

# REFONTE CURRICULAIRE : ENTRE DEPROFESSIONNALISATION ET REPROFESSIONNALISATION DES ENSEIGNANTS DES ENIEG DU CAMEROUN

**DEMGNE Sidoline**

Université de Yaoundé 1

sidolinedemgne@yahoo.fr

sidolinedemgne@gmail.fr

## Résumé

*Cet article pose le problème de souffrance observé chez les enseignants à cause des bouleversements répétitifs du curriculum. L'objectif est d'examiner les stratégies à mettre en œuvre pour redynamiser le renouvellement des compétences professionnelles des formateurs. L'étude s'est adossée sur les théories des paradigmes de formation d'après Paquay, et al (1994), Bertrand (1998), Sacilotto – Vasylenko (2007) dans Demgne (2023, p.120) et de l'andragogie de McCarthy (1985), Muchielli (1991), Knowles et al, (1998), Kearsley (2010), Meilleur (2018) dans Essama (2021, p.171). Ces théories renseignent sur la typologie de formation, les caractéristiques de l'apprenant adulte et ses motivations à apprendre. Nous avons eu recours aux données provoquées (entretien) et suscitées (questionnaire). Le questionnaire et l'entretien semi - directif adressés à vingt (20) enseignants, inscrit à l'école doctorale de l'université de Yaoundé 1 ont servi pour collecter les données. Le logiciel SPSS version 18 a été utilisé pour les traiter. L'analyse des résultats a permis d'affirmer que la prise en compte des paradigmes de formation, de l'approche andragogique facilite la redynamisation de la formation professionnelle des enseignants des Ecoles Normales d'Instituteurs de l'Enseignement Général (ENIEG)*

**Mots-clés :** Refonte curriculaire – Déprofessionnalisation – Reprofessionnalisation.

## Abstract

*This article raises the problem of suffering observed among teachers due to repetitive upheavals in the curriculum. The objective is to examine the strategies to be implemented to revitalize the renewal of the professional skills of trainers. The study is based on the theories of training paradigms of Paquay, and al (1994), Bertrand (1998), Sacilotto – Vasylenko (2007) in Demgne (2023, p.120) and the andragogy of McCarthy (1985), Muchielli (1991), Knowles and al, (1998), Kearsley (2010), Meilleur (2018) in Essama (2021, p.171). These theories provide information on the typology of training, the characteristics of the adult learner and their motivations to learn. We used provoked (interview) and elicited (questionnaire) data. The questionnaire and the semi-structured interview addressed to twenty teachers, registered at the doctoral school of the University of Yaounde 1, were used to collect the data. SPSS version 18 software was used to process them. The analysis of the results made it possible to affirm that taking into account training paradigms and the andragogical approach facilitates the revitalization of the professional training of Government Teachers Training Colleges' teachers (GTTC)*

**Keywords:** Curriculum overhaul – Deprofessionalization – Reprofessionalization.

## Introduction

Pour améliorer la cohésion sociale entre les peuples, le Cameroun entreprend constamment d'adapter son système éducatif à l'évolution du monde selon les objectifs de développement durable (l'ODD4). Pour l'enseignement normal, le décret 2011/ 408 du 09 décembre 2011 transférant la totalité de l'enseignement normal au MINESEC et du N° 2023 / 434 du 04 Octobre 2023 portant Organisation et Fonctionnement des Ecoles Normales d'instituteurs de l'enseignement général, la finalité de l'Etat est de repenser le type d'homme à former et redynamiser le processus enseignement / apprentissage dans cette catégorie d'enseignement. D'après A. Mvesso (2005) dans V. Mgbwa, A. M. Matouwé & I. Ndoungmo (2020, p. 56), *" il serait important pour chaque pays d'envisager un projet de société, fondement d'une école citoyenne et de développement "*. Désormais, les écoles normales devront offrir des instituteurs capables de répondre aux exigences d'une société perpétuellement en mutation. En rapport à ce décret, le MINESEC s'est engagé dans le processus des réformes curriculaires pour résoudre le problème de l'adéquation formation / emploi dans les instituts de formation. Ce qui justifie les journées pédagogiques instruites par l'Inspection Générale de Pédagogie en charge des enseignements (IGE) en début de chaque année scolaire.

Déjà en 2013, les programmes des ENIEG avaient été revus et élaborés selon l'approche par compétence (APC). Cette approche a été mis en application par arrêté N°332/14/MINESEC/IGE du 10 septembre 2014. Il était donc urgent de revoir l'élaboration des programmes scolaires pour les adapter à l'APC. C'est ainsi que de 2016 à 2018, les enseignants ont été tour à tour formés à pratique de l'enseignement stratégique ; la gestion des classes inclusive en 2021 ; l'utilisation systématique et l'appropriation des nouveaux Curricula de l'enseignement maternel et primaire en 2022 ; enfin, la digitalisation des enseignements en 2023. Il se perçoit une volonté politique de refondre en profondeur le système d'enseignement.

