

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

*Paix – Travail – Patrie*

\*\*\*\*\*

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTÉ DES SCIENCES DE

L'ÉDUCATION

DEPARTEMENT DE D'INGENIERIE

EDUCATIVE

\*\*\*\*\*

CENTRE DE RECHERCHE ET DE

FORMATION

DOCTORALE (CRFD) EN SCIENCES

HUMAINES, SOCIALES ET

EDUCATIVES



REPUBLIC OF CAMEROUN

*Peace – Work – Fatherland*

\*\*\*\*\*

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF SCIENCES OF

EDUCATION

DEPARTMENT OF OF

EDUCATIONAL

ENGINEERING

\*\*\*\*\*

POST COORDINATE SCHOOL

FOR

SOCIAL AND EDUCATIONAL

SCIENCES

**FONDEMENTS DES CURRICULA ET FORMATION DES  
ENSEIGNANTS:  
Cas des élèves professeurs de l'enseignement normal de l'ENS  
de Yaoundé**

Mémoire présenté en vue de l'obtention du Diplôme de Master  
en Sciences de  
l'Éducation et Ingénierie éducative.

Par : **Diane Christelle EBONG**  
Titulaire d'une licence en psychologie

Sous la direction de  
**Simon BELINGA BESSALA**  
Maitre de conférences  
Université de Yaoundé 1

Année Académique : 2015



# SOMMAIRE

SOMMAIRE.....	i
DÉDICACE.....	ii
REMERCIEMENTS.....	iii
RÉSUMÉ.....	iv
ABSTRACT.....	v
LISTE DES SIGLES, ABRÉVIATIONS ET ACRONYMES.....	vi
LISTE DES TABLEAUX.....	vii
LISTE DES FIGURES ET GRAPHIQUES.....	viii
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
PREMIERE PARTIE : CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL.....	4
<u>CHAPITRE 1: Problématique de la recherche.....</u>	<u>5</u>
<u>CHAPITRE 2: Revue de la littérature et insertion théorique du sujet.....</u>	<u>25</u>
DEUXIEME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET OPÉRATOIRE.....	54
<u>CHAPITRE 3: Méthodologie de recherche.....</u>	<u>55</u>
CHAPITRE 4 : Présentation des données, analyse des résultats et vérification des hypothèses..	
.....	67
CHAPITRE 5 : Interprétations, discussions des résultats et <u>suggestions.....</u>	<u>98</u>
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	112
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	114
ANNEXES.....	119
TABLE DES MATIÈRES.....	130

**À mes regrettés grands-parents EWANE NGOLE David, EWANE née SANGO  
NDEMA Lydienne.**

## REMERCIEMENTS

La réalisation d'un travail de recherche nécessite l'assemblage de plusieurs éléments et la contribution des personnes ressources. Nos seuls efforts n'auraient jamais suffi pour parachever ce modeste travail. Nos remerciements vont à l'endroit de :

- Pr. Pierre FONKOUA coordonnateur de l'URFD en sciences de l'éducation et ingénierie éducative pour les stratégies mises en place qui ont facilité notre formation.

- Pr. Simon BELINGA BESSALA mon Directeur de recherche qui a accepté de diriger ce travail et sans qui cette recherche n'aurait pas pu être réalisé.

- A Monsieur Esaie Frédéric SONG qui n'a ménagé aucun effort pour me guider tout au long de ce travail de recherche.

- A mes frères cousins et cousines ; Quentin, Gaëtan, Hervé, Fritz, Dania, Yanis et Yaël pour leur soutien moral.

- A la famille AYANGMA et spécialement à Christian AYANGMA pour son affection et ses précieux conseils tout au long de ma formation.

- A mes amis Raila, Régina, Manuella, Jessica, Laurence, Alan, Charlie, Romaric pour leur amitié et leur esprit de fraternité. -

A toute la promotion Tous Master 2 spécialement à Pie désiré, Christène et Flora pour leur esprit de solidarité et d'entraide. Notre

profonde gratitude va à l'endroit de tous ceux qui de près ou de loin ont contribué à la réalisation matérielle et technique de ce travail que chacun trouve ici l'expression de notre parfaite reconnaissance.

Qu'en tout cela le SEIGNEUR soit béni !

## RÉSUMÉ

Le corps enseignant étant le pilier de l'éducation, il s'avère être au centre des efforts visant à améliorer les stratégies de formation en matière d'enseignement. Concernant notre étude il s'agissait de montrer que le perfectionnement de la formation des enseignants passe en grande mesure par les fondements curriculaires. Cette recherche s'intéresse aux divers profils que disposent les postulants au professorat dans les écoles Normales Supérieures. En effet, il était question d'examiner le profil des compétences relatif à l'enseignement normal ; car dans les profils des enseignants devraient figurer la connaissance approfondie de la discipline enseignée. Si un constat nous met face à l'évidence selon laquelle il y aurait inadéquation entre le profil initial du postulant au professorat de l'enseignement normal et les curricula en vigueur dans sa formation. Il nous revient de chercher des moyens permettant d'expliquer ce problème. Ainsi nous avons énoncé une problématique construite autour d'une question générale à savoir : les fondements des curricula peuvent-ils avoir une influence significative sur le processus de formation des élèves professeurs de l'enseignement normal? Ensuite, nous avons émis une hypothèse générale : les fondements des curricula peuvent avoir une influence significative sur le processus de formation des élèves professeurs de l'enseignement normal. Afin d'opérationnaliser cette hypothèse générale, nous l'avons décomposée en trois hypothèses de recherche :

**HR1** : Les fondements essentialistes des curricula en rapport aux compétences du type d'homme à former peuvent améliorer le processus de formation des élèves-professeurs de l'enseignement normal.

**HR2** : Les fondements pragmatiques des curricula en rapport aux problèmes spécifiques du système peuvent stimuler le processus de formation des élèves-professeurs de l'enseignement normal.

**HR3** : Les fondements scientifiques des curricula peuvent favoriser le processus de formation des élèves-professeurs de l'enseignement normal.

Pour élucider ces hypothèses, nous avons mené l'enquête auprès des élèves-professeurs de l'enseignement normal de l'ENS de Yaoundé. Nous avons essentiellement utilisé un questionnaire et effectué une analyse statistique. Au terme de notre recherche, les résultats de nos analyses et les diverses interprétations nous ont permis de confirmer nos hypothèses de recherche ; de répondre par l'affirmative à la question de recherche et par conséquent d'arriver à une confirmation de l'hypothèse générale.

**Mots clés** : Fondements, Curricula, Formation, Enseignants.

## ABSTRACT

The teaching staff is the pillar of education; it turns out to be at the center of efforts to improve the training strategies in education. Regarding our study it was shown that the development of teacher training goes into great extent by the curricular foundations. This research is part of the preview of curricula in force in mainstream education. She is interested in various profiles that applicants must have in Normal school Superior. Indeed, it was a question of examining the competency profile on normal education; because in teacher profiles need through knowledge of the subject taught, teaching the skills, and the ability to continue training. If a fact confronts us with evidence that there would be a mismatch between the initial profile of the applicant professorship of normal education and curriculum foundations in force in its formation. It is our responsibility to find ways to explain this. So we set a problematic built around a general issue namely: can the foundations of the curriculum have a significant influence on the student teachers training process of normal education? To identify this problem, we issued a general hypothesis: the foundations of the curriculum may have a significant influence on the training process of the student's professor normal education. In order to operationalize this general hypothesis, we have divided into three research hypotheses:

HR1: The curricula based on essentialist foundations in relation to the initial profile of the applicant to the normal teaching professorship teachers can improve pupils' learning process.

HR2: The curricula based on pragmatic grounds related to the specific problems of teachers can promote pupils' learning process.

HR3: The curricula based on science teachers can improve pupils' learning process.

To elucidate these hypotheses, we conducted the survey of student teachers in regular education ENS Yaoundé. We have interviewed 36 students faculty of Education, for the data collection. We basically used a questionnaire and perform statistical analysis. At the end of our research the results of our analysis and interpretation of our results allowed us to confirm our research hypotheses; to answer yes to the research question and therefore to reach a general confirmation of the hypothesis.

**Keys words:** Foundations, curricula, training, teachers.

## LISTE DES SIGLES, ABRÉVIATIONS ET ACRONYMES

**BIE**: Bureau International de l'Éducation

**CAPIEMP**: Certificat d'Aptitude Pédagogique d'Instituteur des Écoles Maternelles et Primaires

**CONFESJES** : Conférence des Ministres de la Jeunesse et des Sports des pays d'expression française

**CONFEMEN**: Conférence des Ministres de l'Éducation des Pays ayant le Français en Partage

**CME** : Campagne Mondiale pour l'Éducation

**CNE** : Conseil National de l'Éducation

**CRFD** : Centre de Recherche et de Formation Doctorale

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

**DSSE** : Document de Stratégie Sectorielle de l'Éducation

**ENIEG** : École Normale des Instituteurs d'Enseignement Général

**ENIET** : École Normale des Instituteurs de l'Enseignement Technique

**ENS** : École Normale Supérieure

**ENSP** : École Normale Supérieure Polytechnique

**ENSPT**: École Normale Supérieure des Postes et Télécommunications

**ENSTP** : École Normale Supérieure des Travaux Publics

**EPT** : Éducation Pour Tous

**GEM** : Global Education Management

**HG** : Hypothèse générale

**HR1** : Hypothèse de recherche 1

**HR2** : Hypothèse de recherche 2

**HR3** : Hypothèse de recherche 3

**IRIC** : Institut des Relations Internationales du Cameroun

**IPAR** : Institut Professionnel à Vocation Rurale

**ISU**: Institut de Statistique de l'Unesco

**M2** : Master Deux

**OCDE** : Organisation de Coopération et de Développement Économique

**OIT** : Organisation Internationale du Travail

**PIB** : Produit Intérieur Brut

**PISA** : Programme International pour le Suivi des Acquis des Élèves

**ROCARE**: Réseaux Ouest et Centre Africain de Recherche en Éducation

**SCED**: Sciences de l'Éducation

**SPSS**: Statistical Package for the Social Sciences

**UNICEF**: Organisation des Nations Unies pour l'Enfance

**URFD** : Unité de Recherche et de Formation Doctorale

## LISTE DES TABLEAUX

<b>Tableaux</b>	<b>Pages</b>
<b>Tableau 1</b> : Présentation de la population accessible de l'étude .....	57
<b>Tableau 2</b> : Plan factoriel .....	66
<b>Tableau 3</b> : Distribution des répondants selon le genre de notre étude.....	67
<b>Tableau4</b> : Distribution des répondants selon la tranche d'âge.....	68
<b>Tableau 5</b> : Distribution des répondants selon le statut matrimonial.....	69
<b>Tableau 6</b> : Distribution des répondants selon la religion.....	71
<b>Tableau 7</b> :Distribution des répondants selon le type de formation.....	70
<b>Tableau8</b> : Distribution des répondants selon les expériences du concours.....	72
<b>Tableau9</b> :Distribution des répondants selon les diverses connaissances théoriques.....	72
<b>Tableau 10</b> :Distribution des répondants selon les connaissances disciplinaires.....	73
<b>Tableau 11</b> : Distribution des répondants selon les bases théoriques en psychologie.....	74
<b>Tableau 12</b> : Distribution des répondants selon le fait de redéfinir le profil initial.....	74
<b>Tableau 13</b> : Distribution des répondants selon les nouveaux mode d'évaluation des acquis....	75
<b>Tableau 14</b> : Distribution des répondants selon la combinaison psychologie/pédagogie.....	75
<b>Tableau 15</b> : Distribution des répondants selon les autres disciplines à développer.....	76
<b>Tableau 16</b> : Distribution des répondants selon le véritable rôle des curricula.....	76
<b>Tableau 17</b> : Distribution des répondants selon la nécessité des curricula en vigueur.....	77
<b>Tableau 18</b> : Distribution des répondants selon les problèmes d'efficacité interne.....	78
<b>Tableau 19</b> : Distribution des répondants selon le curriculum et la qualité d'éducation.....	78
<b>Tableau 20</b> : Distribution des répondants selon les curricula et l'offre-demande.....	79
<b>Tableau 21</b> : Distribution des répondants selon le curriculum et l'efficience du système.....	79
<b>Tableau 22</b> : Distribution des répondants selon l'équité comme défis des curricula.....	80
<b>Tableau 23</b> : Distribution des répondants selon les curricula et l'absence d'une politique.....	80
<b>Tableau 24</b> : Distribution des répondants selon la base historique des curricula et le système...81	81
<b>Tableau 25</b> : Distribution des répondants selon la base historique des curricula et compétence...81	81
<b>Tableau 26</b> : Distribution des répondants selon la sociologie et l'élaboration des curricula...82	82
<b>Tableau 27</b> : Distribution des répondants selon la sociologie et la conception des curricula...82	82
<b>Tableau 28</b> : Distribution des répondants selon le rôle des philosophies .....	83
<b>Tableau 29</b> : Distribution des répondants selon les facteurs anthropologiques.....	83
<b>Tableau 30</b> : Distribution des répondants selon les approches psychologiques.....	84

<b>Tableau 31:</b> Distribution des répondants selon les fondements des valeurs axiologiques.....	85
<b>Tableau 32 :</b> Distribution des répondants sur l'utilisation des lois générales de la psychologie....	85
<b>Tableau 33 :</b> Distribution des répondants sur la psychologie et la résolution des problèmes....	86
<b>Tableau 34 :</b> Distribution des répondants selon la compétence et la connaissance .....	87
<b>Tableau 35 :</b> Distribution des répondants selon le professionnel et la formation continue.....	87
<b>Tableau 36 :</b> Distribution des répondants selon la formation actuelle et la qualité d'éducation...	88
<b>Tableau 37:</b> Distribution des répondants sur l'exercice professionnel et l'orientation politique..	88
<b>Tableau 38 :</b> Distribution des répondants selon la question actuelle de la professionnalisation...	89
<b>Tableau 39 :</b> Distribution des répondants selon le recrutement, la formation et le profil.....	91
<b>Tableau 40 :</b> Tableau de contingence de l'hypothèse spécifique de recherche nommé HR1.....	92
<b>Tableau 41 :</b> Test de Khi deux (khi2) pour l'hypothèse spécifique de recherche nommé HR1...	93
l'hypothèse spécifique de recherche nommé	
HR2...	94
l'hypothèse spécifique de recherche nommé	
HR2...	95
l'hypothèse spécifique de recherche nommé	
HR3.....	96
l'hypothèse spécifique de recherche nommé HR3.....	97

**Tableau 42 :** Tableau de contingence de

**Tableau 43 :** Test de khi deux (khi2) pour

**Tableau 44.** Tableau de contingence de

**Tableau 45:** Test de khi deux (khi2) pour

## LISTE DES FIGURES ET GRAPHIQUES

### A- FIGURES

<b>Figure n°1</b> : Préoccupation d'un enseignant qualifié.....	40
<b>Figure n°2</b> : Composante du curriculum.....	41
<b>Figure n°3</b> : Triangle de Houssaye.....	48
<b>Figure n°4</b> : Relation pédagogie enseignant-discipline.....	50

### B- GRAPHIQUES

<b>Graphique 1</b> : Distribution des répondants selon le genre.....	67
<b>Graphique 3</b> : Distribution des répondants selon la tranche d'âge.....	68
<b>Graphique 3</b> : Distribution des répondants selon le statut matrimonial.....	69
<b>Graphique 4</b> : Distribution des répondants selon la religion.....	70
<b>Graphique 5</b> : Distribution des répondants selon le type de formation à la base.....	71
<b>Graphique 6</b> : Distribution des répondants selon les connaissances disciplinaires.....	73
<b>Graphique 7</b> : Distribution des répondants selon la nécessité des curricula en vigueur.....	77
<b>Graphique 8</b> : Distribution des répondants selon les approches psychologiques.....	84
<b>Graphique 9</b> : Distribution des répondants sur l'utilisation des lois de la psychologie.....	86
<b>Graphique10</b> : Distribution des répondants sur le professionnel et l'orientation politique.....	89



## INTRODUCTION GÉNÉRALE

Le métier d'enseignant aujourd'hui, n'est plus une simple question d'aptitude professionnelle. Dans la continuité des efforts accentués du mouvement pour l'EPT, les enseignants sont désormais mis en avant par la communauté internationale comme étant la clé d'une éducation durable. L'une des cibles proposées par l'Accord de Mascate, adopté en mai 2014 à la Réunion mondiale sur l'Éducation pour tous, GEM stipule que, d'ici à 2030, « l'enseignement de tous les apprenants doit être dispensé par des enseignants qualifiés, motivés, bénéficiant d'une formation professionnelle et d'un soutien adapté ». L'accès à l'éducation est une formalité obligatoire mais non suffisante pour que l'éducation ait un impact positif en termes de développement. La qualité est cruciale si l'on veut que l'éducation procure des bienfaits, se traduisant par des rapports de productivité pour les sociétés et les États.

Le futur enseignant doit être formé très efficacement, afin de faire face à sa mission complexe. Ce dernier a donc besoin de connaissances générales et aussi, d'expériences formatrices solides, qui pourraient être fournies à travers, d'une part, la connaissance voire la maîtrise de la discipline, d'autres parts l'expérience pratique de l'enseignement et en outre les compétences pédagogiques. Il est donc aujourd'hui, nécessaire d'offrir un enseignement approfondi en psychologie et en pédagogie pour les élèves-professeurs de l'enseignement normal afin que ceux-ci soient suffisamment armés pour exercer efficacement leur future fonction d'enseignant.

Par ailleurs, les sociétés se doivent de répondre particulièrement à des questions difficiles concernant l'avenir et la constance des modes de production et de consommation actuels, ainsi qu'au rôle que doit jouer l'éducation dans la formation intégrale des citoyens de demain. Le débat sociopolitique, mené au sujet du curriculum actuellement, présente l'avantage de mettre en évidence les enjeux et les défis qui caractérisent nos sociétés en mutation. Comblant l'écart qui sépare souvent les actions et les souhaits consignés dans les documents curriculaires, de l'évidence habituelle des écoles et ce que les élèves apprennent effectivement, voilà peut-être l'un des principaux défis de tout système éducatif.

Le curriculum aujourd'hui se doit d'être appréhendé comme un instrument permettant d'apporter de la cohérence aux politiques éducatives. Ainsi, au lieu d'être uniquement perçu comme un ensemble de plans d'études, de programmes et de matières d'enseignement, le curriculum peut être vu comme le résultat de processus de recherche d'accord politique et social sur le « quoi », le «

pourquoi » et le « comment » de l'éducation, ceci en harmonie avec le type de société que l'on aspire construire (BIE,2001). Les particularités qui naissent dans le curriculum proposent un cadre de référence permettant de placer le développement des apprenants au centre du système éducatif. De ce fait, renforcer le lien entre politique éducative et réforme du curriculum, pourrait permettre de répondre de manière efficace aux attentes et aux exigences des jeunes et de la société. Mais toujours est-il le recrutement joue un rôle important dans la formation des enseignants du secteur public pour ce fait il se doit d'être très sélectif.

D'un autre côté et dans un versant beaucoup plus pratique il faut noter que la croissance économique est nécessaire pour faire reculer la pauvreté. Même si elle ne suffit pas, l'éducation génère de la productivité qui elle-même alimente la croissance économique. Ainsi, se référant au rapport du BIE (2001), et à L' OIT, lorsque le niveau d'instruction moyen de la population d'un pays donné augmente d'une année, la croissance annuelle du PIB par habitant progresse de 2 à 2,5 %. Cela équivaut à une augmentation du revenu par habitant de 26 % en l'espace de 45 ans, durée à peu près équivalente à celle de la vie active. Ces estimations tiennent compte de facteurs tels que le niveau de revenu au début de la période, la part du secteur public dans l'économie et le degré d'ouverture aux échanges. La qualité de l'éducation est vitale pour la croissance économique. Même si c'est important, il ne suffit pas de passer plus de temps à l'école : les enfants doivent aussi apprendre. Certains analystes ont suggéré que l'impact économique de l'éducation ne pouvait être prouvé qu'en effectuant des mesures de la qualité et des résultats de l'apprentissage (OCDE, 2001). Les pays doivent effectuer un suivi de l'apprentissage de leurs élèves sur une période assez longue pour leur permettre d'évaluer les effets de l'éducation sur la croissance économique.

L'amélioration de la qualité de l'éducation, mesurée approximativement par les résultats de l'apprentissage, a été liée à l'accroissement des taux de croissance du revenu par habitant. Cela suggère que lorsque la qualité de l'éducation est médiocre, le capital de compétences de l'économie est limité et ne peut pas servir de moteur pour la croissance. Toutefois, les défis relatifs à l'éducation et à l'apprentissage au XXIe siècle sont considérables, les pressions et les questions ouvertes sont nombreuses, et le doute ne manque pas lorsque l'on évoque la volonté de garantir une éducation de qualité pour tous. Cependant, si on ne considère pas le fait de bâtir des sociétés plus justes et de garantir un accès adéquat à un apprentissage pertinent et efficace pour toutes et pour tous comme relevant d'une illusion nécessaire et réalisable, que serait donc l'alternative ?

Ainsi, dans le cadre de notre recherche, intitulée « *fondements des curricula et formation des enseignants* », nous nous proposons d'analyser les expériences, les profils, les représentations et les particularités de la formation dans le milieu scolaire des futurs professeurs de l'enseignement

normal. L'objet de notre recherche sera d'examiner la question du profil du postulant des futurs enseignants dans le professorat de l'enseignement normal tout examinant leurs acquis par rapport à leur discipline d'appartenance. Nous examinerons également la nécessité d'un besoin de réorganisation et de renforcement de la formation initiale des enseignants candidats au professorat de l'enseignement normal en rendant compte des nouvelles exigences de la professionnalisation.

En effet, cette recherche est motivée par de grands thèmes et des problèmes éducatifs relatifs à la formation des enseignants afin de formuler des questions et des hypothèses scientifiques. La question générale qui a guidé notre analyse a donc été la suivante: les fondements des curricula peuvent-ils avoir une influence significative sur le processus de formation des élèves professeurs de l'enseignement normal?

Cette question constitue le noyau de notre sujet de recherche et couvre toute notre étude à travers le plan suivant :

- Chapitre 1 : Problématique de la recherche ; celui-ci comprend : le contexte de la recherche, la formulation et position du problème, les objectifs de recherche, les hypothèses de recherche, l'intérêt de la recherche, la délimitation du sujet et la définition des concepts.

- Chapitre 2 : Revue de la littérature et Insertion théorique du sujet ;

- Chapitre 3 : Méthodologie de la recherche; celui-ci comprend : le type de recherche, la population, la méthode d'échantillonnage, l'instrument de collecte des données, la méthode d'analyse des données, les variables de l'étude, le plan factoriel des hypothèses de recherche.

- Chapitre 4 : Présentation, analyse des données et vérification des hypothèses ;

- Chapitre 5 : Interprétation, discussions des résultats et suggestions .

**PREMIÈRE PARTIE : CADRE  
THÉORIQUE ET CONCEPTUEL**

**CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE**

## **1.1. Contexte de la recherche**

Dans le cadre de notre premier travail de recherche intitulé « Fondements des curricula et formation des enseignants ». Nous nous intéressons à l'ontologie de référence qui renvoie au type d'homme à former et plus précisément à l'épistémologie du curriculum en rapport au processus de formation des enseignants de l'enseignement normal.

Le choix d'un tel thème résulte d'un ensemble d'observations et d'interrogations. En effet, la formation des enseignants loin d'être une simple réponse aux besoins de qualifications peut être un levier de changement, une stratégie voire un moyen d'appréhender divers problèmes. Il peut s'agir de rétablir une harmonie qui s'est affaiblie au fil du temps.

Seulement, les statistiques phares sur le nombre d'enseignants suffisamment étonnants ne démontrent qu'un aspect minimum de ce qui est essentiel en termes d'enseignants pour atteindre l'objectif d'éducation pour tous. Pourtant, si nous voulons garantir que chaque enfant puisse réaliser son droit à apprendre, il est primordial de veiller à ce qu'il y ait non seulement des enseignants, mais des enseignants recrutés selon des profils adéquats, formés correctement, et ayant des compétences voire connaissances minimales essentielles pour assurer l'apprentissage et le perfectionnement de l'enfant. « Les enseignants constituent le catalyseur le plus influent, le plus puissant de l'équité, de l'accès à l'éducation et de la qualité de l'éducation », déclare Mme Irina Bokova, Directrice générale de l'UNESCO lors de la semaine mondiale d'action sur l'éducation pour tous, tenue en avril 2013. De ce fait, le plus grand défi auquel est confronté le corps enseignant, relève autant de la quantité que de la qualité. En d'autres termes, le monde a besoin de davantage d'enseignants et d'enseignants qualifiés ; car la qualité d'un système éducatif ne peut être supérieure à celle de son corps enseignant.

Cependant, fort est de constater que les divers profils des postulants au professorat de l'enseignement normal dans nos ENS n'aient pas assez de cohérence pour assurer la continuité et la prise en charge des apprenants tout au long de leur cursus. La coexistence de la formation des élèves professeurs de l'enseignement normal issues de diverses filières et les sciences de l'éducation n'est pas toujours harmonieuse de ce fait la formation de ceux ci se juge problématique, car si l'on se rend à l'évidence l'analyse des compétences seule ne draine pas la réalité d'un métier de professionnalisation et ne cerne pas complètement les tâches des formateurs. D'un autre côté si l'on se réfère à l'ISU (2012), qui demande aux pays d'indiquer la proportion, voire le profil

d'enseignant qualifié, on note une difficulté qui demeure l'utilisation de cet indicateur car sur 209 pays de la base de données de l'ISU, moins de la moitié ont mentionné leur effectif d'enseignants qualifiés, soit huit pays seulement ayant fourni des données sur les trois dernières années. On comprend donc que si peu de pays sont en mesure de donner des informations sur l'évolution à ce sujet, c'est qu'il y a un manque d'attention politique, portée au profil et à la formation des enseignants qualifiés.

Toutefois, le recrutement d'enseignants à proportion fondamentale devrait représenter un défi de taille pour un pays tel que le Cameroun qui se veut émergent à l'horizon 2035. De ce fait l'accent devrait être mis sur le profil initial du postulant au professorat. Pour tout dire, le recrutement des enseignants doit se faire suivant un profil défini, voire le mérite et les besoins du système éducatif. Enseigner, c'est certes préparer une leçon, programmer, exposer une situation à des élèves et l'expliquer mais aussi avoir des notions et compétences disciplinaires dans le domaine qui nous est propre. On note donc de l'ambiguïté en matière de compétence qui ordonne probablement la mobilisation de connaissance disciplinaire d'ordre notionnel, et de connaissance valides au développement de l'enfant et de l'adolescent. Ainsi, le type de formation et le profil initial du postulant est constitutif de la nature des compétences du professionnel à ses propres savoirs et savoir-faire.

Par ailleurs, on note que la mission des enseignants et les caractéristiques des enseignants sont évidentes sur la qualité de l'éducation, qu'elle soit définie précisément en termes de résultats aux tests des élèves, ou de façon plus large. Seulement, en se référant toujours à l'ISU, une étude récente conduite par des économistes de l'éducation renommés qui ont évalué les preuves des études qu'ils ont jugé être de la meilleure qualité, sur un total de 9000 études publiées entre 1990 et 2010 ; a conclu que les deux facteurs, sur les 19 possibles, qui se sont révélés avoir l'impact le plus fort et le plus clair sur les résultats aux tests des élèves étaient le niveau de connaissance des enseignants du contenu, voire la maîtrise de la discipline enseignée et la présence des enseignants dans la classe. Les connaissances des enseignants se sont révélées extrêmement importantes, plus que leur niveau d'études : ceci reflète l'importance du profil de compétence relatif à la qualité de la formation des enseignants, et le fait que celui-ci peut-être inadapté, peut avoir un impact dans la formation des enseignants.

Toutefois, promouvoir un curriculum considérablement varié, flexible et adapté aux besoins réels de l'enfant et de la société n'est pas chose facile ; car s'il est vrai que les curricula ne doivent pas se situer totalement en rupture totale avec les problèmes actuels propre à notre société ; c'est aussi une allégorie de penser que les habitudes des enseignants, les problèmes relatifs aux

compétences professionnelles, au chômage, aux échecs et à l'inadéquation formation-emploi peuvent changer du jour au lendemain suite à un nouveau curriculum d'enseignement. Les phases de changement d'un curriculum peuvent s'avérer très longues. La causalité linéaire qui existe entre la manière par laquelle les enseignants sont recrutés et formés détermine les compétences et aptitudes professionnelles de ceux-ci. Et, ceci influe largement sur la qualité d'éducation que ces enseignants offrent, mais aussi sur les valeurs éducatives qu'acquière les apprenants. Dans cette lancée, on finit par constater que la sortie de la formation demeure un théâtre où les connaissances apposées et académiques paraissent comme de peu d'importance pour le métier d'enseignant.

Toujours est-il, les savoirs pratiques complexes ne devraient pas se limiter à la concentration des provenances, des instructions, des ordonnances et théories qui sont prodiguées au cours de la formation car le travail réel des enseignants est distinct du travail prescrit par les plans et programmes de formation Muller et Bortolotti, (2003). Toutefois, si on veut améliorer le taux de réussite des apprenants et le taux d'insertion socioprofessionnelle l'on devrait s'assurer que les enseignants sont formés selon le profil adéquat.

Cependant, la réalité est telle qu'au Cameroun le choix de la profession enseignante ne soit motivé ni par la vocation, ni par l'intérêt et l'amour pour l'enfance, mais plutôt la recherche d'une stabilité sociale, d'un emploi pour gagner sa vie, le choix parental, l'honneur voire l'imitation des pairs.

Dans cette logique, la réflexion sur l'épistémologie des curricula en jeu à l'école ainsi que sur les processus et dispositifs de formation des enseignants prend toute son importance. Il est question ici de faire porter un regard critique sur le référentiel des métiers lié aux curricula de formation. Ce regard critique est supposé faire émerger "le savoir et le développement des connaissances disciplinaires". Cette triste réalité nous amène donc à interpellier les formateurs sur les fondements du curriculum.

Par ailleurs, dans un versant beaucoup plus pratique, fort est de constater que les problèmes de chômage des jeunes diplômés, le fameux problème d'inadéquation formation-emploi etc. sont de plus en plus croissant et au regard de la diversité des filières de formation on se demande si le processus de formation des enseignants prend-t-il en compte les aspects relatifs à la résolution des problèmes spécifiques à notre société ? Au point où on revient à s'interroger sur l'atteinte de missions assignées au système éducatif. Car si l'on se réfère à la loi d'orientation de l'éducation de 1998 dans son accent innovateur dont on peut résumer six points majeurs à savoir : *un nouveau projet de société c'est-à-dire former un citoyen enraciné dans sa culture mais ouvert au monde et fier de son identité créatif autant qu'inventif ; de nouveaux objectifs de l'éducation ou de*

*formation dont la centration étant la formation de tous au plan intellectuel culturel spirituel et politique ; un nouveau partenariat autour de l'école qui consacre l'esprit de responsabilité partagé; une nouvelle mission de l'enseignant chargé et responsable de la qualité de l'éducation ; une nouvelle éthique professionnelle assurant une formation initiale et continue à l'enseignant tout en lui permettant de vivre décemment ;enfin situer l'éducation dans la prospective et la mondialisation dont la relation doit d'abord être souveraine humaine et culturelle. A travers ceci, on est en droit de penser que, les contenus intégrés dans les diverses filières de formation universitaire ne dotent pas les apprenants des savoirs requis par les entreprises dans la résolution des problèmes qui leurs sont spécifiques. Ce qui pourrait expliquer le fait que tous veuillent migrer vers l'enseignement à travers des filières ouvertes tels que les sciences de l'éducation ou les conseillers d'orientation.*

Ainsi, en s'interrogeant sur les raisons de cette fracture, les causes d'un tel fossé pourraient se trouver dans la non maîtrise des circonstances contextuelles de la mise en place des curricula.

Toutefois, on peut très bien concevoir la formation des enseignants tant sur le plan de la compétence que sur le plan professionnalisation celle qu'on a vécue soi-même il en va de soi des cours magistraux : Qu'est ce qui motive le choix de la profession enseignante ? Comment faut-il faire une leçon ? Pourquoi ? En occurrence quels sont les contenus ? Et dans quel ordre ?

Mais toujours est-il, l'enseignant qui élabore sa leçon ou celui qui conçoit l'architecture curriculaire, le fait plus souvent avec des référents extérieurs à la réalité et aux attentes de notre société. Pourtant, la réponse aux interrogations posées plus haut pourrait contribuer à une professionnalisation des enseignants, voire même du système éducatif proprement dit, car ceci s'avère fondamental dans le développement de la structure socio économique. Et aussi, cela pourrait faciliter la résolution des problèmes des besoins du marché du travail, des politiques de développement, de la main-d'œuvre ainsi que des caractéristiques culturelles et socio-économiques du milieu. Car si l'on se réfère au DSCE(2009), en matière d'éducation et formation il est mentionné que : *c'est primordial d'avoir une formation professionnelle reposant sur un dispositif modernisé et considérablement renforcé pour pouvoir dispenser aux élèves sortant des cycles d'enseignement fondamental et secondaire un paquet solide de connaissances axées sur la maîtrise des savoir-faire requis sur le marché de l'emploi et préparant les bénéficiaires à la création d'emplois.*

Toutefois, favoriser une formation continue et doublée d'un système de valorisation des acquis et de l'expérience, évaluer les atouts indispensables pour garantir la qualité de l'enseignement, améliorer la qualité des enseignants, faire le choix des programmes appropriés

s'avère indispensable pour tout système éducatif. On comprend donc qu'il faut revenir sur les fondements épistémologiques des curricula qui permettront l'orientation de la formation des enseignants dans une logique professionnelle de développement durable. D'où le souci de notre recherche de s'appesantir sur l'examen des programmes d'études, plan d'enseignement, plan d'instruction, l'unité du système éducatif, l'architecture pédagogique, l'approfondissement des connaissances, l'acquisition des compétences, le développement professionnel, la perpétuation des ressources voire la maîtrise proprement dite des fondements curriculaires.

Ainsi, il sera question pour nous de présenter l'objet de l'étude en explorant la notion de fondement tout en se focalisant sur l'épistémologie des curricula. Et par la suite, construire une méthodologie de recherche alliant fondements des curricula et processus de formation des enseignants. Ainsi, nous appuyant sur les résultats de l'enquête issue des données collectées nous formulerons plusieurs préconisations en direction du dispositif de formation des élèves professeurs de l'enseignement normal.

## **1.2. Formulation et position du problème**

Le métier d'enseignant se prescrit à la fois pointilleux et exaltant. De ce fait la formation à ce métier est certainement un enjeu essentiel pour une société qui se veut engagée et en même temps capable d'être à la hauteur des exigences de son temps. Mais si la profession enseignante est déjà en elle-même quelque chose de délicat autant elle est plongé devant un défi de complexité voire pesanteur, allant avec des conséquences en termes d'échecs, d'obstacles et d'inaptitude à réfléchir et agir de façon libre et responsable par soi même.

