



Formation Initiale Des Élèves-Maîtres Face Aux Exigences Des Reformes Curriculaires Dans Le Sous-Secteur De L'éducation De Base Au Cameroun

Patrick Gervais Onana Bebene, PhD¹, DJAO Alain², Marie Pascale SII, PhD³

¹ Université de Ngaoundéré/Cameroun

² Université de Maroua/Cameroun

³ Université de Yaoundé 1/Cameroun

Résumé: La présente étude traite de la permanence des dysfonctionnements scolaires après de nombreuses réformes à l'éducation de base au Cameroun. Afin d'explorer cette problématique, nous avons entrepris une démarche de recherche qualitative visant à examiner la rationalité des acteurs dans la mise en œuvre des réformes. La population étudiée est constituée d'enseignants novices, des responsables du ministère en charge de l'éducation de base et des chefs d'établissements dudit ordre d'enseignement dans les arrondissements de Garoua I, II et III. Les données collectées découlent d'une recherche documentaire et d'entretiens semi-directifs. D'après les résultats obtenus, il en ressort que, les acteurs sont d'autant plus limités dans leurs pratiques et résistants au changement. C'est pourquoi il existe encore une inadéquation entre l'offre de formation initiale et les exigences de l'approche instituée. Ces limitations structurelles et fonctionnelles sont révélatrices de plusieurs dysfonctionnements scolaires qui limitent qualitativement une éducation de base aux défis complexes au Cameroun.

Mots clé: APC, formation initiale, rationalité des enseignants.

INTRODUCTION

Depuis la décennie 2000, les institutions éducatives au Cameroun ont connu des dynamiques importantes portant sur diverses dimensions de l'éducation. La politique de la scolarité obligatoire et la promotion collective ont incité une augmentation de la démographie scolaire. Ce qui va progressivement entraîner le recrutement et l'augmentation de la ressource enseignante doublée d'une multiplication des établissements scolaires dans le but de répondre à la demande de plus en plus croissante. Une sorte de réponse à la planification stratégique en réponse aux objectifs du développement durable (ODD). Il est apparu à cet effet, un réexamen nécessaire de l'ensemble du système éducatif national. Cette initiative démontre clairement une volonté manifeste affichée par les pouvoirs publics camerounais. Celle d'adapter les conditions d'enseignement, de supervision et de formation des enseignants aux méthodes et pratiques pédagogiques favorables au contexte socioéconomique et politique ambiant. C'est dans ce sens que, les nouvelles approches d'encadrement ont été initiées en vue de "fournir aux enseignants en situation de classe un soutien plus approprié pour les valoriser et les motiver davantage dans leur travail d'amélioration de la

qualité de l'enseignement-apprentissage¹. Cette réforme, qui s'est faite dans le cadre de ce qu'on a appelé la nouvelle approche pédagogique (NAP) avait pour ambition de vulgariser auprès des instituteurs une démarche d'intervention centrée sur les objectifs et les compétences à faire acquérir. La finalité recherchée par les pouvoirs publics était de former un nouveau type de citoyen à même de participer au développement du pays grâce aux compétences qu'il aurait acquises à l'école². La constitution de la République de 1996 éclaire fort à propos sur les fondements sociologiques et politiques de l'enseignement primaire et des réformes qui l'accompagnent. L'intérêt pour ces réformes est né de ce qu'elles se posent comme une réponse adéquate aux problèmes de l'inadéquation du système au contexte local et global³. L'objectif est de modifier, non seulement les contenus d'enseignement, mais plus largement la quête de l'implémentation d'une approche pédagogique beaucoup plus dynamique et, *in fine*, d'agir sur la nature des apprentissages. Tout cet ensemble fonde généralement son argumentaire sur le socioconstructivisme, c'est-à-dire sur l'idée que les savoirs ne s'ingurgitent pas mais se construisent au sein d'interactions sociales⁴.

S'il est vrai que ces objectifs sont fondamentaux, il n'en demeure pas moins que leurs réalisations concrètes apparaissent difficiles du fait qu'on observe de nombreux écarts entre l'intention affichée et les applications sur le terrain. Après une décennie de mise en œuvre des réformes et des démarches pédagogiques qui leurs sont propres, plusieurs critiques sont adressées. Les observations du bilan font ressortir, à cet égard, des faiblesses et dysfonctionnements importants parmi lesquels : une durée incertaine de la scolarisation obligatoire, la fragmentation des savoirs et des pratiques enseignantes, une offre de formations disparates et non coordonnées, des modes de gestion souvent inadaptés pour favoriser le travail en réseaux, une sous-utilisation des approches reconnues comme étant novatrices et des technologies associées, parfois une maîtrise approximative des technologies éducatives. Il s'agit en bref, de l'absence d'une vision systémique visant à orienter et à encadrer le développement des compétences nécessaires pour faire évoluer les pratiques dans le sens des finalités des réformes⁵.

