

La Referentialisation Des Methodes De Formation Continue Des Enseignants De L'education De Base En Evaluation D'aide Aux Apprentissages

Georgette Chantal Kenmoé, née Moché

Professeuse des Ecoles Normales d'Instituteurs, Docteur de l'Université de Yaoundé I.

mgeorgy2@yahoo.fr

Resume: Cet article est un extrait d'une recherche menée à l'université de Yaoundé I, en vue de l'obtention du diplôme de doctorat/ph.d, et porte sur la professionnalisation des enseignants de l'éducation de base en évaluation d'aide aux apprentissages. Il a pour but de référentialiser les méthodes de formation en mesure de contribuer au renforcement des capacités des enseignants en évaluation d'aide aux apprentissages. En effet, la formation continue étant essentiellement adressée aux personnes exerçant déjà une activité professionnelle, c'est-à-dire des adultes, la question des méthodes en la matière consiste à trouver le meilleur moyen permettant d'atteindre l'objectif déterminé, étant donné les personnes et les circonstances. Après l'analyse de données l'on peut dire que notre hypothèse générale a été confirmée, malgré les divergences observées entre les résultats de l'analyse quantitatives et celle des données qualitatives. En effet, parmi les acteurs de la chaîne de supervision pédagogique, 2,4% seulement pensent que la dictée des exposés et l'organisation des conférences sont susceptibles de contribuer au renforcement des capacités des enseignants en évaluation d'aide aux apprentissages. Par contre, les enseignants trouvent que ces indicateurs permettent de contribuer au renforcement des capacités des enseignants en évaluation d'aide aux apprentissages, avec un χ^2 cal respectif de 61,47 et de 56,47, contre un χ^2 critique de 9,49.

Mots clés: méthodes de formation, évaluation d'aide aux apprentissages ; formation continue ; référentialisation ; didactique professionnelle.

Introduction

Avec l'adoption d'une nouvelle orientation de l'évaluation des apprentissages dans le système éducatif camerounais, les enseignants sont appelés à revoir leurs pratiques quotidiennes dans les salles de classe. Ainsi, ils ont besoin d'améliorer leurs compétences tant sur le plan théorique que sur le plan pratique. L'objectif poursuivi dans cet article est de référentialiser les méthodes de formation à même de contribuer au renforcement des compétences des enseignants en évaluation d'aide aux apprentissages scolaires.

1. Problematique De L'étude

La problématique de cette étude est tirée de la réflexion menée après l'adoption de la nouvelle vision de l'évaluation des apprentissages scolaires, suivie de la formation des enseignants de l'éducation de base à cet effet. Avec l'adoption de la nouvelle vision de l'évaluation des apprentissages scolaires, deux fonctions essentielles lui sont associées : la fonction d'aide à l'apprentissage et la fonction de reconnaissance des compétences. Ainsi, dans le cadre de la nouvelle orientation de l'évaluation des apprentissages (MINEDUB, 2006), l'activité des enseignants réclame un corps de connaissances, de techniques et d'expériences pratiques que seule une formation adéquate permet de leur donner (Maroy, 2013). Ils devraient donc pouvoir compter sur une offre de formation continue qui leur permette de conserver, voire d'enrichir leur bagage et leurs compétences en matière d'évaluation des apprentissages. Si les orientations gouvernementales à ce sujet sont pleinement en cohérence avec les réformes engagées dans le système éducatif, les observations des pratiques enseignantes en salle de classe, menées à l'aide d'une grille d'observation, construite sur la base des prescriptions du MINEDUB (2006) (prescriptions relatives à l'évaluation d'aide aux apprentissages), permettent de constater que ces derniers éprouvent encore des difficultés à mettre en œuvre les principes de la nouvelle vision de l'évaluation.

En effet, l'observation des pratiques d'évaluation des apprentissages par les enseignants de l'éducation de base, montre une absence de correspondance entre ces pratiques en salle de classe et celles édictées par la politique prônée en matière d'évaluation des apprentissages.