Néanmoins, puisqu'il s'agit de la formation au métier d'enseignant, la préoccupation centrale demeure celle qui fonde l'institution scolaire et ceci en terme de savoirs, de compétences, de professionnalisation et de qualification pouvant être liés aux dimensions scientifiques, pragmatiques et essentialistes. Ces dimensions concernant les attentes de l'école ne peuvent échapper le domaine de l'acquisition des connaissances disciplinaires, des compétences pédagogiques et de la transmission des savoirs.

La préparation au métier d'enseignant, débute par la sélection de ceux qui vont suivre une formation pour entrer dans cette profession. Dans cette lancée la connaissance par les enseignants des matières qu'ils enseignent est donc cruciale. Ainsi, se référant à Lewin(1999), les données disponibles sur l'enseignement paraissent indiquer qu'une forte proportion des enseignants de l'enseignement normal est dépourvue de qualifications académiques et d'une connaissance des contenus adéquats, surtout dans les pays en développement. Cela donne à penser que la formation initiale est souvent inefficace et les niveaux de connaissance des enseignants concernant les matières enseignées semblent faire problème.

Par ailleurs, Bassis(1981), estiment que si la transmission des savoirs est à réinterroger notamment dans une perspective d'intégration réciproque théorie-pratique, alors l'on devrait interroger particulièrement les pratiques de transmissions vécues par les futurs enseignants dans le temps de leur formation. On constate donc que la dichotomie qui fondait la relation pratique-théorie se traduit par le fait que la théorie s'apprend en formation sur des contenus normatifs d'où le nom d'école normale et que la pratique s'apprend sur le terrain. Mais quelle pratique ferons-nous sur le terrain si l'on ne dispose pas de connaissance disciplinaire et de compétence pédagogique adaptées au domaine qui est le notre ?

Toujours est-il le souci d'une rénovation tourne autour de ce que l'on devrait changer dans le processus de formation tant en matière sélection, de profil, d'enseignement qu'en matière de contenus de formation. S'il est vrai que l'une des caractéristiques du curriculum c'est d'adapter la formation à l'apprenant. Il est donc primordial de s'appesantir sur le référentiel de compétences car les programmes de formation sont intimement liés à ces référentiels. Même si, en incluant les programmes dans son contenu l'approche curriculaire a une vision holistique du processus de formation. Concernant l'enseignement normal celle ci ne s'articule pas autour du profil et des compétences professionnelles précisément exprimées. On revient plus souvent à se demander si le curriculum en lui-même ne nécessite pas des réformes dans la mesure où le contenu des savoirs, les objectifs de programmes sont inclus dans l'approche curriculaire dès le début de l'action éducative.

Cependant, le projet d'un nouveau curriculum est une entreprise étendue aux enjeux critiques pour l'avenir d'un système éducatif. Ceci implique qu'il ne faudrait pas céder à un effet d'imitation car pour penser à des réformes du curriculum il est primordial de mesurer tous les enjeux. Un nouveau curriculum n'est pas exclusivement un objectif qui évoque de nouveaux contenus d'enseignements. Car comme l'ont montré plusieurs auteurs à l'instar de Demeuse et Strauven (2006), le choix d'une approche curriculaire constitue l'architecture pédagogique d'un système éducatif et conditionne la manière dont les programmes sont rédigés.

La formation initiale des enseignants peut arborer des formes très variées. Que ce soit au niveau du mode de recrutement, de la durée de la formation ou encore des priorités du programme d'enseignement, ceux ci, sont très différents d'un pays à l'autre. La plupart des gouvernements ont défini des normes qui varient selon le type d'éducation pour lequel est conçue la formation. Au Cameroun par exemple le recrutement et la formation dans l'enseignement normal s'effectue selon divers profil. On note que les postulant proviennent de filières variés tels que : les Lettre ; le Droit ; les Sciences économiques ; Sciences sociales ; Sciences humaines etc. d'où on revient à se

demander si les critères et procédures d'admission à la formation dans l'enseignement normal tiennent compte du profil de compétence.

Pourtant en se référant à Fonkoua(2007), celui-ci estime que les programmes de formation des enseignants devraient tenir compte de l'environnement institutionnel local et international en liaison avec les besoins réels de la population. Ceci nous permet de comprendre que seules les méthodes pédagogiques orientent le type d'homme à former pour le type de société qu'on aimerait avoir.

De ce fait seulement l'éducation scientifique constructiviste et humaniste basée sur des acquis pourrait favoriser la croissance des différentes perspectives dans l'école. Aussi, si l'on reconsidère les analyses de R, Porlan et A, Rivéro (1988), ces derniers ont répertoriés quatre modèles en fonction du type de savoir considéré comme prioritaire dans la définition du savoir professionnel concernant le métier d'enseignant, on note la primauté du savoir académique propre à son domaine, la primauté des compétences techniques, l'expérience empirique et l'analyse critique. Pour ces auteurs les choix retenus par ces modèles opèrent une réduction et une simplification épistémologique qui laissent l'enseignant démuni face à la complexité des problèmes de la profession.

D'un autre côté en se référant aux objectifs de l'OCDE(2002), quant au développement des savoirs et savoirs faire des enseignants on note : *améliorer la sélection à l'entrée en formation pédagogique, décliner le profil de compétence de l'enseignant, développer les profils de la profession enseignante, définir les connaissances que les enseignants sont supposés avoir, intégrer le perfectionnement professionnel tout au long de la carrière, renforcer les programmes d'insertion à la formation.* Ainsi on comprend que l'essentiel de l'acte enseigner est de permettre aux élèves d'acquérir des connaissances qui leurs serviront matériellement, culturellement et intellectuellement. Il est donc important de repenser le curriculum sous l'angle des savoirs professionnels basés sur les réalités disciplinaires d'où le volet professionnel qui s'articule autour des connaissances disciplinaires.

Par ailleurs, Belinga(2005), estime que pour un modèle de formation professionnelle des enseignants, il convient de préciser le diagnostic des besoins réels de formation en partenariat avec les institutions concernées, l'élaboration des contenus de formation et la définition des compétences professionnelles visées dans chaque filière de formation.

Cependant même si la mission de l'ENS semble s'expliquer vu l'efficacité qu'elle assigne dans la formation des enseignants ; en se référant aux décrets n°88/1328 du 28 septembre portant organisation , régime des études et statut des ENS ainsi que celui de 1989 portant sur l'efficacité dans la formation des élèves professeurs de l'enseignement général et de l'enseignement normal.

On se demande si au regard des différentes préoccupations révélées, l'ENS se soucie énormément du profil et de la qualité de son produit issue de l'enseignement normal.

De manière globale, le corps enseignant souffre d'un déficit de perspectives professionnelles. Il n'existe pas de véritable motivation. Il est clair, qu'en situation de classe, l'enseignant apprendra son métier sur le tas en espérant trouver des stratégies pouvant lui permettre de résoudre les problèmes auxquels il fait face. Pourtant la taxonomie des objectifs éducationnels de Benjamin Bloom nous permet d'identifier la nature des capacités sollicitées par un objectif de formation et son degré de complexité. Dans sa perspective les habiletés doivent être mesurées sur un continuum allant des plus simples aux plus complexes on note la connaissance, la compréhension, l'application, l'analyse, la synthèse et l'évaluation.

On note qu'un étudiant certifié en Sciences politiques, en Droit, en linguistique ou en Histoire et Géographie etc., qui postule en sciences de l'éducation se trouve évalué principalement en psychologie de l'enfant et en pédagogie. De ce fait, la maîtrise d'une ou des deux disciplines s'avère donc nécessaire. Le postulant doit donc être détenteur de la certification requise. Il doit être capable de traiter, certaines parties du programme des disciplines concernées (lecture de documents étrangers, réinvestissement oral ou écrit dans le cursus, travail en équipe avec d'autres), il naît donc une complexité dans le réinvestissement des processus liés à la profession enseignante.

Dans cette logique, on note la difficulté de construction d'un référentiel de compétence après formation qui crée une rupture dans la perpétuation des ressources éducatives liées au développement durable dans la formation des enseignants. D'où l'inadéquation entre le profil initial du postulant au professorat de l'enseignement normal et les curricula en vigueur dans sa formation, qui se pose comme problème étant au centre de nos préoccupations et dont il convient de préciser une question principale de recherche.

### **\* Questions de recherche**

Il s'agit de la ou les question(s) que le chercheur se propose de répondre tout au long de sa recherche. On en distingue plusieurs : une générale et plusieurs spécifiques.

#### **\*Question principale de recherche**

Les fondements des curricula peuvent-ils avoir une influence significative sur le processus de formation des élèves professeurs de l'enseignement normal ?

#### **spécifique 1**

Les fondements

**\* Question**

essentialistes des curricula en rapport au profil de compétences peuvent-ils améliorer le processus de formation des élèves-professeurs de l'enseignement normal ?

**\* Question spécifique 2**

Les

fondements pragmatiques des curricula en rapport aux problèmes spécifiques peuvent-ils stimuler le processus de formation des élèves-professeurs de l'enseignement normal?

**\* Question spécifique 3**

Les

fondements scientifiques peuvent-ils favoriser le processus de formation des élèves professeurs de l'enseignement normal?

### **1.3 Objectifs de la recherche**

Tout travail scientifique repose sur un certain nombre d'objectifs. L'objectif étant dans un travail de recherche, le but que le chercheur se propose d'atteindre. Se référant à Dewey(1983), avoir un objectif, c'est avoir l'intention de faire quelque chose et percevoir la signification des choses à la lumière de cette intention. Cela suppose qu'on a une base à partir de laquelle on peut observer choisir et ordonner les objets et notre propre capacité.

**\* Objectif général**

Il s'agit de proposer une démarche qui prenne en compte les profils de départ des postulants tout en examinant que ceux-ci soient conformes aux curricula en vigueur dans la formation au professorat de l'enseignement normal. Et aussi, mettre un accent sur l'épistémologie des curricula afin qu'on puisse toujours procéder à l'analyse des tâches et des compétences visées par la société concernant les programmes d'enseignement, les plans d'instruction, les programmes de formation et l'architecture pédagogique. Montrer que les curricula doivent correspondre à l'environnement du type d'homme à former en examinant leur effet sur le processus de formation des enseignants. Expliquer la portée d'un curriculum, tout en démêlant les diverses facettes d'un curriculum scolaire.

**\* Objectif spécifique 1**

Amener à comprendre qu'un curriculum est une des manifestations les plus évidentes, d'un projet de société en matière d'éducation. Cela implique que l'on devrait s'appesantir sur la question du profil de compétence relatif à l'enseignement normal dans le dispositif de formation des enseignants. Montrer l'importance relative des acquis qui permettent au postulant au professorat de choisir telle ou telle discipline, de continuer son cursus, et ceux qui lui permettent de s'insérer dans

la vie active. Expliquer dans quelle mesure le métier d'enseignant est idéal. Explorer les conditions nécessaires pour qu'un enseignement et qu'un apprentissage soient efficaces. Scientifiquement il s'agit de montrer que la définition du profil de compétence du postulant au professorat est très importante car elle conditionne le choix des champs disciplinaires, le choix des modalités d'évaluation et l'équilibre entre les disciplines etc.

### **\* Objectif spécifique 2**

Amener les enseignants à examiner les fondements pragmatiques des curricula. À comprendre qu'un curriculum consiste avant tout à apporter un ensemble de réponses appropriées à des problèmes concrets que l'on rencontre au niveau du système éducatif. Montrer qu'il est nécessaire de procéder à un diagnostic approprié des forces et des faiblesses d'un système, mais également de s'assurer que les options choisies répondent aux problèmes identifiés. On note les problèmes d'efficacité interne du système à savoir les abandons les redoublements ; les problèmes d'efficacité externe à savoir manque de qualification l'analphabétisme ; les problèmes d'équité à savoir disparité entre régions, disparité garçons filles ; les problèmes d'efficience du système à savoir le coût du système.

### **\* Objectif spécifique 3**

Amener les enseignants à connaître l'épistémologie des fondements scientifiques des curricula. Question de comprendre que ces curricula sont déterminés par un ensemble de paramètres scientifiques à visées disciplinaires à savoir ; l'histoire, la sociologie, l'anthropologie, la philosophie et la psychologie. Montrer l'incidence de ces facteurs scientifiques disciplinaires sur le curriculum, tout en expliquant l'influence historique du curriculum, (éducation ancienne, éducation traditionnelle, moderne , post moderne et éducation comparée) dégager le rôle de l'aspect sociologique dans la conception du curriculum (changement sociétaux ,transmission de la culture, aspects politiques) , établir la différence entre les philosophies et montrer sa densité sur l'élaboration du curriculum (idéalisme réalisme progressivisme), montrer l'incidence des facteurs anthropologiques sur le curriculum et enfin commenter l'effet de la psychologie sur le curriculum (apprentissage constructiviste, cognitiviste, humaniste et behavioriste).

## **1.4 Hypothèses de recherche**

Une hypothèse est un énoncé affirmatif écrit au présent de l'indicatif, déclarant formellement les relations prévues entre deux variables ou plus. C'est une supposition ou une prédiction fondée sur la logique de la problématique et des objectifs de recherche définis. C'est le plus souvent la réponse anticipée à la question de recherche posée.

La formulation d'une hypothèse implique la vérification d'une théorie ou de ses propositions. Cependant, les facteurs à prendre en compte dans la formulation des hypothèses sont : l'énoncé de relation entre deux variables, relation qui peut être soit causale (de cause à effet) soit d'association (ceci a un lien avec cela).

**\* Hypothèse générale**

**HG** : les fondements des curricula peuvent avoir une influence significative sur le processus de formation des élèves-professeurs de l'enseignement normal.

**\* Hypothèse de recherche 1**

**HR1** : Les fondements essentialistes des curricula en rapport au profil de compétences peuvent améliorer le processus de formation des élèves-professeurs de l'enseignement normal.

**\* Hypothèse de recherche 2**

**HR2** : Les fondements pragmatiques des curricula en rapport aux problèmes spécifiques peuvent stimuler le processus de formation des élèves-professeurs de l'enseignement normal.

**\*Hypothèse de recherche 3**

**HR3** : Les fondements scientifiques des curricula peuvent favoriser le processus de formation des élèves-professeurs de l'enseignement normal.

## **1.5 Intérêt de la recherche**

L'intérêt peut être considéré comme étant les changements positifs que l'étude apporte à la suite d'une recherche. Pour ce sujet de recherche nous avons quatre types d'intérêt : intérêt fondamental, intérêt appliqué, intérêt socio-éducatif et intérêt académique.

### **1.5.1 L'intérêt fondamental**

L'intérêt fondamental c'est l'importance que revêt cette étude dans la production de nouvelles connaissances. Il s'agit ici de la portée scientifique du chercheur. Notre étude va permettre de spécifier l'importance des fondements curriculaires dans le processus de formation des

enseignants car le souci majeur dans toute procédure d'enseignement et spécialement dans le processus de formation des formateurs c'est de pouvoir apporter quelque chose de nouveau à l'apprenant qui est en situation de formation.

Ceci dit, il est question d'ouvrir des perspectives sur la progressivité de l'acquisition des compétences professionnelles tout au long de la formation, ainsi que des moments de recyclages structurés et planifiés tout au long de la vie professionnelle. La finalité ici c'est de pouvoir acquérir des savoirs professionnels et les communiquer suivant un apprentissage à moyen et long terme.

Bien que plusieurs théories aient expliquées le processus de formation des enseignants, le présent mémoire constitue un support de réflexion susceptible d'aider les jeunes chercheurs à conduire des recherches similaires.

### **1.5.2 L'intérêt appliqué**

Cet intérêt réside dans l'ensemble des entités qui sont ou peuvent être intéressées par les résultats de notre recherche. Il s'agit ici de déterminer les attributaires des résultats de cette recherche sur un plan particulier. A cet effet nous pensons aux formateurs et aux élèves professeurs.

\*Aux formateurs: cette étude leur est indispensable en ce sens qu'elle leur fournit des éléments justificatifs relatif au processus de formation des enseignants car en tant qu'enseignants les formateurs ont le devoir de promouvoir et garantir la qualité de l'éducation. Ceci, afin qu'ils puissent d'une part renforcer l'adéquation de la formation des enseignants aux besoins et normes du milieu scolaire. Il est question de redéfinir périodiquement les compétences attendues permettant une régulation de la formation initiale dans le sens d'une plus grande conformité aux conditions d'exercice du métier d'enseignant sur le terrain.

D'autre part, accroître la cohérence entre la formation des enseignants et les finalités de la politique d'éducation question de garantir une plus grande standardisation des formations initiales d'une institution à l'autre dans l'objectif de favoriser la parité des statuts et la mobilité des enseignants. En outre, afin qu'ils sachent que le processus de formation des enseignants devrait intégrer tous les procédés contenus dans le processus enseignement-apprentissage tel que prôné par la didactique.

Par ailleurs qu'ils puissent redéfinir les rapports entre la formation des enseignants et les autres secteurs des sciences de l'éducation à l'université question de rééquilibrer le poids respectif des approches didactiques disciplinaires fondées sur diverses sciences humaines car un curriculum ne doit pas se situer en totale rupture avec pratiques actuelles. Au final améliorer l'articulation entre

la formation théorique et pratique et tenir compte des conceptions nouvelles de la formation et du métier d'enseignant.

\* Aux élèves-professeurs : ce document leur sera d'une grande utilité dans la mesure où étant au centre de l'activité pédagogique ils apprendront à mieux se comporter face à la complexité de la tâche du métier d'enseignant.

D'une part, afin qu'ils puissent se construire une identité professionnelle question de prendre du recul pour observer construire un environnement familier avec les apprenants considérer chaque élève en évitant de se laisser absorber par les particularités et anticiper sur les comportements.

D'autres part, pour qu'il puisse offrir une quantité de pratique importante aux apprenants, proposer de situations adaptées aux apprenants avoir une activité de régulation des apprentissages fournir aux apprenants des repères pour s'auto évaluer favoriser la motivation et l'implication des apprenants. Permettre aux élèves d'identifier l'utilité de ce qui est appris et au final concrétiser les enjeux éducatifs explicites et cibles par rapport aux besoins des apprenants. En outre, afin que ce travail soit pour eux un support leur permettant de s'appesantir sur l'ontologie de référence et la maîtrise des circonstances contextuelles de l'origine des curricula qui permet de développer des compétences.

Par ailleurs, préciser qu'un curriculum doit avant tout s'appuyer sur l'existant en essayant de valoriser les acquis existants renforcer les avancés du système, prendre appui sur ses forces les développer et les faire évoluer. Accompagner les élèves-instituteurs en les aidant à former leur personnalité, évaluer leur action afin qu'il puisse réorienter leur pratiques, étudier leur pratique afin de dégager les éléments d'analyse set de poser un diagnostic prendre en compte l'état émotionnel de l'élève enseignant l'aider à renforcer son efficacité en construisant des dispositifs d'apprentissage.

Les élèves-professeurs ont donc la lourde tâche de s'approprier les outils leur permettant d'analyser de comprendre les différentes pratiques de classe de résoudre les problèmes pédagogique, d'inventer des stratégies d'actions efficaces.

### **1.5.3 L'intérêt socio éducatif**

Cette étude soulève le problème de l'inadéquation du profil initial du postulant au professorat de l'enseignement normal et les curricula en vigueur dans sa formation. L'éducation au Cameroun devrait être le creuset de la qualité de la formation car selon les recommandations des états généraux de l'éducation et de la loi d'orientation de l'éducation, elle a pour but d'atteindre les

objectifs de l'éducation pour tous. Malheureusement tel n'est pas le cas. Abordé donc, aujourd'hui le problème du profil initial du postulant au professorat ne peut qu'être une entreprise intéressante pour tous les partenaires de l'éducation et pour la société entière.

#### **1.5.4 L'intérêt académique**

Enfin cette recherche fait partie de la formation reçue au centre de recherche de formation doctorale (CRFD). Elle va nous permettre de rédiger, présenter et soutenir notre mémoire de fin de formation en vue de l'obtention du M2 en sciences de l'éducation.

### **1.6 Délimitation du sujet**

Délimiter une étude revient à déterminer son cadre de recherche. Il est question ici de circonscrire voir d'établir des frontières à l'intérieur desquelles notre étude évoluera. Il s'agit de la délimitation spatiale, temporelle, et thématique

#### **1.6.1 Délimitation spatiale**

Cette recherche aurait pu s'étendre au niveau national mais compte tenu d'un certains nombre de contraintes nous n'avons pas eu la possibilité de le faire. Néanmoins la ville que nous avons choisie, capitale politique du Cameroun et l'école sélectionnée révèlent des spécificités qui témoignent effectivement d'une représentativité nationale. La circonscription géographique qui nous a permis de mener nos investigations et notre enquête proprement-dite est la région du centre. Spécifiquement dans la ville de Yaoundé. Particulièrement nous avons choisi et sélectionnés dans le cadre de notre recherche les élèves-professeurs de l'enseignement normal option sciences de l'éducation quatrième année de l'école normale supérieure de Yaoundé. Spécialement eux parce qu'ils sont en cycle débutant et le plus souvent stagiaire en fin de formation d'où ils doivent exprimer leur professionnalité en tant que futur enseignant d'ENIEG.

#### **1.6.2 Délimitation temporelle**

Notre étude se déroulera durant l'année académique 2013-2014 et ceci au fur et à mesure que les enseignants nous dispensent des cours et que nous puissions acquérir des notions.

#### **1.6.3 Délimitation thématique**

Pour nous, il s'agit d'évoquer avec précision les aspects que nous voulons présenter. Le curriculum étant un domaine vaste (plan d'étude programme d'enseignement architecture pédagogique). Notre sujet porte sur les fondements des curricula et la formation des enseignants. Il faut noter que le processus de formation des enseignants concerne plusieurs types de dispositif de

formation. Concernant notre étude nous nous sommes limités spécifiquement à la formation initiale des élèves professeurs de l'enseignement normal.

## 1.7 Définition des concepts

### \* **Fondement** :

Étymologiquement il vient du latin « fundamentum » qui veut dire fouiller, creuser, poser, jeter, établir les bases.

° Selon le dictionnaire français le Petit Larousse(2004), c'est un élément qui constitue la base de quelque chose. Le fondement est ce sur quoi un édifice repose. Par analogie, c'est ce sur quoi une connaissance, une théorie repose. Le fondement est ce qui est premier dans l'ordre logique et qui est la *raison d'être* d'un phénomène, sa *justification*. C'est en ce sens qu'on assigne parfois à la philosophie la tâche de rechercher le fondement de la science ou de la morale, c'est-à-dire les principes qui les justifient, les légitiment. En philosophie c'est le principe de base sur lequel repose un système d'idée.

### \* **Curriculum** :

Étymologiquement, il vient du grec *curere* qui veut dire diriger un cours et représente donc un ensemble de matières rencontrées par les apprenants dans leur course vers un but ou une cible. La notion de curriculum quant à elle est apparue dans la littérature britannique au début du XXème siècle en vue d'adapter les contenus d'enseignement aux contextes socioculturels et socioéconomiques du milieu.

° Selon Forquin(1989), le curriculum est un parcours éducationnel un ensemble continu de situation d'apprentissage voire d'expérience auxquelles un individu s'est trouvé exposé au cours d'une période donnée dans le cadre d'une institution d'éducation formelle. Il existe une myriade de définitions du curriculum, allant des plus circonscrites au plus étendues. Les **définitions circonscrites** voient le curriculum comme un plan d'enseignement, un programme d'études ou un ensemble qui favorise l'apprentissage. Les **définitions étendues**, d'un autre côté, voient le curriculum comme un processus. Il comprend les valeurs, les attitudes et les expériences des élèves à l'intérieur comme à l'extérieur du cadre scolaire

Le curriculum proprement dit se distingue du programme scolaire qui n'en est qu'une des formes car on peut avoir le curriculum prescrit par les autorités, le curriculum réel se référant aux contenus transmis réellement par l'enseignement et le curriculum caché en rapport aux expériences

vécues par l'apprenant à l'école en marge des programmes et contenus officiels.

En ce qui concerne notre étude, les **curricula** (pluriel du curriculum) : sont la base de l'unité du système éducatif, ils comprennent le programme d'étude le plan d'enseignement et d'instruction, le programme de formation voire l'architecture pédagogique. Ils sont aussi le ferment de la société de demain. La question de leurs contenus et de leur définition est donc essentielle. Pour les contenus, l'approche par les compétences devient sans doute la piste à privilégier au regard de la masse incommensurable de connaissances parmi lesquelles le choix de celles à enseigner dans le cadre de la formation initiale devient de plus en plus arbitraire.

### \* Fondements des Curricula

En

ce qui concerne notre recherche, les **fondements des curricula** constituent donc les principes sur lesquels repose la planification du curriculum. On parle d'une part, de **fondements scientifiques** (*historique* ce sont les facteurs et les enjeux du passé qui influencent le curriculum, encore aujourd'hui, L'histoire en tant que mémoire de la société doit permettre de comprendre les causes des problèmes actuels de l'éducation en Afrique. Il s'agit donc de faire un retour historique pour identifier les enjeux liés à la formation des enseignants, la place du curriculum dans le processus éducatif global, ses lieux de diffusion et ses formes, les orientations et le sens qui lui sont donnés, afin d'identifier les ruptures et les continuités par rapport aux pratiques actuelles et de cerner ainsi son évolution. Tant la théorie que les pratiques pédagogiques résultent d'évènements historiques particuliers. De plus, les nombreux mouvements en éducation agissent sur le curriculum jusqu'à un certain point; *Philosophique*, c'est une recherche de la vérité; une poursuite de la sagesse ou de la connaissance D'une manière générale, le processus de formation des enseignants s'inscrit dans une vision qui renvoie au fondement philosophique du curriculum. La philosophie joue un rôle actif dans les tendances du curriculum. Et parce que la philosophie est un processus de l'esprit, il y a un grand nombre de contemplations philosophiques qu'on devrait considérer. D'un côté, dans une Afrique traditionnelle voire un Cameroun à prédominance orale, cette vision peut être conceptualisée à travers des philosophies et traditions orales comme les proverbes, contes et légendes, qui sont les formes d'expressions privilégiées de transmission des messages éducatifs. Dans un autre côté, à travers des les philosophies modernes qui sont dotées de courants de pensée dont on cite l'idéalisme, le réalisme, le progressivisme et le reconstructionnisme.; *sociologique* c'est la contribution des points d'intérêt de la société, incluant les groupes et les institutions culturelles; *psychologique* qui comprend l'intuition aiguisée grâce au domaine de la psychologie et qui entre en

ligne de compte dans le processus d'apprentissage et, conséquemment, dans le curriculum etc.)

D'autres parts on parle de **fondements pragmatiques** en rapport aux problèmes spécifiques de la société. Un curriculum pragmatique consiste avant tout à apporter un ensemble de réponses appropriées à des problèmes concrets que l'on rencontre au niveau du système éducatif ; problèmes d'efficacité interne du système comme les redoublements et abandons ; problèmes d'efficacité externe du système comme l'analphabétisme fonctionnel, le manque de qualification ; problèmes d'équité comme les disparités filles et garçons, disparités entre régions, entre écoles, entre élèves d'une même école ; problèmes d'efficacité du système comme le coût du système. Cela nécessite de procéder à un diagnostic approprié des forces et des faiblesses d'un système, mais également de s'assurer que les options choisies répondent aux problèmes identifiés.

En outre de **fondements essentialistes** en rapport avec les questions essentielles et choix qu'on aura à faire dans la conception d'un curriculum. L'importance relative des acquis qui permettent à un élève ou un potentiel enseignant de continuer sa scolarité en optant pour tel ou tel discipline en rapport avec sa formation initiale, et ceux qui lui permettent de s'insérer dans la vie active.

La définition du profil attendu est très importante, car celui-ci conditionne toute une série de choix institutionnels et organisationnels relatifs au déroulement de la scolarité, comme ; le choix d'un plan ou profil de carrière ; le choix des champs disciplinaires ; l'équilibre entre les différentes disciplines ; le choix des modalités d'évaluation ; les choix en matière de soutien. Ce sont tous des choix stratégiques, à retenir en fonction d'un projet pour l'école, à l'échelle d'un pays.

#### **\*Formation :**

° Etymologiquement, il vient du latin « formatio » qui veut dire former

° Selon le dictionnaire français le Petit Larousse(2004), c'est un enseignement destiné à donner à une personne ou un groupe des connaissances théoriques et pratiques nécessaires à l'exercice d'un métier ou d'une activité. Le champ sémantique du concept formation s'avérant très vaste. Nous allons nous cramponner aux définitions qui s'accordent avec notre étude. L'exposition du mot formation dans ses diverses articulations concorde en un point majeur qui est la transmission des connaissances. Cependant, On parle plus souvent de formation initiale, de formation continue voire de formation en alternance.

La formation initiale, par définition, est la formation de base. Elle sert à équiper les jeunes gens de connaissances et compétences nécessaires, afin de les préparer à entrer dans la vie active. Bien que les connaissances et compétences se situent dans le domaine de la gestion, ici, les

orientations professionnelles sont aussi les mêmes que dans les autres domaines (tels que les techniques ou les autres sciences sociales) : soit l'apprenant peut appliquer les connaissances acquises dans la pratique de son métier, soit il peut les approfondir par la recherche et l'enseignement par une carrière d'enseignant-chercheur-consultant pour développer encore plus ses connaissances dans ce domaine.

En formation initiale, de façon très générale, les enseignants sont surtout des professeurs d'enseignement normal et de lycée, qui ont opté pour une carrière d'enseignant ou d'enseignant-chercheur. Dans le domaine de l'enseignement de la gestion, les professeurs peuvent aussi pratiquer en parallèle des activités de conseil. On voit aussi des responsables ou dirigeants d'entreprise qui souhaitent partager leurs connaissances et expériences aux jeunes par la participation aux conférences, à la supervision des stages, ou simplement par une réorientation de la carrière d'entrepreneur-gestionnaire à celle d'enseignant. En somme c'est une formation professionnelle initiale qui fait suite à la formation générale et prépare les jeunes à s'insérer dans un emploi qualifié, voire de passer d'ouvrier à ingénieur. Spécifiquement, la formation initiale adopte une vision de long terme, et il est tout à fait envisageable que son contenu aborde les aspects de la recherche.

Par définition, la formation continue quant à elle se déroule parallèlement, ou même au sein des activités professionnelles des participants. Elle peut prendre plusieurs formes : formation en salle de classe, formation sur le lieu de travail, formation assistée par l'ordinateur, formation par rotation des postes, etc. En formation continue, et surtout dans le domaine de la gestion, l'enseignant joue le rôle d'animateur dans les formations. Il présente les concepts et outils, dirige la discussion entre les groupes, et propose des solutions possibles après les analyses de la situation et après la discussion. Le profil des enseignants en formation continue dans le domaine de la gestion peut donc comprendre des professeurs d'université, des consultants, et même des cadres d'entreprise. Mais pour ces derniers, les occasions d'organiser et de participer aux activités de recherche sont très rares, tout simplement parce qu'ils n'ont pas beaucoup de temps à y consacrer ou qu'ils n'en trouvent pas le besoin. En somme c'est une formation professionnelle initiale qui peut être diplômante comme qualifiante, elle a pour objectif de favoriser l'insertion ou la réinsertion professionnelle et pour mission de favoriser le développement des compétences.

° Dans le cadre de notre recherche nous parlons de formation initiale professionnelle. Dans cette formation l'enseignant a peu d'initiative, si ce n'est sur les modalités pédagogiques de son enseignement. Il est dépendant : d'un programme dont le contenu et le nombre d'heures de

formation sont fixés au niveau national ; d'un nombre d'élèves imposé par classe et d'un emploi du temps hebdomadaire rigoureux fixé à l'avance annuellement par l'établissement où il travaille.

### \* **Enseignant,**

° Etymologiquement, il vient du latin « insignire » qui veut dire faire connaître par un signe, une indication, donner un enseigne

° Le dictionnaire français le Petit Larousse(2004), le définit comme étant une personne désignée pour enseigner dans un établissement de formation.

° L'UNESCO définit l'enseignant comme toute personne qui a charge de l'éducation des élèves ou toute personne qui en instruit d'autres.

° En très grande majorité, les enseignants sont fonctionnaires de droit public, dont le statut et le grade sont déterminés par un concours national d'accès à la profession. Ceux-ci enseignent ensuite des disciplines tout au long de leur carrière. Il existe quatre catégories d'enseignants :

- Les professeurs de lycée **d'enseignement général**. Leur concours d'accès est fondé sur des savoirs académiques dans une discipline précise (par exemple histoire, mathématiques, français...)

- Les professeurs de lycée **d'enseignement technique**. Leur concours d'accès est fondé sur des savoirs professionnels et sur une expérience professionnelle antérieure dans le métier concerné (comptabilité, hôtellerie, ébénisterie...)

- les professeurs d'école **d'enseignement normal**. Leur concours est fondé sur les mêmes principes que ceux de l'enseignement général sauf qu'ils sont formés exceptionnellement pour enseigner les instituteurs.

- les professeurs d'université **d'enseignement supérieur**. Ceux-ci sont plus souvent des ATER ou des moniteurs en cours d'études doctorales

### \* **Formation des Enseignants**

Dans le cadre de notre recherche, on conçoit la formation des enseignants comme une formation basée sur les acquis, les connaissances voire les compétences dans une discipline, aidant les enseignants à être source d'innovation et de recherche dans l'éducation et pas simplement des fonctionnaires qui suivent un programme.

En d'autres termes, c'est une formation qui est au centre du processus d'amélioration de la qualité de l'éducation où les enseignants, individuellement ou en groupe, sont responsables de l'analyse des besoins de l'école. Ils sont capables et désireux de débattre ouvertement, non

seulement entre eux, mais avec les autres parties légitimement concernées, des solutions possibles ou des développements souhaités et, aussi, de prendre les décisions sur ce qu'il y a lieu de faire et comment en assurer la mise en œuvre. Au final une formation qui permet aux enseignants de s'améliorer eux-mêmes, d'analyser leurs propres actions, d'identifier les besoins des élèves d'y réagir d'évaluer le résultat de leurs interventions et pouvoir se construire un plan de carrière voire un projet à plusieurs facettes.

Plus formellement, la notion de formation des enseignants, c'est l'assortiment des stratégies adoptées dans le but d'une acquisition d'un perfectionnement voire d'une qualification professionnelle.

