

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix-Travail-Patrie

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

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

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

DEPARTEMENT DE CURRICULA ET
EVALUATION



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace-Work-Fatherland

THE UNIVERSITY OF YAOUNDÉ I

DOCTORAL RESEARCH AND TRAINING
CENTRE (CRFD) IN HUMAN, SOCIAL AND
EDUCATIONAL SCIENCES

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

DEPARTEMENT OF CURRICULA AND
EVALUATION

CONTEXTUALISATION DU CHANGEMENT ET APPROPRIATION DES REFORMES CURRICULAIRES EN EDUCATION DE BASE AU CAMEROUN

THÈSE PRESENTÉE ET SOUTENUE LE MARDI 26 JUILLET 2022 DANS L'AMPHITHEATRE 110.3 DE LA FACULTE DES
SCIENCES DE L'ÉDUCATION, par

MABIE FOTSO Evéline

Filière : Management de l'Éducation

Spécialité : Conception et Evaluation des Projets Éducatifs

Devant le jury composé ainsi qu'il suit :

Président	: MAINGARI Daouda, Pr.,	Université de Yaoundé 1
Rapporteur	: FONKOUA Pierre, Pr.,	Université de Yaoundé 1
Membres	: NKELZOCK KOMTSINDI Valère, Pr.,	Université de Douala
	MGBWA Vandelin, MC. ,	Université de Yaoundé 1
	NKECK BIDIAS René Solange, MC. ,	Université de Yaoundé 1



Juillet 2022

A

Mon époux Jean-Luc TABUEU

REMERCIEMENTS

« *On ne fait pas une thèse, on vit une thèse* ». Cette phrase n'a cessé de prendre du sens au fil de ces dernières années. Avec ses bons et ses mauvais côtés, cette période de ma vie ne m'a été douce que grâce à la présence de personnes aimantes et bienveillantes qui ont été d'un soutien inconditionnel. Ce sont ces personnes que j'associe à cette réalisation et que je remercie tendrement.

Je tiens à exprimer ma plus profonde gratitude au professeur Pierre Fonkoua qui a bien accepté de diriger cette thèse du début à la fin avec beaucoup de rigueur. Durant ce parcours initiatique, il a su guider mes pas avec compétence, pédagogie et discernement sur les chemins de la recherche. Il a constamment fait preuve de son engagement à mes côtés et m'a toujours soutenue. Sa disponibilité, sa foi dans ce travail, ses conseils permanents et judicieux, m'ont permis de travailler dans des conditions idoines.

Docteur Anne Matouwé, quel honneur et quel plaisir que d'être accompagnée par quelqu'une comme vous. Vous avez su me guider dans ce parcours d'une manière remarquable. Votre intelligence et votre vivacité d'esprit m'ont sans cesse permis d'apprendre, d'évoluer et de parfaire ce travail. Merci pour votre confiance, pour votre aide, pour la gentillesse et la sensibilité dont vous avez toujours fait preuve.

Je suis extrêmement reconnaissant envers tout le personnel enseignant et administratif de la faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Yaoundé 1, qui m'ont apporté à travers leurs enseignements des supports professionnels nécessaires à l'accomplissement de cette thèse.

J'exprime mon plus profond respect aux membres du jury qui me font l'honneur d'évaluer cette recherche : X en sa qualité de rapporteur, ainsi que les professeurs A, B, C et D pour leur participation à ce jury de soutenance de thèse.

Ma reconnaissance est aussi pour les responsables du MINEDUB, de la Délégation Régionale de l'Éducation de Base du Centre, de la délégation Départementale de l'Éducation de Base du Mfoundi et de l'Inspection d'Arrondissement de l'Éducation de Base de Yaoundé 4. Votre franche collaboration m'a permis de mettre à contribution mes instruments de collecte des données.

Je pense également aux directeurs et enseignants des écoles primaires de l'Arrondissement de Yaoundé 4 pour l'accueil qui nous a toujours été réservé pendant nos descentes sur le terrain.

J'ai eu la chance de bénéficier du soutien et des conseils amicaux de certains camarades de promotion. Aussi, je leur exprime ma profonde gratitude pour le climat de franche collaboration qui a toujours existé entre nous sur le plan académique.

Durant ces années de thèse, j'ai été formidablement entouré par mes collègues et amies qui ne m'ont jamais compté leurs encouragements. Ils m'ont permis de m'évader entre mes périodes de recherche intensives. Je pense particulièrement à Salomé Essola, Marie Pauline Ongono Ze, Victoire Nnomo, Claire Ngongo, Jeannette Kameni, Martine Cheuzem.

Mes pensées les plus tendres sont pour mes proches. Les mots sont vains pour vous exprimer toute ma tendresse et ma reconnaissance éternelle :

- à Maman Pauline Tchuenteu et feu papa Lazare Fotso, pour le sens de l'effort et du travail bien fait que vous m'avez inculqué. C'est votre confiance inébranlable en moi qui m'a permis, d'aller au bout de mes rêves. Sans vous, rien n'aurait été possible ;
- à mes enfants : Christian Borel Dzuno, Line Nelly Lamo, Yann Davlin Fotso, Franck Cabrel Defo pour m'avoir témoigné de beaucoup d'attachement et d'encouragements durant ce temps de recherche ;
- à Clémence Djouela qui a su me distraire pendant les périodes les plus difficiles, m'encourager et me remettre en confiance ;
- à mes frères Ruffin Wafo et Emmanuel Fotso pour leurs encouragements permanents ;
- à Micheline Poné Wafo pour son soutien tant physique que moral ;
- à mes sœurs Agnès Manewa, sylvie Kengne, Diane Guemougne, Christelle Mégno pour leurs encouragements ;
- à mes beaux-frères Justin Wandji, Jean-Claude Gassa Zeutafeu, Martial Diesse, Firmin Lélé et Gaston Tagne qui m'ont toujours témoigné leurs soutiens et encouragements ;
- à mes belles-sœurs Chantal Mogoun et Emilie Mafo pour leur soutien moral et matériel.

Ma profonde gratitude va particulièrement à l'endroit de messieurs Serges Aimé Puefo Fotso, François Wafo, Pierre Wafo et Michoue Kamno pour leur appui tant moral que matériel. Sans vous, je n'aurais pas pu achever ce travail.

Un grand bravo à la secrétaire qui a bien voulu participer à cette étude en mettant en forme ce travail de manière bénévole.

Enfin, ma pensée se tourne vers tous ceux qui, de près ou de loin ont contribué à la réalisation de ce travail et dont les noms ne figurent pas dans ce document. Qu'ils trouvent ici l'expression de ma profonde gratitude.

SOMMAIRE

DEDICACE.....	i
REMERCIEMENTS.....	ii
SOMMAIRE	v
LISTE DES TABLEAUX	vi
LISTE DES SCHEMAS/FIGURES.....	vii
LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES	viii
RESUME.....	xi
ABSTRACT	xii
INTRODUCTION GENERALE	1
CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE	12
CHAPITRE 2 : BASES NOTIONNELLES ET ENCRAGE DE L'ETUDE DANS LES POLITIQUES EDUCATIVES AU CAMEROUN.....	67
CHAPITRE 3 : POLITIQUES EDUCATIVES DANS LA CONTEXTUALISATION DES REFORMES CURRICULAIRES POLITIQUES EDUCATIVES DANS LA CONTEXTUALISATION DES REFORMES CURRICULAIRES.....	119
CHAPITRE 4 : MANAGEMENT DANS LA CONTEXTUALISATION DE LA REFORME CURRICULAIRE ET APPROPRIATION PAR LES ACTEURS DE TERRAIN	172
CHAPITRE 5 : THÉORIE CONTEXTUALISTE DU CHANGEMENT : UN MODÈLE INTÉGRATEUR DANS L'APPROPRIATION DE LA REFORME CURRICULAIRE	223
CHAPITRE 6 : IMPLICATIONS METHODOLOGIQUES.....	275
CHAPITRE 7 : PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES	326
CHAPITRE 8 : INTERPRETATION DES RESULTATS ET PERSPECTIVES.....	382
CONCLUSION GENERALE	432
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	444
ANNEXES.....	490
TABLE DES MATIERES	537

LISTE DES TABLEAUX

Tableau n°1 : le management et son double niveau d'action : macro et micro.....	76
Tableau n° 2 _: styles de management du changement, systèmes d'influences et réactions potentielles des acteurs concernés.....	188
Tableau n°3 : Relations de congruence entre styles de management et système d'influence.....	189
Tableau n°4 : Synopsis des hypothèses, variables, modalités, indicateurs et indices.....	268
Tableau n°5 _: fondements des trois paradigmes épistémologiques	282
Tableau n°6 _: Récapitulatif et portrait des Participants (superviseurs).....	300
Tableau n° 7 _: Modèle de grille d'analyse thématique	321
Tableau n° 8 : Arbre thématique de la variable 1	330
Tableau n°9 _: Arbre thématique de la variable 2	341
Tableau n°10 _: Arbre thématique de la variable 3	351
Tableau n°11 : Arbre thématique de la variable dépendante	365

LISTE DES SCHEMAS/FIGURES

Schéma n°1 : Relations entre systèmes d'influence, style de management et nature des interactions sociales.....	193
Schéma n°2 : Cadre théorique du Contextualisme.....	227
Schéma n°3 : interactions contenu-contexte-processus.....	233
Schéma n°4 : Illustration du modèle des cinq forces	257
schema n°5 : Proposition d'un modèle de contextualisation du changement en Education de Base au Cameroun.....	433
schema n°6 : Diagramme de l'étude	443

LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES

AFD :	Agence Française de Développement
ANT :	Actor Network Theory
APC :	Approche Par les Compétences
BAD :	Banque Africaine de Développement
C2D :	Contrat de Désendettement et de Développement
CDC :	Cameroon Development Corporation
CEB :	Curricula de l'Education de Base
CIEP :	Centre International d'Etudes Pédagogiques
CM2 :	Cours Moyen Deuxième année
CNRTL :	Centre National de Ressources Textuelles et lexicales
CONAP :	Comité National d'Appui à l'Action Pédagogique
CP :	Conseiller Pédagogique
CPI :	Cours Préparatoire première année
DRH :	Direction des ressources Humaines
DSCE :	Document de stratégie de réduction de la pauvreté au Cameroun
DSSEF :	Document de Stratégie du Secteur de l'Education et de la Formation
ENI :	Ecole Normale d'Instituteur
ENIA :	Ecole Normale d'Instituteurs Adjoints
ENIEG :	Ecole Normale d'Instituteurs de l'Enseignement Général
ENIR :	Ecole Normale d'Instituteurs Ruraux
EPT :	Education Pour Tous
FED :	Fond Européen de Développement
GEPEC :	Gestion Prévisionnelle des Emplois et des Compétences
GRH :	Gestion des Ressources Humaines
IA :	Inspecteur d'Académie
ICI :	Imperial Chemical Industries
IDEN :	Inspection Départementale de l'Education de Base
IGE :	Inspection Générale des Enseignements
IGP :	Inspecteur Général de Pédagogie
IPAR :	Institut Pédagogique à vocation Rurale
IPC :	Inspecteur Pédagogique Coordonnateur

IPN :	Inspecteur Pédagogique National
IPR :	Inspecteur Pédagogique Régional
ISU :	Institut Statistique de l'UNESCO
LAMAP :	La Main à la Pâte
ME :	Mission Educative
MEN :	Mission de l'Education Nationale
MEQ :	Mission Educative du Québec
MINAAS :	Ministère des Affaires Sociales
MINEDUB :	Ministère de l'Education de Base
MINESEC :	Ministère de l'Enseignement Secondaire
MINESUP :	Ministère de l'Enseignement Supérieur
MINFI :	Ministère des Finances
MINJEUN :	Ministère de la Jeunesse
MINSANTE :	Ministère de la Santé
NAP :	Nouvelle Approche Pédagogique
NTIC :	Nouvelle Technologie de l'Information et de la Communication
OCDE :	Organisation de Coopération et de Développement Economique
OIF :	Organisation Internationale de la Francophonie
OII :	Objectif Intermédiaire d'Intégration
ONG :	Organisation Non Gouvernementale
OTI :	Objectif Terminal d'Intégration
PASE :	Programme d'Appui du Secteur Educatif
PASEC :	Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs
PECARO :	Plan d'Etudes-cadre Romand
PENIA :	Professeur d'Ecole Normale d'Instituteurs Adjoints
PIRLS :	Programme International de Recherche en Lecture Scolaire
PISA :	Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves
PNUD :	Programme des Nations Unies pour le Développement
PPO :	Pédagogie Par Objectif
RADAR :	Recueil d'information, Appréciation à porter, Décision à Prendre, Action à mettre en œuvre, Résultat atteint
RESEN :	Rapport d'Etat du Système Educatif National
RH :	Ressources Humaines

SAMECQ :	Consortium de l’Afrique Australe et Orientale pour le Pilotage de la Qualité de l’Education
SI :	Système d’Information
SIDA :	Syndrome d’Immuno Déficience Acquise
SO :	Système Organisationnel
SS :	Système Social
SSK :	Sociologie de la Connaissance Scientifique
STE :	Système technico-économique
TAR :	Théorie de l’Acteur-Réseau
TERCE :	Troisième Etude Comparative Régionale sur les acquis des élèves en Amérique Latine et dans les Caraïbes
TICE :	Technologie de l’Information et de Communication Educatives
TIMSS :	Enquête International pour les Mathématiques et les Sciences
UCAC :	Université Catholique d’Afrique Centrale
UE :	Union Européenne
UNAPED :	Unité d’Action Pédagogique
UNESCO :	Organisation des Nations Unies pour l’Education, la Science et la Culture
UNICEF :	Fond des Nations Unies Pour l’Enfance
UPAC :	Université Protestante d’Afrique Centrale
VIH :	Virus d’Immunodéficience Humaine

RESUME

Cette thèse est intitulée « *contextualisation du changement et appropriation des réformes curriculaires en Education de Base au Cameroun* ». Le constat est que les réformes, généralement entreprises dans le système éducatif camerounais semblent ne pas rencontrer l'appropriation des professionnels de terrain du fait de leur caractère qui serait abstrait. Or, la mise en œuvre d'une réforme nécessite la connaissance et la maîtrise préalable non seulement des hommes, mais aussi et surtout du cadre auquel elle est destinée. Ainsi, nous avons énoncé une problématique construite autour de la question principale suivante : « *la défaillance dans le processus de contextualisation du changement impacte-t-elle l'appropriation des réformes curriculaires en Education de Base au Cameroun?* » Nous avons pour objectif d'« *examiner comment la défaillance dans le processus de contextualisation du changement impacte l'appropriation des réformes curriculaires en Education de base au Cameroun* ». Pour atteindre cet objectif, nous avons formulé un postulat général selon lequel « *la défaillance dans le processus de contextualisation du changement impacte l'appropriation des réformes curriculaires en Education de Base au Cameroun* ». Son opérationnalisation nous a permis d'obtenir trois hypothèses de recherche à savoir :

HR1 : *la défaillance dans la clarification du contenu du changement impacte l'appropriation des réformes curriculaires en Education de Base au Cameroun.*

HR2 : *la défaillance dans l'analyse des contextes du changement impacte l'appropriation des réformes curriculaires en Education de Base au Cameroun.*

HR3 : *la défaillance dans le repérage des processus du changement impacte l'appropriation des réformes curriculaires en Education de Base au Cameroun.*

La recherche s'appuie sur un devis qualitatif mettant en exergue le vécu expérientiel des acteurs de terrain. Elle a été réalisée auprès d'enseignants praticiens et superviseurs de l'Education de Base à travers des entretiens individuels et collectifs. Une analyse thématique en continue des données recueillies révèlent la confirmation de nos trois hypothèses. D'où la nécessité d'interpeller tous ceux qui ont la charge de gérer les réformes éducatives de s'inspirer davantage de la démarche contextualiste du changement pour mener leurs actions.

Mots clés : politiques éducatives, management, réformes curriculaires, Approche par compétences, changement, contextualisation, appropriation.

ABSTRACT

This thesis is entitled "*contextualization of change and appropriation of curriculum reforms in Basic Education in Cameroon*". The observation is that the reforms, generally undertaken in the Cameroonian education system, seem not to meet the appropriation of professionals in the field because of their abstract nature. However, the implementation of a reform requires prior knowledge and mastery not only of men, but also and above all of the framework for which it is intended. Thus, we have set out a problem built around the following main question: "*does the failure in the process of contextualization of change impact the appropriation of curriculum reforms in Basic Education in Cameroon?*" Our objective is to "*examine how the failure in the process of contextualization of change impacts the appropriation of curriculum reforms in Basic Education in Cameroon*". To achieve this objective, we formulated a general postulate according to which "*the failure in the process of contextualization of change impacts the appropriation of curriculum reforms in Basic Education in Cameroon*". Its operationalization allowed us to obtain three research hypotheses, namely:

HR1: The failure to clarify the content of the change impacts the appropriation of curriculum reforms in Basic Education in Cameroon.

HR2: the failure in the analysis of the contexts of change impacts the appropriation of curriculum reforms in Basic Education in Cameroon.

HR3: The failure in the identification of change processes impacts the appropriation of curriculum reforms in Basic Education in Cameroon.

The research is based on a qualitative estimate highlighting the experiential experience of the actors in the field. It was carried out with practicing teachers and supervisors of Basic Education through individual and collective interviews. Ongoing thematic analysis of the collected data reveals confirmation of our three hypotheses. Hence the need to challenge all those responsible for managing educational reforms to draw more inspiration from the contextualist approach to change in carrying out their actions.

Keywords: educational policies, management, curriculum reforms, competency-based approach, change, contextualization, appropriation.

INTRODUCTION GENERALE

Les variations du contexte social et économique contraignent toujours les systèmes humains aux changements de toutes natures. Toute action visant l'amélioration d'un groupe est susceptible d'être adaptée voire revue à tout moment à cause des changements potentiels dans son environnement externe et/ou interne. Ceci est aussi bien au niveau national ou international, qu'il s'agisse de grands ou de petits groupes.

Les stratégies dans les organisations sont définies généralement à long terme. Elles impliquent une veille permanente de l'environnement et ce pour sa bonne mise en œuvre (Méreaux et Feige, 2016 ; Axelrod, 2017). Cette dernière requiert donc de scruter et de « traquer » de façon permanente l'environnement à la fois concurrentiel et sociétal. En d'autres termes, l'organisation subit généralement son environnement et elle est sous son emprise. En somme, désiré ou pas, le changement est inhérent à la vie humaine. « *Personne n'y échappe, mais en même temps, personne n'aime qu'on lui impose un changement, ni dans sa vie professionnelle, ni dans sa vie privé* » (Bériot, 2006, p. 7). Le système scolaire n'échappe pas à cette dure réalité. Il apparaît d'ailleurs à l'observation comme l'un de ces lieux où les mutations sont toujours présentes.

Durkheim repris par Chaduc (1999, p. 283) l'avait déjà souligné auparavant : « *la pédagogie est un produit, celui d'un moment donné de l'histoire* ». Il lui assignait ainsi pour mission, de constituer un projet susceptible de préparer l'enfant à la société dans laquelle il sera appelé à évoluer. Par ailleurs, Perrenoud (2001) met en garde les réformateurs des curricula en Education dans ce monde où le changement est devenu une valeur centrale en ces termes : « *quiconque y résiste ouvertement se disqualifie* » (p. 63). Autrement dit, les systèmes éducatifs sont contraints de suivre le cours de la vie. Dans ce sens, les curricula scolaires doivent en permanence s'adapter aux diverses mutations sociales au regard de leur place dans le développement multidimensionnel de l'homme et de la société.

En effet, à travers les investissements immatériels et l'accélération technologique, presque tous les pays du monde entier reconnaissent la place primordiale des processus d'apprentissage dans l'économie de la connaissance. Dans ce sens, on lui demande d'être le ciment de l'intégration sociale et le garant de l'équité au sein d'une société basée sur la diversité. C'est d'ailleurs dans ce sillage que Gravelines (2007, p. 49) postule que « *la qualité*

de l'éducation qu'un peuple reçoit et se donne est directement proportionnelle à la force de son identité et au goût qu'il développe pour le plein contrôle de sa destinée ». L'Education est ainsi considérée à la fois comme un facteur essentiel de l'efficacité économique et une protection face au risque de chômage.

Cette entrée en force de l'enjeu éducatif dans la vie économique s'accompagne d'une intensification des pressions de l'économie sur l'éducation et la formation. Il devient donc pressant de donner du sens à l'école car dit-on, « *l'école est en crise comme la société est en crise. Les élèves, les parents et les enseignants s'interrogent : A quoi sert l'école ? A quoi ça sert de faire les maths ou de la géographie ? Pourquoi chercher à réussir quand on n'est pas sûr avec un diplôme d'avoir du travail ?* » (Develay, 2007, p.4). Autrement dit, l'école est en crise parce que le présent est en rupture avec ce qui l'a précédé, le futur est incertain ; les réalités et les valeurs qu'elle véhicule s'opposent en partie à celle de la société.

Dès lors, on observe qu'au fur et à mesure que les systèmes d'enseignement connaissent une expansion sans précédent dans les pays développés et sous-développés, le statut de la pédagogie fait l'objet de nouvelles réflexions et suscite la naissance des approches pédagogiques parfois opposées. Suivant cette logique, plusieurs transformations ont touché les politiques qui gèrent l'enseignement-apprentissage en tant que processus. Dans les systèmes éducatifs, notamment en ce qui concerne l'enseignement-apprentissage au primaire, ces transformations se sont de plus en plus intensifiées. L'exigence de placer les apprenants dans une situation d'apprentissage optimale, devient pressante, et est, l'une des premières préoccupations des décideurs du système éducatif.

La place que l'on veut accorder aux apprenants se révèle donc être la priorité des priorités; une place où ces apprenants comprennent et donnent un sens à leur formation ; une place qui leur permet plutard de s'intégrer avec aisance dans le monde de travail ; une place qui suscite en eux une véritable motivation. Bref, une place où ils seront vus comme future génération de relève, digne de bien porter le flambeau de leur nation, laquelle nation s'inscrira aisément dans ce qu'on appelle aujourd'hui la mondialisation ou encore la globalisation. Le système éducatif camerounais a depuis toujours fait siennes ces préoccupations.

En effet, depuis les indépendances, le Cameroun au niveau primaire a connu plusieurs réformes pour permettre à l'école de jouer son rôle premier. Ces innovations ont été présentées sous différentes formes et avec des objectifs différents. L'un des domaines qui a

connu de grands changements est celui de la formation des enseignants avec la création de différentes structures chargées d'assurer la formation initiale de ceux-ci. C'est ainsi que dès 1967, la ruralisation de l'enseignement primaire a été implémentée. Ce qui a suscité la création successive de plusieurs institutions de formation. D'abord l'ENIR (École Normale d'Instituteurs Ruraux), puis l'IPAR (Institut Pédagogique à vocation Rurale). Plus tard suivra l'ENI/ENIA (École Normale d'Instituteurs et École Normale d'Instituteurs Adjoints), remplacée par l'ENIEG (École Normale d'Instituteurs de l'Enseignement Général). Cette démarche et cette transformation progressive des écoles de formation des instituteurs ont été justifiées par les différents problèmes qu'a connus l'Education de Base au Cameroun depuis l'indépendance, (Akoulouze, cité dans Ella, 2019).

La mise en place de chacune des écoles de formation des enseignants a été la réponse à des problématiques socioéconomiques et de politique de développement adoptée par le Cameroun à des moments précis de son histoire récente. En exemple, dans la requête formulée par le Cameroun au Programme des Nations Unis pour la création de l'IPAR il est mentionné ceci:

Le rôle de l'école nouvelle et du maître rural que formera la nouvelle école normale sera capital dans la diffusion des notions pratiques et des simples techniques indispensables à la participation active des intéressés au développement économique, au niveau où il leur sera le plus immédiatement sensible, celui du village, (Lallez, cité dans Ella, 2019, p. 19).

A travers cette innovation, l'école rurale devait devenir un centre de rayonnement communautaire où l'instituteur serait le moteur du développement rural. Sa formation l'ayant prédisposé à jouer différents rôles aussi bien sur le plan pédagogique général que dans plusieurs autres domaines (agriculture, santé, mécanique etc.).

Un autre domaine concerné par l'innovation dans l'enseignement primaire est celui des programmes d'enseignement. Ainsi, depuis 1960, l'enseignement primaire au Cameroun a connu plusieurs changements majeurs dans les orientations et l'élaboration des curricula d'enseignement. Ainsi, de 1960 à 2000 plusieurs programmes ont orienté les pratiques pédagogiques des enseignants du primaire. Les deux premiers programmes, celui de 1963 reconduit en 1976 étaient axés sur des buts pédagogiques. Les démarches préconisées par ces programmes reposaient sur une approche dogmatique de l'enseignement (Ella, 2019). En

2008, un programme complémentaire instituant l'enseignement des Technologies de l'Information et de la Communication au primaire, a été ajouté au programme général existant. Cette réforme ouvrait ainsi une nouvelle voie, la voie de l'introduction des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement primaire au Cameroun. Plus tard, un nouveau programme basé sur le développement des compétences est entré en vigueur dans toutes les écoles maternelles et primaires du Cameroun. Ce programme met un accent particulier sur la nécessité de faire développer des compétences disciplinaires et transversales aux apprenants. La mise sur pied de ces nouveaux curricula marque la fin d'un paradoxe : celui d'appliquer l'approche par compétences avec les programmes par contenus.

En réalité, c'est à la suite de la crise des années 1990, que le Cameroun a entrepris une rénovation de son système éducatif avec la convocation des Etats Généraux de la Culture de 1991, ceux de l'Education en mai 1995. Ses principales conclusions ont été entérinées par la loi d'orientation du 14 avril 1998 qui a remis la pendule à l'heure en précisant la mission assignée à l'école camerounaise, celle de « *former l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique, civique et moral et de son insertion harmonieuse dans la société, en prenant en compte les facteurs économiques, socio-culturels, politiques et moraux* » (Etat du Cameroun, 1998, p. 11). La finalité c'est, avoir des citoyens autonomes, compétents, responsables, culturellement enracinés et capables de s'insérer dans leur milieu, ouverts au monde extérieur, aptes à participer au développement durable de la société et à apprendre tout au long de leur vie (Etat du Cameroun, 1998). Pour y parvenir, ladite loi place l'école sous la responsabilité de toute une communauté : la communauté éducative. C'est dans ce contexte que l'APC a été introduite au Cameroun en 2003 dans le cadre d'un projet pilote (Projet Education 2) financé par la Banque Africaine de Développement et visant la réduction des redoublements à travers le développement des activités de remédiations.

Cependant, c'est l'arrêté du MINEDUB N°315 /B1/1464 du 21 février 2006 fixant les modalités de promotion des élèves de l'enseignement primaire qui fait pour la première fois référence aux compétences au niveau des programmes et des modes d'évaluation. Elle prescrit des méthodes d'enseignement et d'apprentissage actives. Celles-ci doivent être adaptées à la diversité des élèves et tenir compte du rythme d'apprentissage de chacun (article 8, alinéa 1 et 2). Quant à elle, l'évaluation doit permettre de mesurer chez l'élève la progression des apprentissages, vérifier leur niveau d'acquisition et déterminer le degré de maîtrise des compétences attendues (article 9, alinéa 1). L'élève qui aura atteint un seuil satisfaisant à la fin d'un niveau est promu au niveau supérieur ; la promotion est collective à

l'intérieur d'un niveau. Le redoublement d'un élève est autorisé exceptionnellement à la requête du parent (article 10, alinéas 1 et 2).

Bien comprise et bien appliquée, cette méthode active devrait permettre à l'enseignant de gérer les disparités chez les apprenants à partir des activités de remédiation. Elle permettrait aussi de réduire le taux d'échec et de redoublement scolaire, d'adapter les acquis scolaires aux activités de la vie quotidienne. Bref, elle favoriserait l'amélioration de la qualité de l'éducation. Malheureusement, il se trouve que jusqu'à l'heure actuelle, certains praticiens ne maîtrisent pas cette nouvelle exigence. Ils restent cramponnés aux anciennes méthodes : l'Approche par les contenus, la Pédagogie par Objectifs....

Pourquoi ces contradictions ? Pourquoi les destinataires de la réforme n'arrivent pas à s'en accaparer? Ont-ils été associés à cette démarche dans sa phase conceptuelle ? De manière générale, pourquoi la mise en œuvre des innovations dans le secteur de l'Education de Base a-t-elle toujours connu des fortunes diverses ? Si l'on s'en tient à certains travaux concernant le rendement interne de ce niveau d'Education au Cameroun: RESEN (Rapport d'État du Système Éducatif National Camerounais), 2003 ; Rapport SOFRECO-AFD/C2D (2010, 2011) sur la réforme curriculaire et la réforme des ENIEG (Ecole Normale d'Instituteurs de l'Enseignement Général) ; Rapport SOFRECO-AFD/C2D, sur les acquis scolaires (2011), les innovations sur les pratiques des enseignants n'ont pas toujours donné les résultats escomptés. Il est souvent difficile de faire adopter une nouvelle idée, même si elle présente des avantages évidents.

Cette difficulté d'introduction du changement n'est pas seulement le propre des systèmes éducatifs. Plusieurs types d'organisations en souffrent. Dans le nouvel environnement induit par la réforme, les organisations connaissent des périodes difficiles à manager. On observe une perte temporaire de jalons et de repères à cause des appréhensions que le changement suscite chez les agents. Ces sentiments peuvent se traduire par une attitude de conservatisme, d'opposition, de réticence ou de résistance face au changement. Dans les organisations, ces périodes de bouleversement sont tellement délicates à gérer et peuvent conduire au péril, la résistance au changement pouvant générer des effets de plusieurs formes (Molineu, 2013). Elle peut donc être à l'origine du mi-succès ou d'un échec retentissant. Outre ces dimensions liées au changement lui-même, la résistance peut induire une baisse de la productivité voire de l'efficacité au travail, elle peut également conduire à une augmentation du turn-over et rendre le climat de travail moins ambiant et plus conflictuel. Car, les effets explicites d'une résistance au changement peuvent être désolants aussi bien au

niveau humain qu'organisationnel. Pour pallier ces effets pouvant mettre le système en péril, ces changements doivent être bien managés ou encore bien conduits.

Pourtant, la conduite de changement n'est pas une chose facile, elle se présente comme un problème à géométrie variable (Worste, Weirich et Andera, 2017). Comme nous l'avons mentionné plus haut, l'individu face à une nouvelle situation peut manifester une réticence au changement pouvant compromettre son adhésion ou même son appropriation. Pour bien conduire le changement, il faudrait, à notre sens, bien cerner les facteurs et les motivations qui poussent les collaborateurs à exprimer cette résistance. Il est entendu ici que la conduite du changement renvoie à l'ensemble de la démarche qui va de la perception d'un problème organisationnel provenant de l'environnement interne ou externe à la définition d'un plan d'actions qui permet la définition, le choix et la mise en œuvre des décisions envisagées qui garantissent un succès optimal (Moran et Lynch, 2017 ; Axelrod et Axelrod, 2017).

De par la complexité de la variable humaine, cette démarche de conduite du changement s'apparente à la démarche de résolution de problèmes complexes (Banker, 2012). Amorcer un changement, c'est remettre en cause totalement ou partiellement des habitudes et la culture de travail déjà en vigueur et donc naturellement provoquer des résistances (Börjeson et Löwstedt, 2017, Schachter, 2017). Afin de réussir tout changement et faciliter l'adhésion des parties prenantes, des consultants et chercheurs ont mis au service des managers des modèles qu'ils peuvent appliquer ou desquels ils peuvent s'inspirer pour conduire le changement. Ainsi, l'accompagnement au changement permet d'approcher un grand nombre de personnes, afin de leur offrir un soutien favorisant, la continuité de leur rendement et le renouvellement de leurs pratiques professionnelles, facilitant ainsi l'échange et la confrontation des visions dans l'objectif de construire une image commune, les procédures à mettre en place et les résultats à atteindre. De là vient la nécessité de créer un modèle de conduite du changement qui engloberait la contextualisation et qui favoriserait son appropriation.

Dans le même sens, Rogers (1983) et Fullan (2001) font remarquer que le changement doit toujours être considéré en relation avec les valeurs, objectifs et résultats particuliers qu'il sert. Ainsi, dans toute opération de changement, il faut qu'il y ait des gens susceptibles de le porter et de constituer une masse critique, que Huberman (1973, p.9) définit comme « *la quantité d'énergie nouvelle ou le degré de pression s'exerçant en faveur du changement par rapport aux dimensions totales du système* ». Cette masse doit être capable d'intégrer toutes les contradictions possibles. Pour l'obtenir, il faut former des gens, et comme le pensent

Collerette et Schneider (2008, p.95) « *pouvoir compter sur une masse critique des personnes réceptives et qui doit être supérieure à celle qui s'oppose au changement projeté* ».

Cela laisse penser que la réussite d'un projet de réforme serait fonction du nombre d'acteurs de terrain qui y adhèrent. D'où l'importance accordée à la gestion du changement. Ceci a été démontré à plusieurs niveaux. En effet, les changements subis ou amorcé ont fait l'objet de nombreuses investigations empiriques et scientifiques. Citons en passant les sciences humaines et sociales où nous travaillons et les sciences de gestion qui les abordent afin de dégager les éléments à mettre en place pour que le système concerné en tire parti (May et Stahl, 2017, Kuusela, Keil et Maula, 2017, Janićijević, 2015). La complexité de toute organisation, nous mène à chercher les facteurs qui influent sur l'implantation du changement, mais aussi sa compatibilité avec les diversités organisationnelles, d'où la nécessité de contextualisation.

Plusieurs auteurs (Crozier et Friedberg, 1977 ; Morin, 2002 ; Bériot, 2006 ; Evola, 2007 ; Autissier et Moutot, 2013 ; Pichault, 2013) reconnaissent comme exigence primordiale l'adhésion des acteurs. Crozier et Friedberg (1977, p.90) vont plus loin lorsqu'ils déclarent qu' « *une situation organisationnelle donnée ne contraint jamais totalement un acteur. Celui-ci garde toujours une marge de liberté et de négociation* ». Autrement dit, la mise en œuvre d'une réforme sur le terrain concerne des hommes et des femmes qui ont leurs propres réalités, leurs valeurs, leurs représentations et qui baignent dans un environnement précis. Ceux-ci sont naturellement investis d'un pouvoir qu'ils peuvent à tout moment utiliser pour battre le système (Crozier et Friedberg, 1977). Dans le même sens, Pichault (2013) observe qu'à côté de l'organigramme, de la structure officielle de l'organisation, il existe une structure informelle faite de jeux, de marchandage et de négociation. Dès lors, on comprend bien l'importante notion d' « acteur », ignorée par le schéma rationaliste qui ne considère comme décideur légitime que l'équipe dirigeante et les spécialistes qui l'assistent.

Le déterminisme le plus absolu ne peut donc plus s'affirmer à ciel ouvert. Il convient à tout gestionnaire d'hommes de déplacer le plancher pour penser à une certaine irrationalité. Car, précise Pichault (2013, p.57) « *un processus de changement constitue en effet une manière de « redistribuer les cartes » entre les différents groupes d'acteurs en présence, en suscitant par la même occasion des réactions en sens divers* ». Il évoque ainsi le caractère stratégique des réactions des acteurs. Toutefois, le véritable problème est que les approches (planificatrice, politique, incrémentale, contingente, interprétativiste) généralement utilisées par les managers du changement ont en commun une conception hypothético-déductive de

l'explication, partant de constructions théoriques pour explorer la réalité empirique. Les catégories descriptives qu'elles fournissent ne sont donc pas neutres puisqu'elles renvoient de manière privilégiée à une approche particulière (Pichault, 2013). Autrement dit, ces approches n'appréhendent pas le changement dans toute sa complexité.

A ce sujet, Pichault (2013, p.120) précise : « *quelle que soit sa nature, la conduite du changement ne peut se passer d'une compréhension raisonnée des mécanismes sociaux contribuant à la définition du contenu, du contexte et du processus concernés* ». Cela permet d'introduire la théorie contextualiste développée par Pettigrew (1987) au terme de ses travaux sur les processus de changement. C'est sur cette base que Pichault (2013) a pu développer et asseoir ce qu'il a appelé « management polyphonique ». Celui-ci s'avèrerait plus à même, par sa capacité à conjuguer la pluralité des « voix » organisationnelles, de mener un processus de changement vers la réussite (Pichault, 2013). Il s'articule en effet autour de plusieurs phases non linéaires dont les principales étapes méthodologiques sont: la contextualisation, l'enrôlement, la problématisation, la convergence et la socialisation. La contextualisation se positionne ainsi comme la toute première étape de la démarche polyphonique en matière de changement dans un système. A ce niveau, le manager doit identifier le contenu de l'innovation qu'il veut apporter, analyser les contextes et repérer les processus y afférents.

Il convient de rappeler que le système éducatif camerounais a connu diverses mutations. Cependant, nous avons expressément choisi de mettre un accent particulier sur l'APC pour expliquer nos propos. Ce choix n'est pas fortuit. D'abord, l'APC n'est pas seulement l'apanage des camerounais. Elle est une réforme d'envergure qui touche presque tous les pays d'Afrique, voire du monde. Par ailleurs, l'APC est une réforme globalisante. Partant des finalités de l'Education, elle touche au système d'établissement des programmes, à celui d'évaluation, aux méthodes pédagogiques et même à la sanction des études. Il convient aussi de préciser qu'au Cameroun actuellement, presque tous les ordres d'enseignement sont concernés par cette réforme. Au niveau primaire et secondaire, les discours, les séminaires et rencontres concernant l'Education sont pour la plupart teintés d'APC, à défaut de la concerner entièrement. Pour preuve, l'examen Baccalauréat de l'année scolaire 2020 a soulevé beaucoup de polémique. En effet, il a été relevé que certaines matières n'ont pas été conçues selon l'APC. Bref, il s'agit là d'une réforme actuelle et de grande ampleur. C'est donc sur cette dernière que nous allons prendre appui pour parler de l'appropriation des réformes curriculaires en Education de Base au Cameroun.

S'agissant de cette réforme actuelle, on se rend compte qu'elle ne s'est pas éloignée de la mise en œuvre des réformes antérieures. Les dirigeants sont restés dans une démarche technocratique en nommant ceux qui la conduisent et en les investissant des pouvoirs plus ou moins absolus. Cette démarche sied-elle à l'objectif présumé de toute nouvelle approche pédagogique : améliorer la façon d'enseigner dans les écoles en fonction de l'évolution des connaissances scientifiques ; insuffler les buts éducatifs communs importants pour une société? Il faut reconnaître de prime à bord que cette approche revêt des inconvénients qui semblent peser lourd sur la mise en œuvre de la réforme. Car, « *la démarche fait fi de la complexité du système éducatif, du poids des acteurs de terrain et des intérêts multiples et contradictoires de chacune des catégories d'acteurs concernés par la réforme* » (Paquay 2007, p. 66).

Autrement dit, les acteurs de terrain ne sont pas associés à la prise de décision du changement ; ils sont seulement chargés de son exécution. L'accompagnement des acteurs du changement dans le système éducatif camerounais n'est ni structuré, ni intégré à l'organisation comme une pratique systématique et reconnue. Les acteurs de terrain ne reçoivent pas forcément d'accompagnement. Bref, on observe une défaillance notoire au niveau de la contextualisation de la réforme. Pourtant, celle-ci constitue le socle, c'est-à-dire la base même de l'Approche polyphonique. Autrement dit, la réussite de la contextualisation conditionnerait celle des étapes suivantes : l'enrôlement, la problématisation, la convergence et la socialisation.

Il est vrai que le Cameroun a choisi parmi la diversité d'approches pédagogiques, la pédagogie de l'intégration ou la pédagogie basée sur les compétences de base. Même si cette approche est en continu avec l'existant, elle implique les changements fondamentaux dans les pratiques enseignement/apprentissage. Mais, l'Approche Par Compétences n'est pas encore encrée dans les habitudes et les attitudes des acteurs de l'Education de Base. Aucune logique d'appropriation digne de ce nom ne s'observe chez ces derniers. Les acteurs ne mettent pas en œuvre des démarches pouvant leur permettre de construire leur nid. Ils se cachent généralement derrière leurs lacunes, ils sont les plus absents des UNAPED, des séminaires de recyclage. Aucune forme de déploiement professionnel n'est observée. Par ailleurs, aucune modalité d'auto-évaluation et de responsabilisation de soi n'est activée. Il n'y a donc pas d'analyse, ni de contrôle encore moins de prise de décision concernant la réforme de la part des acteurs de terrain. Ce qui n'est pas de nature à favoriser son exploration. Enfin, ces derniers n'attribuent aucun sens à la réforme. Aussi observe-t-on des conduites de repli sur

soi, de désintérêt et même de présentéisme passif ne pouvant en aucun cas permettre un certain marquage de celle-ci.

