion et l'évaluation des transformations au sein d'une organisation. Il a permis de formuler les hypothèses ci-dessous. Ce processus correspondant avec les changements du domaine éducatif car il est fondé sur une gestion intégrant vision stratégique, structurelle et humaine. Les cinq phases prévues par Collerette et al. (2022) se décomposent entre plusieurs autres étapes :

- L'étape d'éveil et diagnostic consistant à l'identification claire de la nécessité du changement ;
- L'étape de la conception et planification prévoit l'élaboration de la vision du changement, la définition des objectifs, des stratégies, des plans d'action détaillées pour sa mise en œuvre ;
- L'étape de la mobilisation et la communication qui se concrétise par des stratégies visant à informer, sensibiliser et engager les acteurs (enseignants) autour du changement, en gérant les résistances et en construisant le soutien ;
- L'étape de la mise en œuvre et l'accompagnement au changement ;
- L'étape d'Evaluation et Pérennisation vouée au suivi des progrès, évaluation des résultats du changement et mise en place de mesures pour ancrer durablement les nouvelles pratiques dans l'organisation.

Ces différentes phases du modèle de pilotage du changement peuvent être opérationnalisées pour examiner le lien entre la conduite du changement et l'appropriation de l'APC par les enseignants. L'APC ayant déjà dépassé la phase de planification et sachant que la variable dépendante est l'appropriation par les enseignants de l'APC l'opérationnalisation du pilotage du changement de la réforme APC s'appuie sur les phases post planification ou encore la mise en œuvre proprement dite.

Nous obtenons le tableau synoptique des variables tel que présenté ci-dessous. La variable dépendante : appropriation est appréhendée selon la perspective de Deniger (2012). Ainsi nous l'opérationnalisons par trois indicateurs : la compréhension et l'interprétation ; l'engagement et l'adhésion.

➤ **Hypothèse générale :**

Le pilotage du changement améliore l'appropriation de l'APC par les enseignants du cycle secondaire.

➤ **Hypothèse de recherche spécifique 1 :**

La stratégie de communication et mobilisation des acteurs améliore l'appropriation de l'APC par les enseignants de l'éducation secondaire.

➤ **Hypothèse de recherche spécifique 2 :**

Les actions de mise en œuvre et d'accompagnement améliorent l'appropriation de l'APC par les enseignants de l'éducation secondaire.

➤ **Hypothèse de recherche spécifique 3 :**

La stratégie d'évaluation et pérennisation améliore l'appropriation de l'APC par les enseignants de l'éducation secondaire.

2.2. TYPE DE RECHERCHE

2.2.1. Nature de l'étude

La nature de l'étude nous permet de déterminer le type de notre recherche et de choisir le mode d'investigation qui s'y prête. À cet effet, nous pouvons dire que notre étude est mixte - exploratoire car il s'agit d'une évaluation en cours qui a pour but, de comprendre et expliquer l'amélioration de l'appropriation de la réforme par les enseignants du secondaire. Ici, il est question de procéder à une étude d'impact. En effet le cycle de vie d'un projet comprend : la phase de démarrage consiste en la définition et autorisation d' une phase de projet; Phase de planification qui est la définition et affinement des objectifs, planification des actions requises pour atteindre les objectifs du projet; Phase de réalisation: intégration des ressources (humaines, matérielles, etc.) pour mener à bien le projet; la phase de pilotage et contrôle qui permet la surveillance et suivi de l'avancement du projet afin de détecter les écarts par rapport aux plans projets; la phase de clôture c'est-à-dire la formalisation de l'acceptation d'un produit, service ou résultat.

2.2.2. Démarche méthodologique

Dans le domaine de la méthodologie de recherche, il existe trois grands modèles. Chaque modèle implique des techniques, des outils et des exigences particulières.

Le premier caractérisé par des démarches quantitatives. Ce modèle met un fort accent sur la recherche à des fins de contrôle, de mesure et de rigueur. Son objectif principal est de confirmer ou d'infirmer la théorie ou les hypothèses avec les faits. Ce type de recherche analyse les relations directes par simple sommation et regroupement entre des facteurs et des variables dépendantes et / ou indépendantes. Cette analyse fait appel à un outillage statistique qui permet d'effectuer des calculs offrant la possibilité d'établir des traitements.

La recherche qualitative ne cherche pas à quantifier ou à mesurer, elle consiste le plus souvent à recueillir des données verbales permettant une démarche interprétative. De façon plus générale, la recherche qualitative permet de répondre aux questions de type « pourquoi ? » ou « comment ? » et c'est le cas ici. Cette méthode accorde une marge de manœuvre discrétionnaire plus large au chercheur.

Et la recherche mixte qui est l'association des deux types de recherche.

Dans ce travail nous avons adopté la recherche mixte.

2.2.3. Les raisons du choix d'une analyse mixte.

Avant de procéder à l'analyse qualitative, une description des faits à propos de la mise en œuvre du pilotage a été établie grâce à l'analyse quantitative. L'analyse qualitative qui nous permet une meilleure compréhension utilisent les méthodes d'analyse de données narratives ou de comportements observables (Duhaime et Landry, 1995). Les outils de collecte des données sont le questionnaire et le guide d'entretien semi-directif. Les entretiens effectués permettent d'accéder plus profondément à l'explication des attitudes, des comportements, et de l'engagement des enseignants vis-à-vis de la réforme APC.

Pour éviter la subjectivité, la méthode qualitative doit satisfaire deux conditions ou répondre à deux critères : la saturation pour répondre à l'absence d'une taille de l'échantillon précise et la validation pour vérifier les résultats d'une recherche qualitative. La saturation vient combler l'absence de critères statistiques pour déterminer la taille de l'échantillon. La saturation est atteinte lorsque la recherche empirique ne révèle plus rien de nouveau. Ainsi, si on se rend compte que les réponses des entrevues sont des répétitions ou des reformulations des réponses apportées lors des entrevues précédentes, nous avons probablement atteint la saturation. À ce moment-là, la fin de la collecte et à l'analyse des données peut être faite.

Alors, pour Poisson (1983) « le chercheur partisan de l'approche qualitative n'essaie pas d'abord de quantifier les phénomènes observés afin d'établir des corrélations. Il tente plutôt de saisir la réalité telle que la vivent les sujets avec lesquels il est en contact ; il s'efforce de comprendre la réalité en essayant de pénétrer à l'intérieur de l'univers observé »

2.2.4. Site de l'étude

La ville de Mfou site de notre étude est une ville de la Région du centre Cameroun qui représente concomitamment le chef-lieu du département de la Mefou et Afamba et le chef-lieu de l'arrondissement de Mfou. Elle est située à l'intersection à 18 km de Yaoundé, 32 km de Mbalmayo et 15 km de Nkolafamba. Elle s'étend sur une superficie de 830 km² et est délimitée son côté Nord par l'arrondissement de Yaoundé IV et Nkolafamba, au Sud par Mbalmayo et Nkolmetet, à l'Est par l'arrondissement de Dzeng, à l'Ouest par celui de Bikok.

Elle compte 11 établissements secondaires publics dont 7 lycées et 4 CETIC, 10 sont francophones et un bilingue¹ : CETIC d'Ekali ; CETIC de Nlobisson I ; CETIC de Nkongoa ;

CETIC de Gang ; Lycée classique de Mfou ; Lycée bilingue de Mfou ; Lycée d'Abang-Nkongoa ; Lycée d'Essazok ; Lycée de Nkolnda ; Lycée technique de Mfou ; Lycée technique d'Omvan.

2.4. POPULATION DE L'ETUDE, ECHANTILLONNAGE ET ECHANTILLON

2.4.1. Population de l'étude et échantillonnage

Très souvent, il est impossible, impraticable et extrêmement coûteux d'enquêter toute la population mère couverte par une recherche surtout dans l'hypothèse où la taille de cette population est grande. Dans ce cas, ce problème de taille est réglé par les techniques d'échantillonnage. L'échantillonnage constitue, l'ensemble des décisions sous-jacentes au choix de l'échantillon. L'on distingue généralement deux techniques d'échantillonnage à savoir la technique probabiliste ou échantillonnage probabiliste et la technique non probabiliste ou échantillonnage non probabiliste. Dans le cadre de notre recherche, c'est la technique d'échantillonnage non probabiliste qui a été retenue compte tenu de la nature de notre recherche. Nous avons obtenu 120 répondants au questionnaire.

Comme son nom l'indique, les techniques non probabilistes ne se fondent pas sur la théorie des probabilités. Le choix des unités composant l'échantillon n'est pas dû au hasard. Cette méthode présente l'énorme avantage de pouvoir s'appliquer à des échantillons plus réduits, de coûter moins cher et d'être mise en œuvre beaucoup plus rapidement. Selon Benoît Gauthier (2009), les techniques non probabilistes offrent l'avantage de ne pas heurter le bon sens, d'être souvent facile à comprendre et à appliquer. Dans notre cas cette technique est élaborée par commodité. Les enseignants ont généralement été interceptés aux abords des établissements ou autres lieux suivant le critère « enseignant du cycle secondaire exerçant dans un établissement d'enseignement public secondaire dans la ville de Mfou »

2.4.2. Echantillon

Pires (1997 : 122) voit l'échantillon comme désignant une petite quantité de quelque chose pour éclairer certains aspects généraux du problème. Autrement dit l'idée de l'échantillon est intimement liée à l'idée de la transférabilité des connaissances qui seront produites par la recherche. Pour Savoie-Zajc (2006 : 104), poser le problème de l'échantillon s'avère alors être d'une importance stratégique et centrale car le type d'échantillon retenu va guider, colorer, encadrer le processus d'interprétation des résultats de la recherche et ce, autant en puissance explicative qu'en richesse et en crédibilité.

L'échantillon de répondant au questionnaire a été constitué par 120 enseignants exerçant dans sept établissements secondaires publics de la ville de Mfou. Selon Mayer et Ouellet (1991 : 40), un bon échantillon en recherche qualitative est constitué de personnes qui témoignent de façon intéressante et pertinente de l'objet de l'étude. Les personnes interrogées ne sont donc pas représentatives de la population au sens statistique, mais elles devront, selon Deslauriers (1991, p.58), dans Mayer et Ouellet (1991, p.40), produire le maximum d'informations et des faits nouveaux.

D'après notre technique d'échantillonnage, non probabilistes cinq types d'échantillons s'offre à notre choix à savoir : échantillonnage accidentel, échantillon par quotas, échantillon typique (ou par choix raisonné ou encore intentionnel), l'échantillon boule de neige, échantillon de volontaires. Dans le cadre de notre recherche, c'est l'échantillon typique ou par choix raisonné ou intentionnel qui a été retenu. Le critère déterminant d'appartenance à l'échantillon est d'être enseignant dans un établissement d'enseignement secondaire public de la ville de Mfou, en considérant l'orientation par convenance.

Parlant de la taille des échantillons exemplaires dans la recherche qualitative, Depelteau F. (2007 : 234) précisera qu'il n'existe pas de formule magique ou mathématique permettant de déterminer la taille idéale d'un échantillon exemplaire. Néanmoins, la plupart des spécialistes soulignent, à juste titre, qu'il ne sert à rien de continuer à observer des gens ou des phénomènes lorsqu'on a atteint le point de saturation. Rappelons que la saturation signifie que l'observation de cas supplémentaires n'apporte plus rien de nouveau, quelle n'apprend rien de neuf au chercheur qui semble avoir tout vu et entendu.

2.5. TECHNIQUES ET INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNEES

2.5.1. Technique de collecte des données

Les techniques de collecte de données sont des outils utilisés pour accéder aux sources et collecter des données. Il existe en sciences sociales cinq techniques de collecte des données : (i) la technique d'observation, (ii) l'enquête de recherche (interviews et/ou questionnaire), (iii) l'analyse des données secondaires (technique documentaire ou analyse de la littérature existante), (iv) l'analyse qualitative, (v) l'analyse quantitative. Chacune de ces techniques a des avantages et des limites (ou inconvénients).

Notre recherche se voulant exploratoire, mixte et inductive, nous avons eu recours à l'enquête de recherche sur le terrain. Se référant à la définition de Beaud et Weber (2012), entreprendre une enquête de terrain c'est « aller sur place à la rencontre des hommes et des

situations, observer dans des lieux inhabituels, faire des entretiens avec toute sorte d'enquêtés, les transcrire, passer beaucoup de temps dans des activités ordinaires ». L'enquête de terrain ou ethnographique a pour vocation d'aller sur le terrain pour recueillir et restituer les visions de l'intérieur du milieu, « les visions d'en bas » ; elle ne se contente pas des visions en surplomb et ne se satisfait pas des catégories déjà existantes de description du monde social. Elle se réserve le droit d'aller voir de plus près la réalité sociale. Le regard de l'ethnologue « montre sans fard les choses et les hommes tels qu'ils sont. Selon Beaud et Weber, (1998). Il porte une attention clinique aux actions et aux relations »

2.5.2. Choix de l'instrument de collecte de données

Dans le cadre de cette recherche, nous nous sommes servis des entrevues de recherche pour collecter nos données. Selon Grawitz (1990 : 242), l'entrevue de recherche est « un procédé d'investigation utilisant un processus de communication verbale, pour recueillir des informations en relation avec le but fixé. Il s'agit d'une forme de communication établie entre deux personnes ayant pour but de recueillir certaines informations concernant un objet précis ». Le but en est de recueillir des données essentielles sur une question, d'analyser l'informateur comme représentant d'un milieu particulier, ou de connaître sa personnalité, sa mentalité et sa conduite ».

Pour Garel (2005), cet instrument de collecte de données a trois principaux avantages qu'il ne faut pas perdre de vue : i) la richesse de l'information : les réponses des sujets ne se limitent pas à des choix multiples ; ii) la précision de l'information : l'intervieweur est en mesure d'expliquer aux sujets le sens précis des questions et, le cas échéant, de leur demander de reformuler leurs réponses en conséquence.

Ainsi, la forme d'entrevue qui a été retenue dans le cadre de ce travail est l'entrevue semi-structurée.

2.5.3 Justification de l'instrument de collecte des données

Lorsqu'un chercheur choisit d'entrer en contact direct et personnel pour obtenir des données de recherche, il privilégie l'entrevue semi-dirigée (Savoie-Zajc, 2003 : 295). Tel a été le cas dans cette recherche. Car « En recherche qualitative, on recourt plus rarement à l'entrevue standardisée du style question-réponse. On se sert plutôt des entrevues semi-dirigées avec un guide d'entrevue comportant un certain nombre de questions principales qui servent de grands points de repère » (Deslauriers, 1991 : 36). Comme preuve, selon une étude sur les pratiques de recherche dans le domaine des sciences sociales et humaines au Québec

(Royer, Baribeau et Duchesne, 2009 : 69), l'entrevue semi-dirigée représente le dispositif le plus utilisé en ce qui concerne le type de recherche précédemment mentionné. Cet outil semble donc convenir à notre recherche car il sera question pour nous d'interviewer des personnes afin de recueillir des données utiles à cette recherche. Par ailleurs, rappelons que la présente recherche se situe dans le paradigme interprétatif qui demeure un « contexte approprié d'utilisation de l'entrevue semi-dirigée » (Savoie-Zajc dans Gauthier, 1998 : 263). De ce point de vue, la pertinence de l'emploi de cet instrument de collecte de données ici ne fait aucun doute.