## **CHAPITRE 2 : REVUE DE LA LITTÉRATURE ET THÉORIES EXPLICATIVES DU SUJET**

Le présent chapitre est une étude privilégiée pour l'analyse et la réflexion scientifique. Cette rubrique qui contient deux parties, permettra d'exposer la documentation sur les diverses revues traitant de notre sujet. Tout en explorant les études sur le plan théorique présentant d'abord, les avis de divers auteurs sur la problématique de la formation des enseignants en rapport avec les fondements des curricula et par la suite effectuer une lecture théorique de notre sujet, à l'aide des grandes théories, nous permettant d'expliquer le sujet.

### **2.1 REVUE DE LA LITTÉRATURE**

Nous ne faisons pas œuvre de pionnière dans cette thématique. Cette question a déjà fait l'objet de nombreuses recherches. Plusieurs chercheurs ont déjà effectués des travaux se rapportant de près ou de loin à cette thématique. De ce fait, il sera question ici, de recenser les avis de différents auteurs sur les aspects à prendre en compte dans le processus de formation des enseignants et ceux entrant dans les fondements du curriculum. Tout en faisant une revue critique de la littérature question de montrer l'originalité de notre sujet de recherche.

### **2.1.1 La problématique du processus de formation des enseignants de l'enseignement normal**

Il n'est pas inutile de définir le profil et les compétences minimales ou optimales pour enseigner. On pourrait passer à côté de l'essentiel si on ne conçoit pas le profil du postulant au professorat de l'enseignement normal comme composante du processus de formation d'enseignant.

Si nous nous attelons effectivement à satisfaire le droit à l'éducation pour tous, question de se rassurer que chaque enfant, jeune ou adulte développe les compétences accessibles grâce à une bonne éducation (savoir lire, écrire, compter mais aussi réfléchir de façon créative et critique), l'unique solution serait alors, de se rassurer que chaque élève ait un enseignant qualifié. Ceci suppose, de mettre en place des politiques adéquates pour produire un personnel enseignant professionnel suffisamment, capable, compétent et formé selon le profil adéquat.

La formation des enseignants est cruciale, non seulement pour améliorer les chances d'apprendre des enfants, mais également pour développer des compétences et des comportements chez les enseignants qui peuvent promouvoir la diversité et favoriser le bien-être des enfants. Ainsi, comme le décrit le projet PISA de l'OCDE(2001), il faut « une formation des enseignants qui aide les enseignants à être source d'innovation et de recherche dans l'éducation, pas simplement des fonctionnaires qui suivent un programme ».

Et comme le stipule Vonk cité par Bourdoncle(1992), quand on regarde de près la profession enseignante une dialectique semblable saute aux yeux entre uniformité et diversité. L'OCDE, par exemple, met en exergue deux modèles d'enseignants qui ont été adoptés par les pays membres : *le modèle à compétence minimale* et *le modèle à professionnalisme ouvert*. Dans les politiques d'éducation actuelles, l'OCDE(2002), observe que la tendance l'emportant de nos jours est celle de l'idée du rôle de l'enseignant qui peut être décrit comme *celui du modèle à compétence minimale*.

Suivant ce modèle, l'enseignement est considéré purement et simplement comme un *système de livraison*.

Le travail de l'enseignant est ramené à effectuer la livraison d'un programme imposé. Dans cet environnement, il est facile d'évaluer les enseignants en jugeant comment ils effectuent cette livraison et leur formation peut être organisée de façon à remédier à leurs déficiences. Le modèle à compétence minimale requiert un entraînement initial afin d'instiller un haut niveau de connaissance du sujet et des compétences didactico-pédagogiques.

Le second modèle du rôle de l'enseignant, accordé par le terme de *professionnalisme ouvert*, met l'enseignant au centre du processus d'amélioration de la qualité de l'éducation. Les enseignants, indépendamment ou en communauté, sont garants de l'analyse des besoins de l'école. Les enseignants sont donc considérés comme des leaders innovateurs, capables de s'améliorer eux-mêmes, d'analyser leurs propres actions, d'identifier les besoins des élèves, d'y réagir et enfin d'évaluer le résultat de leurs interventions .

### **2.1.1.1 La formation des enseignants d'une situation locale à une préoccupation globale**

Pour Fonkoua (2007), le système de formation des enseignants au Cameroun, comme dans les autres secteurs de formation, n'est pas conçu de manière à s'articuler autour des compétences professionnelles spécifiquement déclarées. Le système de formation des enseignants n'a pas connu une articulation qui intègre la formation initiale, la formation à distance ou la formation continue de façon à procurer, tout au long de la vie professionnelle, des moments de recyclage structurés et planifiés. L'élaboration et la mise en œuvre des objectifs de formation n'ont pas été orientées vers les compétences nécessaires à l'exercice de la fonction enseignante qui sont les compétences disciplinaires, didactiques et psychopédagogiques, fondamentales en sciences de l'éducation, ainsi que les compétences écologiques et professionnelles.

Il se confirme que, la formation des enseignants au Cameroun est longtemps restée théorique et extravertie, avec des modèles et des référents extérieurs à la situation africaine. Les théories pédagogiques et psychologiques enseignées ainsi que les documents de formation ont été importés des pays européens depuis l'échec d'initiatives comme l'IPAR et le CNE qui avaient pour mission de conduire des innovations dans la recherche, la documentation et la formation des formateurs au niveau de l'éducation de base et des enseignements secondaires camerounais.

Pour l'auteur, l'un des principes fondamentaux dans la mise en place de la formation des enseignants doit être le principe d'intégration. L'approche intégrative dans la formation des formateurs prendra essence, en amont, dans le fonctionnement en réseau des institutions de formation des formateurs et, en aval, dans les activités intégratrices des acquis dans l'enseignement. Pour lui, nul n'a plus le droit d'évoluer seul et de parcelliser le savoir, au risque de disparaître de ce monde où les modèles culturels sont de plus en plus imbriqués. La formation des enseignants doit tenir compte du profil de sortie des apprenants. La question fondamentale à laquelle on doit apporter en permanence des éléments de réponse doit être : « Quel type d'hommes voudrions-nous former et pour quel type de société ? ».

Ici, il nous est tenu de constater que l'auteur aborde bien la question de la formation des enseignants mais seulement dans un versant beaucoup plus pratique, en insistant sur l'approche intégrative mais pas sur l'épistémologie même des curricula.

#### **2.1.1.2 La description du rôle tenu par l'enseignant selon Ludovic Morge**

Morge (2001), constate que les recherches en didactique des sciences se sont centrées sur l'étude des conditions propices aux apprentissages en analysant finement les situations proposées aux élèves (contenus, objectifs, tâches proposées aux élèves) et en observant leur impact sur l'évolution des conceptions des élèves. D'après lui, ces recherches ont donc laissé de côté "la *description du rôle tenu par l'enseignant*". Actuellement, les situations élaborées dans le cadre de la recherche sont proposées aux enseignants, ce qui pose le problème de leur appropriation par des enseignants éloignés du milieu de la recherche.

L'auteur s'interroge sur la relation entre les pratiques effectives des enseignants et leurs propres représentations épistémologiques et didactiques. Ce constat formulé par Morge plaide en faveur d'une interaction entre les pratiques et les représentations des enseignants et montre la complexité des relations entre ces deux composantes de la formation. Les enseignants sont susceptibles de forger leur propre pratique sur la base de ce qu'ils ont vécu en tant qu'élève ou ce qu'ils observent pendant les stages ou également en s'appuyant sur les manuels scolaires. Dans ce cas de transmission de pratique, on peut légitimement penser que la pratique de l'enseignant va être plus influencée par les modèles qu'il suit que par ses propres représentations. Les enseignants associent des notions du programme à des expériences classiques, ils appliquent l'ordre d'entrée dans un thème selon leur habitude et ils attribuent au préalable une importance à certains concepts. Autrement dit, ces enseignants, au coeur des recherches en didactiques, activent, dans ce cas précis,

des schèmes d'actions pour imaginer leurs séances d'enseignement sans faire appel à leurs propres représentations épistémologiques ou didactiques. On constate ici, que l'auteur nous montre bien sur quoi devrait être axée la formation des enseignants, cependant ses travaux se sont plus focalisés sur l'acte d'enseigner comme priorité dans la formation des futur enseignant.

### **2.1.1.3 La didactique professionnelle, comme cadre de lecture compréhensive de l'acte d'enseigner selon Philippe Maubant et Marc Bru**

Il est primordial, si l'on souhaite donner une densité aux nouvelles orientations des politiques de formation des enseignants, de revenir à la problématique des savoirs, et donc de recourir aux modèles proposés par la didactique professionnelle. Il convient, à l'instar de Rey (1997), cité par Maubant(2004), de considérer qu'il n'y a pas de savoir sans compétence ni de compétence sans savoir. Astolfi(2003), poursuit cette idée en précisant que : « Posséder un savoir, ce n'est pas seulement le mémoriser, c'est s'en servir d'outil avec compétence. Quant à la compétence qui ne disposerait pas d'un savoir pour l'éclairer, elle ne serait qu'une recette grâce à laquelle on réussit sans comprendre ». Cette réserve majeure faite au concept de compétence explique sans doute pourquoi les recherches actuelles en didactique professionnelle semblent se recentrer sur la problématique des savoirs professionnels en jeu dans l'exercice de l'activité professionnelle. Ce retour du savoir dans les débats scientifiques sur la formation professionnelle des enseignants peut expliquer aussi le glissement qui semble s'opérer aujourd'hui entre une didactique professionnelle et une didactique des savoirs professionnels.

Outre la nécessité de se centrer sur l'identification des savoirs constitutifs de l'agir professionnel, il est question de montrer que les recherches en formation professionnelle des adultes peinent souvent à identifier le système d'ensemble qui permet d'analyser et de comprendre l'articulation entre les composantes de l'apprentissage et l'action même d'apprendre. Les recherches sur la formation des enseignants se heurtent à la même impasse. S'il semble possible de repérer les différents savoirs en jeu dans l'activité professionnelle, il semble plus délicat d'identifier le système qui régit la pratique, ce que Bru (2004) qualifie de principes organisateurs de la pratique. Comprendre l'agir professionnel requiert d'identifier ses éléments constitutifs mais aussi ce qui participe de leur opérationnalisation. Dès lors, nous pouvons admettre l'importance accordée aux recherches qui vont tenter de privilégier un triple regard : l'identification des savoirs professionnels, la compréhension des processus de construction et de mise en œuvre des savoirs professionnels dans l'exercice de la profession et l'identification des éléments constitutifs, contributifs et

facilitateurs de l'apprentissage professionnel. Il nous semble donc important ici de proposer une rupture épistémologique dans la conception des dispositifs de formation des maîtres en privilégiant l'entrée par l'analyse de la pratique d'enseignement celle-ci se fondant sur ce triple regard. Dès lors, la didactique professionnelle peut selon nous constituer un cadre de référence pertinent pour analyser l'acte d'enseigner. Ici, il nous est tenu de constater que l'auteur s'attarde beaucoup plus sur les pratiques enseignantes liées aux compétences que sur les curricula en vigueur spécifiquement déclarées dans chaque standard de formation.

#### **2.1.1.4 Quelques catégories de problèmes succinctement évoqués liés à la didactique professionnelle dans la formation à l'enseignement au Cameroun selon Nkeck Bidias**

Pour Nkeck Bidias (2013), le métier d'enseignant, tant dans l'enseignement supérieur que dans l'enseignement normal, est reconnu comme un métier exigeant et de haut niveau culturel avec une connaissance pointue des didactiques liées à sa pratique. Celle-ci a décelé dans son article quelques obstacles liés à la problématique de la formation à l'enseignement.

- Problèmes d'organisation des recherches

Selon l'auteur, les institutions du système national de formation à l'enseignement ne présentent pas encore de dispositifs de recherches pour l'analyse des pratiques dans l'objectif d'améliorer tant l'encadrement et l'accompagnement des enseignants stagiaires en formation que le développement des compétences au travail des enseignants déjà formés. À l'université par exemple elle note que les formations conduisant aux diplômes professionnels ou les enseignements conduisant à des diplômes d'enseignement (Licence-Master-Doctorat) ont besoin de disciplines d'enseignements contributives clarifiées au niveau du Conseil de l'enseignement supérieur, et structurées à travers les applications d'une discipline intégratrice génératrice des processus facilitateurs de l'apprentissage en milieu de travail.

- **Problèmes liés à la qualité de la formation initiale à l'enseignement**

Tsafak (2006), cité par Nkeck Bidias observe que : « *une école n'est pas professionnelle par le simple fait que l'on l'affirme ; c'est connaissant la profession que doivent exercer les élèves qu'elle forme en fonction d'un profil connu et défini à l'avance* ». L'auteur relève le manque de professionnalisme inhérent aux activités des enseignants dans leur pratique quotidienne.

- **Problèmes liés au modèle de formation et aux programmes de formation**

D'après les textes officiels, l'enseignement dispensé dans les institutions de formation à l'enseignement comprend généralement une formation théorique, une formation bilingue et une formation pratique. Les cours d'enseignement général et les cours d'enseignement professionnel forment le tissu de la formation théorique. La formation pratique se réalise par des stages dans les lycées de référence et les écoles d'application. Altet (2011), cité par Nkeck Bidias(2013), dans le rapport d'état des lieux effectué lors de la redéfinition de l'organisation et du Fonctionnement des ENIEG où les enseignants sont formés dans les ENS, affirme que : *«le modèle de formation en vigueur dans les ENIEG est un modèle théorique applicationniste. Il s'agit de transmettre théoriquement des savoirs à enseigner et pour enseigner puis les faire appliquer en classe par les élèves maîtres selon le modèle dit artisanal ou applicationniste...»* Selon elle, le modèle appliqué dans ce type d'institution de formation à l'enseignement est qualifié de *traditionnel*.

De cette affirmation, il est à noter que l'enseignement est conçu comme un métier technique avec des règles préétablies à faire imiter. Altet conclue en indiquant que : *« le modèle de formation en vigueur est à l'opposé du modèle de la professionnalisation qui voit l'enseignement comme une profession et l'enseignant comme un professionnel autonome capable de choisir les objectifs et les stratégies les plus adaptés aux situations d'enseignement rencontrées ».*

- **Problèmes de l'enseignant stagiaire en formation**

L'analyse des rapports de stages pratiques effectués par les élèves professeurs fait état de certains problèmes récurrents tels que :

- la distance entre la formation théorique reçue dans l'institution de formation et la formation pratique dans les écoles ou les lycées ;
- la méconnaissance des didactiques des disciplines scolaires à mobiliser ;
- le temps relativement court alloué aux stages pratiques ne favorise pas la maîtrise de la pratique de la gestion de classe en ses onze composantes selon la théorie de l'intervention éducative.

- **Problèmes liés à l'absence ou l'insuffisance des formations continues**

Le document de la stratégie sectorielle de l'éducation du Cameroun (DSSE, 2007) relève que : *De manière générale, le corps enseignant souffre de l'absence des perspectives professionnelles : il n'existe pas de véritables plans de carrière pour les enseignants camerounais. D'autant plus que les efforts des pouvoirs publics en matière de formation continue des enseignants sont assez marginaux.* Les efforts en question se limitent pour l'instant aux journées pédagogiques organisées par bassins pédagogiques. Les attentes resteront insuffisantes à moins que les mandataires de l'Etat, actants dans le système national de formations à l'enseignement, ne prennent des initiatives entrant dans une offre de signification crédible. En attendant, l'enseignant dans sa salle de classe apprend son métier sur le tas en imaginant des stratégies lui permettant de résoudre les problèmes auxquels il fait face sans dispositifs d'accompagnement au développement de ses compétences professionnelles.

- **Problèmes liés à l'organisation de la formation à l'enseignement**

Au Cameroun, la formation à l'enseignement se déploie dans des institutions publiques ou privées sur la base d'un ensemble de disciplines institutionnellement retenues comme contributives d'une professionnalité pour enseigner à différents niveaux du système national de formations. Les institutions de formation à l'enseignement sont les suivantes : les ENS publiques, les ENIEG publiques et privées, les ENSET publiques, les ENIET publiques ou privées. Il existe aussi d'autres institutions nationales de formations pour lesquelles les formateurs se réfèrent à la formation des formateurs à l'enseignement pour développer leurs compétences et mieux analyser leur environnement professionnel à partir de leur éthos managérial initial; il s'agit des institutions de formation professionnelles telles que l'IRIC, l'ENSP, l'ENSTP, l'ENSPT, les centres de formations professionnelles dans les domaines techniques de l'Etat, notamment l'agriculture la forêt, l'élevage, les travaux publics, la santé, la consultance,...etc.

Par ailleurs, le Cameroun a choisi l'économie de marché comme mode d'organisation économique privilégié. Et à ce sujet, la loi portant Charte des Investissements stipule par ailleurs en son préambule que le pays s'oriente vers *le recentrage et le renforcement du rôle de l'université et du système national de recherche scientifique et technique comme facteur critique de transformation et de maîtrise des structures économiques et sociales.* Par conséquent, il faudrait s'attendre à ce que le pôle public, le pôle privé et le pôle des organisations de la société civile deviennent, plus que par le passé, actifs dans les domaines de l'éducation, de l'enseignement, de la formation à l'enseignement, de la recherche et de la professionnalisation en général.

Or, la formation à l'enseignement est de plus en plus associée à l'ampleur des besoins de résolution de tous les problèmes ou pour réparer les insuffisances ou les manques d'anticipations dans tous les autres domaines, selon Parmentier(2008), en tant que processus de préparation et d'accompagnement des changements, voire en tant que facteur d'émergence, des ruptures ou des cultures nouvelles. Donc les évolutions à apporter à la professionnalisation devraient tenir compte des espaces de la formation, de l'environnement de travail favorisant le développement le transfert des compétences et de l'intellectualisation du travail voire le développement d'un savoir agir en situation. Il ressort donc que des analyses faites qu'une institution de formation à l'enseignement se voient attribuer un double rôle : celui de régulateur social et celui de producteur des compétences professionnelles. A cet effet toutes les institutions de formation à l'enseignement concernées devraient muter à l'ordre des niches académiques.

Universellement, la tendance serait que la formation à l'enseignement se développe dans une optique de professionnalisation, dans une optique d'approche culturelle de l'enseignement, à partir d'une approche par compétences professionnelles et s'organisant par une maîtrise d'œuvre unique assurée par les sciences de l'éducation alliant recherche, formation et profession. Selon Nkeck Bidias(2013), les quatre métiers d'un système national de formations à l'enseignement comme celui du Cameroun seraient les suivants :

- Les formateurs des formateurs à l'enseignement avec des expert aux référentiels de formation, animateurs d'actions de maîtrise des savoirs, pédagogie de l'oral, pédagogie de l'alternance, didactiques, ateliers de raisonnement logique, formateur-concepteur de dispositifs, formateur consultant, responsable de formation ;
- Les formateurs à l'enseignement, formateur-animateur, formateur-disciplinaire, conseillers spécialisés ou transversaux à l'orientation ;
- Les formateurs de terrain avec des inspecteurs pédagogiques, conseillers pédagogiques ;
- Les enseignants transmetteurs, encadreurs d'enseignants en formation stagiaires ;

Cependant bien que l'ensemble des problèmes relevés indique l'utilité d'un cadre théorique mis en œuvre par tous les protagonistes du système éducatif. L'auteur n'aborde pas en profondeur la problématique du profil initial du postulant au professorat de l'enseignement normal en rapport au type d'homme à former. Elle se focalise beaucoup plus sur la didactique professionnelle qui comprend l'acte d'enseigner. Toujours est-il, recruter et former des enseignants à faibles compétences, non qualifiés et selon des profils non adéquats, et les encourager à préparer des élèves-maîtres à l'examen de CAPIEMP ne peut être une alternative acceptable à des éducateurs qui

se veulent professionnels, bien préparés et, disposant des outils, connaissances et compétences nécessaires pour élaborer des programmes basés sur les besoins des apprenants.

## **2.1.2 La question des fondements du curriculum**

### **2.1.2.1 l'ontologie de référence selon Belinga Bessala**

Pour Belinga Bessala (2005), les curricula sont déterminés par un ensemble de paramètres culturels socioprofessionnels anthropologiques philosophiques et politiques de chaque société. Les programmes d'enseignement de formation obéissent par conséquent aux exigences de chaque système éducatif. Pour l'auteur, toute société définit toujours au préalable son ontologie de référence par rapport à l'éducation de l'homme. Cette ontologie de référence consiste à définir clairement le type d'être à former. Selon lui « Tout programme scolaire trouve son ancrage épistémologique dans la référence ontologique de la société ». Les programmes scolaires naissent et prennent leur origine dans cette ontologie de référence car les finalités, les objectifs les contenus de formation de ces programmes devront toujours être en harmonie avec le type d'être à former. De ce fait, l'auteur estime que les questions fondamentales des programmes d'enseignement ont toujours été celle-ci : qu'est ce qui mérite d'être enseigné à nos jeunes citoyens ? Autrement dit qu'est ce qui doit être dispensé dans les institutions scolaires sous la responsabilité des instituteurs enseignants et professeurs qualifiés ? Belinga (2005), nous explique donc que tout programme d'enseignement a au moins un niveau de justification d'opportunité ceci face à l'abondance des connaissances scientifiques et techniques des systèmes de valeurs et des besoins sociaux.

Le formateur ne peut tout enseigner à ses apprenants, de ce fait, la nécessité d'opérer un choix s'impose selon les sociétés, les ressources humaines disponibles, les traditions culturelles pédagogiques et didactiques en vigueur. Et en ce qui concerne les curricula, il est toujours utile de procéder à l'analyse des besoins des tâches et des compétences visées par la société et ces programmes sont déterminés par un ensemble de paramètre culturel socio politique anthropologiques philosophiques et psychologiques de la société. Pour ce qui est de la professionnalisation des enseignants, il stipule que le volet recherche de nos universités ne s'articulent qu'autour des problèmes essentiellement académiques. Ce volet n'est pas encore tourné résolument vers les entreprises et autres partenaires sociaux. Face à ces défis, il est question de repenser la formation des enseignants du supérieur en définissant clairement leur profil pédagogique à côté de celui qui est institutionnellement reconnu. Il faudrait également définir le profil de l'étudiant à former dans les écoles et universités.

Pour l'auteur, la refonte des programmes de formation professionnelle s'avère nécessaire face aux mutations sociales, au

progrès technologique et demandes des entreprises qui ont besoin d'un personnel professionnel doté des savoirs et savoir-faire appropriés à leurs attentes, une méthodologie de formation de nos étudiants doit être repensée au niveau de nos universités ; les contenus de formation redéfinis ou complétés si cela s'avère nécessaire ; l'objet de la recherche universitaire reprecisé.

Mais toujours est-il l'auteur n'aborde pas en profondeur la question des fondements des curricula spécifiquement déclarées dans l'enseignement normal ce dernier s'appesanti beaucoup plus sur comment élaborer les curricula. Toutefois, le souci de rénovation d'un curriculum s'avère un processus à démarche longue pour un système éducatif.

### **2.1.2.2 Fondements théoriques des programmes de formation des enseignants en Afrique selon Pierre Fonkoua**

#### **• Du principe d'intégration**

Pour Fonkoua(2007), culturellement, l'Afrique est en marche vers la mondialisation. Dans cet élan, la formation de formateurs servant de guides dans cette grande marche est une nécessité incontournable. Car, sur le plan socioéconomique, on assiste à une montée du chômage des jeunes dans les pays en développement et surtout en Afrique subsaharienne. Selon l'auteur ce malaise pourrait provenir :

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

#### **• Du principe de partenariat entre les institutions de formation des enseignants en Afrique**

L'auteur pense que, plusieurs raisons militent pour un développement immédiat d'un partenariat entre les institutions de formation des enseignants en Afrique. La raison majeure pourrait se trouver dans le fait que ces institutions possèdent une histoire commune de colonisation, d'interdépendance à un espace anthropologique ayant des caractéristiques communes sur les plans idéologique, politique,

culturel et économique. Les pays de la sous-région appartiennent en majorité à des organisations des Nations Unies chargés de l'éducation comme UNESCO, UNICEF la Banque Mondiale, la Banque africaine de développement ou la Banque islamique de développement le CONFEMEN, la CONFEJES, le ROCARE, les organisations de la Francophonie et du Commonwealth, et dont les finalités poursuivies sont communes en matière d'éducation. Idéologiquement, chacun est convaincu que l'éducation est à la base de tout développement. Il estime donc qu'il est inadmissible que l'Afrique continue à contribuer au développement des profils d'Africains « assimilés », qui adoptent des cultures étrangères, d'Africains « séparés », qui ont conservé leur culture en évitant les contacts avec celles des autres et d'Africains « marginalisés », qui n'appartiennent à aucune culture et sont mal dans leur peau.

Le système éducatif dans ses finalités, ses objectifs et les dispositifs de formation des formateurs devrait contribuer à la formation d'un Africain « intégré » dans sa propre culture et ouvert à celle des autres. Former les jeunes à la nouvelle citoyenneté aux dimensions locale, nationale, sous-régionale et internationale est devenu une urgence pour les formateurs. À ce titre, il note que les ENS, lieu par excellence de la formation des formateurs, sont fortement interpellées. Ainsi, un partenariat dans le cadre d'une réflexion stratégique sur les programmes de formation des jeunes dans la sous-région déboucherait sur des programmes beaucoup mieux adaptés. Car l'école, plus que jamais, est invitée à jouer un rôle de promotion sociale sur le plan des connaissances pratiques, théoriques et techniques en relation avec les besoins locaux, nationaux et internationaux car ce qui caractérise les systèmes éducatifs africains est le caractère extraverti de leurs finalités.

Actuellement, il est primordial de se recentrer sur nous-mêmes et d'évoluer à partir de nos ressources propres. Le principe fondamental qui doit guider le partenariat entre les ENS en Afrique subsaharienne est le principe de développement harmonieux du jeune Africain dans la diversité et l'ouverture au monde de plus en plus global. Comme c'est dans les ENS que se construit le socle de l'action formatrice des jeunes d'un pays, il s'agit de les mettre ensemble aujourd'hui, non pas pour se regarder et se complaire, mais pour partager un certain nombre de convictions devant faire évoluer les institutions de formation des formateurs en Afrique. L'objet de partenariat peut porter sur le partage d'expériences en matière de méthodes pédagogiques, de programmes de formation, de gestion de l'école, de réformes structurelles et fonctionnelles et de philosophie dominante propre à l'Afrique en proie à des guerres et à des divisions de toutes sortes.

Toutefois pour l'auteur, l'architecture pédagogique orientent le type d'homme et le type de société. Longtemps, les systèmes éducatifs des pays africains ont subi les courants pédagogiques des

pays développés. Il est temps qu'une réflexion approfondie soit menée sur les curricula de formation ayant pour objectifs la participation, l'autogestion, la décentralisation, le partage des responsabilités à tous les niveaux et la pratique de l'interdisciplinarité dans les classes. Le principe de développer les activités d'apprentissage par compétences sous forme de projet pédagogique, avec une phase d'identification des problèmes et des besoins, une phase d'étude, une phase de réalisation et une phase d'évaluation, doit constituer les fondements pédagogiques d'une école pour tous qui participe à un développement durable.

La Conférence des directeurs doit s'intéresser à l'évolution des différentes compétences poursuivies dans la formation des enseignants de la sous-région.

La gestion de l'école ou la maîtrise « des dispositifs de formation » fera appel à l'autonomie, à la flexibilité, à la responsabilité et à la décision de contrôle. Seule une éducation scientifique et humaniste basée sur un environnement d'apprentissage constructiviste peut favoriser le développement de différents points de vue ou de perspectives dans l'école et plus tard dans l'entreprise. La maîtrise des innovations en matière de transformation structurelle et fonctionnelle de l'école permettra à cette dernière de centrer ses efforts sur l'acquisition de compétences susceptibles de faciliter l'intégration et l'adaptabilité des jeunes aux changements constants dans un monde en évolution. Ainsi, l'enseignement devra, au-delà de sa fonction adaptatrice, aller vers la fonction innovatrice. Ceci pourrait passer par la création de laboratoires, d'ateliers de travaux pratiques, de stages, d'une formation en alternance et de politiques adaptées de la recherche pédagogique et de la formation continue.

Cependant, même si l'auteur estime que les programmes de formation des enseignants devraient tenir compte de l'environnement institutionnel local et international en liaison avec les besoins réels de la population. Celui-ci n'examine pas en profondeur l'architecture curriculaire. Toujours est-il, cette architecture devrait être utilisée afin de donner aux jeunes travailleurs de demain une formation solide. Ainsi, la formation devra permettre à chaque acteur du système, où qu'il se trouve, de participer réellement à la conception, à la production et à la création de nouvelles possibilités dans la vie quotidienne. Sans toutefois, se rabattre uniquement au métier d'enseignant comme seule alternative.

### **2.1.2.3 La composition du curriculum selon Grace Nyagah**

#### **\* Les études du curriculum**

Pour Nyagah(2011), le curriculum se doit de comporter des ambitions, des buts et des objectifs, qui sont une importante composante. C'est à partir d'eux qu'on décide du contenu, des

méthodes de transmission et des mesures d'évaluation. Pour mieux appréhender la notion de curriculum l'auteur fait recours à l'historique du travail de Benjamin Bloom, en soulignant l'importance des objectifs dans l'éducation et la formation. La taxonomie de Bloom est d'une grande importance dans l'écriture des objectifs. Les créateurs de curriculum et les enseignants s'en servent pour s'assurer que chaque aspect de l'apprentissage des élèves soit satisfait, surtout à des niveaux de pensée et d'opération plus élevés que la norme.

L'auteur de cet article met l'accent sur l'importance de la conception du curriculum dans ce champ d'études, insistant sur le fait que les décisions sont prises à deux niveaux : « le choix des valeurs de base » (par exemple, les attitudes), pour guider le processus, et « d'aspects pratiques », incluant la gestion et l'implantation des composantes du curriculum. Des modèles de curriculum typiques accompagnent le texte. Il est question de certains facteurs qui influencent la conception de curriculum, dont la personnalité de l'enseignant, sa gestion de la classe, l'utilisation de la technologie, les antécédents culturels des élèves et leur statut socio-économique. Une grande importance est attribuée à l'interaction de ces facteurs; toutefois, le point le plus crucial demeure que l'enseignant s'assure que le curriculum serve de catalyseur à l'apprentissage efficace de ses élèves et que ces derniers acquièrent des habiletés et un engagement envers cet apprentissage.

L'auteur expose des points importants pour assurer la réussite, tels que la création d'un cheminement fonctionnel encourageant la collaboration ainsi que l'identification des ressources qui se trouvent à notre portée. Mais cependant il faut noter qu'elle s'est plus focalisé sur des recherches effectuées en Alaska et en a fait une généralisation car les réalités que l'on retrouve dans les pays peuvent s'avérer différente.

### **\*Théorie et fondements du curriculum**

Pour Grace Nyagah (2011), l'étendue des études de curriculum en tant que discipline inclut des concepts tels que la théorie du curriculum, la planification, la conception, l'élaboration, l'implantation et l'évaluation.

Dans un premier temps, la théorie du curriculum est « un ensemble d'énoncés reliés qui donnent un sens au curriculum en soulevant des questions » comme quoi enseigner et à qui. Ainsi, les théories sont des principes directeurs pour le curriculum.

Dans un deuxième temps, il existe aussi des ambitions, buts et objectifs. Alors que les ambitions sont visionnaires, les objectifs sont plus précis; ce sont des énoncés du rendement dont il faut faire preuve, le tout affirmé de façon à ce qu'on puisse l'observer et le mesurer.

Pour ce qui est des fondements du curriculum ; elles comprennent des valeurs, des traditions et des influences qui affectent le type, la quantité et la qualité des expériences qu'offre l'école à ses élèves. Les catégories de fondements s'élèvent à un nombre de quatre, soit historique, philosophique, sociologique et psychologique.

Les fondements historiques sont des facteurs et des obstacles du passé qui influencent le curriculum d'aujourd'hui. Les fondements philosophiques, quant à eux, insistent sur l'influence des idées philosophiques de l'école dans la création d'un curriculum. Les courants de pensée discutés incluent les philosophies traditionnelles (l'idéalisme et le réalisme) ainsi que les philosophies modernes (perennialisme, essentialisme et progressivisme, parmi d'autres).

Ensuite, les fondements sociologiques comprennent les facteurs et obstacles de la société qui ont une incidence sur le curriculum, dont la culture, les problèmes sociaux et les questions politiques.

Finalement, les fondements psychologiques se concentrent sur les perceptions acquises du domaine de la psychologie qui influent sur l'apprentissage, et donc sur le curriculum.

Le curriculum est donc considéré comme une activité qui fournit des plans d'instruction; qui consiste donc à déterminer le contenu approprié, la pédagogie à utiliser et les moyens pour évaluer.