En principe, pour que les finalités poursuivies par tout système éducatif soient atteintes, il faut nécessairement que les acteurs de terrain soient à mesure de s'adapter aux nouveaux apports en pédagogie. Car, ces apports sont élaborés en tenant compte des objectifs visés, du type d'Homme à former. Cependant, le constat qui demeure c'est que parmi les praticiens, principaux garants de la qualité de l'Education, il y en a qui n'appliquent pas toujours les méthodes et techniques d'enseignement en vigueur, restant ainsi accroché à leurs méthodes routinières. C'est ce constat qui a conduit Tardif (2001) à s'exclamer ainsi : l'école change mais la classe reste. Le souci d'apporter une tentative d'explication à cette divergence de comportement qu'affichent les acteurs de terrain vis-à-vis des réformes curriculaires constitue le principal mobile qui nous a motivés à envisager une investigation sur l'appropriation des réformes curriculaires en Education de Base au Cameroun.

En d'autres termes, notre inquiétude est que les nouveautés naissent et se succèdent avec une vitesse exponentielle dans le domaine de la pédagogie, mais pour la plupart de temps, elles restent beaucoup plus théoriques que pratiques. Nous nous interrogeons dès lors sur l'origine de cette inadéquation entre les volets théoriques et pratiques en ce qui concerne les nouvelles données en pédagogie. Cette attitude d'indifférence, de rejet ou de manque de volonté par rapport aux réformes curriculaires porte à croire à une certaine désappropriation de la part des acteurs de terrain. Cette situation nous amène à nous interroger : Pourquoi les acteurs de terrain ne s'approprient pas toujours les réformes curriculaires? Qu'est-ce qui peut expliquer pareille attitude vis-à-vis des nouvelles pratiques pédagogiques? Cette désappropriation serait-elle liée à une défaillance dans la contextualisation du changement ? Afin d'avoir une idée claire à propos, nous avons formulé la question de recherche suivante : *« la défaillance dans le processus de contextualisation du changement impacte-t-elle l'appropriation des réformes curriculaires en Education de Base au Cameroun ? »* L'objectif général de cette étude est d' *« examiner comment la défaillance dans le processus de contextualisation du changement impacte l'appropriation des réformes curriculaires en Education de Base au Cameroun »*.

A la suite de cette partie introductive et afin d'atteindre les objectifs définis, notre travail sera organisé en huit (08) chapitres selon l'architecture suivante :

- le premier est axé sur la problématique de l'étude. Elle permet de découvrir la genèse du problème. Il s'agira pour nous, dans un premier temps de présenter le contexte et justification de notre étude, la formulation et la position du problème. Nous irons plus loin en second lieu en précisant la question de recherche, les objectifs, l'intérêt, la pertinence et enfin la délimitation de l'étude.
- Le chapitre 2 a pour objectif de faciliter la compréhension du contenu de ce travail en rendant son fond accessible au lecteur.
- Dans le chapitre 3, il est question de montrer comment les réformes curriculaires se positionnent comme une politique éducative. Nous nous proposons d'examiner les rapports que les politiques éducatives entretiennent avec les réformes curriculaires d'une part, d'analyser les approches du changement, d'indiquer le pilotage du changement à travers les réformes curriculaires et montrer les différentes formes de résistance au changement.
- Au chapitre 4, il est question d'examiner comment le management dans la contextualisation des réformes curriculaires facilite l'appropriation du changement chez l'acteur de terrain. Il a pour objectif de montrer comment les attitudes des planificateurs/formateurs participent à la construction d'une appropriation optimale des acquis des réformes.
- Le chapitre 5 ambitionne l'élaboration du cadre théorique qui va permettre d'avoir une compréhension approfondie de l'objet de la thèse. Il questionne le sens donné des réformes curriculaires par les acteurs du MINEDUB. L'objectif est de comprendre en quoi la défaillance des modalités théoriques contextualistes du changement peuvent induire la non appropriation des réformes curriculaires ou encore mieux la déstabilisation des acteurs quant à leur mise en œuvre.
- Le chapitre 6 nous permet de préciser les implications méthodologiques de cette étude. Il s'agit d'envisager la mise en place des façons de faire requises par l'approche scientifique. Ceci a impliqué un plan d'action établi selon les exigences de toute démarche scientifique.
- Le chapitre 7 vise la présentation et l'analyse des données recueillies au chapitre précédent. Il s'agit de donner du sens aux données récoltées par entretien.
- Intitulé interprétation des résultats et perspectives, le chapitre 8 et le dernier de ce travail a pour fonction, de réexaminer le problème de recherche à la lumière des résultats obtenus.

CHAPITRE 1

PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE

Ce chapitre trouve son bien-fondé dans la sagesse populaire qui instruit de « ne jamais mettre la charrue avant les bœufs ». Il sert de balise à notre recherche et esquisse le chemin à suivre. En effet, « *la problématique est l'ensemble des hypothèses, des orientations, des problèmes envisagés dans une théorie, des problèmes envisagés dans une recherche* » (Grawitz, 2005, p.62). Autrement dit, la problématique est la composante essentielle dans un travail de recherche. Elle est un ensemble construit autour d'une question principale, des hypothèses de recherche et des lignes d'analyse qui permettront de traiter le sujet choisi. Elle est aussi « *une manière d'interroger les phénomènes étudiés* » (Quivy & Campenhoudt, 1995, p.85). Bref, la problématique permet de découvrir la genèse du problème. Dans cette logique, il s'agira pour nous, dans un premier temps de présenter le contexte et justification de notre étude, la formulation et la position du problème. Nous irons plus loin en second lieu en précisant la question de recherche, les objectifs, l'intérêt, la pertinence et la délimitation de l'étude.

1.1 CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ETUDE

1.1.1 Portrait des réformes curriculaires à travers le monde

Une vague profonde de réformes soulève les systèmes d'éducation du monde contemporain, soumis à une forte pression nationale et internationale, ainsi que le prouvent notamment la Commission des États généraux sur l'Education, la Commission internationale sur l'Education pour le vingt et unième siècle, le Forum mondial sur l'éducation (UNESCO, 2000) et la Réunion des ministres de l'Education des pays de l'OCDE (2001). Les enjeux de ces réformes rejoignent les citoyennes et citoyens dans leur vie quotidienne. Ainsi,

aux bouleversements actuels de la société correspond aussi une nouvelle vision de l'éducation. L'éducation à l'ancienne, qui exaltait l'accumulation du savoir pour la simple satisfaction intellectuelle est révolue. Désormais, tout apprentissage doit justifier sur le terrain social sa raison d'être. L'heure est donc à la professionnalisation de

l'enseignement et à son adaptation aux réalités sociales, économiques et culturelles de leur univers de production (Maingari, 1997, p.98).

Dans ce contexte, le processus dynamique et complexe des réformes curriculaires est au cœur des préoccupations des spécialistes des politiques éducatives. C'est particulièrement le cas de celles que l'on peut associer à la mouvance des compétences. Pelletier et Huot (2017), Béchard (2017) trouvent que ces dernières années, les développements curriculaires prennent d'abord appui sur plusieurs projets d'accompagnement de processus de révision de curricula en termes de compétences menés dans des institutions de formation (personnel soignant, enseignants, ingénieurs, travailleurs sociaux, diététiciens, informaticiens...), que ce soit en Belgique francophone, en France, au Maroc, en Tunisie ou au Mexique.

Dans cette perspective, les réformes curriculaires constituent désormais des réponses bienvenues aux mutations sociales. Mais, des réponses complexes, puisqu'elles s'inscrivent dans une démarche systémique. Pelletier et Huot (2017), Béchard (2017) soutiennent cette idée de la complexité et insistent sur les différents changements, qui marquent avec plus ou moins d'ampleur le paysage institutionnel. Ces auteurs relèvent ainsi la démographie des étudiants et leur mobilité, la compétition entre établissements, le mouvement centré sur l'étudiant et ses apprentissages, l'évolution des connaissances sur ce qu'est « l'apprendre », les technologies éducatives qui offrent de nouvelles occasions, les gouvernements qui exigent une reddition de comptes, les employeurs qui demandent de plus en plus d'habiletés transférables, et plus récemment l'irruption de la pandémie à coronavirus.

Dès lors, le changement induit par la Covid-19 a bouleversé le sens qu'on a de la relation à l'objet. En effet, au sein du système éducatif, les règles du jeu ont changé, de telle façon qu'il devient difficilement identifiable en un tout qui permettrait de s'y retrouver régulièrement. Ce qui était certain hier, avec la pandémie, ne l'est plus aujourd'hui. Tout semble se passer comme si, au-dessus des ententes entre les acteurs du système, explique Vaillancourt (2006, p. 4), « *quelqu'un s'amusait à mêler les cartes, à provoquer les événements et à alimenter le chaos* ». Les incertitudes liées au contexte sanitaire ont amené inévitablement à envisager la mise en place d'un enseignement hybride en contexte de la Covid-19. Ainsi, « *face au changement radical induit par la Covid-19, l'ajustement des stratégies d'adaptation des systèmes éducatifs s'est imposé aux professionnels d'éducation. L'ajustement suppose des mécanismes de mise en accord avec les exigences du confinement* » (Matouwé, 2022, p.3).

Par ailleurs, l'irruption de la covid-19 a bouleversé les rythmes de vie en général et les rythmes scolaires en particulier qui intègrent la communauté éducative dans son ensemble. Aussi

précisent Ndoungmo et Mgbwa (2022) « *les changements des rythmes scolaires induits par la brutalité de la pandémie ont introduit de nouvelles régulations au sein du système éducatif. Les régulations touchent autant aussi bien les rythmes de vie de l'enfant, le temps scolaire que le temps socio-professionnel des parents* ». Dans le sillage du respect des mesures barrières induites par cette crise sanitaire, le gouvernement camerounais a introduit le système de mi-temps dans les établissements scolaires qui implique tant les élèves que les parents et enseignants. Ces exemples prouvent à suffisance que les environnements sont en effervescence et, de fait la mobilisation de toutes les composantes s'impose, afin de favoriser le pilotage d'un changement portant une signature de qualité (Béchar, 2017).

Dès lors, les nouvelles politiques éducatives impliquent de nouveaux discours de légitimation, de gestion publique axée sur la décentralisation et l'autonomie des acteurs (Mgbwa & Tagne, 2017). Pour piloter un changement cohérent, il semble indispensable de « *mettre au centre la communauté qui tente de s'entendre sur la manière de faire vivre le contenu aux étudiants (...) pour obtenir une plus grande influence stratégique dans différents contextes disciplinaires et organisationnels* » (Béchar 2017, p. 185). Dans le même ordre d'idées, Matouwé et Mabié (2022) s'interrogent sur les logiques d'accompagnement qui sous-tendent les réformes curriculaires. Pour elles, « *une activité managériale est dite cohérente lorsqu'elle présente une certaine articulation entre les éléments du processus. Cette exigence méthodologique appelle d'une part une maîtrise des différentes approches managériales et d'autre part une articulation efficace de ces dernières* » (p.476).

Ce qui suppose dans cette complexité de la réforme curriculaire, de travailler sur le processus de décision avec toutes les parties prenantes, faire émerger par le truchement de la parole, de rencontres et de conditions organisationnelles appropriées, des résultats centrés sur ce que font les professionnels de terrain et non sur ce qu'ils devraient ou voudraient faire. Ainsi, la réforme curriculaire serait légitimée, contextualisée et non standardisée. En ce sens, la décentralisation est proposée comme nouveau mode de régulation, afin d'améliorer le fonctionnement des systèmes éducatifs.

Il y a alors lieu de comprendre pourquoi, la réflexion contemporaine sur l'agenda post-2015 pour l'Education a accordé une place majeure aux politiques éducatives. Ainsi, il importe de s'interroger sur les choix que les sociétés opèrent pour l'éducation et la formation des personnes ; sur l'avenir qu'elles offrent aux générations futures dans un environnement en perpétuelle mouvance ; sur le type de citoyen à former et quel citoyen souhaitent-elles former et pour quelle société ? Toutes ces questions s'avèrent importantes pour orienter avec

pertinence toute réflexion, autant sur les politiques éducatives que sur le curriculum et les pratiques éducatives (Depover et Jonnaert, 2014). Il est désormais question que les politiques éducatives répondent, non seulement à la forte demande sociale, mais aussi s'assurent que leur développement soit articulé à des impératifs de modernisation sociétale d'une part et, de mondialisation compétitive d'autre part (Lessard et Carpentier, 2015 ; Dupriez, 2015 ; Roegiers, 2016).

Les réformes éducatives se sont multipliées à l'échelle des pays au cours des dernières années. Cependant, celles-ci semblent rencontrer de graves problèmes d'atteinte de résultats concrets et satisfaisants (Tyack et Cuban, 1995 ; Elmore, 2004 ; Fullan, 2007). Peu de changements réels sont effectivement survenus dans les classes ou les écoles (Cawelti, 1967 ; Holmes, Leithwood et Musella, 1989 ; Easton, 1991; Hallinger, Murphy et Hausman, 1991; Taylor et Teddlie, 1992, dans Fullan, 1994a; Weiss 1992, dans Fullan 1994a; Tyack et Cuban, 1995; Gather-Thurler, 2000; Fullan, Elmore, 2004; 2005, 2007). Ces résultats sont inquiétants car, la plupart des pays du monde entier ont procédé ou encore procèdent à une restructuration importante de leur système d'Education ; des réformes sont nécessaires afin de développer des jeunes capables de vivre dans un nouveau monde global qui se complexifie rapidement ; et face aux exigences d'imputabilité grandissantes, il importe, pour les gouvernements, de rendre les changements effectifs.

De ce point de vue, la difficulté de mettre en œuvre fidèlement une politique éducative oblige à regarder de près, l'ensemble du processus curriculaire et non seulement l'élaboration et la décision politique. En effet, si le processus curriculaire se présente souvent comme logiquement linéaire, il apparaît empiriquement beaucoup plus complexe, davantage « *comme un enchevêtrement de logiques et d'acteurs qui construisent ensemble une politique qui leur échappe en partie, plus que comme l'incarnation exemplaire d'une résolution de problèmes rationnelle* » (Lessard & Carpentier 2015, p. 4). Cette situation problématique serait à l'origine d'un déplacement de l'accent trop exclusif mis sur l'élaboration et la décision politique, vers une plus grande prise en compte de leur réalisation dans le processus curriculaire.

Dès lors, l'évolution du discours international sur l'Education se traduit dans le monde entier par un souci accru d'améliorer la qualité de l'Education à travers des réformes éducatives. Ainsi, de nombreuses raisons évoquées ont autant trait à la nécessité d'améliorer l'efficacité des systèmes nationaux d'éducation et de formation en tant que

leviers de développement dans un contexte de mondialisation de plus en plus marquée, qu'au besoin de réduire les écarts observés entre les dépenses d'enseignement et la pertinence de ce qui est réellement

appris au regard de la vie des apprenants, de leur famille et de leur communauté en particulier et, plus largement, au regard des efforts nationaux de développement (Tawil, Akkari et Macedo 2012, p. 2).

Autrement dit, nombreuses sont les raisons invoquées pour justifier le souci croissant de qualité, de pertinence, de résultats et d'efficacité des systèmes nationaux d'éducation et de formation. C'est dans cette perspective que le changement intervenu récemment dans les priorités nationales et internationales, en matière de politique d'éducation et au profit de l'amélioration de la qualité, traduit un changement de paradigme en ce qui concerne les processus curriculaires.

D'après Jonnaert (2009) ; Tawil, Akkari et Macedo (2012) ; Roegiers (2016) ; etc., ce changement de paradigme semble avoir d'importantes implications sur le plan des conceptualisations du processus pédagogique, des méthodes et de l'enseignement en vigueur, de la conception des programmes et des façons dont les processus éducatifs sont planifiés et gérés. Ces auteurs semblent percevoir une véritable mutation au niveau des politiques éducatives, d'où le rapport mondial de 2014 de suivi sur l'Education Pour Tous (EPT) de l'UNESCO, place la qualité au cœur des réflexions sur l'enseignement et l'apprentissage. Dans la même veine, Jonnaert (2015) pense que pour atteindre une éducation universelle de qualité pour tous, les États doivent être attentifs aux résultats des débats actuels sur la définition des cibles post 2015. Car, les grandes orientations qui s'en dégagent ont un impact sur les politiques éducatives. Ainsi peuvent se justifier des constats alarmants sur l'état de l'éducation émanant de toute part dans le monde.

Comme l'observe Jonnaert (2015), même si l'éducation a fait des bonds quantitatifs considérables depuis Jomtien et Dakar, les participants à la réunion mondiale sur l'Education pour tous (tenue à Mascate en mai 2014) reconnaissent que, près de 57 millions d'enfants et 69 millions d'adolescents n'ont toujours pas accès à une éducation de base efficace. Malgré la forte croissance démographique, la situation de scolarisation des enfants à travers le monde reste préoccupante, même si les données actuelles de l'Institut de Statistique de l'UNESCO (ISU) et de l'UNICEF (2015) démontrent que le nombre d'enfants non scolarisés a chuté de 42 % en général et de 47 % pour les filles en particulier. En ce sens, le rapport révèle que :

Malgré les progrès accomplis quant à l'inscription au primaire, 58 millions d'enfants d'âge primaire (d'environ 6 à 11 ans) sont non scolarisés à l'échelle mondiale. Si la tendance actuelle se maintient, les deux cinquièmes de ces enfants, ou 15 millions de filles et 10

millions de garçons risquent de ne jamais mettre les pieds dans une classe. En effet, près de 30 millions d'enfants non scolarisés en Afrique subsaharienne n'iront jamais à l'école (ISU & UNICEF 2015, p. 8).

Par ailleurs, des données actuelles sur l'Éducation (ISU et UNICEF, 2015) laissent apparaître que les enfants abandonnent l'école, alors qu'ils ne savent pas encore construire les connaissances et les compétences de base nécessaires en lecture, écriture et calcul pour affronter la vie productive dans leur communauté. De même, le Rapport mondial de suivi de l'EPT (2012) indique que plus de 120 millions d'enfants n'ont jamais été à l'école ou l'ont quittée avant la quatrième année. Environ 250 millions d'enfants en âge d'enseignement primaire à travers le monde ne savent ni lire, ni écrire, ni calculer. Aussi, environ 200 millions d'adolescents à travers le monde, y compris ceux qui ont achevé des études secondaires, ne disposent pas des compétences nécessaires pour aborder la vie et le monde de l'emploi. Il importe alors de comprendre que dans ce contexte mondial de réflexions majeures sur les politiques éducatives, le concept de changement se retrouve ballotté.

Jonnaert (2015, p. 9) relève ainsi que les systèmes éducatifs contemporains sont « *confrontés à des situations complexes qui nécessitent dans de nombreux États au minimum certains ajustements et des adaptations, et dans d'autres des réformes curriculaires d'une ampleur considérable* ». Il s'agit de doter les systèmes éducatifs d'un cadre de référence curriculaire validé et opérationnel. Ce cadre devrait alors permettre de réaliser les changements que les États jugent nécessaires pour optimiser leurs systèmes éducatifs. Ce sont là des défis qui s'imposent à tout processus de contextualisation d'une réforme curriculaire. Dès lors, le monde éducatif est caractérisé par un certain dynamisme et une remise en cause perpétuelle des acquis des apprenants. Cependant, cette dynamique n'est pas le seul fait des pays développés, étant donné que, même dans les pays en développement, l'on assiste à des changements dans les systèmes éducatifs.

Dans ce contexte, on peut comprendre pourquoi au sommet de l'Union Européenne (UE) (tenu à Lisbonne en 2000), l'une des directives majeures a consisté en la signature de l'entrée de l'Europe dans l'ère de la connaissance et de l'économie du savoir (Carré, 2006 ; 2020). L'économie du savoir renvoie ici à une manière de convertir le savoir utile en valeur et en profit, autrement dit, « *le capital intellectuel en capital économique à travers son incorporation et son déploiement dans des produits et des services au sein d'un univers marchand hyperconcurrentiel* » (Boucher 2012, p. 9). Foray (2000) relève deux phénomènes

en synergie dans cette « *économie de la connaissance* » : l'accroissement des transactions immatérielles et l'irruption des NTIC /Internet, Ces phénomènes font que l'économie soit désormais fondée sur la connaissance et sa transmission. En effet, Carré (2020) estime que l'apprenance posée désormais comme attitude individuelle et collective d'ouverture à toutes les opportunités d'apprendre est devenue un prérequis des sociétés de la connaissance. Dans ce contexte, le savoir devient la matière première du XXIème siècle et on parle de révolution cognitive. Carré (2006) soutient alors que les anciens paradigmes sur la formation héritée du modèle scolaire et en rapport avec le système de transmission doivent être dépassés.

Aujourd'hui, la complexité des situations professionnelles impose que les approches curriculaires se dégagent d'une orientation taylorienne des activités et de l'approche stricte d'une pédagogie par objectifs. Cette complexité se justifie du fait que l'école se voit soudainement projetée dans l'environnement global. Elle est de plus en plus soumise « *à des contraintes variées liées aux échelles différentes dans lesquelles elle doit s'inscrire : le niveau local, national, régional, international, etc.* » (Roegiers 2016, p.7). Or, ce changement d'échelle semble obliger les processus du changement à articuler plusieurs niveaux, plus particulièrement le niveau global et le niveau local (Braslavsky, 2001 ; Operti et al., 2011). En effet, dans une perspective de développement durable, le pilotage du changement doit d'abord recentrer les apprentissages sur un ancrage de l'élève au niveau local et, dans le même temps, s'inscrire dans un mouvement international tel que l'EPT et dans une meilleure compréhension du fonctionnement du niveau global (Roegiers, 2016). En ce sens, la réforme par l'APC est alors, plus que jamais, conviée à être en connexion avec son environnement local et régional, mais aussi global.

Dès lors, il convient de réaliser, que les défis auxquels est confrontée l'école ne manquent pas, ni en quantité ni en intensité, surtout en termes de politiques éducatives. L'une des réponses majeures à ces défis consiste à réorienter progressivement les missions de l'école, de donner sens à l'école (Develay, 2007). Il est désormais question que les formations se dégagent d'une orientation taylorienne des activités et de l'approche stricte d'une pédagogie par objectifs. En cela, Roegiers (2016) trouve que le processus de contextualisation de la réforme par l'APC doit mettre un accent sur les compétences de l'élève et non plus uniquement sur ses connaissances. D'après l'auteur, « *ce centrage sur les compétences est censé permettre d'outiller l'élève pour pouvoir faire face aux exigences de la vie quotidienne et professionnelle, et parfois aussi à ses contradictions* » (Roegiers 2016, p. 9). En d'autres termes, le recours aux compétences doit notamment permettre à l'élève d'apprendre, non

seulement à utiliser les outils et langages d'aujourd'hui à l'instar des TICE, mais aussi et surtout à les maîtriser et les questionner.

Il est à relever que l'usage de la notion d'objectif est questionné avant l'apparition massive du concept de compétence, utilisé comme organisateur essentiel des programmes d'études. Cette remise en question perpétuelle semble tirer fondement de ce qu'il est désormais acquis que, la plus grande préoccupation des sociétés actuelles porte sur la gestion des savoirs et des compétences. Le problème central concerne moins l'accès à l'information que la faculté de s'en servir et plus généralement, la capacité d'apprentissage de la part des différents acteurs concernés. Autrement dit, aujourd'hui on constate un intérêt croissant pour les résultats du processus en termes de niveau atteint et de répartition des compétences cognitives acquises (Tawil et al., 2012). En dehors de la simple expansion de l'offre éducative, certains considèrent que le niveau, la pertinence et la répartition des compétences acquises par les enfants et les jeunes, constituent le critère le plus immédiat du succès ou de l'échec d'investissements particuliers ou collectifs dans l'éducation.

Dans cette optique, des évaluations internationales et régionales telles que le programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), l'enquête internationale sur les mathématiques et les sciences (TIMSS), le programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS), le programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC), le consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation (SACMEQ) et la troisième étude explicative et comparative régionale sur les acquis des élèves en Amérique latine et dans les caraïbes (TERCE) ont mesuré les niveaux cognitifs atteints en mathématique et en science, ainsi que les compétences linguistiques (Tawil et al. 2012). Il y a lieu de comprendre qu'au niveau international, des chercheurs et experts des politiques publiques ont accumulé depuis plusieurs dizaines d'années des savoirs consistants sur le changement éducatif. A cet égard, Rey (2016) relève, que la confrontation des grilles d'analyse illustrées par diverses configurations concrètes dans plusieurs pays permet souvent, de mieux saisir les difficultés de conceptions des réformes éducatives.

Ainsi, on peut s'apercevoir que malgré les différences entre cadres théoriques et courants de pensée, certaines convergences des recherches sont incontestables. « *Ces convergences tendent notamment à identifier l'engagement des acteurs de terrain comme un facteur clé d'évolution des pratiques éducatives* » (Rey 2016, p.1). De ce point de vue, il y a lieu de comprendre la nécessité de solliciter une contextualisation de la réforme, afin de favoriser son appropriation par tous les acteurs professionnels. Il reste utile de s'attacher aux spécificités respectives des différentes approches empruntées par les différents pays dans le

processus de contextualisation des réformes curriculaires. Dans la mesure où, ces spécificités permettent de mieux distinguer les nuances et les contours de ce qu'on appelle « réforme éducative ».

Dans le contexte du projet PECARO institutionnalisé par la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (canton italoophone situé tout au Sud de la Suisse), la réforme curriculaire avait pour concept organisateur la notion de compétence. Et cette notion caractérise désormais les enjeux ressortant des pratiques de recherches en éducation. D'après Maradan (2004), les enjeux de ladite réforme étaient d'ordre nomothétiques, c'est-à-dire ayant pour but de proclamer des lois, des principes généraux, des théories. Lesquels enjeux politiques avaient pour but principal de changer les valeurs (normes) ou les besoins, afin de modifier des conduites pragmatiques. Ainsi, des enjeux ontogéniques permettaient l'interrogation sur la formation des enseignants.

Des enjeux pragmatiques portaient sur la résolution fonctionnelle des problèmes de dysfonction, qui soient celles du système, des acteurs ou des moyens. C'est ainsi que les dimensions nomothétiques et les enjeux politiques se sont révélés indispensables pour le cadrage d'un curriculum. Maradan (2004) estime que de telles constructions par faisceaux, comptent parmi les plus efficaces dans la perspective de construction des curricula. À ce titre, tout ce qui touche à la transposition didactique et à l'ensemble de ses corollaires revêt une importance capitale. Ce qui suppose que l'on a besoin du concours et du discours des scientifiques pour piloter la réforme, dans la mesure où il faut pouvoir disposer des résultats de leurs recherches spécifiques ou périphériques en amont comme en aval de ce processus. En ce sens, postule Maradan (2004, p. 104), « *Les recherches doivent instrumenter les choix ou les vérifier a posteriori* ».

Il importe de préciser que les recherches en amont constituent bien le travail artisanal préparatoire à la représentation, pour autant qu'elles soient éclairantes, argumentatives, énonciatrices de pistes, préparatoires à des choix ou à des renoncements. Tandis qu'en aval, les recherches doivent contribuer à garder les dossiers et les yeux ouverts. A cet effet, s'appuyant sur les travaux de Chevallard (1986), Maradan (2004) précise que :

Le programme est l'écume de nos jours de classe ; la bataille pour les programmes restera un combat douteux tant que nous ne nous serons pas donnés les moyens scientifiques et techniques, et de poser autrement le problème dont il n'est qu'un symptôme, et de travailler à sa solution (p. 104).

Dans cette optique, les recherches constituent un enjeu majeur pour le processus de la contextualisation de la réforme.

Bien plus, partant de la métaphore de Godot dans la pièce de Beckett, Maradan (2004, p. 104) observe que « *les savoirs scientifiques que l'on produit sur l'enseignement filtrent et inspirent, tantôt de très loin, tantôt directement, le développement du curriculum* ». Il importe de comprendre que la recherche appartient à une dynamique de développement qualitatif qu'elle contribue à entretenir. En effet, au-delà de toute classification schématique et catégorique, le processus de contextualisation de la réforme constitue une entreprise complexe qui nécessite la rencontre des scientifiques, des praticiens et des humains qui, précise Maradan (2004, p.105), « *doit avant tout permettre d'élever le débat et de prendre le recul nécessaire à assumer en connaissance de cause élargie, les décisions finales* ».

A travers le processus de la contextualisation ainsi adopté par la Suisse Romande, Maradan (2004) laisse percevoir que les fondements politiques du projet PECARO s'articulent autour de quatre niveaux essentiels. Ainsi au premier niveau, le PECARO nécessite fondamentalement un cadre conceptuel et sémantique solide. Lequel cadre puisera dans des apports d'ordre nomothétique, tout en s'efforçant d'éviter les effets déstabilisants d'un cumul de théories non apparentées ou insuffisamment abouties, tel que cela a pu être reproché à d'autres travaux curriculaires récents. Le deuxième niveau insiste sur un enjeu politique sur lequel le projet global de formation de l'École publique obligatoire doit reposer. Dans ce contexte, il s'avère indispensable de présenter aux divers interlocuteurs une définition détaillée et illustrée de ce qu'est l'école, des finalités qu'elle poursuit, des conceptions en cours de l'enseignement- apprentissage et de l'évaluation comme outil de régulation de ceux-ci, des méthodes et des instruments qu'elle emploie pour remplir sa mission.

Le troisième niveau va conduire à faire des choix organisationnels, à définir des domaines d'apprentissage pluridisciplinaire, à préciser des dimensions d'ordre purement éducatif, à actualiser des conceptions disciplinaires. Ainsi, les enjeux politiques et pragmatiques se succéderont, se compléteront et s'affronteront, particulièrement dans le débat fort disputé des disciplines scolaires, marqué de dimensions épistémologiques, historiques et culturelles. Au quatrième niveau enfin, le PECARO constituera un cadre de référence en termes d'objectifs prioritaires et d'attentes minimales pour chaque domaine de formation et pour trois cycles pluriannuels constituant la scolarité obligatoire. Le projet PECARO étant adopté comme plan directeur inter cantonal, il profilera de ce fait, pour de nombreuses années le travail du processus curriculaire des cantons, en matière de plans d'études, de moyens d'enseignement, d'instruments d'évaluation, de plans de formation initiale et continue des

enseignants. Il s'agit là des courroies de transmission et de réalisation qui se fondent dans des dimensions pragmatiques et les perspectives ontogéniques. Les lieux et les sujets de recherche et de développement ne vont pas manquer.

L'expérience du projet PECARO permet de s'apercevoir que le processus de contextualisation de la réforme semble se référer à une adhésion réfléchie, avec un changement peu banal. Ce processus met en exergue trois défis majeurs : (1) la promotion de l'école publique commune et démocratique ; (2) la professionnalisation de l'enseignement ; (3) le rehaussement culturel. Ces défis font partie intégrante du processus de contextualisation de la réforme, explique Maradan (2004)

s'exprimant au travers d'un positionnement de l'École dans la Société et dans les Cultures, d'une conception de l'apprentissage, de la sélection et de l'organisation des contenus (savoirs, compétences, capacités...), d'une description du cahier global des charges professionnelles de l'enseignement, d'un élargissement du degré d'autonomie des établissements et du corps professoral, d'une définition précise des concepts et des pratiques d'évaluation, de la mise à disposition des praticiens de matériaux et de dispositifs de formation personnelle et de gestion de classe (p. 106)

Ainsi, ces défis ne pouvant être prescrits par la science ou enfantés par la recherche, ne peuvent par contre être mieux dits et plus solidement établis que grâce à elles. Mais à condition que cela se fasse seulement dans un processus de débat, de négociation, d'écriture et surtout d'intelligence collective. En ce sens, le projet de Suisse francophone a mis à contribution pour le pilotage de la réforme, déclare Maradan (2004, p. 107), « *plus de 250 personnes, praticiens, didacticiens, formateurs et scientifiques, répartis en cercles déconcentriques au sein d'une organisation de projet représentative et très planifiée* ».

En Finlande par contre, la contextualisation de la réforme avait pour objectif, de favoriser l'égalité des chances pour tous en matière d'éducation, une haute qualité éducative dans tous les établissements et à tous les niveaux, une prise en compte du bien-être de tous les élèves et enfin, une confiance accordée aux établissements et aux enseignants. L'expérience de la réforme curriculaire finlandaise part de la reconnaissance de l'impact du concept du curriculum dans le système éducatif et met l'accent sur la dynamique partenariale. La dynamique partenariale observée témoigne de la décentralisation (Mons, 2004 ; Rey, 2013 ;

Mgbwa & Tagne, 2017 ; etc.) et tient compte à la fois de la demande sociale, des représentations des acteurs locaux par rapport au projet de la réforme.

Cette décentralisation est appréhendée d'après Fozing (2007) et Otayek (2009) comme forme administrative de proximité. Ainsi, « *la décentralisation vise entre autres à moderniser l'État, à reformuler l'idée démocratique, à légitimer le pouvoir du peuple et à réorganiser l'action publique au service du développement local* » (Fozing & al.2012, p.33). Il y a lieu de comprendre que cela participe de l'adhésion et de l'implication active de tous les acteurs à considérer dans le processus curriculaire. En effet, les acteurs étant suffisamment convaincus de la nécessité de mieux prendre en compte les spécificités des différentes municipalités dans l'organisation de l'enseignement, ont délégué aux municipalités et aux écoles encore plus de pouvoir de décision. Alors que dans le même temps, seules des lignes très générales étaient définies dans le « *core curriculum* » national.

Le système éducatif finlandais est reconnu de façon internationale pour sa très haute qualité. Les statistiques illustrent d'ailleurs qu'environ 97% des enfants participent à l'enseignement préscolaire volontaire. Pratiquement tous les élèves obtiennent le certificat de fin d'études fondamentales obligatoires, le pourcentage d'abandon n'étant que de 0,3 %. D'autre part, lorsqu'ils parviennent au terme de l'enseignement fondamental, 96 % des élèves continuent vers l'éducation secondaire supérieure. En Finlande, une éducation de haute qualité est fortement valorisée. Elle est considérée comme l'un des facteurs les plus importants conditionnant le développement et la réussite du pays (Halinen, 2006). C'est en ce sens que quatre évaluations menées de façon successive et comprises entre 2000 et 2009 par le PISA, indiquent que les élèves de l'école de base finlandaise ont obtenu d'excellents résultats.

Au Québec les programmes d'études inscrits dans une logique de compétence ne se comptent plus (Jonnaert, 2009). Ce modèle prend son essor à partir du décret du 17 juillet 1997 dit « décret missions » qui vise à doter le système éducatif de balises claires concernant les objectifs et les résultats à atteindre aux différents paliers de la scolarité obligatoire. En mai 1999, des socles de compétence ont précisé le niveau à atteindre à la fin du premier degré de l'enseignement secondaire, en continuité avec le primaire. Ces socles délimitent désormais en un seul document les finalités de ce que l'on appelle « l'enseignement du fondement » à savoir les six années du primaire et les deux premières années du secondaire qui en compte aussi six. L'APC est introduit au Québec à partir des Etats généraux (Ministère de l'Education, 1996). Ainsi, tous les programmes sans exception ont été l'objet d'une réécriture. Le Québec est ainsi passé des programmes par objectifs aux programmes par compétences, de

programmes disciplinaires cloisonnés aux programmes réunis dans un tout homogène, d'un paradigme de l'enseignement à un paradigme de l'apprentissage et enfin, de cycles annuels à des cycles de deux ans. Six années de théâtre d'actions nombreuses aux résultats inégaux se sont écoulées entre 1997 et 2003. A ce sujet, Carbonneau (2005) précise :

Conception et écriture étalée sur quatre ans, ont donné lieu à d'incessants jeux d'ajustements et réajustements tandis qu'appropriation et implantation ont connus maints tiraillements, en particulier le boycott par les syndicats d'enseignants dont l'objectif premier était d'exercer une pression sur le Ministère en période de négociation et de convention collective, mais qui n'en a pas moins affecté le processus de réforme. La formation et l'accompagnement constitue les éléments clés de la mise en œuvre de la réforme curriculaire (p.72).

Comme axe majeure de la réforme, Carbonneau (2005) fait état de l'implication des parents en tant que premiers intéressés à l'institution scolaire car, ils devaient avoir leur mot à dire aussi bien au moment de la conception que de l'implantation de la réforme. Leur adhésion au changement constitue un atout majeur à sa réalisation. De même, les partenaires généralement universitaires responsables de la formation initiale des enseignants auront un apport d'autant plus déterminant qu'ils seront partie prenante de l'implantation. Ainsi, l'originalité du cas québécois serait cette gouvernance. En effet, les services de gestion des ressources humaines s'efforcent d'apporter à l'organisation du travail des ajustements nécessaires. Ainsi, la décision la plus déterminante dans la gestion de l'implantation de la réforme québécoise a été de créer une véritable cellule de pilotage au niveau central (Carbonneau, 2005).

En France, les réformes curriculaires auraient pour point de départ le socle commun défini par la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005, dite « loi Fillon ». Cette loi instaure un « socle commun de connaissances et de compétences en fin de scolarité obligatoire », assis sur quatre domaines à savoir : la maîtrise de la langue française, la maîtrise des principaux éléments de mathématiques, une culture humaniste et scientifique permettant le libre exercice de la citoyenneté et la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication.

Tous ces domaines sont précisés et complétés par le décret du 11 juillet 2006 qui prévoit sept piliers dont l'architecture et le contenu sont novateurs, à savoir : la maîtrise de la langue française ; la pratique d'une langue vivante étrangère ; la compétence de base en mathématiques et culture scientifique et techniques usuelles des TIC ; la culture humaniste ;

les compétences sociales et civiques, l'autonomie et l'initiative. C'est ainsi que les notions de compétences et de capacités font leur première apparition dans le référentiel de l'enseignement général de France. Un tel changement de paradigme ne se met pas en place en un jour : il a fallu notamment veiller aux questions de formation des maîtres, de révision générale des logiques traditionnelles d'examens, d'invention de nouveaux modes de régulation des scolarités incluant l'abandon des pratiques de redoublement. Il a été aussi nécessaire de mettre en place des modes de pilotage adaptés, laissant plus d'autonomie aux établissements et régulant cette autonomie par des nouveaux modes d'évaluation. Cette manière de faire aurait permis à la France de produire un résultat quelque peu acceptable (Tardif, 2003). La mise sur pied du socle commun de compétence et l'implication du législateur. Toutefois, l'introduction de la réforme en France a été quelque peu tardive.

En Chine, les réformes s'arriment aux mouvements politiques et sociaux majeurs. Les changements sociaux et économiques rapides à Shanghai ont poussé le gouvernement central et le gouvernement de Shanghai à mettre en place une réforme du curriculum et des manuels scolaires (Li, 2001). Lesdites réformes peuvent être regroupées en deux grandes vagues : la première constituée de sept premières réformes et la deuxième constituée de la huitième réforme. On peut relever que la première vague de réformes (1988-1998) s'est limitée aux manuels scolaires et était centrée sur l'amélioration de la qualité globale des élèves en prenant en compte les besoins sociétaux, le développement des enfants et un système disciplinaire dans chaque école.

Elle a ainsi introduit un changement en trois parties comprenant les matières obligatoires, les matières facultatives et les matières extrascolaires. En conséquence, une variété de manuels et de matériaux pédagogiques a été mise en œuvre et progressivement introduits (Xu, 2012). La huitième réforme quant à elle, a porté à la fois sur la revitalisation du peuple chinois et le développement personnel de chaque élève, en mettant en exergue l'approche par compétences. Le passage de la partie du curriculum définie localement de 7% à 16%, fait preuve de la présence de la masse critique et traduit du même coup, la prise en compte de la société civile dans le processus de contextualisation de la réforme du système éducatif chinois.

De ce qui précède, force est de comprendre que le processus de contextualisation de la réforme curriculaire dans les pays notamment ceux de la Suisse Romande, la Finlande et la Chine, a adopté une démarche ascendante. Cette dernière procède d'une dynamique partenariale. Que ce soit en Suisse, en Finlande ou en chine, toutes les parties prenantes sont sollicitées. Cette dynamique semble renvoyer à une métaphore « auditive » c'est-à-dire «

dialoguer à plusieurs voix ». Il s'agit d'une approche qui permet, précise Pichault (2013, p. 70), « *d'offrir une vision globale et nuancée du processus de changement* ». Une telle perspective favorise bien évidemment l'appropriation de la réforme par acteurs professionnels du système éducatif concerné.

1.1.2 Description du phénomène en Afrique

En Afrique, des pays francophones de la région connaissent un niveau très élevé d'analphabétisme. Dans ce contexte, Mataki (2017) observe que nombre de pays francophones de l'Afrique de l'Ouest connaissent un niveau très élevé d'analphabétisme. C'est le cas du Mali, du Burkina Faso, du Niger et du Tchad où la situation reste particulièrement préoccupante, qui affichent des taux d'alphabétisation inférieurs à 30 %. Bien que la situation semble plus favorable dans les pays anglophones tels que le Nigéria et le Ghana, précise Mataki (2017, p. 1) « *partout les Etats ont du mal à offrir à la fois la quantité et la qualité des services éducatifs à leurs populations extrêmement jeunes et en forte croissance* ». En effet, l'Afrique de l'Ouest continue de se distinguer en moyenne par un niveau faible de scolarisation, malgré des progrès remarquables au plan mondial et dans quelques pays de la région, où le taux net de scolarisation à l'école primaire est à plus de 90% (94 % au Togo, 93% au Cap-Vert et 92% au Bénin).