D'après la classification des entretiens de N'da (2015 : 143), par rapport aux démarches adoptées, un entretien semi-directif ou semi-dirigé l'est en ce sens qu'il n'est pas entièrement libre, ni entièrement dirigé par un grand nombre de questions précises structurées. Par la suite, selon le degré de liberté et de profondeur des réponses, l'entretien peut être centré. Dans ce cas, il se fonde sur une liste de thèmes précis à aborder. C'est sur ces thèmes que l'enquêteur veut obtenir des informations auprès des enquêtés dont la très grande liberté n'est limitée que par la liste de thèmes. Le chercheur lui-même a la liberté de ne pas être assujéti à un ordre des thèmes. Enfin selon le nombre de participant, l'entretien peut être individuel avec une personne à la fois. L'intérêt de cette modalité, c'est que la personne est seule et peut s'exprimer en toute liberté sans craindre d'être contredite et avec le sentiment de dire la vérité et d'être prise au sérieux parce que sollicitée pour donner son avis, ses opinions et aspirations, etc. D'après cette classification, nous avons mené des entretiens semi-directifs, centrés et individuels.

2.5.4. La conduite des entrevues semi-dirigées

Une conduite efficace des entrevues semi-dirigées devant conduire à l'obtention de données authentiques et pertinentes, suppose un plan d'action, une série d'opérations et une suite d'étapes précises. En référence à un texte¹ particulièrement éclairant, nous avons retenu ci-dessous, une démarche articulée en trois étapes pour échanger avec les responsables de la Commune de Sangmélina qui ont participé à ces entrevues, à savoir : l'accueil, l'entrevue elle-même et la clôture. Le tableau ci-dessous détaille à travers les trois étapes mentionnées, la manière dont les entrevues ont été conduites pour recueillir les opinions des participants.

Tableau 1 : Procédure de collecte de données dans le cadre de l'entrevue semi-dirigée

a) L'accueil
- Prévoir une période d'accueil du répondant
- Briser la glace
- Établir une relation de confiance préalable aux confidences que le répondant décidera de faire ou non
- Exprimer sa reconnaissance de la valeur et de l'importance de l'information que donnera le répondant
- Marquer un respect envers le répondant en lui rappelant les buts de l'entrevue
- Assurer l'interlocuteur de la confidentialité des propos et l'informer des mesures prises pour la garantir
- S'enquérir de l'expérience du répondant à participer à une entrevue
- Demander à l'interlocuteur, l'autorisation d'enregistrer l'information
- Poser quelques questions d'ordre général pour mettre le répondant à l'aise.
b) L'entrevue proprement dite
➤ Nature des questions
- Poser des questions ouvertes, courtes, appropriées et neutres, c'est-à-dire dénuées de jugement et d'opinions du chercheur
- Formuler les questions de façon à permettre à l'interlocuteur d'exposer ses opinions, ses sentiments, ses croyances à propos de l'objet d'étude
- Formuler des questions de clarification de sens, de vérification de la compréhension
- Faire des reformulations
- Éviter les questions fermées ou dichotomiques, ou encore les questions dont la complexité pourrait désarçonner le répondant, au profit des questions simples et claires qui ne contiennent qu'une idée
- Être attentif au langage non verbal et aux réactions spontanées
- Commencer l'entrevue par des questions générales, de description d'expérience
- Poursuivre avec des questions de clarification de sentiments
- Réserver les sujets les plus intimes pour le milieu de l'entrevue après avoir mis le répondant en confiance
- Garder les questions relatives aux informations plus factuelles ou sociodémographiques pour la fin, moment de diminution de la concentration
- Par le biais des questions, faire des liens chronologiques pertinents et significatifs.
➤ Prises de notes
Prendre des notes pour :
- Retenir les idées les plus importantes émises pendant l'entretien
- Noter les propos qui nécessitent clarification
- Mettre l'accent sur des éléments nouveaux de compréhension qui ressortent
- Rester attentif et intervenir efficacement en cas de problème inattendu.

En définitive, nos entrevues ont été minutieusement conduites. Ils nous ont ainsi permis de recueillir des données. Après analyse, ces données ont pu être traduites en résultats interprétables. Les entrevues ont été conduites à l'aide d'un guide d'entretien.

Pour Pierre paquet (2015), un guide d'entretien est avant tout une sorte de memento dont le rôle est de structurer un entretien. Concrètement, il s'agit d'un document qui va cadrer le contexte et le déroulement de l'entretien, et qui va lister les questions à poser et/ou les thèmes à aborder lors de cet entretien. Il est dit « semi-directif » lorsqu'il va privilégier des questions ouvertes et va permettre, au besoin, d'anticiper d'éventuels changements, au niveau de la liste ou l'ordre des questions. Selon l'auteur, lors de la collecte de données, le guide d'entretien semi-directif va nous servir :

- De guide : le guide d'entretien en général permet de structurer notre entretien de recherche dans son ensemble, ordonner son déroulement du début à la fin, afin qu'il soit le plus efficace possible ;
- De fiche et de bloc note : tel une fiche à porter de main, il nous servira à noter les questions, les sujets, les thèmes à aborder ou à poser lors de l'entretien ;
- D'antisèche : au besoin, il peut nous aider à nous remémorer les objectifs, les hypothèses de l'étude...à l'interviewer s'il a « un trou » pendant l'entrevue.

D'après le même auteur, dans le contenu d'un guide d'entretien, peut se retrouver trois (03) grandes parties :

- L'introduction et la présentation du contexte et de l'étude, ainsi que l'objectif de l'entretien. Dans cette première partie on peut mettre : le titre de la recherche ou de l'entretien ; les remarques préliminaires ou l'explication de la méthodologie liée à l'entretien ; les remerciements à exprimer aux interviewés qui ont répondu à l'interview ; le thème de l'étude à annoncer aux interviewés ainsi que l'objectif de la recherche ; la présentation de l'interviewer aux interviewés ; les conditions ou les règles de l'entretien (comment procéder, combien de temps, matériel, etc.) à présenter aux interviewés ; les règles de confidentialités éventuellement à expliquer aux interviewés ;
- Les informations sur la (les) personnes à interroger : nom ; prénom ; sexe ; âge ; profession ; situation matrimoniale ; mais aussi, selon le thème ou le sujet de recherche, des caractéristiques plus spécifiques comme les activités, les loisirs, la catégorie socio-professionnelle, le revenu, etc.
- La liste des questions ou des thèmes à aborder, réfléchies et écrites à l'avance, les questions ouvertes doivent être pertinentes par rapport au sujet de recherche et répondre à l'objectif de l'analyse.

Le contenu du guide d'entretien de cette recherche obéit à cette structuration.

2.6. Choix de l'outil de collecte de données

L'outil de collecte de données adaptées à notre instrument de collecte de données est sans doute le dictaphone. Un dictaphone autrement dit machine à dicter a pour fonction d'enregistrer la voix d'une personne dans le but d'être retranscrite par écrit.

2.6.1. Le prétest

Le guide d'entretien finalisé et validé a été testé avec trois (05) participants, enseignants des établissements secondaires publics de la ville de Mfou. Ces tests ont visé cinq objectifs : s'approprier le guide d'entretien pour pouvoir l'administrer aisément ; avoir une idée approximative de la durée d'une entrevue ; s'assurer que le matériel d'enregistrement (dictaphone) que nous allons utiliser fonctionne correctement ; s'assurer de la compréhension du message par le répondant. À l'issue du prétest et après quelques ajustements nous avons monté le guide d'entretien opératoire.

2.6.2. Présentation de l'instrument de collecte des données.

Le guide d'entretien qui a servi de support à nos entrevues dans le cadre de cette étude était constitué des thèmes suivants :

- 1- Mobilisation et communication
- 2- Mise en œuvre et accompagnement
- 3- Evaluation et pérennisation

2.7. LES VARIABLES, LEURS INDICATEURS ET MODALITES

2.7.1. Les variables de l'étude

Une variable dans le domaine de la recherche est une entité susceptible de changer, un facteur dont-on pourrait attribuer plusieurs valeurs mesurables. On distingue deux types de variables utilisées dans une recherche, la variable indépendante et la variable dépendantes, l'une étant la cause et l'autre l'effet. La variable indépendante (VI) comme son nom l'indique est une variable autonome. Sa valeur ne change pas en raison de l'impact de toute autre variable. Le chercheur manipule la VI pour mesurer, décrire ou expliquer son impact sur d'autres variables. La variable indépendante a un rôle déterminant, un lien causal qui apparaît la première dans l'hypothèse. C'est la variable qui explique, qui cause, qui détermine une autre variable. Par contre la variable dépendante (VD) comme son nom l'indique dépend

d'autres variables. C'est la variable qui est testée dans la recherche. La variable dépendante est celle qui est supposée être expliquée par la variable indépendante (celle qui est expliquée, déterminée ou causée par une autre. Les variables de cette étude étant qualitatives nominales (variables qui correspondent à des noms, et n'ayant aucun ordre précis), la variable indépendante est donc le « pilotage du changement organisationnel » tandis que la variable dépendante est l'« appropriation par les enseignants ».

2.7.2. Les indicateurs et les modalités

Dans le cadre de l'opérationnalisation des variables, les modalités sont comprises comme étant les premiers éléments constitutifs d'une variable, les indicateurs comme étant les éléments descriptifs d'une variable et les indices comme étant les plus petits éléments différenciateurs d'une variable. Le tableau synoptique suivant nous renseigne davantage

Tableau 2 : Synoptique des variables

Variables	Modalités	Indicateurs	Indices
VI : Pilotage Du changement	Mobilisation et communication	Stratégie de communication	Multiplication des canaux de communication
			Fréquence et qualité des messages diffusés
			Transparence et ouverture de la communication
		Mobilisation des acteurs	Mise en place des mécanismes de consultation et de participation des enseignants dans la conception ou l'adaptation des outils APC
			Existence de champions ou de leaders d'opinion au sein du corps enseignant qui promeuvent l'APC
			Stratégies pour gérer les résistances identifiées (dialogue, soutien, remédiation)
	Mise en œuvre et accompagnement	Formation et développement des compétences	Qualité, pertinence et accessibilité des programmes de formation continue sur l'APC
			Mise à disposition de ressources pédagogiques et didactiques adaptées à l'APC
			Existence de dispositifs d'accompagnement individualisé ou collectif.
		Soutien technique et logistique	Disponibilité et adéquation des infrastructures et équipements nécessaires à la mise en œuvre de l'APC (salles, matériel informatique, accès internet)
			Perception des enseignements sur le niveau de soutien matériel et humain reçu.
	Evaluation et pérennisation	Mécanismes de suivi et évaluation	Existence et régularité des évaluations de l'implantation de l'APC (inspection, évaluations des formations, sondages auprès des enseignants)
			Utilisation des indicateurs de performance pour mesurer l'avancement de l'appropriation de l'APC
			Prise en compte des résultats d'évaluation pour ajuster les stratégies et le plan de déploiement
		Institutionnali- sation et pérennisation	Intégration de l'APC dans les règlements, les programmes de formation initiale des enseignants.
			Intégration de l'APC dans les systèmes d'évaluation institutionnel
			Existence de mécanismes de reconnaissance et de valorisation des enseignants qui s'approprient l'APC
VD : Appropriation	Appropriation	Compréhension et interprétation	Interprétation
		Engagement	Attitudes
		Adhésion	Comportement

Source :

auteure,

2025

Tableau 3 : Synoptique de la recherche

Sujet	Problème de recherche	Questions de recherche principale	Questions de recherche Spécifiques (QRS)	Objectif Général de l'étude	Objectifs spécifique de l'étude (OSE)	Hypothèse Générale de la recherche	Hypothèse de Recherche spécifique (HRS)
Impact du pilotage de changement sur l'appropriation de l'APC : une étude menée auprès des enseignants du cycle secondaire dans la ville de Mfou	Le faible niveau d'appropriation de l'APC par les enseignants.	Dans quelle mesure le pilotage organisationnel tel que actuellement mené favorise-t-il ou entrave t – il l'appropriation par les enseignants de l'APC ?	<u>QRS1 :</u> Quelle est l'influence de la stratégie de Communication et mobilisation des acteurs sur l'appropriation de l'APC par les enseignants ? <u>QRS2 :</u> Quelle est l'influence de la mise en œuvre et l'accompagnement au changement sur l'appropriation de l'APC par les enseignants ? <u>QRS3 :</u> Quelle est l'influence de la stratégie d'évaluation et pérennisation sur l'appropriation de l'APC par les enseignants?	Evaluer l'appropriation de l'APC par les enseignants.	<u>OSE1 :</u> Comprendre comment la stratégie de communication-mobilisation facilite l'appropriation de l'APC par les enseignants à l'APC. <u>OSE2 :</u> Comprendre comment la mise en œuvre et l'accompagnement facilite l'appropriation de l'APC par les enseignants. <u>OSE3 :</u> Comprendre comment la stratégie d'évaluation et pérennisation facilite l'appropriation de l'APC par des enseignants.	Le pilotage du changement a une incidence sur l'appropriation par les enseignants de l'APC.	<u>HRS1</u> La stratégie de communication et mobilisation améliore l'appropriation de l'APC par les enseignants <u>HRS2</u> Les actions de mise en œuvre et accompagnement améliorent l'appropriation de l'APC par les enseignants. <u>HRS3</u> La stratégie d'évaluation et pérennisation améliore l'appropriation de l'APC par les enseignants.

Source : auteure, 2025

Présentation de la grille d'analyse des données

La grille d'analyse (voir annexe) a porté sur les modalités de la variable indépendante et de la variable dépendante, ainsi que leurs indicateurs à savoir : stratégie de communication ; mobilisation des acteurs ; formation et développement des compétences ; soutien technique et logistique ; mécanismes de suivi et d'évaluation ; institutionnalisation et pérennisation ; compréhension et interprétation ; engagement ; adhésion. Cette grille permet d'examiner les paramètres du pilotage de changement organisationnel favorables à l'appropriation par les enseignants de réforme APC.

En somme de nombreux auteurs ont démontré que le changement tel que la réforme APC ne se réalise pas systématiquement. Il est nécessaire de mettre en œuvre des procédés, techniques, des sessions d'apprentissage pour s'assurer de la réceptivité des principaux acteurs concernés par la réforme. Sachant que le management des organisations se déploie sous le principe d'efficacité, le pilotage du changement de la réforme APC est nécessaire pour garantir l'appropriation par les enseignants de la réforme en minimisant maximale le temps d'acquisition. L'opérationnalisation et l'examen des effets du pilotage du changement nous permettront de comprendre dans quelle mesure les enseignants se sont appropriés cette réforme. Afin d'y arriver, le chapitre suivant portant sur la démarche méthodologique est une présentation des paramètres de l'analyse méthodologique.

CHAPITRE 3 : ANALYSE DES DONNÉES

Après la collecte des données de l'enquête et le détail sur les procédures de cette collecte, il est question dans le présent chapitre de traduire les chiffres et à donner un résumé condensé avant d'en avoir une idée assez claire des travaux que nous avons mené. Il s'agit en quelque sorte d'illustrer les réponses des répondants par des séries statistiques associées à des variables quantitatives continues. En nous référant sur des variables et des hypothèses, nous avons mis sur pied des tableaux à doubles entrées et des diagrammes. En dernier ressort, nous allons procéder à l'analyse de ces données dans laquelle nous nous soumettrons à des mesures afin de ressortir des données fiables précises et concises.