1.1 1.1. Problème de l'étude

Les observations faites obligent à questionner non pas la finalité poursuivie par la formation, mais l'ingénierie de formation mise en place, spécifiquement le référentiel de formation en usage. En effet, à

l'analyse des guides formation continue des enseignants de l'éducation de base mis à la disposition des formateurs tant au niveau national que régional, l'impression que l'on a est qu'ils n'accordent pas toute leur importance aux questions liées aux personnes en formation, aux circonstances de la formation et donc aux méthodes de formation appropriées. Véritablement, les méthodes de formation mise en œuvre lors de la formation des enseignants à la nouvelle vision de l'évaluation se sont généralement limitées, comme le mentionne le guide de formation (MINEDUB, 2010), à l'exposé oral qui semble n'avoir pas contribué à l'édification des enseignants sur le « comment-faire » l'évaluation d'aide aux apprentissages.

Et pourtant, le contexte dans lequel les enseignants exercent, contexte marqué par les effectifs élevés, le manque de matériel didactique, la surcharge des programmes de formation, les obligent plutôt à privilégier la fonction de reconnaissance des compétences, c'est-à-dire l'évaluation certificative. Dans ce contexte, il est nécessaire de référentialiser les méthodes de formation pouvant permettre aux enseignants de faire de l'évaluation un outil d'aide aux apprentissages scolaires.

1.2 Question de recherche

1.2.1 Question principale de recherche

La question principale que pose cette étude est la suivante: **quelles sont les méthodes de formation susceptibles de contribuer au renforcement des capacités des enseignants en évaluation pour les apprentissages ?**

1.2.2 Questions secondaires de l'étude

L'analyse factorielle de cette question de recherche, a permis d'obtenir 5 (cinq) questions secondaires suivantes :

- La dictée des exposés est-elle susceptible de contribuer au renforcement de leurs capacités en évaluation pour les apprentissages ?
- L'organisation des conférences peut-elle contribuer au renforcement de leurs capacités en évaluation pour les apprentissages ?
- La pratique des démonstrations peut-elle contribuer au renforcement de leurs capacités en évaluation pour les apprentissages ?
- La pratique des expériences est-elle susceptible de contribuer au renforcement de leurs capacités en évaluation pour les apprentissages ?
- L'analyse des pratiques est-elle susceptible de contribuer au renforcement de leurs capacités en évaluation pour les apprentissages ?

La réponse à ces questions ne sera possible qu'après un détour théorique permettant de présenter les différentes méthodes andragogiques, les choix méthodologiques permettant d'identifier les méthodes de formation appropriées, et en fonction des résultats de l'analyse des données, les méthodes de formation pouvant figurer dans le référentiel de formation des enseignants en évaluation d'aide aux apprentissages seront présentés.

2. Cadre Theorique De L'etude

2.1 Les méthodes pédagogiques en formation continue

La formation continue étant essentiellement adressée aux personnes exerçant déjà une activité professionnelle, c'est-à-dire des adultes, la question des méthodes en la matière consiste à trouver le meilleur moyen permettant d'atteindre l'objectif déterminé, étant donné les personnes et les circonstances.

En parlant de l'éducation des adultes, on emploie en sciences de l'éducation le terme d'andragogie qui désigne plus spécifiquement l'approche éducative qui semble le mieux convenir à l'adulte en situation d'apprentissage. L'andragogie regroupe donc l'ensemble des théories et pratiques basées sur l'apprentissage centré sur l'adulte. Ce terme vient du grec « andros » qui signifie « adulte » et « agogos » qui signifie guide. L'andragogie est ainsi l'art et la science d'aider les adultes à apprendre.

Etant donné que la formation continue est adressée aux enseignants, c'est-à-dire des adultes, il est question dans cette étude de cibler les méthodes andragogiques pouvant figurer dans le référentiel de formation des enseignants en évaluation pour les apprentissages.