Pour les acteurs de l'éducation, ces réformes sont considérées comme des injonctions. Selon Ph. Jonnaert & M. Ettayebi (2007, p.25) *" un programme de formation est dit cohérent lorsqu'il clarifie les finalités, les*

*objectifs, les contenus, les modalités d'enseignement et d'apprentissage, les modes d'évaluation, ainsi que le type et la qualité des supports didactiques".* Malheureusement, la mise en application de ces innovations pédagogiques dans le système ne respecte aucunement le calendrier scolaire dûment établi conjointement par le MINESEC/MINEDUB. Une étude conjointe réalisée par le MINEDUB/UNICEF (2011) révèle que près de 43% des enseignants continuellement formés présentent des limites dans l'assimilation et la mise en œuvre de ces innovations.

Selon le Forum Consultatif International sur l'Éducation pour tous (2000), les données de l'impact de la formation continuée sur les acquis scolaires montrent qu'une seule session de formation est insuffisante pour fixer les acquis. Les effets négatifs des formations tacites se perçoivent sur les enseignants lorsque l'on observe un tâtonnement dans la maîtrise des nouveaux contenus. Pour les enseignants comme le souligne Barrère (2005) dans Ria (2016, p. 176) "*faire un cours devient un nœud émotionnel (...), une pratique incertaine....*". Fomekong Kenne (2017, p. 105) décrit les raisons qui peuvent expliquer cette difficulté :

*(...) les informations reçues par les participants lors des sessions de formations continues sont fragmentaires et ne contribuent pas à améliorer leurs rendements professionnels. De plus, les contenus de formations ne répondent pas véritablement à leurs besoins. Conséquemment, les chefs d'établissement et leurs enseignants ne disposent d'aucune autonomie dans le choix des stratégies d'enseignements et des ressources méthodologiques.*

Il ressort de ces travaux que les formateurs ne sont suffisamment préparés pour transformer les connaissances antérieures des enseignants. Ils sont en mission par obligation, uniquement que pour la forme. Et pourtant, le changement des mentalités et croyances est un processus qui demande aux formateurs d'adopter des stratégies pour amener les enseignants à comprendre et à mettre en œuvre les innovations. Du moment où la décision d'adapter le système aux signes du temps est pris au niveau central, il devient impératif de mettre à jour les anciennes acquisitions. Pour Depover & Strebelle (2010, p.44), les "*changements en profondeur qu'impliquent les réformes sont nécessaires, mais ne se valent pas*". Pour certains, c'est la modification de la manière de

concevoir le processus enseignement/apprentissage. Pour d'autres, c'est l'ajout d'un nouveau contenu dans un curriculum déjà existant. Au-delà de ces colorations différentes selon les pays et le contexte, les réformes impliquent toutes des bouleversements non seulement dans la conception des finalités de l'action éducative, mais aussi au niveau des approches pédagogiques qui les soutiennent. Ainsi, pour Ph. Jonnaert & M. Ettayebi (2007, p.19) qu'...

*...un curriculum n'est jamais stable ; flexible et dynamique, il oriente un système vers des réponses pertinentes aux besoins suscités par les besoins sociétaux actuels. (...) le curriculum n'est jamais fermé. Il s'ouvre aux évolutions perceptibles d'une société et est toujours en développement.*

Selon Ph. Jonnaert (2011) dans A. Matouwé, I. Ndounmo & V. Mgbwa (2020, p. 56) définit "le curriculum comme un tout cohérent qui articule trois niveaux (macro, micro, meso) non décloisonnés entre eux. C'est un même cheminement depuis sa définition officielle jusqu'aux apprentissages scolaires". La modification de l'un des niveaux de quelques manières que ce soient impacte systématiquement les autres. Une réflexion curriculaire n'est donc jamais anodine et achevée. D'après Maroy et Cattomar (2002) et Demailly & Broise (2009) dans Wittorski & Roquet (2013, p. 77) "le changement en profondeur du curriculum permet d'observer chez les enseignants une diminution graduelle des compétences professionnelles prescrites au détriment des aptitudes réelles acquises in situ". De fait, la réforme suscite aussi bien l'adhésion de certains enseignants que leurs résistances. Les superviseurs en charge du renforcement des capacités des enseignants devraient s'inscrire à cette dynamique curriculaire et déployer des stratégies pour les préparer à faire face à toutes ces transformations. Une remobilisation des acquis professionnels serait nécessaire pour faire adhérer tous les enseignants au projet de reprofessionnalisation initié par l'institution. Or, d'après les théories de l'andragogie et les paradigmes de formation de l'enseignant, " le succès d'une réforme curriculaire dépend du lien entre la qualité de l'offre de formation en amont et la formation reçue des formateurs et des formés en aval ". **Ce travail ambitionne de fournir aux apprenants adultes des outils utiles pour se réadapter aux changements et aux évolutions du monde.**

Afin d'atteindre cet objectif, nous pensons que les projets de formation doivent tenir compte de spécificités liées à la profession, à la

maturité de l'apprenant. Les formateurs doivent prendre en compte l'activité réelle, les besoins spécifiques, l'environnement apprenant pour transformer les croyances des enseignants. Ces éléments ainsi présentés peuvent donner des indications détaillées pour réussir une refonte curriculaire. Si tant le curriculum est donc instable, ***comment redynamiser le renouvellement de la formation professionnelle chez les enseignants dans les ENIEG ?*** Autrement dit, quels ***sont les stratégies à mettre en œuvre pour contrer les souffrances, le mal – être professionnel en contexte ? C'est suite à ses questionnements que nous nous sommes intéressés à cette thématique dont les articulations suivent dans les lignes ci – dessous.*** Dès l'entame, nous présentons le résumé et l'abstract. L'introduction et la méthodologie (revue de littérature, perspectives théoriques, cadre opératoire) suivent. Nous poursuivons avec les résultats (vérifications des hypothèses) et terminons par la discussion, conclusion et références bibliographiques.