Dans cette situation, la question de la qualité de l'éducation reste un défi majeur pour l'avenir de l'Afrique. Il devient nécessaire de mobiliser tous les acteurs et les citoyens de chacun des pays de la région sur cette question cruciale. Dès lors, les Etats africains s'attèlent à un chantier d'envergure axé sur les réformes curriculaires, avec la conviction qu'ils sont en train de forger leur destin, de baliser les chemins du futur pour les générations à venir (CONFEMEN, 2010). C'est dans ce contexte qu'on peut situer l'engagement des pays africains dans la mouvance des réformes curriculaires. Les rapports de l'UNESCO (2010) révèlent que, la durée moyenne d'un élève dans l'enseignement primaire était de 12 ans et le taux de réussite au concours d'entrée en 6ème avoisinait 30%. En 1999, ces statistiques ne s'améliorent pas dans le sens de la qualité. Le taux d'abandon est élevé de telle sorte que 42% à peine des élèves atteignent le CM2 (Cours Moyen 2ème année) et 18% des élèves de l'enseignement primaire ont plus de 15 ans. En 2001-2002, le taux de redoublement à l'école fondamentale gabonaise est de 34% dont 53% au CP1 (Cours préparatoires 1ère année).

Le Gabon a opté pour une approche pédagogique fondée sur l'APC, susceptible d'améliorer son rendement, afin de favoriser une éducation de qualité. L'institution chargée

de piloter la réforme était l'Inspection de Pédagogie Nationale (IPN). Toutefois, il faut signaler que, cette institution a travaillé en collaboration avec divers acteurs nationaux et internationaux. D'après les autorités gabonaises, le choix de l'APC a été motivé entre autres par les possibilités de ladite approche d'accroître l'efficacité du système éducatif pour mieux répondre à la demande sociale (réduire l'échec scolaire en garantissant une meilleure fixation des acquis, en mettant l'accent sur l'essentiel, en établissant des liens entre les différents savoirs, savoir-faire et savoir être); donner du sens aux apprentissages (trop d'élèves n'utilisent pas leurs connaissances dans leur vie quotidienne, parce qu'ils n'ont pas appris à le faire) ; diminuer les redoublements grâce à un système d'évaluation fiable ; assurer à tous les élèves des chances identiques au départ de leur formation.

La mise en œuvre de la Pédagogie de l'Intégration dans les écoles gabonaises s'est faite de manière progressive de 2002 à 2005 et les supports produits (curricula et outils) ont été expérimentés à l'échelle nationale sur un échantillon de 152 classes choisies, selon des critères bien définis (Cros, 2010), afin d'assurer l'appropriation de la réforme curriculaire par les acteurs du système éducatif. Huit écoles ont été choisies par circonscription scolaire sur un total national de dix-neuf circonscriptions scolaires au début de la réforme ; une classe expérimentale et une classe témoin étaient identifiés dans chaque école retenue. L'école voisine pouvant ainsi servir de groupe contrôle ; la prise en compte du statut zonal des écoles (4 écoles urbaines, 2 écoles périurbaines et 2 écoles rurales) ; la représentativité de deux types d'enseignement (6 écoles publiques, 2 écoles privées confessionnelles 54).

Cependant, les mêmes Rapports laissent percevoir que le processus de contextualisation de la réforme curriculaire au Gabon est teinté d'un certain nombre de contraintes. Il s'agit entre autres de la gestion des outils didactiques, la formation continue des enseignants, la durée des formations à l'APC (une semaine), la communication entre acteurs dont l'absence d'organe de suivi et de concertation entre les différents acteurs impliqués dans la mise en œuvre de la réforme. A la fin du projet FED, il y a eu un vide limitant l'évolution normale de la réforme sur le terrain. Par exemple le manque de cadre formel d'échange entre l'IPN (institution de conception de la réforme curriculaire) et les partenaires de l'éducation (parents d'élèves, syndicats, ONG...).

Au Cap Vert, petit pays situé au large de la côte ouest-africaine, l'introduction de l'approche par compétences, est considérée comme solution privilégiée pour combler le déficit de qualité de l'enseignement de base et secondaire. Ce déficit se traduit en termes de faible pertinence du curriculum dont la mise en œuvre n'accompagne ni les attentes de la société ni les injonctions d'innovation dans l'éducation provenant des organisations

internationales. Trois grandes étapes imbriquées, marquent la réforme du curriculum ayant l'APC pour base, au Cap Vert (Pires-Ferreira, 2014).

La première (2006-2010), qualifiée d'étape conceptuelle et de contextualisation du modèle au niveau national, a été diligentée par les dirigeants et les cadres techniques de l'Unité de curriculum du ME et des professeurs (concepteurs des programmes et manuels), sous l'orientation technique des experts du BIEF. Les programmes devaient être reformulés ou élaborés pour présenter ce qui est attendu des élèves à certains moments de leur cursus scolaire et de nouveaux profils de sortie fondés sur les compétences. Pendant cette phase, de nouveaux manuels pour les différentes disciplines et des instruments d'évaluation des apprentissages devaient être également élaborés. Or, les nouveaux programmes, à peine élaborés, ne couvraient pas toutes les années scolaires. Ce fait met en évidence les difficultés des enseignants concepteurs de programmes, qui n'avaient pas été suffisamment formés et qui n'avaient pas bénéficié d'une assistance technique continue, faute de moyens financiers du ME.

La deuxième étape (2007-2011), qui visait à construire les bases pour l'appropriation de l'APC, concerne la formation aussi bien des cadres techniques des services centraux (Unité de curriculum) que des coordinateurs pédagogiques des services déconcentrés du ME et des professeurs expérimentateurs des écoles d'enseignement de base (12 sur un total de 200) et secondaire (2 sur un total de 40). Or, les bases ont été faiblement constituées. En effet, les équipes qui devaient reproduire la formation en cascade au niveau déconcentré et des écoles n'ont pas été mises en place ou n'ont pas fonctionné.

Les motifs ont été les suivants : l'insuffisance de la formation, la complexité de l'approche, qui exigeait de la réflexion approfondie, un certain désarroi de l'équipe centrale de l'Unité du curriculum, qui ne maîtrisait pas l'approche. La troisième étape, qui est en cours depuis 2009/10, englobe l'expérimentation en salle de classe des nouveaux programmes d'études ayant l'APC pour base depuis la 1^{ère} année, jusqu'à la 5^e de l'enseignement de base. Avant que cette étape ne soit terminée (terme prévu pour 2014-15), une autre étape s'y est déjà imbriquée : la généralisation dans toutes les écoles des programmes d'études des deux premières années de l'enseignement de base en 2012/13 et en 2013/14. On constate une stratégie d'accélération pour la généralisation des programmes dans l'enseignement de base.

D'après l'étude menée par Pires-Ferreira (2014), sur les réformes Capverdiennes, la mise en œuvre de l'APC est émaillée par un certain nombre de contraintes à savoir: le déficit

de matériel pédagogique de support (il n'existe pas de manuel adapté) ; la cohabitation de nouveaux programmes avec un système d'évaluation des apprentissages inchangé ; l'insuffisance de la formation et de l'accompagnement pédagogique reçus (surtout dans le domaine de l'évaluation) ; le suivi ainsi que la supervision pédagogique très réduits ; le manque d'intérêt des parents des élèves ; et l'inexistence d'un système national d'évaluation des apprentissages orienté vers les compétences.

Cependant, l'adoption de l'APC est évidente, du moins dans les discours techniques et politiques au Cap Vert, par le fait de l'influence des organisations internationales. L'on peut aussi observer que les enseignants utilisent les nouveaux programmes, les nouvelles technologies de l'information et de la communication ; ils changent l'aménagement de leur salle de classe, sollicitent et écoute davantage les élèves. Toutefois, en nous appuyant sur les idées de Depover et Stebelle (2010, p.45) sur le phasage d'un processus d'innovation, nous faisons le constat que, la réforme par l'APC au Cap Vert est encore au tout début de la phase 1(l'appropriation). Et ceci pour des contraintes majoritairement liées à une contextualisation approximative de la réforme.

En ce qui concerne la Tunisie, la phase d'expérimentation du curriculum a débuté à l'enseignement de base entre 1995 et 1996, dans environ 10% des écoles primaires et s'est échelonnée sur une période de cinq ans. Cette expérimentation s'est faite avec les curricula en vigueur et elle s'est déroulée sans écueils majeurs (Cros & al., 2010). Des évaluations internes et externes ont démontré l'efficacité de l'APC quant à la réussite des élèves aux épreuves nationales. Un comité de pilotage appuyé par des experts internationaux a supervisé l'expérimentation et a encadré de près les enseignants de classes expérimentales. Ces deux facteurs semblent avoir été déterminants dans la réussite de l'expérimentation. La généralisation a été amorcée entre 2000 et 2001 et s'est faite par niveaux scolaires successifs. Les premiers référentiels APC tunisiens étaient conçus en termes de compétences de base et d'OII/OTI (objectif intermédiaire d'intégration et objectif terminal d'intégration). Très vite, cette option fut abandonnée au profit d'une articulation autour de compétences disciplinaires, transversales et terminales, considérée comme plus pertinente au regard des finalités du système éducatif tunisien.

Parallèlement à la formation des enseignants, des équipes d'experts produisaient dans l'effervescence les curricula et le matériel pédagogique pour le niveau scolaire suivant. L'analyse de ce matériel a révélé une fidélité aux principes, aux caractéristiques et aux

objectifs de l'APC. L'observation dans les classes a permis de constater que chaque enseignant possède le matériel et l'utilise pour la planification et la remédiation. Toutefois, peu d'enseignants possèdent suffisamment la maîtrise de l'APC pour pouvoir à l'occasion se dégager de ce matériel ou dans certains cas pouvoir l'exploiter selon les principes de l'APC. Une stratégie de communication avait été prévue et élaborée en vue de la généralisation. Elle ne s'est pas concrétisée et aujourd'hui, on considère qu'il s'agit d'une erreur grave, les enseignants et les parents n'ayant pas été suffisamment informés, préparés et consultés.

Au Sénégal, la contextualisation de la réforme a porté sur l'approche par les compétences. Plusieurs faiblesses sont ainsi observées dans le système éducatif. Lesdits rapports mettent également en exergue les indicateurs suivants : seuls 60% des enfants qui entrent à l'école achèvent la scolarité primaire et parmi eux, 50% ne maîtrisent pas les acquisitions de base. 70% des élèves n'atteignent que le niveau de base en langue et plus de 80% le niveau de base en mathématiques. Michaelowa (2000) a révélé que le Sénégal obtient les pires résultats en français (35%) et en mathématiques (42%) au CM1. Une autre faiblesse est relative au caractère livresque et encyclopédique de l'approche par les contenus. Dans ce sens, les initiateurs de la réforme ont estimé que, le début du troisième millénaire est marqué par une dynamique accélérée de mondialisation et la nécessité pour les ressources humaines d'un pays quel qu'il soit, d'être de plus en plus compétentes. L'option de l'approche curriculaire adoptée par le Sénégal a pour but principal de permettre au système éducatif sénégalais d'entrer de manière appropriée dans la modernité (Cros et al., 2010).

La prise de conscience est indéniable. Sous cet angle, la mise à l'essai du Curricula de l'Education de Base (CEB) démarrée en 2005 à la suite du processus de la relance, a permis l'élaboration de référentiels de formation adaptés aux différentes cibles et un dispositif de suivi accompagnement avec des outils adaptés. Les formations se sont déroulées en cascade et ont été menées au plan national, dans les bassins regroupant des régions au niveau des Inspections d'académie (IA) ou des Inspections départementales de l'éducation nationale (IDEN), en fonction de la cible ou de la dimension de l'échantillon concerné. Ainsi, l'ensemble des inspecteurs des structures centrales et déconcentrées associés à la mise à l'essai du CEB ont bénéficié d'une formation et ont assuré la formation de plus de 8.000 enseignants. L'intégration de la réforme en 2008/2009 en tant que composante de la formation initiale des inspecteurs, en vue d'une extension à celle des enseignants, constitue un élément de réussite dans le processus curriculaire au Sénégal.

Il importe de relever que nombre de facteurs d'incohérence révélés en termes de matériel, de ressources humaines, temporelles, financières, rendent difficile la cohérence du cadrage curriculaire au Sénégal. Cette situation s'illustre à travers ces propos de Cros et al., (2010) :

L'insuffisance du volume de temps de formation des enseignants et le niveau de formation de nombreux enseignants contractuels n'habilitent pas les enseignants pour répondre pleinement aux défis pédagogiques de la réforme. L'insuffisance des moyens financiers, les difficultés budgétaires liées, entre autres, aux procédures d'appels d'offres ne participent pas de la cohérence entre les moyens existants et la réalisation effective de la réforme. Enfin, l'absence d'un engagement politique affiché en faveur de la réforme est un élément peu propice à la cohérence de la réforme au Sénégal (p.96).

En réalité, les réformes éducatives en Afrique se sont appuyées en général sur quatre catégories de justification : la première est liée à l'évolution des contextes et à la nécessité de s'adapter à des contextes nouveaux. En effet, les pouvoirs en place veulent démontrer leur originalité et veulent illustrer à travers le système éducatif, les nouvelles finalités économiques, sociales et politiques dont ils sont porteurs. La seconde quant à elle, tient à l'obligation de trouver des réponses adaptées aux moments de crise que peuvent connaître les systèmes éducatifs ou les pays. La troisième à son tour correspond à des événements qui remettent en question la qualité du système éducatif tels que la publication des résultats. On observe une faiblesse des rendements interne et externe. La faiblesse du rendement interne s'explique par l'abandon et le redoublement, celle du rendement externe, par la difficulté qu'éprouvent les personnes scolarisées à s'insérer convenablement dans la vie active, à intégrer leur milieu, à s'adapter à leur environnement social et économique.

Cette situation fait de l'école « une véritable fabrique de chômeurs ». On observe pour un grand nombre de pays ce que Mohamed Radi a observé pour le Gabon. On assiste à une coexistence du « chômage de diplômés universitaires » avec une « pénurie » « d'enseignants, en particulier de professeurs de mathématique et de français ». La quatrième enfin, a un lien avec la réaction à des influences extérieures liées à la concurrence entre les systèmes éducatifs. C'est dans cette logique que des auteurs à l'instar de Perrenoud (2001) et Mvesso (2005) se situent lorsqu'ils expriment respectivement le caractère socio-historique et normatif du changement en contexte éducatif.

Toutes ces réformes témoignent de la volonté des pays africains de s'arrimer à la mondialisation. Cependant, Ndoye (2009, p.53), observe pour le déplorer que « *les systèmes éducatifs africains ressemblent davantage à des navires soudainement pris dans la tempête, littéralement ballotés de gauche à droite, à la recherche d'une route consensuelle et paisible introuvable, dans la crainte qu'une vague scélérate n'en emporte de pans entiers* ». C'est dire que, les approches qui se succèdent bien que pertinentes sur le plan théorique demeurent pour les acteurs du système incertaines et inadéquates dans les procédures de mise en œuvre.

Des expériences africaines, plus précisément au Gabon et au Sénégal, il se dégage une prise de conscience de la nécessité impérieuse de s'arrimer à ce chantier d'envergure axé sur les réformes curriculaires. Des efforts sont fournis de part et d'autre, quant au contenu desdites réformes. Mais, elles sont teintées pour la plupart, des incohérences qui les rendent impertinentes pour les environnements respectifs. Le caractère vertical de la démarche adoptée dans le processus de contextualisation des réformes curriculaires n'est pas de nature à favoriser une appropriation réelle par les acteurs professionnels. La dynamique partenariale ne semble pas faire écho dans le développement des réformes en Afrique.

1.1.3 Etat des lieux des réformes curriculaires au Cameroun

Au Cameroun, le phénomène des réformes va grandissant et tire souvent son origine soit des exigences des textes, soit des faiblesses observées dans le système. Dans cette mouvance, le Cameroun a eu pour ambition de réformer le système éducatif jugé inadapté aux besoins de la société, au lendemain des Etats Généraux de la Culture (1991), puis de l'Education (1995). Il s'agissait d'envisager un nouveau projet de société, fondement d'une école citoyenne et de développement (Mvesso, 2005). La Loi d'orientation du 14 avril 1998 est le produit de cette évolution historique qui remonte d'ailleurs du Colloque sur l'identité culturelle de 1985. Ainsi, ladite loi dans son accent novateur a permis l'émergence :

- d'un nouveau projet de société camerounaise: « *former un citoyen enraciné dans sa culture, mais ouvert au monde, fier de son identité, créatif autant qu'inventif* », ce qui constitue la mission générale de l'Education camerounaise;
- d'un nouveau type d'homme à former axé sur de nouveaux objectifs de l'Education ou de formation, au total neuf (09), la centration étant la formation de tout homme au plan intellectuel, physique, culturel, spirituel et politique, et c'est la vision africaine même de l'homme. Il s'agit ici du type d'homme à former ;

- d'un nouveau partenariat autour de l'école « *la communauté éducative* » consacrant l'esprit de responsabilité partagée qui a inspiré cette loi avec le souci de tout faire ou presque tout avec l'apprenant, l'enseignant, le parent, les agents socioprofessionnels et l'administration scolaire, dans l'équipe même de ce qu'est l'éducation africaine qui est communautaire ;
- d'une nouvelle mission ou responsabilité de l'enseignant : « *chargé responsable de la qualité de l'éducation* ». La tâche est exaltante en soi quoique difficile ;
- d'une nouvelle éthique professionnelle : assurer la formation initiale et continue à l'enseignant et lui permettre de vivre décemment. Il apparaît ici une volonté de l'Etat à améliorer les conditions de travail de l'enseignant ;
- enfin, situer l'Education dans la prospective et la mondialisation dont la relation activante doit d'abord être souveraine, humaine, donc culturelle et en suite, seulement économique avec des enjeux qui font partie de l'exception culturelle. Il en va de la culture comme du disque dur du micro-ordinateur. Elle peut et doit rendre tous les services que rend ce disque dur : sans oublier qu'il peut lui arriver tous les désagréments possibles en cas de non protection. Et c'est dans la durée qu'il faut voir la chose informatique que celle culturelle (République du Cameroun, 1998).

Le projet tel qu'il est conçu s'inscrit dans la refondation du système éducatif. Cette refondation est l'expression d'une volonté permettant au pays de relever les enjeux et défis majeurs d'une société libre, qui résident dans une éducation de qualité libératrice, capable de s'adapter et d'inventer le futur. C'est dans cette perspective que Mvesso (2005) énonce un ensemble de pré-réquisits qui s'imposent au nouveau projet de société qu'il faut mettre en œuvre. En effet, l'auteur postule que les finalités de l'éducation ne peuvent se nourrir que des réquisits de notre espace-temps social que sont :

- L'intégration supra communautaire qui tient aux conditions même de la survie et de la pérennisation d'une nation camerounaise en construction (en dépit de sa multiethnicité fertile en tensions centrifuges) ;
- Le développement économique comme impératif absolu et condition sine qua non de la reproduction de notre société ;
- la sauvegarde de certaines valeurs ancestrales, dont l'originalité constitue un élément du patrimoine culturel de l'humanité.

Les pré-réquisits ci-dessus énoncés abordent la question de la pertinence sociale du système éducatif en termes de relation étroite entre les politiques institutionnelles et

substantielles (Lessard, 2009). Les politiques institutionnelles portent sur les rapports sociaux au sein du champ, la distribution de l'autorité du pouvoir, les encadrements juridiques, administratifs et réglementaires des paliers, des instances et des organisations qui regroupent les acteurs autour des positions ordonnées dans le champ.

Dans la perspective de trouver des réponses appropriées à la problématique de l'accès à l'Education et à la qualité des enseignements/apprentissages, un ensemble de pré-réquisits ou finalités s'impose à ce nouveau projet qui a été énoncé. Ces finalités sont entre autres, reconnaît Mvesso (2005) : l'intégration supra communautaire qui tient aux conditions même de la survie et de la pérennisation d'une nation camerounaise en construction (en dépit de sa multiethnicité fertile en tensions centrifuges) ; le développement économique comme impératif absolu et condition sine qua non de la reproduction de notre société et; la sauvegarde de certaines valeurs ancestrales, dont l'originalité constitue un élément du patrimoine culturel de l'humanité.

Les États Généraux de l'Education, les projets Education Pour Tous (EPT) et les Objectifs du Millénaire pour le développement concourent à mettre en exergue le fait qu'en Afrique subsaharienne et au Cameroun, l'éducation souffre d'un déficit en quantité et en qualité d'enseignants formés (Djeumeni Tchamabe, 2015). Dans ses analyses, l'auteure relève que, par manque d'enseignants, plus de quatre millions d'enfants en Afrique subsaharienne, n'entreront pas dans une salle de classe. Sur un plan plus qualitatif, « *des élèves quittent l'école primaire sans savoir ni lire, ni écrire, ni calculer, qui sont pourtant des compétences de base nécessaires pour une poursuite de la scolarité de base* » (Djeumeni Tchamabe, 2015, p. 176).

Ces réflexions rejoignent celles menées lors des États Généraux de l'Education (1995), qui s'accordent de manière unanime sur le fait que, l'école camerounaise a un faible rendement interne et externe (Banque mondiale, 2014). En ce qui concerne le rendement interne, il en ressort selon la même source, que les taux de déperdition sont élevés et les redoublements avoisinent les 40 %. De plus, le rendement externe montre que le système éducatif n'est pas opérationnel : les produits du système éducatif s'insèrent difficilement dans le tissu économique. Une meilleure formation pratique des enseignants doit permettre d'améliorer la qualité de l'éducation et le développement du Cameroun (Banque mondiale, 2014).

De manière plus opérationnelle, lorsqu'on se réfère aux différents Rapports (RESEN, 2013 ; DSCE, 2012, DSSEF, 2013 ; Cahiers économiques du Cameroun, 2014) permettant de lire les progrès réalisés par le système éducatif camerounais, il y a lieu de se rendre compte

des avancées notables. Celles-ci concernent l'amélioration du taux d'accès à l'Education de Base, qui est passé de 102,8% en 2001 à 112,9 % en 2011. Le taux brut de scolarisation primaire, quant à lui va de 53 % en 2001 à 80 % en 2011. Il va de même pour le taux d'achèvement du cycle d'étude primaire, qui est passé de presque 50 % en 2001 à 80 % en 2011. Or, selon les mêmes statistiques, les enfants éprouvent des difficultés à lire, malgré leur résistance à l'école. Cela a été justifié par les Cahiers économiques du Cameroun (2014) qui ressortent que, 49 % des élèves de troisième année du cycle primaire éprouvent beaucoup de difficultés à lire, et 27 % ne savent pas lire du tout. D'importantes disparités persistent.

L'amélioration de l'accès à l'éducation cache des résultats scolaires très disparates au niveau inter et intra-régional, et entre les sexes et les catégories de revenus. Sous cet angle, on peut alors s'interroger sur le niveau d'ancrage socioculturel des curricula. Il s'observe le déficit de communication et de consultation, la rupture entre les curricula du primaire, du secondaire et du supérieur. Du point de vue du taux d'accès à l'école, environ 94 % des enfants en âge d'entrer à la SIL (dans le sous-système francophone) et en Class 1 (dans le sous-système anglophone) ont accès à l'enseignement primaire, mais seulement 57 % d'entre eux atteignent le CM2 dans le sous-système francophone et, 75 % en Class 6 dans le sous-système anglophone. Le système éducatif camerounais est ainsi caractérisé par un bon accès à l'école, mais un achèvement faible du cycle primaire, notamment dans le sous-système francophone.

Bien plus, le système éducatif camerounais connaît de manière générale, un sérieux problème de redoublements, et ces redoublements sont relativement fréquents (RESEN, 2013). Dans le primaire et depuis deux décennies, les redoublements se situent de façon stable autour de 25 % en moyenne. Aussi, est-il utile de noter qu'au Cameroun, la fréquence des redoublements est élevée dans toutes les classes des différents cycles d'enseignement, mais qu'elle l'est très spécialement dans certaines d'entre elles : la première classe primaire d'une part (34 %) et les dernières classes secondaires de l'autre. Cette observation est valable pour les deux sous-systèmes, tant dans les établissements francophones qu'anglophones. La première classe du primaire se caractérise par un taux de redoublement notablement supérieur à celui de toutes les autres classes, alors que la dernière classe du cycle enregistre un taux nettement inférieur, en particulier pour les anglophones où il est de l'ordre de la moitié du plus faible taux constaté dans les autres niveaux.

Il ressort du constat empirique du phénomène qu'au Cameroun, même si le processus du changement a tenu compte de l'analyse des besoins, la mise en œuvre des réformes curriculaires permet de relever au moins trois ordres de difficultés potentielles :

épistémologique, paradigmatique et praxéologique. Et, lorsque les trois niveaux ne s'enchaînent pas dans un processus curriculaire, ils laissent apparaître des incohérences (Legendre, 2004 ; Jonnaert, 2001 ; Jonnaert, 2009 ; Jonnaert et Ettayebi, 2009).

Du point de vue épistémologique, la difficulté peut s'observer à travers le décalage entre le discours sur la réforme et l'organisation des contenus suivant un format curriculaire. La préoccupation fondamentale lorsqu'on envisage une réforme curriculaire, est de clarifier le paradigme épistémologique dans lequel s'inscrit l'approche de formation retenue. Car, comme le précise Legendre (2013),

Toute approche de formation, qu'elle concerne l'apprentissage scolaire ou la préparation des futurs enseignants à une pratique professionnelle, prend nécessairement appui sur des présupposés qui impliquent un positionnement relatif à la manière de concevoir aussi bien la nature des savoirs en jeu que la façon de se les approprier (pp.180-181).

Dans le même ordre d'idées, Jonnaert, Barrette, Boufrahi et Masciotra (2005) posent qu'un paradigme épistémologique de construction et de développement des connaissances devrait être spécifié, avant même que ne soit précisée la conception de la compétence adoptée dans les nouveaux curricula d'enseignement et de formation. Il s'agit du paradigme à la lumière duquel, la notion de compétence doit être comprise par les réformateurs. Car, « à défaut d'une telle clarification, le concept de compétence évolue, au sein d'un même programme d'études, dans des espaces de signification parfois incompatibles » (Jonnaert, Barrette, Boufrahi et Masciotra 2005, p. 671).

S'appuyant sur les travaux de Le Moigne (1997), les spécialistes du développement curriculaire (Jonnaert, 2001, 2009 ; Legendre, 2004, 2008 ; etc.) estiment que, le processus de contextualisation du changement devrait apporter diverses précisions, notamment la nature épistémologique. L'explication tient au fait que, tout processus du changement a besoin d'un cadre général de référence, qui articule les concepts et les catégories devant guider les pensées et les actions des réformateurs dans la conception et la mise en œuvre de la réforme (Jonnaert, 2001 ; 2009 ; Jonnaert et Vander Borgh, 2009). Pour les chercheurs en éducation, il importe de dégager dans un processus de réforme curriculaire, le concept de compétence des ambiguïtés initiales et de le stabiliser (Perrenoud, 1997 ; Jonnaert, 2002).

Pourtant, que ce soit dans le monde de l'éducation, de la formation ou du management, Poumay, Tardif et Georges (2017) trouvent que la notion de compétence reste encore reconnue à ce jour polysémique et les taxonomies relatives au domaine cognitif n'ont

en rien contribué à réduire ce flou sémantique. D'ailleurs, dans le même esprit, des spécialistes des réformes curriculaires soutiennent que :

Des définitions lacunaires, d'autres, tautologiques ou simplement inscrites dans un rapport de synonymie entre plusieurs termes et une contamination de la notion de compétence par des approches issues de la théorie des objectifs, jalonnent la littérature sur la question et rendent opaque la notion de compétence. L'établissement de liens de synonymie entre les compétences et les objectifs est source de nombreuses confusions conceptuelles et opérationnelles, voire de contamination (Jonnaert, Furtuna, Ayotte-Beaudet et Sambote, 2015, p. 9).

Les auteurs suggèrent ainsi une approche cohérente de ce concept, qui laisse aux apprentissages scolaires, la latitude de se dégager d'une stricte pédagogie comportementaliste par objectifs. Ce qui suppose que, pour assurer la qualité et la cohérence de la réforme inscrite dans la logique du développement de compétences, il est crucial d'éviter cette contamination de la notion de compétence par les taxonomies d'objectifs.

Faut-il le relever, cette catégorie de connaissances est responsable du transfert des acquis d'apprentissages, et par voie de conséquence, crée l'expertise tant chez l'apprenant que chez l'acteur professionnel. Car, il ne suffit pas pour l'acteur de l'Education de connaître un ensemble de théories, de lois et de procédures pour garantir d'être qualifié d'expert. Il semble qu'il ne serait considéré comme tel que, postule Tardif (1997, p. 53), « *dans la mesure où il peut, dans différents contextes, appliquer ces diverses connaissances déclaratives et procédurales*. Dans cette logique, les connaissances conditionnelles se révèlent être aussi un support à la réflexivité autant personnelle que professionnelle.

Les connaissances procédurales renvoient aux étapes pour la réalisation de l'action éducative, c'est-à-dire à la procédure permettant la réalisation d'une action. A l'inverse des connaissances déclaratives, il s'agit d'après Tardif (1997, p. 50), « *de connaissances de l'action, de connaissances dynamiques* ». Ce qui suppose que c'est exclusivement que les connaissances procédurales peuvent se développer, parce qu'étant essentiellement des séquences d'action. Les connaissances conditionnelles se réfèrent aux conditions de l'action. Ainsi elles concernent le « quand » et le « pourquoi » de l'action éducative. Il s'agit du moment et du contexte dont il est approprié d'envisager telle une stratégie précise. Alors que les connaissances procédurales s'intéressent à des séquences d'action, précise Tardif (1997, p.

52), *les connaissances conditionnelles correspondent essentiellement à des classifications, à des catégorisations* ». L'articulation de ces différentes catégories de connaissances dans les curricula, faciliterait leur opérationnalisation par les professionnels de terrain.

Du point de vue paradigmatique, une approche par compétences peut s'inscrire dans un paradigme socioconstructiviste de la cognition, à condition qu'elle s'articule à une conception congruente de la connaissance (Jonnaert, 2001 ; Legendre, 2004. A cet effet, reprenant les travaux de Glasersfeld (1994), Jonnaert (2001) montre l'importance d'inscrire une réforme par APC dans un paradigme socioconstructiviste. L'auteur postule que les connaissances des sujets ne sont pas seulement construites par celui ou celle qui apprend, mais elles ont pour eux un caractère adaptatif. Elles sont maintenues aussi longtemps qu'elles sont viables pour l'apprenant ou l'apprenante. Ainsi articulées à d'autres ressources (discursives, matérielles, etc.), les connaissances viables doivent permettre à leur auteur d'atteindre les buts qu'il poursuit, de réaliser ses projets et ainsi de faire preuve de compétence dans une série de situations éducatives. Lesquelles situations pour l'apprenant, sont significantes et doivent à terme devenir pertinentes, eu égard à des pratiques socialement établies.

Dès lors, il faut comprendre que, ce n'est plus le contenu disciplinaire qui est déterminant pour les apprentissages, mais bien les situations éducatives dans lesquelles l'élève peut utiliser ses connaissances viables pour réaliser ses buts. En effet dans un paradigme socioconstructiviste, les connaissances du sujet apprenant ont les caractéristiques propres. Comme le précise si bien Jonnaert (2001),

elles sont construites et non transmissibles ; elles sont temporairement viables et non définies une fois pour toutes ; elles résultent d'une pratique réflexive et ne sont donc pas admises comme telles sans remise en cause ; elles s'articulent à des contextes et des situations éducatives qui doivent être éventuellement liées à des pratiques sociales établies (p. 5).

En d'autres termes, la compétence ne fonctionne pas en roue libre dans un curriculum. Un défi qui se présente aux réformateurs/acteurs de l'Éducation de Base est d'envisager des situations éducatives relatives aux contextes socioculturels où sera opérationnalisé les curricula d'enseignement ou de formation. En ce sens, la question de l'arrimage du concept de compétence avec une approche socioconstructiviste des connaissances constitue un défi majeur à relever par les réformateurs.

Or, une incohérence semble traverser le discours des réformes curriculaires par la référence simultanée à plusieurs paradigmes (constructiviste, cognitiviste et behavioriste), incompatibles avec l'APC. En effet, il ne semble pas évident de se prononcer de façon claire sur un paradigme adopté dans le processus de contextualisation des réformes curriculaires au Cameroun. Dans un tel contexte, il est difficile d'identifier le cadre de référence qui a orienté la réflexion. Et, une telle incohérence n'est pas sans conséquence, au regard de l'interprétation que les acteurs de l'Education feront du produit curriculaire. Il en est de même de leur volonté de développer ou non une approche socioconstructiviste des apprentissages scolaires avec leurs apprenants.

Du point de vue praxéologique, la réduction dans le même discours du statut conceptuel de la notion de compétences à celui d'objectifs pédagogiques constitue une incohérence. Dans les pratiques pédagogiques, le concept de compétence semble se substituer tout simplement à celui d'objectif. En effet, les compétences semblent y avoir le même statut conceptuel que les objectifs dans la pédagogie behavioriste, qui semble nier la spécificité du sujet apprenant. Car, les compétences y sont étroitement associées aux savoirs codifiés, à un point tel que les chercheurs et professionnels de terrain se posent la question de la pertinence d'une telle réforme en ces termes : « *qu'apporte de neuf ce concept de compétence s'il peut être remplacé, pratiquement sans autre forme de procédé, par celui d'objectif ?* » (Jonnaert, Barrette, Boufrahi & Masciotra, 2005, p. 2).

Pourtant de plus en plus, la complexité des situations de vie courante nécessite qu'un processus de réforme curriculaire se dégage d'une orientation taylorienne des activités et donc aussi de l'approche stricte d'une pédagogie par objectifs, comme de sa philosophie traduite dans les prescrits de la pédagogie de la maîtrise (Bloom, 1979). A cet effet, il importe que l'usage fait de la notion d'objectif soit revisité et non son rejet. Il faut reconnaître que depuis, l'usage de cette notion d'objectif était questionné et utilisé comme organisateur essentiel des programmes d'étude, avant l'apparition massive du concept de compétence.

Dans cette perspective, les spécialistes des réformes curriculaires substituent la notion d'objectif à d'autres appellations. Ainsi, Jonnaert (1988) l'a substitué à la notion d'hypothèse. Dans le même esprit, Martinand (1986) parle plutôt d'objectifs obstacles. Perrenoud (2002) accepte et utilise, certes en l'amendant de façon radicale, cette notion d'objectif. Il conserve cependant la notion de compétence comme organisateur des programmes d'études. Une condition reste constante dans les propos de ces auteurs, c'est de replacer la notion d'objectif dans un certain cadre, mais aussi d'en modifier les fonctions et les usages. Il importe de retenir que la notion d'objectif reste toujours utile dans un processus curriculaire.

Cependant, les auteurs estiment que le comportementalisme n'a pas le monopole du concept d'objectif, pas plus que de celui de compétence. Car déclarent Jonnaert, Barrette, Boufrahi et Masciotra (2005, p. 670), « *l'un et l'autre peuvent être conjugués sous l'emprise d'autres paradigmes, sans qu'il n'y ait nécessairement contradiction, voire contre-indication* ». Autrement dit, il n'importe pas de toujours vouloir bannir toute référence à la pédagogie par objectifs, sous prétexte que les réformes curriculaires s'inscrivent dans de nouvelles perspectives épistémologiques. Tout au contraire, l'adoption d'une approche par compétences ne peut être confondue avec un procès des objectifs en éducation. Il s'agirait plutôt pour les réformateurs d'analyser dans le processus de contextualisation curriculaire, comment utiliser les apports incontestés d'une pédagogie par objectifs, lorsqu'ils sont inscrits dans les perspectives actuelles des réformes curriculaires.

L'on constate aussi un autre phénomène pervers pour les systèmes éducatifs, explique Ndoye (2009, p. 54) : « *avant qu'une réforme soit achevée, une autre est déjà en cours et les enseignants sont totalement perdus* ». Cette attitude traduit une certaine instabilité en matière de gouvernance curriculaire (Lusignan et Pelletier, 2009), qui est l'expression d'une absence de cohérence des politiques éducatives (Depover et Jonnaert, 2014). L'impression qui en découle est traduite par ces propos de Lessard (2009):

nos systèmes éducatifs ressemblent davantage à des navires soudainement pris dans la tempête, littéralement ballotés à gauche et à droite, à la recherche d'une route consensuelle et paisible (ou apaisée) introuvable (que certains nostalgiquement associent à un retour dans le passé, un âge d'or malheureusement défait), dans la crainte qu'une vague scélérate n'en emporte des pans entiers. Les capitaines qui se succèdent à la barre semblent désemparés et incertains : ils vont et viennent, changent souvent, délèguent et passent les commandes à d'autres, consultent et étudient, hésitent, tergiversent, laissent faire ou encore s'activent (trop), leurs choix successifs désorientant ou s'empilant les uns sur les autres sans prise en compte de leurs interactions et de leurs effets (p. 60).

Pourtant, une réforme ne s'impose pas, ne se décrète pas (Crozier et Friedberg, 1977 ; Crozier, 1979). Dans le même sens, Bouvier (2012) démontre que l'amélioration du système éducatif ne se décrète pas d'en haut, mais se réalise dans les écoles dont il faut renforcer l'autonomie et la responsabilité dans un système contractuel et respectueux des compétences de chacun. Il s'agit de donner à tous les acteurs de l'Éducation de Base, la possibilité de

participer aux prises des décisions autonomes et plus efficaces (Crozier et Friedberg, 1977 ; Crozier, 1979 ; Bouvier, 2012 ; Pichault, 2013 ; Nkelzok Komtsindi, 2015). La réussite d'une réforme curriculaire est le fruit de la mise en œuvre d'une approche susceptible de responsabiliser toutes les parties prenantes, favorisant du même coup des apprentissages collectifs. Ce notamment à travers des mécanismes de régulation qui intègrent les modalités de discussions ouvertes et orientées vers une logique du bottom-up, c'est-à-dire une approche anthroposituationniste, voire polyphonique du changement. Autrement dit, le changement de paradigme nécessite une réflexion sur le choix de l'approche à adopter dans la contextualisation des réformes curriculaires.

Force est de comprendre que dans le pilotage des réformes curriculaires au Cameroun, il ne semble pas évident de distinguer clairement les différents processus du changement, permettant aux acteurs de l'Éducation d'élaborer la stratégie la plus adaptée, et dans une démarche déjà engagée, de repérer la progression des opérations de la réforme. Pourtant, le changement comme le précise Lessard (2009),

n'est pas un objet neutre ou banal, il représente ce qu'une société choisit de transmettre d'elle-même à la jeune génération, c'est-à-dire, des outils culturels qu'elle lui propose pour se construire des identités individuelles et/ou collectives, pour comprendre et assurer à la fois la continuité et la transformation du monde (p. 64).

Ce qui suppose qu'il faut opérer un choix. Comment faire ce choix en tenant compte des aspects essentiels ? Mais, qu'est-ce qui est essentiel et qu'est-ce qui est superficiel dans une société ? L'on est sans ignorer que l'essentiel c'est ce qui ne doit pas être négligé et le superflu est le péjoratif. En d'autres termes, qu'est-ce qui est périphérisable à côté de ce qui est essentiel ? La légitimité des réformes curriculaires ici n'est pas une possession ou une caractéristique plus ou moins objective du MINEDUB. Elle est plutôt, reconnaît Lessard (2009, p. 64), « *une construction sociale qui reflète une forte congruence entre les actions de l'entité légitimée et les croyances partagées des groupes qui constituent l'environnement de l'organisation* ». Quelle est la légitimité du projet de contextualisation des réformes curriculaires au Cameroun ? Lessard (2009) parle d'ailleurs de la difficile légitimation de la réforme curriculaire.

Pour Pichault (2013), il faut distinguer clairement les différents processus du changement permettant aux réformateurs d'élaborer la stratégie la plus adaptée et, dans une démarche déjà engagée, de repérer la progression du système. Car, tout changement

déstabilise un système et par conséquent ses acteurs. Un changement significatif dans un système social suppose, d'après Collerette, Delisle et Perron (2008), le passage d'un état d'équilibre à un état de déséquilibre, avec l'espoir d'atteindre un nouvel état d'équilibre plus satisfaisant. Dès lors, le réflexe du système est d'investir plus d'énergie pour se protéger des intrants qui risquent de l'ébranler.

La résistance au changement apparaît alors comme une réaction légitime des acteurs qui tente de « maintenir » un état de normalité relatif. Comment rendre alors légitime la contextualisation de la réforme? Comment prendre en compte dans le processus de contextualisation de la réforme curriculaire la légitimité institutionnelle, la légitimité substantielle ou curriculaire et les pratiques professionnelles ? A quoi bon réformer si l'on ne tient pas compte de tous les aspects (contenu ; contextes et processus) du système éducatif? Comment les réformateurs peuvent-ils se prendre pour entendre à leur juste place les différentes parties prenantes du chantier de la réforme curriculaire ? Comment autoriser dans le processus de contextualisation la diversité des comportements des acteurs, tout en maintenant la cohérence autour du projet de la réforme ? Quelle approche du changement faut-il mettre en œuvre à l'effet de favoriser l'appropriation de la réforme par les acteurs de l'Education de Base ? Quel est le parcours typique d'une contextualisation de la réforme curriculaire?