2.1.1 Les modèles andragogiques

- **Le modèle de Knowles**

Pour élaborer sa théorie, Knowles (1980) part de la conviction selon laquelle les adultes apprennent mieux quand le cadre de formation est informel, confortable, flexible et sécurisant. Il propose alors quatre postulats de base au sujet de la façon d'apprendre propre aux adultes, ceci pour guider la pratique des formateurs d'adultes. Plus tard, Knowles (1990) ajoute deux autres postulats et propose ainsi un modèle qui repose sur six

postulats : le besoin de savoir, le concept de soi chez l'apprenant, le rôle de l'expérience de l'apprenant, la volonté d'apprendre, l'orientation de l'apprentissage et la motivation.

- **Le modèle de Mc Carthy (1985)**

En s'appuyant sur les caractéristiques de l'apprenant adulte, Mc Carthy (1985) estime que la formation pour adultes doit tenir compte des exigences suivantes :

- il est nécessaire de partir de situations vécues, des problèmes ou des difficultés que les apprenants adultes ont à résoudre afin de mettre l'accent sur « le besoin de connaissance ».

- il est important d'ouvrir le champ de la connaissance des membres du groupe en leur permettant d'apprendre les uns par les autres à partir des expériences acquises.

- il est utile de replacer le thème traité dans un tout afin d'induire un comportement adapté à une situation connue de l'apprenant.

- il est nécessaire de s'adapter aux styles d'apprentissage des adultes, sans oublier de construire des séquences pédagogiques qui répondent aux questions « pourquoi ? », « comment ça marche ? », « à quoi ça sert ? ».

- il est important que les stagiaires puissent appliquer immédiatement ce qui vient d'être appris avec des exercices ouverts qui s'appliquent à la résolution des problèmes quotidiens des participants et des applications utiles.

- parce que les adultes apprennent « en faisant » il s'agit d'aider les participants à se dégager de cas d'école pour étendre leur réflexion à de nouvelles dimensions de leur activité professionnelle. Ainsi, les stagiaires participent en s'impliquant dans le processus de formation.

- il est important que l'animateur prévoie des « ponts » entre l'expérience passée des apprenants et les situations professionnelles dans lesquelles on souhaite qu'ils s'engagent maintenant.

- il est nécessaire de s'assurer de la compréhension des thèmes traités après chaque étape de l'enseignement. Ce contrôle de l'apprentissage doit être conçu à partir des applications du quotidien proposées par les stagiaires.

- les stagiaires apprécient de recevoir en retour d'une réalisation l'évaluation du spécialiste. Elle donne du crédit aux exercices réalisés et renforce la volonté de l'apprenant d'atteindre le but assigné sans erreur.

Ce modèle permet de comprendre que l'élaboration du référentiel de formation doit non seulement permettre de répondre aux questions : pourquoi ? (en relation avec les objectifs), mais aussi à comment ça marche ? (en référence aux méthodes de formation).

- **Le modèle de Muchielli (1991)**

Muchielli (1991) permet de comprendre que pour les adultes, le réel c'est leur vie avec leurs responsabilités professionnelles actuelles et futures, avec leurs aspirations et avec leur propre horizon temporel. C'est le postulat de base qui permettra de poser les principes d'une pédagogie spéciale pour adultes. C'est donc par rapport à un type de situations professionnelles concrètes, à un comportement pratique ; bien défini que doit s'organiser la formation. Ce principe a pour conséquence que l'élaboration d'un référentiel de formation doit commencer par l'analyse de la situation professionnelle à maîtriser ultérieurement par les enseignants, et par une recherche psychologique en vue de comprendre la signification de la demande de formation et la définition d'un comportement pratique à adopter par le formateur.

Sur la base de ces modèles, des méthodes de formation ont été spécifiées pour les adultes en situation de formation. Elles sont généralement classées en trois grands groupes, en fonction de leurs caractéristiques, et comprennent les méthodes actives ou de découvertes, les méthodes interrogatives ou maïeutiques et les méthodes affirmatives, démonstratives ou expositives.