#### **2.1.2.4 le curriculum dans l'enseignement selon Souleymane Ndiaye**

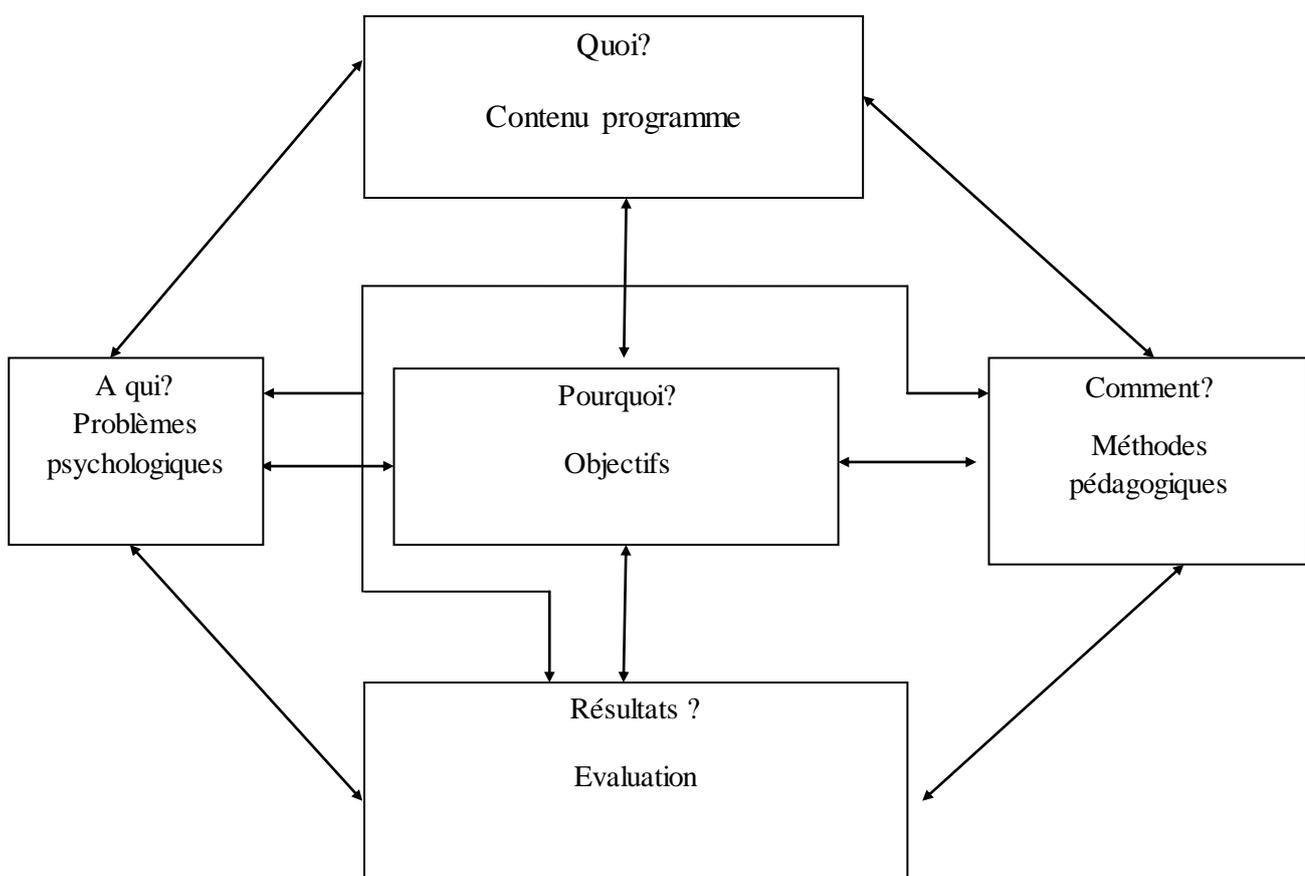
Pour Ndiaye(2004), la conception du curriculum doit tenir compte du milieu de l'apprenant et de ses besoins différenciés. Il faudrait un cadre général à adapter à chaque niveau de l'enseignement, un schéma conceptuel applicable dans tous les pays ayant les mêmes objectifs. Le dispositif d'une école conçue en un cadre de vie commune adaptée aux exigences d'une pédagogie plus active avec une incitation à l'obtention des meilleurs résultats. Il prône une nécessité du changement dans le système éducatif, voire une école où le curriculum est adapté aux réalités du continent en phase avec les besoins de la population. Et aussi, une école qui oriente les apprentissages scolaires vers les acquis fonctionnels conciliant modernité et bonnes traditions. Ceci, en créant un nouveau type d'homme confiant en ses propres valeurs et capacités où l'enseignement professionnel est valorisé et permet de réconcilier l'homme et son milieu.

Pour l'auteur, l'architecture curriculaire proposé s'inspire des propositions de l'UNESCO et du docteur Wheeler qui mettent l'homme au début et à la fin de l'action éducative en procédant d'une démarche qui recherche la convergence autour des problèmes éducatifs important à traiter

afin d'envisager ensemble des solutions idoines. Ndiaye estime qu'il est question pour une architecture curriculaire d'essayer de fédérer les énergies autour des principes tels que faire en sorte que les méthodes du curriculum puissent être applicables dans tous les types d'éducation quelque soit la nature des stratégies de développement. Et aussi de rechercher une convergence autour des principes directeurs des conditions des préalables d'une mise en œuvre pour la refondation du système éducatif.

Au final pour l'auteur, le projet d'une refondation de l'architecture curriculaire propose la formulation d'un nouveau type d'homme à former dans une société où l'école prépare à la vie; à la compréhension; à la solidarité; à l'épanouissement de l'individu et de la promotion des valeurs sociales. L'approche curriculaire est donc fonction de la nature des problèmes qu'on peut retrouver dans un système, des orientations du moment, des contenus d'apprentissage et du milieu des résultats attendus. Elle se doit donc d'être examinée avec beaucoup d'attention car elle est le reflet de tout système. D'où la problématique d'un enseignant qualifié telle que prônée par Ndiaye(2004) se résume selon le tableau suivant :

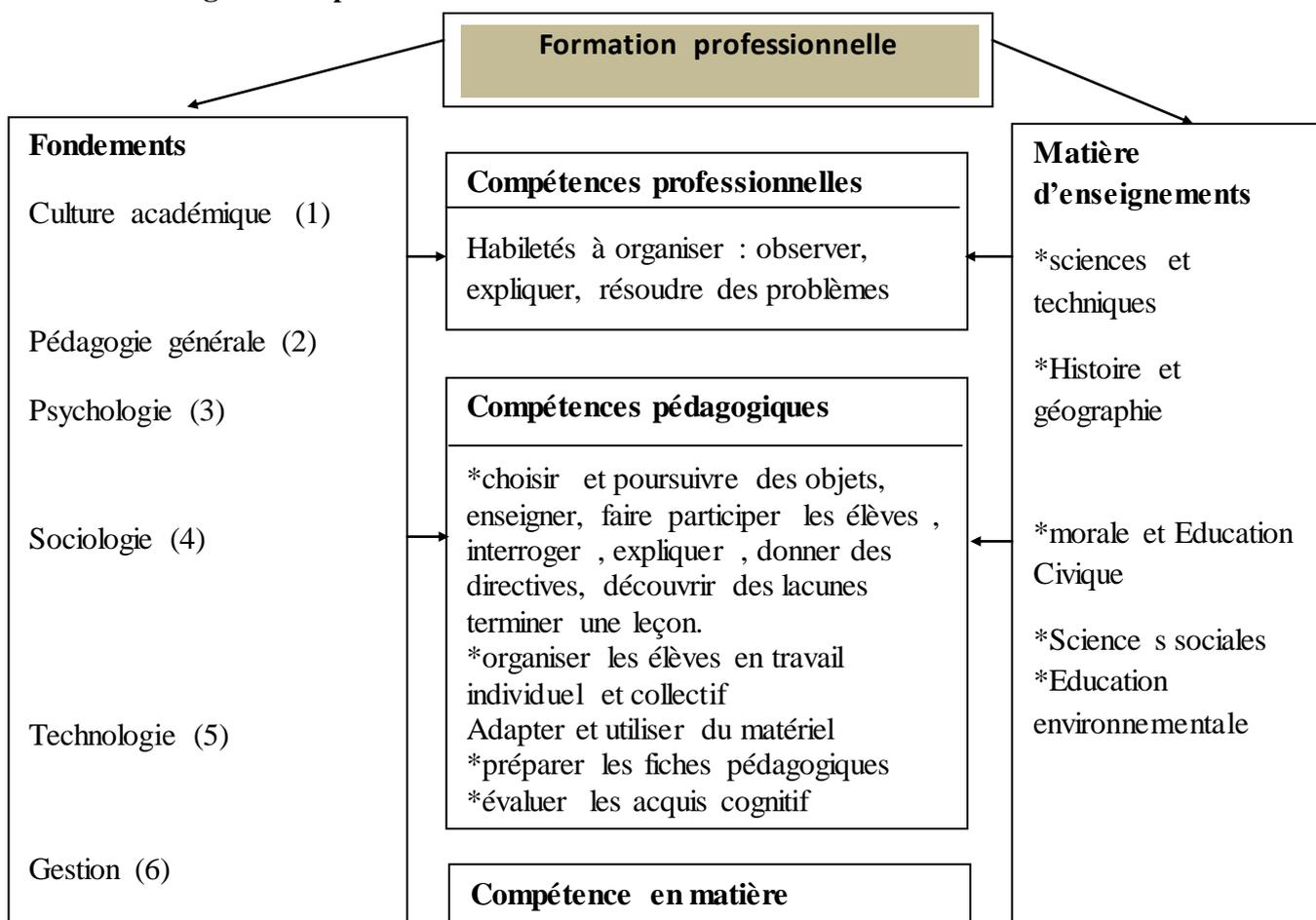
**Fig1: préoccupation d'un enseignant qualifié**



**Sources : S.Ndiaye (2004)**

Souleymane Ndiaye nous montre donc que le curriculum en formation initiale ou continu doit tenir compte d'une part du profil de l'enseignant. Ici, l'enseignant doit être une personne ressource capable de mener une action éducative pertinente cohérente et systémique, participer à la définition des ressources et faire participer les autres dirigeants à son action. En outre on attend de l'enseignant qu'il ait une claire conscience des besoins du pays des populations et de ses élèves et qu'il participe efficacement à la formation d'agent de développement des personnes ressources. D'où la figure suivante :

**Fig. 2 : composante d'un curriculum**



**Sources : S.Ndiaye (2004)**

**Sources : S.Ndiaye (2004)**

### **Le BIE et le développement du curriculum selon le rapport de l'UNESCO 2013**

Bien que l'on puisse définir et analyser le curriculum de différentes manières, beaucoup s'accordent à le placer « au cœur de l'éducation ». Une approche plus large en matière de curriculum prend normalement en compte trois dimensions interconnectées :

Le **curriculum prescrit** ou **officiel** tel qu'il est défini dans les directives et cadres de référence, qui établit ce que les élèves doivent atteindre et être en mesure d'apprendre ;

Le **curriculum mis en œuvre** qui est effectivement enseigné dans les salles de classe, Le **curriculum appris** ou **atteint** qui représente ce que les élèves ont effectivement appris.

Garantir la cohérence et la congruence entre les documents politiques de référence, le processus pédagogique et les résultats de l'apprentissage est un défi commun posé aux autorités éducatives à travers le monde.

- **Les processus de développement curriculaire**

Au cours des deux dernières décennies les réformes curriculaires ont été impulsées par de nombreux facteurs tels que la rapidité des changements technologiques et sociaux, le besoin de répondre aux nouveaux défis de la vie contemporaine, l'attention renouvelée portée sur l'Éducation

Pour Tous et au sujet des questions de qualité, d'équité et d'inclusion, l'émergence d'une société de la connaissance basée sur l'apprentissage tout au long de la vie ainsi qu'une importance accrue de l'évaluation des performances et de la reddition de comptes. En conséquence, les processus de développement curriculaires doivent simultanément tenir compte des changements au niveau local et du fait que ceux-ci sont influencés et se réfèrent de plus en plus à des tendances et des modèles transnationaux et à large échelle. Dans une période caractérisée par des transformations sociales et technologiques accélérées, les curricula en place sont progressivement considérés comme inadéquats, basés sur un savoir et des faits trop abstraits et décontextualisés. En réponse à ces préoccupations, la réforme du curriculum est devenue un aspect central de la plupart des réformes éducatives contemporaines dans les pays du Nord comme dans ceux du Sud.

Les tendances actuelles montrent qu'un intérêt croissant est apporté aux compétences génériques (« savoir comment » plutôt que « savoir quoi ») qui ne sont pas basées sur les disciplines ou les matières d'enseignement. De plus, on observe un déplacement progressif de l'attention vers les résultats de l'apprentissage tandis que de nouvelles dimensions transversales et des thèmes transdisciplinaires font leur apparition comme moyens de répondre à la surcharge du curriculum et assurer une meilleure intégration, ce qui implique nécessairement des changements profonds dans l'organisation et le contenu de la formation des enseignants. Dans de nombreux contextes dans lesquels le système éducatif était traditionnellement centralisé et le curriculum prescrit de manière uniforme à l'échelle nationale, la tendance est à la décentralisation de la gouvernance et de la gestion de l'éducation, dans le sens d'un curriculum plus flexible est localisé. Mais on observe aussi une tendance au renforcement du contrôle central sur le curriculum dans les contextes qui étaient traditionnellement décentralisés, par la définition et l'adoption de cadres de référence nationaux, de standards et de directives définissant les compétences et les apprentissages de base, clés ou essentiels pour tous les élèves.

- **L'approche du BIE**

Le BIE préconise une approche globale pour le développement du curriculum qui aborde tous les aspects pertinents, y compris les politiques curriculaires en tant que partie intégrante du processus de prise de décision en ce qui concerne l'éducation, le plaidoyer, la définition des curricula et des matériels d'apprentissage, la mise en œuvre, le suivi et l'évaluation des processus curriculaires ainsi que l'évaluation du curriculum.

Plutôt que d'imposer des modèles prédéfinis ou de prescrire des solutions applicables partout, le BIE facilite l'accès aux différentes expériences et accompagne les spécialistes du curriculum et les parties prenantes dans l'acquisition de nouvelles perspectives au sujet de questions complexes.

De cette manière, les acteurs concernés peuvent prendre des décisions éclairées, en identifiant les avantages et les inconvénients des différentes options qui se présentent à eux, en accord avec leurs propres besoins et contextes spécifiques.

L'approche du BIE est fondée sur des principes tels que : bâtir sur les forces et les acquis existants ; soutenir les pays dans la mobilisation de la meilleure expertise locale qu'ils puissent identifier ; promouvoir les échanges et le partage des connaissances ; mettre à disposition les ressources d'information les plus actuelles ; encourager des interactions significatives et productives entre les experts locaux et internationaux ; appuyer la prise en charge, la participation et la créativité des décideurs et concepteurs du curriculum au niveau local.

## **2.2 THEORIES EXPLICATIVES DU SUJET**

### **2.2.1 La Théorie Du Sentiment D'efficacité Personnelle d'Alfred BANDURA**

La théorie du sentiment d'efficacité personnelle s'avère d'une grande importance, bien sur le plan théorique, que sur celui de ses concentrations pratiques. Selon Albert Bandura qui en est son fondateur, les sentiments d'efficacité personnelle forment l'élément clé de l'action humaine. Lorsqu'une personne pense ne pas pouvoir engendrer de résultats satisfaisants dans un domaine, elle ne tentera pas de les provoquer.

Pour Lecomte(2004), s'inspirant des travaux de Bandura(1989), les croyances des individus en leur efficacité influent pratiquement sur toutes leurs activités : comment ils pensent, se motivent, ressentent et se comportent. Le sentiment d'efficacité ne consiste pas seulement à savoir ce qu'il faut faire et à être motivé pour cela. Il s'agit plutôt d'une capacité productrice au sein de laquelle les sous-compétences cognitives, sociales, émotionnelles et comportementales doivent être organisées et orchestrées efficacement pour servir de nombreux buts.

On comprend donc que les gens faillissent fréquemment à acquérir des performances optimales alors même qu'ils possèdent les aptitudes requises. En d'autres termes, le sentiment d'efficacité personnelle d'un individu ne s'articule pas seulement autour du nombre d'aptitudes qu'il possède, mais plutôt sur ce qu'il estime pouvoir en faire dans des situations diverses.

- **les sources du sentiment d'efficacité selon Lecomte**

Lecomte(2004), dans son article « Les applications du sentiment d'efficacité personnelle », a pu remarquer que les croyances d'efficacité personnelle sont construites à partir de quatre principales

sources d'information : *les expériences actives de maîtrise, l'apprentissage social, la persuasion par autrui et l'état physiologique et émotionnel.*

° La maîtrise personnelle : C'est la principale source, ici les succès servent d'indicateurs de capacité et permettent donc de construire une solide croyance d'efficacité personnelle, tandis que les échecs la minent.

° L'apprentissage social : Pour évaluer ses capacités, l'individu tire aussi des conclusions de l'observation des actions réalisées par d'autres personnes. Ce sont les sujets dont les caractéristiques tels que l'âge et le sexe qui sont les plus proches sont les plus susceptibles d'être source d'information.

° La persuasion par autrui : Il est plus facile à quelqu'un de garder un sentiment d'efficacité, spécialement quand il est confronté à des difficultés, si d'autres individus significatifs lui expriment leur confiance dans ses capacités. Cependant, cet effet se manifeste surtout si la personne a déjà de bonnes raisons de croire qu'elle peut agir efficacement.

° L'état physiologique et émotionnel : cet état stipule qu'en évaluant ses capacités, une personne se base en partie sur l'information transmise par son état physiologique et émotionnel, et en particulier lorsque son activité concerne la santé, les activités physiques et la gestion du stress. Les traitements qui réduisent les réactions émotionnelles élèvent les croyances en l'efficacité de gestion du stress, avec les améliorations correspondantes de performance.

- **Le sentiment d'efficacité personnelle et la culture d'un intérêt intrinsèque pour les études selon Bandura**

Selon la théorie sociocognitive de Bandura, la croissance de l'intérêt intrinsèque est stimulée par des réactions émotionnelles et d'efficacité personnelle. Les gens manifestent un intérêt durable pour des activités où ils se sentent efficaces et qui leur procurent de l'autosatisfaction. Or, la plupart des activités scolaires présentent des défis toujours croissants. Ainsi, dans la scolarité, plus les croyances d'efficacité des élèves sont fortes, plus les défis scolaires qu'ils se fixent sont importants et plus leur intérêt intrinsèque pour les matières scolaires est grand. Les croyances d'efficacité personnelle prédisent le niveau d'intérêt pour différents objectifs professionnels aussi bien que pour des thèmes scolaires spécifiques, même quand l'influence de l'aptitude est éliminée.

- **Le sentiment d'efficacité dans les organisations**

De nombreuses recherches montrent que l'efficacité scolaire perçue joue un rôle important dans le choix et la progression de la carrière. Pour Lent, Brown & Larkin (1987), cités par Lecomte(2004), l'efficacité personnelle perçue rend compte des variations de ces différents aspects intellectuels du parcours professionnel quand la réussite scolaire antérieure, l'aptitude intellectuelle et les intérêts professionnels sont contrôlés. Cependant, quand les différences de croyances d'efficacité sont contrôlées, l'aptitude ne rend plus compte de la planification et de la sélection du parcours, et du niveau scolaire atteint, ce qui suggère que les croyances des élèves en leur efficacité intellectuelle constituent un médiateur essentiel entre l'aptitude et les parcours et résultats pédagogiques.

- **Le sentiment d'efficacité personnelle et choix de carrière**

Avant même l'entrée dans la vie professionnelle, le sentiment d'efficacité contribue fortement à l'orientation vers tel ou tel métier. Il prédit l'éventail d'options professionnelles considérées, l'intérêt et la préférence pour une profession, le suivi d'une scolarité qui prépare à cette carrière, et la persévérance et le succès dans le domaine choisi (Lent & Hackett, 1987). Les individus éliminent rapidement des catégories entières de professions en se basant sur leur sentiment d'efficacité, quels que soient les bénéfices qu'ils pourraient en retirer. Ainsi, ce ne sont pas l'expérience ou les compétences en elles-mêmes, mais les croyances d'efficacité personnelle formées à partir de ces expériences qui façonnent les performances scolaires et les choix professionnels.

- **L'efficacité perçue des enseignants**

Les croyances des enseignants en leur efficacité pédagogique déterminent partiellement leur façon de structurer les activités scolaires et façonnent les évaluations que font les élèves de leur propre capacité intellectuelle. Les enseignants ayant un sentiment élevé d'efficacité pédagogique agissent en pensant qu'il est possible d'apprendre aux élèves difficiles grâce à un effort supplémentaire et à des techniques appropriées. En revanche, les enseignants qui ont un faible sentiment d'efficacité pédagogique estiment qu'ils ne peuvent pas faire grand-chose si les élèves ne sont pas motivés.

\* **Le sentiment d'efficacité et la réussite scolaire**

À l'école, l'efficacité perçue influe sur le développement des compétences cognitives par trois principaux moyens : les croyances des élèves en leur efficacité à maîtriser différentes matières scolaires ; les croyances des enseignants en leur efficacité personnelle à motiver et à favoriser l'apprentissage chez leurs élèves ; le sentiment collectif d'efficacité du corps enseignant selon lequel leur école peut progresser significativement.

- **Développement de l'efficacité personnelle cognitive grâce à des objectifs**

La meilleure façon de maintenir la motivation personnelle est de combiner un objectif à long terme, qui fixe l'orientation du projet, avec une série de sous-objectifs accessibles, destinés à guider et maintenir les efforts de la personne le long du parcours, tout en lui fournissant des récompenses immédiates.

### **2.2.2 Théories de la Motivation**

La motivation à l'école est le fruit de divers facteurs que les théories actuelles de la motivation nous permettent de mieux comprendre. En tant que futur enseignant, il semble indispensable de faire référence à ces théories afin de se lancer dans l'action éducative et d'adapter au mieux son action pédagogique et par la suite motiver au mieux les élèves à apprendre.

La motivation est le moteur des activités humaines. C'est elle qui nous permet de nous surpasser en utilisant au maximum notre potentiel et nos compétences. Avec une grande motivation, l'être le moins favorisé peut réaliser des exploits, alors que sans motivation la personne la plus douée intellectuellement peut rester sur ses acquis et ne rien faire de transcendant. Dans cette lancée, connaître ses propres motivations est important pour bien remplir son rôle d'enseignant. Ceci pourra permettre à celui qui postule au professorat de l'enseignement normal de mieux faire le tri entre ses motivations personnelles, les motivations projetées sur l'acte d'enseigner. A titre d'exemple, un enseignant ayant de très fortes motivations personnelles d'intégration à un groupe donné aura tendance à demander à son élève de réussir scolairement puis professionnellement pour être en conformité avec ce qui est attendu dans son groupe social d'appartenance.

#### **\* La théorie de Deci et Ryan(1991) : motivation par autodétermination**

Ces deux auteurs ont mis en avant dans les années 90' la théorie d'autodétermination dans la motivation. Ils proposent deux types de motivation ayant une influence dans l'apprentissage des apprenants. Plusieurs psychologues sont d'avis que ces types de motivation existent chez tous les individus.

#### **\* La motivation intrinsèque :**

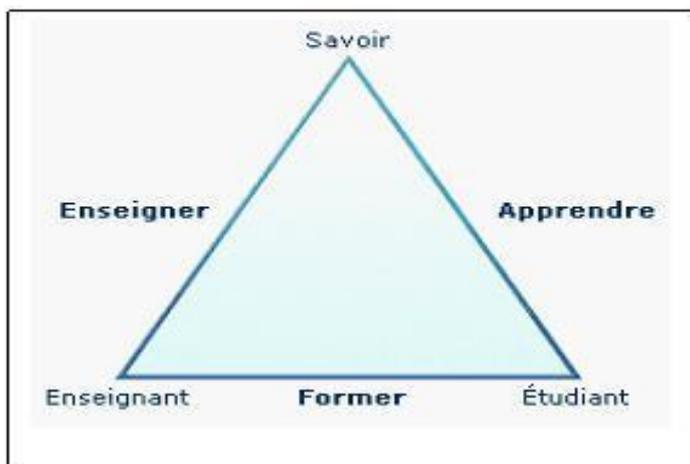
La motivation intrinsèque selon eux est la motivation de niveau supérieur : être motivé intrinsèquement signifie que l'on agit pour atteindre un but, cette motivation est liée au plaisir, le désir de faire pour découvrir, réussir. Lorsque l'apprenant est motivé intrinsèquement, il fait l'action pour elle-même et pour tout ce qu'elle peut lui apporter ; il n'attend aucune récompense externe, le seul plaisir sera la satisfaction de l'avoir fait.

#### **\* La motivation extrinsèque :**

La motivation extrinsèque se retrouve chez un individu qui agit non pas pour le plaisir de faire ou de découvrir, ici l'action est le résultat provoqué par une circonstance extérieure à l'individu. Dans le contexte de l'enseignement, celui qui agit par motivation extrinsèque est celui qui s'attend à une récompense après l'action, qui veut éviter une punition, qui ne veut pas se sentir coupable de ne « pas faire » ou qui souhaite être bien vu par les autres. Ainsi, nous pouvons noter que, l'apport de la motivation extrinsèque a souvent tendance à éteindre la motivation intrinsèque, ou à dévaloriser l'activité puisqu'il y a obligation de faire quelque chose. Une application maladroite de récompenses de travail peut avoir un effet inverse à ce qui est souhaité. De ce fait, un enseignant intéressé peut ainsi se mettre à ne travailler que par obligation ou contrainte. Cependant, les deux auteurs insistent sur le fait que la motivation intrinsèque est de bien meilleure valeur puisqu'elle signifie que l'enseignant est présent dans son action par sa propre volonté et son désir d'enseigner. Ces derniers expliquent cela à travers le triangle pédagogique de Houssaye.

Jean Houssaye propose les trois axes en jeu dans l'acte enseignement-apprentissage. Pour cela il met en avant les relations existantes entre 3 pôles principaux : les savoirs, l'enseignant, l'apprenant/l'élève. Et voici le schéma :

**Figure 3 : triangle de Houssaye**



**Source : Houssaye(1988)**

- Le procès « enseigner » entre les pôles enseignant et savoir : Lorsque l'enseignant porte trop d'importance aux savoirs à enseigner (exemple du cours magistral), l'apprenant « mis à part » se sent alors trop passif, et n'est pas motivé dans son apprentissage.

- Le procès « apprendre » entre les pôles savoir et étudiant/élève: Lorsque l'apprentissage est beaucoup trop privilégié, le pôle enseignant peut être exclu et donner une vision de non-indispensable à l'apprenant. Au contraire, si cet axe est très peu valorisé dans l'acte pédagogique, l'apprenant se sentira peu en sécurité car sa dynamique personnelle dans l'apprentissage sera niée.
- Le procès « former » entre les pôles étudiant/élève et enseignant : Cet axe permet la prise en compte de l'apprenant, de ses capacités et besoins. Lorsque cet axe est survalorisé, le contenu d'apprentissage est inutile. Or, si cet axe est dévalorisé, l'apprenant peut aussi se sentir oublié et démotivé à apprendre.

Le triangle pédagogique nous permet donc de comprendre que l'ensemble des procès doit être stable pour permettre un épanouissement et un investissement à la fois de l'enseignement et de l'étudiant en classe. De plus, cela valorise la place de l'enseignant qui est essentielle pour permettre un équilibre entre les élèves et les savoirs.

En effet, les professionnels de l'éducation sont aujourd'hui face à un nombre important d'enseignants qui apparaissent peu motivés et qui ne trouvent pas de sens à leur présence dans la formation des autres. Or un manque de motivation ou une absence de motivation de l'enseignant peut entraîner chez l'apprenant une baisse de ses performances d'une part, mais peut également amener l'enseignant à se désinvestir de sa fonction en s'absentant des cours voire en décrochant progressivement. L'élève et l'enseignant entrent donc dans un engrenage, avec manque de compétence et échec scolaire qui s'installent en entraînant une démotivation de plus en plus forte.

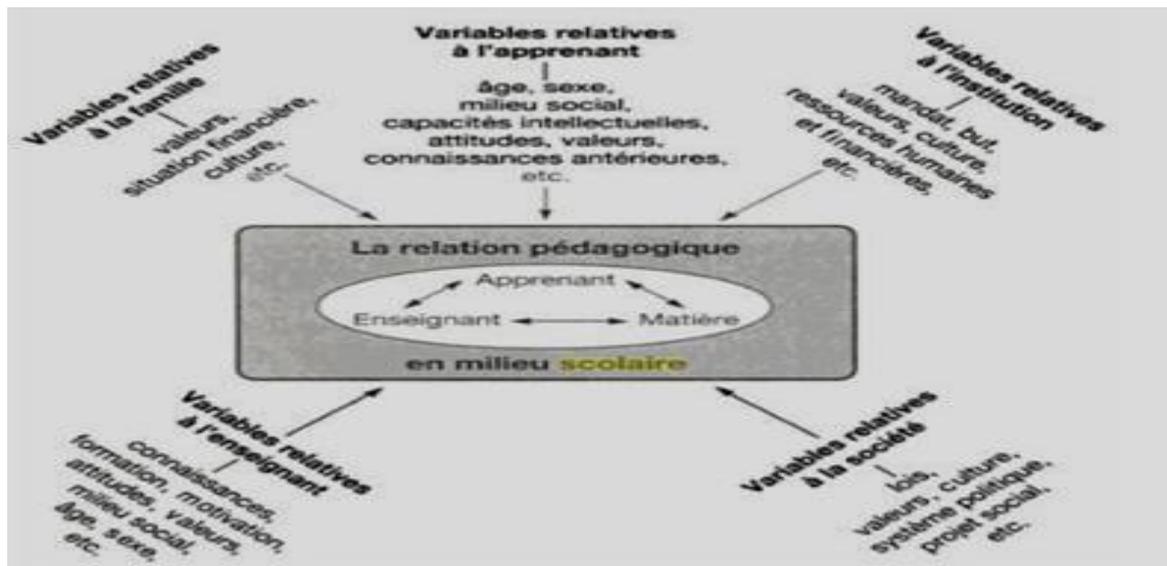
#### **\* Théorie de la motivation selon Rolland Viau : motivation par compétence**

Les enseignants, motivés, engagés et inspirés par une vocation sont le premier atout de toute forme d'éducation. De ce fait, le métier d'enseignant est très majoritairement un choix. Comme tous les agents de la fonction publique, les enseignants ont le sens de l'exercice d'une mission de service public. La motivation par compétence ici, prône que c'est d'abord pour transmettre des connaissances que l'on se décide à exercer ce métier. Les enseignants, que l'on décrit plus souvent comme des enseignants sans vocation, apparaissent parfois plus ou moins attachés à leur métier à un niveau qu'envieraient beaucoup d'autres personnes. Cependant, l'écart entre la vocation et la satisfaction au quotidien indique que, pour certains enseignants, les conditions de travail sont telles qu'elles conduisent à une insatisfaction vis-à-vis d'un métier qui a pourtant été choisi. Même si, le relationnel avec les élèves, au quotidien, reste le premier motif de satisfaction.

D'après Viau (1994), le modèle de motivation-compétence dépend de trois facteurs essentiels : la valeur de la tâche, le sentiment de sa compétence à la réaliser, le sentiment de contrôle sur le déroulement.

Selon la définition théorique donnée par Viau(2003), la motivation dans un contexte d'apprentissage est « un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but ». ici, Viau nous montre que la motivation n'est pas aussi spontanée que la passion et qu'il y a différentes variables en jeu qui influencent sur l'acte d'enseigner et l'apprentissage de l'élève à l'école. Viau(2003), utilise le modèle de Dunkin et Biddle (1974), pour insister sur le fait que les relations pédagogiques entre l'enseignant, les élèves et les disciplines sont affectées par des facteurs extérieurs. Celui-ci démontre cela à travers le schéma suivant :

**Figure 4 : relation pédagogique entre l'enseignant les élèves et les disciplines**



**Source : Viau(2003)**

Grâce à ce schéma, il nous est permis de comprendre facilement que la relation pédagogique dépend d'autres variables telles que celles relatives à la société et à l'enseignant. On se rend compte aussi que, chacun est différent face à l'apprentissage ; l'anxiété, les styles cognitifs d'apprentissage, les connaissances et acquis jouent sur la manière dont on s'investit en classe. Viau (2003), stipule que le contexte n'est pas une composante relative à l'élève, mais elle est à l'origine de la dynamique

artificielle. Cette théorie insiste sur le fait que plusieurs sources extérieures peuvent influencer la motivation d'un élève à apprendre, de ce fait l'enseignant doit pouvoir se rendre compte de ces facteurs pour comprendre l'attitude de ses élèves.

### **2.2.1.3 Théorie de la contingence**

Une

bonne structure doit s'adapter à l'environnement dont dépend l'entreprise. Les facteurs de contingences sont des éléments internes ou externes à l'entreprise qui vont influencer de manière déterminante sa structure. Les facteurs de contingence sont des caractéristiques évolutives qui influencent les décisions et les actions des entreprises.

L'école de la contingence cherche à expliquer les mécanismes à travers lesquels se structure une organisation. Il s'agit d'un processus complexe, qui dépend de plusieurs variables les unes internes et d'autres externes à l'organisation. Ce sont des variables de contexte, notamment la technologie, le marché et le système institutionnel. L'intérêt de cette approche, c'est de mettre en lumière les influences de l'environnement sur l'organisation. C'est d'ailleurs parce qu'elle fait face à des contraintes que la structuration de l'organisation constitue une contingence. Cette approche se fonde sur deux principaux axes : l'analyse de la configuration et celle des jeux des acteurs. Ce sont les travaux de Mintzberg (1982), sur la structuration et la dynamique des organisations qui ont vulgarisés cette approche. Il essaie d'établir le lien entre la structure d'une organisation et son fonctionnement, et démontre que la structure d'une organisation est le résultat d'un ajustement entre les buts des dirigeants, et les contraintes que lui impose son environnement.

#### **\*L'analyse de la configuration**

Selon Mintzberg, il existe cinq ou six paramètres qui interviennent dans la conception des organisations : le sommet stratégique ; le centre opérationnel ; la ligne hiérarchique ; la technostructure ; le support logistique ; et l'idéologie.

C'est sur ces éléments qu'agissent les facteurs de contingence. En effet, sous la portée des facteurs de contingences, ces paramètres se combinent pour faire émerger une structure.

Les organisations commencent généralement leur existence avec des structures organiques peu élaborées. A mesure qu'elles grandissent et vieillissent, elles se formalisent davantage. L'idée ici est de savoir comment les éléments se combinent ou se composent pour aboutir à une configuration particulière. Ce qui a conduit Mintzberg à soutenir qu'il n'y a pas une organisation, mais un nombre limité de configurations qui repose sur des principes d'ajustement et de cohérence. Selon Amblard et al, (2005 : 15) « la thèse de Mintzberg pourrait s'énoncer ainsi : pour qu'une

organisation soit efficace, il faut à la fois se référer à la situation de l'organisation dans son environnement et à une cohérence interne entre les paramètres de conception ».

Cette conception de la structuration d'une organisation a conduit Mintzberg (1982), à concevoir six modèles de base de configuration : *Entrepreneuriale* ; caractéristique des organisations naissantes où le sommet stratégique constitue le pôle structurant (structure centralisée). Contexte de contingence : environnement simple et dynamique. *Bureaucratique* ; pôle structurant, la technostructure qui recherche la rationalisation à travers la standardisation des procédés de travail ; contexte de contingence : environnement simple et stable. La stratégie : programmation avec longues périodes de stabilité et moments de crise. *Divisionniste* ; pôle structurant : ligne hiérarchique ; contexte de contingence : marchés diversifiés, *Professionnelle* ; pôle structurant : centre opérationnel qui obtient sa coordination à partir de la standardisation du savoir et des qualifications (on rencontre ici le professionnel de l'autonomie et de l'expertise) ; contexte de contingence : environnement complexe mais stable ; formulation de la stratégie marquée par l'alternance ou l'équilibre entre fragmentation et cohésion sociale, *Adhocratique* ;(adhocratie ou organisation innovatrice) : pôle structurant : support logistique ; contexte de contingence : environnement complexe et dynamique ; la configuration est centrée sur l'innovation et la résolution des problèmes ; la stratégie va de bas en haut, le management est plus metteur en forme qu'un initiateur, *Organisation missionnaire* ; pôle structurant : l'idéologie ou culture ; coordination fondée sur les normes et croyances qui remplacent la régulation par le biais des procédures et des standards ; système organisé autour de la réponse rapide et directe au marché ; moyens de régulation ; jeux subtils de pression sur le planning de rivalité entre les équipes de conflits. « Ce qui prime cependant, ce ne sont pas les rivalités de pouvoir, mais la cohésion entre les sous ensemble, acquis à la régulation directe par le marché, et qui s'organisent en conséquence » Amblard et al (2005 : 20).