1.2 FORMULATION ET POSITION DU PROBLEME

L'appropriation renvoie à l'acte par lequel un usager devient un acteur actif et autonome qui construit ses usages en fonction de ses intérêts et se constitue « un soi » (Jouët, 2000). D'après Grimand (2006, p.17), l'appropriation est « *un processus interprétatif, de négociation et de construction du sens à l'intérieur duquel les acteurs questionnent, élaborent, réinventent les modèles de l'action collective* ». Les nouveaux programmes ou les nouvelles politiques d'évaluation, les nouvelles méthodes d'enseignement ou l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication, ne peuvent entraîner des changements radicaux que s'ils sont compris et acceptés par les enseignants, considérés comme acteurs du métier. La mise à l'écart de ceux-ci dans la contextualisation des réformes expose à des conduites de refus et de résistance. Lesquelles conduites ne peuvent pas favoriser l'appropriation du changement (Perrenoud, 2001 ; Giordan 2003 ; Proulx 2005 ; De Vaujany, 2005 ; 2006 ; Fonkoua, 2007 ; 2008 ; Bucheton et saoule, 2009; Mvesso, 2011;Bommel, Boshuizen, et Kwakman, 2012 ; Jodelet, 2006 ; 2015b ; Viau-Guay, 2014 ; Bucheton,

2015 ; Pichault, 2013). Ainsi, l'appropriation est une conduite qui peut s'exprimer différemment, suivant que les acteurs intègrent de nouvelles modalités d'interaction et de fonctionnement liés à l'objet de la réforme.

D'autres auteurs (Giordan 2003 ; Perrenoud, 2001), pensent que l'appropriation de la réforme procède d'une activité d'élaboration réalisée par un acteur professionnel qui confronte les informations nouvelles et ses connaissances mobilisées et qui produit de nouvelles significations plus aptes à répondre aux interrogations qu'il se pose. En fait, l'acteur de l'Education intervient comme interface entre lui et les objets de la réforme. Son rôle est de créer des situations didactiques qui suscitent les confrontations et la prise de conscience. Seulement, le fonctionnement du processus d'acquisition fait que chaque élève apprend, non ce que le maître lui propose, mais ce qu'il peut assimiler en fonction de son mode d'appréhension des données, de sa capacité d'organisation mentale, avec les instruments intellectuels dont il dispose. Et c'est l'acteur professionnel qui trie, élimine, réajuste, organise, coordonne, transforme les données, celles qu'il est justement susceptible d'assimiler.

Ainsi, s'approprier la réforme c'est intégrer quelque chose d'important à sa vie. C'est ancrer un modèle, une représentation d'une réalité, ou un processus d'action important pour soi de manière à le retrouver au moment opportun pour l'utiliser ou l'enrichir. On peut attribuer alors un sens large à l'appropriation de la réforme. Cependant, le sens de cette expression converge vers les changements qui peuvent intervenir, chez l'acteur professionnel au niveau intellectuel, psychique ou moral. A cet effet l'acquisition des objets de la réforme fait référence aux savoirs expérimentiels.

Les savoirs expérimentiels sont des savoirs qui s'enracinent dans l'expérience personnelle de l'individu. Ces savoirs sont peu formalisés car, il est difficile de les mettre en mots. Ces savoirs se construisent par l'observation, la pratique réflexive. C'est l'action qui engendre ces savoirs et ce sont ces savoirs qui guident l'action. Un des plus importants objectifs de l'alternance est de faire émerger les liens qui peuvent exister entre ces savoirs expérimentiels et les savoirs savants ou formalisés. C'est ce qu'on peut appeler ici: savoir l'usage des savoirs (Perrenoud, 2001, p. 118).

L'appropriation est un processus de construction de savoir et non une simple assimilation d'informations. Ces savoirs constituent les représentations mentales des

différentes connaissances intégrées chez l'humain, qui lui servent d'outils d'interprétation du réel, de mise en œuvre des opérations mentales. L'enseignant joue un rôle de médiateur en aidant l'apprenant à prendre conscience de ses connaissances antérieures, à établir des liens entre ses apprentissages et leur donner des significations puis à les transférer dans diverses situations. Il est question pour l'enseignant pendant le processus enseignement/apprentissage de stimuler l'apprenant, de le réorienter quand il constate une difficulté ou une erreur. Aussi déclarent Ndoungmo, Matouwé et Mgbwa (2020) « *Lorsque les interactions sociocognitives entre élèves sont structurées autour d'une tâche commune elles obligent chaque apprenant à s'investir dans la tâche et à se sentir responsable des apprentissages de ses pairs* ». On est très frappé par la question du transfert des savoirs dans le monde de l'éducation et de la formation. Or, la contextualisation de la réforme permet de mener une réflexion sur l'expérience vécue et sur les pratiques professionnelles. Ainsi, elle favorise ce transfert des savoirs en mettant les liens de ce qu'on apprend à l'école avec ce qu'on apprend en situation. Les réformateurs et les acteurs professionnels doivent se poser les mêmes types de question, partager le même cadre de référence, y compris le vocabulaire, la même façon de raisonner et donner le même sens aux choses. Or, ces conditions sont rarement satisfaites dans le processus de contextualisation des réformes curriculaires au Cameroun.

En outre, Bucheton et saoule (2009) et Bucheton (2019) avaient pensé que l'appropriation de la réforme renvoie à l'amélioration des gestes professionnels. C'est ainsi que la contextualisation de la réforme qui consiste à « *transformer la formation, accompagner les changements et les ruptures nécessaires dans l'école est une urgence pragmatique, un défi pour la recherche en éducation* » (Bucheton & saoule, 2009, p.29). Ce constat fait état de ce que peu nombreux sont les acteurs de l'Éducation de Base capables aujourd'hui de synthétiser l'ensemble de ces travaux pour conduire une analyse de pratiques à la hauteur de ce que l'on sait des différentes facettes de l'agir enseignant. En effet, le geste professionnel permet de comprendre qu'il y a eu appropriation de la réforme. Bucheton pense qu'il s'agit d'une situation complexe et explicite. C'est « *la manière de gérer les interactions langagières et les relations entre les personnes. Le tissage permet de donner du sens aux apprentissages et de faire du lien. Un souci constant est celui de l'étayage : aider à faire, à dire, à comprendre* » (Bucheton, 2015, p, 47).

Bien plus, Piot (2009) trouve que l'appropriation de la réforme équivaut à la professionnalisation. Au terme de professionnalisation, il lui conférerait une saveur d'espérance et une visée résolument formative, voire transformative d'un professionnel en devenir ou en

développement. La professionnalisation est pour lui un principe à inscrire dans toute conception et construction d'un parcours de formation professionnelle, tout particulièrement dans les réformes éducatives affectant la formation à l'enseignement (Piot, 2009). Dans ce sens, l'appropriation de la réforme est une occasion d'analyser le travail éducatif, en particulier chez les acteurs de l'Education, mais aussi chez d'autres professionnels de l'Education et de la formation. Ainsi c'est à travers la contextualisation de la réforme que l'on analyse l'acte d'apprendre dans les contextes particuliers du changement.

Par ailleurs, De Vaujany (2006 ; 2005) ; Martineau, (2012) permettent de comprendre que l'appropriation s'accompagne d'activités telles l'adaptation au changement, la contextualisation, la résolution de problèmes et la construction de sens. L'appropriation réside dans un processus de mise en œuvre d'une innovation. En substance, ces derniers définissent l'appropriation comme étant la mise en œuvre effective et concrète d'un outil, par des individus, au sein d'une organisation. L'accent est mis ici sur le caractère bilatéral du processus d'appropriation des outils de gestion par les acteurs organisationnels. Selon lui, l'échec de l'appropriation peut être perçu suivant deux possibilités. D'une part, les acteurs de l'Education peuvent résister au changement et vouloir conserver leurs routines pédagogiques. D'autre part, les innovations pédagogiques peuvent éprouver des problèmes de contextualisation, c'est-à-dire que leur usage n'est pas adapté à la réalité locale. Ici, les acteurs de l'Education ne parviennent pas à s'accorder sur le fait que l'innovation pédagogique ne réponde à leurs besoins.

De Vaujany (2005) met en relief le caractère contextuel de l'outil de gestion au regard de son appropriation. Il estime que l'appropriation aboutit lorsqu'une série de transformations successives réalisées au cours des formations continues sont bien intégrées et se terminent par son utilisation. Il développe une approche tridimensionnelle de la compréhension du processus d'appropriation. Il s'agit de la perspective rationnelle, de la perspective socio-politique et de la perspective psycho-cognitive. A cet effet, il propose que lorsqu'on aborde l'appropriation, il faut toujours tenir compte des points de vue des concepteurs et des formateurs. Ceci dit, l'appropriation comme un processus aide à optimiser, à corriger.

L'appropriation suppose aussi la prise en compte du point de vue des utilisateurs, sa compréhension comme l'apprentissage parfois difficile par lequel l'individu va devoir passer afin de rendre l'objet de gestion propre à son usage. L'appropriation, selon (De Vaujany, 2006), implique d'adopter le point de vue des acteurs de l'Education considérés comme utilisateurs des innovations pédagogiques, afin de comprendre comment les objets peuvent

gêner ou servir leurs intérêts en fonction de leurs mises en actes. L'appropriation est aussi fondamentalement liée à une affirmation d'identité ; elle s'inscrit dans une culture donnée; elle mobilise des savoir-faire, des savoir-être, des savoir-dire préexistant. En définitive, ici, l'appropriation est une conception à l'usage : elle est un acte de création de sens pour les salariés, elle introduit la recomposition des logiques identitaires. La construction est alors consubstantielle au processus qui mène à l'usage des outils de gestion.

Ces regards rejettent tout déterminisme de l'outil de gestion dont les utilisateurs « *passifs* » s'accommoderaient sans y apporter leurs « *touches* », des modifications. L'appropriation est un processus qui se déroule dans l'action tant du côté des concepteurs du changement que du côté des acteurs sensés intégrer le changement ou visés par ledit changement. Autrement dit, celui qui s'approprie le changement ne reste pas dans une posture inactive. Il participe au processus d'appropriation par des apports se présentant tantôt sous forme d'amélioration, tantôt sous forme de modifications. C'est précisément, ce jeu de rôle des acteurs en œuvre dans le processus d'appropriation qui serait intéressant en ce qui concerne les innovations pédagogiques du système éducatif camerounais. (De Vaujany, 2006).

Pour Mvesso (2005), l'appropriation de la réforme curriculaire découle de la redéfinition du rôle de l'école. Le processus commence lors de la mise en production de l'outil de gestion dans l'organisation et finit lorsque l'outil est utilisé de manière stable dans les activités de travail des individus. L'appropriation est un ensemble de mécanismes cognitifs qui consistent à adopter une solution ou un outil comme une réponse naturelle à un problème donné. Sur le plan individuel, le processus d'appropriation correspond à des modifications de connaissances et/ou de comportements induites par l'apprentissage. Selon Mvesso (2005), le processus d'appropriation ne repose pourtant pas uniquement sur une évaluation contrôlée et consciente, mais également sur un processus d'évaluation automatique et inconscient qui structure la formation d'épisodes émotionnels primaires et guide les comportements humains dans le système éducatif camerounais.

Dans ce contexte, pense Mvesso (2011, p.20), « *l'éducation est appelée à jouer sa partition en tant qu'instance centrale de formation d'une ressource humaine de qualité* ». En effet, les finalités de cette nouvelle éducation ne peuvent se nourrir que des réquisits de l'espace-temps social que sont : l'intégration supra-communautaire, qui tient aux conditions mêmes de la survie et de la pérennisation d'une nation camerounaise en construction. L'école est donc perçue comme un espace d'intégration des acquis de formation. L'appropriation des

outils de gestion est donc « *devenue un enjeu majeur* ». Le processus d'appropriation étant au cœur de ces développements théoriques. Il s'agit d'un schème interprétatif de la fonction de l'école comme objet social. La contextualisation de la réforme curriculaire représente ainsi un niveau d'alternance qui permettrait à l'acteur de l'Education de Base camerounais de se construire une identité professionnelle. Il s'agit pour Mvesso (2005), d'établir la cohérence dans l'agir professionnel. Les auteurs précisent à cet effet, que :

La notion de cohérence psychologique renvoie à l'expérience vécue de ceux qui utilisent les systèmes et qui sont confrontés à leurs nouvelles exigences, en rupture avec les procédures et des traditions de travail établies. La cohérence psychologique est affaire de perception, elle mobilise des représentations et des émotions liées au changement d'environnement de travail (Bourguignon & Jenkins, 2004, p. 32).

Il y a lieu de comprendre par-là que les processus affectifs occupent une place importante dans le processus de contextualisation de la réforme curriculaire, des attitudes et des intentions comportementales, relativisant ainsi l'apport des processus cognitifs et favorisant des réponses d'évaluation plus spontanées reposant sur l'expérience émotionnelle de l'individu.

Dans le même ordre d'idées Fonkoua (2008) pense que l'appropriation renvoie au perfectionnement des acquis d'expérience. Dans ce contexte, l'appropriation fait suite à l'acquisition complète des techniques de son métier. Il est question pour les réformateurs du système éducatif camerounais de procéder à une adaptation permanente des connaissances face aux évolutions continues et rapides des innovations pédagogiques. Si l'innovation reste le maître mot dans un système éducatif, il est donc important de penser à réajuster le niveau de prise de conscience et de responsabilités humaines dans le cadre du travail des acteurs de l'Education de Base.

Il faut acquérir les moyens propres pour les assumer. L'appropriation consiste à s'adapter dans le temps et dans l'espace. En effet, une innovation, quelle que soit sa nature revêt un caractère innovant et en principe non répétitif, et est, par conséquent, surtout quand il s'agit des projets et programmes de développement, destiné à introduire des changements tant quantitatifs que qualitatifs au niveau du processus enseignement : apprentissage et au niveau du binôme qui le compose. Dès lors, à notre avis, la réussite desdites innovations et programmes réside dans les usages pérennes et durables des extrants ou résultats qui

pourraient être observés au niveau des établissements pendant et surtout, au terme de la mise en œuvre desdits projets et programmes de développement (Fonkoua, 2007 ; 2008).

Dans cette perspective, Fisher (1983) trouve que l'appropriation est un terme polysémique, il désigne globalement soit l'acte de prendre quelque chose pour soi, soit de rendre quelque chose propre à son usage. En ce sens, l'appropriation évoque pour chaque professionnel le fait de se sentir acteur du système éducatif au travers de la maîtrise des réformes curriculaires en cours. Ce qui définit un rapport essentiel de l'acteur d'Education au système éducatif : c'est y établir un chez-soi. En revanche, ne pas avoir de chez-soi dans le processus de changement est l'image même du dénuement et du déracinement du professionnel de terrain. L'appropriation se réfère à la manière dont un professionnel d'éducation a de l'emprise spécifique, créé une sphère du « chez soi ». Il s'agit d'aménager son « coin », compte tenu des contraintes qui pèsent sur lui dans le processus de réforme.

Pourtant, pour qu'il y ait appropriation, Pichault (2013) postule que le processus de changement tienne compte des paramètres tels que : le contenu, les contextes et le processus. Le contenu renvoie au domaine ou la cible visée par le changement. Ainsi le contenu et son évolution peuvent être décrits à l'aide des concepts tels que : les finalités, les niveaux et les temporalités. Dès lors, identifier le contenu du changement revient à préciser sa finalité, situer ses différents niveaux, préciser ses bornes temporelles. D'après Pichault (2013), le changement c'est d'abord un contenu, c'est-à-dire un objet qui va être soumis à modification, reflétant le plus souvent les intentions d'une équipe dirigeante en matière de cible, de rythme ou de résultat attendus (approche de la planification), mais pouvant aussi résulter de l'évolution non intentionnelle de certaines variables.

Les contextes quant à eux désignent les facteurs susceptibles d'influencer les finalités et les résultats escomptés de la réforme curriculaire. Les contextes d'après Pichault (2013, p.64), « désignent les facteurs susceptibles d'influencer les contenus et leur évolution ». Il s'agit d'un ensemble formé de contraintes et d'opportunités, c'est-à-dire des facteurs propres à l'organisation elle-même (contexte interne) et ceux qui ont trait à son environnement (contexte externe). Ainsi, l'analyse préalable des contextes interne et externe permettrait aux réformateurs, non seulement de repérer les opportunités ou les contraintes de contexte susceptibles de marquer le processus de la réforme, mais aussi et surtout de qualifier la nature centrifuge ou centripète du système d'influence en vigueur et de détecter les écarts possibles entre la situation actuelle et la situation souhaitée, notamment en matière d'organisation du

travail et de gestion des ressources humaines. Ce qui suppose que les réformateurs devraient caractériser dès le départ de la réforme curriculaire les environnements internes et externes du système éducatif camerounais. Selon Pichault (2013),

Les processus ont traits aux rapports de pouvoir qui se développent entre acteurs, fonction de la défense de leurs intérêts spécifiques, et aux initiatives qu'ils mettent en œuvre en conséquence face au processus de changement (les uns cherchant à faire évoluer la situation dans telle ou telle direction, les autres plutôt à la stabiliser...) (p.68).

En ce sens, le processus permet de comprendre comment les acteurs se positionnent par rapport au contenu (approche politique), comment ils sont marqués, dans ces positionnements, par l'histoire organisationnelle et les décisions héritées du passé, chacune ayant une temporalité spécifique (approche incrémentale), comment ils mettent en action les éléments du contexte pour les intégrer de manière signifiante dans le contenu (approche interprétativiste). Il s'agit des rapports de pouvoir qui se développent entre acteurs, fonction de la défense de leurs intérêts spécifiques, et aux initiatives qu'ils mettent en œuvre en conséquence face au processus de changement.

Ainsi, les uns cherchent à faire évoluer la situation dans telle direction, les autres plutôt à la stabiliser. Il convient de comprendre que le processus de changement fait référence aux actions, réactions et interactions des différentes parties qui cherchent à déplacer l'entreprise de son état présent à son état futur. Ainsi, d'après Pichault (2013), les processus du changement articulent des actions telles que l'identification des parties prenantes, le repérage des circuits de communication informels, l'analyse des capacités de mobilisation interne et externe, l'anticipation des moyens d'action susceptibles d'être déployés (régulation).

Ce qui suppose que la réforme curriculaire ne peut être appréhendée correctement sans contenu (approche de la planification), sans être mise en relation avec le contexte camerounais dans lequel elle est destinée à s'implanter (approche contingente), qui représente à cet égard autant de contraintes que d'opportunités. Dans ce processus, il convient que les réformateurs s'interrogent sur comment les acteurs se positionnent par rapport au contenu (approche politique), comment ils sont marqués, dans ces positionnements par l'histoire organisationnelle et les décisions héritées du passé, chacune ayant une temporalité spécifique

(approche incrémentale), comment ils « mettent en action » les éléments du contexte pour les intégrer de manière significative dans le contenu (approche interprétativiste).

Pichault (2013) propose ainsi un processus de changement qui s'inscrit dans une approche polyphonique et qui par conséquent, ne semble négliger la contextualisation de l'objet de la réforme. Selon cette logique, toute personne à qui l'on demande de conduire ou d'accompagner un changement, précise (Bériot 2006, p. 18) « *a besoin d'avoir une vision globale de tous les acteurs à prendre en compte : il lui faut connaître la manière dont il risque de se positionner par rapport aux innovations, et pouvoir apprécier l'évolution de leurs résistances* ». Il s'agit d'un mode de management par lequel, chaque réformateur de l'Education de Base devrait passer, afin de déboucher sur des processus de décision cohérents les uns par rapport aux autres. Cette démarche suppose d'être clair sur la finalité de l'objet de la réforme et de formaliser ledit projet sur des objectifs qui tiennent compte des besoins des bénéficiaires, voire de la société camerounaise.

Or, lorsqu'on s'intéresse au processus de contextualisation des réformes au Cameroun, la démarche adoptée ne semble pas être celle proposée par Pichault (2013). On s'aperçoit que le processus du changement s'est appuyé sur l'approche technocratique (Paquay, 2007) qui accorde la priorité aux réformateurs, c'est-à-dire imposée par le pouvoir central. Dans ce contexte, nombre d'acteurs de l'Education de Base adoptent des postures d'agent d'exécution. Ils sont souvent assimilés à des instruments, à des individus pris dans un système organisationnel et institutionnel, dans lequel il leur est demandé de remplir seulement une tâche précise. Ils sont engagés au projet mais ne s'engagent pas, puisqu'ils ne saisissent pas le sens de la réforme.

Bref leur engagement est désinvesti et leur participation est désimpliquée. Ils ne sont pas responsabilisés dans le processus de la réforme curriculaire. Ainsi, on délivre un mandat à ces acteurs professionnels pour l'exercice d'une fonction déterminée. Dès lors, ces enseignants ne peuvent ni anticiper, ni créer, encore moins réfléchir. Ils ne sont ni acteurs, ni auteurs, mais sont des exécutants de la réforme. Ils sont agis par le système (Mias, 1998). D'où la désappropriation par les acteurs de l'Education de Base dans le processus de contextualisation de la réforme.

Cette situation justifie les constats alarmants sur l'état de l'éducation dans le monde (Jonnaert, 2015). Plus spécifiquement, le taux brut de scolarisation au cycle primaire est passé de 53°/° en 2001 à 80°/° en 2011, tandis que le taux d'achèvement est passé de 50°/° en 2001 à 80°/° en 2011 (DSSEF, 2013). Aussi, le contexte empirique a révélé que 49°/° des élèves de

troisième année du cycle primaire éprouvent beaucoup de difficultés à lire, alors que 27°/° ne savent pas du tout lire (Cahiers économiques, 2014). De telles statistiques confirment ou justifient le niveau d'instrumentalisation que peuvent subir les acteurs de l'Education de Base. Dès lors ce qui intéresse cette recherche, c'est des professionnels en éducation dont l'implication n'est pas toujours sollicitée dans le processus de contextualisation de la réforme curriculaire. Ils y sont plutôt passifs. Pourtant, ils devraient non seulement être consultés, faire partie de ceux retenus pour une concertation, mais aussi et surtout co-construire et co-gérer les actions de la réforme (Mias, 1998 ; Moscovici et Doise, 1992 ; Crozier et Friedberg, 1977 ; Carpentier, 2013 ; Pichault, 2013 ; Foudriat, 2016).

Dans le pilotage du changement au Cameroun, il ne semble pas évident de trouver la création d'un sens, qui pourrait se réclamer de l'ensemble des acteurs de l'Education de Base. Bien plus, il y a comme une dilatation du sens, dans la mesure où le pourquoi et le vers quoi de la réforme ne semblent pas répondre aux représentations des professionnels d'éducation. La manière de procéder dans la contextualisation de la réforme amène les professionnels de terrain à « *vivre le changement comme une brimade ou un pensum, ils se ferment à toute évolution. Les uns investissent le moins possible, retrouvant les stratégies des élèves qui n'aiment pas l'école et rêvent d'être ailleurs. D'autres s'opposent ouvertement, contestent ou ridiculisent les apports des formateurs* » (Perrenoud 2015, p. 99).

De cette manière, le professionnel de terrain ne peut que se faire non seulement une idée négative de l'objet de la réforme. Dès lors, dans le processus du changement, il lui est difficile de faire son nid (en termes de sollicitation des personnes ressources pour une meilleure compréhension de la réforme en cours ; assistance à des présentations du projet de la réforme par la hiérarchie ; documentation sur la réforme et ses thématiques) ; ni explorer (en termes de repérage des objectifs et des modalités de la réforme ; amorce de l'interprétation) ; encore moins marquer (participer activement aux activités relatives à la réforme, intégrer totalement et correctement les éléments de la réforme dans ses pratiques quotidiennes). La désappropriation n'étant que la résultante des frustrations vécues par le professionnel dans les pratiques quotidiennes. L'acteur de l'Education de Base observe ainsi un vide, il est sans repères. Il accorde difficilement un intérêt à ses pratiques, par ricochet, il n'a pas de maîtrise ou de contrôle de son environnement professionnel.

La conduite des professionnels serait souvent les symptômes d'un mal être, qui loin d'être individuel, est le résultat de la non prise en compte de ses opinions, ses représentations, ses conceptions ou de ses idées dans le processus de la contextualisation de la réforme

curriculaire. C'est peut-être la raison pour laquelle les professionnels ou praticiens de terrain, en situation de désétayage pédagogique, éprouvent d'énormes difficultés à se construire une identité professionnelle adaptée. Ils sont loin d'être des enseignants réflexifs (Tardif, 2012 ; Le Boterf, 2006 ; 2010 ; Perrenoud, 2013 ; Altet, Desjardins, Etienne, Paquay et Perrenoud, 2013 ; Vacher, 2015). C'est dans la même mesure que les auteurs tels que Crozier et Friedberg (1977), Crozier, 1979 ; Mias (1998) ; Bériot (2006), Paquay (2007) ; Carpentier (2013) ; Pichault (2013) ; Nkelzok Komtsindi (2015) ont mis l'accent sur le rôle que peut jouer chaque professionnel dans le processus de contextualisation de la réforme curriculaire et donc, dans la construction de son identité professionnelle. Cette réflexion a servi de base aux différentes questions auxquelles nous tenterons de répondre, en menant cette recherche.

1.3 QUESTION DE RECHERCHE

D'après Fortin et Gagnon (2016), la question de recherche constitue l'étape cruciale où se précisent les décisions relatives à l'orientation et aux méthodes de recherche. Dans ce sens, la problématique développée plus haut nous permet de formuler une question de recherche principale.

1.3.1 Question principale de recherche

La problématique nous a déjà édifié sur le fait que, l'appropriation de la réforme curriculaire par les acteurs de l'Education de Base comporte des incohérences qui sont dues au déficit de contextualisation. D'après Pichault (2013), contextualiser la réforme revient à reconnaître la pluralité des acteurs et la divergence de leurs intérêts ; se montrer attentif aux contraintes du contexte, aux temporalités des processus antérieurement enclenchés et au sens à donner au processus de changement est de nature à augmenter les chances de réussite de ce projet. Il s'agirait d'analyser les besoins des acteurs afin d'établir des priorités et produire des objectifs pertinents de la réforme. C'est-à-dire qu'en référence à l'évaluation du contexte (analyse des besoins), il faut interroger la pertinence du projet de réforme. Ainsi, le réformateur se demanderait si les objectifs de la réforme correspondent aux besoins sociétaux, aux besoins du système éducatif et de ceux des acteurs de l'Education de Base. Dans cette perspective, contextualiser pour rechercher l'appropriation effective des acteurs de terrain suppose, d'identifier les composants fondamentaux de l'environnement socioculturel à prendre en compte pour intervenir. On recueille et s'approprié en particulier les informations nécessaires, pour que l'objectif du demandeur soit clairement défini et cela, même au-delà de la demande formelle.

Dans un contexte de réforme, clarifier, intégrer la demande et la mettre en perspective, en fonction d'un objectif précis avant de prendre position, constitue le premier impératif, la toute première étape de la démarche de contextualisation. Car, d'opérations d'envergure et études lourdes, lancées dans la précipitation avortent, faute d'une clarification rigoureuse du problème (Bériot, 2006). Si les théories sur l'appropriation soutiennent que, l'identité professionnelle des acteurs est tributaire de la prise en compte ou de l'organisation psychopédagogique de leurs idées par les planificateurs, il semble pertinent d'interroger les incidences d'une contextualisation défailante sur la participation impliquée des acteurs de l'Education de Base. Ainsi, la question principale de cette recherche est la suivante :

QR : *La défaillance dans le processus de contextualisation du changement impacte-t-elle l'appropriation des réformes curriculaires en Education de Base au Cameroun?*

En d'autres termes, peut-on admettre la mise en place de la nification sans prise en compte réelle des représentations des acteurs de terrain ou encore, l'appropriation des éléments essentiels pour la mise en œuvre d'une réforme n'est-elle pas tributaire de la démarche adoptée par les réformateurs? La réforme peut-elle atteindre son objectif, si les acteurs professionnels ne partagent pas les conceptions sur l'objet de la réforme? Est-il possible d'envisager une réforme sans au préalable procéder à un déroulement d'actions concertées entre les protagonistes engagés dans le projet? C'est-à-dire, sans clarifier le contenu, sans analyser les contextes, ni définir le processus inhérents au projet. La contextualisation peut-elle réussir sans l'existence d'un système de pilotage cohérent, permettant aux acteurs d'avoir eux-mêmes la signification de la réforme? En effet, le démarrage d'un projet met souvent en jeu des acteurs divers, dont il importe de bien voir les positions et les attentes.

La logique contextualiste exige que les réformateurs procèdent préalablement à l'analyse du contexte stratégique à l'effet de comprendre les changements dans l'environnement de l'organisation en vue d'élaborer la stratégie à mettre en œuvre dans le processus du projet de la réforme. Plus concrètement, « *la contextualisation vise à obtenir le portrait le plus complet possible du contexte organisationnel (fonctions, métiers, processus de travail concrets) et social (intérêts en présence, jeux de pouvoir, etc.) dans lequel prend place le changement et qui permet d'en anticiper les impacts potentiels* » (Pichault, 2013, p.68). Une telle démarche amène tous les professionnels de terrain à faire émerger l'objectif qu'ils perçoivent derrière le problème, à l'effet de parvenir à la formulation d'un objectif commun. En effet, toute contextualisation suppose de la part du planificateur, une évaluation préalable de la demande sociale, une analyse des besoins en éducation. En ce sens, l'on peut s'accorder

avec Autissier et Moutot (2013), qu'il n'y a pas de changement sans la production chez les sujets concernés, de représentations concernant le projet, son utilité, ses effets. De la question principale de recherche exposée plus haut, découlent des questions spécifiques.

1.3.2 Questions spécifiques de recherche

Notre première question de recherche est spécifiquement liée à la clarification du contenu du changement. En effet, le changement c'est d'abord un contenu, c'est-à-dire un objet qui va être soumis à modification, reflétant le plus souvent les intentions d'une équipe dirigeante en matière de cible, de rythme ou de résultat attendus (approche de la planification), mais pouvant aussi résulter de l'évolution non intentionnelle de certaines variables (Pichault, 2013). Ce processus implique pour l'intervenant de clarifier le contenu dans un contexte et le mettre en perspective en fonction d'un objectif précis, avant de prendre position.

La clarification des finalités du changement suppose, explique Bériot (1992, p.110), *« la recherche d'un compromis, d'une sorte d'optimum pour les parties dont le champ commun, défini à partir de données dites rationnelles, trouve son équilibre en se modifiant à partir d'intentions ou de point de vue souvent perçus comme irrationnels »*. Ce processus tourne d'après Pichault (2013) autour des activités suivantes : identification de l'objet ou cible du changement (problème); repérage de l'origine du changement ; définition de la nature du changement; détermination des résultats à atteindre. Il s'agit de définir les orientations politiques et théoriques cohérentes, qui doivent guider la réflexion dans le processus de contextualisation de la réforme curriculaire, à l'effet de trouver une solution optimale et accompagner les acteurs de l'éducation de base par les effets du changement.

Il est essentiel de bien comprendre dès le début du processus de contextualisation curriculaire, quelle est la clarification faite des finalités du projet, afin de pouvoir identifier le problème, les différentes actions à mener dans le management du changement. Il s'agit de comprendre quels sont les objectifs réels de chaque acteur concerné et, de vérifier qu'une base commune minimum existe entre les principales parties prenantes devant être mobilisés par le projet. Autrement dit, c'est à partir des représentations, mieux de la perception que les acteurs de l'Éducation de Base ont de leur mission par rapport au projet de la réforme, que le réformateur formule les résultats à atteindre. Ce qui suppose que dans la réalité quotidienne, c'est la mission perçue par les acteurs qui semble conditionner le fonctionnement du système éducatif.

Autant que la clarification des finalités, la détermination du rythme du changement ou encore son ampleur potentielle s'avère aussi importante dans la planification d'une réforme. Ce processus permet de définir l'importance des conséquences du changement sur le système et de situer ses différents niveaux (Pichault, 2013). La délimitation du système à considérer permet d'après Bériot(2006), d'identifier et d'obtenir les informations pertinentes pour agir. Cette façon de circonscrire les acteurs concernés et de gérer les différents problèmes rencontrés par ces derniers favorise leur implication totale dans le processus de réforme. Une dernière phase du processus de clarification des contenus concerne la prise en compte des bornes temporelles du changement. Il s'agit d'après Pichault (2013, p.40), de « *préciser le moment où le processus s'enclenche et celui à partir duquel on peut affirmer qu'il produit certains résultats (début, étapes clés, etc.), tout en tenant compte des représentations des différents acteurs concernés et même de l'équipe dirigeante* ». Ce travail s'avère important car, c'est lui qui permet au réformateur non seulement de préciser les différentes étapes qui jalonnent le processus du changement mais aussi et surtout prévoir les activités d'ajustement nécessaires.

Le déficit en termes de clarification est susceptible de priver le planificateur de son travail : celui d'amener les acteurs pertinents pour le projet à formuler avec lui un objectif commun de la réforme. Ceci impose au cadreur d'appréhender l'objet de la demande et de l'approfondir, afin d'identifier le degré de cohérence entre cette demande et les différents objectifs. D'où la nécessité pour ce dernier, d'envisager d'emblée des réponses à une série de questions qui lui imposent du même coup une planification du projet. Il s'agit de comprendre par quoi va-t-il commencer ? Que va-t-il se passer ? Que sera-t-il à la fin ? Quand va-t-il considérer que l'action est arrivée à son terme ? Comment va-t-il se prendre relativement aux difficultés éventuelles ?

Pourtant, le rapport final sur l'audit des réformes curriculaires en Afrique portant sur la coordination de la réforme, ses modalités de diffusion et sa réalité sur le terrain relève que :

L'adoption de l'APC au Cameroun s'est faite de manière semi-officielle. Elle n'a pas fait l'objet d'une réflexion globale sur les enjeux et les implications de la diffusion de ce type d'approche. Elle s'est greffée aux initiatives lancées par les acteurs extérieurs (OIF, BAD) sans faire l'objet d'une formulation précise en termes de programmes et de curricula. (Altet, 2009, p.136)

L'on peut comprendre que cette mise en route n'a pas fait l'objet d'un quelconque consensus. La réforme serait donc tombée comme une météorite. La priorité de la mise en œuvre est ainsi généralement accordée aux initiateurs des nouveaux curricula imposé par le pouvoir central. Outre le caractère fragmenté et étanche des programmes initiés, ceux-ci ne s'articulaient pas à un référentiel commun formulé qui pourrait servir de cadre de référence à des programmes rédigés en termes de compétences. Ce n'est d'ailleurs qu'à partir de l'année 2018 que les premiers nouveaux curricula par compétence de l'enseignement primaire ont vu le jour au Cameroun. Cela signifie que l'adoption de l'APC dans le contexte camerounais n'aurait pas fait l'objet d'une demande sociale qui, en réalité devait permettre de définir de manière consensuelle l'objectif à atteindre.

Si l'on ne s'en tient qu'aux modalités de formation à la réforme curriculaire en général et celles de l'APC en particulier, le même rapport révèle que les formateurs recrutés localement pour animer ces programmes ont parfois une connaissance superficielle de l'APC. De plus, les processus de diffusion et de formation ne touchent que de façon marginale ou pas du tout le public-cible. Ce qui, selon Pichault (2013) fait preuve d'une défaillance grave au de la détermination de l'ampleur potentielle du changement. Par ailleurs ledit rapport fait aussi état de ce que l'OIF/BAD en tant qu'organes chargés d'implémenter la réforme dans le système éducatif camerounais s'est retiré avant même que la phase de généralisation ne soit entamée. L'on peut, à travers ce geste dépister une certaine insuffisance au niveau des bornes temporelles du changement. Au regard de tout ce qui précède, nous posons notre première question spécifique de la manière suivante :

QR1 : La défaillance dans la clarification du contenu du changement impacte-t-elle l'appropriation des réformes curriculaires en Education de Base au Cameroun ?

Autrement dit, l'appropriation de la réforme est-elle envisageable sans l'analyse préalable du contenu du projet ? C'est-à-dire, sans préciser sa finalité, situer ses différents niveaux, préciser ses bornes temporelles ? En ce sens, la clarification du contenu constitue la véritable attente en partie implicite, et qui repose sur des besoins pour partie inavoués. Ce recueil d'informations ne va pas cependant de soi, c'est-à-dire sans tenir compte d'un environnement précis.

Selon la logique contextualiste, une certaine adéquation entre les principes de l'objet de la réforme et les réalités contextuelles est nécessaire. Il s'agit pour le planificateur de caractériser les facteurs susceptibles d'influencer les finalités des résultats escomptés des réformes. Certains facteurs sont propres à l'organisation elle-même et d'autres ont trait à son

environnement. Ainsi, dans le processus curriculaire, il convient que le planificateur s'attèle à caractériser un ensemble formé de contraintes et d'opportunités, afin de favoriser chez les acteurs professionnelles des conduites de développement professionnel.

Pour Pichault (2013), l'analyse des caractéristiques internes des réformes curriculaires permet à l'intervenant non seulement de repérer les opportunités ou les contraintes de contexte susceptible de marquer le processus, mais aussi et surtout de qualifier la nature centrifuge ou centripète du système d'influence en vigueur et détecter les écarts susceptibles d'émerger entre les présupposées enjeux sous-jacents au processus de changement et les modes de fonctionnements en vigueur. Il ajoute d'ailleurs que, « *la caractérisation du contexte interne permet déjà de cerner certaines conditions de succès d'un processus de changement* », (Pichault, 2013, p.101). Dans cette logique, le planificateur procéderait à une investigation, une étude approfondie, une décomposition de la dimension d'ordre structurel, politique, culturel, propre au système éducatif camerounais.

La logique du management de projet propose que l'analyse contextuelle d'un projet se réalise à l'aide d'une grille contextuelle (Pichault, 2013). Cette dernière doit guider la description des différentes composantes de l'organisation susceptibles d'être concernées par le changement. Cette démarche permettrait aux planificateurs de caractériser toutes les dimensions (la structure organisationnelle, la culture, la stratégie, la gestion des ressources humaines, la technologie de production ou l'architecture du système d'information) inhérentes à l'environnement du système éducatif camerounais.

Une autre exigence dans le processus de contextualisation selon Pichault (2013), est celle relative à l'analyse du contexte externe. Laquelle permet de repérer, le type de pression que l'environnement extérieur exerce sur l'organisation. Ce travail permet à l'intervenant de renforcer le résultat issu de l'analyse du contexte interne. Une telle explication amène à formuler un certain nombre de questions inhérentes au développement du projet de la réforme au Cameroun. Il s'agit de comprendre si le planificateur (agent chargé de mener les actions en faveur de la réforme) a procédé comme le recommande l'approche contingente à une analyse du contexte externe dès le début du projet ? Si oui, comment a-t-il procédé ? S'est-il appuyé sur les lois de l'Education, des règlements qui doivent encadrer cette réforme ? Quel est l'apport de la société, des autres ordres d'enseignement dans le processus de cette réforme curriculaire ?

Or, selon le rapport final sur l'étude des réformes curriculaires en Afrique (2010), il ressort, s'agissant du cas du Cameroun que les moyens mis en œuvre pour diffuser l'APC apparaissent très insuffisants. Les dispositifs de formation initiale et continue n'ont pas été préalablement modifiés pour permettre une réelle appropriation de ces réformes par les principaux acteurs de l'action pédagogique. Il ressort de ces observations, un degré très faible d'efficacité des actions engagées au niveau de l'impact des formations qui n'atteignent pas le public cible. Par ailleurs, ces actions n'ont pas permis de produire un dispositif cohérent d'outils pédagogiques pour accompagner la réforme (guides, manuels). Et, selon (CIEP, 2009, p.15). « *Les coûts ont été peu maîtrisés, d'une part en raison de la difficulté à brosser un portrait global de la situation, d'autre part, du fait de la persistance de la logique de projet malgré la volonté officielle de passer à une approche programme* ». Il y a donc lieu de s'interroger sur l'inapplicabilité de la réforme dans l'état où elle est importée et dans les contextes où on décide de l'appliquer. Ce qui nous conduit à l'énonciation de la formulation de notre deuxième hypothèse.

QR2: la défaillance dans l'analyse des contextes du changement impacte-t-elle l'appropriation des réformes curriculaires en Education de Base au Cameroun ?

En d'autres termes, l'appropriation de la réforme est-elle envisageable sans analyse préalable des contextes où la réforme va s'implanter ? C'est-à-dire sans identifier les ressources disponibles (financières, humaines, infrastructurelles, culturelles, technologiques) ; déterminer le degré d'adéquation de ces ressources ; définir le niveau de professionnalisme des acteurs et même repérer les supports mis en place par les gestionnaires pour soutenir le changement ? Ce questionnement invite l'intervenant à un repérage scrupuleux du processus du projet de la réforme.

Une autre préoccupation majeure concerne les acteurs du système à considérer. Elle porte sur leur légitimité. Le projet de la réforme ne peut puiser sa justification dans sa seule vertu technique intrinsèque. A partir du moment où des interactions nombreuses vont avoir lieu entre les différents acteurs, la question des principes au nom desquels chacun prend telle ou telle position va se poser, ainsi que celle de la perception que chacun va avoir de ces principes. Celui qui pilote le projet a-t-il une légitimité suffisante aux yeux des autres pour pouvoir le porter durablement ? S'agit-il d'une légitimité technique/scientifique (c'est l'homme compétent en la matière), politique (c'est lui qui a le pouvoir), morale, historique (c'est l'un des fondateurs de l'entreprise) ? Plus le changement est complexe, plus les différentes natures de légitimité devront être vraisemblablement prises en compte dans le processus du projet.