## **1. Méthodologie de l'étude**

L'étude ambitionne d'examiner les stratégies à mettre en œuvre pour faciliter la redynamisation de la formation professionnelle dans les institutions scolaires (ENIEG). C'est une étude de terrain qui s'inscrit dans une démarche mixte des sciences de l'éducation. Pour atteindre cet objectif, nous avons opté pour les données antérieurement collectées dans les travaux de Demgne (2017). La vérification des hypothèses s'est faite à travers un questionnaire et un entretien semi – directif auprès de vingt (20) enseignants encore en fonction dans les ENIEG tous inscrits à l'école doctorale de l'Université de Yaoundé 1. Après la collecte, le dépouillement, le traitement des données s'est fait à l'aide du logiciel de traitement statistique SPSS version 18. La combinaison des théories de l'andragogie et des paradigmes de formation convoquées à notre sens proposent des stratégies à mettre en œuvre pour redynamiser la formation professionnelle des enseignants. Dans la suite de nos idées, une synthèse sera faite sur les mots clés, les théories explicatives suivront. Nous terminerons en proposant des pistes de solution au problème soulevé dans l'étude.

## **1.1. Revue de la littérature**

P. Jonnaert (2011) dans A. Matouwé, I. Ndounmo & V. Mgbwa (2020, p. 56) définit " *le curriculum comme un tout cohérent qui articule trois niveaux (macro, micro, meso) non décloisonnés entre eux. C'est un même cheminement depuis sa définition officielle jusqu'aux apprentissages scolaires* ". Pour Simbagoye (2007) dans Lafortune Jonnaert et Ettayebi (2007, p. 142) " *tout curriculum part d'une position politique et d'une vision de l'éducation. (...). Sa réforme ainsi que sa mise en œuvre obéissent à l'impératif des changements* ". Malheureusement, ces changements créent des souffrances, des perturbations professionnelles et des confusions au travail.

### **1.1.1. La refonte curriculaire**

D'après F.N. Bikoï & B. C. Mah (2022, p. 26) " *pour être de qualité, le curriculum doit être évalué à des intervalles réguliers par des personnes qualifiées et expérimentées, et selon des critères permettant d'en mesurer l'efficacité* ". Il apparaît donc que l'élaboration du curriculum met en exergue les activités qui ont un lien avec les réalités sociales, culturelles et économiques d'une société. Une inadéquation entre les finalités de l'éducation et les besoins sociétaux crée un réajustement. La refonte curriculaire est un ensemble d'innovation, une réorganisation, un réajustement des programmes, contenus, horaires d'enseignement en adéquation avec les besoins sociétaux nouveaux. Ce réaménagement organisé par la hiérarchie s'inscrit dans la recherche des stratégies à déployer pour mettre à jour des compétences techniques et professionnelles des enseignants. Ces stratégies relèvent des activités de reprofessionnalisation.

Nous pouvons définir la refonte curriculaire comme une déconstruction en profondeur d'un curriculum existant pour le réadapter aux besoins sociétaux. Pour Depover & Strebelle (2010, p.44),

*La mise en place d'un nouveau curriculum est nécessaire puisqu' qu'il convient de concilier les exigences des autorités d'uniformiser l'enseignement sur tout le territoire national et le souhait légitime des acteurs de s'appropriier le curriculum en l'accommodant à leurs propres besoins.*

### **1.1.2. La reprofessionnalisation**

D'après Maingari (2005, p.78), la professionnalisation est " *un processus qui permet la transformation des savoirs professionnels enseignants de façon*

à faire acquérir aux apprenants un savoir, savoir – faire et leur inculquer un savoir – être nécessaire à l'exercice d'un métier ". C'est un processus d'acquisition des compétences techniques, professionnels qui permet le renforcement de capacité des enseignants qui ont des difficultés dans l'exercice de leur fonction.

Pour Ashton & Green (1996) dans Doray, Laplante & Prats (2021, p.57),

*La reprofessionnalisation est un mouvement qu'il est possible d'associer au mouvement de renouvellement de la formation professionnelle (new vocational education and training, NVTE). (Elle) s'inscrit dans la recherche d'une articulation plus serrée des programmes de formation avec les emplois de destination dans une logique d'adéquation plus étroite entre éducation, formation, emploi et travail.*

C'est une activité qui vise à redynamiser le métier d'enseignant en suscitant la formation professionnelle en contexte. Pour Maubant, Roger & Lejeune (2013, p. 72), (re) professionnaliser c'est

*(...)-chercher à analyser l'activité d'un professionnel tout en visant la lecture compréhensive des contextes et des conditions de mise en œuvre, de réussite des formations professionnalisantes. (...)-concevoir autrement les nouveaux modèles de formation pour accroître le rendement professionnel.*

Dans le cadre de cette étude, la reprofessionnalisation est un ensemble de stratégies mis en place dans une institution éducative pour susciter de nouveau l'attraction chez les enseignants qui ont perdu la main pour la profession. Il s'agit de remobiliser en situation les compétences et les attitudes professionnelles dont la société a besoin pour son développement. Elle permet de revisiter les fondements du métier, de déceler ses facteurs explicatifs, l'étudier, le décrire, le comprendre pour restaurer l'équilibre entre la société et l'Etat.