Compte tenu de toutes ces réalités, il nous a semblé pertinent de jeter un regard sur cette problématique. À cet effet, notre travail est centré sur la question de la planification stratégique de l'éducation avec une emphase sur les questions pédagogiques. Tandis que le premier aspect questionne la rationalité des différents acteurs/enseignants dans l'appropriation et la mise en œuvre de la nouvelle approche pédagogique, le second analyse le rapport évolutif dysfonctionnel existant entre le cadre de formation initiale et les pratiques instituées par les réformes. Le travail est structuré ainsi qu'il suit : la problématique et l'intérêt de l'étude (I), la méthodologie (II), la présentation et l'interprétation des résultats (III) et enfin la discussion des résultats (IV).

1. Problématique et intérêt de l'étude

Aujourd'hui, l'école primaire au Cameroun, offre la physionomie d'une institution traversée par de multiples malaises. Il est incontestable que le système s'est dégradé continuellement⁶. Après de nombreuses réformes, le système n'a pas atteint ses promesses. Les résultats restent contrastés au regard des investissements. L'ambition affirmée d'un enseignement primaire quantitatif paraît certes relativement accomplie, mais que peut valoir la quantité sans la qualité. Dans le contexte actuel, l'école primaire se trouve confrontée à une série de problèmes. Quelques faits sont à relever des états

2.1 ¹Voir Dembélé M., "La Gestion Axée sur les Résultats : un cadre de réflexion et d'action pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement-apprentissage". Conférence Pédagogique 1998-1999 de la Circonscription de Ouaga VIII (Inédit), 1998.

2.1 ² Cros F., de Ketele J-M., Dembélé M., Develay M., Gauthier R-F., et al. *Etude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique*. [Rapport de recherche] Centre international d'études pédagogiques (CIEP). 2009, p. 222

2.1 ³Ministère de l'Éducation de Base, Rapport des activités du 1er semestre. Yaoundé : MINEDUB, 2006.

2.1 ⁴Voir Perrenoud P., *Construire des compétences dès l'école*. Issy-les Moulineaux, France : ESF éditeur, 2008. Et Roegiers, X. *Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles : Editions De Boeck, 2000.

2.1 ⁵ Voir Njiale P. M., "Crise de la société, crise de l'école", *Revue internationale d'éducation de Sèvres* mis en ligne le 23 novembre 2011, consulté le 22 Mai 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ries/1151>, 2006, pp 53-63

2.1 ⁶ Ibid.

généraux de l'éducation de base, notamment : Un taux de déperdition, d'abandon et de redoublement élevé. Certains élèves mettant encore dix années pour sortir du cycle primaire, l'analyse des flux d'élèves montrant que le sous-système anglophone de scolarisation primaire obtient des performances supérieures à celles du sous-système francophone ; 59 % de nouveaux élèves dans le système francophone atteignent la sixième année du cycle, contre 80% dans le système anglophone⁷.

De manière générale, le Centre International d'Etudes Pédagogiques (CIEP) reconnaît une faiblesse de la qualité de l'éducation en Afrique en ce sens que

L'accroissement des effectifs ne s'est pas accompagné d'une amélioration de la qualité des enseignements, loin s'en faut. Celle-ci, déjà très insuffisante, s'est même souvent dégradée et c'est toute la question de la pertinence des systèmes éducatifs face aux enjeux de développement qui se trouve posée⁸

Bien plus, en 2002 l'UNESCO indiquait lors de la huitième conférence des états membres d'Afrique sur l'éducation que le taux d'achèvement du cycle primaire était de 56,6 %⁹. Cette situation laisse, selon le Forum de Dakar, sur l'éducation une grande majorité d'élèves en marge du système scolaire sans qu'ils arrivent à ne maîtriser ni la lecture, ni l'écriture, ni le calcul¹⁰

Pour Scallon, l'objet des réformes mises en œuvre, n'est pas seulement l'adaptation du système éducatif aux exigences du monde moderne, c'est aussi une remise en question de l'efficacité du système éducatif. En effet, l'auteur déplore le manque de capacité des étudiants ayant terminé leurs études, à utiliser leurs connaissances et leurs habiletés, à résoudre des problèmes ou accomplir des tâches de la vie courante¹¹

Dans la même veine, Duret rapporte dans une étude sur l'éducation que la qualité de l'éducation est globalement faible en Afrique et que les acquisitions des élèves d'un même pays peuvent être extrêmement variables, signe de fortes inégalités dans les conditions d'apprentissage des élèves. A ce niveau, les accusations ont toutes pour objet les responsables politiques, multipliant des réformes à peine mises en œuvre que déjà recouvertes par d'autres, sans que les précédentes aient été évaluées ni accompagnées des ressources de diverses natures nécessaires à leur réussite supposée¹².