- **Les méthodes actives ou de découvertes**

Elles mettent l'apprenant au centre de son apprentissage et ainsi lui permettent de mieux ce qu'il fait lui-même. Le formateur crée un scénario pédagogique avec du matériel qui permet d'utiliser les essais, les erreurs et le tâtonnement pour apprendre. Il mobilise l'expérience personnelle de l'apprenant ou celle d'un groupe d'apprenants pour apprécier la situation et résoudre le problème avec leurs moyens. Le travail intra cognitif et le travail co-élaboratif entre pairs sont favorisés. Cette méthode suit l'enchaînement suivant : faire à la personne en formation, faire dire à la personne en formation puis le formateur reformule.

Les études de cas et les simulations font partie de la classification "active" des méthodes. Celles qui sont proposées par un apprenant ou qui relèvent d'un cas concret du travail sont plus significatives pour lui. Alors la transférabilité des savoirs peut être envisagée.

Selon Muchielli (1991), les méthodes actives admettent cinq principales caractéristiques : l'activité du sujet, la motivation, la participation à un groupe, la présence d'un formateur-facilitateur, l'absence de contrôle en tant que tel.

➤ **Les méthodes interrogatives ou maïeutiques**

L'apprenant est reconnu comme possédant des éléments de connaissance ou des représentations du contenu à acquérir. A l'aide d'un questionnement approprié, le formateur lui permet de construire ses connaissances par lui-même ou de faire des liens et de donner du sens à ces éléments épars. A partir d'un itinéraire prévu par le formateur, l'apprenant ou le groupe d'apprenants est incité à formuler ce qu'il sait, ce qu'il pense, ce qu'il se représente sur la question traitée.

➤ **Les méthodes affirmatives, démonstratives ou expositives**

Le contenu de la formation maîtrisé par le formateur est structuré et transmis sous forme d'exposé. C'est un cours magistral qui laisse peu de place à l'interactivité avec l'apprenant. Dans le triangle pédagogique, cela correspond à la relation privilégiée enseignant-savoir où l'enseignant est un expert du contenu, un détenteur d'une vérité qu'il transmet de façon univoque. Il est souvent difficile que les exposés permettent d'apprendre quoi que ce soit, sauf dans le cas où il est articulé à d'autres activités telles que les travaux pratiques, les travaux dirigés qui mettent l'apprenant dans une situation qui favorise un véritable travail cognitif.

Avec les méthodes démonstratives, le formateur trace lui-même le chemin pédagogique : il montre, fait faire et fait formuler par l'apprenant pour évaluer le degré de compréhension. Cette méthode suit l'enchaînement suivant : montrer (démonstration), faire faire (expérimentation), et faire dire (reformulation). Cette méthode est souvent utilisée dans les travaux dirigés où l'apprenant acquiert un savoir-faire par simple imitation.

Face à la « profusion des méthodologies, il ne saurait être question [...] d'envisager l'orthodoxie d'une méthode unique qui serait imposée » à tous les formateurs (de Peretti, 1991, p.41). Et comme le dit Lenoir (2014), le choix des outils et de la méthode de formation est fonction des circonstances et est lié à une aptitude à saisir les opportunités pédagogiques. D'où la nécessité pour cette étude de référentialiser les méthodes les plus à même de contribuer au renforcement des capacités des enseignants en évaluation d'aide aux apprentissages scolaires.

2.2 Le processus de référentialisation des méthodes de formation

La référentialisation est un processus qui

Consiste à repérer un contexte et à construire, en le fondant sur des données, un corps de références relatif à un objet (ou une situation) par rapport auquel pourront être établis des diagnostics, des projets de formation et des évaluations.