La contextualisation étant une action collective, cela implique que le planificateur modélise les acteurs du système, en faisant émerger leur position vis-à-vis de l'objectif, leur influence sur le terrain, et la nature de leurs interactions récurrentes, compte tenu de l'objectif de la demande sociale. Pichault (2013, p.68) trouve d'ailleurs que les processus d'introduction d'un changement ont trait « *aux rapports de pouvoir qui se développent entre acteurs, fonction de la défense de leurs intérêts spécifiques, et aux initiatives qu'ils mettent en œuvre en conséquence face au processus de changement (les uns cherchant à faire évoluer la situation dans telle ou telle direction, les autres plutôt à la stabiliser...)* ».

La mise en œuvre de ce processus permet ainsi à l'intervenant de mettre en exergue plusieurs approches sous-jacentes au management polyphonique du changement. Cette démarche permettrait au réformateur de comprendre tour à tour comment les acteurs de l'Education de Base se positionnent par rapport au contenu (approche politique), comment ils sont marqués, dans ces positionnements, par l'histoire organisationnelle et les décisions héritées du passé, chacune ayant une temporalité spécifique (approche incrémentale), comment ils mettent en action les éléments du contexte pour les intégrer de manière signifiante dans le contenu (approche interprétativiste).

Cette démarche l'aidera ainsi, non seulement à identifier mais aussi à repérer les acteurs à prendre en compte. Il s'agira pour le planificateur d'avoir une vision globale de tous les acteurs à prendre en compte dans le processus curriculaire. Ce qui lui permettra du même coup, de connaître la manière dont ils risquent de se positionner par rapport à la réforme et pouvoir apprécier l'évolution de leurs résistances. Ainsi doit-il suivre le rôle joué par chacun des acteurs, afin de s'orienter et de parvenir à la réalisation du projet. Il pourra aussi repérer les circuits de communication informels, afin de déterminer le degré de synergie pour s'assurer de la force des relations qui se trame entre les parties prenantes au projet de la réforme ; déterminer l'origine de la décision à l'effet d'avoir une vision plus complète de la nature des relations récurrentes entre les acteurs. Toutefois, un questionnaire demeure relativement au processus de contextualisation de la réforme de l'APC au Cameroun : quels sont les moyens mis en place pour la réforme par l'APC et quels sont les mesures prises quant au ressenti des acteurs de terrain ? Quelle appréciation l'organe chargé de piloter la réforme a-t-il apportée aux résultats obtenus. Quelles résolutions ont-ils prises par rapport à ces résultats ?

Pourtant, l'audit (2009), de la réforme curriculaire par l'APC, fait état de ce que l'absence d'un dispositif de pilotage et de coordination des actions engagées autour de la réforme depuis 2003 ne permet pas à la réforme d'atteindre son objectif. Différents partenaires, notamment la Banque mondiale dans le cadre de son programme d'appui au secteur éducatif (PASE), l'UNICEF et Plan Cameroun ont ainsi été sollicités par l'inspection générale des enseignements pour conduire des formations sur la réforme sans concertation. Dans ce contexte, des redondances ont été observées dans les initiatives entreprises (Plan Cameroun et Unicef ont ainsi produits des guides similaires sur la réforme).

Ceci fait preuve d'un dysfonctionnement du processus de communication. Cette absence de coordination s'est traduite également par une dispersion des ressources humaines. Les formateurs recrutés localement pour animer ces programmes ont parfois une connaissance superficielle la réforme. Des confusions importantes sur le sens et les contenus de l'APC délivrés dans le cadre de ces formations ont également été observées. Ce qui, selon la dynamique des réformes curriculaires proposée par Pichault (2013) correspond à un manque ou une inefficacité au niveau de l'identification des parties prenantes. Ainsi, nous posons notre troisième question de recherche de la manière suivante :

QR3: la défaillance dans le repérage des processus du changement impacte-t-elle l'appropriation des réformes curriculaires en Education de Base au Cameroun ?

En d'autres termes, est-il possible d'envisager l'appropriation de la réforme par les acteurs de l'Education de Base sans que ces derniers ne soient identifiés et repérés, compte tenu de leurs fonctions présumées dans le projet ? La réponse anticipée à la question principale de recherche tient lieu d'hypothèse générale de cette étude.

1.4 HYPOTHESES DE RECHERCHE

1.4.1 Hypothèse générale

L'hypothèse générale de cette étude est celle qui nous permet de mener une réflexion plus approfondie. Elle est comprise comme « *une affirmation plausible présentant une relation entre deux ou plusieurs variables (...). Elle peut être une invention de l'esprit ou bien une conception perceptuelle d'une réalité* » (Ouellet 1982, p.130). Cette dernière nous a non seulement orientée dans les lectures mais aussi et surtout à préciser les objectifs et la méthode d'investigation. Ainsi, notre hypothèse générale découle directement de la question principale à savoir :

HG : La défaillance dans le processus de contextualisation du changement impacte l'appropriation des réformes curriculaires en Education de Base au Cameroun.

1.4.2. Hypothèses spécifiques

L'opérationnalisation de l'hypothèse générale nous a permis d'obtenir trois hypothèses de recherche correspondant à nos trois questions spécifiques à savoir:

HR1 : la défaillance dans la clarification du contenu du changement impacte l'appropriation des réformes curriculaires en Education de Base au Cameroun.

HR2 : la défaillance dans l'analyse des contextes du changement impacte l'appropriation des réformes curriculaires en Education de Base au Cameroun.

HR3 : la défaillance dans le repérage des processus du changement impacte l'appropriation des réformes curriculaires en Education de Base au Cameroun.

Après avoir contextualisé, justifié et problématisé notre étude, et avant d'en venir aux intérêts et délimitation, il convient de formuler d'abord l'objectif de ce travail. Toutefois, il faut d'ores et déjà signaler que la formulation de nos questions de recherche principale et spécifiques oriente nos objectifs.

1.5 OBJECTIFS DE L'ETUDE

Nous avons un objectif général auquel sont subordonnés des objectifs spécifiques en phase avec les questions de recherche.

1.5.1 Objectif général de l'étude

L'objectif général de cette recherche est d' « examiner comment la défaillance dans le processus de contextualisation du changement impacte l'appropriation des réformes curriculaires en Education de Base au Cameroun ». Ce qui suppose d'analyser et comprendre comment la clarification du contenu du changement a un effet important dans le processus de contextualisation de la réforme curriculaire. En effet, l'appropriation de la réforme par les acteurs de l'Education de Base dans le pilotage de la réforme nécessite que le planificateur fasse émerger le contenu des différents éléments invariants du système éducatif qui alimentent sa dynamique. Il s'agit d'adapter la réforme aux contextes locaux, à l'effet d'encourager les conditions politiques, culturelles et socio-économiques, et par ricochet son appropriation par les acteurs de terrain. Car, ce sont ces invariants qui renseignent sur l'équilibre du système considéré et facilite de ce fait la réalisation du projet. D'où la nécessité d'identifier les

paramètres de la contextualisation à prendre en compte par les pilotes du développement curriculaire.

1.5.2 Objectifs spécifiques

Les trois objectifs spécifiques de l'étude ambitionnent d' :

- *Examiner comment la défaillance dans la clarification des contenus du changement impacte l'appropriation des réformes curriculaires en Education de Base au Cameroun.*
- *Appréhender comment la défaillance dans l'analyse des contextes du changement impacte l'appropriation des réformes curriculaires en Education de Base au Cameroun*
- *Identifier comment la défaillance dans le repérage des processus du changement impacte l'appropriation des réformes curriculaires en Education de Base au Cameroun.*

Après avoir défini les différents objectifs de notre recherche, il convient à présent d'en préciser l'intérêt.

1.6 INTERETS/PERTINENCE DE L'ETUDE

La présente étude porte sur l'appropriation des réformes curriculaires en Education de Base au Cameroun. En effet, l'appropriation revient à la prise en compte des acteurs de terrain dans le processus de contextualisation de la réforme curriculaire. Il est question pour le planificateur de s'approprier les représentations des acteurs de terrain, à l'effet d'optimiser l'engagement avec appropriation réelle de ceux-ci dans le processus de contextualisation du changement. La pertinence de ces actions revêt plus d'intérêts dans les domaines des Sciences de l'éducation, des politiques éducatives et au niveau social.

➤ *Du point de vue des Sciences de l'Education*

Cette étude est une contribution à la compréhension de l'approche contextualiste, dans une situation où le pilotage du changement ne sollicite pas suffisamment l'appropriation du projet par les acteurs de terrain. Cette approche a permis d'appréhender les relations qui doivent exister entre les planificateurs et toutes les parties prenantes. En effet, elle montre comment rendre le changement moins douloureux à l'effet de minimiser les résistances. Si les planificateurs étaient soucieux du devenir du système éducatif, ils prendraient en considération le rôle de chaque acteur dans le processus de contextualisation. Et s'il arrivait que les planificateurs n'aient pas impliqué les acteurs de terrain, il leur reviendrait d'envisager des actions palliatives telles que les formations continues, les recyclages, des entretiens, afin d'aider les professionnels à mieux opérationnaliser l'objet de la réforme.

Les services publics en charge de l'Education n'ont pas encore pensé à un cadre réel de la planification et d'opérationnalisation de la contextualisation des réformes curriculaires, pouvant servir de plate-forme de collaboration entre planificateurs et professionnels de terrain. Ces derniers sont souvent abandonnés à eux-mêmes, avec tout ce que cela comporte comme risque dans la gestion de l'objet de la réforme, pour eux-mêmes, pour les apprenants, et par conséquent pour le champ des Sciences de l'Education

➤ *Du point de vue des politiques éducatives*

L'étude aborde la problématique de l'appropriation des réformes curriculaires par les acteurs de l'Education de Base et met ainsi en lumière la défaillance dans le processus contextualisation du changement. Elle prolonge le champ des études déjà faites sur les questions de gouvernance en éducation, en identifiant et en analysant l'impact que pourrait avoir l'insuffisance dans la prise en compte des composants fondamentaux du système éducatif. En effet, le caractère idéologico-politique du système éducatif permet de comprendre que, toute organisation scolaire est finalisée. Elle poursuit souvent à travers des discours et des pratiques apparemment neutres, l'une des trois finalités suivantes : le maintien de l'ordre établi et la reproduction sociale ; l'évolution et l'adaptation de la société ; la transformation radicale de la société. Il s'agit pour le système éducatif camerounais, de s'arrimer d'avec l'économie du savoir. L'avènement des TIC devient ainsi un objet de relais dans le domaine des politiques éducatives.

Le domaine des politiques éducatives impose de ce fait aux réformateurs, d'inverser les priorités dans le processus de contextualisation de la réforme. Il faut redéfinir à quel moment on a à faire aux planificateurs ou aux professionnels de terrain. Le top down doit céder place au bottom up, mieux encore à l'approche anthroposituationniste ou aux approches hybrides. Il ne s'agit plus pour les planificateurs d'imposer le changement aux praticiens de terrain, mais de collaborer, de coopérer pour co-analyser, co-construire et de co-gérer avec ceux-ci. C'est un changement de posture face aux enjeux de la société actuelle marquée par des bouleversements multiples. Sous cet angle, les politiques éducatives mettent en exergue la dynamique de l'approche contextualiste, qui voudrait qu'à tout moment dans le pilotage du changement, les acteurs de terrain/demandeurs deviennent manager et vis-versa. Ainsi, l'acteur frein peut devenir l'acteur ressource et vis-versa. La prise de décision est de plus en plus partagée entre les différentes parties prenantes. Il y a désormais partage de visions et non plus une vision partagée.

➤ ***Du point de vue social***

Le système scolaire est adossé au système social. Et pour cela, le planificateur de tout développement curriculaire doit s'interroger sur les interactions entre les deux systèmes. Le système scolaire est une micro société et la société à son tour l'intègre comme une composante réelle, qui doit penser ses pratiques pour son développement. Or, si l'école ne pense pas ses pratiques, la société se fige, disparaît et meurt. En effet, si aujourd'hui l'école semble malade de sa société et vis-versa, c'est parce que les réalités et les valeurs sur lesquelles fonctionnent ces deux institutions ont tendance à s'opposer, à ne pas aller en cohérence. Une crise des valeurs socioculturelles s'observe au niveau des divergences fortes, qui creusent le fossé entre le monde scolaire et le monde social. Ce qui permet donc de comprendre la valse des réformes qui sont mises en œuvre dans le monde, en Afrique et particulièrement au Cameroun. Dès lors, le projet de réforme constitue un objet de tension entre les différents partenaires de l'Education et de la société toute entière. Or, le mode de contextualisation ne prend pas toujours suffisamment le temps de s'approprier les réalités socioculturelles. Le planificateur dans la plupart des pays africains, impose l'objet de la réforme.

Les résultats permettront aux différents acteurs en Education et en particulier aux planificateurs de comprendre que, les attitudes et conduites des acteurs dépendent de la manière dont ils sont sollicités dans le processus de contextualisation de la réforme curriculaire. De cela va donc dépendre la nature de leur nidification, leur exploration voire leur marquage. Le système éducatif aujourd'hui se trouve confronté à plusieurs difficultés. Il doit prendre conscience de l'apport réel de chaque acteur et principalement des professionnels de terrain en éducation. Ce d'autant plus qu'ils sont en perpétuel contact avec les apprenants, bref avec la réalité sociale qui permet à l'école de s'opérationnaliser. Il n'est pas facile pour un acteur de terrain d'opérationnaliser l'objet de la réforme dont il n'a pas participé activement au processus de contextualisation. Aussi, l'étude permet de comprendre comment il est difficile pour les acteurs de mettre en œuvre une réforme, si les réformateurs n'ont pas tenu compte de leurs points de vue, de leurs exigences.

1.7 DELIMITATION DU CHAMP EMPIRIQUE ET THEMATIQUE DE L'ETUDE

La délimitation de l'étude est abordée suivant trois axes principaux : thématique, théorique et empirique.

1.7.1 Délimitation thématique

L'étude aborde spécifiquement l'appropriation des réformes curriculaires en Education de Base au regard de la contextualisation. Nous nous sommes limités à examiner comme thèmes principaux, la contextualisation du changement et l'appropriation par les acteurs de l'Education de Base. L'étude propose une approche de l'appropriation, en s'intéressant aux mécanismes psychosociologiques, que les acteurs de terrain de l'Education de Base mettent en œuvre dans la réforme, devant un processus de contextualisation défaillant. Ce sujet semble examiner la problématique des processus qui entrent en jeu dans la désappropriation par les acteurs. Pour les spécialistes des politiques éducatives, il s'agit d'un ensemble de processus pouvant altérer l'identité professionnelle des acteurs, susceptible de les réduire à de simples exécutants (Crozier et Friedberg, 1977 ; Crozier, 1982 ; Mias, 1998 ; Bériot, 1992 ; 2006 ; Nkelzok Komtsindi, 2004). Or, l'acteur professionnel a plus que besoin de la prise en compte de ses idées pour l'aider à s'engager avec appropriation réelle ou participer activement au processus de contextualisation de la réforme curriculaire.

La référence est ainsi faite à la théorie de la contextualisation, surtout son aspect qui intègre une certaine dynamique entre les éléments du système et donc de la communauté éducative. C'est pourquoi les difficultés qu'éprouvent les acteurs de l'Education à s'approprier la réforme posent des problèmes tant au niveau des services déconcentrés qu'au niveau des services centraux. Il s'agit pour nous, d'élargir cette approche théorique des politiques éducatives en étudiant l'ensemble des mécanismes, qui entrent en jeu dans le processus de l'appropriation et la contextualisation sur le plan spécifique du développement des réformes curriculaires. L'étude trouve toute sa pertinence dans l'actualité du problème de contextualisation de la réforme curriculaire au Cameroun, qui est abordé particulièrement sous l'angle des Sciences de l'Education.

1.7.2. Délimitation empirique de l'étude

La délimitation empirique intègre les aspects temporel et spatial.

1.7.2.1. Du point de vue temporel

L'étude porte sur un thème actuel et porteur : *la contextualisation du changement et l'appropriation des réformes curriculaires en Education de Base au Cameroun*. L'appropriation de la réforme curriculaire dont il est question ici est celle d'un enseignant qui est en contact permanent avec la réalité sociale (Paquay, 2007 ; Develay, 2007, 2015). Il s'agit d'un acteur qui est appelé à opérationnaliser la philosophie de l'éducation en rapport avec le

contexte socioculturel des apprenants. La problématique porte sur la gouvernance en éducation, mieux sur la dynamique qualité. Il s'agit d'un spécialiste en éducation qui a participé d'une manière réelle à la contextualisation de la réforme curriculaire et qui par conséquent, a bénéficié des formations et des recyclages à ce sujet. Il faut dire que l'école est un microsystème qui représente vraisemblablement le miroir de la société. Le professionnel apparaît donc comme un relais, permettant à la microsociété de comprendre la philosophie de l'Etat, et donc les politiques éducatives. Celui-ci devrait être dépositaire de l'héritage réel des services centraux et parfois inducteur de certaines failles ou ruptures qu'il impose inconsciemment.

1.7.2.2. Du point de vue spatial

Les professionnels dont il est question dans cette étude sont des acteurs de la chaîne éducative. Il s'agit des sujets qui pour la plupart du temps, ne sont pas toujours consultés dans le processus de contextualisation curriculaire, mais qui bénéficient pourtant d'une ancienneté effective en Education (au moins dix ans). Il s'agit des cadres du MINEDUB. C'est ce qui explique que nous nous soyons rendues dans le Département du Mfoundi, plus précisément dans la ville de Yaoundé pour la sélection des participants qui ont pris part à cette recherche.

Au moment où nous tournons la page au tout premier chapitre de notre travail, il convient de rappeler qu'il s'est articulé autour de sept points principaux à savoir : le contexte et justification de l'étude, la formulation et position du problème, les questions de recherche, l'hypothèse général, les objectifs visés, les intérêts et pertinence de l'étude et enfin la délimitation de son champ empirique et thématique. Au vu de tout ce qui précède, nous comptons à présent aborder le chapitre suivant qui porte essentiellement sur les notions liées aux thèmes de notre étude.

CHAPITRE 2

BASES NOTIONNELLES ET ENCRAGE DE L'ETUDE DANS LES POLITIQUES EDUCATIVES AU CAMEROUN

Ce chapitre vise potentiellement à clarifier les principaux concepts abordés dans cette étude afin de rendre son fond accessible aux lecteurs. Dans sa continuité, nous dressons un éventail des connaissances existantes sur le système éducatif camerounais, notamment en ce qui concerne le concept de « politiques éducatives ».

2.1. BASES NOTIONNELLES DE L'ETUDE

Les concepts étudiés dans le cadre de ce travail sont les suivants : politiques éducatives, management, réformes curriculaires, APC, changement, contextualisation, appropriation. Ceux-ci ont fait l'objet de plusieurs travaux, articles et livres. La littérature sur les sujets visés est vaste et abondante, principalement dans le cas des termes « changement » « réformes curriculaires », « management » et « appropriation ». Il convient donc d'établir une synthèse des écrits afin de déterminer des définitions opérationnelles permettant de repérer, de délimiter et d'analyser les principaux traits des concepts utilisés.

2.1.1 Le concept de « politiques éducatives »

Une première difficulté qui apparaît, lorsque vient le temps de parler du terme « politique », est son caractère polysémique : le politique, la politique, les politiques (Liautaud, 2003). Contrairement aux utilisateurs de la langue anglaise qui possèdent différents mots pour désigner ces différentes variantes (polity, politics, policies), les auteurs de langue française ne disposent que du vocable « politique » qui recouvre plusieurs usages. Il importe donc de faire la distinction entre les différentes significations que peut prendre ce terme avant d'entamer la définition des politiques liées à l'éducation.

2.1.1.1 La notion de « politique »

Le terme masculin de politique, c'est-à-dire le politique (polity), concerne « *ce qui est politique* » (Petit Larousse, 1990, p.761). Il recouvre la sphère politique et permet de faire la

distinction entre le monde de la politique et la société civile (Muller et Surel, 1998, p.13). Le terme « politique » peut également être utilisé afin de désigner l'activité politique en général : la politique (politics) (Muller et Surel, 1998). Il désigne alors « *les phénomènes de lutte pour le pouvoir, de concurrence entre les partis, des groupes d'intérêt, des catégories sociales, des personnes, pour l'exercice de l'influence et pour l'occupation des fonctions d'autorité dans une collectivité* » (Meny et Thoenig, 1989, p.130). Un autre usage du terme de « politique » recoupe ce que la langue anglaise désigne par le mot « policy », soit « *un cadre d'orientation pour l'action, un programme ou une perspective d'activité* » (Meny & Thoenig, 1989, p.130).

Le terme correspond alors à l'action publique et est employé sous l'appellation « les politiques ». Lorsqu'il est utilisé à cette fin, le terme politique désigne « *le processus par lequel sont élaborés et mis en place des programmes d'action publique, c'est-à-dire des dispositifs politico-administratifs coordonnés en principe autour d'objectifs explicites* » (Muller et Surel, 1998, p.130). C'est en ce sens qu'il faut parler de politique publique, c'est-à-dire « les actes et les non actes » engagés d'une autorité publique face à un problème ou dans un secteur relevant de son ressort. L'étude des politiques publiques dont il sera question dans ce travail se situe dans le cadre de la troisième appellation, celle « des politiques ». Et plus précisément des politiques publiques en Education.

2.1.1.2 La politique éducative proprement dite

De façon générale l'expression « politique d'éducation » est synonyme de « politique éducative ». Cette convergence de sens et l'emploi de façon interchangeable de ces expressions prêtent parfois à confusion dans la mesure où les expressions « politique éducative » et « politique d'éducation » sont également employées au niveau des « politiques propres aux établissements scolaires » (Liautaud, 2003). Dans le cadre de ce travail, ces deux termes désignent les politiques gouvernementales affectant le secteur de l'éducation. Une politique d'éducation, dans la mesure où l'éducation est envisagée ici comme étant sous la responsabilité de l'État, relève du domaine public et plus précisément de l'État (Liautaud, 2003). L'éducation peut donc constituer la substance d'une politique publique. Les politiques éducatives, ou politiques d'éducation, sont en effet des politiques publiques et partagent, jusqu'à un certain point, leurs caractéristiques (Codd, 1988).

Il convient de préciser que Codd (1988), Legrand (1988), De Ketele et al. (1989) ont observés plusieurs traits des politiques publiques permettant de déterminer la substance d'une politique éducative. Toutefois, Il est tout de même possible de relever quelques éléments

propres au terme « politique éducative » qui permettent de déterminer ce qui le caractérise spécifiquement. Ainsi, De Ketele et al. (1989), Psacharopoulos (1989), London (1993), Tyack et Cuban (1995), Depover et Noël (2005) affirment qu'une politique d'éducation constitue une déclaration d'intentions éducatives. Des décisions sont effectivement prises et les intentions affecteront l'éducation dans la société (Psacharopoulos, 1989). Ses buts peuvent être pédagogique, politique, économique ou une combinaison de ces raisons (Psacharopoulos, 1989). Elles visent des efforts planifiés pour changer les systèmes d'éducation afin de corriger les problèmes sociaux et éducationnels perçus (Tyack & Cuban, 1995).

D'Hainault (1980), à l'instar de ces auteurs, explicite l'idée de politique éducative en partant de ses rôles qui sont de définir des priorités et de tracer des axes dans le domaine scolaire: ce faisant, « *une politique éducative s'appuie sur des valeurs sociales, morales et politiques plus ou moins organisées dans une philosophie de l'éducation et qui déterminent les résultats globaux attendus de l'action éducative* » (D'Hainault, 1980, p.39). Elle guide et oriente l'éducation et les interventions dans ce domaine. Cet auteur, tout comme Codd (1988) et De Ketele et al. (1989), insiste également sur le fait qu'une politique éducative s'inscrit dans le cadre plus large d'une philosophie de l'éducation, propre au contexte dans lequel celle-ci est formulée.

Une politique éducative partage donc les caractéristiques essentielles des politiques publiques. Quelques éléments lui sont cependant spécifiques. Ils ont trait à sa nature et à ses buts. Une politique éducative constitue une déclaration d'intentions éducatives. Elle guide, oriente et affecte l'éducation dans la société et s'inscrit dans le cadre plus large d'une philosophie de l'éducation. Ainsi, au Cameroun, il est question de former des citoyens autonomes, compétents, culturellement enracinés et capables de s'insérer dans leur milieu, ouvert au monde extérieur, apte à participer au développement durable de la société et d'apprendre tout au long de leur vie (Loi d'Orientation de l'Education, 1998).

En ce qui concerne ce travail, les politiques éducatives visent des efforts planifiés par les instances gouvernementales pour changer le système d'Education de Base au Cameroun afin de corriger les problèmes sociaux et éducationnels perçus tels que le décrochage scolaire, les échecs, les redoublements.... Cependant, il convient de noter que les termes « politiques publiques » ou encore « politiques éducatives » sont étroitement liés à celui du « management ». En effet, aucune politique de ce type ne peut être mis en œuvre sans l'intervention d'un ou de plusieurs managers.

2.1.2 Le concept de « management »

Dans le cadre de la décentralisation, l'évolution des politiques socio-éducatives, d'éducation et de formation ainsi que leur investissement par les collectivités territoriales génèrent des besoins de qualification renvoyant à de nouveaux modes de gestion, d'administration et d'organisation des systèmes dont le management est désormais un concept clé. « *Le terme management, renvoyant aux qualifications et compétences de leadership pour certains, relié aux seules problématiques de la gestion de l'éducation pour d'autres, constitue un mot valise dont la polysémie n'a d'égale que la diversité des situations qui le sous-tend* » (Gendron, 2007, p.2). S'agit-il donc d'une notion d'origine militaire, décrivant des situations de résolution de problèmes exigeant des compétences de leadership dans un contexte de tension ? Cependant, les changements et difficultés auxquels les enseignants comme les chefs d'établissement ont à faire face renvoient à des situations de résolution de problèmes dans lesquelles il s'agit de préparer ou d'améliorer l'acceptation de changements, la gestion des tensions, et l'adaptation à un contexte nouveau par la transformation des pratiques. La notion de management souffre de malentendus pluriels dont il importe de rendre compte afin de lever certaines ambiguïtés.

2.1.2.1 *Le management et les malentendus*

Un premier malentendu tient à son origine géographique. Notion anglo-saxonne ou française ? La croyance générale attribue le terme management aux Anglo-Saxons, ce qui conduit d'ailleurs à le prononcer avec une pointe d'accent anglais. Or, selon Hermel (1986), il s'agirait en fait d'un vieux mot français, « manège », venant de l'origine latine « manus », « la main », proche du nom et verbe italiens « maneggio/maneggiare » voulant dire « manier », « conduire »; quant au terme anglo-saxon, il renverrait au verbe « to manage » signifiant « diriger ». Cependant, ce terme et sens français furent oubliés dans la langue française pour être réintroduits par l'Académie française en 1973. Ce qui expliquerait que le terme management n'ait souvent été utilisé en France que comme traduction du substantif équivalent anglo-saxon et généralement, par abus de langage, comme un synonyme de « gestion », « direction ». Or, déclare Gendron (2007, p.3) « *le management ne saurait se limiter au sens anglo-saxon et à ces acceptions restrictives ni se limiter au sens fréquemment usité dans le langage courant de « science de la technique de direction et de gestion (de l'entreprise) »* ».

La notion souffre d'un malentendu quant à son champ d'application initial. La tendance générale est à restreindre la notion de management à l'entreprise. Or, la question n'est pas tranchée. Ainsi, en France, on attribue communément la première définition du management à Fayol (1916), un des premiers théoriciens du management des organismes publics. Cet élément peut venir remettre en cause l'idée selon laquelle le management serait un instrument au service de l'entreprise, et précisément au service du « profit ». Discipline relevant de l'administration ? Renforçant le caractère incertain du champ d'application initial, une ambiguïté supplémentaire tient aux sens et aux contours du management.

L'expression a en effet souvent été utilisée en France et aux États-Unis dans les années soixante-dix pour évoquer l'« administration » des politiques publiques. Cette confusion ou association avec l'administration peut s'expliquer par le fait que la littérature managériale s'est principalement focalisée sur les mondes de l'industrie et des affaires. Or, tout comme la notion de management n'est pas le monopole du secteur privé, elle n'est pas non plus, du point de vue de sa délimitation disciplinaire, le monopole de l'administration, ni même de la gestion. Finalement, « *le management est issu d'une formidable diaspora scientifique : économistes, gestionnaires, juristes, historiens, sociologues, psychanalystes... praticiens et universitaires réunis sur un territoire commun* » (Santo et Verrier, 1993, p.49). D'ailleurs, on peut trouver là un élément d'explication à l'utilisation multiple et récemment accrue de cette notion. En outre, qu'est-ce qui légitime un tel engouement dans les discours pour ce concept ? Mais pour commencer, quelles définitions retenir ?

2.1.2.2 Les différentes définitions du terme

Selon Fayol, cité par Latiri Dardour, (2006), le management relève de la prévoyance, de l'organisation, du commandement, de la coordination, du contrôle. Pour Drucker (1989), le management est quelque chose qui se rapporte à des êtres humains. Sa tâche, son devoir, c'est de rendre les hommes capables de produire un résultat commun, de donner de l'efficacité à leurs capacités, et de faire en sorte que leurs points faibles n'aient pas d'importance. Dans le même ordre d'idées, Mintzberg (1989, p.33), affirme que « *le management est le processus par lequel ceux qui ont la responsabilité formelle de tout ou partie de l'organisation essayent de la diriger ou, du moins, de la guider dans ses activités* ». A son tour, Thiétart (2012, p.66) clame que « *le management est un ensemble d'intentions (la planification), transformées en action par une bureaucratie (l'organisation) et des acteurs (l'activation), actions régulées par un système de pilotage (le contrôle)* ». Cela suppose des actions de régulation.

Charron et Alli (2014) entrent dans ce même registre lorsqu'ils clament que, le management est l'ensemble des techniques d'organisation et de gestion pour conduire, piloter l'action des individus. Son emploi par rapport au terme de gestion met l'accent sur l'art de conduire, de diriger les hommes pour optimiser les ressources, rechercher l'efficacité et l'efficience de tous les aspects de la gestion des ressources humaines. Pour couper court, Thévenet (2014) précise que le management consiste à faire en sorte qu'une action collective soit efficace. Pour Pichault (2013), manager l'humain c'est gérer la complexité. Il pense qu'un management réussi ne peut être que polyphonique.

Dans ce travail, nous épousons la logique selon laquelle le management serait l'art de conduire, de diriger les hommes pour optimiser les ressources, rechercher l'efficacité et l'efficience de tous les aspects de la gestion des ressources humaines. Il s'agit, comme le précise Thévenet (2014) de faire en sorte qu'une action collective soit efficace. C'est justement dans cette optique que nous nous adossons sur le modèle de gestion de la complexité proposé par Pichault (2013).

2.1.2.3 Quelques concepts connexes à celui de « management »

2.1.2.3.1 Management comme gestion

Gestion et management sont des notions à la fois distinctes et complémentaires. En effet, la notion de « gestion » s'attache aux fonctions et techniques (permettant de combiner différents types de moyens), alors que la notion de management s'appuie sur des processus concernant les métiers de l'organisation. Dans le même ordre d'idées, Autissier et Moutot (2013, p.13) pensent que, « *la gestion ou encore le pilotage est l'action de conduire un projet de changement. Il permet au gestionnaire de suivre les différentes actions entreprises dans le lot « conduite du changement », de mesurer l'état d'adhésion et de participation des utilisateurs mais également d'évaluer les risques du projet aux différentes phases* ».

Précisément, en termes de projet, la gestion s'attache aux outils et méthodes de structuration du projet global, de planification des tâches, d'anticipation et de suivi de leur bon déroulement, d'affectation et de contrôle des ressources, des coûts, des délais... Tandis que le management du projet en constitue le versant complémentaire, dont dépendent la réussite ou l'échec : le facteur humain ou la dimension humaine, liée au management des hommes et des équipes, à la mise en place d'un système d'animation, à l'importance des facteurs de motivation, de l'utilisation optimale des compétences. « *La gestion serait donc la compétence*

nécessaire au bon fonctionnement d'une tour de contrôle et le management, la compétence requise chez l'équipe de pilotage dans le cockpit », (Gendron, 2007, p. 60). Ainsi entendu, ces deux termes sont complémentaires et parfois interchangeables. Ils peuvent donc s'utiliser comme tel dans ce travail.

2.1.2.3.2 Management comme pilotage

Pour Demeuse (2002), le pilotage peut être assimilé à une simple activité de régulation. C'est-à-dire l'utilisation d'un tableau de bord et d'indicateurs clés d'aide à la décision. Dans ce sens, le pilotage est l'une des activités managériales. Lusignan et Pelletier (2009), assimilent le management à une manœuvre. Il s'agit d'après eux de l'action de diriger, de conduire. Perrenoud (1999, p.18) s'inscrit dans cette logique lorsqu'il clame que « *le pilotage est un système d'action éphémère et instable, qui réunit des forces disparates et antagonistes autour d'un projet, avec mission de guider l'évolution du système dans le sens de finalités ambitieuses, donc difficiles à atteindre* ».

Autrement dit, le pilotage englobe l'organisation mise en place pour maximiser la performance et créer de la valeur. Se situant dans le contexte spécifique du changement organisationnel, Bériot (2006, p.70) précise : « *piloter un changement selon la logique systémique c'est définir les orientations, trouver une solution optimale et accompagner les acteurs concernés par les effets du changement* ». Il assimile ainsi à son tour le pilotage à la gestion. Comprise dans cette perspective, le pilotage peut être considéré comme une activité managériale. Ainsi, dans ce travail, le terme pilotage peut dans une certaine mesure être utilisé en lieu et place de celui du management.

2.1.2.3.3 Management comme gouvernance

Pour Bouvier (2007, p.109), « *la gouvernance est l'ensemble des mécanismes qui contribue à aligner la réalité du fonctionnement d'une organisation sur les objectifs qui lui sont assignés* ». Ainsi, les attentes des parties prenantes et les conflits sur les objectifs à assigner à l'organisation peuvent se manifester en dehors des structures classiques de gouvernance (assemblée générale, conseil d'administration et direction générale). C'est en ce sens que la construction par le management des structures de gouvernance est particulièrement complexe. Le management fait appel à l'audit interne et au contrôle de gestion pour collecter, traiter, remonter et valider l'information de gestion. Ces informations, essentielles au pilotage de l'organisation, contribuent aussi à la réduction de l'asymétrie d'information entre les parties prenantes. Par cette réduction, il est donc possible d'envisager

une diminution des conflits et des rapports de force au sein de l'entreprise source parfois d'inefficacité (Bouvier, 2007).

Pour Akrich, Callon et Latour (2006), Bériot (2006), le management du changement est une entreprise complexe. Il est donc nécessaire de le mener avec beaucoup de prudence si on veut réussir. C'est dans cette logique que Pichault (2013) oppose deux catégories de management à savoir : le style panoptique (tout voir, tout contrôler) au style polyphonique (faire dialoguer plusieurs voix). Il attire ainsi l'attention des cadres supérieurs sur la nécessité d'un management polyphonique lorsqu'on veut réussir le changement. Ce modèle est basé sur cinq forces. En ce sens, qu'il allie approche de la planification, politique, contingente, interprétativiste, incrémentale. Comprise dans cette perspective, la gouvernance et le management sont des termes complémentaires.

2.1.2.4 Contexte d'évolution du terme

Le terme management apparaît désormais partout, sous différentes formes et dans différents champs. S'agit-il d'un phénomène de mode, apparu dans les préoccupations des organisations avec « l'air du temps »? Toutefois, si la mode a contribué à amplifier son utilisation, c'est sur la base de besoins réels et fondamentaux que le management et l'utilisation du terme se sont développés. Ainsi, déclare Gendron (2007, p.63), « *des environnements turbulents, des facteurs de complexité et d'incertitude, des défis nouveaux concernant désormais toutes les organisations actuelles, quelles que soient leur vocation et leur structure juridique, impliquent une capacité stratégique de décision et de réactivité* ». Cela suppose une responsabilisation de tous les acteurs s'appuyant sur l'acquisition et la valorisation de compétences évolutives, et une recherche de performance intégrant à la fois des logiques d'efficience, d'efficacité et de qualité.

Aussi, l'institution scolaire en tant qu'organisation n'échappe pas à ces turbulences et à ces besoins. Car dans ce type d'environnement, l'organisation publique ne peut plus fonctionner comme par le passé, ses conceptions et pratiques antérieures devenant inadaptées. Le management peut ainsi apporter aux organisations des réponses pertinentes à ces défis. Cependant,

le management ne peut se réduire à un ensemble d'outils modernes de gestion. Encore moins se limiter à la version instrumentaliste de l'entreprise trop souvent transposée sans tenir compte des spécificités

du mode d'action et d'administration de l'éducation, de son histoire, de sa vocation, risquant ainsi de porter préjudice non seulement à la connaissance mais aussi à l'opérativité. De telles transpositions ont bien souvent entraîné dans le vocabulaire un amalgame entre les termes de management et de profit, de performance et de rendement, ainsi qu'une hostilité et une méfiance accrues envers les démarches de changement (Gendron, p.7).

Au-delà de son utilisation au sens de « gestion » ou de son acception restrictive anglo-saxonne, la notion de management a évolué dans le temps et doit être élargie. Pour cela, nous retiendrons la version actualisée de la notion de management de Bartoli (1997) à savoir :

Le management peut se définir comme l'ensemble des processus de finalisation renvoyant à la définition d'objectifs (versus la planification), d'organisation impliquant la coordination (versus la parcellisation des tâches), d'animation (versus le commandement) et de pilotage ou veille interne (versus le contrôle), le tout au service de la qualité des prestations externes et des modalités de fonctionnement interne d'une organisation dans son ensemble (niveau macro-management) ou d'une unité de travail (niveau micro-management) (Bartoli, 1997, p.158).

La définition du management renvoie au champ des théories des organisations. En cela, elle intéresse l'organisation publique dans ses enjeux et défis actuels. À l'image du système scolaire dont ils font partie, les établissements scolaires tout comme la classe constituent des formes organisationnelles pouvant être appréhendées à partir de la théorie des organisations. L'organisation peut être définie comme un système social qui concentre des ressources humaines et matérielles mises au service d'un but principal. Pour l'entreprise, il s'agit en premier lieu de la création de biens économiques ; pour l'administration, de la gestion des biens publics ; et pour l'école ou encore la classe, il s'agit de la transmission du savoir et du développement de compétences.

Le management intéresse particulièrement l'organisation publique, du fait qu'il entend combattre le phénomène de « technobureaucratie » des organisations. Ce type d'organisation jugé efficace par Weber (1948) prévaut encore dans nombre d'établissements scolaires. Il

s'avère un frein à l'innovation et au changement et expliquerait les difficultés du monde de l'éducation aux deux niveaux d'action du management : autant au niveau de l'institution elle-même que des directeurs d'établissement ou du corps des enseignants (macro et micro).

Tableau n°1 : le management et son double niveau d'action : macro et micro.

	Définition d'objectifs	Organisation	Allocation de moyens	Activation et animation	Contrôle
« Macro » : pilotage à l'unité	-stratégie -projet de l'unité	-répartition des missions -coordination	- budgétisation -affectation selon priorité	- communication interne -actualisation des méthodes de travail	-évaluation des résultats -pilotage des activités
« Micro » : relation manager/managé	-objectifs individuels	-définition de fonction -délégation	-conditions et moyens de travail	-entretiens individuels -motivation positive et négative	-appréciation - suivi/assistance -sanction

Source : Bartoli (1997, p. 160)

Comprise dans cette perspective, le management dans le contexte de ce travail, renvoi à l'ensemble des techniques d'organisation et de gestion utilisées pour conduire, piloter le changement dans le système éducatif camerounais en général et à l'Education de Base en particulier.

2.1.3 Le concept de « changement »

Étymologiquement, le mot changement vient du verbe changer qui, trouve lui-même son origine dans le latin tardif « cambiare », qui signifie « troquer ». Dès le premier tiers du 12ème siècle, changer se retrouve dans la langue franco-provençale, avec un sens plus proche du sens moderne, à savoir de « rendre autre, de modifier » (CNRTL, 2009). Actuellement, le changement est considéré comme le passage d'un état à un autre. Dans cette vision, le

changement est un phénomène créateur qui a façonné le monde tel que nous le connaissons, présent dans tous les domaines et à tous les niveaux.