#### **\*Cohérence Interne de l'Organisation : les modes de régulation**

L'approche par la contingence aborde les relations entre unités en situation organisationnelle, et propose de mettre au centre de l'analyse de l'organisation, sa cohérence interne pour saisir son renforcement ou affaiblissement : l'on insiste alors sur les modes de régulation et de coordination pour rendre compte du fonctionnement de l'organisation. Ainsi, il y'a risque de balkanisation ou de concurrence entre divisions parce que le système de contrôle est fondé essentiellement sur la performance financière.

#### **\*Les limites**

Le talon d'Achille de la théorie de Mintzberg c'est l'oubli de l'acteur, notamment des jeux qui organisent la contingence par rapport à la rationalisation du fonctionnement de l'organisation. Comme relève Amblard et al (2005 :21), « une des limites de la théorie de la contingence est qu'elle ne permet pas d'accéder à l'idée de l'acteur stratégique car celle-ci suppose un comportement fonction des décisions individuelles et de groupe ».

Cette limite peut aussi s'observer dans le darwinisme qui inspire la théorie de Mintzberg : l'apparition des configurations est présentée et conçue comme une adaptation à l'environnement, ce qui contribue à nier aux organisations la capacité à se construire une structure qui ne soit pas nécessairement une réponse aux contraintes de l'environnement. Il y'a ici une sorte de dictature de l'environnement.

Ce que nous pouvons retenir c'est que les théories de la contingence réintroduisent les variables d'ordre environnemental dans l'analyse organisationnelle. Leurs faiblesses restent l'invisibilité du travail des acteurs et l'oubli de l'idée que l'organisation repose sur un équilibre instable qui se fait et se défait. Il y'a ici l'oubli de l'inscription de l'organisation dans l'histoire en tant que structure, qui produit sa propre histoire : par ailleurs, le changement social est absent de cette analyse.

Toutefois, la théorie de la contingence nous a permis d'examiner le fait que nous avons un système organisé qui voudrait que les gens soient formés dans une école sélective en obéissant à des curricula adéquats parce que leur formation les y autorise.

Cependant la contingence voudrait qu'il y ait adéquation entre le profil et le choix de la filière. Mais, tel n'est pas le cas, à l'observation des réalités, ce qui pourrait expliquer une lecture dissonante entre deux postulats :

-les individus qui postulent au professorat dans les ENS devraient avoir un profil qui correspond aux curricula des filières offertes ; dialectique profil-curricula

-il existe des postulants qui accèdent à l'ENS et qui sont inscrits dans des filières discordantes qui sont non contingentes avec leurs profils initiaux.

**DEUXIÈME PARTIE : CADRE  
MÉTHODOLOGIQUE ET OPÉRATEUR**

### **CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE**

« Quelque soit l'objet d'une recherche, la valeur des résultats dépend de celle des méthodes mises en œuvres » Festinger et Katz (1974). La méthodologie étant au cœur de la science, toute recherche scientifique est jugée d'abord et avant tout sur ses méthodes et ses techniques car une fois la méthodologie évaluée positivement, on accorde plus de crédibilité aux résultats trouvés, Angers(1992). Ce chapitre souligne les procédures adoptées pour mener à bien notre étude. Il s'agit ici de présenter l'approche utilisée, la population d'étude, la technique d'échantillonnage sélectionnée, exposer l'instrument de collecte des données tout en montrant comment il a été conçu et administré aux participants. Par la suite il sera question de donner le type d'analyse et les logiciels important au traitement des données. Et nous terminerons en reprecisant les hypothèses de recherches avec leurs principales variables.

### 3.1 Type de recherche

S'agissant

des multiples types de recherches rencontrés en sciences sociales et éducatives, nous avons fait la connaissance de deux modèles à savoir : **le modèle exploratoire ou ex-post-facto et le modèle expérimental ou ex-anté facto.**

*Le modèle ex- post facto ou exploratoire* est celui dans lequel le chercheur au lieu de créer une manipulation de la variable indépendante, analyse plutôt les effets du traitement naturel survenu avant le début de la recherche, les comportements qui se manifestent et qui sont observables. Tandis que *le modèle ex-anté facto ou expérimental* est celui où le chercheur crée lui-même les comportements et les faits avant de les analyser. Il consiste donc à manipuler la variable indépendante et à disposer les individus suivant un certain dispositif au moment où la recherche s'effectue.

La nature de la recherche se détermine donc par le problème que le chercheur se propose de résoudre à l'issue de son investigation. Dans le cadre de notre étude, nous utiliserons le modèle exploratoire ou ex-post facto puisqu'il s'agit d'une recherche de type relationnel. En effet, s'il y a une relation entre les variables et il sera question pour nous d'essayer de relier ces effets aux phénomènes à étudier. Le type de recherche dit exploratoire, consiste avant tout à décrire les phénomènes observés et à établir une relation d'indépendance ou de dépendance entre les variables. Le modèle ex-post-facto qui est celui qui a été retenu pour notre étude, nous a permis d'analyser les effets du traitement naturel déjà existant avant le début de notre recherche. Notre recherche étant basée sur une approche quantitative, l'étude se veut donc descriptive et inférentielle. Il est question de décrire comment les fondements des curricula peuvent avoir un effet sur la formation des élèves professeurs de l'enseignement normal. Ceci, en observant et en interrogeant les éléments de notre échantillon par rapport à notre objectif.

Toutefois, une recherche exploratoire s'effectue auprès d'une population précise qu'il convient de définir.

### 3.2 Population

Rongere (1979), définit la population comme étant « *l'ensemble d'individus qui peuvent entrer dans le champs de l'enquête et parmi lesquels sera choisi l'échantillon* ». La notion population, dans le domaine de la recherche, englobe l'ensemble des sujets soit homogènes, soit hétérogènes sur lesquels le chercheur prévoit généraliser les résultats de ses enquêtes.

Dans le cadre de notre étude, la population qui nous a intéressée est l'ensemble des élèves-professeurs de l'enseignement normal des ENS du Cameroun. Cependant, les difficultés d'accès nous ont amené à circonscrire la recherche et nous limiter précisément aux élèves professeurs de l'ENS de Yaoundé qui témoignent d'une représentativité nationale. Toutefois, on distingue trois sortes de population : population parente cible et accessible

### 3.2.1 Population parente

La population parente est constituée de l'ensemble des individus sur lesquels le phénomène étudié

école	filière	niveau	Profil initial	effectif
-------	---------	--------	----------------	----------

peut s'étendre. C'est en effet la population

générale choisie par le chercheur et sur laquelle il souhaite mener ses enquêtes. Elle s'étend habituellement sur une vaste échelle, sur le plan national. Dans le cadre de notre étude la population parente est l'ensemble des élèves-professeurs de l'ENS de Yaoundé

### 3.2.2 Population cible

La population cible est l'ensemble des individus sur lesquels les résultats d'une étude peuvent être appliqués. Elle est aussi définie comme étant la population générale qui est intéressée par les objectifs de l'étude. La population cible de notre étude est donc constituée de l'ensemble des élèves professeurs de l'enseignement normal et élèves conseillers d'orientation de l'ENS de Yaoundé. Etant donné l'impossibilité pratique à travailler avec tout cet ensemble nous avons préféré une tranche accessible de cette population cible.

### 3.2.3 Population accessible

La population accessible est la partie de la population cible dont l'accès s'offre aisément au chercheur sans difficultés manifestes. Dans le cas échéant ce sont les élèves-professeurs de l'enseignement normal niveau 4 sciences de l'éducation de l'ENS de Yaoundé qui constituent cette population accessible.

**Tableau N°1 : Présentation de la population accessible de l'étude.**

ENS Yaoundé	SCED	2 <sup>nd</sup> CYCLE 4 <sup>ème</sup> ANNEE	lettre	5
			droit	7
			Sciences économiques	2
			sociologie	5
			psychologie	6
			anthropologie	4
			Autres (Précisez...)	7
TOTAL				36

Source : EBONG Diane Christelle(2014)

### 3.3 Échantillon et méthode d'échantillonnage

#### 3.3.1 Échantillon

L'échantillon est la fraction réduite et représentative de la population ou d'un ensemble statistique auprès duquel le chercheur doit collecter des données.

Dans le cas de notre étude, l'échantillon est constitué de trente six individus à savoir : les élèves-professeurs de sciences de l'éducation 4<sup>ème</sup> année de l'ENS.

#### 3.3.2. Méthode d'échantillonnage

L'échantillonnage est une méthode qui établit la façon dont les éléments devant constituer l'échantillon seront tirés de la population accessible ou population de recherche. Nous distinguons deux techniques d'échantillonnage à savoir : les techniques probabilistes et les techniques non probabilistes.

**Les techniques probabilistes** sont les techniques dans lesquelles on peut déterminer la probabilité, la chance de choisir ou de tirer chaque élément ou chaque membre de la population.

Dans ce cas, la probabilité d'échantillon et la liste de tous les membres de la population doivent être connues. Tous les éléments ayant les mêmes chances d'être inclus dans l'échantillon.

**Les techniques non probabilistes** sont des techniques qui ne précisent par la chance qu'à un élément de faire partie d'un échantillon. En d'autres termes, ce sont les techniques dans lesquelles chaque membre de la population n'a pas la chance d'appartenir ou d'être inclus dans l'échantillon.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons utilisé les techniques d'échantillonnage non probabilistes. Spécifiquement la technique par choix raisonné qui consiste à sélectionner selon un critère précis les individus de notre population.

**\* Critère de rétention**

- Être élève-professeur de SCED à l'ENS de l'université de Yaoundé 1
- Être régulièrement inscrit en 4<sup>ème</sup> année SCED
- Venir fraîchement d'une université

**\* Critère d'exclusion**

- N'appartenir à aucune filière en dehors de 4<sup>ème</sup> année SCED
- Reprendre la classe
- Être enseignant SCED

### **3.4 Description de l'instrument de collecte des données**

Dans l'optique de récolter les informations à analyser, il est primordial de faire usage d'un outil d'investigation. En effet l'étape de collecte des données se réalise au moyen d'instruments tels que : le questionnaire, le test, l'interview. Mais dans le cadre de notre travail de recherche nous avons opté pour le questionnaire.

Le questionnaire est un instrument très utilisé en science sociale pour collecter les informations. C'est un moyen de communication essentiel entre l'enquêteur et l'enquêté. Il est le

support, ou une suite de questions bien déterminée, auxquelles on attend des réponses de la part des enquêtés. Il comprend six parties :

- La première partie : formulée sous la forme d'une introduction, son but est de motiver le répondant en lui expliquant pourquoi on sollicite sa collaboration.

- La deuxième partie est consacrée à l'identification du répondant

- La troisième partie est consacrée aux questions relatives à la variable indépendante 1 -

La quatrième partie est consacrée aux questions relatives à la variable indépendante 2 - La

cinquième partie est consacrée aux questions relatives à la variable indépendante 3 - La

sixième partie est consacrée à la question relative à la variable dépendante.

### **3.5 Validation de l'instrument de collecte de données**

Valider un instrument de recherche, c'est s'assurer que ce dernier peut mesurer effectivement l'effet indiqué sans grandes difficultés. Après avoir confectionné notre questionnaire, il a été soumis à l'appréciation du directeur de mémoire qui est la personne la mieux indiquée à juger si l'instrument peut être valide ou pas.

#### **3.5.1 La pré enquête**

Celle-ci nous a permis d'affûter notre outil de collecte de données. Elle a consisté à vérifier si l'échantillon de notre population accessible et les questions posées sont valides et compréhensibles au niveau des élèves-professeurs de l'enseignement normal. En effet, nous avons choisi quinze élèves-professeurs de sciences de l'éducation 5<sup>ème</sup> année de l'école normale supérieure en fin de formation et leur avons attribué quinze exemplaires de notre questionnaire qu'ils ont remplis individuellement. Après ce remplissage, nous avons récupéré le questionnaire et après dépouillement, nous avons constaté qu'ils ont répondu sans ambiguïté et minutieusement aux questions posées et par conséquent, pas de modifications à faire car le questionnaire n'a pas présenté de lacunes pour les sujets enquêtés. Nous avons donc maintenu cette forme pour l'administrer à tous les sujets de notre échantillon.

#### **3.5.2 L'enquête proprement dite**

D'après le dictionnaire petit Larousse illustré (2004), l'enquête est « l'étude d'une question réunissant des témoignages, des expériences, des documents ».

En d'autres termes, c'est la procédure permettant d'avoir des informations sur des questions et des témoignages. Elle est très déterminée dans une recherche car c'est le moment où le chercheur entre en contact avec les éléments de son échantillon afin de tirer au clair la problématique et de vérifier ses hypothèses.

Pour rendre notre enquête rapide et facile, nous avons pris des renseignements sur l'effectif de notre population. Après choix raisonné, nous avons obtenu l'échantillon qui est de 36 éléments. Nous avons en plus préparé plus de 40 exemplaires de questionnaires pour la collecte des informations. Le surplus servant à prévenir les cas de perte mais surtout de modification de l'échantillon.

### **3.6 Méthodes d'analyse des données**

#### **3.6.1 Méthode de dépouillement du questionnaire**

Le dépouillement est une opération qui consiste à vérifier le questionnaire, à compter les réponses données par les enquêtés, à classer ces réponses par ordre, à définir les groupes ou classes correspondant aux entrées des tableaux que l'on désire, à compléter les unités de chaque groupe, puis à calculer au cas où c'est possible, les totaux partiels, ou convertir les nombres de pourcentages. Nous avons procédé au dépouillement informatisé pour collecter les données issues du questionnaire administré. Dans le cadre de notre étude, nous avons choisi le logiciel SPSS.

#### **3.6.2 Analyse inférentielle : outil statistique utilisé**

Dans le cadre de notre étude nous avons choisi d'utiliser le Khi-carré qui est un indice statistique permettant de contrôler le degré de dépendance ou d'indépendance entre les variables de l'étude. Ce test contribue à estimer l'importance des associations entre les variables, à éliminer des relations qui ne seraient pas de véritables relations. Le Khi-carré nécessite que soient manipulés des paramètres qui permettent de construire le tableau de contingence.

A ce niveau, il s'agit de déterminer l'outil statistique que nous utiliserons pour traiter les données afin de comparer et d'éclairer les résultats de nos investigations. Nos analyses s'appuieront sur les points suivants :

\* **Les fréquences absolues** qui sont les nombres d'éléments ou de réponses retenues pour un critère donné ou une modalité déterminée.

**\*Les fréquences relatives** ou pourcentages qui nous permettront de comparer la caractéristique des différentes modalités des variables étudiées. Notre travail de recherche étant du type descriptif, pour la vérification de nos hypothèses de recherche, l'outil statistique à utiliser est le Khi-carré. Il permet de mesurer la relation qui existe entre le suivi parental des enfants à domicile et leurs performances dans les classes à promotion collective. Pour calculer le Khi carré symbolisé, nous élaborerons un tableau qui fera ressortir les variables et les contingences (fréquences ou observations). Ainsi pour la Validation d'une hypothèse nous passerons par les sept étapes du Khi-carré

**\* la formulation des hypothèses**  
**\* le choix du seuil de signification et la détermination du nombre de degré de liberté** : Nl=nombre de lignes ; Nc= nombre de colonnes  
 Sa formule est :  $Nddl=(Nl-1)(Nc-1)$

Pour notre analyse, nous avons fait le choix de fixer le seuil de signification à 5%, c'est-à-dire que les hypothèses seront 95% acceptables.

**\*Calcul du test statistique**

$$\chi^2 = \sum \frac{(Fo - Fe)^2}{Fe} \quad \text{Avec :}$$

Fo= fréquence observée

Fe= fréquence théorique

Le Khi - carré ( $\chi^2$ ) est le test d'indépendance qui sert à mesurer le degré de relation entre les phénomènes représentés par les variables. Il n'est utilisable que si l'une au moins des variables est qualitative. Cette condition est bien remplie par nos hypothèses de recherche.

Lorsque ( $\chi^2$ ) **cal** > ( $\chi^2$ ) **lu** alors l'hypothèse nulle est rejetée et l'hypothèse alternative retenue.

Lorsqu'au contraire ( $\chi^2$ ) **cal** < ( $\chi^2$ ) **lu** alors l'hypothèse nulle est accepté et l'hypothèse alternative est rejetée.

Le Khi - carré doit aussi tenir compte de la largeur du tableau de contingence ; nous allons donc calculer le nombre de degré de liberté noté « Nddl ».

Nous devons ajouter un autre élément pour la compréhension du test : il s'agit du risque d'erreur alpha (a) que nous sommes prêts à accepter : « Il s'agit de définir quel risque nous prenons quand nous affirmons que les variables sont liées dès que le Khi - carré calculé est supérieur à Khi - carré théorique.

**\*formule de calcul de la fréquence théorique**

$$Fe = \frac{TR * TC}{GT} \quad \text{Avec :}$$

Fe= fréquence théorique

Tc= total des fréquences observées de colonnes

Tl= total des fréquences observées des lignes

N= nombre total de l'échantillon

Si certaines fréquences observées sont inférieures à 10 ou encore si le nombre de degré de liberté est égal à 1, nous leur appliquerons plutôt la formule du Khi-carré corrigé ( $\chi^2$ ) corr de YATES dont la formule :

$$\chi_{\text{corr}}^2 = \frac{(|Fo - Fe| - 0,5)^2}{E}$$

Avec **0,5** qui est le coefficient

De corrélation de YATES

**\* détermination du khi-carre lu ou valeur critique ( $\chi^2$ ) lu**

Il s'agit du Khi-carré théorique que l'on lit dans une table appropriée dite table statistique, ceci à partir du seuil de signification bien précis et à un Nddl déterminé.

**\* comparaison du ( $\chi^2$ ) cal et du ( $\chi^2$ ) lu.**

Quand le Khi-carré est calculé on le compare à un Khi-carré théorique que l'on lit dans une table appropriée à un seuil bien précis et à un Nddl déterminé.

**\*prise de décision**

Si la valeur calculée du Khi-carré est inférieure à la valeur critique, la différence observée entre les variables étudiées n'est pas significative, par conséquent, l'hypothèse nulle (Ho) sera confirmée et l'hypothèse alternative (Ha) sera rejetée. Par contre, si la valeur du Khi-carré calculé ou ( $\chi^2$ ) **cal** est supérieure à la valeur critique ( $\chi^2$ ) **lu**, la différence observée entre les variables étudiées est significative, d'où l'hypothèse nulle (Ho) sera rejetée et l'hypothèse secondaire ou alternative (Ha) sera confirmée.

P = Pourcentage ; n = Nombre de cas favorables ; N = Nombre de cas possibles

Nous avons aussi pour consigner les résultats dans un tableau, le pourcentage. Sa formule

est : 
$$P = \frac{n}{N} \times 100$$

**\* Conclusion**

Cette conclusion dépendra de l'adoption ou du rejet de l'hypothèse de recherche ou de l'hypothèse nulle.

### **3.7 Rappel des questions de recherche**

Pour mieux appréhender le développement qui précède, il est primordial de rappeler les questions formulées plus haut.

#### **3.7.1 Rappel de la question principale**

La question principale est celle là qui nous a permis de mieux cerner notre étude et d'organiser nos idées afin de réaliser nos objectifs. Son but est guider le thème de notre recherche tout en facilitant la compréhension de celle-ci. Ainsi, nous avons formulé notre question principale comme suit : Les fondements des curricula peuvent-ils avoir une influence significative sur le processus de formation des élèves professeurs de l'enseignement normal ?

#### **3.7.2 Rappel des questions spécifiques de recherche**

Les questions de recherche découlent de la question principale. Dans notre étude ces questions sont formulées comme suit :

Les fondements essentialistes des curricula en rapport au profil de compétences peuvent-ils améliorer le processus de formation des élèves-professeurs de l'enseignement normal ?

Les fondements pragmatiques des curricula en rapport aux problèmes spécifiques peuvent-ils stimuler le processus de formation des élèves-professeurs de l'enseignement normal?

Les fondements scientifiques peuvent-ils favoriser le processus de formation des élèves professeurs de l'enseignement normal?

### **3.8 Variables et Indicateurs**

- **Variables**

La variable renvoie à des modalités qui sont la preuve que la notion de variable subit effectivement des variations, et celles-ci sont observables grâce à des indicateurs. Dans notre étude nous avons les variables suivantes :

#### **3.8.1 La variable dépendante (VD)**

Celle-ci désigne le comportement que le chercheur veut étudier et mesurer. Dans notre étude ; *la formation des élèves professeurs de l'enseignement normal* constitue notre variable dépendante.

#### ❖ Les modalités de la variable dépendante

Les modalités de la variable dépendante sont réparties comme suit :

- Très en désaccord.... Jamais ..... Très en accord
- En désaccord.....Rarement.....En accord
- Indifférent(e).....Souvent.....Indifférent
- En accord .....Parfois.....Très en désaccord
- Très en accord.....Toujours.....En désaccord

### 3.8.2 La variable indépendante (VI)

Il s'agit ici, du phénomène manipulé par le chercheur pour en mesurer l'effet sur la variable dépendante. Dans notre étude c'est ; *les fondements des curricula* qui constituent notre variable indépendante. Celle-ci est regroupée en trois sous variables noté vi1, vi2, et vi3.

Vi1= fondements essentialistes des curricula

Vi2= fondements pragmatiques des curricula

Vi3= fondements scientifiques des curricula

#### ❖ Les modalités de la variable indépendante

Les modalités de la variable indépendante sont réparties comme suit :

- Très en désaccord.... Jamais ..... Très en accord
- En désaccord.....Rarement.....En accord
- Indifférent(e).....Souvent.....Indifférent
- En accord .....Parfois.....Très en désaccord
- Très en accord.....Toujours.....En désaccord

#### • Indicateurs

Il s'agit ici, de ce qui indique la modalité, plus précisément de l'élément d'une dimension observable dans la réalité.

### 3.8.3 Les indicateurs de la VD

- Approfondissements des connaissances
- Développement des compétences

- Acquisition des savoirs
- Professionnalisation

#### **3.8.4 Les indicateurs de la VI**



Vi1

- Profil initial
- Champs disciplinaire
- Evaluation des acquis
- Connaissances théoriques et disciplinaires



Vi2

- Problèmes d'efficacité interne
- Problèmes d'efficacité externe
- Problèmes d'efficience
- Problèmes d'équité



Vi3

- Histoire
- Socio anthropologie
- Philosophie
- Psychologie

A la suite de la délimitation de nos diverses variables, nous allons montrer comment notre question générale de recherche trouve son application dans un plan factoriel qui nous a permis de formuler nos différentes hypothèses de recherche.

### **3.9 Plan factoriel de recherche**

**Tableau N° 2 : Plan factoriel des hypothèses**

VI \ VD	VD(Y) Processus de formation des élèves-professeurs
Fondements essentialistes des curricula .....Vi1=X1	$X1*Y= X1Y$
Fondements pragmatiques des curricula .....Vi2= X2	$X2*Y=X2Y$
Fondements scientifiques des curricula .....Vi3=X3	$X3*Y = X3Y$

De ce plan factoriel a découlé les hypothèses de recherche suivantes :

**HR1** : Les fondements essentialistes des curricula en rapport au profil de compétences peuvent améliorer le processus de formation des élèves-professeurs de l'enseignement normal.

**HR2** :

Les fondements pragmatiques des curricula en rapport aux problèmes spécifiques peuvent stimuler le processus de formation des élèves-professeurs de l'enseignement normal.

**HR3** : Les fondements scientifiques des curricula peuvent favoriser le processus de formation des élèves-professeurs de l'enseignement normal.

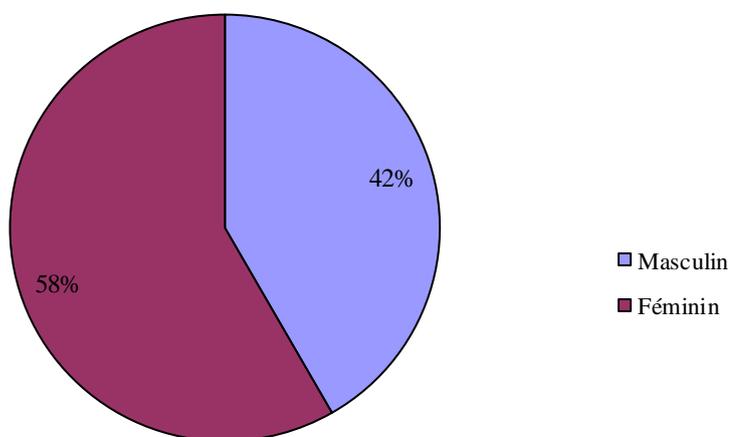
**CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION DES  
DONNÉES ANALYSE DES RÉSULTATS ET  
VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES**

Le présent chapitre se veut purement descriptif et inférentiel. Descriptif, parce qu'il permet de présenter les données brutes collectées sur le terrain. Il est question ici de présenter les données recueillies par notre instrument de recherche telles que fournies par le dépouillement. Plus précisément présenter les données de la recherche sous forme de tableaux commentés, ceci item par item. Et inférentiel, car il permet d'analyser les données à l'aide des tests statistiques.

#### 4.1 Présentation et analyse descriptive des données

**Tableau 3 : Distribution des répondants selon le genre**

	Genre	Fréquences	Pourcentages
Valide	Masculin	15	41,7
	Féminin	21	58,3
	Total	36	100,0

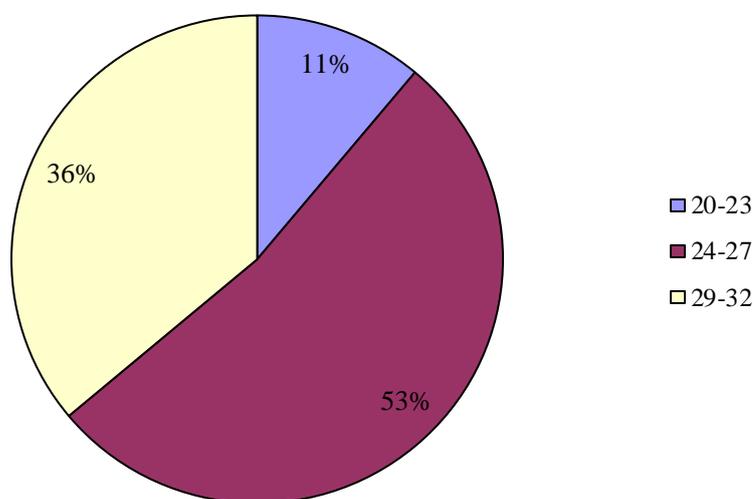


**Graphique 1 : Distribution des répondants selon le genre**

Le tableau et le graphique ci-dessous montrent que sur 36 élèves professeurs de l'enseignement normal interrogés 21 sont de sexe féminin soit 58,3% ; alors que 15 ;7% sont du sexe masculin représentant ainsi 15 hommes.

**Tableau 4 : Distribution des répondants selon la tranche d'âge**

	Tranches d'âges	Fréquences	Pourcentage
Valide	20-23	4	11,1
	24-27	19	52,8
	29-32	13	36,1
	Total	36	100,0

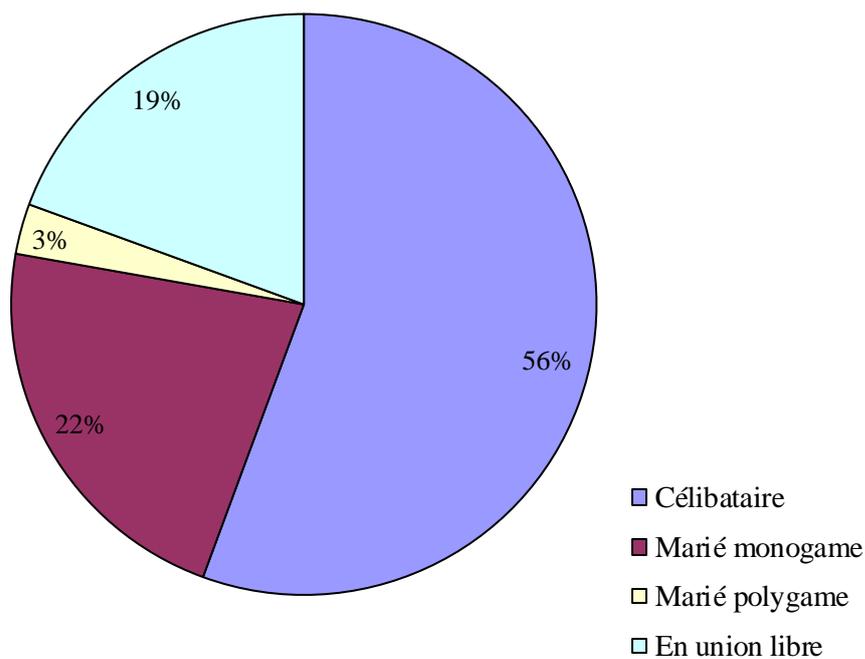


**Graphique 2 : Distribution des répondants selon la tranche d'âge**

A la lecture du tableau et du graphique ci-dessus, on constate que la majorité des élèves professeurs se trouve dans l'intervalle 24 et 27 ans soit 19 s pour 53%. Tandis que la minorité reste confinée dans les intervalles 20-23 soit 11% et 29-32 soit 36%. Cela signifie que l'intervalle 24-27 s'avérant être suffisamment représentatif nous montre que la tranche d'âge demeure un aspect non négligeable dans le professorat dans l'enseignement normal.

**Tableau 5 : Distribution des répondants selon le statut matrimonial**

Statut matrimonial		Fréquences	Pourcentages
Valide	Célibataire	20	55,6
	Marié monogame	8	22,2
	Marié polygame	1	2,8
	En union libre	7	19,4
	Total	36	100,0

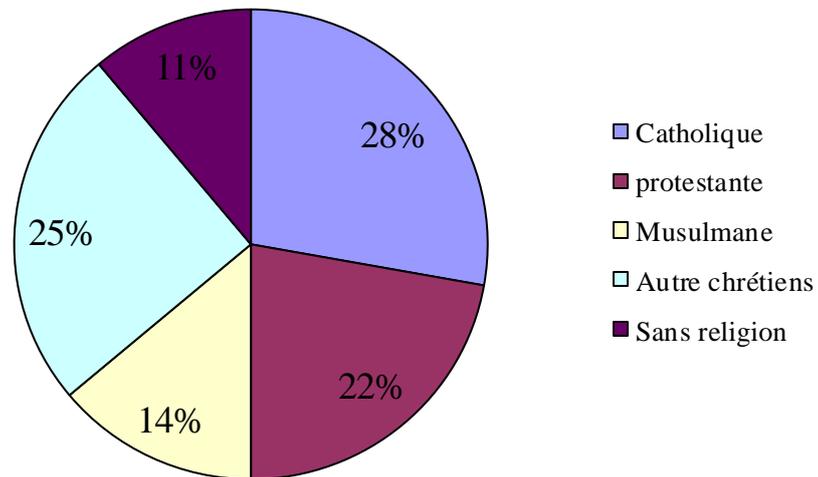


**Graphique 3 : Distribution des répondants selon le statut matrimonial**

Il ressort du tableau et du graphique 3 que 20 élèves professeur sont célibataire soit un pourcentage de 56%, 8 sont mariés monogame soit 22%, 1 marié polygame soit 3% et 7 en union libre soit 19%

**Tableau 6 : Distribution des répondants selon la religion**

Religions		Fréquences	Pourcentages
Valide	Catholique	10	27,8
	protestante	8	22,2
	Musulmane	5	13,9
	Autre chrétiens	9	25,0
	Sans religion	4	11,1
	Total	36	100,0

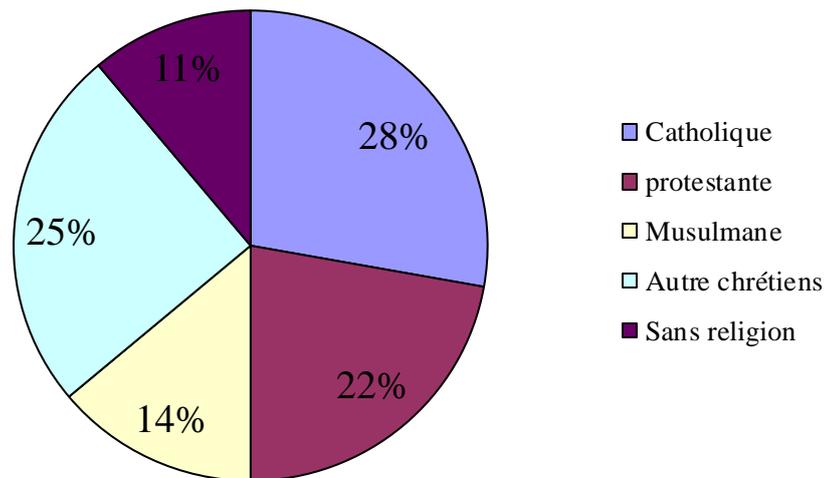


**Graphique 4 : Distribution des répondants selon le type de religion**

D'après le tableau et Graphique 4, on note au niveau de la religion 10 catholique soit 27,8% ; 8 protestants soit 22,2% ; 5 musulmans soit 13,9% ; autre chrétiens 9 soit 25% et sans religion 4 soit 11,1%. Ce qui nous permet de voir la diversité dans le choix de la religion.

**Tableau 7 : Distribution des répondants selon le type de formation initial**

Type de formation initial		Fréquences	Pourcentages
Valide	Lettres	5	13,9
	Droit	7	19,4
	Sciences économiques	2	5,6
	Sociologie	5	13,9
	Psychologie	6	16,7
	Anthropologie	4	11,1
	Autres	7	19,4
	Total	36	100,0



**Graphique 5 : Distribution des répondants selon le type de formation à la base**

Le tableau ci-dessus nous montre que les élèves professeurs de l'enseignement normal proviennent de diverses filières et ont pour type de formation à la base : lettres 5 soit 13,9% ; droit 7 soit 19,4% ; sciences économiques 2 soit 5,6 % ; sociologie 5 soit 13,9% ; psychologie 6 soit 16,7% ; anthropologie 4 soit 11,1% et autres filières 7 soit 19,4%. Ceci nous permet de constater que le profil du postulant est très varié.

**Tableau 8 : Distribution des répondants selon les expériences pendant le concours**

expériences du concours		Fréquences	Pourcentages
Valide	Très en désaccord	11	30,6
	En désaccord	12	33,3
	Indifférent(e)	6	16,7
	En accord	5	13,9
	Très en accord	2	5,6
	Total	36	100,0

Le tableau ci-dessus nous montre que 33,3% des répondants soit la majorité sont d'avis que l'expérience pendant le concours n'était pas conformes à leur attentes et 30,6% très en désaccord. Pour le reste les estimations sont : 6 indifférent soit 16,7%, en accord 5 soit 13,9% et très en accord 2 soit 5.6%.