### ***1.1.3. La déprofessionnalisation***

La déprofessionnalisation est la perception d'une déqualification, déspecialisation des habiletés des professionnels au travail. Pour Maroy et Cattomar (2002) et Demailly & Broise (2009) dans Wittorski & Roquet (2013, p. 77), " elle se manifeste soit par une perte effective ou ressentie de la professionnalité, soit par une perte ou ressentie de la

*professionnalisation* ". La déprofessionnalisation est la perception d'une diminution graduelle des compétences professionnelles prescrites au détriment des aptitudes réelles acquises *in situ*. Le professionnel a l'impression d'être submergé après une réforme mal acquise au point où son temps privé est utilisé pour apprendre les nouveaux savoirs. Cette intermittente temporelle est pour l'enseignant au travail une source de conflits. Les temps d'exercice de l'activité sont morcelés et participent d'une démultiplication des tâches vers d'autres lieux et d'autres temps et à contre temps. Ce qui contribue à accroître les souffrances, les formes de mal – être, des " *burnout* " selon Lantheaume (2008, p. 50) qui les pousse aussi à perdre la main. Pour Maubant, Ph., Roger, L. & Lejeune, M. (2013, p. 94), " *la déprofessionnalisation apparaît comme un double de la professionnalisation car, le temps prévu pour une tâche est utilisé à d'autres fins* ".

Pour nous, la déprofessionnalisation est cette lassitude permanente qui s'installe chez un travailleur adulte lorsque les pratiques réflexives, le développement d'activités nouvelles, l'adaptabilité aux mutations sociales ou toutes autres formes d'obligation à l'acquisition des nouveaux savoirs sont instruits par les superviseurs hiérarchiques.

## **1.2. Théories explicatives**

Pour mieux appréhender le problème qui se dégage de cette étude, nous avons convoqué les théories de paradigmes de formation des enseignants d'après Paquay, *et al* (1994), Bertrand (1998), Sacilotto-Vasylenko (2007) et de l'andragogie McCarthy (1985), Muchielli (1991), Knowles *at al*, (1998), Kearsley (2010), Meilleur (2018) pour prendre en compte leurs besoins de formation et pérenniser chez ces enseignant l'esprit de recherche.

### **1.2.1. Les paradigmes de formation**

Le paradigme renvoie à l'ensemble de croyances, valeurs reconnues et techniques communes aux membres d'un groupe donné. D'après Bipoupout, *at al*, (2008, p.45), " ... ". En fonction des mutations et du cours du temps, les paradigmes se structurent, fonctionnent et s'influencent mutuellement. On trouve dans la littérature plusieurs paradigmes de formation dont leur mise en œuvre peut contrer le processus de déprofessionnalisation des enseignants au travail. Pour cette étude, nous en avons sélectionné quatre :

➤ ***Le paradigme de recherche et de développement des compétences***

Il stipule que l'enseignant est d'abord un chercheur. Car, à force de préparer les leçons, il cherche et apprend. Il est permanemment à la quête des nouveaux savoirs. Il universitarise ses connaissances en se remettant constamment en question. D'après Fonkoua & Tchombe (2006, p.170), cette catégorie d'enseignants se posent des questions du genre :

*Quoi : (pour un savoir déclaratif. Quand ? comment et pourquoi (pour les savoirs conditionnels). Qu'est-ce que je dois savoir pour être à mesure de... (pour les savoirs procéduraux) ? Quand et le pourquoi faire tel ou telle ? comment procéder pour le réaliser une chose... (pour les savoirs déclaratifs et procéduraux).*

Au travail, lorsque ces types de questions sont posées par des enseignants – chercheurs, cela les aident à aller au – delà de leurs attentes. Ce sont des questions qui guident et orientent la recherche. ***L'engouement pour la quête de la connaissance est un moyen pour remobiliser les enseignants à renouveler les compétences.***

➤ ***Le paradigme personnaliste de l'enseignant***

L'enseignant professionnel doit continuer d'apprendre pour être à jour afin de *s'approprier les notions de soi, de liberté et d'autonomie de la personne*. L'acquisition des compétences nouvelles améliore la posture professionnelle et valorise l'image de soi au travail. La prise en compte de ce paradigme en formation entraîne le ***désir de valoriser l'image de soi lors des séminaires de formation.***

➤ ***Le paradigme artisanal***

D'après ce paradigme, il est difficile d'utiliser uniquement les théories, principes et règles acquis en formation professionnelle pour atteindre les objectifs assignés par la hiérarchie. Car, *in situ*, les difficultés, conflits inter et intra professionnelles sont légion et imprévisibles. C'est à juste titre qu'Okene (2013) propose de former pour apprendre à développer les compétences d'écoute, de gestions de conflit personnels, inter et intra – professionnels (coaching) qui sont en fait les aptitudes à maîtriser sa classe. D'où ***l'intérêt pour une***