La référentialisation veut être une méthode de délimitation d'un ensemble de référents et se distingue en cela du référentiel qui désigne, lui, un produit fini, et plus exactement, une formulation momentanée de la référentialisation (figari, 1994, p.48).

Pour Ardouin (2006), la référentialisation est un processus essentiellement en relation avec les méthodes de formation. Elle permet de produire les référentiels qui sont des outils de gestion des ressources humaines à différents niveaux et moments. C'est

une lecture de la réalité, une modélisation qui permet de mieux la comprendre et l'appréhender. Il s'agit alors d'une reconstruction de la réalité qui n'est jamais donnée directement à voir et qu'il faut analyser, disséquer et reconfigurer (Ardouin, 2006, p.100).

Un triple statut est reconnu à l'opération de référentialisation : un statut opératoire car elle permet « de construire un instrument permettant d'observer le projet » ; un statut méthodologique, puisqu'elle contribue non seulement à l'analyse des prescriptions, mais aussi à évaluer dans quelle mesure les prescriptions sont prises en compte par les acteurs, et un statut scientifique, dans la mesure où elle permet de fournir un présupposé, une théorie relative aux résultats. La référentialisation est donc un espace d'échange entre le domaine professionnel et celui de la formation.

La démarche de référentialisation fait ainsi appel à un travail consistant à :

- Concevoir des outils d'enquête adaptés aux finalités et au contexte ;
- Recueillir des données et faire des réalisations de terrain ;
- Analyser et formaliser la réalité recueillie et décryptée.

- Procéder à la confrontation, à la vérification et à la validation des différentes étapes pour enfin produire le référentiel (Ardouin, 2006, p. 106).

Perrenoud (2001) propose deux approches d'élaboration d'un référentiel. La première fait appel à une démarche inductive procédant par enquête auprès des praticiens et permettant de récolter des milliers de situations emblématiques, sans tenir compte de critères spécifiques à la construction de la compétence. La deuxième démarche est déductive et consiste à demander aux professionnels d'identifier eux-mêmes les situations à la fois spécifiques, problématiques et emblématiques.

Par ailleurs, Perrenoud (2001) pense que les deux démarches peuvent être combinées, même si le référentiel construit contiendra toujours « une part d'arbitraire ». Pour cette raison, il suggère la soumission du référentiel à un nombre important de professionnels, afin qu'il soit remanié en fonction des différentes critiques et suggestions.

3. Methodologie Et Cadre Operatoire De L'étude

En référence aux modèles andragogiques décrits ci-dessus et au modèle de la référentialisation (Figari, 1994 ; Pastré, 1992), l'hypothèse générale a été formulée comme suit : la détermination des méthodes de formation continue appropriées favorise le renforcement des capacités des enseignants en évaluation d'aide aux apprentissages.

L'opérationnalisation de cette hypothèse générale a permis d'obtenir cinq hypothèses de recherche suivantes :

- H1** : La dictée des exposés aux enseignants contribue au renforcement de leurs capacités en évaluation d'aide aux apprentissages.
- H2** : L'organisation des conférences favorise le renforcement des capacités des enseignants en évaluation d'aide aux apprentissages.
- H3** : La pratique des expériences aide au renforcement des capacités des enseignants en évaluation d'aide aux apprentissages.
- H4** : La pratique des démonstrations facilite le renforcement des capacités des enseignants en évaluation d'aide aux apprentissages.
- H5** : L'analyse des pratiques favorise le renforcement des capacités des enseignants en évaluation pour les apprentissages.

3.1 Instruments de collecte des données

Pour cerner les méthodes de formation susceptibles de contribuer au renforcement des capacités des enseignants en évaluation d'aide aux apprentissages, un questionnaire codé à l'échelle simplifiée de Likert et composé de 8 items et une grille d'entretien composé de 8 items ont été élaborés à partir des variables de l'étude.