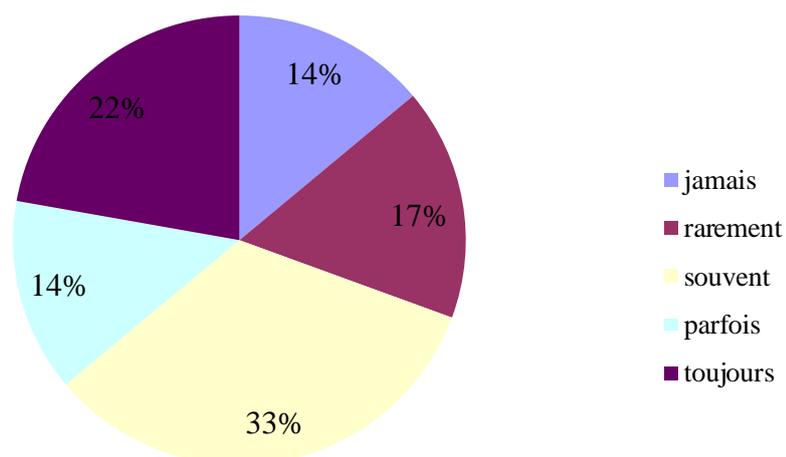
**Tableau 9 : Distribution des répondants selon les connaissances théoriques en rapport au profil initial**

Connaissances théoriques		Fréquences	Pourcentages
Valide	Jamais	1	2,8
	Rarement	9	25,0
	Souvent	11	30,6
	Parfois	9	25,0
	Toujours	6	16,7
	Total	36	100,0

Le tableau 9 nous montre que s'agissant des connaissances théoriques en rapport avec le profil initial , la majorité des répondants soit 30,6% pensent qu'elles ont été suffisantes pour postuler à la filière sciences de l'éducation. Pour le reste on note la répartition des réponses tel que suit: jamais 2,8% ; toujours 16,7% ; souvent 30% et parfois 25%.

**Tableau 10 : Distribution des répondants en rapport aux connaissances disciplinaires**

Connaissance disciplinaires		Fréquences	Pourcentages
Valide	Jamais	5	13,9
	Rarement	6	16,7
	Souvent	12	33,3
	Parfois	5	13,9
	Toujours	8	22,2
	Total	36	100,0



**Graphique 6 : Distribution des répondants en rapport aux connaissances disciplinaires**

Le tableau

et le graphique ci-dessus nous montrent que 33% des répondants pensent que les connaissances disciplinaires en rapport au profil initial ont souvent été suffisantes pour postuler au concours de recrutement en sciences de l'éducation. Pour le reste les avis sont partagés : jamais 14% ; rarement 17% ; parfois 14% et toujours 22%

**Tableau 11: Distribution des répondants selon les bases théoriques en psychologie**

	Bases théoriques	Fréquences	Pourcentages
Valide	Jamais	1	2,8
	Souvent	8	22,2
	Parfois	10	27,8
	Toujours	17	47,2
	Total	36	100,0

Se référant au tableau ci dessus, on note que la majorité des répondants pensent qu'il nécessaire de disposer d'un minimum de connaissance théorique en psychologie soit 42,2% pour toujours ; 27,8% pour parfois ; 22,2% pour souvent. Tandis que la minorité qui pensent le contraire est de 2,8%

**Tableau 12 : Distribution des répondants sur le fait de redéfinir le profil initial**

	Redéfinir Profil initial	Fréquences	Pourcentages
Valide	Très en accord	7	19,4
	En accord	23	63,9
	Indifférent(e)	2	5,6
	En désaccord	3	8,3
	Très en désaccord	1	2,8
	Total	36	100,0

Concernant le fait que l'on devrait redéfinir le profil du postulant le tableau ci-dessus nous montre que 83,3% des répondants sont de cet avis soit ( 19,4% très d'accord et 63,9% en accord). Tandis que 5,6% sont indifférent et 11,1% qui ne sont pas de cet avis

**Tableau 13 : Distribution des répondants selon la mise en place de nouveaux modes d'évaluation des acquis des postulants**

	Évaluation acquis	Fréquences	Pourcentages
Valide	Jamais	3	8,3
	Rarement	2	5,6
	Souvent	11	30,6
	Parfois	10	27,8
	Toujours	10	27,8
	Total	36	100,0

Le tableau ci-dessus nous montre que la majorité estime qu'on devrait mettre en place de nouveaux modes de recrutement et d'évaluation des acquis des postulants. On note 27,8% pour toujours 27,8% pour parfois et 30,6% pour souvent. Tandis que la minorité qui estime le contraire tourne autour de 8,3% pour jamais et 5,6% pour rarement.

**Tableau 14 : Distribution des répondants en rapport avec la combinaison psychologie pédagogie.**

	Combinaison psy/pédagogie	Fréquences	Pourcentages
Valide	Très en accord	1	2,8
	En accord	5	13,9
	Indifférent(e)	7	19,4
	En désaccord	12	33,3
	Très en désaccord	11	30,6
	Total	36	100,0

A la question de savoir si la combinaison psychologie /pédagogie est insuffisante pour les sciences de l'éducation ; 23 répondants soit 63,9% ne sont pas de cet avis. Tandis que 16,7% semble être de cet avis et 19,4% indifférent à ce sujet.

**Tableau 15 : Distribution des répondants en rapport aux autres disciplines qui mériteraient d'être développés en dehors de la psychologie et la pédagogie**

Autres disciplines		Fréquences	Pourcentages
Valide	Jamais	8	22,2
	Rarement	9	25,0
	Souvent	4	11,1
	Parfois	11	30,6
	Toujours	4	11,1
	Total	36	100,0

Le tableau ci-dessus nous montre que 52,8% des répondants soit la majorité qui pensent que d'autres disciplines mériteraient d'être développées en dehors de la pédagogie et la psychologie contre 47,7% qui pensent le contraire.

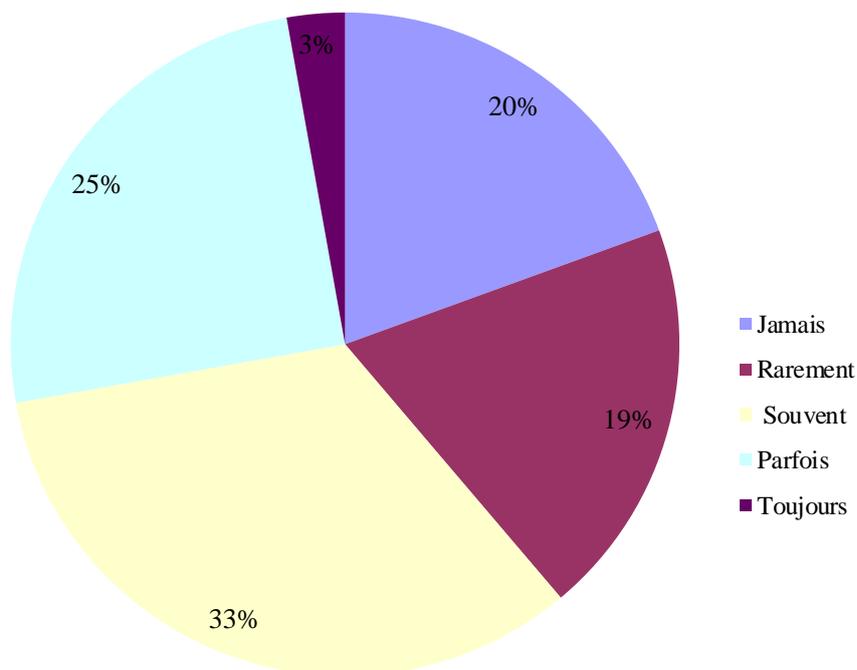
**Tableau 16 : Distribution des répondants en rapport au rôle des curricula**

Rôle des curricula		Fréquences	Pourcentages
Valide	Très en désaccord	2	5,6
	En désaccord	4	11,1
	Indifférent(e)	19	52,8
	En accord	11	30,6
	Total	36	100,0

Le tableau ci-dessus nous montre que 19 répondants soit 52,8 % dont la majorité sont indifférent sur le fait que les curricula permettent de mesurer les performances des jeunes issues du système éducatif dans la sphère productive. Pour le reste les avis sont partagés. On note 2 répondant soit 5,6% très en désaccord ; 4 soit 11,1% en désaccord et 11 soit 30,6% en accord.

**Tableau 17 : Distribution des répondants en rapport a la nécessité des curricula en vigueur**

Curricula en vigueur		Fréquences	Pourcentages
Valide	Jamais	7	19,4
	Rarement	7	19,4
	Souvent	12	33,3
	Parfois	9	25,0
	Toujours	1	2,8
	Total	36	100,0



**Graphique 7 : Distribution des répondants en rapport a la nécessité des curricula en vigueur**

Le tableau ci-dessus nous montre que 33,3% des répondants pensent que les curricula actuel permettent souvent de résoudre les problèmes d'efficacité interne du système. Et pour le reste les avis sont répartis comme suis : 19,4% jamais ; 19,4% rarement ; parfois 25%et 2,8% toujours

**Tableau 18 : Distribution des répondants en rapport aux problèmes d'efficacité interne et les fondements curriculaires**

	Efficacité interne	Fréquences	Pourcentages
Valide	Jamais	3	8,3
	Rarement	10	27,8
	Souvent	7	19,4
	Parfois	10	27,8
	Toujours	6	16,7
	Total	36	100,0

S'agissant du problème d'efficacité interne du système le tableau ci-dessus nous montre que les avis sont partagés concernant le fait que la réduction du taux de redoublement et d'abandon devrait constituer un élément important dans les fondements curriculaires. On note les estimations suivantes : jamais soit 8,3% ; rarement soit 27,8% ; souvent 19,4% ; parfois 27,8% et toujours 16,7%

**Tableau 19 : Distribution des répondants en rapport a la conception curriculum et l'amélioration de la qualité des services éducatifs offerts**

	Qualité services éducatifs	Fréquences	Pourcentages
Valide	Jamais	5	13,9
	Rarement	3	8,3
	Souvent	14	38,9
	Parfois	9	25,0
	Toujours	5	13,9
	Total	36	100,0

S'agissant du problème d'inadéquation programme d'enseignement et besoin du système productif. Le tableau ci-dessus nous montre que 38,9% des répondants pensent qu'un curriculum axé sur la résolution dudit problème peut souvent améliorer la qualité des services éducatifs offerts. Tandis que 13,9% jamais ; 8,3% rarement ; 25% et 13,9% toujours.

**Tableau 20 : Distribution des répondant en rapport avec les curricula basé sur l'offre demande et l'amélioration de l'état du marché de l'emploi**

Offre /demande		Fréquences	Pourcentages
Valide	Très en accord	11	30,6
	En accord	9	25,0
	Indifférent(e)	12	33,3
	En désaccord	2	5,6
	Très en désaccord	2	5,6
	Total	36	100,0

Le tableau ci-dessus nous montre que 33,3% des répondants sont indifférent sur le fait que les curricula basés sur l'écart croissant entre l'offre et la demande peuvent contribuer à l'amélioration de l'état du marché. Tandis que 30,6% sont très d'accord ; 25% en accord et 11,2% pas de cet avis.

**Tableau 21 : Distribution des répondants en rapport au curriculum axé l'amélioration de l'efficience du système et l'écart offre/ demande**

Efficience système		Fréquences	Pourcentages
Valide	Jamais	4	11,1
	Rarement	7	19,4
	Souvent	13	36,1
	Parfois	8	22,2
	Toujours	4	11,1
	Total	36	100,0

Concernant l'efficience du système le tableau ci-dessus nous montre que 36,1% des répondants pensent qu'un curriculum axé sur l'amélioration des difficultés dues au cout du système peut souvent contribuer à la réduction de l'écart entre l'offre et la demande. Tandis que pour le reste c'est : 11,1% jamais ; 19,4%rarement ; 22,1%parfois et 11,1% toujours .

**Tableau 22 : Distribution des répondants en rapport au problème d'équité comme défis à relever des curricula**

	Problème d'équité	Fréquences	Pourcentages
Valide	Très en accord	15	41,7
	En accord	11	30,6
	Indifférent(e)	5	13,9
	En désaccord	4	11,1
	Très en désaccord	1	2,8
	Total	36	100,0

À la question d'équité le tableau 22 nous montre que 41,7% des répondants sont très en accord avec le fait que l'analyse des profils de scolarisation devrait être un défi à relever en terme de curricula et 30,6% en accord. Tandis que pour le reste les avis sont partagé ; on note 13,9% des répondants qui ne sont pas de cet avis et 13,9% qui sont indifférent à ce sujet.

**Tableau 23 : Distribution des répondants en rapport avec l'absence d'une politique nationale comme frein aux curricula**

	Absence politique	Fréquences	Pourcentages
Valide	Jamais	1	2,8
	Rarement	4	11,1
	Souvent	11	30,6
	Parfois	15	41,7
	Toujours	5	13,9
	Total	36	100,0

Le tableau ci-dessus nous montre que 41,7% des répondants pensent que parfois l'absence d'une politique nationale en matériel didactique constitue un frein au défi des curricula aujourd'hui. Tandis que pour le reste les avis sont partagés on note : 2,8% pour jamais ; 11,1% rarement ; 30,6% souvent et toujours 13,9%.

**Tableau 24 : Distribution des répondants en rapport aux fondements historique des curricula et l'amélioration du système éducatif**

	Amélioration système	Fréquences	Pourcentages
Valide	Jamais	6	16,7
	Rarement	2	5,6
	Souvent	16	44,4
	Parfois	5	13,9
	Toujours	7	19,4
	Total	36	100,0

Le tableau 24 nous montre que 44,4% des répondants pensent que le curriculum axé sur les fondements historiques est souvent d'une importance capitale dans le processus d'amélioration du système éducatif. Tandis que pour le reste les estimations sont : 16,7% des répondants qui pensent jamais ; 5,6% rarement ; 13,9% parfois et 19,4% toujours.

**Tableau 25 : Distribution des répondants en rapport aux fondements historique du curriculum et l'acquisition des compétences à l'école**

	Acquisition compétences	Fréquences	Pourcentages
Valide	Très en désaccord	5	13,9
	En désaccord	9	25,0
	Indifférent(e)	9	25,0
	En accord	10	27,8
	Très en accord	3	8,3
	Total	36	100,0

Le tableau ci-dessus montre que les avis sont partagés sur la question des fondements historiques du curriculum en rapport avec l'éducation ancienne dans le processus d'acquisition des compétences. On note : 38,9% qui ne sont pas de cet avis, 25% qui sont indifférent à ce sujet et 36,1% qui ne partagent pas cet avis.

**Tableau 26 : Distribution des répondants en rapport au fondement sociologique important dans l'élaboration des curricula**

Elaboration curricula		Fréquences	Pourcentages
Valide	Rarement	1	2,8
	Souvent	6	16,7
	Parfois	16	44,4
	Toujours	13	36,1
	Total	36	100,0

Concernant les changements sociétaux le tableau 26 nous montre que 44,4% des répondants pensent que les fondements sociologiques ont parfois un rôle important dans l'élaboration des curricula. Pour le reste les estimations sont : 2,8% pour rarement ; 16,7% parfois et 36,1% toujours.

**Tableau 27 : Distribution des répondants en rapport aux fondements sociologiques dans la conception des curricula**

Conception curricula		Fréquences	Pourcentages
Valide	Jamais	3	8,3
	Rarement	9	25,0
	Souvent	11	30,6
	Parfois	8	22,2
	Toujours	5	13,9
	Total	36	100,0

Concernant l'aspect politique le tableau 27 nous montre que 30,6% des répondants pensent que souvent les fondements sociologiques ont un rôle important dans la conception des curricula. Pour le reste les avis sont partagés 8,3% pensent jamais ; 25% rarement ; 22,2% parfois et 13,9% toujours.

**Tableau 28 : Distribution des répondants en rapport au rôle des philosophies dans le curriculum**

Rôle des philosophies		Fréquences	Pourcentages
Valide	Très en accord	12	33,3
	En accord	12	33,3
	Indifférent(e)	11	30,6
	Très en désaccord	1	2,8
	Total	36	100,0

Le

tableau ci-dessus nous montre que 66,9% des répondants sont d'avis qu'il faudrait établir les différences entre les philosophies et montrer leur densité dans l'élaboration du curriculum. Tandis que 30% sont indifférent à ce sujet et 2.8% en désaccord.

**Tableau 29: Distribution des répondants en rapport aux facteurs anthropologiques dans le curriculum**

Facteurs		Fréquences	Pourcentages
Valide	Jamais	4	11,1
	Rarement	14	38,9
	Souvent	5	13,9
	Parfois	8	22,2
	Toujours	5	13,9
	Total	36	100,0

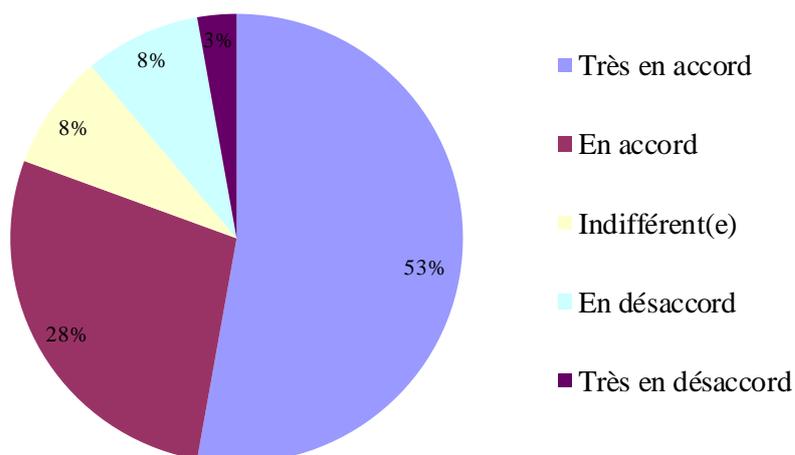
Le

tableau ci-dessus nous montre que 38,9% des répondants pensent que l'on devrait rarement prendre en compte les facteurs anthropologiques dans la conception du curriculum. Pour le reste les avis sont partagés à ce sujet. On note : 11,1% pour jamais ; 13,9% pour souvent ; 22,2% pour parfois et 13,9% pour toujours.

**Tableau 30 : Distribution des répondants en rapport aux approches psychologiques dans les curricula**

Approches psychologiques		Fréquences	Pourcentages
Valide	Très en accord	19	52,8
	En accord	10	27,8

Indifférent(e)	3	8,3
En désaccord	3	8,3
Très en désaccord	1	2,8
Total	36	100,0



**Graphique 8 : Distribution des répondants en rapport aux approches psychologiques dans les curricula**

Le tableau et le graphique 8 nous montrent que 52,8% des répondants pensent que les approches psychologique ont un effet bénéfique sur le curriculum et 27,8% sont en accord. Tandis que 8,3% sont indifférent a ce sujet, 8,3% en désaccord et 2,8% très en désaccord.

**Tableau 31: Distribution des répondants en rapport au fondement axiologique dans le curriculum**

Fondements axiologiques	Fréquences	Pourcentages
Valide	Jamais	1 2,8
	Rarement	1 2,8
	Souvent	5 13,9

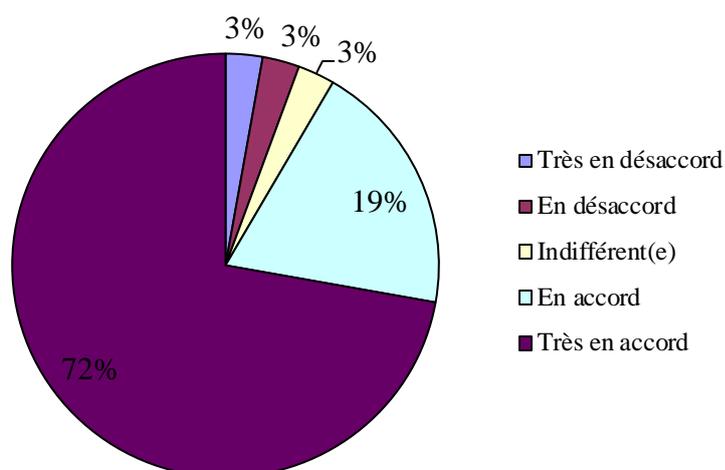
Parfois	5	13,9
Toujours	24	66,7
Total	36	100,0

Le

tableau ci-dessus nous montre que 66,7% des répondants estiment que l'on devrait prendre en compte les fondements axiologiques dans la conception du curriculum. Pour le reste les avis sont partagés on note ; 2,8% qui estiment jamais ; 2,8% rarement ; 13,9% souvent et 13,9% parfois.

**Tableau 32 : Distribution des répondants sur l'utilisation des lois générales de la psychologie dans le processus de formation des enseignants**

	Lois générales psychologie	Fréquences	Pourcentages
Valide	Très en désaccord	1	2,8
	En désaccord	1	2,8
	Indifférent(e)	1	2,8
	En accord	7	19,4
	Très en accord	26	72,2
	Total	36	100,0



**Graphique 9 :**

**Distribution des répondants sur l'utilisation des lois générales de la psychologie dans le processus de formation des enseignants**

Le tableau et le graphique ci-dessus nous montrent que 72% des répondants sont très en accord sur l'hypothèse que l'utilisation des lois générale de la psychologie est indéniable dans le processus de formation des élèves professeurs et 19% en accord. Tandis que pour le reste les avis sont partagés 3% indifférent ; 3% très en désaccord et 3% en désaccord.

**Tableau 33 : Distribution des répondants en rapport au rôle de la psychologie dans la résolution des problèmes des enfants à l'école**

Rôle de la psychologie	Fréquences	Pourcentages
Valide		
Souvent	2	5,6
Parfois	14	38,9
Toujours	20	55,6
Total	36	100,0

Le tableau ci-dessus nous montre que 55,6% des répondants soit la majorité pensent que la psychologie s'avère toujours nécessaire dans la résolution des problèmes que rencontrent les enfants dans

l'acquisition des savoirs à l'école. Tandis que pour le reste les avis ont partagé ; on note, 38,9% qui ont estimé parfois et 5,6% pour souvent.

**Tableau 34 : Distribution des répondants en rapport avec ce qui devrait primer entre compétences pédagogique et connaissances disciplinaires**

Compétence pédagogique connaissance disciplinaire		Fréquences	Pourcentages
Valide	Jamais	1	2,8
	Rarement	4	11,1
	Souvent	5	13,9
	Parfois	16	44,4
	Toujours	10	27,8
	Total	36	100,0

Le tableau ci-dessus nous montre que 44,4% des répondants pensent qu'en tant qu'enseignant de sciences de l'éducation on devrait parfois primer les compétences pédagogiques aux connaissances disciplinaires. Tandis que pour le reste les avis sont partagés on note : jamais 2,8% ; rarement 11, 1% ; souvent 13,9% et toujours 27,8%.

**Tableau 35 : Distribution du répondant en rapport au développement professionnel et la formation continue dans le métier d'enseignant**

Développement professionnel formation continue		Fréquences	Pourcentages
Valide	Jamais	1	2,8
	Rarement	2	5,6
	Souvent	11	30,6
	Parfois	8	22,2
	Toujours	14	38,9

Développement professionnel formation continue		Fréquences	Pourcentages
Valide	Jamais	1	2,8
	Rarement	2	5,6
	Souvent	11	30,6
	Parfois	8	22,2
	Toujours	14	38,9
	Total	36	100,0

Le tableau ci-dessus nous montre que 38,9% des répondants pensent que le développement professionnel s'appuyant sur la formation continue peut toujours consolider l'expertise professionnelle. Pour le reste les avis sont partagés ; on note : jamais 2,8%, rarement 5,6%, souvent 30,6% et parfois 22,2%.

**Tableau 36 : distribution des répondants en rapport avec la formation actuelle des enseignants et la qualité de l'éducation**

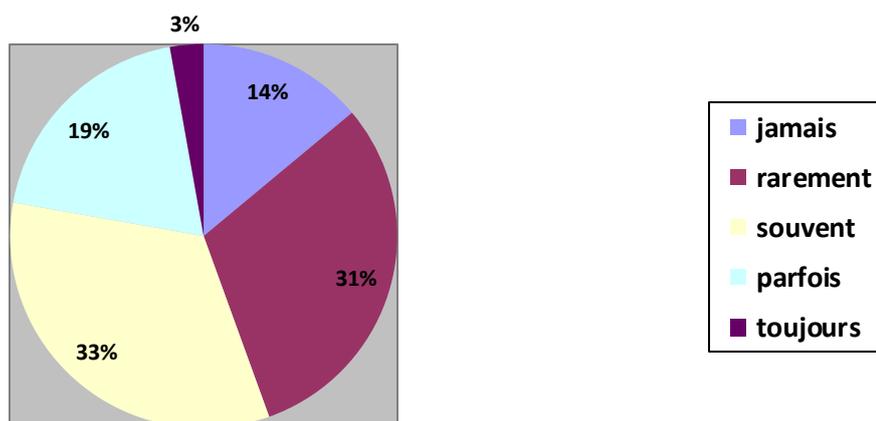
Formation actuelle qualité d'éducation		Fréquences	Pourcentages
Valide	Très en accord	6	16,7
	En accord	18	50,0
	Indifférent(e)	10	27,8
	En désaccord	2	5,6
	Total	36	100,0

Le tableau ci-dessus nous montre que 50% des répondants sont en accord avec le fait que la formation actuelle au métier d'enseignant ne soit plus une offre réalisé dans le but de résoudre les problème de qualité d'éducation et 16,7%très en accord. Tandis que pour le reste ; on note 27,8% indifférent à ce sujet et 5,6% en désaccord.

**Tableau 37: Distribution des répondants**

**en rapport aux fondements de l'exercice professionnel dans la formation au métier d'enseignant telle que définies par les politiques**

Formation enseignant Orientation politique		Fréquences	Pourcentages
Valide	Jamais	5	13,9
	Rarement	11	30,6
	Souvent	12	33,3
	Parfois	7	19,4
	Toujours	1	2,8
	Total	36	100,0



**Graphique 10: Distribution des répondants en rapport aux fondements de l'exercice professionnel dans la formation au métier enseignant telle que définies par les politiques**

Le tableau et le graphique ci-dessus nous montrent que 33% des répondants pensent que la formation au métier d'enseignant aujourd'hui permet souvent l'acquisition des fondements de l'exercice professionnel. Pour le reste les avis sont éparpillés ; on note : jamais 14% ; rarement 31% ; parfois 19% et toujours 3%

**Tableau 38 : Distribution des répondants en rapport avec la question actuelle de la professionnalisation**

Professionnalisation		Fréquences	Pourcentages
Valide	Très en accord	3	8,3
	En accord	5	13,9
	Indifférent(e)	13	36,1
	En désaccord	12	33,3
	Très en désaccord	3	8,3
	Total	36	100,0

Le tableau ci-dessus nous montre que 36,1% des répondants sont indifférent à la question de la professionnalisation sur le faite de se focaliser sur le profil initial au détriment de l'APC. Tandis que pour le reste les avis sont partagés on note : 8,3% pour très en accord ; 13,9% en accord ; 33,3% en désaccord et 8,3% très en désaccord à ce sujet.

**Tableau 39 : Distribution des répondants en rapport avec le recrutement et la formation des élèves professeurs de l'enseignement normal et le profil du postulant**

Recrutement formation profil postulant		Fréquences	Pourcentages
Valide	Souvent	7	19,4
	Parfois	12	33,3
	Toujours	17	47,2
	Total	36	100,0

Le tableau ci-dessus nous montre que 47,2% des répondants pensent que le recrutement et formation des élèves professeurs de l'enseignement normal devrait toujours tenir compte du profil du postulant. Pour le reste on note ; 33,3% parfois et 19,4% souvent.

## 4.2 Vérification des hypothèses

Comme nous l'avons précisé au chapitre 3 pour tester nos hypothèses nous avons utilisé le test du khi2. D'après les cours de statistique on utilise ce test statistique non seulement pour mesurer le degré de liaison entre deux variable et aussi de rejeter ou non l'hypothèse nulle et prendre une décision.

Afin de procéder à la vérification de nos hypothèses de recherche et notre hypothèse générale nous allons à l'aide du logiciel SPSS effectué les croisements entre nos variables. Pour cette analyse le khi deux sera significatif au seuil = 0,05. Chaque valeur du khi deux sera comparée à sa valeur critique. Par conséquent pour toute valeur asymptotique supérieure à 0,05 l'hypothèse nulle entre les deux variables croisées ne sera rejetée et l'hypothèse de recherche sera acceptée. Dans le cas contraire ou la valeur du khi deux était inférieure à 0,05 l'hypothèse nulle entre les deux variables croisées sera acceptée et l'hypothèse de recherche sera rejetée. Ensuite concernant le coefficient de contingence, celui-ci nous permettra d'évaluer le degré de liaison entre nos différentes variables. Ainsi pour toute valeur significative asymptotique égale à zéro il n'existe aucune corrélation entre les deux variables croisées. La corrélation sera jugée faible si la valeur du coefficient de contingence est comprise entre 0 et 0,20 ; peu significative si elle est comprise entre 0,20 et 0,40 ; moyenne si elle est comprise entre 0,40 et 0,60 ; forte si elle est comprise entre 0,60 et 0,80 ; significative si elle est comprise entre 0,80 et 1 ; parfaite si elle est égale à 1.

#### **4.2.1 Vérification de l'hypothèse 1 (HR1)**

L'hypothèse HR1 a été testé grâce à 8 item adressés aux élèves professeurs de l'enseignement normal parmi lesquels nous avons retenus les questions (Q11 à Q18) y relative concernant les fondements essentialistes du curriculum en rapport avec le profil initial du postulant au professorat de l'enseignement normal. Cette hypothèse est une résultante de l'hypothèse générale et pour des raisons de pertinence elle sera vérifiée en six étapes.

##### **\* Etape 1 : formulation des hypothèses**

L'hypothèse nulle ou statistique est formulée de la manière suivante :les curricula basés sur des fondements essentialistes en rapport au profil initial du postulant au professorat de l'enseignement normal ne peuvent pas améliorer le processus de formation des élèves professeurs.

Notre

hypothèse alternative (Ha1) est formulé comme suit :

les curricula basés sur des fondements essentialistes en rapport au profil initial du postulant au professorat de l'enseignement normal peuvent améliorer le processus de formation des élèves professeurs

**\*Etape 2 : Détermination du seuil de significativité**

Le khi deux calculé est significatif au seuil  $\alpha=0,05$

**\*Etape 3 : calcul du khi deux**

**Tableau 40 : Tableau de contingence de HR1**

Ce tableau croise les variables fondements essentialistes du curriculum et formation des élèves professeurs

Croyez-vous que les connaissances disciplinaires en rapport avec votre profil initial ont été suffisantes pour postuler au concours de recrutement d'enseignant dans la filière des sciences de l'éducation ?	Croyez-vous que la formation au métier d'enseignant telle que réalisée aujourd'hui par l'institution éducative permet l'acquisition des fondements de l'exercice professionnel pouvant répondre aux orientations définies par les politiques?					Total
	Jamais	Rarement	Souvent	Parfois	Toujours	
Jamais Observés	0	0	5	0	0	5
Jamais théoriques	,7	1,5	1,7	1,0	,1	5,0
Rarement Observés	3	2	0	0	1	6
Rarement théoriques	,8	1,8	2,0	1,2	,2	6,0
Souvent Observés	1	8	2	1	0	12
Souvent théoriques	1,7	3,7	4,0	2,3	,3	12,0
Parfois Observés	1	1	1	2	0	5

	théoriques	,7	1,5	1,7	1,0	,1	5,0
Toujours	Observés	0	0	4	4	0	8
	théoriques	1,1	2,4	2,7	1,6	,2	8,0
Total	Observés	5	11	12	7	1	36
	théoriques	5,0	11,0	12,0	7,0	1,0	36,0

**Tableau 41 : Test de Khi deux pour HR1**

	Khi deux	ddl	Signification	Khi deux
khi-deux de Pearson	40,559	16	0,001	26,296
Ratio inter-lien	42,142	16	0,000	
Association ligne par ligne	3,180	1	0,075	
Coefficient de Contingence	0,728			
Coefficient R de Pearson	0,301			
Coefficient Corrélation Spearman	0,337			
Nombre de Cases Validées	36			
25 cellules (100,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. Le minimum théorique attendu est 0,14.				

**\*Etape 4 : décision et conclusion**

Au regard de ces tableaux, nous réalisons que la valeur obtenue du khi2 est de 40,559. Le tableau nous indique aussi que le nombre de degré de liberté est égal à 16 ce qui nous donne une valeur critique du khi2 de 26,296 à  $\alpha=0.05$ . En comparant ces deux valeurs nous remarquons que la valeur du khi2 lu est inférieure à celle du khi2 calculé. ceci entraîne donc le rejet de l'hypothèse nulle et la confirmation de l'hypothèse de recherche<sup>1</sup>. Cependant le coefficient de contingence étant de 0.728, compris entre 0,5 et 0.8 nous pouvons conclure que qu'il existe une relation significativement forte entre les fondements essentialistes du curriculum et la formation des élèves professeurs de l'enseignement normal.

#### 4.2.2 Vérification de l'hypothèse 2 (HR2)

L'hypothèse HR2 a été testée grâce à 8 items adressés aux élèves professeurs de l'enseignement normal parmi lesquels nous avons retenus les questions (Q21 à Q28) y relative concernant les fondements pragmatiques du curriculum en rapport aux problèmes spécifiques que pose le système éducatif. Cette hypothèse est une résultante de l'hypothèse générale et pour des raisons de pertinence elle sera vérifiée en six étapes. \*

##### Etape 1 : formulation des hypothèses

L'hypothèse nulle ou statistique est formulée de la manière suivante :

les curricula basés sur des fondements pragmatiques en rapport aux problèmes spécifiques ne peuvent pas favoriser le processus de formation des élèves professeurs .

Notre hypothèse alternative (Ha1) est formulée comme suit :

Les curricula basés sur des fondements pragmatiques en rapport aux problèmes spécifiques peuvent favoriser le processus de formation des élèves professeurs

##### \*Etape 2 : Détermination du seuil de significativité

Le khi deux calculé est significatif au seuil  $\alpha=0,05$

##### \*Etape 3 : calcul du khi deux

**Tableau 42. Tableau de contingence de HR2**

Pensez-vous que les curricula actuellement en vigueur sont ils nécessaires pour résoudre les problèmes d'efficacité externe du système?	Êtes-vous d'avis que l'utilisation des lois générales de la psychologie de l'apprentissage est indéniable dans le processus de formation des élèves professeurs de l'enseignement normal?					
	Très en désaccord	En désaccord	Indifférent(e)	En accord	Très en accord	Total
Jamais Observés	0	0	0	0	7	7
théoriques	,2	,2	,2	1,4	5,1	7,0
Rarement Observés	0	0	0	1	6	7

	théoriques	,2	,2	,2	1,4	5,1	7,0
Souvent	Observés	0	0	0	5	7	12
	théoriques	,3	,3	,3	2,3	8,7	12,0
Parfois	Observés	1	1	0	1	6	9
	théoriques	,3	,3	,3	1,8	6,5	9,0
Toujours	Observés	0	0	1	0	0	1
	théoriques	,0	,0	,0	,2	,7	1,0
Total	Observés	1	1	1	7	26	36
	théoriques	1,0	1,0	1,0	7,0	26,0	36,0

**Tableau 43 : Test de khi deux pour HR2**

	Khi deux	ddl	Signification	Khi deux
khi-deux de Pearson	48,026	16	0,000	26,296
Ratio inter-lien	21,258	16	0,169	
Association ligne par ligne	6,390	1	0,011	
Coefficient de Contingence	0,756			
Coefficient R de Pearson	-0,427			
Coefficient Corrélation Spearman	-0,392			
Nombre de Cases Valides	36			
21 cellules (84,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. Le minimum théorique attendu est 0,03.				