*formation à la gestion harmonieuse des relations inter et intra – professionnelles.* Enfin,

➤ ***Le paradigme technologique de formation***

Il met l'accent sur l'acquisition des savoirs par le recours à des technologies appropriées pour enrichir les savoirs. Les compétences s'actualisent par l'utilisation des outils multi – média. La création d'un environnement multi – média fait appel à des concepts et outils d'intelligence artificielle. L'apprenant apprend à traiter l'information à travers l'outil TIC. Il favorise ***l'intérêt pour l'utilisation des moyens modernes de communication.*** Bien que la refonte curriculaire soit statutaire, il est important de prendre en compte les besoins des apprenants adultes et les postures de l'enseignant à faire développer lors des réformes curriculaires.

***1.2.3. Théorie de l'andragogie ou de l'apprenant adulte***

D'après McCarthy (1985), Muchielli (1991), Knowles *at al*, (1998), Kearsley (2010), Meilleur (2018) dans Essama (2021), "*la prise en compte de l'andragogie renseigne sur les caractéristiques des apprenants adultes et fournit des orientations sur les différentes motivations pour la formation*". Pour que les adultes soient véritablement impliqués dans la redynamisation de leurs compétences, Kowles (1998) dans Demgne (2023, p.86) propose sept (7) principes à considérer pour former les adultes :

1. *L'adulte aime bien savoir où il va pour avancer...* les objectifs de formation et les compétences à faire développer doivent donc être clairement définis ainsi leurs effets sur le plan personnel et professionnel ;
2. *L'adulte veut être certain qu'il va utiliser ce qu'il apprend.* Car, cela le motive davantage à faire des recherches ;
3. *L'adulte aime que le formateur parte de ce qu'il connaît et de qu'il pratique au quotidien* pour l'enseigner ;
4. *L'adulte aime être acteur de la formation, être impliqué dans la structuration des apprentissages.* En effet, les activités d'apprentissages doivent s'inscrire dans un contexte de tâches communes à d'autres personnes, l'adulte aime apprendre avec les autres ;

5. *L'adulte s'intéresse à ce qu'apporte les autres participants* en formation. Lors des partages d'expériences, les conceptions erronées sont évacuées, les uns apprennent des autres ;
6. *L'adulte veut bien faire et recherche l'excellence*. L'autonomie cognitive est recherchée parce que l'apprenant adulte et ne se conçoit plus comme une personne dépendante, mais plutôt comme un être autodirigé Cyr (2017) dans Essama (2021) ;
7. *L'adulte en formation aime que l'on prenne en compte ce qu'il vit en dehors de la formation*. Ces principes trouvent leur sens dans la présente étude parce que la refonte curriculaire bouscule non seulement les comportements routiniers, mais aussi crée des conflits cognitifs et sociocognitifs lors des formations. Ils sont présents en ingénierie de formation comme des moyens qui rassure que les superviseurs ne se trompent pas des objectifs de formation.

Le recueil des données de terrain et la revue ainsi présentés, nous passons au cadre opératoire.

## **2. Résultats et discussions**

La présente étude dont l'objet est la redynamisation de la formation professionnelle des enseignants au travail est exploratoire de « *devis mixte* » Fortin & Gagnon (2016, p. 250). En dehors de l'hypothèse générale, quatre hypothèses de recherche ont été émises après exploitation des données. La collecte des données s'est faite auprès de 20 enseignants des ENIEG âgés de plus de 35 ans, étudiants à l'école doctorale de l'université de Yaoundé 1, région du centre Demgne (2017). Les outils sont constitués du questionnaire, de l'entretien semi-directif. Le traitement de ces données s'est fait à partir du logiciel SPSS version 18. Les résultats obtenus sont contenus dans les tableaux ci – dessous :

### **2.1. Influence de l'engouement pour la quête de la connaissance sur le renouvellement des compétences professionnelles**

<p><i>Tableau N°1 : croisement entre l'engouement pour la quête de la connaissance et le renouvellement des compétences</i></p>
---

<b>Résultats :</b>					
$\chi^2_{cal} : 22,59$	C.C. : 0,731	$\alpha_{cal} : 0,00$	$\alpha_{choisi} : 0,05$	ddl : 6	$\chi^2_{lu} : 12,6$
<b>Discussions :</b>					
$\chi^2_{cal} : 22,59 > \chi^2_{lu} : 12,6$		$\alpha_{cal} : 0,00 < \alpha_{choisi} : 0,05$		C.C. : 0,731	
<b>H<sub>0</sub> rejetée et H<sub>1</sub> acceptée d'où HR<sub>1</sub> validée :</b> <b>L'engouement pour la quête de la connaissance est un moyen pour le renouvellement des compétences des enseignants</b>				Relation très forte entre les variables de HR <sub>1</sub>	