2.1.3.1 Changement : concept polysémique

Il convient de préciser que le concept de changement est polysémique, multiforme et multidimensionnel. Il est utilisé de façon indifférente avec d'autres concepts voisins tels que la réforme, l'innovation, l'évolution....Selon le Petit Larousse (2011, p.620), « *le changement c'est l'ensemble des mécanismes permettant la transformation lente des sociétés et non leur reproduction* ». En sciences de gestion « *c'est tout à la fois devenir, s'ajuster, s'adapter et transformer* » (Beaudeoin, 1990, p.220). Le changement est aussi « *le passage d'un état à un autre* » (Collerette, Delisle et Perron, 1999, p.20). Pour sa part, Bélanger (1994, p. 357) présente une définition selon laquelle le changement est comme « *le passage d'un état actuel à un état désiré, d'une situation originale actuelle, jugée inadéquate, à une autre considérée comme étant plus adaptée, qui répond mieux aux exigences du milieu ou aux nouvelles aspirations des personnes concernées* ».

Dans cette perspective, le changement fait référence à une rupture d'équilibre et peut engendrer une situation plus ou moins inconfortable. Dans le même ordre d'idées, Hafsi et Fabi (1997, p. 98), soulignent que « *le changement naît de la différence entre un état vécu et un état désiré dont la prise de conscience provient d'un surcroît d'information externe ou interne qui génère un stress organisationnel* ». Cela suppose que la résistance au changement peut revêtir un caractère naturel. Autissier et Moutot (2013, p. 6) considèrent que « *le changement est une rupture entre un existant obsolète et un futur synonyme de progrès* ».

En sciences humaines, le changement c'est ce qui affecte le processus de modification d'état, probablement irréversible. En sciences sociales, il est lié à la modification durable apportée à l'environnement, la structure, la technologie ou au personnel d'une organisation en vue d'une amélioration significative de son fonctionnement et de ses résultats. « *Le changement est l'état de ce qui évolue, se modifie* », Grouard et Meston, (1998, p.36). Il existe deux niveaux de changement ; celui qui s'opère dans un système sans le modifier et celui qui introduit une transformation du système auquel il s'applique. Il implique donc la modification des connaissances et des représentations (Emery, 2000). Bartoli et Hermel (1986) regroupent les changements en trois catégories :

- Les changements ponctuels mineurs que ce soit en termes de temps ou d'espace ;

- Les changements ponctuels majeurs dont l'incidence est durable à moyen ou à long terme ;
- Les changements permanents qui sont de véritables processus de changement.

Selon Grouard et Meston (1998), le changement est la transformation radicale ou marginale des structures et des compétences. Le sens commun répondra aux difficultés dans l'instauration des changements dans l'organisation. « *Le changement est un concept riche qui peut avoir plusieurs approches quant à sa nature et son ampleur, conduisant à leur tour à définir des types de mouvements : ajustement, modification, évolution, innovation, développement, transformation, mutation, révolution, rupture ou métamorphose* » (Meier, 2007). Nous reviendrons, dans le prochain chapitre, avec davantage d'éclaircissements et de précisions sur les différentes typologies du changement. Le changement est une nécessité de mutation pour toute organisation. Les interventions d'accompagnement du changement correspondant à des objectifs plus ou moins répartis et étudiés, sont nécessaires pour la réussite du changement. Le changement est donc « *Toute modification relativement durable [...] de l'Organisation, pourvu que cette modification soit observable par ses membres* », (Collerette, Delisle et Perron, 1999, p.20).

Le changement regroupe plusieurs méthodes différentes, ce qui constitue une préoccupation des praticiens d'un côté et des théoriciens d'un autre côté. Cela justifie la multitude des facettes traitées aussi bien au niveau de la stratégie, de l'organisation, de la communication ...etc. Cependant, il est nécessaire de sortir du cadre de la pensée cartésienne pour s'approcher de la complexité des transformations modernes. Vu le nombre important des relations qui constituent les systèmes et sous-systèmes organisationnels, la pensée systémique est spécifiée par sa pluridisciplinarité spécifique aux transformations des organisations actuelles, ce qui la rend plus adaptée à la diversité des facteurs et à la multiplicité des relations composants les structures. Ainsi, Crozier et Friedberg (1977) clament que :

le changement est le résultat d'un processus collectif à travers lequel sont mobilisées, voire créées, les ressources et capacités des participants nécessaires pour la constitution de nouveaux jeux dont la mise en œuvre libre permettra au système de s'orienter ou de se réorienter comme un ensemble humain et non comme une machine (p.375).

Savoie-Zajc (1993, p.34), traitant du changement selon cette vision systémique le décrit comme « *un processus par lequel une modification, une altération profonde et durable se produit dans un système spécifique* ». La dimension observable du changement coïncide

alors avec une modification des fonctions accomplies par ce système ou une nouvelle orientation dudit système dans l'environnement avec lequel il interagit.

Dans une perspective purement managériale, Bériot (2006) pense que la notion de changement n'est pas simple à décrire, même si tout le monde en parle, tout simplement parce qu'on le subit ou on le redoute. Aussi précise-t-il : « *on ne peut considérer qu'il y a changement que lorsqu'on constate une modification de la nature et/ou de la qualité des relations entre des personnes ou des entités ; ou une mise en œuvre de nouveaux processus dans l'élaboration et la production de biens* », (Bériot, 2006, p.15). Autrement dit, le changement serait le résultat d'une activité complexe liée à une modification des comportements. Le changement peut donc être défini comme une modification significative d'un état, d'un système ou d'une relation qui doit prendre en considération la réussite de celui-ci, et qui dépend principalement de la configuration de l'organisation, de la stratégie mise en place et des objectifs à atteindre.

Le changement est relié directement aux personnes qui l'adoptent et provient de leur perception et de leur réactions cognitivo-affectives à l'égard du changement, ce qui influence généralement le résultat obtenu. Le changement est la combinaison qui permettrait à la fois de faire intégrer les acteurs autour d'un objectif commun, d'accompagner le processus vers l'atteinte des objectifs, d'évaluer tout au long du mouvement de transition pour ajuster selon les aléas, et enfin de permettre la continuité des actions. Le changement peut être perçu comme une opportunité et une contrainte. C'est une variable de gestion qu'il faut maîtriser, étant donné qu'elle symbolise l'évolution contemporaine rapide et urgente d'une société. C'est aussi une variable de survie, régulant l'avantage concurrentiel.

Abordant dans le même sens que Pichault (2013), nous pensons que le changement serait un processus avant tout social qu'on ne peut jamais réduire à de simples réagencements techniques, qui met en cause et en mouvement des jeux d'acteurs multiples et donc son déroulement est toujours plein de surprise. Ce qui nécessite un management approprié. Par ailleurs, de nombreux degrés de changement peuvent être constatés. La revue de littérature conduit à considérer une certaine typologie (Marshall, Van de Ven, 2004, Pasmore, 2007, Gili, Meyer et Hokyu, 2006, Woodman et Pasmore, 2005).

2.1.3.2 Quelques concepts connexes au changement

2.1.3.2.1 Changement comme réglage

Le réglage est une opération qui consiste à intervenir sur un mécanisme ou dispositif en place pour améliorer une performance jugée insuffisante ou inadéquate par rapport à des standards et aux objectifs escomptés. Il s'agit d'un changement simple. C'est le responsable de la tâche qui prend l'initiative de ce réglage. Ce réglage fait partie des tâches des responsables ou cadres intermédiaires qui doivent veiller au bon fonctionnement de l'organisation concernée. Il s'opère suite à une anomalie ou un dysfonctionnement relevé par les collaborateurs ou par la technologie (machines qui déclenchent des signaux de qualité ne répondant pas aux normes). Dans le système éducatif par exemple, la conduite de ce type de changement passe souvent par des briefings ou des réunions avec les collaborateurs concernés directement ou potentiellement concernés.

2.1.3.2.2 Changement comme restructuration

La restructuration renvoie à l'idée de remplacement non pas de tous les secteurs de la l'entreprise mais de quelques-uns d'entre eux jugés non performants. Elle relève de la hiérarchie (la direction générale). Cette dernière peut engager un changement s'il constate que plusieurs fonctions de l'entreprise font état des signes de détérioration à tous les égards. Dans un souci de « Lean Management », la hiérarchie peut revoir certaines procédures en vigueur voire même l'organigramme. Il ne s'agit pas d'une remise en cause totale mais d'une restructuration orientée ayant pour objectif une performance supérieure et/ou une résolution de conflits inter- fonctions.

2.1.3.2.3 Changement comme réforme

En éducation, le changement peut correspondre à une politique de réforme ou encore à une réforme (Legrand, 1988; Liautaud, 2003). Rocher (2001), qui retrace l'étymologie du terme « réforme », spécifie que le verbe « réformer », d'origine latine, signifie « rendre à sa première forme, refaire... rétablir, restaurer ». Le « re » marquerait ainsi le retour en arrière. La définition ajoute que le verbe indique l'action de « ramener (quelqu'un ou quelque chose) à une forme meilleure, à un état préférable, cette forme étant généralement conçue comme ancienne, primitive. Le sens originel du verbe « réformer » est donc celui d' « *un retour à une forme, des valeurs, une manière de vivre antérieures, considérées comme préférables à ce qui est aujourd'hui vécu, qui ont été perdues avec le temps et qu'il faut faire revivre, auxquelles il*

faut revenir pour s'améliorer soi-même, améliorer sa vie, ses conditions de vie » (Rocher, 2001, p.8). Il est ainsi possible de constater que l'intention de réformer plonge ses racines dans l'univers des institutions religieuses alors qu'il importait de revenir à l'observance d'une règle relâchée. Il semble qu'il ait fallu un virage important pour que le terme « réformer » ne fasse plus référence à un retour en arrière, un retour aux sources, mais bien un mouvement vers l'avant, un changement inspiré d'un projet d'avenir

La réforme renvoie donc à conserver les éléments performants dans le système et revoir les mécanismes de fonctionnement défectueux. Elle s'impose dès lors que l'évolution de la performance présente des signes d'aggravation dans certaines fonctions de l'entreprise. La réforme est une forme de réglage généralisé étendu à l'ensemble des systèmes et des pratiques des secteurs en sous performance. Dans ce travail, il s'agit des réformes entreprises au niveau des curricula de l'Education de Base.

2.1.3.2.4 Changement comme révolution

Rocher (2001) distingue également le terme « changement » du terme « révolution » qui lui est apparenté. Une révolution se manifesterait par une mutation rapide et brusque qui marquerait une nette rupture et un saut hors de la légalité existante, avec l'intention d'opérer un changement total, fondamental. Elle s'accompagnerait généralement d'une période plus ou moins longue de lutte, de violence et même de guerre et entraînerait des effets d'une longue portée dans le temps (Rocher, 2001).

Le changement serait plus lent, plus étalé dans le temps, inspiré par une intention de modifier des choses d'une manière graduelle, dans une certaine continuité avec la situation présente qu'on veut tout de même améliorer mais à l'intérieur de la légalité existante. Les effets produits par la réforme devraient être réels et visibles mais d'une nature généralement pragmatique et d'une portée dans le temps qui se situe à moyen plutôt qu'à très long terme (Rocher, 2001, p.11).

Ainsi, les termes « révolution » et « changement » partagent des traits communs mais se distinguent et possèdent des caractéristiques qui leur sont propres.

2.1.3.2.5 Changement comme refonte

D'après Youssoufi (2017, p.18), « *la refonte signifie un changement radical de l'existant. Elle s'applique aux entreprises qui connaissent de sérieux problèmes dont la réforme et/ou le réglage n'a pas donné les résultats escomptés* ». Elle ne peut donc être engagée que grâce à l'initiative, la volonté et le pouvoir d'une autorité extérieure (conseil de surveillance, l'Etat,...) qui via un nouveau personnel de management, entreprend une déstructuration, une remise à plat de l'entreprise. L'accompagnement au changement permet d'approcher un grand nombre de personnes, afin de leur offrir un soutien favorisant, la continuité de leur rendement et le renouvellement de leurs pratiques professionnelles, facilitant ainsi l'échange et la confrontation des visions dans l'objectif de construire une image commune, les procédures à mettre en place et les résultats à atteindre. De là vient la nécessité de créer un modèle de conduite du changement qui permettrait de mettre en œuvre une action de changement.

Cette dynamique nous renvoie à la mise en place d'une démarche d'évaluation d'impact de la contextualisation du changement sur l'appropriation des réformes curriculaires par l'acteur de terrain en Education de Base. La nécessité de contextualiser le changement est fait dans une perspective de « Lean Management » ou d'amélioration continue de la performance des acteurs de terrain (Chiarini, 2012). Toutefois, il faut le souligner, le changement quel que soit sa nature nécessite une stratégie de mise en œuvre. Plusieurs approches sont généralement utilisées. Chacune d'elles met en avant un certain concept fondamental. Qu'en est-il exactement de celui de « contextualisation »?

2.1.4. Le concept de « contextualisation »

Selon le Dictionnaire Le Robert (2011), la contextualisation est une mise en contexte. Le contexte étant lui-même un ensemble de circonstances dans lesquelles se produit un fait. S'intéressant à la didactique professionnelle, Boudreault (2011), pense que la contextualisation consiste à réaliser des tâches qui demandent l'utilisation des savoirs appris. Bru (1991, p. 129), pour sa part trouve que « *la contextualisation est l'ensemble des processus par lesquels le sujet en contexte construit son milieu ; le milieu étant considéré comme étant l'environnement tel qu'il est perçu par l'individu, l'environnement subjectif* ». Autrement dit, les significations accordées au contexte d'action par l'individu sont une des dimensions essentielles à la compréhension des processus de contextualisation. L'approche est doublement cognitiviste et socioconstructiviste, ce que souligne le sens attribué ici au mot

« contexte », considéré comme sous-ensemble de l'environnement dont la délimitation est assurée par le sujet.

Trinquer (1995), pour sa part s'appuie également sur cette approche de contextualisation en s'intéressant plus précisément à la place des représentations dans la construction du milieu par l'individu. La contextualisation est ici une action cognitive de prélèvement d'indices positifs ou négatifs dans l'environnement justifiant le contexte d'action. Pour lui, « *contextualiser, c'est donc également s'approprier des aspects environnementaux positifs et négatifs* », (Trinquer, 1995, p.78). L'analyse menée par l'auteur permet de souligner différents procédés de contextualisation mettant effectivement en avant la place du sujet dans son interprétation de l'environnement. La contextualisation est bien alors une redéfinition subjective du contexte, premier élément permettant d'éclairer les rapports acteurs/contextes/situations.

2.1.4.1. Contextualisation du changement

Se situant dans le contexte du changement organisationnel, la contextualisation consisterait à l'exploration et analyse du milieu dans lequel se déroulerait le projet. Il s'agit le plus souvent d'une étape non négligeable pour bon nombre d'auteurs ayant abordés la mise en œuvre du changement dans les organisations (Bériot, 2006 ; Collerette Delisle et Perron, 2008 ; Autissier et Moutot, 2013). L'idée communément admise étant que la contextualisation reste l'étape initiale à toute démarche de changement. Cependant, chacun l'aborde en ces propres termes. C'est ainsi que d'aucuns parleront d'étape de diagnostic (Collerette, Delisle et Perron, 2008 ; Demeuse, 2013 ; Autissier et Wacheux, 2000 ; Autissier et Moutot, 2013). Ainsi, Autissier et Moutot (2013, p.42), clament que : « *réaliser le diagnostic d'un projet de changement nécessite en premier lieu de rassembler les éléments constitutifs du projet comme ses objectifs, ses principaux risques, les acteurs concernés...* ». Pour eux, ces différents éléments permettent de construire un diagnostic du changement à savoir : la note de cadrage, le dimensionnement de la conduite du changement et l'organisation de la conduite du changement.

Collerette et Schneider (2007) deviennent encore plus intéressants lorsqu'ils introduisent dans leur démarche l'analyse de l'environnement interne et externe. Bériot (2006) utilise le concept de « cadrage » pour signifier la mise en contexte. Aussi déclare-t-il : « *clarifier, intégrer la demande dans un contexte et le mettre en perspective en fonction d'un objectif précis, avant de prendre position constitue le premier impératif, la toute première*

étape de la démarche systémique » (Bériot, 2006, p.73). Cela suppose d'après lui, de découvrir les éléments fondamentaux du système à savoir : recueillir les informations porteuses de sens ; définir le système à considérer ; repérer les marges de manœuvre du système.

Si certains auteurs dans leurs démarches semblent réduire la contextualisation à la simple prise d'informations sur le système concerné, d'autres par contre font d'elle un « tout complet ». Pour ces derniers, il s'agit bien d'une mise en forme, d'une mise en acte de ces informations, cette mise en acte venant nourrir la double interactivité du système. Ainsi, selon la doctrine contextualiste prônée par Pettigrew (1985, 1987, 1990) et Pichault (2013), la contextualisation est vue comme une démarche holistique de la conduite stratégique du changement. Elle forme toute une approche.

L'approche contextualiste du changement organisationnel consiste à analyser le changement dans ses dimensions verticale et horizontale (Pettigrew, 1985, p.58). La dimension verticale porte sur les contextes internes et externes de l'organisation tandis que la dimension horizontale est relative à l'approche longitudinale du changement dans une compréhension historique des événements. Elle prend en compte le contenu du changement étudié, la compréhension du processus de changement et les contextes dans lesquels il se produit. Pichault (2013), suivant les pas de Pettigrew (1985, 1987, 1990) précise que la contextualisation regroupe 3 phases essentielles dans la mise en œuvre d'un changement organisationnelle. Elles sont :

- la clarification des contenus du changement ;
- l'analyse des contextes du changement ;
- la définition des processus du changement.

Dans ce sens, l'agent du changement est appelé à décrire le contenu du changement (finalité, ampleur, temporalités) ; puis définir les éléments des contextes (internes et externes) ; enfin déterminer les processus du changement (identifier les parties prenantes, repérer les circuits de communication informels, analyser les capacités de mobilisation interne et externe, anticiper les moyens d'action, définir le traducteur). C'est dans cette logique que nous inscrivons la contextualisation dans ce travail. Dans l'interaction permanente entre les trois pôles du cadre d'analyse contextualiste (contenu-contexte-processus), Pichault (2013) insiste tout particulièrement sur l'importance du processus par lequel un changement se

déroule et du contexte dans lequel il s'inscrit. Il précise : « *un contenu particulièrement novateur risque bien de ne jamais se concrétiser si des actions spécifiques ne sont pas menées pour le rendre appropriable dans un contexte particulier, même si le prix à payer est une dénaturation du contexte initial* » Pichault (2013, p.126). C'est dire que, la contextualisation est une étape décisive et non négligeable dans la réussite d'un changement. Nous obéissons donc à la logique contextualiste du changement élaborée par Pichault (2013).

Comprise dans cette perspective relativiste, l'appropriation d'une réforme dans un système serait impossible sans un certain nombre de préalables. Ces derniers interpellent la contextualisation à savoir : la clarification des contenus, l'analyse des contextes, la définition des processus du changement en question. Mais, de quelle réforme s'agit-il dans le contexte de ce travail ?

2.1.5. Le concept de « réforme curriculaire »

Dans la mesure où la réforme curriculaire fait directement allusion au changement survenu au niveau du curriculum d'enseignement, il serait presque erroné de ne pas commencer par un examen approfondi du concept de curriculum.

2.1.5.1. Le concept de curriculum

Le terme « curriculum » est apparu pour la première fois dans le vocabulaire de l'éducation au 17^e siècle (Legendre, 1994). Legendre développe sur ce sujet (1994) en spécifiant que jusqu'à la moitié du 20^e siècle, le curriculum désignait, chez les anglo-saxons, le programme d'études (séquences d'objectifs de contenus et ensemble du matériel didactique) d'un système d'éducation ou d'une institution scolaire, ou plus spécifiquement d'un niveau et/ou d'un objet d'études. Dans le monde francophone, l'expression « programme » et « méthode » était d'usage plus courant et avait le même sens que le terme « curriculum ». Progressivement, le curriculum est devenu un champ d'études spécialisées dans la structuration pédagogique du milieu scolaire. Une importante littérature anglo-américaine, traitant de tous les aspects du développement curriculaire, s'est imposée, rejoignant celle de la francophonie.

Vers les années 1960, le terme « curriculum » s'est peu à peu élargi pour comprendre dorénavant l'ensemble structuré des expériences d'enseignement et d'apprentissage (objectifs de contenu, d'habileté et spécifiques, cheminements ramifiés et règles de progression, matériel didactique, activités d'enseignement et d'apprentissage, relation d'aide, mesures,

évaluations et critères de réussite, environnement éducatif, ressources humaines, horaires, etc.) planifiées et offertes sous la direction d'une institution scolaire en vue d'atteindre des buts éducatifs prédéterminés. Il est ainsi possible de constater que « *le terme « curriculum », régulièrement employé dans le langage courant afin de parler des programmes d'études, possède une extension beaucoup plus large. Dans le champ éducatif, c'est un parcours de formation* » (Perrenoud, 1993, p.1).

Le MEQ indique que le mot « curriculum » désigne ce qui est entrepris pour la formation des élèves dans un système d'éducation. Il désigne donc les choix adoptés concernant la place faite, selon une proportion gardée, aux différentes matières et disciplines enseignées, ce qui, au Québec, est cristallisé dans des articles du règlement concernant le régime pédagogique et qu'on a appelé traditionnellement la « grille- matières ». Mais ce terme désigne également les contenus globaux de formation qui servent à déterminer les programmes. « *Par extension, il englobe trois des éléments qui ont un effet structurant sur le curriculum effectif : le système d'établissement des programmes d'études, celui de l'évaluation des apprentissages et celui de la sanction des études* » (MEQ, 1997b, p.21). Les pays occidentaux, dans le cadre de l'OCDE, se sont entendus sur cette définition du terme « curriculum ». Celui-ci fait référence à « *l'ensemble des dispositifs qui, dans le système scolaire, doit assurer la formation des élèves* » (MEQ, 1997b, p.13).

Legendre (1994) ajoutent à ces définitions en spécifiant que le curriculum construit reflète les valeurs et les orientations du milieu qui le produit et doit permettre l'atteinte des buts prédéterminés de l'éducation. Perrenoud (1993) fait pour sa part état de trois types de curriculum : le curriculum formel, le curriculum caché et le curriculum réel. Cet auteur fait effectivement mention du fait qu'il existe sans doute toujours une « *distance possible et même inéluctable entre l'intention d'instruire et ses effets, et même entre le parcours éducatif rêvé et l'expérience effective des « éducatibles » ou des « apprenants »* » (Perrenoud, 1993, p. 2). En éducation, cette distance serait à la fois causée par la complexité de l'esprit et l'autonomie des éducatibles, et par la possibilité continue d'adapter l'action éducative, de réorganiser le parcours en fonction des résistances du sujet ou de la réalité (Perrenoud, 1993).

Pour Perrenoud, (1993, p.2) « *le curriculum réel fait référence aux expériences que vit l'apprenant et qui le transforment; c'est le parcours vécu par les élèves* » Le curriculum « éducatif » réel réfère donc à la façon dont le curriculum prescrit est réalisé dans les classes. Les fluctuations et les variations des contenus réels de l'enseignement sont liées à la part

d'autonomie et de subjectivité des enseignants dans l'interprétation des textes et à la diversité des conditions de travail. « *Toutefois, les apprentissages de haut niveau, l'appropriation de connaissances, de représentations, de valeurs, de concepts, de techniques complexes passent généralement par une succession cohérente d'expériences formatrices. C'est cette succession, ce parcours qu'on définira comme un curriculum réel* » (Perrenoud, 1993, p.6).

Le terme « curriculum » désigne donc ce qui est entrepris pour la formation des élèves dans un système d'éducation. Celui-ci reflète les valeurs et les orientations du milieu dans lequel il est produit et vise l'atteinte des buts prédéterminés de l'éducation. Il fait référence aux choix adoptés concernant la place faite aux différentes matières et disciplines enseignées, aux contenus globaux de formation qui servent à déterminer les programmes et, par extension, englobe le système d'établissement des programmes d'études, celui de l'évaluation des apprentissages et celui de la sanction des études. Dans le cadre de cette étude, le curriculum est lié spécifiquement aux méthodes d'enseignement nécessaire à la formation du type d'homme recherché à travers le système éducatif camerounais.

2.1.5.2 La réforme curriculaire proprement dite

La réforme curriculaire s'intéresse au changement que pourrait subir le curriculum. Les concepts « *réforme scolaire* », « *réforme de l'enseignement* », « *réforme curriculaire* » et « *réforme éducationnelle* » ont été étudiés, de façon spécifique, par différents auteurs. Ces termes, synonymes et propres aux changements dans le monde de l'éducation sont, d'après

Legendre (2002)

Un cadre de changements, constitué d'une pluralité d'innovations, pour apporter des rénovations partielles au système de l'éducation dans le but de l'améliorer et d'obtenir de meilleurs résultats. Plus les statistiques du point de départ seront désolantes, plus imposante sera l'ampleur de la réforme et plus généreuses seront les ressources que l'on y affectera (p. 61).

Cette définition partage les idées de modification graduelle, d'amélioration et d'effectivité des réformes mises de l'avant par Rocher (2001). D'autres auteurs reprennent cette définition de réforme scolaire et majoritairement, ceux-ci insistent sur le fait que l'amélioration peut être profonde et majeure, modifiant ainsi fortement les orientations de la politique scolaire (Legendre, 1993; Bonami et Garant, 1996; *Petit Robert*, 2000; Moulton et

Blake, 2001a; Depover et Noël, 2005). Dans ce sens, la politique éducative impliquerait un remaniement de l'ensemble du système éducatif national (Liataud, 2003).

Moulton et Blake (2001a) abondent dans le même sens en spécifiant qu'une politique de réforme peut être assimilée à un ensemble cohérent de politiques elles-mêmes plus spécifiques de stratégies conçues en vue de causer des changements majeurs dans le système éducatif. Une réforme curriculaire correspond, dans un tel cas, « à une réforme systémique et réfère à un système de composantes tels que les contenus, les acteurs et le contexte qui s'affectent mutuellement, s'harmonisent (éventuellement) et s'ajustent en vue d'atteindre les buts fixés » (Liataud, 2003, p. 43). Mais, il convient de spécifier qu'une réforme peut, selon certains auteurs (Liataud, 2003), se limiter à l'amélioration de techniques d'enseignement. Des auteurs à l'instar de Bonami et Garant (1996) ajoutent à ces caractéristiques en notant que les réformes curriculaires, peu importe leur nature, couvrent un ensemble d'établissements d'un même type au sein d'un territoire donné.

Finalement, selon Bock et Arthur (1991), une réforme curriculaire serait déterminée en fonction des priorités idéologiques, économiques et politiques. Celle-ci s'articulerait ainsi sur une conception large du changement social (Bonami et Garant, 1996). Une réforme curriculaire se présente ainsi « comme inspirée par une intention de modifier profondément ou de façon pragmatique des éléments du système d'éducation, dans une certaine continuité avec la situation présente qu'on veut tout de même améliorer mais à l'intérieur de la légalité existante » (Bonami et Garant, 1996, p.32). Celle-ci se réalise en partie par la traduction de ses objectifs et de son idéologie en directives et normes. Elle repose sur une certaine légitimité et ses effets doivent être réels et visibles. Elle implique et touche de nombreux acteurs répartis dans un ensemble d'établissements sur un territoire donné et devient, au fil du temps, leur construit.

Dans cette logique, Bisailon (2007) montre comment une réforme curriculaire est globale et systémique. Elle ne peut se limiter à une seule dimension. Une personne ne peut construire des connaissances et chercher ensuite à les appliquer de manière quelconque. Les réformes curriculaires actuelles ne peuvent plus se limiter à de simples transpositions techniques de modèles techniques des modèles opératoires expérimentés dans une région du monde, vers une autre région du monde sans aucune forme de procédé. C'est d'ailleurs l'idée que Sadler (1990, p.310) exprime en ces termes : « Nous ne pouvons pas nous promener à notre guise dans les systèmes éducatifs du monde entier et, [...] cueillir une fleur par-ci, une fleur par-là, en espérant qu'une fois plantée chez nous, cet amas d'éléments épars donnera la vie à une nouvelle plante ».

Dans le cadre de cette étude, nous parlons des réformes curriculaires en général dans le système éducatif et notamment en Education de Base. Cependant, nous allons nous appuyer sur la réforme curriculaire articulée autour de l'APC qui reste d'actualité. Qu'en est-il exactement ?

2.1.6 Le concept d' « Approche Par Compétences (l'APC) »

Avant de présenter l'approche par les compétences, il nous revient au préalable de définir brièvement la notion de compétence.

2.1.6.1 La notion de compétence

D'après le dictionnaire de l'Académie (2008), le terme compétence est issu du bas latin « compétent » qui signifie « proportion par valeur exact ». Le concept de compétences se prête à plusieurs définitions, lesquelles ne sont pas claires et encore moins partagées (Jonnaert, 2002,2009; Jonnaert et al. 2009; Lasnier, 2000; Perrenoud, 1995, 2008; Rey et al., 2012; Scallon, 2007). En effet, ce concept change selon qu'on soit linguiste, psychologue, spécialiste en sciences de travail ou en sciences de l'éducation (Jonnaert, 2002). D'après les linguistes, la définition des concepts de compétence et de performance et leurs différences remontent du XXe siècle.

La compétence selon Le Ny 1991, cité par Jonnaert (2002, p. 10) est « *l'ensemble des savoirs linguistiques d'un locuteur qui permet de comprendre et de produire un nombre infini de phrases* ». Elle est du domaine de l'inné, c'est-à-dire que la compétence est un potentiel qui est en nous, mais qui n'est pas encore en mouvement. Dans ce sens, la compétence est donc virtuelle, c'est-à-dire ni qualifiable, ni encore moins quantifiable. Par contre, « *la performance est l'utilisation de la langue dans des situations concrètes de la vie* » (Jonnaert, 2002, p.10). Les psychologues acceptent la distinction entre compétence et performance faite par les linguistiques, mais ils établissent toutefois une distinction entre une compétence évaluée et performance d'un sujet en situation de résolution de problèmes (Houdé, Kayser, Koenig, et Rasier, 1998, cités par Jonnaert, 2002).

C'est depuis deux décennies que les spécialistes des sciences du travail ont développé leur approche du concept de compétence (Jonnaert, 2002). Ce changement est le fruit du passage d'un paradigme instrumentaliste, celui de la qualification se référant aux qualités à observer chez un individu pour accéder à une tâche, à un paradigme relativiste, celui de la

compétence renvoyant à la fois à l'action et à la situation à laquelle elle se réfère. Naville (1996, cité par Jonnaert, 2002, p. 13) pense que « *la qualification n'est pas la capacité d'exécution correcte du travail, mais bien les qualités qu'une personne doit acquérir et obtenir pour faire un travail donné et qui fait que le premier venu ne peut exécuter ce travail, formation et apprentissage sont des éléments constitutifs de la qualification* ».

Jonnaert (2002) rappelle que la notion de compétence est difficilement transposable dans le monde de l'éducation. Selon Allal (1999, cité par Jonnaert, 2002, p. 18), « *l'approche innéiste de la compétence initiée par Chomsky n'est pertinente que dans le domaine de la linguistique et son utilisation dans d'autres sphères nécessite des adaptations et risquerait de dénaturer ledit modèle* ». Toutefois, Jonnaert (2002) avance que ces approches influencent le monde de la pédagogie depuis plusieurs années et établissent des relations entre objectifs opérationnels et compétences. En effet, les objectifs opérationnels sont des caractéristiques observables des compétences des élèves et correspondent à des modèles définis à priori. En formulant un objectif opérationnel, l'enseignant précise les critères qui lui permettront d'évaluer l'atteinte de l'objectif d'apprentissage. L'objectif et les critères correspondent au modèle des psychologues et des linguistes et l'action de l'élève est la performance. Mais ce rapprochement des objectifs opérationnels avec les compétences serait une erreur fondamentale parce que les deux termes n'ont pas de similitudes (Jonnaert, 2002).

Le courant anglo-saxon fait son apparition au début des années 60 avec l'arrivée du concept de compétence dans les programmes d'études aux États-Unis (Hamilton, 1973, cité par Jonnaert, 2002). « *Les compétences étaient alors formulées en termes de comportements* » (Joyce, 1975, cité par Jonnaert, 2002, p. 27). Les programmes y seront conçus sous formes de listes de milliers de compétences comprenant des critères normatifs à maîtriser par les apprenants. La compétence est prise dans ce contexte comme « *la manifestation par un individu de comportements attendus par telle ou telle compétence décrite dans un programme d'études et réduite à ces comportements observables* » (Jonnaert, 2002, p. 28).

Cette dimension comportementaliste des compétences va céder la place à une vision cognitiviste pour laquelle être compétent c'est exécuter une tâche en mobilisant des habiletés, des connaissances et des capacités. Cette vision cognitiviste va s'associer à la dimension contextuelle de l'apprentissage. Ainsi la compétence est « *la connaissance, l'habileté ou l'attitude dont on peut faire preuve dans une situation particulière* » (Anderson, 1986, cité par Jonnaert, 2002, p. 28). Une troisième voie qui fait référence à des compétences qui ne sont pas exclusivement cognitives va voir le jour. Celle-ci complète le courant comportementaliste

et cognitiviste et classe les compétences en cinq catégories : cognitive, affective, conative, pratique et exploratoire.

On relève ainsi qu'on est passé d'une vision behavioriste à une vision cognitiviste de la compétence en intégrant la dimension « situations » comme facteur conduisant à une vision relativiste, moins normative et prescriptive, et moins aprioriste de l'approche par les compétences. Ce courant relativiste se rapproche de la conception francophone de la compétence. Ce dernier se détache des approches linguistiques, psychologiques, des sciences du travail et du courant comportementaliste des États-Unis et s'inscrit dans le courant des sciences de l'éducation. Mais une analyse plus fine fait dire à Jonnaert (2002) que, le courant francophone est proche de celui des sciences du travail, certainement parce que la compétence trouve son origine dans le monde de la formation professionnelle.

Pour Le Boterf (2010, p. 47), « *la compétence est un savoir agir* », c'est-à-dire « *un savoir intégrer* » mobilisé et transféré, un ensemble de ressources (connaissances, savoirs, aptitudes, raisonnements, etc.), dans un contexte donné pour faire face aux différents problèmes rencontrés ou pour réaliser une tâche ». Pour lui, une personne agit avec compétence en mettant en œuvre trois dimensions : celle des pratiques ou de l'action (automatismes), celle des ressources disponibles (savoirs, savoir-faire et savoir être) et celle de la réflexivité (métacognition).

Pour lui, « *il n'y a de compétence que de compétence en acte. La compétence ne peut fonctionner à vide, en dehors de toute acte qui ne se limite pas à l'exprimer mais qui la fait exister* » (Le Boterf, 1994, p.48). C'est dire que si la compétence se manifeste dans l'action, elle n'est pas inventée sur le champ : si les ressources à mobiliser font défaut, il n'y a pas de compétence ; si les ressources sont présentes, mais ne sont pas mobilisées, en temps utile et à bon escient, tout se passe comme si elle n'existait pas. Dans le même ordre d'idées, Develay (2009) assimile une compétence à un « *savoir-agir-réfléchi* ».

D'Hainaut (1998, p. 17), pense qu' « *une compétence est un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être qui permet d'exercer convenablement un rôle, une fonction ou une activité* ». « Convenablement » signifie ici que le traitement des situations aboutira au résultat espéré par celui qui les traite ou à un résultat optimal. Mais, l'identification de la compétence n'est pas complète si l'on ne peut dire à quelles ressources cognitives elle fait appel. Ces dernières sont de divers types :

- des savoirs (des savoirs déclaratifs, des modèles de la réalité) ; des savoirs procéduraux (savoir comment faire), méthodes, techniques, des savoirs

conditionnels (savoir quand intervenir de telle ou de telle manière); des informations, des « savoirs locaux ».

- des capacités (des habiletés, des savoirs faire (« savoir y faire »); des schèmes de perceptions, des de pensée, de jugement, d'évaluation.
- D'autres ressources, qui ont une dimension normative : des attitudes, des valeurs, des normes, des règles intériorisées ; un certain rapport au savoir, à l'action, à l'autre, au pouvoir.

Nous pouvons ainsi penser qu'une personne est compétente lorsque le résultat du traitement qu'elle apporte à une situation est considéré comme satisfaisant. La compétence relève ainsi de l'action de la personne en situation. Il s'agit toujours d'une compétence en action mais, les auteurs font une distinction entre compétence de base, compétence transversale et compétences de perfectionnement.

Compte tenu de ce qui précède et pour les besoins de l'étude, nous nous appuyons sur la définition de Jonnaert (2009, p. 31) qui précise qu'« *une compétence fait au minimum référence à un ensemble de ressources que le sujet peut mobiliser pour traiter une situation avec succès* ». Ceci dans la mesure où chacun de ces quatre éléments est repris dans les définitions analysées. Dans tous les cas, une compétence doit répondre à trois dimensions : la situation initiale qui conditionne et déclenche l'exercice d'une compétence adaptée ; l'action qui entraîne l'individu compétent à agir en mobilisant et en coordonnant des ressources orientées vers la résolution d'un problème ; le caractère intégrateur qui met en relation et combine différentes catégories de ressources : des savoirs des savoir-faire ou des savoir-être.

2.1.6.2 L'« Approche Par Compétences » proprement dite

Le concept d'approche par compétences fait l'objet de nombreuses définitions quelques fois contradictoires (Jonnaert cités par Masciotra et Medzo, 2009). Pour Bernard (2007, p. 557), « *l'APC est un mouvement de réforme pédagogique issu du comportementalisme et héritier de la pédagogie par objectifs* ». Pour lui, l'APC a été élaboré sur les cendres de la pédagogie par objectifs et cherche à développer chez les apprenants des comportements déterminés en vue de leur intégration sociale harmonieuse. L'approche par compétences est vue ici comme une approche visant à faire acquérir aux élèves des savoir-faire et des savoir-être utilisables dans la vie de tous les jours.

D'après Bocoum, Agouzoum, Dia et Thiero (2009, p. 12), « *l'APC est comme une méthode d'élaboration des programmes centrée sur le développement des compétences.* » Les programmes en APC sont construits autour des compétences élaborées en termes d'objectifs

intermédiaires et terminaux d'intégration qui représentent des profils de sortie des élèves d'une classe à une autre et d'un cycle à un autre. Pour le Centre international d'études pédagogiques (CIEP, 2010), l'APC est une méthode articulant le processus d'enseignement-apprentissage autour des compétences en lien avec les programmes d'éducation et de formation. Elle trouve sa justification dans le rejet de la pédagogie par objectifs et vise la résolution du problème de l'échec scolaire.

Pour Roegiers (2006b), l'APC, dans le contexte d'une salle de classe est le fait de :

- *préciser deux ou trois compétences que chaque élève doit avoir développées en fin d'année dans chaque discipline.*
- *en fonction de ces compétences, définir ce que l'élève doit acquérir (savoir, savoir-faire, savoir-être). Pour l'enseignant, cela constitue les objectifs de son cours et de ses activités.*
- *montrer à l'élève à quoi servent ces savoirs. Par exemple, on ne fait pas de la grammaire pour le simple plaisir de faire de la grammaire mais bien parce que la grammaire sert à lire et à écrire. Cela contribue à motiver l'élève.*
- *enfin confronter l'élève à des situations complexes qui font intervenir ce qui a été appris. Ces situations sont proches des situations de la vie de tous les jours (p.6).*

Il s'agit là d'une action éducative centrée sur le vécu quotidien de l'apprenant, la contextualisation des enseignements ou encore la centration pédagogique sur la culture. Cette manière de penser rejoint celle de Fonkoua (2006), qui pense que la diversité culturelle doit être considérée comme un acquis, une richesse et non comme une source de conflit. Il s'agit de l'école intégratrice ou intégrative. Ainsi, avec l'élévation du niveau de compétence et de culture exigé dans la société actuelle, la fonction de la transmission de la culture assignée à l'école est devenue capitale (Vergnaud, 1994). L'approche par compétences cherche à combler l'inefficacité d'autres systèmes pédagogiques. Elle repose essentiellement sur les travaux de De Ketele (1996) basés sur l'objectif terminal d'intégration et sur la pédagogie de l'intégration de Roegiers (2000).