#### **\*Etape 4 : décision et conclusion**

Au regard de ces tableaux, nous réalisons que la valeur obtenue du khi2 est de 48,026. Le tableau nous indique aussi que le nombre de degré de liberté est égal à 16 ce qui nous donne une valeur critique du khi2 de 26,296 à  $\alpha=0.05$ . En comparant ces deux valeurs nous remarquons que la valeur du khi2 lu est inférieure à celle du khi2 calculé. ceci entraîne donc le rejet de l'hypothèse nulle et la confirmation de l'hypothèse de recherche. Cependant le coefficient de contingence étant de 0.756, compris entre 0.5 et 0.8 e nous pouvons conclure que qu'il existe une

relation significativement forte entre les fondements pragmatiques du curriculum et la formation des élèves professeurs de l'enseignement normal.

### 4.2.3 Vérification de l'hypothèse 3 (HR3)

L'hypothèse HR3 a été testée grâce à 8 items adressés aux élèves professeurs de l'enseignement normal parmi lesquels nous avons retenus les questions (Q31 à Q38) y relative concernant les fondements scientifiques du curriculum. Cette hypothèse est une résultante de l'hypothèse générale et pour des raisons de pertinence elle sera vérifiée en six étapes.

#### \* Étape 1 : formulation des hypothèses

L'hypothèse nulle ou statistique ( $H_0$ ) est formulée de la manière suivante :

Les curricula basés sur des fondements scientifiques ne peuvent pas améliorer le processus de formation des élèves professeurs. Notre hypothèse alternative ( $H_{a1}$ ) est formulée comme suit : Les curricula basés sur des fondements scientifiques peuvent améliorer le processus de formation des élèves professeurs.

#### \*Étape 2 : Détermination du seuil de significativité

Le khi deux calculé est significatif au seuil  $\alpha=0,05$

#### \*Étape 3 : calcul du khi deux

**Tableau 44. Tableau de contingence de HR3**

Etes-vous d'avis que les approches psychologiques basées sur l'apprentissage constructiviste, cognitiviste voire humaniste peuvent ils avoir un effet sur le curriculum?	Etes-vous d'avis que l'utilisation des lois générales de la psychologie de l'apprentissage est indéniable dans le processus de formation des élèves professeurs de l'enseignement normal?					Total
	Très en désaccord	En désaccord	indifférent	En accord	Très en accord	
Très en accord Observés	1	1	0	1	16	19
accord théoriques	,5	,5	,5	3,7	13,7	19,0

En accord	Observés	0	0	0	2	8	10
	théoriques	,3	,3	,3	1,9	7,2	10,0
indifférent	Observés	0	0	0	1	2	3
	théoriques	,1	,1	,1	,6	2,2	3,0
En désaccord	Observés	0	0	0	3	0	3
	théoriques	,1	,1	,1	,6	2,2	3,0
Très en désaccord	Observés	0	0	1	0	0	1
	théoriques	,0	,0	,0	,2	,7	1,0
Total	Observés	1	1	1	7	26	36
	théoriques	1,0	1,0	1,0	7,0	26,0	36,0

**Tableau 45 : Test de khi deux pour HR3**

	Khi deux calculé	ddl	Signification asymptotique bilatérale	Khi deux lu
khi-deux de Pearson	52,624	16	0,000	26,296
Ratio inter-lien	24,357	16	0,082	
Association ligne par ligne	1,914	1	0,166	
Coefficient de Contingence	0,771			
Coefficient R de Pearson	-0,234			
Coefficient Corrélation Spearman	-0,365			
Nombre de Cases Valides	36			
23 cellules (92,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. Le minimum théorique attendu est 0,03.				

**\*Etape 4 : décision et conclusion**

Au regard de ces tableaux, nous réalisons que la valeur obtenue du khi2 est de 52,624. Le tableau nous indique aussi que le nombre de degré de liberté est égal à 16 ce qui nous donne une

valeur critique du khi2 de 26,296 à  $\alpha=0.05$ . En comparant ces deux valeurs nous remarquons que la valeur du khi2 lu est inférieure à celle du khi2 calculé. Ceci entraîne donc le rejet de l'hypothèse nulle et la confirmation de l'hypothèse de recherche<sup>3</sup>. Cependant le coefficient de contingence étant de 0.771, compris entre 0.5 et 0.8 nous pouvons conclure que qu'il existe une relation significative forte entre les fondements scientifiques du curriculum et la formation des élèves professeurs de l'enseignement normal.

## **CHAPITRE 5 : INTERPRETATIONS, DISCUSSIONS DES RESULTATS ET SUGGESTIONS**

Dans le présent chapitre, il est question pour nous d'interpréter et discuter les résultats issues de l'enquête au regard des éléments théoriques. Notamment ceux renvoyant au modèle axées sur les fondements essentialistes, les fondements pragmatiques, les fondements scientifiques du curriculum et sur le processus de formation des élèves professeur de l'enseignement normal. Et ensuite faire quelques suggestions à l'endroit de l'unité des collaborateurs du système éducatif.

### **5.1 INTERPRETATIONS ET DISCUSSION DES RESULTATS**

#### **5.1.1 Interprétation et discussion de l'hypothèse de recherche n°1**

Au regard de notre préoccupation théorique, nous constatons à l'issue des analyses que les fondements essentialistes du curriculum basé sur le profil du postulant ont une incidence sur le processus de formation des élèves professeurs de l'enseignement normal.

En effet, Belinga (2005), soutient que toute société définit toujours au préalable son ontologie de référence par rapport à l'éducation de l'homme. Cette ontologie de référence consiste à définir clairement le type d'être à former. Les programmes scolaires naissent et prennent leur origine dans cette ontologie de référence car les finalités, les objectifs et les contenus de formation de ces programmes devront toujours être en harmonie avec le type d'être à former. Face à cela il est question de repenser la formation des enseignants en définissant clairement leur profil pédagogique à côté de celui qui est institutionnellement reconnu. Il faudrait donc, définir le profil de l'étudiant à former dans les écoles et universités.

Par rapport aux fondements essentialistes des curricula en rapport au profil initial du postulant, fort est de constater que le profil du postulant est très varié. Les élèves professeurs de l'enseignement normal proviennent de diverses filières et ont pour type de formation à la base : les lettres ; le droit; les sciences économiques; la sociologie; la psychologie ; l'anthropologie et bien d'autres filières. On note que la majorité des élèves professeurs estiment que l'expérience pendant le concours n'était pas conformes à leur attentes, les connaissances théoriques en rapport avec leur profil initial n'ont pas été suffisantes pour postuler à la filière sciences de l'éducation.

L'attente était ici, que les curricula basés sur des fondements essentialistes en rapport au profil initial du postulant au professorat de l'enseignement normal pourraient améliorer le processus de formation des élèves professeurs. Ainsi, conformément à nos attentes, le degré d'influence constaté entre ces deux variables est fort. Le coefficient de corrélation calculé de Spearman a donné  $|0,337|$ . L'analyse inférentielle des données montre que  $\chi^2_{cal} > \chi^2_{lu}$  soit  $40,559 > 26,296$ . Dès lors, les variables (dépendante et indépendante) de notre hypothèse ont un lien significatif et justifie le fait que les fondements essentialistes du curriculum ont une incidence sur le processus de formation des élèves professeurs. En définitive, nous convenons que, les curricula axés sur le profil initial du postulant peuvent améliorer le processus de formation des élèves professeurs dans l'enseignement normal. Ce qui témoigne de ce que la relation entre nos deux variables soit forte.

En d'autre terme on convient qu'il est donc nécessaire de disposer d'un minimum de connaissance théorique en psychologie ou et en pédagogie pour postuler à la filière sciences de l'éducation. Ainsi donc, l'on devrait soit redéfinir le profil du postulant ou plutôt mettre en place de nouveaux modes de recrutement et d'évaluation des acquis des postulants.

A cette réciprocité relationnelle à construire doit correspondre une idée selon laquelle le profil initial du postulant s'avère primordial dès le début du recrutement dans la filière sciences de l'éducation. Dans cette perspective, comme le souligne les objectifs de l'OCDE(2002), il est important de penser le curriculum sous l'angle des savoirs professionnel basés sur les réalités

disciplinaire d'où le volet professionnel qui s'articule autour des compétences disciplinaires : améliorer la sélection à l'entrée en formation pédagogique, décliner le profil de compétence de l'enseignant, développer les profils de la profession enseignante, définir les connaissances que les enseignants sont supposés avoir, intégrer le perfectionnement professionnel tout au long de la carrière, renforcer les programmes d'insertion à la formation.

Ainsi, plusieurs théories, notamment, celle du sentiment d'efficacité personnelle de Bandura (1987), qui estime que la croissance de l'intérêt intrinsèque est stimulée par des réactions émotionnelles et d'efficacité personnelle. Les croyances d'efficacité personnelle prédisent le niveau d'intérêt pour différents objectifs professionnels. En effet en parlant du sentiment d'efficacité personnelle dans le choix de la carrière (Lent & Hackett, 1987), cité par Bandura stipulent qu'avant même l'entrée dans la vie professionnelle, le sentiment d'efficacité contribue fortement à l'orientation vers tel ou tel métier. Ce sentiment prédit le choix d'options professionnelles envisagées, l'intérêt et la préférence pour une profession, le suivi d'une scolarité qui prépare à cette carrière, la persévérance et le succès dans le domaine choisi. Ceci permet aux individus d'éliminer rapidement les plénières de professions en se basant sur leur sentiment d'efficacité, quels que soient les avantages qu'ils pourraient en retirer. Ainsi, ce ne sont pas l'expérience ou les compétences en elles-mêmes, mais les croyances d'efficacité personnelle formées à partir de ces expériences qui façonnent les choix professionnels. Toutefois, nos résultats au niveau de cette première hypothèse ne mettent pas en cause la validité des fondements curriculaire en vigueur dans l'enseignement normal. Ils soutiennent plutôt que le processus de formation des élèves professeurs devrait tenir compte du profil du postulant dans la formation.

### **5.1.2 Interprétation et discussion de l'hypothèse de recherche n°2**

La seconde hypothèse de notre recherche met l'accent sur les fondements pragmatiques des curricula basés sur les problèmes spécifiques du système éducatif qui peuvent avoir une incidence sur le processus de formation des élèves professeurs de l'enseignement normal.

Au regard de notre préoccupation théorique, nous constatons à l'issue des analyses que les curricula basés sur des fondements pragmatiques en rapport aux problèmes spécifiques du système peuvent stimuler le processus de formation des élèves professeurs. En effet Vonk(1992), démontre qu'en observant de près la profession enseignante une preuve saute aux yeux et la tendance qui se dégage est celle de l'idée du rôle de l'enseignant qui peut être décrit comme *celui du modèle à compétence minimale*. Et comme le stipule le projet PISA de l'OCDE(2001), il faut « une formation

des enseignants qui aide les enseignants à être source d'innovation et de recherche dans l'éducation, pas simplement des fonctionnaires qui suivent un programme ».

Ainsi, par rapport aux fondements pragmatiques des curricula en rapport aux problèmes spécifiques du système; fort est de constater que les problèmes d'efficacité interne d'efficacité externe d'efficience du système voire les problèmes d'équité devrait être des éléments importants à prendre en compte dans les fondements curriculaire en rapport au processus de formation des enseignants. Le temps n'est plus où l'on pouvait scolariser tous les enfants en se félicitant que la majorité d'entre eux sortent de l'école seulement en sachant lire, écrire et compter. La tâche des enseignants s'en trouve globalement changée. Il ne s'agit plus d'enseigner à tous dans l'espoir que quelques uns apprennent beaucoup et les autres le minimum. Il s'agit de placer le plus grand nombre dans des situations qui permettent à presque tous d'apprendre effectivement et devenir des citoyens cultivés et enraciné dans leur culture. Les sociétés se doivent donc de répondre à des questions particulièrement difficiles concernant l'avenir et la durabilité des modes de production et de consommation actuels. Et ainsi qu'au rôle que doit jouer l'éducation dans la formation intégrale des citoyens de demain UNESCO(2013).

Les évaluations nationales et internationales révèlent des lacunes parfois préoccupantes concernant l'acquisition des savoirs fondamentaux (lecture, écriture, mathématiques), ainsi que des disparités importantes en matière de répartition sociale de ces savoirs. L'attente était ici, que les fondements pragmatiques des curricula basés sur les problèmes pragmatiques du système éducatif pourraient avoir une incidence sur le processus de formation des élèves professeurs de l'enseignement normal. Ainsi, conformément à nos attentes, le degré d'influence constaté entre ces deux variables est fort. Le coefficient de corrélation calculé de Spearman a donné  $|-0,392|$ . L'analyse inférentielle des données montre que  $\chi^2_{cal} > \chi^2_{lu}$  soit  $48,026 > 26,296$ . Dès lors, les variables (dépendante et indépendante) de notre hypothèse ont un lien significatif et témoigne de ce que fondements pragmatiques des curricula ont une incidence sur le processus de formation des élèves professeurs de l'enseignement normal.

Par ailleurs plusieurs théories notamment celle de la contingence de Mintzberg nous permettent d'expliquer la question des fondements pragmatiques des curricula. Selon Amblard et al, (2005 : 15) « la position de Mintzberg pourrait s'énoncer ainsi : pour qu'une organisation soit efficace, il faut à la fois se référer à la situation de l'organisation dans son environnement et à une cohérence interne entre les paramètres de conception ». De ce fait le curriculum devrait être considéré comme un outil permettant d'apporter de la cohérence aux politiques éducatives. Au lieu d'être uniquement perçu comme un ensemble de plans d'études, de programmes et de matières

d'enseignement, le curriculum devrait être vu comme le résultat de processus de recherche d'accord politique et social sur le « quoi », le « pourquoi » et le « comment » de l'éducation, en accord avec le type de société que l'on souhaite édifier. Ainsi, les accords qui transparaissent dans le curriculum devraient offrir un cadre de référence permettant de placer le bien-être et le développement des apprenants au cœur du système éducatif. Ensuite, de renforcer le lien entre politique éducative et réforme du curriculum, et par ricochet, répondre de manière efficace aux attentes et aux exigences des jeunes et de la société. Et comme le stipule Roegiers(2011), si tout le monde reconnaît qu'un changement curriculaire doit répondre à des problèmes qui se posent au système éducatif, il faut avouer que les enjeux économiques ont une influence majeure sur l'architecture curriculaire. Aussi, admettre que les lobbies de l'éducation constituent aujourd'hui un des premiers déterminants d'un changement curriculaire. Un curriculum devrait donc évoluer sur la base d'une intuition forte, sous la pression environnante, non parce que les responsables estiment qu'il faut le faire évoluer, mais parce qu'il y a une nécessité politique de changement. Par ailleurs dans la même lancée Fonkoua(2007), estime que les programmes de formation des enseignants devraient tenir compte de l'environnement institutionnel local et international en liaison avec les besoins réels de la population. Le principe de développer les activités d'apprentissage par compétences sous forme de projet pédagogique, avec une phase d'identification des problèmes et des besoins, une phase d'étude, une phase de réalisation et une phase d'évaluation, doit constituer les fondements pédagogiques d'une école pour tous qui participe à un développement durable.

Enfin, comme pour la première hypothèse, nos résultats à ce niveau d'analyse ne mettent pas en cause la validité des problèmes pragmatiques que pose le système éducatif. Ils soutiennent plutôt qu'un curriculum axé sur fondements pragmatiques peut stimuler le processus de formation des élèves professeurs de l'enseignement normal.

### **5.1.3 Interprétation et discussion de l'hypothèse de recherche n°3**

Du point de vue théorique, l'on sait que dans la réflexion actuelle sur le curriculum et la culture, on note deux types de conceptions : celles qui voient principalement dans les contenus d'enseignement le reflet ou le produit d'une sélection au sein d'un univers de culture existant essentiellement en dehors de l'école, et celles qui mettent davantage l'accent sur l'existence des savoirs, des compétences et de modes de pensée caractéristiques d'une culture scolaire relativement spécifique et autonome.

On peut voir aussi dans l'organisation des études dans certaines écoles philosophiques de l'Antiquité tardive des exemples intéressants de forme curriculaire

qui risqueraient de rester abstraites et schématiques si elles ne s'accompagnaient pas, complémentairement, d'une réflexion sur les différences qui sont susceptibles d'apparaître dans les modes de composition et de structuration des programmes d'études, architecture pédagogique, programme de formation et contenus (Hoffmann, 2005).

Cependant, concernant notre dernière hypothèse de recherche qui relie les fondements scientifiques des curricula et le processus de formation des élèves professeurs de l'enseignement normal ; cette préoccupation théorique de notre travail, nous donne de constater à l'issue des analyses que des curricula basés sur des fondements scientifiques peuvent favoriser le processus de formation des élèves professeurs dans l'enseignement normal. Ainsi, en se référant à notre étude, on note que le curriculum axé sur les fondements historiques peut être d'une importance capitale dans le processus d'amélioration du système éducatif. D'autres part les fondements sociologiques peuvent jouer un rôle important dans l'élaboration des curricula et aussi il est nécessaire d'établir les différences entre les philosophies et montrer leur densité dans l'élaboration du curriculum. En outre l'apport des approches psychologique qui ont un effet bénéfique sur le curriculum et le fait de prendre en compte les fondements axiologiques dans la conception du curriculum.

C'est tout le sens de Nyagah (2011), qui estime que, la théorie du curriculum est un ensemble d'énoncés reliés qui donnent un sens au curriculum en soulevant des questions. Pour ce qui est des fondements du curriculum ; ils comprennent des valeurs, des traditions et des influences qui affectent le type, la quantité et la qualité des expériences qu'offre l'école à ses élèves ils sont de ce fait variés, soit historique, philosophique, sociologique et psychologique.

Ici, l'attente était que les curricula basés sur des fondements scientifiques ont une incidence sur le processus de formation des élèves professeurs dans l'enseignement normal. Ainsi, conformément à nos attentes, le degré d'influence constaté entre ces deux variables est fort. Le coefficient de corrélation calculé de Spearman a donné  $|-0,365|$ . L'analyse inférentielle des données montre que  $\chi^2_{cal} > \chi^2_{lu}$  soit  $52,624 > 26,296$ . Dès lors, les variables (dépendante et indépendante) de notre hypothèse ont un lien significatif et témoigne de ce que les curricula basés sur des fondements scientifiques peuvent favoriser le processus de formation des élèves professeurs dans l'enseignement normal.

Ainsi comme le stipule Fonkoua (2007), la formation des enseignants au Cameroun est longtemps restée théorique et extravertie, avec des modèles et des référents extérieurs à la situation africaine. Les théories pédagogiques et psychologiques enseignées ainsi que les documents de formation ont été importés des pays européens.

Dans la même lancée Belinga(2005), estime qu' en ce qui concerne les curricula il est toujours nécessaires de procéder a l'analyse des besoins des taches et des compétences visées par la société et ces curricula sont déterminés par un ensemble de paramètre culturel socio politique anthropologiques philosophiques et psychologiques de la société.

L'analyse montre que, comme pour nos résultats des hypothèses précédentes, les discussions théoriques ne mettent pas en cause la validité des approches retenues. Ils soutiennent plutôt que les curricula basés sur des fondements scientifiques peuvent améliorer le processus de formation des élèves professeurs dans l'enseignement normal. Aussi, pensons-nous qu'un effort systémique s'impose dans le recrutement de tous les acteurs impliqués dans l'enseignement normal suivant un processus caractérisé par la qualification. Et aussi que la sélection d'un profil adéquat est nécessaire pour palier au problème de l'inadéquation entre le profil initial du postulant au professorat de l'enseignement normal et les fondements curriculaire en vigueur en sciences de l'éducation. Ainsi ceci pourra contribuer par la suite à la réussite de l'action éducative.

Au final nous avons essayé d'effectuer une évaluation du processus de recrutement du point de vue des élèves professeurs de notre échantillon. Concernant leurs appréhensions par rapport au concours, ils nous ont apporté des éléments importants sur l'expérience vécue et sur les difficultés rencontrées. Plus analytiquement, 66,9% des élèves professeurs ont déclaré que l'expérience pendant les concours n'était pas conforme à leurs attentes et que c'était plus difficile que ce à quoi ils s'attendaient. Parmi les élèves professeurs issues des différentes disciplines, très peu soit un taux de 19,5% ont trouvé le concours abordable, contre 13,6% d'élèves professeur indifférent à ce sujet.

Notre enquête nous montre, ainsi que la formation durant 2 ans à l'ENS pourrait s'avérer insuffisante pour la majorité des élèves professeurs de l'enseignement normal, même si le dispositif de professionnalisation est bien connu. Les nouveaux recrutés qui sont issues de diverses filières et qui ont reçu une formation académique axée sur l'indication disciplinaire semblent spécialement ne pas avoir précisément conscience des difficultés pédagogiques auxquelles ils pourront être confrontés dans les exigences concrètes de la pratique du métier. Ainsi, comme le prétend Deauvieu (2007), il faudrait toujours mobiliser trois grand répertoires de savoirs dans l'activité enseignante : le savoir savant, c'est-à-dire les savoirs disciplinaires qui s'apprennent à l'université, le savoir curriculaire et le savoir réflexif qui porte sur la transmission des connaissances. Mais, même si les deux derniers savoirs s'apprennent pendant les stages et au cours de l'activité d'enseignement, le premier s'avère spécialement d'une importance capitale. Néanmoins, se référant

aux résultats quantitatifs de notre étude, la majorité de nos enquêtés estiment que les connaissances théoriques acquises durant leur formation universitaire ne peuvent être suffisantes pour la préparation aux concours en sciences de l'éducation voire même pour la formation au professorat de l'enseignement normal. D'où la nécessité de repenser la question du profil du postulant voire l'examen des acquis permettant de continuer la formation dans l'enseignement normal.

En définitive, nous pouvons dire concernant notre hypothèse générale qui stipule que les fondements des curricula peuvent avoir une influence significative sur le processus de formation des élèves professeurs de l'enseignement normal. Celle-ci s'avère confirmée au regard des résultats de nos hypothèses de recherche alternative.

## **5.2 SUGGESTIONS ET PERSPECTIVES**

Certainement, notre enquête ne pourrait s'arrêter là. Nous pensons approfondir notre analyse sur les nouveaux modes d'évaluation des acquis et la construction d'un référentiel de compétence par rapport aux attentes des politiques éducatives. Quels standards de formation pour quel type de profil de compétence en matière de recrutement ?

Au plan international, la problématique du profil de compétence relatif au recrutement et celle de la formation des jeunes enseignants constituent des sujets indispensables auxquels tous les politiciens se focalisent chaque fois qu'ils veulent effectuer de véritables changements, concernant les réformes curriculaires. En effet, tout ce qui constitue une réforme concernant le système de la formation est présenté comme un levier très important permettant de pouvoir résoudre non seulement les problèmes éducatifs mais aussi les problèmes socioéconomiques. La société mute et se transforme au fil du temps, il est donc fondamental que la formation des enseignants soit conforme à cette évolution. Les évolutions contemporaines de l'éducation et, plus précisément, l'avènement du (LMD) licence-master-doctorat, témoigne officiellement du lien entre la recherche et la formation professionnelle.

De ce fait, il faudrait certainement élaborer et appliquer des normes nationales élevées de formation, élaborées avec la profession enseignante et en référence aux normes internationales. S'assurer d'une formation initiale préalable pour toutes les nouvelles recrues à un enseignement qui couvre les connaissances, la pédagogie et une formation au diagnostic des besoins d'apprentissage des élèves. Et ceci, avec suffisamment de temps pour développer ces compétences en améliorant le niveau de formation des enseignants. voire même, fournir une formation continue et un perfectionnement à tous les enseignants, en assurant le suivi de la formation donnée.

La nécessité de garantir que chaque enfant ait un enseignant disponible n'est évidemment pas sécurisée par la garantie qu'il y ait suffisamment d'enseignants qualifiés à un niveau national. Même si les données sur les normes de formation sont trop rares pour nous permettre de calculer précisément le manque d'enseignants qualifiés pour tous, nous en savons suffisamment pour dire que le défi à relever est de taille. En Afrique par exemple, la moitié des enseignants ont peu ou pas de qualifications. La CME(2013), pensent qu'il faut porter beaucoup plus d'attention au niveau politique aux questions de recrutement et de qualification. Face à la persistance de la crise de la qualité dans l'éducation, la CME se réjouit de constater qu'il est primordial de mettre l'accent sur la nécessité de donner un nouvel élan à l'enseignement. La crise de la qualité dans l'éducation ne sera pas résolue sans des efforts durables pour mettre en place un enseignement de qualité dispensé par des enseignants professionnels, formés et motivés. Mais, jusqu'à présent, les investissements en faveur des enseignants demeurent très insuffisants. Et on constate que, certains gouvernements autant que les donateurs tolèrent et encouragent le manque de personnel qualifié dans les écoles, des enseignants mal formés et peu considérés. Par ailleurs, l'UNESCO estime que la moitié des enseignants en exercice en Afrique ne sont pas bien formés ou très peu. De ce fait, sans un nombre approprié d'enseignants correctement formés et motivés, il est impossible d'atteindre les résultats les plus élémentaires comme l'alphabétisation et la maîtrise des notions de base de calcul. Ceci, sans parler de l'acquisition des compétences et des valeurs nécessaires pour construire un monde équitable, soutenable et de paix. Dans cette lancée nos suggestions s'adressent :

#### *Aux politiques éducatives*

La nature et l'ampleur du défi à relever, s'avèrent assez vaste en termes de garantie d'enseignants suffisants et qualifiés pour chaque enfant. Rehausser ce défi exige d'avoir les systèmes et politiques adéquats en place, qui pourront garantir que les gouvernements et les écoles de formation puissent attirer des candidats de grande qualité à la formation des enseignants. Par la suite, les jauger dans les écoles et les soutenir pour offrir le type d'éducation de qualité dont tous les apprenants ont besoin et qu'ils méritent. Pour ce fait, il doit exister des politiques qui assurent des enseignants de qualité, ainsi qu'un enseignement et un apprentissage de qualité.

Toujours est-il le rapprochement des standards de formation et la pratique en matière de recrutement placent les écoles de formation dans une situation délicate dans leur dialogue avec les politiques éducatives. La nécessité côté pratique de disposer d'une certaine flexibilité dans le recrutement des futurs enseignant ceci sans prêter attention aux conditions relatives aux disciplines enseignées remet en question les exigences en termes de formation.

Former et recruter sont deux domaines obéissant à des logiques distinctes: d'un côté flexibilité pour l'organisation des écoles de formation et prise en compte des plans d'études et des disciplines, de l'autre professionnalité pédagogique et prise en compte des compétences, du potentiel de la disciplinarité voire l'habilitation à enseigner.

Actuellement fort est de constater que, les écoles normales défendent uniquement les exigences de la formation et laisse pour compte les politiques éducatives liées au système de formation.

Toutefois il n'est pas question pour les recruteurs de se soumettre sans objection aux standards de formation décidés par les politiciens et aux catégories d'autorisation d'enseigner qui leur sont associées mais plutôt trouver des solutions répondant à la fois aux standards professionnels et aux attentes légitimes sur le plan pratique.

La formation professionnelle des enseignants constitue le socle d'une formation plus progressive et bien structurée. De ce fait, chaque enfant devrait avoir un enseignant formé et qualifié, même si cela s'avère difficile. Dans cette lancée une meilleure approche pour recruter les bons candidats devrait consister à repenser les critères et procédures d'admission à la formation des enseignants. Il serait primordial d'élaborer des tests d'aptitude et de motivation techniquement fiables.

Nous disposons de millions d'enseignants qualifiés mais l'impact sur la qualité des systèmes éducatifs s'avère toujours ravageur. Si nous nous chargeons véritablement à satisfaire le droit à l'éducation pour tous, et garantir que chaque enfant, jeune ou adulte développe les compétences accessibles grâce à une bonne éducation, l'unique solution serait de veiller à ce que chaque élève ait un enseignant qualifié. Car comme le stipule l'ISU (2013) Il n'y a pas de raison que les élèves, parents et enseignants des pays à revenus faibles et intermédiaires doivent abandonner leur droit à l'éducation et se satisfaire d'un système éducatif de faible qualité et inéquitable qui accepte un statut faible et des résultats médiocres comme étant ce qu'ils peuvent se permettre. La communauté internationale s'est préposée, depuis plusieurs années, à ce qu'aucun pays n'échoue à atteindre les objectifs de l'Éducation pour tous en raison de déficits d'enseignants qualifiés et déficits financiers. Et pourtant, non seulement la majorité des pays sont loin de ces objectifs, mais un grand nombre d'entre eux se voient dire qu'ils devraient adopter des stratégies, par exemple limiter le nombre d'enseignants, recruter des enseignants non qualifiés, sacrifier la formation et se baser sur des évaluations, ce qui signifie qu'ils ne pourront jamais atteindre ces objectifs et qu'une éducation de mauvaise qualité est le mieux à espérer pour eux. Toutefois, c'est utopique de fournir une bonne éducation sans un bon enseignement. Selon Marc Tucker (2011), les systèmes éducatifs qui

semblent réussir le mieux s'efforcent constamment d'offrir à tous les apprenants une possibilité d'apprentissage réelle, de n'oublier personne, de mobiliser le potentiel d'apprentissage de chaque élève et de promouvoir des axes de formation adaptés au développement individuel et collectif. La preuve apportée par ces systèmes réside dans le fait que les propositions éducatives et curriculaires provoquent et favorisent le renforcement des compétences pour la vie et l'exercice de la citoyenneté. Ceci dit, avec suffisamment d'attention et d'investissement, on pourrait surmonter des problèmes énormes en veillant à ce que les enfants qui sont à l'école le soient pour une bonne raison, en leur garantissant des enseignants qualifiés. La clé de cette réponse réside dans la reconnaissance politique de l'importance des enseignants et de l'enseignement, et dans la mise en place des politiques et stratégies en conséquence.

Si les politiques éducatives s'arriment au principe selon lequel l'éducation est une priorité nationale, les curricula doivent préciser ce que l'on entend par éducation de qualité pour tous. Il est question ici, de tenir compte des formalités et des évolutions nécessaires pour que la qualité, l'équité et l'inclusion forment les axes du développement d'un curriculum. La qualité ne peut pas être ordonnée, elle se transcrit dans un processus. En outre, elle ne devrait pas être jugée exclusivement sur la base des résultats des épreuves nationales. La qualité repose sur une représentation holistique du système éducatif et s'explique selon une approche intégrale du curriculum, qui intègre les processus et les résultats. Par ailleurs, la qualité ne suppose pas uniquement de pouvoir s'appesantir sur de bons documents, qui représentent une image novatrice tel que, l'approche par compétences, mais surtout d'assurer les conditions nécessaires pour que cette image se reflète véritablement dans le recrutement voire la sélection des enseignants et dans l'organisation palpable du processus de formation des enseignants. Et comme le formule le rapport de l'OCDE(2002), les pays doivent disposer d'exposés clairs et concis portant sur les connaissances que les enseignants sont supposés avoir et sur ce qu'ils doivent être capables de faire.

#### Aux formateurs

La formation des enseignants est une préparation à un métier complexe voire impossible. Et comme le prétend Freud cité par Meirieu(2004), avec la psychanalyse et la politique le métier d'enseignant ne peut aller que « *charybde du laisser faire au scylla de la frustration* » c'est-à-dire éduquer entre transmission et autodidaxie, compétences et intention, conditions et passage à l'acte. « Métier impossible » pour Freud signifie un métier dans lequel aussi excellente soit elle, la formation n'est pas garante d'une réussite élevée et régulière des gestes professionnels. On comprend donc que c'est un métier où l'échec peut être constitutif il est donc primordial d'avoir

des compétences du point de vue cognitif pouvant permettre de faire face à des situations, gérer des blocages savoir anticiper.

Selon les conclusions tirées du projet MUSTER, couvrant 5 pays, l'amélioration des programmes de formation des enseignants doit porter sur les points suivants: le programme doit doter les élèves enseignants de la maîtrise nécessaire de la capacité de répondre aux besoins de l'école à laquelle ils seront affectés. Par ailleurs, les programmes et les matériels de formation doivent être rédigés et produits localement si ceux provenant de l'extérieur sont rares ou mal adaptés au contexte local; de ce fait, le programme doit amener l'élève enseignant à réfléchir à sa propre pratique. Pour Lewin (2004), apprendre à enseigner signifie acquérir non seulement des connaissances et des compétences, mais aussi une compréhension des apprenants et de la façon dont ils apprennent, ainsi que des répertoires de stratégies permettant de faire face à des situations uniques et toujours changeantes.

Le programme doit donc être assez flexible pour tenir compte des expériences antérieures de l'élève enseignant. Il faut également veiller au choix de ceux qui sont chargés de la formation des enseignants. Ils sont en effet souvent recrutés parmi les enseignants en exercice, au milieu de leur carrière, et beaucoup continuent jusqu'à leur retraite à former des enseignants, perdant ainsi progressivement le contact avec les écoles.

Par ailleurs, il faudrait un soutien professionnel continu car la politique éducative a longtemps eu tendance à privilégier la formation initiale des enseignants par rapport à la formation continue. Les recherches montrent que les enseignants récemment formés ont besoin d'un important soutien de la part de collègues expérimentés et de l'établissement de formation, en particulier durant leur première année de pratique (Lewin 2004). Leurs premières expériences déterminent également, dans une large mesure, s'ils resteront ou non dans l'enseignement. Trouver l'équilibre approprié pour ce qui est du temps et des ressources financières à allouer à la formation initiale et au soutien professionnel continu est une question cruciale de la politique d'éducation.