*Source : DEMGNE Sidoline (2017), enquête de terrain*

## **2.2. Influence du désir de valoriser l'image de soi sur le renouvellement des compétences professionnelles**

<b>Tableau N° 2 : croisement entre le désir de valoriser l'image de soi et le renouvellement des compétences</b>					
<b>Résultats :</b>					
$\chi^2_{cal} : 15,8$	C.C. : 0,664	$\alpha_{cal} : 0,00$	$\alpha_{choisi} : 0,05$	ddl : 6	$\chi^2_{lu} : 12,6$
<b>Discussions :</b>					
$\chi^2_{cal} : 15,8 > \chi^2_{lu} : 12,6$		$\alpha_{cal} : 0,00 < \alpha_{choisi} : 0,05$		C.C. : 0,664	
<b>H<sub>0</sub> rejetée et H<sub>1</sub> acceptée d'où HR<sub>2</sub> validée :</b> <b>Le désir de valoriser l'image de soi est un moyen pour le renouvellement des compétences des enseignants</b>				Relation très forte entre les variables de HR <sub>2</sub>	

*Source : DEMGNE Sidoline (2017), enquête de terrain*

### 2.3 Influence de l'intérêt pour la gestion harmonieuse des relations intra et interprofessionnelles sur le renouvellement des compétences professionnelles

<i>Tableau N° 3 : croisement entre l'intérêt pour la gestion harmonieuse des relations intra et interprofessionnelles et le renouvellement des compétences</i>					
<b>Résultats :</b>					
$\chi^2_{cal}$ : 23,93	C.C. : 0,738	$\alpha_{cal}$ : 0,00	$\alpha_{choisi}$ : 0,05	ddl : 6	$\chi^2_{lu}$ : 12,6
<b>Discussions :</b>					
$\chi^2_{cal} : 23,93 > \chi^2_{lu} : 12,6$		$\alpha_{cal} : 0,00 < \alpha_{choisi} : 0,05$		C.C. : 0,738	
<b>H<sub>0</sub> rejetée et H<sub>1</sub> acceptée d'où HR<sub>3</sub> validée :</b> <b>L'intérêt pour la gestion harmonieuse des relations intra et interprofessionnelles est un moyen pour le renouvellement des compétences des enseignants</b>				Relation très forte entre les variables de <b>HR<sub>3</sub></b>	

*Source : DEMGNE Sidoline (2017), enquête de terrain*

### 2.4. Influence de l'intérêt pour l'utilisation des techniques modernes de communication sur le renouvellement des compétences professionnelles

<i>Tableau N° 4 : croisement entre l'intérêt pour l'utilisation des techniques modernes de communication et le renouvellement des compétences</i>					
<b>Résultats :</b>					
$\chi^2_{cal}$ : 16,24	C.C. : 0,669	$\alpha_{cal}$ : 0,00	$\alpha_{choisi}$ : 0,05	ddl : 6	$\chi^2_{lu}$ : 12,6
<b>Discussions :</b>					
$\chi^2_{cal} : 16,24 > \chi^2_{lu} : 12,6$		$\alpha_{cal} : 0,00 < \alpha_{choisi} : 0,05$		C.C. : 0,669	
<b>H<sub>0</sub> rejetée et H<sub>1</sub> acceptée d'où HR<sub>4</sub> validée :</b> <b>L'intérêt pour l'utilisation des techniques modernes de communication est un moyen pour le renouvellement des compétences des enseignants</b>				Relation très forte entre les variables de <b>HR<sub>4</sub></b>	

*Source : DEMGNE Sidoline (2017), enquête de terrain*

Au regard des tableaux et des résultats qui précèdent, toutes les hypothèses sont confirmées à 100%. Ces résultats corroborent avec ceux des entretiens semi – directifs et valident l’hypothèse générale qui stipulait que : ***La prise en compte des paradigmes de formation et de l’approche andragogique par les superviseurs facilitent la redynamisation des formations professionnelles des enseignants au travail.*** La confirmation des hypothèses montre à suffisance que la reprise en main n’est pas seulement une instruction hiérarchique. Elle relève aussi du choix, de la décision, de l’auto-détermination des apprenants à se déployer pour apprendre les savoirs nouveaux qui leur permettront de s’adapter et de faire face à cette nouvelle "*société des savoirs*" d’après Ph. Jonnaert & M. Ettayebi (2007, p.21). La confirmation de l’Hypothèse 1 avec  $\chi^2_{cal} : 22,59$  le démontre à suffisance.

L’enseignant qui souhaite développer de nouvelles compétences et améliorer son image doit adhérer au processus de reprofessionnalisation initié dans son institution et ajouter les efforts personnels. Dans ce processus, l’appropriation des outils TIC est capitale pour améliorer son potentiel professionnel. La révolution du numérique (confère Hypothèse 4 avec  $\chi^2_{cal} : 16,24$  permet de développer les compétences informationnelles et communicationnelles. Il met en évidence le paradigme de l’enseignant chercheur et l’esprit de recherche est ainsi développé. Les médias offrent aux chercheurs une pléthore des savoirs qui leur permettent d’accroître leur capital humain pour servir l’humanité. *In fine*, l’analyse de l’activité réelle permet d’apprécier les difficultés, le degré de souffrance afin de prendre les décisions qui s’imposent. La prise en compte des besoins des acteurs permet aux superviseurs de proposer de nouveaux modèles de formations à l’instar de "*P’autoformation*" qui permet de prendre conscience de ses manquements et d’y remédier le Ph. Carré, A. Moisan, D. Poisson (2010). L. Lafortune & C. Lepage (2007, p. 35) proposent eux - aussi...