L'unanimité des témoignages exprimant la croyance en la pertinence d'une réforme constitue une condition nécessaire mais non suffisante à la mise en œuvre de ladite réforme. La question de l'appropriation et des conditions réelles de mise en œuvre ne semble pas posée par rapport à la pertinence théorique partagée de la réforme. Tout se passe comme si le choix de reformer un système éducatif relevait plus d'une conviction intellectuelle et théorique que de son appropriation et de sa mise en œuvre pratique. D'où nous voyons ainsi se dessiner les aspects majeurs de la dégradation de la qualité de l'éducation longtemps constatée.

1.1. L'objet de recherche et son ancrage théorique

Selon Berthelot dans l'intelligence du social : "il ne peut avoir en sciences sociales de constations fructueuses sans l'élaboration d'un cadre théorique de référence"¹³. Il s'agit ici, de manière générale de dégager d'utiles observations de certaines études scientifiques en lien à sa thématique.

⁷ Gacougnolle L., Mingat A., "Zoom sur un système éducatif. Le Cameroun" Lettre de l'ADEA, janvier-mars, 2004 pp. 21-24.

2.1 ⁸ Centre International d'Etudes Pédagogiques, "Étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique". Sèvres : CIEP. 2010, p. 7

2.1 ⁹ UNESCO, "Relever les défis de l'éducation en Afrique. Des engagements aux actions. Huitième conférence des ministres de l'Éducation des États membres d'Afrique", Dar-es-Salaam, le 26 décembre. Paris : UNESCO, 2002.

2.1 ¹⁰ UNESCO, "L'éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs". Forum mondial sur l'éducation. Cadre d'action de Dakar. Paris : UNESCO, 2000.

2.1 ¹¹ Scallon, G. *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Éditions du Renouveau Pédagogique Inc, 2004.

2.1 ¹² Duret, E. "Atteindre les objectifs d'Éducation. Pour Tous en Afrique subsaharienne : état des lieux, marges de manœuvre et défis pour les politiques publiques". *Monde en développement*, 4(132), 2005, pp.57-84.

2.1 ¹³ Berthelot, J. M. *L'intelligence du social : le pluralisme explicatif en sociologie*, Paris, PUF, 1990, P.39

Dans plusieurs pays en développement, l'UNESCO constate l'existence de programmes squelettiques de formation initiale, l'incapacité de plusieurs enseignants à résoudre certains problèmes pédagogiques et à briser le plafonnement des rendements scolaires à un niveau jugé inacceptable¹⁴. Étant donné les limites imposées ou inhérentes à la formation initiale, certains travaux reconnaissent un besoin de requalification des enseignants et prescrivent la continuité de la formation par des programmes¹⁵.

À la suite de Maclure, (Dembélé, Mellouki, Gauthier, Abillama, Grandbois, et Gladys-Bidjang. 2005) concluent que la question enseignante et l'enseignement se présentent dans les mêmes termes. Il ressort de leur revue, qui s'inscrit dans le prolongement de la synthèse réalisée par Maclure, que les travaux

Convergent sur le déficit de formation initiale et continue des enseignantes et enseignants, ce qui ne leur permet pas d'appliquer les méthodes pédagogiques et les curriculums issus des réformes et d'offrir un enseignement de qualité¹⁶

Selon le CIEP, "les réformes qui font naître des nouvelles approches ne peuvent être mises en œuvre valablement et de manière durable que par des enseignants qui sont très bien formés"¹⁷. De plus, elles nécessitent des conditions très propices notamment des groupes d'élèves réduits, des locaux appropriés, du matériel indispensable. Généralement dans les pays pauvres, ce type de pédagogie ne réussit souvent que là où les organismes internationaux (Unesco, Unicef,...) et non gouvernementaux interviennent en apportant un appui consistant en termes d'encadrement, de formation d'enseignants et d'infrastructures.

Au demeurant, il existe différents niveaux d'analyse de la crise de l'éducation de base au Cameroun. Cependant, notre travail interroge la rationalité des acteurs/enseignants faces aux changements et transformations induits par les réformes. Dans ce sens, Comment expliquer la persistance des dysfonctionnements en situation d'apprentissage après deux décennies de réforme du système éducatif au Cameroun ? Quel est le cadre de référence de l'agir des enseignants dans le processus de mise en œuvre d'une réforme ? Comment co-évoquent le contenu apprentissage en formation initiale et les prescriptions des réformes ? Quelles synergies mettre en œuvre entre formation et réforme ? Telles sont les questions qui ont orienté notre travail.