4.1. Présentation des données

4.1.1. Données sociodémographiques

Les tableaux ci-dessous décrivent l'échantillon, en précisant les caractéristiques telles que l'âge, le sexe, l'éducation, le revenu, l'emploi, et d'autres traits sociaux, en utilisant des méthodes statistiques pour analyser les tendances et les évolutions de cette population.

Tableau 4 : *genre du participant*

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Masculin	78	65,0	65,0	65,0
Valide Féminin	42	35,0	35,0	100,0
Total	120	100,0	100,0	

Source : auteure, 2025

Il ressort du tableau ci-dessus que 65% de l'échantillon est du genre féminin et 35% sont du genre masculin.

Tableau 5 : *Âge du participant*

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
[30 - 40[	30	25,0	25,0	25,0
Valide [40 - 50[	90	75,0	75,0	100,0
Total	120	100,0	100,0	

Tableau 6 : *Expérience professionnelle*

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
[0 - 10[	15	12,5	12,5	12,5
Valide [10 - 20[	105	87,5	87,5	100,0
Total	120	100,0	100,0	

Source : auteure, 2025

Tableau 7 : *Discipline enseignée*

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Sciences Humaines	15	12,5	12,5	12,5
Scientifique	15	12,5	12,5	25,0
Valide Industrielle	75	62,5	62,5	87,5
Commerciale	15	12,5	12,5	100,0
Total	120	100,0	100,0	

Source : auteure, 2025.

4.1.2. Répartition des répondants en fonction des items

4.1.2.1. Items de la variable indépendante

- (i) Fréquence des réponses aux items pour la VI1 : Mobilisation et communication

Tableau 8 : *fréquence des réponses pour l'item 1 : L'information sur l'APC vous parvient-elle via plusieurs canaux différents (réunions, notes de service, emails, plateformes, etc.) ?*

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
OUI	105	87,5	87,5	87,5
Valide NON	15	12,5	12,5	100,0
Total	120	100,0	100,0	

source : auteure, 2025.

Le tableau ci-dessus représente les opinions des répondants selon la question : L'information sur l'APC vous parvient-elle via plusieurs canaux différents (réunions, notes de service, emails, plateformes, etc.) ? Au regard des données obtenues, nous constatons que sur 120 enseignants, 105 soit 87,5% ont répondu favorablement pour affirmer la pluralité des canaux de communication. Cependant, 15 personnes soit 12,5 % ont répondu par NON pour exprimer l'insuffisance du déploiement communicationnel. Face à ces résultats, nous ne pouvons dire que la stratégie de communication a été efficace.

Tableau 9 : fréquence des réponses pour l'item 2 : Trouvez- vous que les messages diffusés sur l'APC sont suffisamment fréquents et clairs ?

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
OUI	15	12,5	12,5	12,5
Valide NON	105	87,5	87,5	100,0
Total	120	100,0	100,0	

Source : auteure, 2025.

Le tableau ci-dessus représente les points de vue des répondants d'après la question : Trouvez- vous que les messages diffusés sur l'APC sont suffisamment fréquents et clairs ? au regard des données obtenues, nous constatons que sur 120 enseignants, 105 soit 87,5% ont répondu défavorablement pour affirmer leur mécontentement. Cependant, 15 enseignants soit 12,5% ont répondu par oui pour dire qu'ils sont satisfaits de la fréquence et clarté des messages diffusés. Face à ce résultat, nous ne pouvons pas affirmer que la diffusion des messages est régulière et claire.

Tableau 10 : fréquence des réponses pour l'item 3 : Considérez-vous que la communication institutionnelle concernant le déploiement de l'APC soit transparente et ouverte à la discussion ?

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
OUI	15	12,5	12,5	12,5
Valide NON	90	75,0	75,0	87,5
JE NE SAIS PAS	15	12,5	12,5	100,0

Total	120	100,0	100,0	
-------	-----	-------	-------	--

source : auteure, 2025.

Le tableau ci-dessus représente les avis des répondants d'après la question : Considérez-vous que la communication institutionnelle concernant le déploiement de l'APC est transparente et ouverte à la discussion ? Au regard des données obtenues, nous constatons que sur 120 enseignants, 90 soit 75% ont répondu défavorablement pour affirmer leur désaccord. Cependant, 15 personnes soit 12,5% ont répondu par oui pour dire qu'ils sont d'accord avec la question susmentionnée, de même que 15 autres personnes ont répondu « je ne sais pas » pour dire leur ignorance. Face à ce résultat, nous ne pouvons pas affirmer que la communication institutionnelle concernant l'APC est transparente et ouverte à la discussion.

Tableau 11 : fréquence des réponses pour l'item 4 : Avez-vous été consulté ou avez-vous participé à la conception ou à l'adaptation des outils pédagogiques liés à l'APC ?

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
OUI	15	12,5	12,5	12,5
NON	103	85,8	85,8	98,3
Valide JE NE SAIS PAS	2	1,7	1,7	100,0
Total	120	100,0	100,0	

source : auteure, 2025.

Le tableau ci-dessus est représentatif des points de vue des répondants selon la question : Avez-vous été consulté ou avez-vous participé à la conception ou à l'adaptation des outils pédagogiques liés à l'APC ? Au regard des données obtenues, nous constatons que sur 120 enseignants, 103 soit 85,8 % ont répondu défavorablement pour affirmer leur désaccord. Cependant, 15 personnes soit 12,5% ont répondu par oui pour dire qu'ils sont en accord avec la question susmentionnée. 2 personnes soit 1,7% affirment ne pas savoir. Face à ce résultat, nous ne pouvons que les enseignants n'ont pas été consultés à la conception et l'adaptation des outils pédagogiques.

Tableau 12 fréquence des réponses pour l'item 5 : Y a-t-il, dans votre établissement, des collègues qui promeuvent activement l'utilisation de l'APC ?

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
NON	105	87,5	87,5	87,5
Valide JE NE SAIS PAS	15	12,5	12,5	100,0
Total	120	100,0	100,0	

source : auteure, 2025.

Le tableau ci- dessus est la représentation des avis des répondants selon la question : Y a-t-il, dans votre établissement, des collègues qui promeuvent activement l'utilisation de l'APC ? Au regard des données obtenues, nous constatons que sur 120 enseignants, 105 soit 87,5% ont répondu défavorablement pour affirmer leur désaccord. Cependant, 15 personnes soit 12,5% ont répondu par « je ne sais pas » pour exprimer leur désintérêt. Face à ce résultat, nous ne pouvons pas affirmer que les collègues des enseignants ne promeuvent pas l'utilisation de l'APC. Et qu'il du désintérêt pour cette disposition.

Tableau 13 : fréquence des réponses pour l'item 6 : L'institution a-t-elle mis en place des stratégies claires (dialogue, soutien) pour gérer les difficultés ou résistances des enseignants face à l'APC ?

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
NON	89	74,2	74,2	74,2
Valide JE NE SAIS PAS	31	25,8	25,8	100,0
Total	120	100,0	100,0	

source : auteure, 2025.

Le tableau ci-dessus représente les avis des répondants selon la question L'institution a-t-elle mis en place des stratégies claires (dialogue, soutien) pour gérer les difficultés ou résistances des enseignants face à l'APC ? Au regard des données obtenues, nous constatons que sur 120 enseignants, 89 soit 74,2% ont répondu défavorablement pour affirmer leur désaccord. Cependant, 31 personnes soit 25,8% ont répondu par « je ne sais »pour exprimer

leur indifférence. Face à ce résultat, l'institution n'a pas mis en place des stratégies claires de gestion des difficultés et résistances.

Tableau 14 : récapitulatif de la VI1 : Mobilisation et communication

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
NON	15	12,5	12,5	12,5
JE NE SAIS PAS	72	60,0	60,0	72,5
OUI	33	27,5	27,5	100,0
Total	120	100,0	100,0	

Le tableau ci-dessus est le récapitulatif du score de la Mobilisation et communication. Les enseignants sont indifférents à la mobilisation et communication. Sur 120 enseignants 72 ont répondu par « je ne sais pas » et 33 ont répondu Oui pour exprimer leur accord et 15 ont exprimé le désaccord.

(ii) Fréquence des réponses des items de la VI2 : mise en œuvre et accompagnement

Tableau 15 : fréquence des réponses pour l'item 7 : Jugez-vous que les programmes de formation continue sur l'APC sont de bonne qualité, pertinents et accessibles ?

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
OUI	6	5,0	5,0	5,0
NON	112	93,3	93,3	98,3
JE NE SAIS PAS	2	1,7	1,7	100,0
Total	120	100,0	100,0	

source : auteure, 2025.

Le tableau ci-dessus représentatif les points de vue des répondants selon la question : Jugez-vous que les programmes de formation continue sur l'APC sont de bonnes qualités, pertinents et accessibles? Au regard des données obtenues, nous constatons que sur 120 enseignants, 112 soit 93,3 % ont répondu défavorablement pour affirmer leur désaccord. Cependant, 6 personnes soit 5,0% ont répondu par un oui pour dire son accord avec la

question susmentionnée et 2 personnes soit 1,7% ont répondu par « je ne sais pas ». Face à ce résultat, nous ne pouvons pas affirmer que les programmes de formation continue sur l'APC sont de bonne qualité, pertinents et accessibles.

*Tableau 16 : fréquence des réponses pour l'item 8 : **Disposez-vous de ressources pédagogiques et didactiques spécifiquement adaptées pour enseigner par l'APC ?***

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
OUI	1	,8	,8	,8
NON	108	90,0	90,0	90,8
JE NE SAIS PAS	11	9,2	9,2	100,0
Total	120	100,0	100,0	

Source : terrain 2024-2025

Le tableau ci-dessus représente les avis des répondants sur la question : Disposez-vous de ressources pédagogiques et didactiques spécifiquement adaptées pour enseigner par l'APC ? Au regard des données obtenues, nous constatons que sur 120 enseignants, 108 soit 90,0% ont répondu défavorablement pour affirmer leur désaccord. Cependant, 1 soit 0,08% ont répondu favorablement sur la question susmentionnée. Et 11 enseignants ont répondu par « je ne sais pas » Face à ce résultat, nous ne pouvons pas affirmer que les enseignants disposent de ressources pédagogiques et didactiques spécifiquement adaptées pour enseigner par l'APC.

*Tableau 17 : fréquence des réponses pour l'item 9 : **Bénéficiez-vous de dispositifs d'accompagnement (tutorat, encadrement, mentorat) individuels ou collectifs pour l'application de l'APC ?***

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
NON	106	88,3	88,3	88,3
JE NE SAIS PAS	14	11,7	11,7	100,0
Total	120	100,0	100,0	

source : auteure, 2025.

Le tableau ci-dessus est représentatif des points de vue des répondants sur la question : Bénéficiez-vous de dispositifs d'accompagnement (tutorat, encadrement, mentorat) individuels ou collectifs pour l'application de l'APC ? Au regard des données obtenues, nous constatons que sur 120 élèves-maîtres, 106 soit 88,3% ont répondu défavorablement pour affirmer leur désaccord. Cependant, 14 soit 11,7% ont répondu par « Je ne sais pas » Face à ce résultat, nous ne pouvons pas affirmer qu'il n'y a pas de dispositifs d'accompagnement (tutorat, encadrement, mentorat) individuels ou collectifs pour l'application de l'APC par les enseignants.

Tableau 18 : fréquence des réponses pour l'item 10 : Considérez-vous que les infrastructures et les équipements nécessaires à l'application de l'APC (salles, internet, matériel) soient disponibles et adéquats dans votre établissement ?

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
OUI	3	2,5	2,5	2,5
NON	109	90,8	90,8	93,3
Valide JE NE SAIS PAS	8	6,7	6,7	100,0
Total	120	100,0	100,0	

Source : auteure, 2025.

Le tableau ci-dessus est représentatif des avis des répondants sur la question : Considérez-vous que les infrastructures et les équipements nécessaires à l'application de l'APC (salles, internet, matériel) soient disponibles et adéquats dans votre établissement ? Au regard des données obtenues, nous constatons que sur 120 enseignants, 109 soit 93,3% ont répondu défavorablement pour affirmer leur désaccord. Cependant, 03 personnes soit 2,5 % ont répondu en faveur de cette question. Et 8 enseignants ont exprimé leur indifférence par « je ne sais pas » Face à ce résultat, nous ne pouvons pas affirmer que les infrastructures et les équipements nécessaires à l'application de l'APC (salles, internet, matériel) ne sont pas disponibles et adéquats dans les établissements

Tableau 19 : fréquence des réponses pour l'item 11 : Estimez-vous que le soutien matériel et humain que vous recevez pour l'APC est suffisant ?

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
OUI	6	5,0	5,0	5,0
Valide NON	114	95,0	95,0	100,0
Total	120	100,0	100,0	

source : auteure, 2025.

Le tableau ci-dessus présente les opinions des répondants sur la question : Estimez-vous que le soutien matériel et humain que vous recevez pour l'APC est suffisant ? Au regard des données obtenues, nous constatons que sur 120 enseignants, 114 personnes soit 95% ont répondu défavorablement pour affirmer leur désaccord. Cependant, 6 personnes soit 5,0% ont répondu en faveur de cette question. Face à ce résultat, nous ne pouvons pas affirmer que les enseignants ne bénéficient pas de soutien matériel et humain suffisant pour l'APC.

Tableau 20 : fréquence des réponses pour l'item 12 : Y a-t-il une évaluation régulière de l'implantation de l'APC (par l'inspection, des sondages, etc.) dans votre établissement ?

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
OUI	2	1,7	1,7	1,7
NON	117	97,5	97,5	99,2
Valide JE NE SAIS PAS	1	,8	,8	100,0
Total	120	100,0	100,0	

source : auteure, 2025.

Le tableau ci-dessus est une représentation des avis des répondants sur la question : Y a-t-il une évaluation régulière de l'implantation de l'APC (par l'inspection, des sondages, etc.) dans votre établissement ? Au regard des données obtenues, nous constatons que sur 120 enseignants, 117 personnes soit 97,5% ont répondu défavorablement pour affirmer leur désaccord. Cependant 2 personnes soit 1,7% ont répondu en faveur de cette question. Et un enseignant a répondu par « je ne sais pas » Face à ces résultats, nous pouvons affirmer qu'il n

y a pas d'évaluation régulière de l'implantation de l'APC (par l'inspection, des sondages, etc.) dans les établissements

Tableau 21 : récapitulatif de la VI2 : ***mise en œuvre et accompagnement***

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
NON	105	87,5	87,5	87,5
JE NE SAIS PAS	13	10,8	10,8	98,3
OUI	2	1,7	1,7	100,0
Total	120	100,0	100,0	

Le tableau ci-dessus est récapitulatif du score de mise en œuvre et accompagnement. Les enseignants sont en désaccord avec la stratégie de mise en œuvre et accompagnement. Sur 120 enseignants, 105 ont répondu NON soit 87,5% exprimant leur désaccord ; 13 enseignants ont répondu « je ne sais pas » exprimant leur indifférence et 2 enseignants ont répondu par Oui.