*... des formations continues qui passent de formations ponctuelles (moments ou une personne apporte une expertise particulière pour un temps défini et relativement court : de quelques heures à quelques journées) à un accompagnement qui se veut un soutien à plus ou moins long terme (plusieurs journées sur plus d’une année) et qui comprend aussi des aspects relatifs à la formation.*

Les formations complémentaires, en alternance sont aussi vivement conseillées. Ces modèles de formation favorisent la régulation, la co-construction, la circulation des savoirs, la flexibilité professionnelle. Les relations inter et intra professionnelles sont mieux gérés (cf.  $\chi^2_{cat} = 23,93$ ), ce qui facilite la collaboration entre les pairs. La prise en compte des paradigmes de formation et des besoins des apprenants réduit le confinement, l'isolation et développe la pratique réflexive. Dans ce processus, la démarche socioconstructiviste est vivement recommandée. Elle accompagne, aide les enseignants à se décharger de leurs peurs. L'analyse concomitante des actions pédagogiques favorise ainsi une reprise en main plus aisée. Elle suppose un travail d'équipe, des réflexions interactives et conduit à la confrontation des pratiques et des croyances et des conceptions.

Au – delà des stratégies proposées dans l'étude, l'institution doit valoriser l'effort professionnel, l'esprit d'équipe, l'écoute, le coaching... pour réduire les attritions. Car, l'analyse en profondeur du curriculum part d'une position politique et d'une vision de l'éducation en rapport au type d'homme à former. La refonte curriculaire peut – être sans conséquence majeures si le système fournit assez régulièrement des outils pour faire face aux exigences sociétales. La théorie des paradigmes et l'approche andragogique convoquées dans la présente étude éclairent ainsi les acteurs de formation des enseignants sur les stratégies à mettre en œuvre pour entreprendre et réussir la redynamisation des compétences professionnelles de base en situation professionnelle. Les encadrants se doivent de déceler au plus tôt les régressions de certaines aptitudes, techniques afin d'organiser les séances de coaching pour pallier aux éventuels manquements. En somme, d'assurer un accompagnement de proximité Demgne (2023).

## **Conclusion**

Rendu au terme de ce travail dont l'objectif était d'examiner les stratégies à mettre en œuvre pour redynamiser la formation professionnelle, l'étude s'inscrit dans les réformes de l'éducation. Partant du constat que les analyses à répétition du curriculum en profondeur affectent certains acteurs au point où ils arrivent à perdre la main au travail, les conséquences sur le rendement

professionnel des enseignants et les performances des apprenants sont grandes. La déprofessionnalisation inhibe l'esprit critique, d'innovation, de recherche et de créativité... Elle affecte les relations inter et intra professionnelles et diminue l'efficacité au travail. L'opérationnalisation de l'hypothèse générale a permis d'obtenir quatre hypothèses de recherche. A l'aide du logiciel de traitement statistique SPSS version 18 et du test de variation de l'analyse qualitative, toutes les hypothèses ont été confirmées validant par la suite l'hypothèse générale qui confirme que la prise en compte de paradigmes de formation et des caractéristiques des apprenants adultes dans les ENIEG facilitent la redynamisation des formations professionnelles au travail.

La prise en compte des stratégies en formation continue peut effectivement contrer la perception de déqualification et / ou de déspecialisation en contexte professionnelles. Dans le même sens, Belinga Bessala (2012, p.36) soulignait que "*pour qu'une formation soit professionnalisante, elle doit passer par la prise en compte des besoins, des tâches et des comportements liés à la profession*". Au – delà de la prise en compte des paradigmes de formation et des besoins réels des apprenants adultes, Perrenoud (1994) dans Moche (2017, p.98) mentionne que "*la professionnalisation des enseignements est un vecteur clé de renouvellement des compétences*". Certes, ces réformes curriculaires créent l'instabilité technique, professionnelle, émotionnelle, des souffrances et des mal – être professionnels, elles constituent cependant des outils indispensables à la transformation et l'amélioration des activités d'apprentissages.

Les refontes curriculaires permettent de transformer les mentalités, d'adapter les enseignements aux signes du temps afin de faire faces aux éventuelles mutations sociales. Le rehaussement de la qualité de l'éducation élève le niveau des formateurs et de leurs apprenants. Ce qui laisse présager de meilleurs conditions de vie individuelles et collectives, une intégration socioprofessionnelle prometteuse, des valeurs démocratiques agissantes, des stratégies efficaces de promotion de la paix, de la diversité culturelle. La refonte curriculaire est une nécessité parce qu'elle permet de porter tous les apprenants vers l'excellence académique. Les stratégies mises en œuvre dans cette étude réduiront l'attrition et augmenteront l'attrait.