1.2. Objectifs de la recherche

La présente étude se situe dans le champ pédagogique et du management de l'éducation. Elle traite spécialement de la crise de l'éducation en termes de persistance des dysfonctionnements scolaires après de nombreuses réformes du système éducatif. Ce travail analyse le rapport évolutif qui existe entre les cadres de formation initiale et les réformes instituées. Il s'agit également de formuler des outils scientifiques d'aide à la prise de décision à l'endroit des responsables des systèmes éducatifs. Des mesures inhérentes à l'efficacité et à l'efficience dans l'accompagnement, l'appropriation et la mise en œuvre desdites réformes, notamment en balisant l'offre nationale de formation dans une programmation intégrée et coordonnée. Ce travail constitue une occasion idéale d'engager une

2.1 ¹⁴Voir UNESCO, "Pour un renforcement des capacités des institutions de formation des enseignants en Afrique subsaharienne. Essai d'analyse de la situation et proposition pour l'action", Paris : Unesco, 2003. Et UNESCO, "Éducation pour Tous. L'exigence de qualité", Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005, Paris : Unesco, 2004.

2.1 ¹⁵ R.,Maclure, *Négligée et sous-estimée. La recherche en éducation en Afrique centrale et Afrique occidentale*. Une synthèse d'études nationales du Rocare. Bamako : ROCARE, SARA, HHRAA, USAID, 1997.

2.1 ¹⁶M.Dembélé, M. Mellouki, , C.Gauthier, , F. Abillama, A. Grandbois, et S.Gladys-Bidjang, "Étude sur la formation et la gestion des enseignants du primaire en Afrique de l'Ouest (Burkina Faso, Mali, Niger et Sénégal". Rapport de synthèse comparative. Washington, DC : Banque mondiale (voir le résumé de leur article), 2005.

2.1 ¹⁷ Centre international d'études pédagogiques, "Politiques publiques en éducation : l'exemple des réformes curriculaires. Actes du séminaire final de l'étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique", 10-12 juin 2009. Sèvres, France : CIEP, 2009.

réflexion entre la pratique et les théories pour aborder le problème de la construction de la personne enseignante¹⁸

2. Méthodologie

2.1. Cadre théorique de l'étude

Dans le cadre de cette étude, la théorie de "la rationalité limitée" en management des organisations est apparue comme fondamentale pour l'explication que l'on a du phénomène étudié. D'une manière générale, Herbert Simon dans son ouvrage intitulé, "*Administrative Behavior: A study of Decision-Making Processes in Administrative Organizations*"¹⁹ a pu éclairer les implications cognitives dans le traitement d'une telle situation-problème. Pour Simon, dans une première acception, "la rationalité limitée désigne les limitations cognitives qui pèsent sur la formation des états mentaux et sur la prise de décision des agents/acteurs"²⁰. Il articule à une rationalité parfaite ou objective, une rationalité limitée ou subjective. Pour Simon en effet, les agents subissent diverses limitations cognitives. Celles-ci peuvent être liées aux capacités mémorielles, de détection de régularités ou d'irrégularités et enfin déductives entre autres. Il faut noter avec Simon que, même si certaines limitations sont passagères et dépassées dans le cas de "bonnes conditions épistémiques", on peut néanmoins souligner qu'une part importante de ces limitations est structurelle et robuste²¹. Pour les tenants de cette pensée, ces limitations du point de vue structurel et fonctionnel ont un impact majeur sur la prise de décision. Ce qui est sans conséquences sur la façon de modéliser en théorie et en pratique une prise de décision. Elle se déploie dans les comportements réels des agents/acteurs et elle tient compte des limites informationnelles du décideur²².

Dans le cadre de cette étude, le principe de la rationalité limitée nous a permis de mettre en exergue les limites de la formation pédagogique initiale des enseignants du primaire d'une part et d'autre part les limites informationnelles et des ressources de l'enseignant dans un contexte de réforme pédagogique. La portée de cette théorie est propice à une émergence de la pratique professionnelle chez les enseignants. Elle invite les pouvoirs publics à une réforme structurelle qui par ailleurs a un fondement institutionnel.

2.2. Cadre opératoire de l'étude

Pour répondre au critère de pertinence théorique, le contexte dans lequel nous avons échantillonné les participants, les événements et les processus à étudier est fondé aux objectifs de la recherche. Le cadre de cette étude est la région du Nord du Cameroun. La population concernée est constituée de l'ensemble des parties prenantes de l'éducation de Base au Cameroun. Il s'agit des : délégués régionaux et départementaux, des inspecteurs, des chefs d'établissements scolaires et enfin des enseignants. La collecte des données ne pouvant être réalisée sur toute la population, un échantillon de la population d'étude a été prélevé à partir d'une méthode par boule de neige. Les enseignants des différents établissements ou institutions scolaires ont, de manière volontaire participé à cette étude. Le nombre des participants de l'échantillon a été constitué de deux (02) délégués d'arrondissement du MINEDUB, trois (03) inspecteurs pédagogiques, quatre (04) chefs d'établissement, sept (06) enseignants titulaires (tous ayant au moins 20 années d'expérience professionnelle) et six (06) enseignants en début de carrière (contractuels et maitres des parents) soit un total de vingt-un (21) participants. Nous avons souscrit en ce sens à l'idée que l'enquête en profondeur, en recherche qualitative, fait souvent appel à de petits échantillons choisis intentionnellement. La recherche