En somme, l'approche par compétences est perçue comme une approche globale qui favorise chez l'élève des comportements le rendant apte à résoudre des situations problèmes de la vie. Elle veut répondre à la question « *qu'est-ce que l'élève doit savoir faire dans une situation naturelle de la vie courante ? Et non qu'est-ce que l'élève doit savoir ou qu'est-ce que l'élève doit savoir-faire à l'école ?* » (MEN, 2009, p.42). Il ressort de ces définitions un consensus autour de l'approche par compétences, celui d'une approche d'élaboration des programmes centrés sur le développement de compétences. L'idée vient de la rationalisation des activités d'apprentissage de l'élève et de ses opérations mentales afin de développer en lui des compétences essentielles à son intégration sociale. Toutefois, il convient de préciser qu'il

Si l'Approche par compétences (APC) apparaît aujourd'hui comme un changement majeur qui refaçonne profondément les politiques et les pratiques des systèmes éducatifs d'aujourd'hui, force est de constater qu'il en existe différents types. Ainsi, l'OIF concentre depuis 2011 ses travaux sur une approche particulière appelée « pédagogie de l'intégration ». Cependant, la notion d'intégration a été intériorisée bien avant par De Ketele (1988, 1996). Il existe des approches exclusives de l'APC. Pour ces approches, des choix épistémologiques doivent être posés clairement si l'on veut parler d'APC. Pour les tenants de cette approche, on ne pourrait utiliser l'expression « APC » que si l'on exclut certaines pratiques d'enseignement-apprentissage actuelles, comme celles qui s'inspirent du modèle transmissif ou de la PPO. A l'opposé des approches exclusives, il existe des approches inclusives qui constituent la grande majorité des variantes qui se réclament de l'APC dans la mesure où elles mettent l'accent sur les compétences, mais, reconnaissent la contribution d'autres éléments qui ne sont pas exclus. Ces approches d'après Roegiers (2011, p..24) « *ne s'excluent pas l'une de l'autre, mais doivent être vues dans leur complémentarité* ». Parmi les approches inclusives répertoriées à ce jour, nous avons :

- l'approche « Nations Unies » prônée par le PNUD, UNESCO, UNICEF. Dans cette approche, l'accent est mis sur les contenus particuliers que constituent les « life skills » susceptibles d'être développés par plusieurs processus enseignement-apprentissage. L'essentiel étant que le minimum soit installé chez l'élève ;
- l'approche « interdisciplinarité » qui met l'accent sur une autre catégorie de contenus. Pour elle, l'essentiel est de développer un ensemble de « *savoir-faire génériques* » appelés « *compétences transversales* ». Cette approche affirme toutefois que l'important est de permettre à l'élève de disposer d'un bagage

cognitif et socio-affectif transversal pour faire face aux exigences des différentes disciplines ou des différents champs disciplinaires ;

- l'approche par les standards : dans ce cas, l'accent est mis sur un certain type de profil de sortie de l'élève.

Dans cette perspective, le Cameroun a retenu l'approche APC par l'intégration des acquis. Cette pédagogie de l'intégration est appréhendée comme une source d'amélioration de la qualité de l'éducation. L'APC est donc un changement majeur qui touche à différents niveaux du système éducatif camerounais. Toutefois, il convient de préciser que cette dernière est mobilisée dans ce travail juste pour illustrer les réformes curriculaires dans le cadre du changement en éducation. Ainsi entendu, l'aspect didactique proprement dit n'est pas vraiment à l'ordre du jour. Seul l'aspect managérial lié à sa mise en œuvre a attiré particulièrement notre attention.

2.1.7 Le concept d' « appropriation »

Donner une définition à une notion ou à un concept, revient d'abord à s'intéresser à son origine ou à son étymologie. Ainsi, selon le dictionnaire latin français Gaffiot (2011), le verbe « approprier » provient du latin « appropriare » qui veut dire « attribuer en propre » dont la racine dérive de « ad proprius ». La racine « proprius » a donné naissance à deux sens qu'il importe d'examiner. D'abord, il y a « proprius » qui renvoie à l'idée d'adaptation, « adapter à l'usage, rendre propre à » ou « s'adapter à ». Ensuite, il y a « apropius » qui veut dire « ce qui appartient en propre, ce que l'on ne partage pas ». Autrement dit, il s'agit de s'accaparer la propriété de quelque chose. Les deux voies de construction de l'étymologie latine du terme appropriation évoquées ci-dessus aboutissent globalement au même sens : « *l'appropriation consiste à rendre quelque chose propre à un individu, un groupe d'individus, ou autre agent* » (Gauche 2013, p. 37). Le passage en revue des deux termes « proprius » et « facio » permet de dégager les principales acceptions autour du vocable « appropriation ».

En référence aux origines étymologiques du terme, Gauche (2013, p.34) clame que « *l'appropriation est l'action d'attribuer, d'adapter, à la fois matériellement et intellectuellement, quelque chose à un individu, ou un groupe d'individus. L'individu s'attribuera l'objet, l'adaptera à son usage, et/ou s'adaptera à l'objet* ». Une autre définition issue de l'étymologie latine qui fait référence à l'assimilation par le corps de quelque chose, renforce cette première tentative de définition dans la mesure où l'appropriation est constituée

d'une multitude d'actions, matérielles, physiques, intellectuelles visant à rendre « compatibles » un objet et un individu (ou un groupe d'individu).

Selon Gauche (2013), les actions sont différentes, pouvant aller du plus simple, l'attribution matérielle pure, au plus complexe, l'assimilation en fonction de l'objet et des individus. Le dictionnaire Littré 28 quant à lui, présente deux sens dominants du vocable appropriation : l'action d'approprier, de rendre propre à un usage ; soit l'idée d'adapter quelque chose à une destination précise; et l'action de s'approprier quelque chose, de faire quelque chose sa propriété. Au-delà de ces définitions étymologique du terme appropriation, il convient de noter que les chercheurs en sciences humaines et sociales l'ont utilisé jusque-là de différentes manières.

2.1.7.1 Appropriation, un concept transdisciplinaire

L'objet d'appropriation peut être très divers (TIC, connaissances, produits, etc.) et son étude mobilise des champs disciplinaires variés (sociologie de l'innovation, sociologie des usages, sciences et techniques, marketing, etc.) (Nieto-Bru, 2009). Cette diversité de disciplines et d'approches de mobilisation de la notion d'appropriation permet de rendre compte des comportements de l'individu et ou des groupes (socioprofessionnels ou pas) face au changement visé par l'introduction de ces outils et autres. Elle dénote d'une certaine triangulation théorique effectuée sur le concept au niveau des sciences humaines et sociales ces dernières années. Ce constat est résumé ainsi qu'il suit par Massard (2009, p.34) : « *les chercheurs n'utilisent pas la même unité d'analyse* ».

L'objet d'appropriation abordé dans la littérature existante jusque-là est divers et très varié. En sciences humaines et sociales, il existe une littérature foisonnante autour de la notion d'appropriation (Baillette et Kimble, 2008). L'appropriation fait ainsi référence à des rapports de domination (De Certeau, 2002 ; Alter, 1999) et à des oppositions : celles entre les logiques de conception et les logiques d'usages, entre les usages prescrits et les usages effectifs (Perriault, 1989). L'appropriation désigne ici davantage le « sens » donné par l'utilisateur à un objet technique, les modalités qui transforment l'objet étranger dans un objet familier. D'après Grimand (2006, p.17), « *l'appropriation est un processus interprétatif, de négociation et de construction du sens à l'intérieur duquel les acteurs questionnent, élaborent, réinventent les modèles de l'action collective* ». Ainsi, se poser la question d'appropriation d'une réforme revient à se demander ce que devient cette réforme dans les mains de ceux qui sont appelés à la mettre en pratique.

En sciences de gestion, l'appropriation a été mobilisée plus spécifiquement dans l'analyse de l'utilisation des outils de gestion comme « *un processus long qui débute bien avant la phase d'utilisation de l'objet et se poursuit bien après l'apparition des premières routines d'utilisation* » (De Vaujany et al. 2005, p.33). Cette notion est particulièrement employée dans les recherches sur l'innovation et sur les systèmes d'information en général (De Vaujany, 2006). « *L'appropriation est toujours un processus. Elle n'est jamais donnée au départ, elle se joue dans le temps, elle procède par essais et erreurs, elle suppose une maturation* », (De Vaujany, 2006, p. 27). L'appropriation est aussi fondamentalement liée à une affirmation d'identité ; elle s'inscrit dans une culture donnée; elle mobilise des savoir-faire, des savoir-être, des savoir-dire préexistant. On ne s'approprie que dans quoi on peut finalement se reconnaître (Bianchi et Kouloumdjian, 1986; Fischer, 1980; Lemoine, 1994 ; Bernaud et Lemoine, 2012, Pichault, 2013). Le mot appropriation est aussi un terme utilisé en chimie ancienne et qui signifie « *disposition de deux corps à se combiner par l'addition d'un troisième* » (dictionnaire Littré, 27).

L'appropriation peut être étudiée à un niveau individuel ou à un niveau collectif. Les chercheurs n'étudient pas la même chose. Par exemple, pour l'appropriation d'une technologie, l'un peut s'intéresser au mécanisme par lequel l'individu va acquérir des connaissances sur l'outil; l'autre peut étudier les détournements de celui-ci par l'individu à travers son utilisation. La majorité des chercheurs s'accordent à dire que l'appropriation est un processus. Parmi eux, certains la considèrent aussi comme un résultat alors que d'autres refusent catégoriquement cette idée. Au demeurant, le concept d'appropriation est en proie à un problème de polysémie, et c'est cet état de fait qui amène Ologeanu-Taddei et Staii (2009, p.49) à faire observer que « *dans la littérature francophone, le terme appropriation semble faire l'unanimité tandis qu'il existe une diversité terminologique qui permet de faire ressortir des nuances particulières au niveau de la littérature anglophone* ». Toutefois, pour ce qui est de ce travail, l'appropriation est appréhendée comme pratiques nécessaires à la maîtrise de l'APC.

2.1.7.2 L'appropriation vue dans plusieurs domaines

2.1.7.2.1 L'appropriation vue dans le domaine juridique

Du point de vue juridique « *le terme appropriation renvoie d'abord à la notion d'emprise sur un espace ou des objets : s'attribuer la propriété de quelque chose. Il implique aussi la prise de possession légale de ces espaces ou objets : devenir propriétaire d'un*

logement, d'un terrain, d'un bien ou d'un objet », Fisher (1983, p.43). Ainsi, globalement l'appropriation désigne soit l'acte de prendre quelque chose pour soi, soit de rendre quelque chose propre à son usage (faire sien). Du point de vue anthropologique : c'est l'idée selon laquelle la réalité objective n'est jamais qu'agir. Dans toute activité humaine, se reflète un caractère appropriatif par les différents modes de perception, d'orientation et d'action. En agissant ainsi sur le monde, l'individu se réalise lui-même en développant ses potentialités. Du point de vue culturel : l'appropriation est définie en référence aux éléments de l'environnement qui permettent à l'individu de réaliser des potentialités latentes et d'acquérir ainsi une certaine compétence.

2.1.7.2.2 L'appropriation vue dans le domaine psychologique

Du point de vue psychologique, « *l'appropriation est la reconnaissance de sa propre maîtrise à travers l'activité sensorielle, motrice, perceptive. Elle définit l'individu comme le maître d'une jouissance par rapport aux choses et au monde à travers sa perception et les aménagements de l'espace* », (Grimand, 2012, p.16). Elle peut être considérée comme une expérience sociale au cours de laquelle l'activité et la représentation de chacun prennent un sens à travers la relation à l'autre. Du point de vue psychologique, l'appropriation est différente de l'adaptation, de même, ce qui finit par nous appartenir (comme un trait de caractère), ce que nous obtenons par nos propres efforts ou activités (comme une bonne situation) ou par le jeu des mécanismes légaux est appelé acquisition plutôt qu'appropriation.

2.1.7.2.3 L'appropriation en philosophie

En philosophie, on trouve la trace d'appropriation chez Sartre (1943) qui la mobilise dans l'étude des relations à autrui et développe trois modes d'appropriations (contrôle, création et connaissance). Pour les philosophes, contemporains, « *l'appropriation est entendue comme un état dans lequel se trouve l'individu dès lors qu'il a fait sien un objet, au sens qu'il se sent à l'aise avec lui, et cela d'une manière qui ne risque pas d'être influencée par ce que feront d'autres individus* » (Strong, 1996, p.33). Haumesser (2004), associe l'appropriation à quatre autres notions, à savoir celles d'aliénation, d'intériorisation, de singularisation et de volonté autonome de l'individu.

« *L'aliénation de l'objet de l'appropriation se réfère au fait que l'individu ne peut s'approprier que quelque chose qui lui était jusqu'à présent étranger (une croyance, une culture, une pratique, une technologie etc.)* » (Haumesser 2004, p.18). L'objet de

l'appropriation ne provient donc pas de l'individu, au sens que ce n'est pas celui-ci qui l'a créé ou provoqué, et vient s'ajouter comme une « seconde nature » à l'individu. Par contre, l'intériorisation des règles de l'objet de l'appropriation fait allusion à la capacité à les appliquer adéquatement, autrement dit à les spécifier dans les cas particuliers qui définissent l'usage singulier que nous en faisons. Autrement dit, l'intériorisation est l'apprentissage des usages de l'objet de l'appropriation.

Par ailleurs, « *l'intériorisation implique également la singularisation de l'objet de l'appropriation. L'individu modifie, d'une manière consciente ou inconsciente, les règles d'usage de l'objet de l'appropriation en les ajustant à sa mesure afin de faciliter leur apprentissage et par là, leur mise en application* », Haumesser (2004, p.14). La singularisation ne vise pas à modifier l'objet de l'appropriation mais se présente comme une stratégie individuelle pour faciliter l'apprentissage. Enfin, pour Haumesser (2004, p.18) « *l'appropriation ne peut s'effectuer sans la volonté consciente de l'individu d'y parvenir. C'est un processus voulu par opposition à un processus naturel* ». Ainsi, les philosophes perçoivent-ils l'appropriation comme un « état intérieur » auquel l'individu arrive par le biais des apprentissages, elle ne peut lui être imposée. De la même manière, l'appropriation est caractérisée par une subjectivité, c'est l'individu qui qualifie le niveau de son appropriation d'un objet physique ou symbolique.

2.1.7.2.4 L'appropriation en psychologie environnementale

Des chercheurs en psychologie environnementale définissent l'appropriation comme l'exercice d'un contrôle (physique et/ou psychologique) sur un lieu (Fischer, 1983 ; Fischer, 1997). Fischer (1983) distingue entre trois types de pratiques d'appropriation : la nidification, l'exploration et le marquage. La pratique de nidification se manifeste par « *des formes d'installation qui se réfèrent toujours plus ou moins explicitement à la création d'un chez-soi, et qui par toutes sortes d'artifices et d'aménagements, permettent à l'individu de faire son nid* » (Fischer, 1983, p. 47). L'exploration, ensuite, permet de « *repérer, de remarquer, de recevoir des informations diverses et donc d'amorcer l'interprétation du lieu* » (Fischer, 1983, p. 93). Enfin, le marquage se réfère « *à l'ensemble des relations et des conduites à travers lesquelles l'individu peut inscrire dans l'espace un caractère personnel. [...]* » (Fischer, 1983, p. 44). A l'issue de ce processus à étapes successives, les individus s'approprient un espace.

En psychologie sociale le concept d'appropriation est mobilisé pour étudier le processus d'appropriation individuelle d'idées et de notions (Wicklund, 1988). Dans cette discipline, « *l'appropriation est définie comme une appréciation personnelle de l'individu, et donc subjective, qu'il possède dans son répertoire de connaissances l'idée ou la notion en question* », (Wicklund, 1988). L'appropriation présuppose deux processus, à savoir l'internalisation et l'activité. L'internalisation n'est pas perçue comme quelque chose que l'environnement fait à l'organisme mais, quelque chose que l'organisme fait lui-même activement pour s'adapter à l'environnement (Déci et Ryan, 1985). L'activité, quant à elle, se réfère au fait de travailler sur l'idée, d'y réfléchir et est considérée comme un facilitant de l'appropriation (Wicklund, 1988).

Toutefois, aucun de ces deux processus n'est seul suffisant pour que l'individu s'approprie un concept. Internalisation et activité sont, en ce sens, complémentaires. De plus, dans cette discipline, une autre variable s'avère déterminante dans le processus d'appropriation. Il s'agit de l'intérêt personnel que l'individu porte à l'objet de l'appropriation, l'intérêt étant entendu au sens psychologique et non économique du terme. « *Par exemple, le degré d'intéressement de l'individu à un concept déterminera son appropriation du concept* » (Wicklund, 1988, p.22). De ce point de vue, l'appropriation ne peut être imposée à l'individu mais se présente plutôt comme le résultat d'une démarche qui a du sens pour celui-ci.

2.1.7.2.4 L'appropriation en sociologie

En sociologie le concept d'appropriation trouve ses origines dans les travaux de Serfaty-Garzon (2003). L'approche marxiste met l'accent sur la dimension « *propriétariste* » de l'appropriation, la propriété étant entendue de deux façons. Elle se réfère à la fois à la possession légale d'un objet et à la possibilité d'intervention de l'individu sur cet objet. Pour les sociologues, la possession d'un « *objet* », au sens large, a pour objectif « *de l'adapter à soi, et ainsi, de transformer cette chose en un support de l'expression de soi* » (Serfaty-Garzon, 2003, p. 27). L'appropriation est donc définie comme un processus d'intériorisation et de maîtrise des objets produits par l'individu, mais aussi dotés d'une existence autonome, et qui lui sont devenus étrangers.

En outre, l'école marxiste attribue deux dimensions à l'appropriation. Elle est à la fois un « *accomplissement intérieur* » et une « *expérience socialement médiatisée* » (Serfaty-Garzon, 2003, p. 28). Cette dernière dimension nécessite des mécanismes de transmission sociale et est, pour l'école marxiste, assurée par l'éducation. Les sociologues considèrent

l'appropriation comme un processus individuel dont l'expression se manifeste au niveau social. Autrement dit, l'appropriation n'est pas une fin en soi mais un moyen pour l'expression sociale de l'individu. De la même manière, bien que l'appropriation ne puisse être imposée à l'individu, elle peut être pourtant influencée par des facteurs exogènes.

2.1.7.2.6 L'appropriation en marketing

Influencés par des travaux des chercheurs en psychologie environnementale, des chercheurs en marketing mobilisent le concept d'appropriation pour étudier essentiellement la relation entre l'espace et l'expérience vécue par le consommateur dans le point de vente (Bonnin, 2002). Plus spécifiquement, en marketing de la distribution, l'appropriation du lieu de vente est définie comme « *la reconnaissance de sa propre maîtrise à travers l'activité sensorielle, perceptive, motrice* » (Bonnin, 2002, p. 69). Les individus développent des stratégies d'appropriation selon leurs objectifs de consommation. Certains souhaitent une appropriation fonctionnelle de l'espace pour gagner en rapidité tandis que d'autres optent pour une expérience sensorielle de consommation où l'appropriation est plutôt liée aux notions d'exploration et de découverte.

L'appropriation fut intégrée en marketing sous l'influence des travaux de psychologie sociale de l'environnement (Brunel et al. 2012). Davantage conceptualisée comme un processus comportemental, l'appropriation y est généralement appréhendée au travers d'une approche interprétativiste (approche ethnologique, analyse de récits introspectifs et récits de vie, entretiens semi-directifs). Originellement, les travaux ont eu pour champs d'application l'appropriation de l'espace marchand (Aubert-Gamet, 1996 ; Bonnin, 2002 ; Cova et Cova, 2001 ; 2004 ; Ladwein, 2003 ; Petr, 2002). Ils se sont étendues à d'autres domaines de recherche : l'espace marchand en ligne (Michaud-Trévin, 2011), la consommation alimentaire (Brunel et al. 2007, 2012), la musique enregistrée (Chaney, 2007), les objets d'occasion (Dehling, 2012), l'expérience des jeux virtuels (Kolenc, 2008), l'expérience olfactive (Ochs, 2005) ou l'expérience artistique (Carù et Cova, 2003).

Ces recherches conceptualisent l'appropriation comme un processus dynamique qui se structure au sein de plusieurs étapes. Deux approches peuvent être distinguées: l'appropriation comme un processus circulaire dans le cadre d'une expérience de consommation et l'appropriation comme un processus linéaire dans le cadre d'un comportement de consommation d'un produit alimentaire. La première séquentialité du concept fut développée par Carù et Cova (2003). Se basant sur les travaux de Fisher (1983) et Aubert-Gamet (1996), les auteurs définissent trois types d'opérations d'appropriation (nidification, marquage et

exploration) qu'ils conçoivent par une circularité. Cette approche fut notamment mobilisée dans l'étude de l'expérience de consommation, en tant qu'antécédent de l'immersion (Carù et Cova, 2003). Une seconde approche fut développée par Brunel et Roux (2006, p 96-97) qui, dans le cadre de la consommation alimentaire, distinguent six étapes linéaires.

D'autres chercheurs en marketing se réfèrent au concept d'appropriation pour étudier celui d'immersion dans l'expérience de consommation. En s'appuyant sur les travaux de Fischer (1997; 1983), Carù & Cova (2003) considèrent l'appropriation comme un antécédent de l'immersion. Ils définissent l'appropriation comme un processus au cours duquel les trois pratiques d'appropriation de Fischer (1983) se répètent en boucle. Pour Carù et Cova, la nidification est un processus « *de perception de sensations physiques et mentales* » « l'exploration est un processus « *d'évaluation et de découverte* » et le marquage un processus « *d'attribution de sens* » (Carù & Cova, 2003, p. 54). D'une manière générale, les chercheurs en marketing de la distribution trouvent que, l'appropriation est un processus individuel découpé en différentes phases ou séquences. La manière dont l'environnement externe est organisée, tant d'un point de vue fonctionnel que d'un point de vue sensoriel et psychologique, aura un effet sur le degré d'appropriation du lieu de vente par le consommateur. Ainsi, dans cette discipline l'appropriation est à la fois état psychologique et comportement individuel.

2.1.7.2.7 L'appropriation en systèmes d'information

Enfin, les chercheurs en systèmes d'information (SI) sont, par le nombre de leurs travaux, les chercheurs les plus intéressés par le concept d'appropriation en sciences de gestion. Leur définition de l'appropriation repose essentiellement sur l'idée de la « *dualité de la technologie* », celle-ci étant à la fois cadre facilitant et contraignant pour l'action individuelle (Orlikowski, 1992 ; Orlikowski et Robey, 1991 ; DeSanctis et Poole, 1994). Ainsi, l'appropriation est-elle entendue comme la manière dont les individus interprètent et intègrent un outil technique dans des routines organisationnelles en modifiant son usage, tel qu'imaginé par ses concepteurs (DeSanctis et Poole, 1994 ; De Vaujany, 2006). Dans cette discipline l'appropriation est essentiellement d'ordre comportemental, elle est observée et évaluée par le biais des observations des usages.

Pour ce qui est de ce travail, nous entendons utiliser le terme appropriation dans le sens où Fisher (1983) l'a jusque-là mobilisé. Ainsi, l'appropriation de la réforme curriculaire sera appréhendée en termes de pratique de nidification, d'exploration et de marquage.

Toutefois, l'appropriation n'est possible que si le management a été sagement mené. Cela suppose un management articulant plusieurs étapes dont la première est celle de la contextualisation (Pichault, 2013).

2.2 ENCRAGE DE L'ETUDE DANS LES POLITIQUES EDUCATIVES

2.2.1 Quelques repères historiques sur les politiques éducatives au Cameroun

Le système éducatif camerounais dans son évolution a subi diverses mutations. En guise de rappel historique, et par référence à certains auteurs camerounais tels que Ntebe Bomba (2001, p.42), Mbala Owono (1986, p.11), « *l'éducation dite traditionnelle était celle qui était de notoriété dans les pays d'Afrique noire* ». Autrement dit, bien avant la pénétration allemande au Cameroun, les processus éducatifs ont toujours existé. Il s'agissait d'une école ignorant les structures formelles connues de tous actuellement. En effet, la transmission des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être ne s'opérait pas dans des cadres fixes destinés à la réception des apprenants. L'éducation traditionnelle cherche à socialiser l'individu grâce à une acquisition des valeurs du groupe, à une manière de réagir et de sentir qui favorise l'harmonie sociale (Ntebe Bomba, 2001). D'une manière générale, on peut comprendre que la transmission des savoirs de générations en générations dans les sociétés africaines post coloniales, dont le Cameroun s'opérait en dehors des lieux publics spécialement aménagés. Il s'agissait tout simplement d'une éducation familiale.

Avec l'arrivée des colons, l'éducation formelle est introduite et se répand peu à peu. Il est question d'envoyer les enfants à « l'école du blanc » où ils doivent recevoir une éducation formelle, c'est-à-dire une éducation selon une certaine norme et dans des structures appropriées. Ainsi, « *la scolarisation s'insère logiquement dans le processus plus général de la pénétration occidentale* » (Mbala Owono, 1986, p.44). En devenant protectorat allemand en 1884, le Cameroun se voit confié aux colonisateurs allemands plus préoccupés par les tâches militaires et administratives, délaissant les tâches éducatives aux missionnaires. Les premières écoles seront ouvertes vers 1888, l'une à Deido (Douala) et l'autre à Victoria (Limbe). Les matières au programme sont la lecture, la grammaire, le calcul et surtout l'allemand qui était alors la langue officielle de communication, même s'il faut noter que les enseignements se donnaient en langue camerounaise. La fréquentation de l'école était peu régulière en particulier dans le nord, mais plus régulière dans le sud. Avec la colonisation, la

partie orientale du Cameroun était sous-tutelle française et la partie occidentale était confiée à l'Angleterre et administrée comme faisant partie du Nigéria.

Sous le mandat français, le Cameroun va connaître un nouveau système éducatif calqué sur le modèle français. Le but des enseignements était de faire des camerounais de véritable français, du moins par la langue et la civilisation. D'ailleurs, les meilleurs de l'école étaient retenus comme auxiliaire de l'administration et du commerce. En tant que protectorat français, les diplômes délivrés aux camerounais étaient automatiquement reconnus en France permettant l'accès aux études supérieures ou à l'emploi.

Sous le mandat britannique, comme pour le cas des allemands, l'école était essentiellement l'affaire des missions religieuses avec la particularité qu'ici, on associait les autorités indigènes ou locales, de même que les sociétés agro-industrielles comme la CDC. Pour les missionnaires, l'école était un puissant moyen de propagation religieuse. Ils s'attelaient alors à former des catéchistes, des pasteurs, des instituteurs, des commerçants, des employés de bureau. Quant aux populations locales en général et aux autorités indigènes en particulier, l'école était un moyen de servir la tribu ou l'ethnie et se distinguer des autres. Les britanniques contrairement aux français, avaient un système éducatif libéral où les enseignants avaient l'initiative de la méthode pédagogique à adopter. Par ailleurs, les anglais n'ont pas imposé leur langue et les populations ont conservé leur tradition. Ainsi, après l'indépendance et la réunification en 1972, les deux systèmes francophones et anglophones seront gérés par un seul ministère alors qu'avant cette période, ils étaient chacun géré par un ministère fédéral chargé de l'éducation.

Cependant, dans ces structures formelles, l'éducation était tout simplement calquée sur le modèle occidental. C'est dans cette logique que Ntebe Bomba (2001, p.39) postule : « *L'école africaine ou l'éducation africaine et l'école en Afrique ou éducation coloniale ou encore occidentale sont deux modes d'éducation qui vivent particulièrement dans une situation conflictuelle et qui hybride les africains de l'Afrique noire* ». C'est dire tout simplement qu'en Afrique, l'école ne reflète pas les besoins propres à la société. Cette société est évolutive en fonction des changements locaux et internationaux.

Au début des processus d'indépendances, la question posée est celle de l'Africanisation des programmes. Il s'agissait d'après Ndoye (2009, p.52), d' « *enlever les aspects les plus scandaleux des programmes coloniaux, en histoire, en littérature et dans les domaines idéologiques sensibles. Les ministères ont essayé de mettre un peu d'ordre dans les contenus enseignés* ». Les pays ont ainsi développé une politique de définition de programmes

endogènes, en considérant l'éducation comme étant l'un des principaux moteurs de construction nationale. Le Cameroun pour sa part a pris l'initiative en faveur du développement rural du pays.

C'est dans cette logique que le Cameroun a comme bon nombre de pays d'Afrique subsaharienne conduit des réformes qui enrichissaient les dimensions éducatives et formatives de leurs programmes : Par exemple en faisant plus de place aux compétences de vie dans les curricula, autour des questions d'environnement, d'éducation à la vie familiale, sans parler de contrôle démographique, de santé, de nutrition, de lutte contre le VIH/SIDA, ainsi que l'éducation à la paix et à la citoyenneté, que ce soit pendant les périodes de conflits ou dans le cadre d'une construction démographique (Ndoye, 2009). Par la suite s'est ouverte une période de développement des innovations pédagogiques qui avaient généralement deux objectifs à savoir, le renforcement des apprentissages en passant de l'enseignement à l'apprentissage, et la question du sens donné aux acquisitions scolaires, en termes d'utilité et d'application dans le champ pratique. La pédagogie par objectifs a représenté une réaction face au morcellement du savoir en retrouvant le sens des apprentissages. L'approche par compétences participe de cette évolution.

2.2.2 Les différentes approches pédagogiques ayant jalonné le système éducatif camerounais

Pour concrétiser les réformes curriculaires engagées dans le système éducatif camerounais, les personnes en charge de l'éducation ont eu à expérimenter plusieurs approches pédagogiques. Ainsi, Le système éducatif camerounais a connu plusieurs innovations pédagogiques. Ces dernières correspondent aux grands moments de réformes curriculaires signalés plus haut. L'on peut par exemple voir comment on est passé de la pédagogie traditionnelle à la PPO ; de la PPO à la NAP et de la NAP à l'APC.

2.2.2.1 De la pédagogie traditionnelle à la PPO

La pédagogie traditionnelle trouve son fondement dans la tradition épistémologique qui remonte à Aristote (324-222 avant J.C.) et qui prône l'empirisme de la connaissance. Tout en suggérant la métaphore de la « tabula rasa », selon laquelle l'esprit de l'enfant à la naissance est semblable à une tablette vierge sur laquelle rien n'est écrit et où l'éducation peut tout écrire. L'enfant ici est considéré comme une « cire molle » que l'éducation façonne selon

un plan finalisé et prédéterminé. Cette pédagogie se caractérise comme par un véritable culte du livre comme outil pédagogique.

Pendant plusieurs siècles, l'éducation au Cameroun reposait sur le courant traditionnel. Courant qui avait pour modèle théorique, les méthodes traditionnelles. Dans le cadre de ce courant, le fait essentiel que toute initiative appartient au maître tend à faire du rapport pédagogique un rapport d'autorité. En effet, « *les connaissances bénéficient de l'autorité du maître et théoriquement, il n'y a pas lieu de les mettre en doute* » (Gabaude cité par Tchiaga, 2010, p.28). L'enseignant apparaît comme détenteur d'un dogme, d'une vérité qui ne peut être remis en question, il est un modèle. Les enseignements sont dits dogmatiques en ce sens qu'elles n'obéissent à aucune approche scientifique. En effet, l'enseignant est au centre de toutes les activités et l'apprenant reste un simple réceptacle.

Au fil des ans, ces approches dogmatiques évoluent en approche scientifique tels que les approches par but, les approches par objectifs d'enseignements et les approches par objectifs opérationnels, les approches par les compétences et les approches par les TIC qui sont d'actualité. En fait, beaucoup d'amendements furent apportées à ces approches devenues caduques eu égard aux multiples réformes introduites sans cesse dans les systèmes éducatifs des temps modernes. En 1960 au Cameroun, nous assistons à la création de l'IPAR qui avait pour ambition de générer une éducation primaire adaptée à un pays à 80% agricole ; on parlait cette fois-ci de la ruralisation de l'enseignement, celle des formations initiales et continues des enseignants, de matériels didactiques appropriés. Les enseignements dans les salles de classe tenaient compte des méthodes pouvant favoriser cette ruralisation des enseignements. De 1975 à 1994, on tourne la page à la ruralisation des enseignements et le rôle de l'IPAR est réduit à la seule recherche en éducation dont le fruit est l'introduction de la PPO dans l'élaboration et l'exploitation des programmes d'enseignement du primaire.

La pédagogie par objectifs consiste à définir une tâche à apprendre et de la découper en sous-tâches et capacités à mettre en œuvre ou à acquérir pour bien la maîtriser. Cette approche consiste à définir précisément les objectifs attendus d'une séquence d'apprentissage et de les décliner en : sous-objectifs de savoir, savoir-faire et savoir-être que doit atteindre l'apprenant ; contenus liés à ces sous-objectifs, méthodes et outils mis en œuvre pour atteindre l'objectif ; validation et évaluation des objectifs effectivement atteints. La phase d'évaluation et de bilan est fondamentale et repose sur l'auto-évaluation de l'apprenant. La pierre angulaire de cette pédagogie est l'apprenant, ses projets, ses désirs et ses réalisations. Il est donc l'acteur principal de sa formation. Il doit peu à peu découvrir sa propre manière d'apprendre

en utilisant les ressources humaines, matérielles, organisationnelle, théoriques mises à sa disposition. On lui apprend à définir des objectifs pour l'accomplissement d'une tâche, à structurer et organiser les moyens dont il a besoin pour les atteindre, puis on lui enseigne l'auto évaluation et la mise en œuvre d'actions correctrices. C'est aussi une pédagogie qui laisse l'apprenant découvrir et apprendre par ses propres observations et expériences. Il peut observer, manipuler, analyser, comprendre, proposer et tester des solutions, évaluer les résultats.

La présence des objectifs joue un rôle positif sur la motivation et l'état affectif des élèves. D'ailleurs, une étude expérimentale auprès d'élèves en classe terminale du secondaire a démontré que la communication des objectifs aux élèves a des effets positifs sur leurs performances lors de l'évaluation des apprentissages (Tourneur cité par Tchiaga, 2010). Cependant, il faut reconnaître que l'usage des objectifs d'apprentissage a tout de même quelques inconvénients. En effet, elle ignore les apprentissages dont les résultats sont peu prévisibles (créativité, expression, découverte) ; elle introduit un morcellement qui nuit à la signification des apprentissages faire et la perte d'un point de vue d'ensemble ; l'apprenant a une place d'exécutant, il ne prend pas part à la découverte progressive des contenus en suivant sa propre progression.

Bref, les responsables de la pédagogie se sont rendus compte que l'approche par objectifs des programmes d'éducation des années 80 bien que mettant l'élève au centre des activités d'apprentissage, consistait essentiellement à découper les connaissances en morceaux. Ce « saucissonnage des connaissances » dans l'application du programme risquait d'amener l'élève à demeurer centré sur chaque échelon l'un après l'autre, et de ne garder qu'une vision partielle, voire parcellaire des savoirs. Pourtant, il importe d'acquérir une vision générale des domaines de connaissances et une attitude réflexive face aux contenus et aux processus d'apprentissage. Ainsi, savoir lire par exemple ne se découpe pas en une multitude de petites actions à mener. Cette façon de procéder ne permet pas à l'élève de comprendre concrètement ce qui est attendu de lui comme lecteur. Il ne voit pas nécessairement l'intérêt de ce qui lui est enseigné. Par ailleurs, être capable de critiquer, de résoudre méthodiquement les problèmes ne garantit pas l'utilisation effective des savoirs, savoir-faire et savoir-être acquis à l'école dans la vie courante. Ainsi, on peut reconnaître de la pédagogie par objectifs des avantages indéniables et aussi des inconvénients qui ont donné naissance à la Nouvelle Approche Pédagogique.

2.2.2.1 De la pédagogie par objectifs à la nouvelle approche pédagogique (NAP)

A partir de 1995, les responsables en charge de la pédagogie ont mis en place une autre approche appelée « *nouvelle approche pédagogique* » qui met l'apprenant au centre du processus éducatif et focalise son attention sur le développement des capacités de penser à travers la résolution des problèmes. En effet, l'école dans son ancienne approche n'a réussi qu'à fabriquer les hommes attentistes caractérisés par leur mépris souverain de l'esprit d'initiative. Parce qu'ils ont été habitués dans leur formation à attendre des solutions toutes faites des maîtres savants, les produits de notre éducation ont continué, au sortir de l'école, à croire que les solutions aux difficultés de la vie leur seraient apportées.

Les conséquences inéluctables de cette mauvaise habitude acquise à l'école sont le chômage, et la pauvreté ambiants. Il fallait donc changer l'approche méthodologique en éducation pour avoir en définitive des hommes capables d'agir et de chercher des solutions à leurs multiples et inévitables problèmes de la vie. Au lieu de tout faire à la place de l'enfant, il faut l'aider à exploiter les nombreuses richesses qui sommeillent en lui. L'enseignant, à travers son approche pédagogique doit cesser de pérenniser le sous-développement actuel de notre société, en fabriquant les acteurs du développement, d'où la nécessité d'évoluer avec la NAP. En effet, tant que l'homme n'innove pas, tant qu'il ne change pas, tant qu'il ne crée pas, il ne peut pas avancer. La NAP (Nouvelle Approche Pédagogique) est une orientation nouvelle de la pédagogie, basée sur l'expérimentation, la pensée inférentielle et sur les activités de l'élève et du maître (Azo'o, 2008). Dans cette même optique, la NAP se définit comme l'une des méthodes actives répondant aux besoins et aux intérêts propres de l'apprenant, selon les ressources du milieu, fondées sur l'idée que l'enfant doit devenir l'artisan de son savoir, capable d'initiatives, le maître étant le guide. Dès lors, on assiste à une inversion des rôles : l'enseignant devient un guide et l'apprenant le véritable acteur.

Selon MINEDUB (1999), la NAP se définit comme une science basée sur l'expérimentation de la pensée inférentielle chez l'enfant à partir de l'acte pédagogique. Il s'agit d'une approche pédagogique moderne, participative qui est de nature à réveiller les savoir, le savoir-faire et le savoir-être de l'enfant pour favoriser le savoir-devenir. L'idée qui domine dans cette pédagogie nouvelle est la prise en compte de la personnalité et du développement de l'enfant. C'est donc une approche qui repose sur la connaissance psychologique de l'enfant. La NAP recommande aux enseignants l'utilisation de toutes les techniques d'enseignement qui favorise chez l'enfant l'exercice et par conséquent le

développement de la pensée à tous les niveaux. Ces exercices devraient amener l'enfant à passer des exercices simples d'identification, de mémorisation, de rappel ou d'application à une activité intellectuelle plus élevée lui permettant de critiquer, de donner son point de vue, d'imaginer, de créer, de découvrir des solutions à des problèmes complexes.

La NAP à son tour sera dépassé car, ce moyen de planification des apprentissages s'est avéré limité. En effet, il accordait la primauté au développement exclusif des facultés du domaine cognitif, aux connaissances basées sur la mémoire, lésant ainsi les activités relevant du comportementalisme. Il a donc fallu introduire une autre approche pédagogique à l'école. Une approche qui permettra à l'élève de faire le lien entre les connaissances acquises et la résolution des problèmes de la vie courante. L'APC par son principe d'intégration des acquis et leur mobilisation en situation, se présente donc comme l'Approche qui va corriger les manquements de la NAP.

2.2.2.2 De la NAP à l'Approche par les Compétences (APC)

La réforme curriculaire en cours au Cameroun est fondée sur l'APC. Cette approche cherche à combler les lacunes des systèmes pédagogiques précédents. Il est un courant issu du monde de l'industrie. Il a d'abord intégré le système scolaire américain à la fin des années soixante. Assez rapidement cependant, l'APC s'est imposée dans le monde de l'éducation d'abord aux États-Unis, en Australie et ensuite en Europe. C'est ainsi qu'on est passé de la pédagogie par les objectifs (PPO) à l'APC (Boutin et Julien, 2000). L'APC est aussi en quelque sorte un héritage de la PPO qui trouve ses fondements dans la pensée comportementaliste préconisée par Bernard et Taylor (2007).

En général, l'APC, comme décrite par les auteurs qui s'y sont intéressés, est une démarche qui donnerait davantage de sens aux apprentissages, parce qu'elle offre à l'apprenant l'occasion de mobiliser ses acquis antérieurs dans le but de donner une signification concrète à ses apprentissages. Elle permettrait de certifier ses acquis en termes de résolution de situations problèmes (Jonnaert, Ettayebi et Defise, 2009). L'APC serait selon ses défenseurs une approche pédagogique qui permettrait de mieux cerner les finalités de l'éducation et d'élaborer un projet de formation en conformité avec celle-ci. Elle renvoie à une certaine conception de l'éducation et de son rôle ainsi qu'à une manière d'en concevoir et d'en expliciter les visées (Legendre, 2008b).

L'APC préconise le changement global de l'ensemble constitué par les programmes et les méthodes (Bernard et al, 2007). Elle recommande que les enseignants mettent à la

disposition des apprenants des occasions de mobiliser leurs connaissances, savoirs et savoir-faire au cours de situations où ils pourront exprimer et développer leurs compétences (Jonnaert, 2009). L'approche par compétences est manifestement une tentative de moderniser le curriculum, de l'infléchir, de prendre en compte, outre les savoirs, la capacité de les transférer et les mobiliser. (Perrenoud, 2000). Perrenoud (2008, p.7) ajoute quant à ses finalités que « *Sans négliger les savoirs et les savoir-faire, cette approche suppose que l'importance est de permettre à l'élève de disposer d'un bagage cognitif et socio affectif transversal pour faire face aux exigences des différentes disciplines* ». La méthode pédagogique prônée dans l'APC revendique pour ainsi dire une différence majeure par rapport aux approches antérieures. Au Cameroun par exemple, l'approche par les contenus mettait l'accent sur l'acquisition de connaissances fondée sur la mémorisation. Les contenus à restituer étaient dictés aux élèves qui, semble-t-il, ne comprenaient pas grand-chose à ce qu'ils récitaient. L'essentiel pour le maître aurait été de faire acquérir à l'élève la capacité à restituer les connaissances enregistrées en classe.