(iii) Fréquence des réponses aux items pour la VI1 : évaluation et pérennisation

Tableau 22 : fréquence des réponses pour l'item 13 : ***Votre administration utilise-t-elle des indicateurs précis pour mesurer l'avancement de l'appropriation de l'APC ?***

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
NON	105	87,5	87,5	87,5
JE NE SAIS PAS	15	12,5	12,5	100,0
Total	120	100,0	100,0	

Source : Données terrain 2024- 2025

Le tableau ci-dessus représentatif des points de vue des répondants sur la question : Votre administration utilise-t-elle des indicateurs précis pour mesurer l'avancement de l'appropriation de l'APC ? Au regard des données obtenues, nous constatons que sur 120 enseignants, 105 personnes soit 87,8% ont répondu défavorablement pour affirmer leur désaccord. Cependant, 15 soit 12,2% ont répondu « je ne sais pas ». Face à ces résultats, nous

pouvons affirmer que les administrations n'utilisent pas des indicateurs précis pour mesurer l'avancement de l'appropriation de l'APC.

Tableau 23 fréquence des réponses pour l'item 14 :Avez-vous observé que les résultats d'évaluation de l'APC sont utilisés pour ajuster les stratégies de déploiement ?

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
NON	105	87,5	87,5	87,5
Valide JE NE SAIS PAS	15	12,5	12,5	100,0
Total	120	100,0	100,0	

Source : Données terrain 2024- 2025

Le tableau ci-dessus est une représentation des avis des répondants sur la question : Avez-vous observé que les résultats d'évaluation de l'APC sont utilisés pour ajuster les stratégies de déploiement ? A regard des données obtenues, nous constatons que sur 120 enseignants, 105 soit 87,5% ont répondu défavorablement pour affirmer leur désaccord. Cependant, 15 enquêtés soit 12,5% ont répondu par « je ne sais pas ». Face à ces résultats, nous pouvons affirmer que les résultats d'évaluation de l'APC ne sont utilisés pas pour ajuster les stratégies de déploiement.

Tableau 24 :fréquence des réponses pour l'item 15 : A votre connaissance, l'APC est-elle intégrée dans les règlements officiels et les programmes de formation initiale des enseignants ?

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
OUI	44	36,7	36,7	36,7
NON	60	50,0	50,0	86,7
Valide JE NE SAIS PAS	16	13,3	13,3	100,0
Total	120	100,0	100,0	

Source : Données terrain 2024 -2025

Le tableau ci-dessus est une représentation les opinions des répondants selon la question : A votre connaissance, l'APC est-elle intégrée dans les règlements officiels et les programmes de formation initiale des enseignants ? Au regard des résultats obtenus, nous constatons que sur 120 enseignants, 44 soit 36,7% ont répondu favorablement pour affirmer leur accord. Cependant, 60 soit 50% ont répondu en défaveur de cette question. Et 16 enseignants ont répondu par « je ne sais pas » Face à ce résultat, nous ne pouvons pas dire que l'APC est intégrée dans les règlements officiels et les programmes de formation initiale des enseignants.

Tableau 25 fréquence des réponses pour l'item 16 : L'APC est-elle prise en compte dans le système d'évaluation institutionnelle des enseignants ou des établissements ?

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
NON	105	87,5	87,5	87,5
JE NE SAIS PAS	15	12,5	12,5	100,0
Total	120	100,0	100,0	

Le tableau ci-dessus est une représentation les opinions des répondants selon la question : L'APC est-elle prise en compte dans le système d'évaluation institutionnelle des enseignants ou des établissements ? Au regard des résultats obtenus, nous constatons que sur 120 enseignants, 105 soit 87,5% ont répondu défavorablement pour affirmer leur désaccord. Cependant, 15 soit 12,5% ont répondu par « je ne sais pas ». Face à ce résultat, nous ne pouvons pas dire que l'APC est pris en compte dans le système d'évaluation institutionnelle des enseignants ou des établissements.

Tableau 26 : fréquence des réponses pour l'item 17 : Existe-t-il des mécanismes de reconnaissance ou de valorisation pour les enseignants qui appliquent bien l'APC ?

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
NON	105	87,5	87,5	87,5
JE NE SAIS PAS	15	12,5	12,5	100,0
Total	120	100,0	100,0	

Le tableau ci-dessus est une représentation les opinions des répondants selon la question : Existe-t-il des mécanismes de reconnaissance ou de valorisation pour les enseignants qui appliquent bien l'APC ? Au regard des résultats obtenus, nous constatons que sur 120 enseignants, 105 soit 87,5% ont répondu défavorablement pour affirmer leur désaccord. Cependant, 15 soit 12,5% ont répondu par « je ne sais pas ». Face à ce résultat, nous ne pouvons pas dire qu'il n'existe pas des mécanismes de reconnaissance ou de valorisation pour les enseignants qui appliquent bien l'APC.

Tableau 27 : fréquence des réponses pour l'item 18 : Pensez-vous que l'institution a une volonté ferme et durable de maintenir et de développer l'APC ?

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
OUI	30	25,0	25,0	25,0
NON	45	37,5	37,5	62,5
Valide JE NE SAIS PAS	45	37,5	37,5	100,0
Total	120	100,0	100,0	

Le tableau ci-dessus est une représentation les opinions des répondants selon la question : Pensez-vous que l'institution a une volonté ferme et durable de maintenir et de développer l'APC ? Au regard des résultats obtenus, nous constatons que sur 120 enseignants, 45 soit 37,5% ont répondu défavorablement pour affirmer leur désaccord. Cependant, 45 soit 37,5% ont répondu par « je ne sais pas ». Et 30 répondants ont répondu par Oui soit 25%. Face à ce résultat, nous ne pouvons pas dire que les enseignants ne perçoivent pas une volonté de de maintenir fermement, durablement le développement de l'APC.

Tableau 28 : récapitulatif de la VI3: Evaluation et pérennisation

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
NON	102	85,0	85,0	85,0
Valide JE NE SAIS PAS	16	13,3	13,3	98,3
OUI	2	1,7	1,7	100,0
Total	120	100,0	100,0	

Le tableau ci-dessus est un récapitulatif du score Evaluation et pérennisation. Au regard des résultats sur 120 enseignants, 102 soit 85% ont répondu NON, 16 répondants ont répondu « je ne sais pas ». Au regard de ces résultats Les enseignants sont en désaccord avec cette stratégie d'évaluation et pérennisation.

4.1.2.2. Items de la variable dépendante

Tableau 29 : fréquence des réponses pour l'item 19 : Vous êtes convaincus que l'APC est plus efficace que l'approche précédente pour la réussite de mes élèves

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Neutre	45	37,5	37,5	37,5
D'accord	30	25,0	25,0	62,5
Tout à fait d'accord	45	37,5	37,5	100,0
Total	120	100,0	100,0	

Le tableau ci-dessus est une représentation les opinions des répondants selon la question : Vous êtes convaincus que l'APC est plus efficace que l'approche précédente pour la réussite de mes élèves ? Au regard des résultats obtenus, nous constatons que sur 120 enseignants, 45 soit 37,5% ont répondu favorablement pour affirmer leur accord total. Cependant, 45 soit 37,5% ont exprimé la neutralité. Et 30 répondants ont exprimé leur accord soit 25%. Face à ce résultat, nous ne pouvons dire que les enseignants sont convaincus que l'APC est plus efficace que l'approche précédente pour la réussite des élèves.

Tableau 30 Question 20 : Vous vous sentez suffisamment compétent pour planifier et animer des séances d'enseignement en utilisant les principes fondamentaux de l'APC ?

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Pas du tout d'accord	15	12,5	12,5	12,5
Pas d'accord	45	37,5	37,5	50,0
Valide Neutre	30	25,0	25,0	75,0
D'accord	15	12,5	12,5	87,5
Tout à fait d'accord	15	12,5	12,5	100,0
Total	120	100,0	100,0	

Le tableau ci-dessus est une représentation des opinions des répondants selon la question : vous sentez suffisamment compétent pour planifier et animer des séances d'enseignement en utilisant les principes fondamentaux de l'APC ? Au regard des résultats obtenus, nous constatons que sur 120 enseignants, 45 soit 37,5% ont répondu défavorablement ; pas d'accord. 15 répondants ont affirmé « pas du tout d'accord ». 15 répondants sont d'accord et 15 autres pas du tout d'accord. Et 30 répondants ont exprimé leur neutralité soit 25%. Face à ce résultat, nous ne pouvons dire que les enseignants ne se sentent pas suffisamment compétent pour planifier et animer des séances d'enseignement en utilisant les principes fondamentaux de l'APC.

Tableau 31 : fréquence des réponses pour l'item 21 : Vous êtes motivé à investir du temps et des efforts personnels pour améliorer l'application de l'APC, même en l'absence de contraintes directes

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Neutre	45	37,5	37,5	37,5
D'accord	31	25,8	25,8	63,3
Valide Tout à fait d'accord	44	36,7	36,7	100,0
Total	120	100,0	100,0	

Le tableau ci-dessus est une représentation les opinions des répondants selon la question : Vous êtes motivé à investir du temps et des efforts personnels pour améliorer l'application de l'APC, même en l'absence de contraintes directes? Au regard des résultats obtenus, nous constatons que sur 120 enseignants, 45 soit 37,5% ont répondu la neutralité ; 44 répondants ont affirmé « Tout à fait d'accord ». 31 répondants sont d'accord. Face à ce résultat, nous pouvons dire que les enseignants se sentent tout de même motivé à investir du temps et des efforts personnels pour améliorer l'application de l'APC, même en l'absence de contraintes directes.

*Tableau 32 : fréquence des réponses pour l'item 22 : **Nous utilisons régulièrement des situations-problèmes complexes et significatives (tâches intégratives) qui mobilisent plusieurs ressources chez l'élève***

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Occasionnellement	45	37,5	42,9	42,9
	Souvent	45	37,5	42,9	85,7
	Toujours	15	12,5	14,3	100,0
	Total	105	87,5	100,0	
Manquante	Système manquant	15	12,5		
Total		120	100,0		

Le tableau ci-dessus est une affirmation des opinions des répondants: Nous utilisons régulièrement des situations-problèmes complexes et significatives (tâches intégratives) qui mobilisent plusieurs ressources chez l'élève. Au regard des résultats obtenus, nous constatons que sur 120 enseignants, 45 soit 37,5% ont répondu occasionnellement; 45 répondants ont affirmé «Souvent». Les enseignants utilisent plus ou moins les situations-problèmes complexes et significatives (tâches intégratives) qui mobilisent plusieurs ressources chez l'élève.

Tableau 33 : fréquence des réponses pour l'item 23 : Nous avons mis en place des outils d'évaluation qui permettent d'apprécier le niveau de maîtrise des compétences plutôt que la seule mémorisation des connaissances

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Rarement	15	12,5	12,5	12,5
Occasionnellement	30	25,0	25,0	37,5
Souvent	75	62,5	62,5	100,0
Total	120	100,0	100,0	

Le tableau ci-dessus est une affirmation des opinions des répondants: Nous avons mis en place des outils d'évaluation qui permettent d'apprécier le niveau de maîtrise des compétences plutôt que la seule mémorisation des connaissances. Au regard des résultats obtenus, nous constatons que sur 120 enseignants, 75 soit 62,5% ont répondu souvent; 30 répondants ont affirmé «Occasionnellement». Les enseignants utilisent assez régulièrement les outils d'évaluation qui permettent d'apprécier le niveau de maîtrise des compétences plutôt que la seule mémorisation des connaissances.

Tableau 34 : fréquence des réponses pour l'item 24 : Nous nous organisons souvent en classe de manière à encourager le travail de groupe, l'autonomie et la construction active des savoirs par les élèves

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Rarement	15	12,5	12,5	12,5
Souvent	105	87,5	87,5	100,0
Total	120	100,0	100,0	

Le tableau ci-dessus est une affirmation des opinions des répondants: Nous utilisons régulièrement des situations-problèmes complexes et significatives (tâches intégratives) qui mobilisent plusieurs ressources chez l'élève. Au regard des résultats obtenus, nous constatons que sur 120 enseignants, 45 soit 37,5% ont répondu occasionnellement; 45 répondants ont affirmé «Souvent». Au regard des résultats nous constatons que sur 120 enseignants 105 organisent souvent la classe de manière à encourager le travail de groupe, l'autonomie et la

construction active des savoirs par les élèves. Les enseignants utilisent plus ou moins les situations-problèmes complexes et significatives (tâches intégratives) qui mobilisent plusieurs ressources chez l'élève.

Tableau 35 : recapitulatif de la *VD: Appropriation de l'APC*

Score total

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Occasionnellement	30	25,0	25,0	25,0
Valide Souvent	90	75,0	75,0	100,0
Total	120	100,0	100,0	

4.2. Résultats de l'inférence statistique

Le but ici est de confirmer ou d'infirmer les hypothèses de l'étude à partir de l'analyse des résultats présentés ci-dessus. Comme le dit Fortin (2006), il est primordial dans le cadre d'une étude en sciences humaines de vérifier à travers les hypothèses de recherche retenues l'influence effective qu'exercent les variables indépendantes sur la variable dépendante.

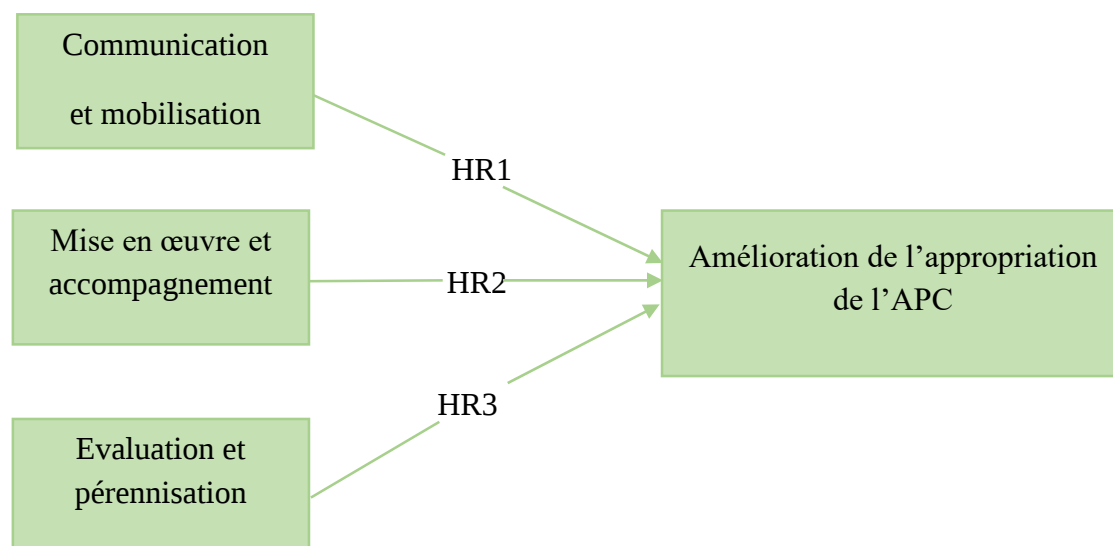


Figure 1 : modèle conceptuel des hypothèses de la recherche

Source : travaux de l'auteure, 2025

4.2.1. Vérification de l'hypothèse de recherche 1

HR1 : La stratégie de communication et mobilisation améliore l'appropriation de l'APC par les enseignants de l'éducation secondaire.