2.1 ¹⁸Voir Fayol M., Monteil J.-M. "Stratégies d'apprentissage/apprentissage de stratégies", *Revue française de pédagogie*, 106, 1994, pp. 91-110 ; et Perrenoud P. *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris, L'Harmattan, 1994.

2.1 ¹⁹ Simon, "*Administrative Behavior: A study of Decision-Making Processes in Administrative Organizations*". 1976. Free Press.

2.1 ²⁰ C.Quinet, "Herbert Simon et la rationalité", *In : Revue française d'économie*, vol. 9, n°1, 1994, pp. 133-181

2.1 ²¹J.-F. Gréhaigne, "L'enseignant : une personne à rationalité très limitée...", IUFM de Franche-Comté, Recherche et Formation. N° 25 – 1997, pp. 33-46

2.1 ²² H.Simon, "Rationality as process and as product of thought", *American Economic Review*, V. 68, n° 2, pp. 1-16. (Repris dans 1983, V. 2).

documentaire et quelques entretiens administrés aux différents enquêtés ont été favorables à la collecte de données. Les échanges ont varié entre 30 et 45 minutes.

Les entrevues abordaient les thèmes liés à l'appréciation du cadre des réformes, l'évaluation des acquis lors de la formation initiale et les difficultés intrinsèques et extrinsèques rencontrées dans la mise en œuvre des réformes. La principale cible visée a été les enseignants titulaires ayant au moins 20 années d'expérience professionnelle et les enseignants en début de carrière (contractuels et maîtres des parents nouvellement recrutés). Pour les responsables (délégués, inspecteurs et directeurs d'écoles), les principaux thèmes abordés ont été : l'appréciation de la réforme APC et du contenu des programmes de formation initiale, les compétences attendus, les difficultés les plus fréquemment rencontrées par les débutants.

Le processus d'analyse de contenu des entrevues s'est fait par une transcription intégrale des 21 entrevues réalisées. Nous avons ensuite procédé à une lecture qui nous a permis de repérer les éléments les plus saillants. D'où la structuration des différents thèmes explorés.

3. Présentation et interprétation des résultats

3.1. Une rationalité limitée dans l'agir des enseignants

Les résultats issus de l'analyse des données de terrain en ce qui concernent les réformes affichent des avis partagés au sein de l'échantillon de l'étude. Selon certains enseignants, les réformes sont rarement mises en cause sur le plan conceptuel ainsi que de leurs objectifs. Toutefois, la véritable difficulté se situe au niveau de leurs appropriations effectives. En ce sens, les limitations et le sentiment d'incompétence sont associés à la pression et à la conformité de l'APC.

Certes, nous disposons d'une qualification professionnelle mais, par manque de mise à jour de nos compétences, nous perdons en adaptabilité. Aussi, nos champs de compétences sont menacés et scandés au regard des dynamiques des réformes. Les méthodes pédagogiques des enseignants restent toujours passives entourées d'actions traditionnelles ou caduques.²³

Ces conclusions d'un enseignant novice rejoignent ceux des chefs d'établissement et d'inspecteurs. Ainsi, loin d'adhérer massivement aux changements et d'épouser spontanément les nombreuses réformes, les enseignants apparaissent volontiers "traditionnalistes", notamment à travers la prééminence du personnage du maître. Ces enseignants débutants selon ces enquêtés éprouvent pour la plupart, des lacunes dans la conduite de classe du fait des groupes-classes devenus de plus en plus pléthoriques. Ces enseignants affirment en outre qu'il y'a un véritable manque de précisions et de repères dans la mise en œuvre des réformes. Du point de vue pédagogique, les cours tels que structurés sont très théoriques et sans objectifs clairement définis au préalable déclarent-ils. Selon les inspecteurs et chefs d'établissement,

La plupart des enseignants dispensent leurs cours sans préparer des fiches pédagogiques ; les objectifs des cours sont mal définis ; les méthodes d'enseignements ne favorisent pas le développement d'habiletés et des compétences ; les relations élèves-enseignant sont presque inexistantes et même parfois tendues.²⁴

Leurs leçons incarnent des idées traditionnelles à propos de la relation entre l'enseignement et l'apprentissage (réflétant souvent comment on leur a enseigné). Ces idées sont caractérisées par le contrôle de l'enseignant sur le rythme, le contenu et les séquences, ainsi qu'une grande part d'écoute passive chez les apprenants et de répétitions des étapes enseignées.