Dans un autre versant, le curriculum perçu exclusivement comme un assortiment de programmes d'études classés en disciplines et créés sur des listes d'objectifs et de contenus ne favorise pas une conception nouvelle du système éducatif, comme une entreprise proposant des possibilités d'apprentissage. Le curriculum pourrait plutôt constituer un élément mobilisateur lorsqu'il est parallèlement considéré comme le résultat d'un processus de développement du citoyen qui reflète le genre de société désirée, et implique de nombreuses institutions, en mettant

formellement l'accent sur le « quoi », le « pourquoi » et le « comment » de l'éducation (BIE, 2013). Il est donc indispensable de développer le dialogue politique en ce qui concerne la composition du curriculum, en maintenant la participation active d'autres acteurs moins classiques, comme des associations de parents, des syndicats autres que les syndicats d'enseignants.

Dans un contexte d'universalisation voire de globalisation, le curriculum devrait continuellement trouver un équilibre nécessaire, entre l'intégration des valeurs universelles et le respect de la diversité culturelle qui caractérisent les sociétés nationales. Toutefois, la proposition curriculaire devrait s'efforcer d'inculquer l'objectif d'apprendre à vivre ensemble en reconnaissant que les valeurs universelles constituent la garantie permettant aux individus de s'épanouir conformément à leurs croyances et à leur style de vie, et dans le respect des autres. Et comme il est mentionné dans le document de travail du BIE, l'intégration véritable de la diversité dans le développement du curriculum comme un critère de référence implique de réviser les objectifs et les stratégies de formation ainsi que les approches et les outils d'évaluation qui sont souvent élaborés en tenant compte des profils des apprenants.

À l'inverse de ce qui se faisait autrefois, les réformes curriculaires nationales aujourd'hui font de plus en plus référence à des modèles transnationaux et à des enquêtes internationales comme le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) dont les aboutissements sont de temps à autre expliqués comme un indicateur de la compétitivité au niveau mondial. Cependant, il est évident que la priorité fondamentale est la formation de base, qui inclut la formation initiale des élèves professeurs l'enseignement normal, sans laquelle il n'est pas possible de progresser en matière d'éducation ni d'accéder aux connaissances dont ont besoin les citoyens pour s'intégrer pleinement dans la vie active. Car ces professeurs de l'enseignement normal étant les formateurs des formateurs leur formation de base doit également garantir l'accès aux connaissances permettant aux futurs instituteurs de l'enseignement primaire et maternel d'agir de manière responsable et compétente en tant que formateur des citoyens du monde.

Les éléments sur l'importance des enseignants de grande qualité prouvent que la clé d'une éducation de qualité réside dans des enseignants qualifiés, bien préparés et bien formés. Ainsi, pour qu'un système garantisse l'apprentissage et le développement de compétences chez tous les enfants, jeunes et adultes apprenants, il doit disposer de suffisamment d'enseignants de qualité. Ces enseignants doivent avoir une formation initiale de grande qualité. Ceci signifie que les gouvernements, avec l'appui de la société civile et d'autres partenaires, doivent élaborer et mettre en place des politiques complètes pour les enseignants. Et aussi, traiter les questions de formation,

de recrutement, de déploiement, d'entrée dans la profession, de perfectionnement professionnel continu, de soutien, de salaires, d'incitations et de conditions de travail. Ces politiques doivent être élaborées et mises en place en consultation avec les organisations d'enseignants et les enseignants, tel que stipulé dans la Recommandation OIT/ UNESCO concernant la condition du personnel enseignant (1966).

Une attention particulière doit donc être portée à la mise à niveau des compétences et qualifications professionnelles des enseignants, notamment ceux qui enseignent dans des écoles normales d'instituteur d'enseignement général: ces enseignants doivent toujours avoir l'opportunité de mettre leurs compétences à niveau au niveau professionnel, car issues de diverses filière et ayant reçu une formation ne concordant pas avec leur profil initial. Ils doivent avoir accès à une formation de qualité et à un mentorat et un soutien au niveau scolaire, pour être certifiés et intégrés dans le domaine de l'enseignement et développer des compétences professionnelles adaptées. Il peut être envisageable de fournir à leur formation des moments de recyclages structurées complétées par une formation continue, tout au long de la vie professionnelle. Tout ceci exige évidemment un investissement dans l'architecture de la formation Et comme le stipule l'*Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour l'ÉPT* : « *Aucune éducation n'est possible sans un nombre adéquat d'enseignants qualifiés et motivés. Les enseignants sont la clé d'un apprentissage et d'une éducation riches.* »

Mais toujours est-il d'autres études pourraient compléter la notre sur le comment la critériation d'entrée serait en adéquation avec les profils initiaux. Et aussi, sur la qualité de la formation tout en déclinant la spécificité du système en vue d'harmoniser la formation initiale en rapport au profil de professorat.

## CONCLUSION GÉNÉRALE

Au cours de notre analyse, nous avons pu répondre aux questions scientifiques et confirmer les hypothèses que nous avons émises dans notre introduction générale. En examinant nos données selon les avis de nos répondants, qui étaient les élèves-professeurs de l'enseignement normal de l'ENS de Yaoundé, il a été possible de mieux percevoir la problématique de l'inadéquation profil initial du postulant au professorat de l'enseignement normal et les curricula en vigueur dans sa formation. Nous avons ensuite formulé quelques observations générales par rapport à nos résultats.

En examinant les données quantitatives de notre enquête, nous avons pu relever des spécificités en ce qui concerne l'expérience des élèves-professeurs entre le concours, les épreuves proposées, leur type de formation à la base et les connaissances théoriques. Nous avons mis en évidence leurs différentes représentations du métier de professeur de l'enseignement normal, avant et après le concours. Plus particulièrement, pour les élèves professeurs issues des filières Droit, Sciences économiques et Lettre, nous avons montré qu'ils n'avaient pas reçu une formation directe en rapport avec les sciences de l'éducation durant leur formation universitaire. De ce fait, ils estimaient que les connaissances disciplinaires reçues dans leur formation initiale n'étaient suffisantes et qu'elles ne correspondaient pas aux besoins réels du métier d'enseignant en sciences de l'éducation. En revanche les élèves professeurs considéreraient sans ambiguïté que le niveau théorique est bon, mais, qu'il n'est pas suffisant pour la formation. C'est pourquoi d'aucuns estimaient que l'on devrait prendre en compte d'autres discipline même si la psychologie s'avère indispensable. Dans cette lancée près de la moitié des enquêtés estiment que leur formation universitaire initiale ne les aide pas à développer suffisamment de compétence professionnelle en tant que professeur de l'enseignement normal parce que, jugée insuffisante et très éloignée des contenus des sciences de l'éducation.

Cependant, en corrélation avec d'autres disciplines, certains élèves-professeurs semblent être satisfaits de leur formation universitaire en ce qui concerne le développement des compétences et la construction de leur identité professionnelle. En particulier, les élèves- professeurs ayant pour profil initial la psychologie et les sciences de

l'éducation, ceux-ci soulignent une certaine uniformité avec leurs formateurs.

Toutefois, en examinant la corrélation entre les curricula et la formation des enseignants, nous avons pu constater que le fait de connaître les fondements épistémologiques des curricula peut avoir une influence significative sur le processus de formation des élèves professeurs dans l'enseignement normal.

On note principalement que, le profil du postulant au professorat de l'enseignement normal est très varié contrairement aux curricula en vigueur dans la formation des enseignants de sciences de l'éducation. La formation se doit donc d'être suffisamment longue pour permettre aux élèves-professeurs d'acquérir les compétences, les connaissances et les aptitudes essentielles liées au contenu et à la pratique de l'enseignement. Elle se doit d'être liée aux programmes et à la pédagogie en vigueur. Cependant elle devrait examiner le profil dès l'entrée dans la formation.

Les normes de la formation des enseignants doivent être claires. De ce fait, les gouvernements doivent collaborer avec les enseignants, de préférence par l'intermédiaire de corps professionnels, afin d'établir des normes nationales qui, nécessairement, permettront d'augmenter le niveau et la qualité de la formation et qui pourraient être appliquées de façon cohérente à l'ensemble du cycle pour le perfectionnement de la formation des enseignants. L'organisation de l'éducation devrait être axée sur la qualité, et pas simplement sur l'accès. Elle devrait être une priorité pour des systèmes éducatifs de grande qualité. De ce fait, il faudrait une planification ambitieuse et détaillée de recrutement et de formation définis en conséquence. Le recrutement des enseignants doit au minimum être basé sur le mérite et les besoins du système éducatif, et pas sur les relations, ni les politiques. Comme pour tout aspect de l'éducation, les enseignants sont essentiels pour déterminer les expériences et résultats éducatifs.

Afin d'améliorer l'éducation, il faut s'attaquer aux profils, aux conditions et à la préparation des enseignants. Dans cette logique, il est nécessaire de traiter l'enseignement comme une profession au statut élevé, avec, des normes, des modalités de recrutement, de formation et de perfectionnement, de gestion et de supervision, mis en place pour faire de l'éducation une réalité, en donnant des exemples de politiques adaptées et en décrivant des échecs de politiques actuelles.

En définitive, nous pouvons dire concernant cette étude qui nous a amené à nous poser des questions sur les fondements du curriculum en rapport à la formation des enseignants. Il ya lieu de constater que, beaucoup de chose reste encore à faire dans le processus de formation des élèves professeurs de l'enseignement normal. Mais toujours est-il ; un profil de l'enseignant clair, bien structuré et qui est le résultat d'un

consensus, peut constituer un instrument puissant pour harmoniser les éléments impliqués dans la formation des savoirs et savoir-faire des enseignants et pour jauger l'utilité des programmes de formation des enseignants.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Akkari, A., et Broyon, A. (2008). L'adéquation entre demande et offre d'enseignants en Suisse. Formation et pratique d'enseignement. *Revue française d'éducation*, n°8 :13-27
- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.
- Amadio, M., Operti, R., et Tedesco, J. (2014). Le curriculum au XXIe siècle : défis, tensions et questions ouvertes. Recherche et prospective en éducation, *Réflexions Thématiques*, N° 9. Paris : UNESCO
- Amblard, H et coll. (2005). Les nouvelles approches sociologiques des organisations. *Catalogue des sciences humaines*. Paris : Seuil.
- Angers, M. (1992). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Montréal : La Chenelière.
- Bazan, M. et coll. (1994). La didactique des sciences en Europe, *ASTER n°19* . Paris : INRP
- Astolfi, J. P. (2003). Éducation et formation : *nouvelles questions nouveaux métiers*. Paris : ESF « coll. Pédagogie ».
- Altet, M. (1994). Comment interagissent élèves et enseignants en classe. *Revue Française de Pédagogie*, n°107 : 123-139.
- Baba Moussa, A., et Malam Moussa, L. (2014). *Fondements et philosophies des adultes en Afrique*. Perspectives africaines de l'éducation des adultes, les presses universitaires d'Afrique : Yaoundé.
- Bassis, O. (1981). La professionnalisation des enseignants ; vers une transformation de la formation, *Revue dialogue*. Paris Bruxelles : De Boeck « coll. GFEN. »
- Belinga, B. (2005). *Didactique et professionnalisation des enseignants*. Yaoundé : édition Clé.
- BIE-UNESCO. (2001). *Importance du débat actuel autour du curriculum*, document de travail du bureau international de l'éducation sur le curriculum, N°10.

- Bourdoncle, R. (1992). *Les professions de l'éducation et la formation*, presses universitaires, coll. Septentrion.
- Bru, M. (2004). *La prise en compte du contexte dans l'étude des pratiques de formation et d'enseignement*. Paris : PUF « coll. l'Harmattan ».
- Chevallard, Y. (1985). La transposition didactique : du savoir savant au savoir Enseigné. *Education et Francophonie*. Grenoble : La Pensée sauvage. Vol 28 n° 2 : 207-235.
- Daouda, M. (1997). La professionnalisation de l'enseignement au Cameroun. *Recherche et formation*, vol.25 : 97-112
- Deci, E., et Ryan, R. (1971). Effet des récompenses externes sur la motivation intrinsèque, *Journal de la personnalité et psychologie sociale* n°18 : 105-115.
- Del Pozo, R. (1998). Les obstacles à la formation professionnelle des professeurs en rapport avec leurs idées sur la science, l'enseignement et l'apprentissage. *ASTER*, 26.
- Demeuse, M., et Strauven, N. (2006). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation*. Paris-Bruxelles : De Boeck
- DEAUVIEAU, J. (2007). Observer et comprendre les pratiques enseignantes. *Sociologie du travail*, vol. 49, n°1 :100-118.
- DEWEY, J. (1947). *Expérience et Education*. Paris : Editions Bourrelier
- *Document stratégique pour la croissance et l'emploi*, (DSCE) Yaoundé, Cameroun (2009).
- Dumas-Carré, A., et Weil-Barrais, A. (1998). *Tutelle et médiation dans l'éducation scientifique*. Berne : ÉdS
- Dunkin, M. J., et Biddle, B. J. (1974). L'étude de l'enseignement. "Perfectionnement des enseignants: un processus de continuum". *Forum enseignement de l'anglais*, vol 25 : 2-5.
- Faingold, N. (2003). Formation des formateurs à l'analyse des pratiques. *Recherche et Formation*, n°51 : 89-104.
- Festinger, L., et Katz, D. (1974). *Les méthodes de recherche en sciences sociales*, tome 2, Paris: P.U.F.
- Feuillette, I. (1999). *Le nouveau formateur ; comment préparer, animer et évaluer une action de formation*. Paris: Dunod.

- Feyant.A, (2013), Le volet professionnel de la formation initiale des enseignants. *Revue de recherche en éducation et formation*. n° 4 : 2-4
- Fonkoua, P. (2007). *La formation des enseignants dans la francophonie. : diversités, défis et stratégies d'action*. Montréal : AUF
- Forquin, J. C. (1990). École et culture : le point de vue des sociologues britanniques, *Revue française de pédagogie*, n° 91 : 123-125
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique, théorique et pratique de l'éducation scolaire*. Berne: Éd Scientifique Européennes.
- ISU. (2012). *Comblent le manque d'enseignants qualifiés*, Campagne mondiale de l'éducation. Johannesburg, Afrique du Sud.
- Lang, V. (1996). Professionnalisation des enseignants, conception du métier, modèle de formation, *Recherche et formation*, n°23 : 9-27
- Le Petit Larousse illustré. (2004). *Dictionnaire* Paris : Larousse, coll. Millésime
- Leblanc, S. et Coll. (2008). Concevoir les dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive. *Revue activités*, Vol 5 n°1 : 59-69
- Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle, *Revue de psychologie sociale*, n° 5 : 59-90. « coll. L'Harmattan ».
- Lent, R., et Hackett, G. (1987). Carrière auto-efficacité: le statut empirique et les orientations futures. *Journal of Vocational Behavior*, n° 30 : 347-382
- Lewin, K. M. (1999). *Compter le coût de la formation des enseignants: les questions de coût et de qualité*. Centre pour l'éducation internationale. Document de travail Muster, n ° 1 : Brighton,
- Lewin, K. M. (2004). *La formation des enseignants avant l'emploi: faut-il atteindre ses objectifs et comment peut-elle être améliorée?* Document de référence Rapport Mondial de Suivi sur l'éducation
- Maubant, P. (2004). *Pédagogues et pédagogies en formation d'adultes*. Paris : P.U.F.
- Meirieu, Ph. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris : ESF.
- Meirieu, Ph. (2004). *La mutation des métiers de l'éducation et de la formation*. Paris : ESF.
- Mintzberg, H. (1982). *Structure et dynamique des organisations*. Paris : Éd d'organisation « coll. les Références ».

- Morge, L. (2000). Former les enseignants à interagir avec les élèves en classe de sciences. *Recherche et formation*, 34 : 101-112
- Muller, K., et Bortolotti, R. (2003). *Stratégie de recrutement des enseignants*, « perspective professionnelle de l'enseignement » rapport mandaté par la Task force. CDIP, Berne.
- Ndiaye, S. (2004) *Schéma conceptuel et processus de mise en œuvre. Contribution à l'élaboration d'un curriculum dans l'enseignement en Afrique subsaharienne*, Conférence internationale sur l'enseignement secondaire. Dakar : Banque Mondiale
- Nkeck Bidias, R. S. (2013). Problématique sur la didactique professionnelle dans la formation à l'enseignement au Cameroun. *Syllabus Review*, pp 217-249.
- Nyagah, G. (2011). *Etude de curriculum*. Paris : PUF.
- OCDE. (2002). *Le rôle crucial des enseignants : Attirer former et retenir des enseignants de qualité. Plan de conception et d'exécution de l'activité*. Paris : OCDE
- OCDE.(2001). *L'offre et la demande d'enseignant. Document interne préparé par le secrétariat pour le comité de l'éducation*. Paris : OCDE
- Olson, W. (1956). *Les fondements psychologiques des programmes scolaires*. Paris : UNESCO
- Parmentier, G. (2008). Les boîtes à outils pour l'innovation au secours des innovants. *Revue de l'actualité de l'économie de la croissance*, n°11 : 15-20
- Perrenoud, P. (1993). *La formation au métier d'enseignant : complexité professionnalisation et démarche clinique*, Savoir et Formation Genève : l'Harmattan
- Ramousse, R., et Coll. (1983). traitement statistique informatisé des données en *éthologie* .*Etudes et analyses comportementales*, 1(4 ):202-268.
- Rey, B. (1997). À propos des compétences transversales. *EPS, Vol 1*, n°85 : 3-6
- Roegiers, X. (2011). Combiner le complexe et le concret : le nouveau défi des curricula de l'enseignement. *Recherche et Application*, n°49 :36-48
- Rongere, P. (1979). *Méthodes des sciences sociales*. Centre de documentation : Groison Tour cedex
- Schneider, P. & Triquet, É. (2001). Didactique et formation des enseignants. *ASTER n° 32*. Lyon : INRP

- Tsafak, G. (1989). La crise du développement et les systèmes éducatifs africains. In collection *Afrique Unie, n° 1* : 53-75.
- Tucker, M.S. (2011). Permanent sur les épaules de géants. *Programme américain pour la réforme de l'éducation*. Washington DC: Centre national sur l'éducation et l'économie.
- Viau, R. (2003). *La motivation en contexte scolaire. Pratiques pédagogiques*. Paris-Bruxelles: De Boeck

## **ANNEXES**

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

\*\*\*\*\*

FACULTE DES SCIENCES DE L'EDUCATION

\*\*\*\*\*

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

\*\*\*\*\*

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



UNIVERSITY OF YAOUNDE I

\*\*\*\*\*

FACULTY OF EDUCATION SCIENCES

\*\*\*\*\*

POST COORDINATE SCHOOL FOR SOCIAL  
AND EDUCATIONAL SCIENCES

\*\*\*\*\*

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

## QUESTIONNAIRE

### Lettre de présentation

Etudiante en cinquième année sciences de l'éducation au centre de recherche et de formation doctorale de l'Université de Yaoundé I ; dans l'optique d'obtention d'un Master II, nous effectuons un travail de recherche auquel nous sollicitons votre participation. Le thème de notre mémoire concerne les curricula et la formation des enseignants et le sujet de recherche a pour intitulé « *Fondements des curricula et Formation des enseignants : cas des élèves professeurs de l'enseignement normal de l'ENS Yaoundé* ».

Dans le cadre de la rédaction de notre mémoire de Master II, nous vous remercions de bien vouloir prendre le temps de répondre aux questions suivantes. Tout d'abord, nous vous rappelons l'anonymat de ces réponses. Vos réponses, nous permettront d'analyser vos expériences, vos représentations concernant votre profil initial et les fondements curriculaires en vigueur dans votre formation et aussi de mieux comprendre votre transition de l'expérience universitaire à l'école de formation. Ainsi, nous dégagerons sur la base des résultats obtenus les particularités de vos représentations par rapport à la discipline d'appartenance.

Nous vous remercions pour votre collaboration.

**Consigne** : Pour chaque question, veuillez s'il vous plait écrire le numéro de la modalité qui correspond le mieux à votre réponse dans le bac de la colonne de droite ou simplement mettre un « X » vis-à-vis de votre réponse. Merci !

**EBONG Diane Christelle**

Master II Sciences de l'Éducation

Directeur de recherche : Pr. Simon BELINGA BESSALA

Email : krystal\_abigael@yahoo.fr



Q12.	<p><b>Pensez vous que les connaissances théoriques en rapport avec votre profil initial ont été suffisantes pour postuler au concours de recrutement d'enseignant dans la filière des sciences de l'éducation ?</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Jamais</li> <li>2. Rarement</li> <li>3. Souvent</li> <li>4. Parfois</li> <li>5. Toujours</li> </ol>	<input type="checkbox"/>
Q13.	<p><b>Croyez-vous que les connaissances disciplinaires en rapport avec votre profil initial ont été suffisantes pour postuler au concours de recrutement d'enseignant dans la filière des sciences de l'éducation ?</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Jamais</li> <li>2. Rarement</li> <li>3. Souvent</li> <li>4. Parfois</li> <li>5. Toujours</li> </ol>	<input type="checkbox"/>
Q14	<p><b>Selon vous, est-il est nécessaire de disposer d'un minimum de base théorique en psychologie pour postuler à la filière sciences d'éducation ?</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Jamais</li> <li>2. Rarement</li> <li>3. Souvent</li> <li>4. Parfois</li> <li>5. Toujours</li> </ol>	<input type="checkbox"/>
Q15.	<p><b>Etes-vous d'avis que l'on devrait redéfinir le profil initial et les compétences minimales du postulant au professorat de l'enseignement normal ?</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Très en accord</li> <li>2. En accord</li> <li>3. Indifférent(e)</li> <li>4. En désaccord</li> <li>5. Très en désaccord</li> </ol>	<input type="checkbox"/>
Q16.	<p><b>Croyez-vous qu'il est primordial de mettre en place de nouveaux modes d'évaluation des acquis des postulants en rapport avec leur profil initial ?</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Jamais</li> <li>2. Rarement</li> <li>3. Souvent</li> <li>4. Parfois</li> <li>5. Toujours</li> </ol>	<input type="checkbox"/>
Q17	<p><b>Etes-vous d'avis que la combinaison psychologie et pédagogie est insuffisante pour le professorat de l'enseignement normal ?</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Très en accord</li> <li>2. En accord</li> <li>3. Indifférent(e)</li> <li>4. En désaccord</li> <li>5. Très en désaccord</li> </ol>	<input type="checkbox"/>

<b>Q18</b>	<b>Pensez-vous que d'autres disciplines en dehors de la psychologie et de la pédagogie mériteraient d'être largement développées dans la formation pour le professorat de l'enseignement normal ??</b> 1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Parfois 5. Toujours	<input type="checkbox"/>
------------	---	--------------------------

## SECTION 2 : SUR LES FONDEMENTS PRAGMATIQUES

<b>Q21</b>	<b>Les curricula permettent de mesurer les performances des jeunes issus du système éducatif dans la sphère productive. Etes-vous de cet avis ?</b> 1. Très en désaccord 2. En désaccord 3. Indifférent(e) 4. En accord 5. Très en accord	<input type="checkbox"/>
<b>Q22.</b>	<b>Pensez-vous que les curricula actuellement en vigueur sont ils nécessaire pour résoudre les problèmes d'efficacité externe du système ?</b> 1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Parfois 5. Toujours	<input type="checkbox"/>
<b>Q23.</b>	<b>Croyez-vous que la réduction du taux de redoublements et d'abandons liés à l'efficacité interne du système peut constituer un élément important dans les fondements curriculaires ?</b> 1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Parfois 5. Toujours	<input type="checkbox"/>
<b>Q24</b>	<b>Selon vous, un curriculum axé sur la résolution des problèmes d'inadéquation programmes d'enseignement et besoins du système productif est-il suffisant pour améliorer la qualité des services éducatifs offerts ?</b> 1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Parfois 5. Toujours	<input type="checkbox"/>
<b>Q25.</b>	<b>Etes-vous d'avis que les curricula basés sur l'écart croissant entre l'offre et la demande d'emploi, peuvent contribuer à l'amélioration de l'état du marché de l'emploi camerounais ?</b> 1. Très en accord 2. En accord	<input type="checkbox"/>

	3. Indifférent(e) 4. En désaccord 5. Très en désaccord	
<b>Q26.</b>	<b>Croyez-vous que l'amélioration des difficultés dues à l'efficiences voire au coût du système éducatif peuvent contribuer à la réduction l'écart croissant entre l'offre et la demande d'emploi?</b> 1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Parfois 5. Toujours	<input type="checkbox"/>
<b>Q27</b>	<b>Etes-vous d'avis que l'analyse des trajectoires de scolarisation permettant de mieux appréhender l'égalité Garçons-Filles ayant réellement accès à l'école et réalisant une scolarisation complète devrait être un défi réel à relever en termes de curricula ?</b> 1. Très en accord 2. En accord 3. Indifférent(e) 4. En désaccord 5. Très en désaccord	<input type="checkbox"/>
<b>Q28</b>	<b>Pensez-vous que l'absence d'une politique nationale affirmée des matériels didactiques manuels scolaires constitue un frein aux défis des curricula aujourd'hui?</b> 1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Parfois 5. Toujours	<input type="checkbox"/>

### SECTION 3 : SUR LES FONDEMENTS SCIENTIFIQUES

<b>Q31</b>	<b>Pensez-vous qu'un curriculum axé sur les fondements historiques en rapport avec l'éducation ancienne voire traditionnelle peut avoir une importance capitale dans l'amélioration du système éducatif ?</b> 1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Parfois 5. Toujours	<input type="checkbox"/>
<b>Q32.</b>	<b>Etes-vous d'avis qu'un curriculum axé sur les fondements historiques en rapport avec l'éducation ancienne est d'une importance capitale dans le processus d'acquisition des compétences à l'école?</b> 1. Très en désaccord 2. En désaccord 3. Indifférent(e) 4. En accord 5. Très en accord	<input type="checkbox"/>
<b>Q33.</b>	<b>Croyez-vous que les fondements sociologiques comme les changements sociaux, sont d'un rôle important à dégager dans l'élaboration des curricula?</b> 1. Jamais 2. Rarement	<input type="checkbox"/>

	3. Souvent 4. Parfois 5. Toujours	
<b>Q34</b>	<b>Selon vous, les fondements sociologiques comme la transmission de la culture et l'aspect politique peuvent-ils être d'un rôle important dans le processus d'élaboration des curricula?</b> 1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Parfois 5. Toujours	<input type="checkbox"/>
<b>Q35.</b>	<b>Etes-vous d'avis qu'il est absolument nécessaire d'établir les différences entre les philosophies et montrer leur densité dans l'élaboration du curriculum?</b> 1. Très en accord 2. En accord 3. Indifférent(e) 4. En désaccord 5. Très en désaccord	<input type="checkbox"/>
<b>Q36.</b>	<b>Croyez-vous qu'il est primordial de mettre l'accent sur les facteurs anthropologiques dans l'élaboration du curriculum?</b> 1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Parfois 5. Toujours	<input type="checkbox"/>
<b>Q37</b>	<b>Etes-vous d'avis que les approches psychologiques basées sur l'apprentissage constructiviste, cognitiviste voire humaniste peuvent ils avoir un effet sur le curriculum?</b> 1. Très en accord 2. En accord 3. Indifférent(e) 4. En désaccord 5. Très en désaccord	<input type="checkbox"/>
<b>Q38</b>	<b>Pensez-vous que les fondements axiologiques basés sur les valeurs cardinales, éthique, morale sont ils assez important dans la conception des curricula?</b> 1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Parfois 5. Toujours	<input type="checkbox"/>

#### SECTION 4 : SUR LA FORMATION DES ELEVES PROFESSEURS

<b>Q41</b>	<b>Etes-vous d'avis que l'utilisation des lois générales de la psychologie de l'apprentissage est indéniable dans le processus de formation des élèves professeurs de l'enseignement normal?</b> 1. Très en désaccord	<input type="checkbox"/>
------------	--	--------------------------

	2. En désaccord 3. Indifférent(e) 4. En accord 5. Très en accord	
<b>Q42.</b>	<b>Pensez-vous que pour résoudre les problèmes individuels que rencontre chaque enfant au cours de l'acquisition des savoirs, la psychologie soit nécessaire dans la formation du postulant au professorat normal ?</b> 1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Parfois 5. Toujours	<input type="checkbox"/>
<b>Q43.</b>	<b>En tant qu'enseignant de sciences de l'éducation pensez-vous que l'on devrait privilégier les compétences pédagogiques aux connaissances disciplinaires ?</b> 1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Parfois 5. Toujours	<input type="checkbox"/>
<b>Q44</b>	<b>Selon vous, le développement professionnel s'appuyant sur les conceptions d'une formation tout au long de la vie est-il nécessaire pour consolider son expertise professionnelle en tant qu'enseignant?</b> 1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Parfois 5. Toujours	<input type="checkbox"/>
<b>Q45.</b>	<b>Etes-vous d'avis que la formation actuelle au métier d'enseignant n'est plus une offre de formation réalisée par l'institution éducative dans le but de résoudre les problèmes de la qualité de l'éducation?</b> 1. Très en accord 2. En accord 3. Indifférent(e) 4. En désaccord 5. Très en désaccord	<input type="checkbox"/>
<b>Q46.</b>	<b>Croyez-vous que la formation au métier d'enseignant telle que réalisée aujourd'hui par l'institution éducative permet l'acquisition des fondements de l'exercice professionnel pouvant répondre aux orientations définies par les politiques?</b> 1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Parfois 5. Toujours	<input type="checkbox"/>
<b>Q47</b>	<b>Etes-vous d'avis que la question actuelle de la professionnalisation du métier d'enseignant devrait être focalisée sur le profil initial du postulant au professorat au détriment de l'APC?</b>	<input type="checkbox"/>

	1. Très en accord 2. En accord 3. Indifférent(e) 4. En désaccord 5. Très en désaccord	
<b>Q48</b>	<b>Pensez-vous que le recrutement et la formation des élèves professeurs de l'enseignement normal devrait tenir compte du profil de formation initial du postulant au métier d'enseignant?</b> 1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Parfois 5. Toujours	<input type="checkbox"/>

*Je vous remercie de votre collaboration*





## TABLE DES MATIÈRES

<u>SOMMAIRE</u> .....	i
DEDICACE.....	ii
REMERCIEMENTS.....	iii
RÉSUMÉ.....	iv
ABSTRACT.....	v
LISTE DES SIGLES, ABRÉVIATIONS ET ACRONYMES .....	vi
LISTE DES TABLEAUX.....	vii
LISTE DES FIGURES ET GRAPHIQUES .....	viii
INTRODUCTION GÉNÉRALE .....	1
PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL .....	4
<u>CHAPITRE 1: problématique de la recherche</u> .....	<u>5</u>
1.1. Contexte de la recherche .....	5
1.2. Formulation et position du problème .....	9
1.3 Objectifs de la recherche .....	13
1.4 Hypothèses de recherche.....	15
1.5 Intérêt de la recherche .....	16
1.5.1 L'intérêt fondamental .....	16
1.5.2 l'intérêt appliqué .....	16
1.5.3 L'intérêt socio éducatif .....	18
1.5.4 L'intérêt académique .....	18
1.6 Délimitation du sujet.....	18
1.6.1 Délimitation spatiale .....	18
1.6.2 Délimitation temporelle .....	19
1.6.3 Délimitation thématique.....	19
1.7 Définition des concepts .....	19

<u>CHAPITRE 2: revue de la littérature et théories explicatives du sujet.....</u>	<u>25</u>
2.1 REVUE DE LA LITTÉRATURE .....	25
2.1.1 La problématique du processus de formation des enseignants de l'enseignement normal	25
2.1.1.1 la formation des enseignants d'une situation locale à une préoccupation globale .....	26
2.1.1.1 la description du rôle tenu par l'enseignant selon Ludovic Morge.....	27
2.1.1.3 La didactique professionnelle, comme cadre de lecture compréhensive de l'acte d'enseigner selon Philippe Maubant et Marc Bru .....	28
2.1.1.4 Dix catégories de problèmes succinctement évoquées liés à la didactique professionnelle dans la formation à l'enseignement au Cameroun selon Nkeck Bidias .....	29
2.1.2 La question des fondements du curriculum .....	33
2.1.2.1 l'ontologie de référence selon Belinga Bessala .....	33
2.1.2.2 Fondements théoriques des programmes de formation des enseignants en Afrique selon Pierre Fonkoua.....	34
2.1.2.3 la composition du curriculum selon Grace Nyagah.....	37
2.1.2.4 le curriculum dans l'enseignement selon Souleymane Ndiaye.....	39
2.2 THEORIES EXPLICATIVES DU SUJET.....	43
2.2.1 La Théorie du Sentiment d'efficacité personnelle d'Alfred BANDURA .....	43
2.2.2 Théories de la Motivation .....	46
2.2.3 Théorie de la contingence .....	50
DEUXIEME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET OPÉRATOIRE .....	54
<u>CHAPITRE 3: Méthodologie de recherche.....</u>	<u>55</u>
3.1 Type de recherche .....	55
3.2 Population .....	56
3.2.1 Population parente .....	56
3.2.2 Population cible.....	56
3.2.3 Population accessible.....	57
3.3 Échantillon et méthode d'échantillonnage.....	57
3.3.1 Échantillon .....	57
3.3.2. Méthode d'échantillonnage.....	57
3.4 Description de l'instrument de collecte des données.....	58
3.5 Validation de l'instrument de collecte de données .....	59
3.5.1 La pré enquête.....	59.
3.5.2 L'enquête proprement dite .....	60

3.6 Méthodes d'analyse des données .....	60
3.6.1 Méthode de dépouillement du questionnaire .....	60
3.6.2 Analyse inférentielle : outil statistique utilisé.....	60
3.7 Rappel des questions de recherche.....	63
3.7.1 Rappel de la question principale.....	63
3.7.2 Rappel des questions spécifiques de recherche.....	63
3.8 Variables et Indicateurs.....	64
3.8.1 La variable dépendante (VD).....	64
3.8.2 La variable indépendante (VI).....	64
3.8.3 Les indicateurs de la VD.....	65
3.8.4 Les indicateurs de la VI.....	65
3.9 Plan factoriel.....	66

#### CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION DES DONNÉES ANALYSE DES RÉSULTATS ET VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES .....

4.1 Présentation et analyse descriptive des données.....	67
4.2 Vérification des hypothèses .....	90
4.2.1 Vérification de l'hypothèse 1 (HR1) .....	91
4.2.2 Vérification de l'hypothèse 2 (HR2) .....	93
4.2.3 Vérification de l'hypothèse 3 (HR3) .....	95

#### CHAPITRE 5 : INTERPRETATIONS, DISCUSSIONS DES RESULTATS ET SUGGESTIONS .....

5.1 INTERPRETATIONS ET DISCUSSION DES RESULTATS.....	98
5.1.1 Interprétation et discussion de l'hypothèse de recherche n°1.....	98
5.1.2 Interprétation et discussion de l'hypothèse de recherche n°2.....	100
5.1.3 Interprétation et discussion de l'hypothèse de recherche n°3.....	102
SUGGESTIONS.....	105

#### CONCLUSION GÉNÉRALE.....

#### RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....

#### ANEXES.....

#### TABLE DES MATIÈRES.....