3.2 Participants

Pour remplir le questionnaire, 227 enseignants des écoles primaires publiques de l'arrondissement de Yaoundé 2 ont été sollicités. Pour ce qui est de l'entretien, il a été passé auprès de 11 acteurs de la chaîne de supervision pédagogique, composés de directeurs d'écoles primaires, d'inspecteurs (d'arrondissement, départementaux, nationaux), de conseillers pédagogiques, d'animateurs pédagogiques et de cadres d'appui des inspections d'arrondissements.

3.3 Techniques d'analyses des données

Compte tenu de la nature de nos données, cette étude adopte une approche méthodologique mixte, c'est-à-dire quantitative et qualitative, ce qui justifie le recours à une méthode mixte pour les analyser. En effet, les données du questionnaire ont d'abord été traitées à travers une analyse explicative, permettent de décrire avec précision les éléments de contenus de la formation. Puis, pour tester la signification des relations entre les variables, la statistique inférentielle avec pour outil l'indice du khi-carré (χ^2) a été utilisée. Pour ce qui est du traitement des données de l'entretien, il s'est fait grâce à l'analyse de contenu, inspirée des démarches proposées par l'Écuyer (1990) ; Huberman et Miles (1991) et Sedlack et Stanley (1992).

4. Resultats Obtenus Et Discussion

4.1 Résultats de l'analyse qualitative

L'analyse qualitative a consisté à se servir de l'entretien dont le guide est composé du thème, des sous-thèmes et des questions de relance, présentée dans le tableau ci-dessous. En effet, l'analyse de contenu reprend les mêmes thèmes et les mêmes questions contenus dans le questionnaire.

Tableau no 1 : Grille d'analyse des données de l'entretien

Thème	Sous-thèmes	Questions	Codification	
			+	-
Les méthodes de formation	La dictée des exposés	Trouvez-vous en la dictée des exposés une méthode appropriée en formation continue ?	2,4%	97,6%
	L'organisation des conférences	l'organisation des conférences peut-elle d'après vous contribuer au renforcement des capacités des enseignants en évaluation d'aide aux apprentissages ?	2,4%	97,6%
	La pratique des expériences	Procéder à des expériences en formation continue constitue-t-elle pour vous une méthode adéquate?	100%	0
	La pratique des démonstrations	Faire des démonstrations est-il une méthode à adopter en formation continue des enseignants en évaluation d'aide aux apprentissages ?	100%	0
	L'analyse des pratiques	Procéder à l'analyse des pratiques est-il un moyen efficace pour la formation des enseignants en évaluation d'aide aux apprentissages ?	100%	0

A la lecture de ces résultats l'on est en droit de dire que les acteurs de la chaîne de supervision pédagogique ne trouvent pas utile que la dictée des exposés et l'organisation des conférences soient considérées comme méthodes de formation continue pouvant figurer dans le référentiel de formation des enseignants en évaluation d'aide aux apprentissages scolaires. Ils rejoignent ainsi les résultats obtenus à partir du questionnaire, résultats qui rejoignent les données recueillies sur le terrain. En effet, ces données montrent que, les enseignants tout comme les acteurs de la chaîne de supervision pédagogiques pensent que les méthodes relatives à la dictée des exposés et l'organisation des conférences ne doivent pas figurer dans le référentiel de formation en tant que méthodes de formation, pour un pourcentage respectif de 67,84% et 70,04%. Ainsi, nos participants pensent que la dictée des exposés et l'organisation des conférences ne doivent pas figurer dans le référentiel de formation continue des enseignants. Cependant, l'analyse corrélationnelle établit qu'il existe une relation entre ces méthodes et le renforcement des capacités des enseignants en évaluation d'aide aux apprentissages.

Ces résultats pourraient s'expliquer par le fait qu'en formation, les adultes préfèrent les approches concrètes et les apprentissages significatifs qu'ils peuvent immédiatement mettre en pratique dans leur vie professionnelle, au lieu des méthodes informatives dans lesquelles le formateur se présente comme un détenteur d'une vérité qu'il affirme et que la personne en formation doit tout simplement assimiler. En effet, selon Lenoir (2014), ces méthodes ne permettent pas de stimuler le travail intra cognitif, essentiel dans l'acte d'apprendre, et ne favorisent pas non plus le travail de co-élaboration entre pairs, gage du dépassement.