3.2. Le contenu des programmes de formation et la demande de la réforme APC : un flou évolutif continu

Le dépouillement des entretiens révèle plusieurs insuffisances formulées à l'endroit des réformes inhérentes à l'APC. Pour les catégories d'enseignants interrogées, le système apparaît plus soucieux

2.1 ²³Entretien réalisé le 22 avril 2020 à 14h00 minutes

2.1 ²⁴Entretien réalisé le 18 avril 2020 à 10h15 minutes avec un chef d'établissement primaire publique au sortir d'une journée pédagogique.

d'assurer la promotion, une bonne image ou le faux-semblant du fonctionnement des réformes, que de soutenir et accompagner les enseignants dans la mise en œuvre. Leurs connaissances acquises affichent généralement des insuffisances au regard de la dynamique des pratiques imposées par les réformes. L'expérience professionnelle chez ces enseignants apparaît comme scandée par l'évolution de ce qui leur est demandé de faire. À ce propos, leurs discours ressemblent à une longue plainte, une litanie, d'accusations, d'expressions d'impuissance... Tous les intervenants s'accordent sur le fait, "qu'un changement aussi radical à l'instar de celui du passage de l'approche par objectifs à l'approche par compétences aurait nécessité une formation et un accompagnement beaucoup plus intenses". Comme le soulignent d'ailleurs certains responsables en services dans les inspections et les délégations, l'impulsion institutionnelle n'a pas suffisamment pris le soin d'amener les enseignants à faire la distinction entre les réformes. De manière plus précise, les pouvoirs publics ont clairement manqué de faire une lecture différente entre la réforme précédente et celle d'actualité. Le contenu des programmes de formation initiale des enseignants y est pour beaucoup dans la mesure où il ne suit pas les évolutions ou les dynamiques instituées par la réforme.

"Le contenu des programmes de formation ne semble pas suivre les évolutions du cadre institutionnalisé par les réformes. Il existe un déphasage significatif"²⁵ affirme un enseignant en début de carrière. Les novices ont déploré une quasi absence de préparation aux nouvelles approches lors de la formation initiale. Il se caractérise par une offre de formation "gadgets" ou approximatives qui ne répondent pas vraiment aux situations et exigences des réformes. "Les connaissances données par les formateurs en situation de formation ne fournissent pas les techniques pour une réelle mise en œuvre des réformes tant du point de vue théorique que pratique".

4. Discussions des résultats

L'étude sur l'appropriation des réformes en générale et particulièrement celle de l'APC par des enseignants suscite un grand intérêt dans le processus d'amélioration de la qualité de l'éducation de base au Cameroun. Elle aboutit à la conclusion selon laquelle, les résultats mitigés des multiples réformes à l'éducation de base s'expliquent par des limitations structurelles, fonctionnelles et opérationnelles. Ces limitations sont déterminantes du fait de nombreux dysfonctionnements qui affectent la qualité de l'éducation dudit ordre d'enseignement au Cameroun.

Un constat qui suscite un débat régulier entre les spécialistes de l'éducation en général et ceux du management de l'éducation en particulier. La plupart d'entre eux parviennent généralement aux mêmes résultats que ceux révélés par la présente étude. En ce sens, les résultats de cette recherche épousent les tendances observées dans les recherches récentes tant dans le champ de l'analyse du travail d'enseignant, que dans celui de l'inadéquation entre les acquis en situation de formation et la demande des réformes actuellement évolutives.

Les conclusions auxquelles nous sommes parvenues rejoignent celles d'autres auteurs à l'instar de Cros et al. Comme le souligne ces chercheurs, la réussite de toute réforme dépend des perceptions que les différents acteurs concernés par celle-ci lui accordent. Les résultats de cette étude soulignent de façon adéquate une certaine désharmonie entre les prescriptions officielles inhérentes à ces réformes et leur mise en œuvre à partir des représentations des acteurs concernés. Cette désharmonie découle d'une méconnaissance des caractéristiques de la réforme ou du malaise ressenti face à son caractère contraignant²⁶. Un véritable décalage entre les rythmes, le temps de préparation, les supports-guides à construire et la formation initiale de l'enseignant, véritable acteur de la mise en œuvre de ladite réforme.