✓ **1^{ère} étape** : Formulation des hypothèses statistiques H_0 et H_a

H_0 : La stratégie de communication et mobilisation n'améliore pas l'appropriation de l'APC par les enseignants de l'éducation secondaire.

H_a : La stratégie de communication et mobilisation améliore l'appropriation de l'APC par les enseignants de l'éducation secondaire.

✓ **2^{ème} étape** : Choix du seuil de signification (α)

Le seuil de signification nous permet de limiter les erreurs lors du calcul du test statistique ; étant donné que notre recherche se situe dans le domaine des sciences de sociales et des sciences de gestion, le seuil de signification est de 5%.

✓ **3^{ème} étape** : Calcul du Khi deux (χ^2)

Tableau : Tableau croisé Mobilisation et communication * Appropriation de l'APC

		Appropriation de l'APC		Total
		Occasionnellement	Souvent	
Mobilisation et communication	OUI	15	18	33
	JE NE SAIS PAS	15	57	72
	NON	0	15	15
Total		30	90	120

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	13,030 ^a	2	,001
Rapport de vraisemblance	15,795	2	,000
Association linéaire par linéaire	12,872	1	,000
Nombre d'observations valides	120		

a. 1 cellules (16,7%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 3,75.

Mesures symétriques

		Valeur	Erreur standard asymptotique ^a	T approximé ^b	Signification approximée
Nominal par Nominal	Coefficient de contingence	,313			,001
Intervalle par Intervalle	R de Pearson	-,329	,074	-3,783	,000 ^c
Ordinal par Ordinal	Corrélation de Spearman	-,330	,078	-3,791	,000 ^c
Nombre d'observations valides		120			

a. L'hypothèse nulle n'est pas considérée.

b. Utilisation de l'erreur standard asymptotique dans l'hypothèse nulle.

c. Basé sur une approximation normale.

Ainsi, la valeur du khi carré calculé est **13,030**

✓ **4^{ème} étape** : Calcul du degré de liberté (ddl) et lecture de la valeur critique de χ^2

$$\text{ddl} = 1 \rightarrow \chi^2_{\text{lu}} = 5,991$$

✓ **5^{ème} étape** : comparaison des χ^2 et prise de décision

$\chi^2_{\text{calculé}} > \chi^2_{\text{lu}}$, la p-value est égale à 0,001 ce qui est inférieure au seuil de signification acceptable de $\alpha=0,05$ ($p\text{-value} < \alpha=0,05$), alors H_a est acceptée et H_0 est rejetée.

Ainsi donc, notre hypothèse qui stipule que la stratégie de communication et mobilisation améliore l'appropriation de l'APC par les enseignants de l'éducation secondaire est acceptée. Par ailleurs, le coefficient de contingence est $C= 0313$, ce qui montre un lien faible.

6^{ème} étape : Conclusion :

Cela nous permet de conclure qu'il existe un lien mais statistiquement faible entre la stratégie de communication - mobilisation et l'appropriation de l'APC par les enseignants de l'éducation secondaire.

4.2.2. Vérification de l'hypothèse de recherche 2

HR2 : Les actions de mise en œuvre et d'accompagnement améliorent l'appropriation de l'APC par les enseignants de l'éducation secondaire.

✓ **1^{ère} étape :** Formulation des hypothèses statistiques H_0 et H_a

H_0 : Les actions de mise en œuvre et d'accompagnement n'améliorent pas l'appropriation de l'APC par les enseignants de l'éducation secondaire.

H_a : Les actions de mise en œuvre et d'accompagnement améliorent l'appropriation de l'APC par les enseignants de l'éducation secondaire.

2^{ème} étape : Choix du seuil de signification (α)

Le seuil de signification nous permet de limiter les erreurs lors du calcul du test statistique ; étant donné que notre recherche se situe dans le domaine des sciences sociales et des sciences de gestion, le seuil de signification est de 5%.

✓ **3^{ème} étape :** Calcul du Khi deux (χ^2)

Tableau croisé : mise en œuvre et accompagnement * Appropriation de l'APC

Effectif

		Appropriation de l'APC		Total
		Occasionnellement	Souvent	
mise en œuvre et accompagnement	OUI	0	1	1
	NON	30	88	118
	JE NE SAIS PAS	0	1	1
Total		30	90	120

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	,678 ^a	2	,712
Rapport de vraisemblance	1,162	2	,559

Association linéaire par linéaire	,000	1	1,000
Nombre d'observations valides	120		

a. 4 cellules (66,7%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,25.

Mesures symétriques

	Valeur	Signification approximée
Nominal par Nominal Coefficient de contingence	,075	,712
Nombre d'observations valides	120	

Ainsi, la valeur du khi carré calculé est **0,678**

✓ **4^{ème} étape** : Calcul du degré de liberté (ddl) et lecture de la valeur critique de χ^2

$$\text{ddl} = 1 \rightarrow \chi^2_{lu} = 5,991$$

✓ **5^{ème} étape** : comparaison des χ^2 et prise de décision

$\chi^2_{calculé} < \chi^2_{lu}$, la p-value est égale à 0,712 ce qui est supérieure au seuil de signification acceptable de $\alpha=0,05$ (p-value < $\alpha=0,05$), alors H_a est rejeté et H_0 est acceptée.

Ainsi donc, notre hypothèse de recherche 2 qui stipule que la mise en œuvre et l'accompagnement n'améliorent pas l'appropriation de l'APC par les enseignants de l'éducation secondaire est rejetée. Par ailleurs, le coefficient de contingence est $C= 0,75$ est presque nul.

6^{ème} étape : Conclusion :

Les résultats permettent de conclure qu'il n'existe pas un lien statistiquement significatif entre la stratégie d'évaluation –pérennisation et l'appropriation de l'APC par les enseignants de l'éducation secondaire et par conséquent l'hypothèse de recherche 3 est rejetée.

4.2.3. Vérification de l'hypothèse 3

HR3 : La stratégie d'évaluation et pérennisation améliorent l'appropriation de l'APC par les enseignants de l'éducation secondaire.

✓ **1^{ère} étape** : Formulation des hypothèses statistiques H_0 et H_a

H₀ : La stratégie d'évaluation et pérennisation n'améliorent pas l'appropriation de l'APC par les enseignants de l'éducation secondaire

H_a : La stratégie d'évaluation et pérennisation améliorent l'appropriation de l'APC par les enseignants de l'éducation secondaire

2^{ème} étape : Choix du seuil de signification (α)

Le seuil de signification nous permet de limiter les erreurs lors du calcul du test statistique ; étant donné que notre recherche se situe dans le domaine des sciences sociales et des sciences de gestion, le seuil de signification est de 5%.

✓ **3^{ème} étape** : Calcul du Khi deux (χ^2)

Tableau croisé : Evaluation et pérennisation * Appropriation de l'APC

Effectif

		Appropriation de l'APC		Total
		Occasionnellement	Souvent	
Evaluation et pérennisation	NON	30	75	105
	JE NE SAIS PAS	0	15	15
Total		30	90	120

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	,714 ^a	1	,017 ,002 ,017
Rapport de vraisemblance	9,324	1	
Association linéaire par linéaire	5,667	1	
Nombre d'observations valides	120		

a. 1 cellules (25,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 3,75.

	Valeur	Signification approximée
Nominal par Nominal Coefficient de contingence	,213	,017
Nombre d'observations valides	120	

Ainsi, la valeur du khi carré calculé est **5,714**

✓ **4^{ème} étape** : Calcul du degré de liberté (ddl) et lecture de la valeur critique de χ^2

$$\text{ddl} = 1 \rightarrow \chi^2_{\text{lu}} = 5,991$$

✓ **5^{ème} étape** : comparaison des χ^2 et prise de décision

$\chi^2_{\text{calculé}} < \chi^2_{\text{lu}}$, la p-value est égale à 0,017 ce qui est inférieure au seuil de signification acceptable de $\alpha=0,05$ (p-value < $\alpha=0,05$), alors H_a est rejeté et H_0 est acceptée.

Ainsi donc, notre hypothèse qui stipule que La stratégie d'évaluation et pérennisation améliorent l'appropriation de l'APC par les enseignants de l'éducation secondaire est rejetée. Par ailleurs, le coefficient de contingence est $C = 0,213$, ce qui montre une absence de lien

6^{ème} étape : Conclusion :

Cela nous permet de conclure qu'il n'existe pas un lien statistiquement significatif entre la stratégie d'évaluation –pérennisation et l'appropriation de l'APC par les enseignants de l'éducation secondaire.

4.3.Synthèse des résultats de l'analyse

Tableau 36 : Récapitulatif des hypothèses

N°	Intitulé de l'hypothèse	Test statistique	Décision
1	HR1 : la stratégie de communication et mobilisation améliore l'appropriation de l'APC par les enseignants de l'éducation secondaire est acceptée	$\chi^2_{\text{calculé}} = \mathbf{13,030}$ $\chi^2_{\text{calculé}} > \chi^2_{\text{lu}}$, p-value = 0,001	Acceptée
2	HR2 : La mise en œuvre et l'accompagnement n'améliorent pas l'appropriation de l'APC par les enseignants de l'éducation secondaire est	$\chi^2_{\text{calculé}} = \mathbf{0,678}$ $\chi^2_{\text{calculé}} < \chi^2_{\text{lu}}$, p-value = 0,712	Rejetée
3	HR3 : La stratégie d'évaluation et pérennisation améliorent l'appropriation de l'APC par les enseignants de l'éducation secondaire est rejetée	$\chi^2_{\text{calculé}} = \mathbf{5,714}$ $\chi^2_{\text{calculé}} > \chi^2_{\text{lu}}$, p-value = 0,017	Rejetée

Source : travaux de l'auteure, 2024.

CHAPITRE IV : INTERPRETATION DES RESULTATS ET DISCUSSION, SUGGESTIONS

Parlant de la rubrique interprétation et discussion des résultats de la vérification des hypothèses, il est question de les expliquer et / ou à les commenter à la lumière de la revue de la littérature et des théories prises en compte. L'interprétation est la suite logique de l'analyse des contenus. Elle détermine par écrit ce que l'on comprend des données et ce qu'elles veulent dire. Elle commente les résultats en fonction du questionnaire distribué aux enquêtés.

4.1. INTERPRETATION

4.1.1. Hypothèse de recherche 1

Hypothèse 1 : La stratégie de communication et mobilisation améliore l'appropriation de l'APC par les enseignants

Les résultats de l'étude confirment cette hypothèse via un χ^2 calculé (**13,03**) > χ^2 lu (5,991) avec une valeur p de 0,001. Une valeur p aussi faible (généralement, on accepte une hypothèse lorsque la valeur p est inférieure à 0,05) indique que les résultats sont statistiquement très significatifs. Cela signifie qu'il est hautement improbable que la relation observée entre la communication-mobilisation et l'appropriation de l'APC ne soit due au hasard.

Ce résultat suggère que les efforts déployés en matière de communication et de mobilisation (tels que les réunions d'information, les ateliers de sensibilisation et l'implication des enseignants dans le processus de changement) ont été efficaces. Une communication claire sur les objectifs et les avantages de l'APC a permis de créer un sentiment d'adhésion et de réduire la résistance initiale au changement. La mobilisation, en impliquant les enseignants, a favorisé leur engagement et leur a donné le sentiment d'être des acteurs à part entière de la réforme, ce qui est une condition essentielle pour l'appropriation d'une nouvelle pratique.

4.1.2. Hypothèse de recherche 2

Hypothèse 2 : La phase de « mise en œuvre et accompagnement » améliore l'appropriation de l'APC par les enseignants

L'hypothèse stipule que la phase de « mise en œuvre et accompagnement » améliore l'appropriation de l'APC par les enseignants. Le test statistique a conduit à un χ^2 calculé (**0; 678**) < χ^2 lu (5,991) avec une valeur p de 0,712, qui est très élevée (largement

supérieure à 0,05). Cette valeur p indique que le résultat n'est pas statistiquement significatif et que l'on ne peut pas rejeter l'hypothèse nulle (l'inverse de l'hypothèse de recherche).

L'hypothèse de recherche est rejetée, ce qui est contre-intuitif. Cela ne signifie pas que l'accompagnement n'améliore pas l'appropriation, mais plutôt que l'étude n'a pas pu prouver que l'accompagnement a d'effet. En termes simples, on ne peut pas conclure, sur la base de ces données, que la mise en œuvre et l'accompagnement sont inefficaces. Il est probable que l'échantillon ou la mesure de l'accompagnement n'aient pas été assez précis pour détecter un effet. Une autre interprétation est que l'accompagnement a eu un effet, mais cet effet était trop faible pour être statistiquement significatif. Contrairement à l'hypothèse de recherche, il est probable que l'accompagnement et la mise en œuvre aient un certain impact, mais les résultats de l'étude ne permettent pas de le confirmer de manière conclusive.

4.1.3. Hypothèse de recherche 3

La troisième et dernière hypothèse de recherche est la suivante :

HR3 : La stratégie d'évaluation et pérennisation améliore l'appropriation de l'APC par les enseignants

Cette hypothèse est rejetée grâce à un χ^2 calculé (**5,714**) > χ^2 lu (5,991) avec une valeur p de 0,017, qui indique que le résultat n'est pas statistiquement significatif. Le rejet de l'hypothèse de recherche signifie que l'on accepte l'hypothèse nulle, c'est-à-dire que la stratégie d'évaluation et de pérennisation n'améliore pas l'appropriation de l'APC par les enseignants.

Ce résultat indique que les mécanismes d'évaluation et de suivi mis en place ne sont pas perçus comme des leviers efficaces pour consolider les acquis de la réforme de l'APC. Le rejet de cette hypothèse est une découverte critique, car il suggère que les efforts pour intégrer durablement l'APC dans les pratiques des enseignants (par exemple, à travers l'évaluation des performances ou des retours constructifs) sont insuffisants ou inefficaces. L'absence d'un système d'évaluation et de pérennisation pertinent pourrait entraîner un manque de motivation chez les enseignants pour maintenir le cap du changement, ce qui pourrait à terme compromettre la réforme.

4.2. DISCUSSION DES RÉSULTATS

Les résultats de cette étude sur l'appropriation de l'APC par les enseignants de la ville de Mfou révèlent des dynamiques complexes et nuancées du processus de changement organisationnel en milieu scolaire. L'analyse des données, à la lumière du cadre théorique de Collerette, Lauzier et Schneider, permet de mieux comprendre les facteurs qui facilitent ou entravent la mise en œuvre d'une réforme pédagogique. Ce modèle met l'accent sur les dimensions du pilotage du changement, notamment la communication, l'accompagnement et l'évaluation, des leviers cruciaux qui ont été au cœur de cette étude.

4.2.1. La communication et la mobilisation comme facteur d'appropriation

Hypothèse de recherche 1 : La stratégie de communication et mobilisation améliore l'appropriation de l'APC par les enseignants de l'éducation secondaire.

Cette hypothèse a été acceptée ($p\text{-value} = 0,001$) à la suite de l'analyse statistique. Ce résultat, statistiquement très significatif, confirme que la stratégie de communication et de mobilisation a joué un rôle déterminant dans l'appropriation de l'APC par les enseignants. Dans le cadre théorique de Collerette, Lauzier et Schneider (2018), la communication est l'un des trois piliers du pilotage du changement, au même titre que l'apprentissage et l'évaluation. Elle ne se limite pas à la simple transmission d'informations, mais vise à construire un sens commun et à créer un sentiment d'adhésion.