4.2 Résultats de l'analyse corrélationnelle

Tableau no 1 : présentation des résultats de l'analyse quantitative

Items	χ^2_{cal}	χ^2_{lu}	Décision
la dictée des exposés et le renforcement des capacités et le renforcement des capacités	61,47	9,49	H1 est acceptée
l'organisation des conférences et le renforcement des capacités	56,47	9,49	H1 est acceptée
la pratique des expériences et le renforcement des capacités	49,97	9,49	H1 est acceptée
la pratique des démonstrations et le renforcement des capacités	39,31	9,49	H1 est acceptée
l'analyse des pratiques et le renforcement des capacités	23,42	9,49	H1 est acceptée

La statistique descriptive et la statistique inférentielle ont permis d'établir des relations positives entre les méthodes de formation proposées aux participants à la recherche et le renforcement des capacités des

enseignants en évaluation d'aide aux apprentissages. Ces résultats permettent de maintenir les cinq facteurs recensés après l'analyse factorielle du facteur principal.

Conclusion

Les divergences observées entre les résultats empiriques et ceux de l'analyse corrélative s'expliquent tout simplement par le fait qu'en formation des adultes, plusieurs méthodes sont susceptibles de créer des conditions indispensables à l'acquisition des connaissances et présentent une importance tout à fait particulière, aussi bien parce qu'elles peuvent être appliquées isolément dans certains cas, que parce qu'elles peuvent servir à compléter d'autres méthodes.

A cet effet, les méthodes suivantes sont à consigner dans le référentiel de formation :

- La dictée des exposés
- L'organisation des conférences
- La pratique des expériences
- La pratique des démonstrations
- L'analyse des pratiques

References Bibliographiques

- [1]. Ardouin, T. (2006). *Ingénierie de formation pour l'entreprise*. Paris : Dunod.
- [2]. De Peretti, A. (1991). *Organiser des formations*. Paris : Hachette.
- [3]. Figari, G. (1994). *Évaluer : quel référentiel ?* Bruxelles : De Boeck.
- [4]. Huberman, A.M. & Miles, M.B. (1991). *Analyse de données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles: De Boeck.
- [5]. Knowles, M. (1980). *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. New York : Cambridge.
- [6]. Knowles M. (1990). *L'apprenant adulte : Vers un nouvel art de la formation*. Paris : Les Éditions d'Organisation.
- [7]. Lenoir, H. (2014). *De la pédagogie à l'andragogie*. Tiré de, <http://www.hugueslenoir.fr/de-la-pedagogie-a-landragogie/>
- [8]. L'écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et concept de soi*. Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- [9]. Maroy, C. (2006) : Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie*, 155 (2), 111-142. DOI : 10.4000/rfp.273
- [10]. Mc Carthy, B. (1985). *Teaching to Learning Styles*. Excel Inc. : Barrington, Illinois.
- [11]. MINEDUB. (2006). *Arrêté N° 315/B1/1414/MINEDUB du 21 février 2006 fixant les modalités de promotion des élèves du cycle de l'Enseignement Primaire*. Yaoundé.
- [12]. MINEDUB. (2010). *Modules de formation des enseignants de l'école primaire à la conception, à la production et à l'utilisation de nouveaux instruments et guides d'évaluation des apprentissages des élèves*. Yaoundé.
- [13]. Muchielli, M. (1991). *Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes* (8^e éd). Paris : ESF Éditeur.
- [14]. Perrenoud, P. (2001). *Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle*. Université de Genève. Tiré de, http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_33.html
- [15]. Sedlack, R.G. & Stanley, J. (1992). *Social research: Theory and methods*. Boston : Allyn et Bacon.