## Références bibliographiques

- Barrère, A.** (2005). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. Collection Savoir et Formation. L'harmattan, Paris. 304p.
- Barrère, A.** (2017). *Au Cœur des malaises enseignants*. Paris. Flammarion. 304p.
- Belinga Bessala S.** (2010). *Didactique Universitaire et Formation à l'Enseignement des professeurs d'Université*. L'harmattan, Cameroun. 173p.
- Bikoï, F.N. & Mah, B.C.** (2022). Cerner les différentes approches des curricula dans l'apprentissage : une équation difficile à évaluer ? In *Curriculum et problématique de l'évaluation des apprentissages dans les institutions éducatives : pour une approche plurielle des intervenants*. Alhdji, M., Mohamadou, G. Arobo Mohamadou, B. (dir.). Histoire des peuples et culture. Série Education. Monange. Université de Maroua, Cameroun. Pp. 13 – 21.
- Bipoupout, J-C, et al** (2008). *Former pour changer l'école : la formation des enseignants et des autres acteurs dans le cadre de la pédagogie de l'intégration*. Organisation Internationale de la Francophonie. Edicef. France. 254 p.
- Carré, Ph. ; Moissan, A. & Poisson, D. (2010). L'
- Demgne, S.** (2017). *Besoins de Promotions Socio-Professionnels chez les enseignants et Développement de Nouvelles Compétences*. Mémoire présenté en vue de l'obtention du Diplôme de Master en Sciences de l'Education et Ingénierie Educative. Université de Yaoundé 1. Cameroun. 178p.
- Demgne, S.** (2023). *Accompagnement Professionnel, Levier de Construction des savoirs : cas des enseignants des Ecoles Normales d'Instituteurs du Cameroun*. Editions EFUA. Octobre 2023. Pp. 109-123.
- Demgne, S.** (2023). *Formation Continué et Construction des Savoirs. Cas des enseignants des ENIEG du Cameroun*. Thèse de Doctorat Ph. / D en Sciences de l'Education et Ingénierie Educative, Université de Yaoundé 1 au Cameroun. 450p.
- Essama, R. M.** (2021). *Développement des compétences professionnelles des enseignants débutants du supérieur : une approche par l'analyse des besoins de formation*. Thèse soutenue en septembre à l'Université de Yaoundé 1. Cameroun.
- Jonnaert & Ettayebi** (2007). Le curriculum en développement. Un processus dynamique et complexe. Dans *Observer les réformes en Education*. (SD) Louise Lafortune, Moussadak Ettayebi, Philippe Jonnaert.

Collection Education – Intervention. Presses de l'Université du Québec. Pp. 15 – 30.

**Fomekong Kenne, V.** (2017). *Pratique enseignante et réussite scolaire ; Cas de l'enseignement primaire au Cameroun*. Thèse de soutenance à l'Université de Marien – Ngouabi – ENS. Chaire Unesco des Sciences de l'Éducation pour l'Afrique Centrale. Doctorat Unique. 516 p.

**Fonkoua, P. & Tchombe, T.** (2006). Professionnalisation et formation des enseignants au Cameroun ; In les cahiers du Terroirs. Revues Africaine des Sciences et de Culture.

**Demailly, L. & La Broise, P.** (2009). Les enjeux de la déprofessionnalisation : études de cas et pistes de travail. Socio-logos. Revue de l'association française de Sociologie, n°4. En ligne : < <http://socio-logos.revues.org/2305> >.

**Depover, C. & Strebelle, A.** (2010). *Aléas de réformes curriculaires, les chemins difficiles par lesquels s'élaborent les changements en éducation*. In P. Charland, C. Daviau, S. Athanase et S. Cyr (dir.), *Ecoles en mouvements et réformes*, Bruxelles, De Boeck, pp. 41 -51.

**Hervouet, L., Lemieux, C. & Ruellan, D.** (2006). *Former pour un nouveau métier, projet*, n°290, pp. 77-84.

**Maingari, D.** (2005). *Formation et Professionnalisation des Enseignants du Cameroun*. Histoire et Anthropologie. L'Harmattan. France. 126p.

**Moche, G. C.** (2017). *L'Évaluation des apprentissages : Elaboration d'un référentiel de formation continue pour le renforcement des capacités des enseignants de l'éducation de base*. Thèse de Doctorat Ph. /D en Sciences de l'Éducation et Ingénierie Éducative soutenue l'Université de Yaoundé 1 au Cameroun. 385p.

**Maubant, Ph., Roger, L. & Lejeune, M.** (2013). *Autour des mots de la formation « Déprofessionnalisation »* Recherche & Formation. N°72, pp. 89 - 102.

**Matouwé, A., Ndoungmo, I., Mgbwa, V.** (2020). *Les chaînons manquants des réformes au Cameroun : une analyse de la trame conceptuelle du référentiel de formation à l'ENIEG au regard de l'ingénierie curriculaire*. In international Journal of Latest Engineering and Management Research ISSN: 2455 – 4847. Volume 05, pp.57-63.

**Ria, L.** (2016). *Former les enseignants au XXI<sup>e</sup> siècle. Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs. Perspectives en Éducation & formation*. Groupe de Boeck. 2<sup>ème</sup> édition. Bruxelles.

- Simbagoye, A.** (2007). La réforme curriculaire dans les écoles de langue française de l'Ontario. Dans *Observer les réformes en Education*. (SD) Louise Lafortune, Moussadak Ettayebi, Philippe Jonnaert. Collection Education – Intervention. Presses de l'Université du Québec. Pp. 131 - 158.
- Okene, R.** (2013). L'Orientation des jeunes en Afrique. Paris : l'Harmattan.