Pour Cross et al, si la formation semble indispensable pour l'action recherchée, les actions de formation mises en place sont loin d'être performantes. Selon eux,

un tel constat, assez général, vient de la disproportion entre la durée des formations dispensées aux cadres et formateurs et celle offerte aux enseignants, selon le principe

2.1 ²⁵Entretien réalisé le 14 avril 2020 à 14h00 minutes

2.1 ²⁶F Voir Cros., De Ketele J.-M., Dembélé M., Develay M., Gauthier R.-F., et al. « Étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique ». [Rapport de recherche] Centre international d'études pédagogiques (CIEP). 2009, p.222.

d'une formation en cascade qui va du niveau hiérarchique le plus élevé au niveau de la classe et qui est marquée par une déperdition énorme des principes de l'APC et une augmentation symétrique du pouvoir des cadres intermédiaires²⁷.

Une étude réalisée par Louise Lafontaine, Mohamed Ben Fatma sur l'APC montre que les perceptions des acteurs sont générales et portent sur leurs attitudes face à certaines caractéristiques de l'APC plutôt que sur leurs représentations conceptuelles basées sur les prescriptions officielles et les perceptions des acteurs. Selon certaines conclusions :

L'observation des pratiques et les discussions avec les enseignants enquêtés ont fait apparaître des difficultés importantes résultant soit d'une méconnaissance des caractéristiques essentielles de l'APC. Cela malgré des planifications souvent exemplaires. Soit de l'incapacité à intégrer ces caractéristiques dans la pratique quotidienne²⁸

Par ailleurs, les travaux de Mahamat Alhadji révèlent que la pratique de l'approche par compétences n'est pas effective au niveau des écoles d'application de la ville de Kousseri, malgré l'adhésion des élèves. Par rapport à la formation des enseignants, les résultats de ses travaux ont montré qu'il est évident que la formation à l'APC influence sa pratique²⁹.

Ces réflexions sur l'interaction entre les savoirs pratiques et des aspects théoriques associés aux limites informationnelles apparaissent comme fondamentales pour développer et faire évoluer les cadres de référence pratiques à l'intérieur des espaces socioprofessionnels de planification des réformes en milieu éducatif.

Conclusion et recommandations

Cette étude avait pour objectif d'analyser l'appropriation de l'APC dans l'enseignement de base au Cameroun. En définitive, certains éléments importants peuvent être dégagés. Les limitations constatées chez les enseignants sont aussi bien structurelles que fonctionnelles. Elles sont révélatrices des dysfonctionnements scolaires et de la permanence des faiblesses inhérentes aux pratiques pédagogiques anciennes. Certes, les enseignants ne rejettent pas systématiquement les exigences liées à la mise en œuvre de l'APC, cependant, s'ils adhèrent aux idéaux de cette réforme, ce n'est jamais que lentement et comme à reculons par souci d'information et de formation. Toutes ces difficultés d'adaptation aux réformes constatées chez les acteurs de l'éducation de base au Cameroun sont dues à un accès limité à l'information (pionnière dans l'appropriation des réformes sans cesse nouvelles) et à une formation inadéquate.

Au vu de tout ce qui précède, quelques recommandations peuvent être formulées aussi bien à l'endroit de l'administration désireuse d'inscrire l'éducation de base dans une dynamique évolutive qu'à ceux des enseignants, véritables acteurs du changement à la base. Il s'agit de :

- Définir, avec précision, le cahier des charges de la demande de formation initiale des enseignants du primaire pour en ressortir les points clés à aborder eu égard aux exigences de l'APC et les contextes spécifiques dans lesquels ces derniers devront être mis en œuvre. L'enjeu étant de rapprocher les contenus de formation des besoins de la réforme.
- Faire une campagne de communication sur la nécessité de la réforme et tableur sur les défis qui rendent indispensables les transformations. Le changement ne réside pas dans un leadership pédagogique autoritaire favorable aux réformes imposées. Il est nécessaire de se rappeler que l'objectif de la formation est, non seulement de "devenir compétent" (du ressort de la formation initiale), mais aussi de "rester compétent" (du ressort de la formation continue) ;

2.1 ²⁷Cros F., et *al. ibid.*

2.1 ²⁸Résumé du rapport de Tunisie (Juin 2009). p.66. Louise Lafontaine, Mohamed Ben Fatma

2.1 ²⁹Mahamat Alhadji, "La pratique de l'approche par compétences dans les écoles primaires d'application (EPA) de la ville de Kousseri (Région de l'Extrême-nord/Cameroun) ". In : Spiral-E. Revue de recherches en éducation, supplément électronique au n°47, 2011. Supplément au n° 47 : La culture de l'expression. pp. 33-50;

- Poser une lecture valorisante et toujours anonyme des rationalités individuelles : Cette approche permet de mettre en évidence certaines stratégies adoptées par les enseignants, souvent de façon intuitive mais qui révèlent à travers l'analyse, leur impact positif pour la réalisation des objectifs de la réforme ;
- Mettre à la disposition des praticiens débutant une assistance ponctuelle et une orientation systématique vers des formations continuées et centrées sur les exigences de la réforme