L'efficacité de ce levier peut s'expliquer par plusieurs facteurs. Tout d'abord, une communication claire et proactive a probablement permis de réduire l'incertitude et la peur inhérentes à tout changement majeur. Les enseignants, informés des raisons de la réforme, de ses objectifs et des avantages pour leurs élèves, ont pu développer une compréhension partagée. Cette compréhension est une première étape cruciale vers l'appropriation, car elle transforme la réforme d'une imposition extérieure en un projet professionnel. La mobilisation, quant à elle, a renforcé cet engagement en donnant aux enseignants un sentiment d'appartenance et de participation. En étant consultés ou impliqués dans des groupes de travail, ils sont passés du statut de simples exécutants à celui de co-constructeurs du changement. Cette participation est essentielle pour Collerette et al. (2018) car elle aide à surmonter la résistance en valorisant l'expertise des acteurs sur le terrain.

Le résultat de l'étude est cohérent avec de nombreuses recherches en gestion du changement. Kotter (1996) insistait déjà sur l'importance de communiquer la vision du

changement pour obtenir l'adhésion. Dans le contexte de l'APC, cela signifie que les décideurs ont réussi à "vendre" le concept, à en faire un idéal désirable pour le corps enseignant. La forte signification statistique ($p = 0,001$) indique que cette relation n'est pas fortuite et que les efforts en matière de communication et de mobilisation ont eu un impact mesurable et puissant. Cependant, ce résultat, aussi positif soit-il, doit être mis en perspective avec les autres conclusions de l'étude. Si l'intention et la motivation initiales ont été créées, il reste à voir si elles ont pu se traduire en pratiques concrètes et durables, ce qui nous amène aux hypothèses suivantes.

4.2.2. La mise en œuvre et accompagnement comme modalité de pilotage favorisant l'appropriation de la réforme

Hypothèse de recherche 2 : La mise en œuvre et l'accompagnement n'améliore pas l'appropriation de l'APC par les enseignants.

Cette hypothèse a été rejetée ($p\text{-value} = 0,712$) à la suite de l'analyse statistique. Le rejet de cette hypothèse est une découverte notable et soulève des questions importantes. L'hypothèse de recherche stipulait que l'accompagnement n'avait pas d'effet positif sur l'appropriation. Le test statistique, avec une valeur p de 0,712, n'est pas statistiquement significatif. Cela signifie que les données ne permettent pas de conclure que l'accompagnement n'améliore pas l'appropriation. En d'autres termes, on ne peut pas exclure l'existence d'une relation positive entre l'accompagnement et l'appropriation.

D'un point de vue théorique, cette non-significativité est à la fois surprenante et intrigante. Dans le modèle de Collettere, Lauzier et Schneider (2023), l'apprentissage (qui passe par la mise en œuvre et l'accompagnement) est un levier fondamental pour l'appropriation. Il s'agit du passage de la compréhension intellectuelle à l'application pratique. L'accompagnement, sous forme de formations, de tutorat, ou de soutien continu, est censé permettre aux enseignants de surmonter les difficultés techniques et pédagogiques liées à l'APC. On s'attendrait donc à ce qu'il ait un impact fort et positif.

Plusieurs raisons peuvent expliquer ce résultat. Premièrement, il est possible que la variable « accompagnement » ait été mal mesurée dans l'étude, masquant ainsi son effet réel. Deuxièmement, la qualité de l'accompagnement pourrait être en cause. Si les formations n'ont pas été pertinentes ou si le soutien sur le terrain a été insuffisant, il est plausible qu'il n'ait pas eu l'impact escompté. Par exemple, des sessions de formation trop théoriques ou des

ressources inadéquates n'auraient pas aidé les enseignants à résoudre les défis pratiques de la planification et de l'évaluation par compétences.

Le fait que l'hypothèse soit rejetée ne signifie pas que l'accompagnement est inefficace, mais plutôt que l'étude n'a pas pu prouver qu'il ne l'était pas. Cela invite à une analyse plus approfondie des types d'accompagnement mis en place à Mfou. Il se pourrait que l'effet de l'accompagnement soit modéré par d'autres facteurs, comme l'expérience des enseignants, le leadership de l'établissement ou la disponibilité de ressources matérielles. Ce résultat souligne l'importance d'étudier non seulement l'existence d'un levier d'accompagnement, mais aussi sa qualité et son adéquation aux besoins des enseignants. Il met en lumière la nécessité d'aller au-delà des mesures quantitatives pour comprendre les perceptions et les vécus qualitatifs des acteurs.

4.2.3. L'évaluation et la pérennisation comme facteur favorisant une appropriation durable du changement

Hypothèse de recherche 3 : La stratégie d'évaluation et pérennisation améliore l'appropriation de l'APC par les enseignants.

Cette hypothèse de recherche a également été rejetée ($p\text{-value} = 0,017$). Le rejet de cette hypothèse, avec une valeur p significative, est une conclusion cruciale et préoccupante. Il indique clairement que, dans le contexte de l'étude, la stratégie d'évaluation et de pérennisation n'a pas contribué de manière positive à l'appropriation de l'APC. Ce résultat s'oppose à la logique de la gestion du changement et au cadre de Collerette, Lauzier et Schneider (2018), qui considèrent l'évaluation comme une étape essentielle pour consolider les acquis. L'évaluation, dans ce contexte, ne se résume pas à un jugement, mais à un processus de régulation et de rétroaction qui permet de mesurer les progrès, d'identifier les difficultés et d'ajuster les stratégies.

Le fait que ce levier soit inefficace peut s'expliquer par plusieurs raisons. D'abord, il est possible que les mécanismes d'évaluation mis en place aient été perçus comme punitifs plutôt que constructifs. Si les enseignants ont le sentiment d'être jugés sur leur capacité à appliquer l'APC sans un soutien adéquat, ils risquent de se désengager du processus. De plus, une absence de feedback régulier et pertinent peut priver les enseignants des informations nécessaires pour améliorer leurs pratiques. L'évaluation est un puissant levier de motivation, mais seulement si elle est bien conçue et perçue comme un outil d'apprentissage.

La pérennisation, quant à elle, vise à ancrer la réforme dans les routines institutionnelles. L'inefficacité de cette stratégie suggère que la réforme de l'APC n'est pas encore suffisamment intégrée dans les structures permanentes des établissements de Mfou. Cela peut se traduire par un manque de soutien continu de la part de l'administration scolaire, l'absence de communautés de pratiques professionnelles ou des politiques institutionnelles qui ne favorisent pas la continuité de la réforme.

Ce résultat met en lumière une faille critique dans le processus de pilotage du changement : même si la communication a réussi à créer une adhésion initiale, le manque de mécanismes d'évaluation et de pérennisation empêche la transformation de cette adhésion en une pratique professionnelle durable. La réforme risque de rester superficielle et les enseignants pourraient retourner à leurs anciennes pratiques une fois la pression initiale retombée. Le résultat soulève la question de savoir comment transformer le changement d'une initiative temporaire en une réalité institutionnelle stable et durable.

4.4. LIMITES DE L'ETUDE

Toute recherche scientifique, quelle que soit sa rigueur, comporte des limites qui peuvent affecter la portée et la généralisabilité de ses résultats. Pour cette étude sur l'appropriation de l'APC par les enseignants de Mfou, plusieurs limites peuvent être identifiées.

- Validité externe (Généralisation) : l'étude a été menée auprès d'un échantillon de 120 enseignants dans les établissements secondaires de la ville de Mfou. Bien que l'échantillonnage aléatoire renforce la validité interne, les résultats ne peuvent pas être généralisés à l'ensemble du Cameroun. Les contextes locaux, les politiques éducatives spécifiques à la région, et les ressources disponibles dans d'autres villes ou zones rurales pourraient influencer différemment l'appropriation de l'APC.

- Limites méthodologiques : les résultats se basent sur des tests statistiques (p-value). Une approche purement quantitative peut ne pas capturer la complexité des expériences vécues par les enseignants. Par exemple, la non-significativité de l'accompagnement (HR2 rejetée) pourrait être due à la nature de la mesure utilisée plutôt qu'à l'absence totale d'impact. Une étude qualitative complémentaire, par le biais d'entretiens ou de groupes de discussion, aurait pu permettre de mieux comprendre pourquoi cet accompagnement n'a pas été perçu comme efficace.

- Biais de l'échantillon : même si l'échantillonnage était aléatoire, il n'est pas précisé si des enseignants de tous les types d'établissements (publics, privés, laïcs, confessionnels) ont été inclus. Un déséquilibre pourrait introduire un biais, car les politiques de pilotage du changement peuvent varier d'un type d'établissement à l'autre. De plus, la taille de l'échantillon (120) est adéquate, mais une taille plus grande aurait pu augmenter la puissance statistique et éventuellement révéler des effets plus subtils.

- Subjectivité de la mesure : l'appropriation est une notion complexe. La façon dont elle a été mesurée (via un questionnaire, une échelle, etc.) peut être une limite. Les réponses des enseignants peuvent être influencées par le désir de donner une image positive de leur travail ou de la réforme (biais de désirabilité sociale). La mesure de l'appropriation peut également ne pas refléter les pratiques réelles en classe.

4.5. SUGGESTION ET MODELE RESOLUTIF

- Renforcer l'accompagnement : Les résultats montrent que la communication ne suffit pas. Il est crucial de renforcer le soutien pratique aux enseignants. Cela pourrait passer par la mise en place de communautés de pratiques professionnelles où les enseignants peuvent échanger leurs expériences et s'entraider. Un système de mentorat par des enseignants expérimentés pourrait aussi être mis en place.
- Réformer l'évaluation : La stratégie d'évaluation et de pérennisation doit être repensée. L'évaluation doit être perçue comme un outil d'amélioration continue et non comme un simple contrôle. Les inspections pourraient se transformer en visites-conseils, axées sur le développement des compétences pédagogiques des enseignants plutôt que sur la simple conformité.
- Améliorer la formation : Les formations sur l'APC doivent être plus pratiques et axées sur la résolution de problèmes concrets. Elles devraient inclure des ateliers de planification de cours, de conception d'activités et d'évaluation des compétences, plutôt que de se limiter à des présentations théoriques.

4.6. DIFFICULTÉS RENCONTRÉES LORS DE LA RECHERCHE

La réalisation d'une recherche, en particulier sur le terrain, est souvent jalonnée d'obstacles qui peuvent affecter le processus de collecte de données et la qualité des résultats.

- ✓ Difficultés liées à l'accès au terrain : Obtenir l'autorisation de mener la recherche dans les établissements scolaires peut être un processus long et bureaucratique. Les directeurs peuvent être réticents à perturber le travail de leurs enseignants.
- ✓ Résistance des participants : Certains enseignants peuvent être réticents à participer à l'étude, soit par manque de temps, soit par méfiance à l'égard des chercheurs, craignant que leurs réponses ne soient utilisées contre eux. Cela peut affecter la représentativité de l'échantillon.
- ✓ Biais de réponse : Le temps limité pour remplir les questionnaires peut avoir entraîné des réponses rapides ou superficielles. Les enseignants peuvent avoir tendance à donner des réponses qui correspondent à ce qu'ils pensent être attendu d'eux, plutôt que de refléter fidèlement leur situation (biais de désirabilité sociale).
- ✓ Fiabilité et validité des instruments : La conception d'un questionnaire valide et fiable pour mesurer des concepts comme l'appropriation, la communication, ou l'accompagnement est un défi. Il est possible que certaines questions n'aient pas été interprétées de la même manière par tous les participants.

CONCLUSION GENERALE

Notre travail de recherche a porté sur l'impact du pilotage du changement sur l'appropriation de l'APC par les enseignants de l'éducation secondaire. Elle a été réalisée sur le site de la ville de Mfou par une étude quantitative. Le cadre théorique utilisé a été celui de la conduite du changement organisationnel tel que prévu par Collerette, Lauzier et Schneider (2023). En effet, cette étude visait à déterminer l'influence du pilotage du changement de l'APC sur le niveau d'appropriation par les enseignants. Le pilotage du changement est un ensemble de procédés, d'actions consistant en la définition des objectifs et moyens de les atteindre en vue de maîtriser la transition d'une organisation vers un nouvel état en assurant l'acceptation et le succès. Il s'agit d'un processus qui intègre le facteur humain en suscitant son implication.

Dans le cadre de notre travail de recherche, nous avons formulé l'hypothèse selon lequel le pilotage du changement de cette réforme améliore le niveau d'appropriation de l'APC par les enseignants. Au bout de notre investigation, il s'avère que le pilotage du changement tel que mis en œuvre pour l'implémentation de l'APC a suscité un très faible niveau d'appropriation chez les enseignants du cycle secondaire. La revue de la littérature nous a permis de comprendre que l'effectivité du changement telle que la réforme APC n'est pas systématique. La concrétisation du changement nécessite des actions de suivi, évaluations, renforcement des capacités pour la pérennisation.

Dans l'éducation secondaire l'approche par compétences est le modèle d'enseignement/ apprentissage en vigueur depuis de nombreuses années. Des séminaires de formation des enseignants aux principes d'application de l'APC ont été tenus. Mais force est de constater que les enseignants dans la grande majorité appliquent encore pour certains la pédagogie par objectif, pour d'autres c'est un mixte de l'approche par compétence et de la pédagogie par objectif. La confusion est présente. Après une évaluation telle que la présente, qui peut encore être considéré comme un diagnostic, il est utile dans une logique de facilitation et amélioration de l'appropriation des enseignants d'ajuster le pilotage stratégique et opérationnel de suivi et évaluation de l'APC.

L'analyse du pilotage de l'APC a montré que la stratégie de communication et mobilisation est le seul levier du pilotage qui a eu un peu d'effet positif sur les enseignants en termes d'information. Les leviers mise en œuvre-accompagnement, évaluation et pérennisation ne présentent pas d'effet sur l'appropriation des enseignants. Il existe des aspects essentiels du pilotage de la réforme APC qui nécessite des améliorations que nous formulons à travers le projet qui suit. A partir de ces conclusions le constat de l'importance

d'ajustement des actions de pilotage des réformes éducatives s'impose. Cet ajustement se situe d'abord en amont avec la participation des principaux acteurs que sont les enseignants à la préparation de la réforme. Cette participation consisterait en :

- Une évaluation terrain pré-réforme pour une définition des contenus de réforme en accord avec les enseignants.
- Une définition des axes stratégiques et opérationnels d'action fonction des retours terrains.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Aidoud, M. F. (s.d.). *Pilotage du changement organisationnel : enseignements tirés de quelques entreprises de la région de l'ouest Algérien* [Thèse de doctorat, Université Abou Bakr Belkaid-Tlemcen]. <https://www.ummto.dz/dspace>
- Ait Amar Meziane, O. (2014). De la pédagogie par objectifs à l'approche par compétences : migration de la notion de compétence. *Synergie Chine*, (9), 143–144.
- Astolfi, J.-P., & Perrenoud, P. (2000). *Les compétences en éducation : savoirs, savoir-faire, savoir-être*. Hachette Éducation.
- Autissier, D., & Derumez, I. (2007). Les managers de première ligne et le changement. *Revue française de gestion*, (174), 115–130.
- Autissier, D., & Moutot, J.-M. (2013). *La conduite du changement : méthodes et outils*. Dunod.
- Baby, L. (2012). *Infant feeding guidelines*. National Health and Medical Research Council.
- Balogun, J., & Hailey, V. H. (2005). *Managing strategic change*. Pearson Education.
- Carpentier, N., Ducharme, F., & Kergoat, M.-J. (2010). Using the life course perspective to study the entry into the illness trajectory. *Social Science & Medicine*, 70(10), 1501–1508.
- Collerette, P., Lauzier, M., & Schneider, R. (2022). *Gestion du changement organisationnel* (3^{ème} édition). Presses de l'Université du Québec.
- Collerette, P., Lauzier, M., & Schneider, R. (2023). *Le pilotage du changement*. 3^e édition. Éditions de l'Université du Québec.
- Correnti, R., & Rowan, B. (2007). An empirical investigation of professional development effects on literacy instruction using daily logs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 29(4), 262–295.
- Cros, F., & alii. (2010). *Référentiel. Recherche et formation*, (64). <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.215>
- De Divonne, P. (2005). *Conduire et accompagner les changements*. La Lettre du CEDIP, (33), octobre.

- Diard, M., Hardouin, J., & Miquel, S. (2017). Inflammation boosts bacteriophage transfer between *Salmonella* spp. *Science*. <https://hal.science/hal-01607431>
- Duclos, A.-M. (2015). *La résistance au changement : un concept désuet et invalide en éducation. Psychologie et Éducation*, (2015-1), 33–45. <https://www.academia.edu/11835650>
- Dupriez, V., & Cornet, J. (2005). *La rénovation de l'école primaire : comprendre les enjeux du changement pédagogique*. De Boeck Supérieur.
- Eva'ah Roulie Niquaise. (s.d.). Contribution du changement organisationnel sur la satisfaction des travailleurs dans les entreprises privatisées : cas du Cameroun. *Revue Internationale des Sciences de Gestion*, 7(3). <https://revue-isg.com/index.php/home/article>
- Feuzeu, F., & Mvoum Me Appatto, F. R. (2023). L'approche par compétences et la formation professionnalisante des enseignements au Cameroun. *International Multilingual Journal of Science and Technology*. <http://www.imjst.org/wp-content/uploads/2023/08/IMJSTP29120914>
- Feuzeu, J., & Mboum, A. (2023). *Management éducatif et leadership scolaire au Cameroun*. Éditions universitaires africaines.
- Foudriat, M. (2015). *Le changement organisationnel : réflexions sur les conceptions méthodologiques*. In *Les chefs de service à l'épreuve du changement*. Dunod.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3rd ed.). Teachers College Press.
- Fullan, M. (2010). *Motion leadership: The skinny on becoming change savvy*. Corwin Press.
- Gravelle, F. (2012). *L'intervention en relation d'aide : une approche humaniste*. Gaëtan Morin Éditeur.
- Grégoire, R. (2020). *L'évaluation des compétences en milieu scolaire*. Presses de l'Université du Québec.
- Guy Le Boterf. (1998). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Éditions d'Organisation.

- Jaziri, R., & Garbra, A. (2016). *Les déterminants de la résistance au changement : le cas des universités tunisiennes*. HAL Archives Ouvertes. <https://hal.science/hal-01386376/document>
- Komat A. & Nouiker F. z. (2021) « Impact de la conduite de changement sur le niveau d'adhésion des individus : cas des administrations publiques marocaines. *Revue Internationale des Sciences de Gestion*. Volume 4 : Numéro 2, pp : 71-93.
- Kotter, J. P. (1996). *Leading change*. Harvard Business School Press.
- Kouna Bah, J. D. (2022). *Éducation à la citoyenneté et à la morale*. Mondoux.
- Lafortune, L. (2006). *Accompagner le changement en éducation*. Chenelière Éducation.
- Latzko-Toth, G., & Proulx, S. (2017). *Les médias numériques : regards critiques sur les mutations*. Presses de l'Université Laval.
- Lise-Anne St-Vincent, Andréanne Gélinas-Proulx, Jean Labelle, Laurie Carlson Berg, Alain Huot, Cynthia Laforme , Bianca B-Lamoureux. (2020). *La gestion du changement organisationnel pour le bien-être et la réussite en éducation : ce qu'en dit la recherche*. Presses de l'Université du Québec.
- M. AIDOUH Mohamed : Pilotage du changement organisationnel : enseignements tirés de quelques entreprises de la région de l'Ouest Algérien
- Maroy, C. (2007). *École, régulation et marché*. De Boeck Supérieur.
- Mayne, J. (2017). Théories du changement : comment élaborer des modèles utiles. *Canadian Journal of Program Evaluation*. <https://www.researchgate.net/publication>
- MEN (Ministère de l'Éducation nationale). (1983). *Programme officiel d'enseignement du primaire*. République du Cameroun.
- Nguyen, D., & Blais, J.-G. (2007). *L'évaluation des compétences : fondements et pratiques*. Presses de l'Université Laval.
- Niamaly et al. (2023). Changement organisationnel : une analyse dans le passage du système classique au système Licence Master doctorat (LMD) au Mali., *Revue Internationale des Sciences de Gestion*. Volume 6 : numéro 1 » pp : 139-159

- Niamey, O. (s.d.). Impact du changement organisationnel sur le développement des compétences dans le secteur bancaire au Mali. *Revue française d'économie et gestion*, 4(1). <https://www.revuefreg.fr/index.php>
- Nouiker, F. E. (2021). L'impact de la conduite du changement sur le niveau de résistance des individus. *Revue Internationale du Chercheur*, 2(4), 200–217. <https://www.revuechercheur.com/index.php>
- NOUIKER. F E (2021). L'impact de la conduite du changement sur le niveau de résistance des individus. *Revue Internationale du Chercheur* « Volume 2 : Numéro 4 » pp : 200 – 217
- Penneman, J. (2018). *L'évaluation des apprentissages en contexte scolaire*. Éditions universitaires européennes.
- Penneman, J., & alii. (2016). *Les pratiques évaluatives des enseignants*. Éditions universitaires européennes.
- Ramdé, Pascal, Pierre Lapointe, et Martial Dembélé (2020) L'appropriation du changement de politiques universitaires par les étudiants en Afrique subsaharienne : le cas de la réforme Licence-Master-Doctorat au Burkina Faso, *Comparative and International Education / Éducation Comparée et Internationale: Vol. 48 : Iss. 2*, <https://doi.org/10.5206/cie.eci.v48i2.10789>.
- République du Cameroun. (2013). *Document de stratégie du secteur de l'éducation et de la formation 2013–2020*. Ministère de l'Éducation de Base.
- Revel, J.-F. (2004). *Sur Proust*. Grasset.
- Revel, M. (2004). L'appropriation du changement : une question de posture. *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, (52), 22-35.
- Roegiers, X. (2006). *Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. De Boeck Supérieur.
- Rondeau, A., & Paillé, P. (2016). *Gestion des ressources humaines : théorie et pratique*. Chenelière Éducation.

- St-Pierre, J., & Cadieux, L. (2011). La conception de la performance : Quels liens avec le profil entrepreneurial des propriétaires dirigeants de PME ? *Revue de l'Entrepreneuriat*, 10(1), 33–52.
- St-Vincent, L.-A., Gélinas-Proulx, A., Labelle, J., Carlson Berg, L., Huot, A., Laforme, C., & B-Lamoureux, B. (2020). *La gestion du changement organisationnel pour le bien-être et la réussite en éducation : ce qu'en dit la recherche*. Presses de l'Université du Québec. <https://www.researchgate.net/publication>
- Tehio, V. (2009). *Politiques publiques en éducation : l'exemple des réformes curriculaires*. CIEP.
- Vas, A. (s.d.). *Étude du pilotage d'un changement organisationnel majeur : le cas de Belgacom. Permanences et Mutations des Organisations*. <https://www.academia.edu/7175842>

ANNEXES

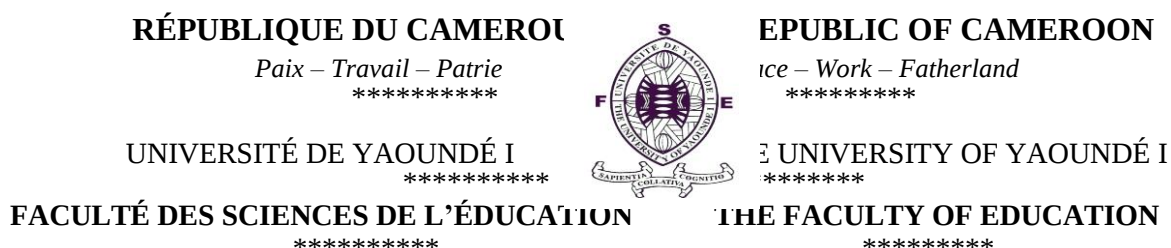
Annexe 1 : table de la loi de khi-deux carré

k	γ										
	0.995	0.990	0.975	0.950	0.900	0.500	0.100	0.050	0.025	0.010	0.005
1	0.00	0.00	0.00	0.00	0.02	0.45	2.71	3.84	5.02	6.63	7.88
2	0.01	0.02	0.05	0.10	0.21	1.39	4.61	5.99	7.38	9.21	10.60
3	0.07	0.11	0.22	0.35	0.58	2.37	6.25	7.81	9.35	11.34	12.84
4	0.21	0.30	0.48	0.71	1.06	3.36	7.78	9.94	11.14	13.28	14.86
5	0.41	0.55	0.83	1.15	1.61	4.35	9.24	11.07	12.83	15.09	16.75
6	0.68	0.87	1.24	1.64	2.20	5.35	10.65	12.59	14.45	16.81	18.55
7	0.99	1.24	1.69	2.17	2.83	6.35	12.02	14.07	16.01	18.48	20.28
8	1.34	1.65	2.18	2.73	3.49	7.34	13.36	15.51	17.53	20.09	21.96
9	1.73	2.09	2.70	3.33	4.17	8.34	14.68	16.92	19.02	21.67	23.59
10	2.16	2.56	3.25	3.94	4.87	9.34	15.99	18.31	20.48	23.21	25.19
11	2.60	3.05	3.82	4.57	5.58	10.34	17.28	19.68	21.92	24.72	26.76
12	3.07	3.57	4.40	5.23	6.30	11.34	18.55	21.03	23.34	26.22	28.30
13	3.57	4.11	5.01	5.89	7.04	12.34	19.81	22.36	24.74	27.69	29.82
14	4.07	4.66	5.63	6.57	7.79	13.34	21.06	23.68	26.12	29.14	31.32
15	4.60	5.23	6.27	7.26	8.55	14.34	22.31	25.00	27.49	30.58	32.80
16	5.14	5.81	6.91	7.96	9.31	15.34	23.54	26.30	28.85	32.00	34.27
17	5.70	6.41	7.56	8.67	10.09	16.34	24.77	27.59	30.19	33.41	35.72
18	6.26	7.01	8.23	9.39	10.87	17.34	25.99	28.87	31.53	34.81	37.16
19	6.84	7.63	8.81	10.12	11.65	18.34	27.20	30.14	32.85	36.19	38.58
20	7.43	8.26	9.59	10.85	12.44	19.34	28.41	31.41	34.17	37.57	40.00
21	8.03	8.90	10.28	11.59	13.24	20.34	29.62	32.67	35.48	38.93	41.40
22	8.64	9.54	10.98	12.34	14.04	21.34	30.81	33.92	36.78	40.29	42.80
23	9.26	10.20	11.69	13.09	14.85	22.34	32.01	35.17	38.08	41.64	44.18
24	9.89	10.86	12.40	13.85	15.66	23.34	33.20	36.42	39.36	42.98	45.56
25	10.52	11.52	13.12	14.61	16.47	24.34	34.28	37.65	40.65	44.31	46.93

26	11.16	12.20	13.84	15.38	17.29	25.34	35.56	38.89	41.92	45.64	48.29
27	11.81	12.88	14.57	16.15	18.11	26.34	36.74	40.11	43.19	46.96	49.65
28	12.46	13.57	15.31	16.93	18.94	27.34	37.92	41.34	44.46	48.28	50.99
29	13.12	14.26	16.05	17.71	19.77	28.34	39.09	42.56	45.72	49.59	52.34
30	13.79	14.95	16.79	18.49	20.60	29.34	40.26	43.77	46.98	50.89	53.67
40	20.71	22.16	24.43	26.51	29.05	39.34	51.81	55.76	59.34	63.69	66.77
50	27.99	29.71	32.36	34.76	37.69	49.33	63.17	67.50	71.42	76.15	79.49
60	35.53	37.48	40.48	43.19	46.46	59.33	74.40	79.08	83.30	88.38	91.95
70	43.28	45.44	48.76	51.74	55.33	69.33	85.53	90.53	95.02	100.4 2	104.22
80	51.17	53.54	57.15	60.39	64.28	79.33	96.58	101.88	106.6 3	112.3 3	116.32
90	59.20	61.75	65.65	69.13	73.29	89.33	107.57	113.14	118.1 4	124.1 2	128.30
100	67.33	70.06	74.22	77.93	82.36	99.33	118.50	124.34	129.5 6	135.8 1	140.17

Si k est entre 30 et 100 mais n'est pas un multiple de 10, on utilise la table ci-haut et on fait une interpolation linéaire. Si $k > 100$ on peut, grâce au théorème limite central, approximer la loi $\chi^2(k)$ par la loi $N(k, 2k)$.

Annexe 2 : questionnaire.



Questionnaire de recherche

Cher(e) enseignant(e)

Ce questionnaire contribue dans le cadre d'une recherche en Sciences de l'Education. Ladite recherche porte sur le sujet : « Impact du pilotage du changement de l'APC sur l'appropriation par les enseignants : une étude menée dans la ville de Mfou ». Elle a un but purement académique. Le strict respect de la confidentialité et l'anonymat des personnes sont préservés. Veuillez-vous exprimer en toute confiance.