Références bibliographiques

Ouvrages

1. Berthelot J. M., *L'intelligence du social : le pluralisme explicatif en sociologie*, Paris, PUF, 1990.
2. Maclure R., *Négligée et sous-estimée. La recherche en éducation en Afrique centrale et Afrique occidentale*. Une synthèse d'études nationales du ROCARE. Bamako : ROCARE, SARA, HHRAA, USAID, 1997.
3. Perrenoud P., *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris, L'Harmattan, 1994.
4. Perrenoud P., *Construire des compétences dès l'école*. Issy-les Moulineaux, France : ESF éditeur, 2008.
5. Roegiers X., *Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles : Editions De Boeck, 2000.
6. Scallon G., *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Éditions du Renouveau Pédagogique Inc, 2004.

Articles et revues

7. Cros F., De Ketele J.-M., Dembélé M., Develay M., Gauthier R.-F., NajouaGhriss, Lenoir Y., Murayi A., Suchaut B., Tehio V. "Étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique". [Rapport de recherche] Centre international d'études pédagogiques (CIEP). 2009.
8. Dembélé M., Mellouki, M., Gauthier C., Abillama F., Grandbois A. et Gladys-Bidjang S., "Étude sur la formation et la gestion des enseignants du primaire en Afrique de l'Ouest (Burkina Faso, Mali, Niger et Sénégal)". Rapport de synthèse comparative. Washington, DC : Banque mondiale, 2005.
9. Duret E., "Atteindre les objectifs d'Éducation. Pour Tous en Afrique subsaharienne : état des lieux, marges de manœuvre et défis pour les politiques publiques". *Monde en développement*, 4(132),2005. pp.57-84.
10. Fayol M., Monteil J.-M., "Stratégies d'apprentissage/apprentissage de stratégies", *Revue française de pédagogie*, 106,1994. pp. 91-110.
11. Gacougnolle L., Mingat A., "Zoom sur un système éducatif. Le Cameroun" *Lettre de l'ADEA*, janvier-mars, 2004. pp. 21-24.
12. Gréhaigne J.-F., "L'enseignant : une personne à rationalité très limitée... ", *IUFM de Franche-Comté, Recherche et Formation*. N° 25 – 1997, 1978a, pp 33-46
13. Mahamat Alhadji, "La pratique de l'approche par compétences dans les écoles primaires d'application (EPA) de la ville de Kousseri (Région de l'Extrême-nord/Cameroun) ". In : *Spirale. Revue de recherches en éducation, supplément électronique au n°47. Supplément au n° 47 : La culture de l'expression*, 2011. pp. 33-50;
14. Martineau, S., Gauthier, C., & Desbiens, J.-F. "Ce n'est pas toujours la faute à El Niño. À propos de l'incompétence en enseignement". In Lessard C.& Gervais C. (Eds.), *L'évaluation des nouveaux programmes de formation des maîtres : une compétence à développer* (pp. 299-332). Montréal : Les Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, 2000.

15. Quinet C., "Herbert Simon et la rationalité". In : Revue française d'économie, vol. 9, n°1, 1994. pp. 133-181
16. Simon, H. (1955), "A Behavioral Model of Rational Choice", The Quarterly Journal of Economics, 69, 129-38 (Repris dans 1983, V. 2).
17. Simon H., "Rationality as process and as product of thought", American Economic Review, V. 68, n° 2, pp. 1-16. (Repris dans 1983, V. 2).
18. Njiale P. M., "Crise de la société, crise de l'école", Revue internationale d'éducation de Sèvres, mis en ligne le 23 novembre 2011, consulté le 22 Mai 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ries/1151>, 2000, pp 53-63

Rapports

19. Ministère de l'Éducation de Base (2006) "Rapport des activités du 1er semestre". Yaoundé : MINEDUB
20. Centre International d'Etudes Pédagogiques, "Politiques publiques en éducation : l'exemple des réformes curriculaires". Actes du séminaire final de l'étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique 10-12 juin 2009. Sèvres, France : CIEP.
21. Centre international d'études pédagogiques, "Étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique". Sèvres : CIEP, 2010.
22. UNESCO, "L'éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs". Forum mondial sur l'éducation. Cadre d'action de Dakar. Paris : UNESCO, 2000).
23. UNESCO (2002). "Relever les défis de l'éducation en Afrique. Des engagements aux actions. Huitième conférence des ministres de l'Éducation des États membres d'Afrique", Dar-es-Salaam, le 26 décembre. Paris : UNESCO.
24. UNESCO (2003). "Pour un renforcement des capacités des institutions de formation des enseignants en Afrique subsaharienne. Essai d'analyse de la situation et proposition pour l'action". Paris : Unesco,
25. UNESCO (2004). "Éducation pour Tous. L'exigence de qualité". Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005. Paris : Unesco.