Consigne de remplissage :

Veuillez exprimer votre opinion selon les modalités suivantes :

THEME 1 : MOBILISATION ET COMMUNICATION

Cocher la case qui correspond à votre réponse

☐ 1 (OUI), ☐ 2 (NON) , ☐ 3 (Je ne sais pas)

N°	Items	Modalités de réponses
Q1	L'information sur l'APC vous parvient-elle via plusieurs canaux différents (réunions, notes de service, emails, plateformes, etc.) ?	1 2 3 ☐ ; ☐ ; ☐
Q2	Trouvez- vous que les messages diffusés sur l'APC sont suffisamment fréquents et clairs ?	1 2 3 ☐ ; ☐ ; ☐
Q3	Considérez-vous que la communication institutionnelle concernant le déploiement de l'APC est transparente et ouverte à la discussion	1 2 3 ☐ ; ☐ ; ☐
Q4	Avez-vous été consulté ou avez-vous participé à la conception ou à l'adaptation des outils pédagogiques liés à l'APC ?	1 2 3 ☐ ; ☐ ; ☐
Q5	Y a-t-il, dans votre établissement, des collègues qui promeuvent activement l'utilisation de l'APC ?	1 2 3 ☐ ; ☐ ; ☐
Q6	L'institution a-t-elle mis en place des stratégies claires (dialogue, soutien) pour gérer les difficultés ou résistances des enseignants face à l'APC ?	1 2 3 ☐ ; ☐ ; ☐

THEME 2 : LA MISE EN ŒUVRE ET ACCOMPAGNEMENT

Donnez votre degré d'accord en cochant la case qui correspond à votre réponse

☐1 (NON), ☐2 (OUI), ☐3 (JE NE SAIS PAS)

N°	Items	Modalités de réponses
Q7	Jugez-vous que les programmes de formation continue sur l'APC sont de bonne qualité, pertinents et accessibles ?	1 2 3 ☐ ; ☐ ; ☐
Q8	Disposez-vous de ressources pédagogiques et didactiques spécifiquement adaptées pour enseigner par l'APC ?	1 2 3 ☐ ; ☐ ; ☐
Q9	Bénéficiez-vous de dispositifs d'accompagnement (tutorat, encadrement, mentorat) individuels ou collectifs pour l'application de l'APC ?	1 2 3 ☐ ; ☐ ; ☐
Q10	Considérez-vous que les infrastructures et les équipements nécessaires à l'application de l'APC (salles, internet, matériel) sont disponibles et adéquats dans votre établissement ?	1 2 3 ☐ ; ☐ ; ☐
Q11	Estimez-vous que le soutien matériel et humain que vous recevez pour l'APC est suffisant ?	1 2 3 ☐ ; ☐ ; ☐

THEME 3 : EVALUATION ET PERENNISATION

Cocher la case qui correspond à votre réponse

☐1 (OUI), ☐2 (NON), ☐3 (JE NE SAIS PAS)

N°	Items	Modalités de réponses
Q12	Y a-t-il une évaluation régulière de l'implantation de l'APC (par l'inspection, des sondages, etc.) dans votre établissement ?	1 2 3 ☐ ; ☐ ; ☐
Q13	Votre administration utilise-t-elle des indicateurs précis pour mesurer l'avancement de l'appropriation de l'APC ?	1 2 3 ☐ ; ☐ ; ☐
Q14	Avez-vous observé que les résultats d'évaluation de l'APC sont utilisés pour ajuster les stratégies de déploiement ?	1 2 3 ☐ ; ☐ ; ☐
Q15	A votre connaissance, l'APC est-elle intégrée dans les règlements officiels et les programmes de formation initiale des enseignants ?	1 2 3 ☐ ; ☐ ; ☐
Q16	L'APC est-elle prise en compte dans le système d'évaluation institutionnelle des enseignants ou des établissements ?	1 2 3 ☐ ; ☐ ; ☐
Q17	Existe-t-il des mécanismes de reconnaissance ou de valorisation pour les enseignants qui appliquent bien l'APC ?	1 2 3 ☐ ; ☐ ; ☐
Q18	Pensez-vous que l'institution a une volonté ferme et durable de maintenir et de développer l'APC ?	1 2 3 ☐ ; ☐ ; ☐

THEME 4 : APPROPRIATION

A. INTERPRETATION (Attitudes)

Donnez votre degré d'accord en cochant la case qui correspond à votre réponse

☐1: Pas du tout d'accord ; ☐2: D'accord ; ☐3: Neutre ; ☐4: D'accord ; ☐5: tout à fait d'accord.

N°	Items	Modalités de réponses
Q19	Vous êtes convaincus que l'APC est plus efficace que l'approche précédente pour la réussite de mes élèves	1 2 3 4 5 ☐ ; ☐ ; ☐ ; ☐ ; ☐
Q20	Vous vous sentez suffisamment compétent pour planifier et animer des séances d'enseignement en utilisant les principes fondamentaux de l'APC	1 2 3 4 5 ☐ ; ☐ ; ☐ ; ☐ ; ☐
Q21	Vous êtes motivé à investir du temps et des efforts personnels pour améliorer l'application de l'APC, même en l'absence de contraintes directes	1 2 3 4 5 ☐ ; ☐ ; ☐ ; ☐ ; ☐

B. COMPORTEMENT (Pratiques)

Donnez votre degré d'accord en cochant la case qui correspond à votre réponse

☐1: Jamais/très rarement ; ☐2: Rarement ; ☐3: Occasionnellement ; ☐4: Souvent ; ☐5: Toujours.

Q22	Nous utilisons régulièrement des situations-problèmes complexes et significatives (tâches intégratives) qui mobilisent plusieurs ressources chez l'élève.	1 2 3 4 5 ☐ ; ☐ ; ☐ ; ☐ ; ☐
Q23	Nous avons mis en place des outils d'évaluation qui permettent d'apprécier le niveau de maîtrise des compétences plutôt que la seule mémorisation des connaissances	1 2 3 4 5 ☐ ; ☐ ; ☐ ; ☐ ; ☐
Q24	Nous organisons souvent en classe de manière à encourager le travail de groupe, l'autonomie et la construction active des savoirs par les élèves	1 2 3 4 5 ☐ ; ☐ ; ☐ ; ☐ ; ☐

THEME 5 : IDENTIFICATION DU REPONDANT

N°	Items	Modalités de réponses
Q25	Sexe	Masculin / __ / Féminin / __ /
Q26	Age	/ __ / __ /
Q27	Expérience professionnelle	/ __ / __ /
Q28	Discipline enseignée	

Nous vous remercions de votre franche et sincère collaboration !!!

Annexe 3 : guide d'entretien semi-directif

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN REPUBLIC OF CAMEROON

Paix – Travail – Patrie

Peace – W

land



UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

TH

SITY OF YAOUNDE I

FACULTÉ DES SCIENCES L'ÉDUCATION THE FACULTY OF EDUCATION

GUIDE D'ENTRETIEN

Chèr (e) enseignant (e), bonjour !

Dans le cadre d'une étude de Master en Sciences de l'Education, nous menons une enquête sur le sujet : « Impact du pilotage du changement sur l'appropriation de l'APC : une étude menée auprès des enseignants du cycle secondaire dans la ville de Mfou ». Elle a un but académique et le respect de la confidentialité de vos informations personnelles est préservé. Cette recherche vise évaluer la qualité du pilotage organisationnel du changement apporté avec l'adoption de l'APC sur l'appropriation de cette réforme par les enseignants du cycle secondaire. Veuillez-vous exprimer en toute confiance car les informations recueillies resteront anonymes et ne seront exploitées qu'à des fins scientifiques conformément à la loi numéro 91/02 du 26 décembre 2021 sur les recensements et enquêtes statistiques.

CONTEXTE :

Date : Lieu :

Heure de début : Heure de fin :

Thème 1 : MOBILISATION ET COMMUNICATION

- 1.1. Quels sont les principaux canaux de communication qui ont été utilisés pour annoncer aux enseignants l'adoption officielle de la réforme de l'Approche par Compétences (APC) ?
- 1.2. De quelle manière les différents acteurs (direction de l'école, collègues, administration) ont-ils été impliqués dans la préparation et le déploiement de la réforme ?
- 1.3. Selon vous quels sont les objectifs de la réforme APC ?
- 1.4. Quelles ont été les principales difficultés rencontrées dans la mobilisation des enseignants et du personnel pour cette réforme ?

Thème 2 : MISE EN ŒUVRE ET ACCOMPAGNEMENT

2.1. Quelles formations avez-vous reçues pour vous familiariser avec les méthodes et les outils de l'APC ?

2.2. Ces formations vous sont-elles utiles pour pratiques pédagogiques?

Si OUI, pourquoi ?

Si NON, pourquoi ?

2.3. Quelles compétences supplémentaires auriez-vous souhaité développer pour mieux enseigner selon l'approche par compétences ?

2.4. Quelle appréciation avez-vous du matériel pédagogique et des ressources nécessaires disponibles pour mettre en application efficacement l'APC dans votre classe ?

2.5. Quel soutien technique (exemple : accès à des plateformes numériques, support informatique, ...) vous a-t-il été fourni pour faciliter la mise en œuvre de la réforme ?

Thème 3 : EVALUATION ET PERENNISATION

3.1. Peut-on dire qu'il y a un suivi de l'application de l'APC dans votre établissement d'attache ?

Si oui, comment cela se passe-t-il ?

3.2. Selon vous, les mécanismes de suivi et évaluation mis en place sont-ils justes et pertinents pour mesurer l'atteinte des objectifs de la réforme ?

3.3. Quelles mesures, selon vous, sont essentielles pour assurer la pérennité de cette réforme au-delà de sa phase initiale ?

Thème 4 : L'APPROPRIATION DE LA REFORME APC PAR LES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE PUBLIC

4.1. Comment définiriez-vous l'APC avec vos propres mots?

4.2. Quels sont les aspects de l'APC que vous avez trouvé particulièrement difficiles à comprendre ou à interpréter ?

4.3. Décrivez le niveau d'implication personnelle des enseignants dans la mise en œuvre de l'APC.

4.4. Quels aspects de l'APC vous motivent le plus à vous y investir pleinement ?

4.5. Quels obstacles, internes ou externes, freinent l'engagement des enseignants dans l'application de l'APC dans les leçons ?

4.6. Globalement, pensez-vous que la réforme de l'APC est bénéfique pour les élèves ?
Pourquoi ?

4.7. Quels sont, selon vous, les principaux bénéfices (ou avantages) de la réforme pour les enseignants ?

4.8. Y a-t-il des éléments de la réforme avec lesquels vous êtes en désaccord ou que vous n'arrivez pas à accepter pleinement ? Si oui lesquels ?

IDENTIFICATION DU REpondant

- 1- Age :
- 2- Sexe :
- 3- Nombre d'années d'expérience :
- 4- Niveau d'instruction :

Merci pour votre franche collaboration !

Grille d'analyse des contenus

Code du thème	Thème	Code indicateur	Indicateurs	Modalités des centres d'intérêts liés aux liés		
				-	-/+	+
A	Mobilisation et communication	a1	Stratégie de communication			
		a2	Mobilisation des acteurs			
B	Mise en œuvre et accompagnement	b1	Formation et développement des compétences			
		b2	Soutien technique et logistique			
C	Evaluation et pérennisation	c1	Mécanismes de suivi et d'évaluation			
		c2	Institutionnalisation et pérennisation			
D	L'appropriation de la réforme APC par les enseignants du secondaire public	d1	Compréhension et interprétation			
		d2	Engagement			
		d3	Adhésion			

Source : travaux de l'auteur, 2025

TABLE DE MATIÈRES

SOMMAIRE	ii
DEDICACE.....	i
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES TABLEAUX.....	iv
LISTE DES ABRÉVIATIONS	vii
RÉSUMÉ.....	viii
ABSTRACT	ix
INTRODUCTION GENERALE.....	1
01. Contexte et justification de l'étude.....	2
02. Problème de l'étude.....	4
03. Questions de recherche.....	6
03.1. Question principale	6
03.2. Questions secondaires	6
04. Hypothèse de recherche	7
04.1. Hypothèse générale	7
04.2. Hypothèses secondaires.....	7
05. Objectif de recherche	7
05.1. Objectif général.....	7
05.2. Objectifs spécifiques	8
06. Pertinence et originalité de l'étude	8
07. Délimitation de l'étude.....	9
07.1. Délimitation thématique.....	9
07.2 Délimitation spatiotemporelle.....	10
07.3 Délimitation conceptuelle	10
CHAPITRE 1 : CADRE THEORIQUE.....	12

1.1. Approche par objectifs (APO) et approche par compétences (APC)	13
1.1.1. Objectifs et spécificités de l'APC	13
1.1.2. Les limites de l'APC	14
1.1.3. Divergences entre APC et PPO.....	15
1.2. DÉFINITION DES CONCEPTS OPERATOIRES	15
1.2.1. Définition du projet éducatif	15
1.2.2. Le changement organisationnel	16
1.2.3. Le pilotage du changement organisationnel.....	17
1.2.4. Appropriation	18
1.3. RECENSION DES ECRITS SUR LES VARIABLES DE L'ETUDE	19
1.3.1. Pilotage du changement organisationnel	19
1.3.2. Appropriation par les enseignants.....	24
1.4. THEORIES RELATIVES AU SUJET	25
1.4.1. Théorie du champ de forces de Lewin (1940)	25
1.4.2. Théorie de l'appropriation	27
CHAPITRE II : DEMARCHE METHODOLOGIQUE	30
2.1. APPROCHE GENERALE DE RECHERCHE	31
2.1.1. Rappel des variables et des hypothèses.....	31
2.2. TYPE DE RECHERCHE	33
2.2.1. Nature de l'étude.....	33
2.2.2. Démarche méthodologique	33
2.2.3. Les raisons du choix d'une analyse mixte.	34
2.2.4. Site de l'étude	34
2.4. POPULATION DE L'ETUDE, ECHANTILLONNAGE ET ECHANTILLON	35
2.4.1. Population de l'étude et échantillonnage	35
2.4.2. Echantillon	35
2.5. TECHNIQUES ET INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNEES	36

2.5.1. Technique de collecte des données	36
2.5.2. Choix de l'instrument de collecte de données	37
2.5.3 Justification de l'instrument de collecte des données	37
2.5.4. La conduite des entrevues semi-dirigées	38
2.6. Choix de l'outil de collecte de données	41
2.6.1. Le prétest.....	41
2.6.2. Présentation de l'instrument de collecte des données.	41
2.7. ANALYSE DES DONNEES	Erreur ! Signet non défini.
2.7.1. Méthode d'analyse de données	Erreur ! Signet non défini.
2.7.2. Technique d'analyse des données	Erreur ! Signet non défini.
2.7.3. Retranscription des données	Erreur ! Signet non défini.
2.7.4. Codage ou codification des données	Erreur ! Signet non défini.
2.8. LES VARIABLES, LEURS INDICATEURS ET MODALITES	41
2.8.1. Les variables de l'étude	41
2.8.2. Les indicateurs et les modalités	42
CHAPITRE 3 : ANALYSE DES DONNÉES	46
4.1. Présentation des données.....	47
4.1.1. Données sociodémographiques	47
4.1.2. Répartition des répondants en fonction des items	48
4.1.2.1. <i>Items de la variable indépendante</i>	48
4.1.2.2. <i>Items de la variable dépendante</i>	60
4.2. Résultats de l'inférence statistique	64
4.2.1. Vérification de l'hypothèse de recherche 1	65
4.2.2. Vérification de l'hypothèse de recherche 2	67
CHAPITRE IV : INTERPRETATION DES RESULTATS ET DISCUSSION, SUGGESTIONS.....	72
4.1. INTERPRETATION	73

4.1.1. Hypothèse de recherche 1	73
4.1.2. Hypothèse de recherche 2	73
4.1.3. Hypothèse de recherche 3	74
4.2. DISCUSSION DES RÉSULTATS	75
4.2.1. La communication et la mobilisation comme facteur d'appropriation	75
4.2.2. La mise en œuvre et accompagnement comme modalité de pilotage favorisant l'appropriation de la réforme	76
4.2.3. L'évaluation et la pérennisation comme facteur favorisant une appropriation durable du changement	77
4.4. LIMITES DE L'ETUDE	78
4.5. SUGGESTION ET MODELE RESOLUTIF	79
4.6. DIFFICULTÉS RENCONTRÉES LORS DE LA RECHERCHE.....	79
CONCLUSION GENERALE	81
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	84
TABLE DE MATIÈRES.....	99