En définitive, le changement insufflé par l'APC viserait à recentrer l'école camerounaise sur l'apprentissage, à la fois sur la mobilisation de connaissances et de savoir-faire dans des situations complexes. Il prétendrait surtout préparer le petit camerounais à s'insérer facilement dans le marché du travail une fois ses études terminées. L'APC reproduit donc les moyens et finalités préconisés dans le nouveau curriculum en cours d'implantation dans plusieurs pays du monde, dont le Cameroun. C'est pour ces raisons que pour certains, dont Simard (2001, p.19), « [...] *l'alignement de l'école sur les compétences marque son arrimage aux impératifs de l'utilitarisme économique* ». Les innovations pédagogiques ci-dessus présentées ne sont pas exhaustives. Il convient de préciser qu'au cours des années 2005, les TIC font leur apparition avec les multiples méthodes, techniques et outils à utiliser tant par les enseignants que par les élèves. Il faut aussi noter les approches telles que la pédagogie différenciée, la pédagogie inclusive qui font leur apparition en raison de la présence des handicapés moteurs ou physiques de plus en plus nombreux dans les écoles ordinaires. Bref, c'est chaque partenaire de l'éducation qui essaye de proposer une approche pour améliorer l'offre éducative. Ce rythme de succession des approches pédagogiques est aussi de nature à rendre davantage difficile leur pilotage et leur appropriation.

2.2.3. Le vécu des réformes curriculaires dans le système éducatif camerounais

Les innovations pédagogiques sont quasi permanentes dans le système éducatif camerounais. Elles posent les problèmes à tous les acteurs de terrain en général et en particulier l'enseignant qui se trouve au plus bas de l'échelle. En effet, c'est l'enseignant qui doit mettre en pratique la nouvelle pédagogie dans sa salle de classe. Les autres acteurs chargés de la formation continue des enseignants doivent à tout prix se mettre au pas. Ce qui n'est pas toujours le cas. Il se pose un problème d'adaptation. Car, ces acteurs disposent de peu de temps pour assimiler la nouvelle méthode. Ils ne sont pas toujours imprégnés de leur mise en application concrète. Ils ignorent pour beaucoup leur finalité et le rendement attendu. Par ailleurs, les politiques d'évaluation effectuée sur le terrain sont peu outillées. Le rythme de succession des approches pédagogiques est de nature à rendre davantage difficile leur assimilation.

A peine une approche est-elle promue qu'elle est déjà désuète parce qu'une autre doit entrer en vigueur. Au bout de cinq à sept ans par exemple, une approche qui a été introduite dans le système a à peine, voire pas du tout été assimilée et évaluée sur toute l'étendue du territoire qu'une autre est appelée à le succéder. Aussi précise (Ndoye, 2009, p.54) « *si l'on se place au niveau des systèmes éducatifs africains dans leur ensemble, les réformes conduites sont globalement inachevées, quelle que soit la date de leur mise en œuvre, en ce sens qu'elles n'ont pas été implantées réellement sur le terrain* ». Lorsqu'une approche fait son apparition, son application se veut immédiate. Il est aussi à noter que le mouvement du personnel ne tient pas compte de ces fluctuations d'approches pédagogiques. Ainsi, il arrive qu'une région soit imprégnée d'une approche précise alors que bien d'autres n'en savent absolument rien. Ces différentes perturbations créent un conflit intrapsychique qui inhibe le processus d'appropriation chez l'acteur de terrain.

C'est ainsi qu'ils n'éprouvent pas du plaisir à assister aux séminaires de formation à la nouvelle techniques d'enseignement, encore moins aux journées pédagogiques, aux UNAPED, etc. Bref, aucune recherche d'information n'est activée à son niveau. Ce qui ne facilite pas d'après Pichault (2013) la nidification de l'approche en vigueur. Par ailleurs, aucune modalité d'exploration n'est mise en œuvre à l'effet de savoir ce qui change par rapport à l'approche précédente. A l'évidence on ne peut s'attendre à un marquage du processus lorsque les deux premières (nidification et exploration) ont échouées.

2.2.4 Contextualisation du changement dans les réformes curriculaires au Cameroun

« La mise en place d'une réforme impliquant l'adoption d'une approche pédagogique donnée ne peut être fiable et efficiente que si elle fait l'objet d'une « contextualisation » garantissant son ancrage dans le pays où elle est implantée » (Perrenoud, 2002, p.22). Cette prise en compte du contexte signifie, au plan micro, l'adaptation du curriculum aux données précises de la classe et des apprenants. Toutefois, au plan macro, elle se conçoit à plusieurs dimensions à savoir :

- une dimension socioculturelle et économique. En effet, la rénovation d'un programme prend en compte les valeurs en vigueur dans le pays et les moyens mis à la disposition par l'institution scolaire ;
- une dimension méthodologique dans la mesure où un modèle adopté ne peut faire table rase des traditions et des pratiques méthodologiques déjà adoptées ;
- une dimension terminologique car, certains concepts ou termes techniques utilisés initialement dans un pays peuvent être aménagés et adaptés aux usages conceptuels ou terminologiques attestés dans le contexte où s'implante la rénovation ;
- une dimension liée aux potentialités réelles des enseignants, c'est-à-dire à leurs comportements et pratiques didactiques ainsi qu'à leur culture pédagogique effective

Dans le champ de l'administration et de l'étude des organisations, des auteurs à d'allégeance institutionnaliste à de l'instar (1995), Deephouse, Suchman (2008), Lessard (2009) se sont intéressés à la question de la légitimité d'une organisation et de ses actions. Celle-ci est définie de manière assez large comme « *la perception généralisée ou l'assomption que les actions d'une entité donnée sont désirables, comme il faut ou appropriées au sein d'un système socialement construit de normes, de valeurs, de croyances et de définitions* », (Lessard, 2009, p. 64). Cela suppose que, la légitimité n'est pas une possession ou une caractéristique plus ou moins objective d'une organisation ; elle est plutôt une construction sociale qui reflète une forte congruence entre les actions de l'entité légitimé et les croyances partagées des groupes qui constituent l'environnement de l'organisation. La légitimité est donc en quelque sorte une qualité de la relation entre une organisation et son environnement. Elle témoigne de l'enracinement dans un système de croyances institutionnalisées et d'actions qui, dans le meilleur des cas est pris pour acquis.

A ce sujet, Lessard (2009, p. 64) précise qu'« *une organisation légitime est non seulement perçue par son environnement comme valable mais aussi comme signifiante, prévisible et digne de confiance. Elle est en mesure de fournir à son environnement un compte rendu crédible et une organisation rationnelle de ce qu'elle fait et de pourquoi elle le fait* ». Autrement dit, les acteurs du système éducatif camerounais devraient être capables d'expliquer le pourquoi et le comment de la réforme. Il y a donc dans la légitimité une dimension évaluative, mais aussi une dimension cognitive : ce que l'organisation fait a du sens et aussi de la valeur. « *La légitimité une fois acquise est comme un parapluie qui protège des intempéries de la vie et permet de transcender certains évènements négatifs ; elle est résiliente aux évènements, tout en étant dépendante d'une histoire et d'un récit* ». Cela suppose que la légitimité est nécessaire à l'intégration d'une réforme.

Dans cette logique, Suchman (1995), identifie trois types de légitimité à savoir :

- une légitimité pragmatique qui repose sur les calculs intéressés des groupes les plus proches de l'organisation. Elle suppose que ceux-ci voient leurs intérêts satisfaits par les actions de l'organisation. Au plan de l'action, elle peut prendre deux formes : l'échange et l'influence. Il est ici question de prendre en compte les enjeux et les atouts des détenteurs d'influence comme le précise Pichault (2013). Il s'agit là de l'aspect processuel de la contextualisation.

- la légitimité morale réfère au problème de savoir et de juger si ce que l'organisation fait est la bonne chose à faire et si cela renvoie à des valeurs et des croyances sociales partagées. Tout comme la légitimité pragmatique, évoquée plus haut, la légitimité morale au niveau du plan d'actions prend deux formes/ une légitimité par les résultats et une légitimité procédurale. Dans sa première forme, on jugera de la valeur d'une organisation sur ses réalisations en lien avec ses finalités. Pourtant, les réformes généralement orchestrées dans le système éducatif camerounais n'atteignent pas toujours leurs objectifs. Par ailleurs, la légitimité procédurale porte sur les bonnes ou les meilleures pratiques. Les pratiques éprouvées auxquelles une valeur morale positive est accordée. En éducation, la légitimité procédurale fait l'objet d'intenses controverses professionnelles. Toutefois, il faut noter que cette forme de légitimité se rapproche étrangement des contextes du changement.

- La légitimité cognitive porte sur le caractère compréhensible de l'activité organisationnelle, telle qu'expliquée à son environnement. Dans le monde de l'éducation en

général, et au Cameroun en particulier, la légitimité cognitive pose un lien de cause à effet entre éducation et enrichissement personnel. Elle ne requiert pas toujours un discours explicite et la mise en relation d'éléments objectivés. Elle s'appuie d'après Lessard (2009, p.37) « *sur des considérations prises pour des acquis, des données intersubjectives non questionnées, peu réfléchies, évidentes et naturalisées* ». Autrement dit, le réformateur doit clarifier le contenu du changement pour le rendre accessible à toutes les parties prenantes.

Comprise dans cette perspective, la légitimité serait le résultat typique du processus de contextualisation. Autrement dit, une réforme légitime serait contextuelle. Dans ce sens, la légitimité d'une réforme conditionnerait son appropriation.

2.2.5 Changement dans le système éducatif camerounais : un mythe ou une réalité ?

Conçues de l'extérieur, les réformes curriculaires au Cameroun ont généralement suivi les grandes tendances internationales sans que leur ancrage national soit réellement établi. Selon Sylla (2004, p.73-74), « *une approche morcelée et très souvent dictée par des préoccupations de gestion immédiate, la dépendance des pays africains sur les financements extérieurs, la distance qui sépare les centres de réflexion et les centres de décision* ». Des réformes essentiellement centrées sur des problèmes quantitatifs et non sur la question de structure. Il s'avère donc impératif que les États africains tiennent compte de l'ensemble de ces facteurs avant, pendant et après la mise sur pied d'une réforme entendu que, selon plusieurs auteurs (Lapointe, 1992; Savoie-Zajc, 1993; Jonnaert et Ettayebi, 2007; Legendre, 2002, 2005; Legendre, 2008), une réforme ne peut être opérante que si elle est bien planifiée selon un modèle de changement bien défini. Elle doit en outre être ancrée dans les réalités sociales, culturelles et économiques d'un pays pour une meilleure appropriation par les acteurs scolaires.

La réponse semble évidente de l'avis de Bernard et al, (2007, p.7) qui pensent que « *l'école dont parle l'APC est en lévitation dans le ciel des idées, elle ne serait inscrit dans aucune société existante* ». Cette inquiétude confirme les propos d'Any-Gbayere, (2006, p.20) qui soutient que « *la plupart des réformes importées sont des technologies «prêt-à-porter» qui se bousculent aux portes des ministères des pays africains.*» Même son de cloche chez Delorme (2008, p. 119) qui pense que « *la complexité des enjeux scolaires en Afrique n'est pas de même ordre, ni de même nature que celle des sociétés occidentales. Il faut problématiser ces potentialités au lieu de les uniformiser par une ingénierie importée ou*

imposée ». En effet, un curriculum doit s'ancrer dans les réalités économiques, culturelles et sociales d'un pays. Il doit être spécifique et conçu en fonction des besoins en éducation d'un pays.

Une approche conçue pour satisfaire aux exigences en éducation d'un pays donné ne peut pas être parachutée dans un autre présentant des réalités différentes, à plus forte raison dans des contrées aussi différentes du point de vue des moyens financiers et des cultures que les territoires d'Europe et d'Amérique d'une part et ceux d'Afrique d'autre part. De même, Bralavski (2001, p. 7) soutient: « *Il semble que les pays où se concentre la pauvreté se contentent pour le moment de répéter l'expansion des structures éducatives et, dans une forte mesure, également, les curriculums inventés en Occident pour les XIXe et XXe siècles, sans une conscience claire de leur inadéquation* ». Du point de vue de cet auteur, les pays moins avancés et les pays en voie de développement devraient prendre le soin de confectionner eux-mêmes leur propre curriculum en tenant compte de leurs propres réalités au lieu d'importer ou de se laisser imposer des ingénieries éducatives qui ne conviennent pas toujours à leurs systèmes d'éducation.

Dans le rapport de Cros et Alii (2010) concernant certains pays tels que le Cameroun, le Gabon, le Mali, le Sénégal et la Tunisie, où la réforme curriculaire appelée « réforme APC » a été mise en œuvre, les auteurs ont signalé des résultats assez mitigés. Ces pays ont inscrit l'APC dans leurs instructions officielles afin de marquer une rupture avec la réforme précédente de la pédagogie par objectifs pour favoriser une pédagogie intégrative, contextualisée, au service de l'apprentissage de l'élève, caractérisée par un nouveau statut de l'erreur, une différenciation des activités et un travail sur la remédiation. Toutefois, comme le soulignent les auteurs le mode d'installation de la réforme présente deux grands types d'incohérence :

- Au niveau institutionnel et structurel, car une approche APC est difficilement compatible avec un nombre pléthorique d'élèves et avec des supports souvent inexistant, ce qui est le quotidien constaté dans de nombreuses classes des pays visités ;
- Au niveau processuel, caractérisé par un déficit de communication, une formation descendante qui s'amenuise progressivement et finit par toucher assez peu les

enseignants eux-mêmes, une inégale mise à disposition des outils pédagogiques adaptés et une absence totale de l'APC en formation initiale».

Les mêmes auteurs concluent en soulignant que « l'absence de ces deux dimensions dans la préoccupation des responsables peut s'expliquer par la faible inscription de la réforme dans le tissu local, le manque de définition des données permettant de lire les résultats de la réforme et l'inexistence de systèmes de communication. Il s'agit là de véritables handicaps au développement de la réforme.

2.2.6 Réforme par l'APC au Cameroun : mimétisme ou conviction

Selon l'étude sur les réformes curriculaires par l'APC faite par le Centre international d'étude pédagogique (CIEP), les effets de cette réforme semblent ne pas être évidents pour les pays africains. « *Les réformes ont manqué d'une politique volontaire, d'une suivie de communication et de consultation au-delà de la prise de décision initiale. Elles sont de ce fait peu et mal connues de la communauté mais aussi des acteurs* » (CIEP, 2009, p.14). Cette étude réalisée après coup démontre le manque de préparation qui caractérise ces réformes concernant les pays d'Afrique en général. D'après le même centre de recherche, ces réformes « dernier cri » découleraient de ce que l'on pourrait qualifier d'un effet de mode et auraient été adoptées sous la pression des organisations internationales : « *il est possible qu'on ait proposé aux pays en développement, un modèle de pédagogie en total décalage par rapport à ce que ces sociétés attendent réellement.* » (CIEP, 2009, p. 9). Un travail préalable de préparation, d'adaptation, d'estimation des biens avant l'implantation de toute réforme aurait été nécessaire.

Ces constats semblent aussi donner raison à Legendre (2002, p.75) qui soutient que « *les éducateurs n'accordent plus de crédibilité aux réformes scolaires prescrites d'autorité ; ces réformes sont concoctées rapidement sous le signe de l'urgence politico-économique* ». Dans le rapport CIEP (2010, p.9), il est souligné qu' « *une approche APC est difficilement compatible avec un nombre pléthorique d'élèves et avec des supports insuffisants ou inexistantes.* » Cette situation prévaut dans les cinq pays où le CIEP a réalisé son étude et dont fait partie le Cameroun. Il faut aussi ajouter que les conditions d'enseignement (classes surchargées, doubles flux : classe multigrade) et le manque de ressources ne sont pas favorables à l'application des pratiques liées à la nouvelle réforme. Ce qui confirme cette déclaration : « *Les coûts ont été peu maîtrisés, d'une part en raison de la difficulté à broser*

un portrait global de la situation, d'autre part, du fait de la persistance de la logique de projet malgré la volonté officielle de passer à une approche programme » (CIEP, 2009, p.15).

Autre constat qui semble émerger de cette étude : la formation des maîtres dans le cadre de la nouvelle approche est très peu. Elle serait réalisée par des inspecteurs qui sont formés par le groupe d'inspecteurs qui sont les seuls à avoir été initiés par les experts canadiens. Ainsi, « *la formation est descendante, elle devient de moins en moins pertinente et finit par toucher assez peu les enseignants eux-mêmes* » (CIEP, 2010, p.9). Ces différentes analyses montrent que la réforme fondée sur l'APC dans les pays occidentaux n'a pas démontré sa pertinence de façon indiscutable et qu'elle y reste controversée. En outre, le déroulement du processus de planification et de mise en œuvre de la réforme semble avoir été peu maîtrisé. Enfin, ce qui nous intéresse tout particulièrement dans le cadre de ce travail à savoir l'implantation de la réforme semble se faire en l'absence notable des acteurs de premier plan que sont les enseignants. Ils n'auraient été mobilisés qu'en dernière instance, en tant qu'exécutants d'un programme controversé à l'élaboration duquel ils n'ont pas contribué.

La question d'appropriation de la nouvelle réforme semble ainsi se poser aux acteurs de terrain en général et de façon potentiellement plus aigüe aux enseignants dans les pays en voie de développement notamment à cause des manques de ressources, mais également en termes d'adhésion au projet. En attestent ces propos de Ndiaye (2011, P.8) directeur de la planification et de la Réforme au ministère de l'Éducation qui pose ainsi le problème : « *les difficultés de la mise en œuvre de la réforme se posent surtout en termes de budget et d'appropriation au niveau national* ». . Autrement dit, la nouvelle approche exige des moyens matériels qui feraient souvent défaut et pose également la question plus large de l'adéquation de la réforme aux réalités des écoles africaines dont le Cameroun, notamment du point de vue des acteurs de première ligne que sont les enseignants.

Un autre aspect du problème est l'écart communément observé entre le curriculum officiel et le curriculum implanté. Si on regarde ce qui se passe dans les salles de classes au Cameroun, les savoirs formels continuent à y être dominants et les enseignants peinent à comprendre les curricula officiels qu'ils interprètent souvent mal et avec lesquels ils bricolent. Un exemple de cette difficile compréhension des nouveaux curricula par les enseignants concerne l'évaluation, dont la pratique a beaucoup évolué avec les réformes curriculaires

successives, et très sensiblement avec l'approche par les compétences : lorsque le curriculum parle d'un certain niveau taxonomique, les enseignants comprennent toujours un niveau plus bas, plus proche de la restitution des connaissances. Aussi précise pour le déplorer, Ndoye (2009, p.51) « *Quand on regarde les corrections des enseignants, on constate que la plupart émettent des jugements de valeur, bien que la consigne les interdise, quand ils ne proposent pas des corrections inutiles, voire fausse* ». autrement dit, l'évaluation formative chez l'enseignant n'est pas maîtrisée ; ils ont l'habitude de concevoir leur appréciation comme un jugement et, bien souvent la maîtrise de la discipline n'est pas évidente.

Fondamentalement, l'évolution des systèmes éducatifs est marquée par le passage de l'encyclopédisme à la fonctionnalisation des savoirs, du didactisme au développement des savoirs fondamentaux, de la parcellisation disciplinaire à l'intégration inter et transdisciplinaire, du cloisonnement de l'école et de la classe à une articulation de l'école avec les milieux, de la transmission des savoirs à un développement des compétences, de l'élitisme à une éducation pour tous et à une pédagogie de la réussite qui veut que tous les enfants quels que soient leurs besoins et leurs situations, puissent réussir. Toutefois, Ndoye (2009, p. 55) souligne que « *sur tous ces points, les enseignants ont des difficultés à avancer et à modifier leurs pratiques. Autrement dit, les choses bougent, les fenêtres s'ouvrent, mais, pour l'ensemble de ces questions, on n'a pas encore réussi en Afrique à ouvrir de grandes portes* ». Cela suppose que les réformes dans les systèmes éducatifs africains dont le Cameroun restent encore à l'état incantatoire.

Au moment où nous tournons la page à ce deuxième chapitre de notre travail de recherche, nous trouvons important de rappeler qu'il s'est articulé autour de deux grands axes. Le premier et le plus important concerne la trame conceptuelle de l'étude tandis que le second porte sur les politiques éducatives au Cameroun.

CHAPITRE 3

POLITIQUES EDUCATIVES DANS LA CONTEXTUALISATION DES REFORMES CURRICULAIRES

Dans les chapitres précédents, il a été démontré que les systèmes éducatifs s'attèlent en permanence à des chantiers d'envergure, à l'effet d'adapter l'école aux mutations sociales, voir aux différents changements. La plupart des réformes ont connu des difficultés du fait, entre autres de leur manque d'ancrage socioculturel, du déficit de communication et de consultation voire la clarification des contenus de la réforme. En raison de ces difficultés, l'on a observé que dans la plupart des cas, la réforme curriculaire, bien que marqué par une prise de conscience réelle, est resté pratiquement impuissante. Ce qui laisse apparaître que le processus du changement est une opération essentiellement flexible et dynamique.

Cette opération consiste à orienter un système éducatif vers des réponses pertinentes aux questions suscitées par les besoins sociétaux actuels. Dans le présent chapitre, il est question de montrer comment les réformes curriculaires se positionnent comme une politique éducative. Nous nous proposons d'examiner les rapports que les politiques éducatives entretiennent avec les réformes curriculaires d'une part, d'analyser les approches du changement, d'indiquer le pilotage de changement à travers les réformes curriculaires et montrer les différentes formes de résistance au changement.

3.1. LES POLITIQUES PUBLIQUES/ÉDUCATIVES EN AMONT DE TOUTE REFLEXION CURRICULAIRE

La réforme curriculaire est tout d'abord et avant tout un acte de gouvernance. Cette dernière d'après Pitseys (2010, p. 208), « *représente davantage une manière de penser l'action publique qu'un dispositif précis* ». En effet, la gouvernance constitue un idéal normatif associé à la transparence, à l'éthique, à l'efficacité de l'action publique. Le processus de réforme curriculaire fait référence à la façon dont les différents éléments nationaux et locaux qui composent le système éducatif sont articulés dans le but d'atteindre les objectifs qui leur sont assignés. De ce fait, sa mise en œuvre apparaît comme un processus de réorganisation, un « *process reengineering* ». Parler de réformes curriculaires demande à prendre en compte les responsabilités et les contributions, identifier et réexaminer les comportements et les routines

qui influent sur les points faibles des différents processus et qui se focalise sur la performance collective, qui doit résulter des actions de chacun.

Dans une telle perspective, il importe d'envisager les réformes curriculaires en termes de moyen de passer d'une politique éducative vers le développement d'un projet éducatif.

3.1.1. Politiques publiques/politiques éducatives : vers le développement d'un projet éducatif

Tout projet éducatif vise avant tout les acteurs de terrain. Dans le Dictionnaire des politiques publiques Grossman (2014), le terme acteur désigne celui qui agit, en tant qu'acteur individuel ou en tant qu'acteur collectif. Dans le processus de prise de décision, il renvoie à la participation à la décision. Dans l'analyse des politiques publiques, il soulève une série de questions, concernant la définition et la délimitation de l'acteur. L'acteur doit d'abord être capable d'action stratégique, capacité propre à un individu seul. Pour être considéré comme un acteur dans une politique publique, il faut que l'action engagée ait des répercussions tangibles sur un processus de politique publique donné. Autrement dit, la notion d'acteur en politiques publiques recouvre deux dimensions, l'une concernant la contribution de l'acteur au processus politique et l'autre l'impact ou l'influence de cette contribution sur le résultat.

Il faut ensuite s'intéresser aux acteurs qui satisfont à ces critères dans les politiques publiques aujourd'hui. Avec la transformation des politiques publiques, ces acteurs évoluent également. La réforme curriculaire suppose alors l'articulation de toutes les composantes du système éducatif, ainsi que les rapports qui, dans les termes de De Ketele et Gérard (2007), renvoie à « *un pilote d'avion* », c'est-à-dire, un ensemble d'acteurs pouvant s'assurer que le système arrive à bon port, dans le respect des attentes qui lui sont adressées par la société. En ce sens, le changement représente l'élément essentiel, qui donne sens aux politiques éducatives et permet d'orienter les réformes curriculaires.

Turgeon et Savard (2012) retiennent dans leur définition qu'une politique publique peut être un document ou un processus. Il est élaboré par les acteurs gouvernementaux pour présenter leur vision d'un enjeu susceptible d'une action publique. Cependant, de manière tout à fait secondaire, les aspects légaux, techniques et opérationnels d'une action éducative peuvent être qualifiés de politique éducative. Elle peut également être un processus au cours duquel les élus politiques décident d'une action éducative sur un enjeu pour lequel certains décideurs publics (gouvernementaux ou non) exigent une le cas échéant une réforme comme dans le cas de l'éducation. En éducation, on parle des politiques éducatives. La décision dans

les politiques éducatives est l'aboutissement d'un processus qui fait intervenir un grand nombre d'acteurs éducatifs et dont les règles de procédure ne sont pas toujours établies à l'avance.

Les politiques éducatives constituent le « *matériau de base du travail curriculaire* ». Il est nécessaire de contextualiser la réforme curriculaire d'un curriculum dans son environnement social et politique. Autrement dit, le développement de la réforme curriculaire reste et demeure une construction sociale unique, car il est spécifique à un pays, à une région, voire même à une offre de formation, et ne s'exporte pas d'une région à une autre (Jonnaert & Ettayebi, 2009 ; Jonnaert, 2011 et 2012 ; Demeuse & Strauven, 2013). En sens les politiques éducatives se situent en amont des modalités des réformes curriculaires, dont la finalité est d'orienter et de guider les projets éducatifs. Car, comme le relèvent les auteurs,

c'est l'univers politique qui définit les politiques éducatives et l'administration qui, ensuite, les rend opérationnelles dans un système éducatif à travers l'outil qu'est le curriculum. Confondre politique éducative et curriculum, revient à fusionner des finalités et des politiques éducatives avec l'outil utilisé pour les rendre opérationnelles, le curriculum (Depover & Jonnaert, 2014, p. 174).

Autrement dit, les réformes curriculaires doivent être nécessairement en harmonie avec des politiques éducatives définies en amont des métiers des réformes. D'ailleurs, dans plusieurs pays, comme le relèvent si bien et pour le déplorer Depover et Jonnaert (2014, p. 174), « *une des difficultés rencontrées dans l'implantation d'une réforme curriculaire se situe dans la faiblesse des processus de communication entre acteurs chargés d'implanter la réforme dans ces lieux éducatifs et les enseignants et les familles des élèves et des étudiants* ».

Une telle perspective amène à comprendre que toute réforme curriculaire doit partir d'une analyse fine des politiques éducatives préalablement définies, qui mettent à la disposition du système, toutes les informations porteuses de sens. Du moins, il s'agit d'après Barbier et Lesne (1977) ; Bourgeois (1991) ; Roegiers, Gérard et Wouters, (1992) ; Ardouin (2013), d'un travail de décodage, de clarification des finalités des réformes, d'analyse et de reformulation des politiques éducatives. La tâche qui incombe dès lors aux réformateurs de l'éducation de base, est de traduire le plus fidèlement possible les politiques en orientations, susceptibles de guider les autres facettes du changement, c'est-à-dire depuis la réforme par l'APC. Ainsi, le processus de contextualisation du changement doit permettre d'organiser et d'assoir le dialogue social, en s'appuyant sur les politiques éducatives. En ce sens,

contextualiser une réforme à la compréhension des grandes orientations curriculaires par l'ensemble des acteurs de l'éducation, constitue d'après Depover et Jonnaert (2014), une des dimensions importantes du travail curriculaire. L'analyse des politiques publiques semble prédisposée à jouer un rôle heuristique à cet égard, puisque l'enseignement constitue par définition un domaine de l'action publique. Malheureusement en pratique, explique Draelants (2008, p. 119), « *les spécialistes de l'analyse des politiques publiques ne témoignent guère d'intérêt pour le champ scolaire* ».

Aussi, le précise Fonkoua (2006), aucune prospective n'est envisagée en Afrique en matière d'éducation. Les réformes curriculaires en Afrique ne sont que le fruit d'une importation. Elles sont imaginées, conçues et introduites par des institutions internationales, et n'obéissent à aucun modèle sociétal. Autrement dit, les politiques éducatives africaines généralement influencées par les grands courants de recherche nés de l'expertise internationale n'ont pas toujours été guidées de façon judicieuse à l'aide des outils appropriés d'une part, et n'ont pas toujours répondu à une réelle demande sociale de développement endogène et durable pour l'Afrique d'autre part. Elles ont souffert longtemps d'une indigestion en matière d'innovations tous azimuts sans aucune réflexion de fond préalable. Car, les politiques éducatives africaines généralement influencées par les grands courants de recherche nés de l'expertise internationale, n'ont pas toujours été guidées de façon judicieuse à l'aide des outils appropriés d'une part, et n'ont pas toujours répondu à une réelle demande sociale de développement endogène et durable pour l'Afrique d'autre part.

De ce fait, Fonkoua (2006) formule l'hypothèse que « *l'évolution de l'éducation, de ses pratiques, de ses institutions, sans être linéaire, devrait accompagner dans un va-et-vient celle, plus large et plus englobante, de l'évolution sociale générale* » (Fonkoua 2006, p. 11). En d'autres termes, l'éducation dans son dynamisme se doit de fonctionner de façon contextualisé c'est-à-dire, en intégrant tous les autres éléments de son environnement. Ce qui suppose que le système éducatif n'est pas une réalité isolée, mais « *un des rouages du système social, une des institutions que se donne le système social pour remplir un certain nombre de fonctions dont, en particulier celle d'assurer sa reproduction* », précise Fonkoua (2006, p.11) reprenant Bernard (1973). Dans cette perspective, la contextualisation du processus de réforme curriculaire dans un système éducatif ne saurait s'opérer indépendamment du contexte sociopolitique auquel il est étroitement lié, c'est-à-dire une articulation entre politiques institutionnelles et politiques substantielles.

3.1.2. Politiques institutionnelles et politiques substantielles : vers une légitimation des réformes curriculaires

Pour Knoepfel et al. (2006), les politiques publiques se regroupent en deux grandes catégories : les politiques institutionnelles et les politiques substantielles. Les politiques institutionnelles selon Muller (2018) portent sur les rapports sociaux au sein du champ, la distribution de l'autorité et du pouvoir, les encadrements juridiques, administratifs et règlementaires des paliers, des instances et des organisations qui regroupent les acteurs autour de positions ordonnées dans le champ, le soutien et le contrôle de l'activité, l'évaluation et la reddition de comptes. Les débats récurrents sur le degré optimal de centralisation ou de décentralisation sont un exemple de débat typique de l'aspect institutionnel. Pourtant les politiques substantielles, traitent de l'activité elle-même, de la mission du champ, de ce qu'il doit faire, des moyens, outils et technologies à sa disposition. On peut dire que les politiques substantielles constituent le cœur d'un champ institutionnel, son noyau dur (ou son « core » pour reprendre l'expression anglo-saxonne), sa spécificité, son expertise et le fondement de sa revendication d'autonomie par rapport à des champs concurrents. Dans les systèmes éducatifs, le curriculum, dans tous les sens du terme, est l'exemple par excellence d'une politique substantielle Muller (2018).

Il y a un lien postulé entre les politiques institutionnelles et les politiques substantielles : les premières sont censées faciliter les secondes. C'est du moins ainsi qu'on les légitime : par exemple, la décentralisation est censée éliminer des contrôles lointains et inefficaces, libérer les initiatives théoriquement adaptées aux réalités locales, rapprocher la décision des lieux concernés et par là, elle est vue comme une source d'amélioration des réformes curriculaires et du développement professionnel des acteurs de l'éducation de base. Mais est-ce vraiment le cas ? Pour Muller (2018), Les politiques institutionnelles ne sont donc pas des niches neutres et indifférentes pour les politiques substantielles. Elles sont au contraire des forces qui interagissent avec celles-ci. De même, les politiques substantielles doivent être compatibles avec les politiques institutionnelles.

Il y a un lien postulé entre les politiques institutionnelles et les politiques substantielles : les premières sont censées faciliter les secondes. C'est du moins ainsi qu'on les légitime : par exemple, la décentralisation est censée éliminer des contrôles lointains et inefficaces, libérer les initiatives théoriquement adaptées aux réalités locales, rapprocher la décision des lieux concernés et par là, elle est

vue comme une source d'amélioration de l'apprentissage et de la réussite des élèves. Mais est-ce vraiment le cas ? (Muller, 2018, p.61),

Par exemple, il serait difficile pour les pays africains d'imposer des réformes curriculaires pour tous les pays africains, car chaque système éducatif a sa spécificité, ce serait inconstitutionnel. Même si ces gouvernements interviennent de manière indirecte en éducation, mais ils ne peuvent définir directement ce qui doit être enseigné dans les écoles de la nation.

Les politiques substantielles comme le dit Muller (2018) peuvent aussi servir plus ou moins explicitement aux finalités de certaines politiques institutionnelles. Dans le cas des réformes curriculaires à l'éducation de base, la définition de socles de compétences est une stratégie pour faire converger au plan curriculaire les «réseaux» du système éducatif camerounais. L'on comprend que des politiques institutionnelles renforcent les politiques substantielles. Il y a donc des liens entre ces types de politiques et leur sens véritable est, pour une part non négligeable, dans cette liaison.

Les réformes curriculaires se trouvent mise en cohérence entre les politiques institutionnelles et les politiques substantielles ou curriculaires. Comme écrit Lessard (2009, p. 61), «*Les politiques institutionnelles sont, pour les politiques substantielles, autant des contraintes que des ressources, parfois davantage l'une que l'autre*». L'appropriation professionnelle dépend de la plus-value que véhicule la contextualisation des réformes curriculaires. Autrement dit, lorsque la légitimation des réformes curriculaires a su intégrer toutes les parties prenantes du système, le développement des compétences s'en suit. Il y a lieu de comprendre, qu'il est impossible d'envisager un socle le pilotage d'un changement si celui-ci n'est pas préalablement enraciné dans les politiques éducatives. Il devient prudent de procéder à la clarification des finalités de la réforme curriculaire. Laquelle finalité ne dissocie pas politiques institutionnelles et politiques substantielles ou curriculaires.

3.1.3. Légitimité d'une politique éducative dans ses dimensions pragmatique, morale et cognitive, ainsi que sa dynamique

3.1.3.1. Concept de légitimité

La légitimité est définie comme un processus social de convergence des perceptions individuelles et collectives à propos d'une entité et de ses actes, conduisant à un alignement

des représentations partagées à propos de cette entité avec un système de normes et de valeurs sociales (Suchman, 1995). La légitimité est donc une ressource cruciale pour les organisations engagées dans un processus de réforme curriculaire. En référence au pilotage du changement, Scott (1995) insiste sur le fait qu'elle renvoie à une condition reflétant l'alignement culturel, le soutien normatif, ou la consonance avec des règles ou des lois. Autrement dit, parler de réforme éducative nécessite la prise en compte d'une perception globale des actions des réformateurs qui doivent être désirables, convenables, ou adaptées dans un développement du projet éducatif socialement construit, constituée de normes, de valeurs, de croyances .

La légitimité est une qualité de la relation entre une réforme et les réalités contextuelles. Elle témoigne de l'enracinement dans un système de croyances institutionnalisées et de scripts d'action (Suchman, 1995). Une réforme curriculaire légitime est non seulement perçue par son environnement mais aussi comme signifiante, prévisible et digne de confiance pour les acteurs de terrain. Elle est en mesure de fournir à son environnement un compte rendu crédible et une explication rationnelle de ce qu'elle fait et de pourquoi elle le fait.

3.1.3.2 Les typologies de légitimité : pour une compréhension des réformes curriculaires

Pour Muller (2018), la légitimité articule une dimension évaluative et une dimension cognitive. Ce qui revient à dire que le processus de contextualisation des réformes curriculaires a du sens. C'est-à-dire qu'il semble compréhensible et rationnel pour les professionnels. Aussi il a de la valeur pour le système éducatif dans l'ensemble. Dans ce sens, affirme Lessard (2009, p. 65) : « *la légitimité, une fois acquise, est comme un parapluie qui protège des intempéries de la vie et permet de transcender certains événements négatifs ; elle est résiliente aux événements, tout en étant dépendante d'une histoire et d'un récit* ». Reprenant les travaux de Suchman, Muller (2018) précise qu'il y aurait trois types de légitimité : une légitimité pragmatique, une légitimité morale et une légitimité cognitive.

3.1.3.2.1 La légitimité pragmatique

La légitimité pragmatique repose sur les calculs intéressés des groupes les plus proches de l'organisation (Barbaroux & Gautier, 2017). Elle suppose que ceux-ci voient leurs intérêts satisfaits par les actions liées au pilotage du changement. Sur le plan de l'action, elle peut prendre deux formes : l'échange et l'influence. Ce qui suppose que les acteurs des réformes curriculaires de l'éducation de base peuvent avec les professionnelles des enseignements

secondaires s'entendre sur les aspects des formations qui pourront aider les produits éducatifs à mieux s'adapter à leurs environnements. Il y a une transaction, un échange qui procurent de la légitimité pour la société. (Suchman, 1995) précise que :

La légitimité pragmatique résulte d'un « calcul rationnel » de la part des agents appartenant à l'environnement de l'organisation. Elle peut être décomposée en trois types. Il peut ainsi être rationnel pour un groupe d'agents de considérer comme légitime une entité dont les actions produisent des résultats (i) qui leur sont favorables (légitimité d'échanges), (ii) qui vont dans le sens des intérêts du groupe (légitimité d'influence), ou (iii) qui sont motivés par des valeurs partagées par le groupe (légitimité de dispositions) (p. 578).

Lorsque les écoles publiques mettent sur pied des conseils d'établissement et y réservent des places aux parents et à la communauté de l'école, elles donnent à voir qu'elles sont prêtes à renoncer à un peu de leur autonomie, de leur pouvoir et de leur opacité afin de s'assurer du soutien des parents et de la communauté (Barbaroux et Gautier, 2017). Ici, on échange de l'influence pour de la légitimité. Certaines des politiques institutionnelles discutées plus haut, notamment celles qui élargissent la liberté de choix de l'établissement, procèdent de ce calcul.

3.1.3.2.2 La légitimité morale

La légitimité morale réfère au problème de savoir et de juger si ce que la contextualisation des réformes curriculaires fait est la bonne chose à faire et si cela renvoie à des valeurs et des croyances sociales partagées (Barbaroux et Gautier, 2017). Pour résoudre ce problème, le lien entre l'activité de l'organisation et une définition partagée du bien public ou du bien commun est crucial. La légitimité morale prend principalement deux formes : une légitimité par les résultats et une légitimité procédurale. La première forme juge la valeur d'une organisation ou du système éducatif sur ses réalisations en lien avec ses finalités éducatives. Pour l'école, cela s'exprimera en termes de taux de diplomation ou de résultats à des examens ministériels uniformes ou à des évaluations internationales. À l'éducation de base où la majorité des élèves ne termine pas ses études et n'obtient pas son diplôme, l'école est aujourd'hui en difficulté pour justifier ses actions.

La légitimité morale reflète davantage « une évaluation normative positive de l'organisation et de ses activités » (Suchman, 1995, p. 579). Aldrich et Fiol (1994),

Zimmerman et Zeitz (2002) qualifient de sociopolitique cette source institutionnelle, normative et réglementaire de la légitimité. Elle peut être de quatre types et résulter d'un jugement social à propos (i) des actes de l'entité (légitimité de conséquences), (ii) des procédures et des techniques qu'elle mobilise pour agir (légitimité procédurale), (iii) de sa capacité entendue comme un système organisé de procédures à accomplir certaines actions (légitimité structurelle), et (iv) des qualités individuelles des acteurs qui l'incarnent. Elle est peut-être victime de facteurs atténuants comme la pauvreté matérielle et culturelle. Elle insistera peut-être sur d'autres aspects de sa mission que la diplomation ou sur le pourcentage des parents d'élèves qui tiennent malgré tout à cette école de quartier, mais il n'en demeure pas moins qu'elle aura un important travail à faire afin d'être reconnue comme une « bonne » école contribuant à la qualité et à l'équité de l'éducation (Barbaroux & Gautier, 2017).

La légitimité procédurale porte sur les bonnes ou les meilleures pratiques de la mise en œuvre des réformes curriculaires caractérisées par une valeur morale positive. « *Le monde des professions doit sa légitimité à une perception assez généralisée de son respect des procédures et des règles de pratique qui constituent, à un moment donné, l'état optimal de la pratique professionnelle ou « state of the art »* », (Barbaroux & Gautier, 2017, p.125). En éducation, la légitimité procédurale, ainsi que nous l'avons vu plus haut, fait l'objet d'intenses controverses professionnelles qui, par moments, s'apaisent, sans pour autant se vider complètement. Elles peuvent donner lieu, pour un temps, à la domination d'un point de vue dans le processus de changement, mais jamais de manière incontestée. Les réformes curriculaires ravivent souvent ces controverses et leur donnent un nouvel élan. Le mouvement actuel des « best practices » ne fera pas disparaître ces controverses, même s'il peut fournir des éléments aptes à en baliser le déroulement.

3.1.3.2.2 La légitimité cognitive

La légitimité cognitive porte sur le caractère compréhensible de l'activité organisationnelle, telle qu'expliquée à son environnement. Cela suppose que ces explications, d'une part s'appuient sur des modèles culturels et des systèmes de croyances existants et, d'autre part, sont en lien avec l'expérience et la réalité quotidienne des groupes constitutifs de dans la contextualisation des réformes curriculaires (Barbaroux & Gautier, 2017). Autrement dit, dans un tel processus, la légitimité cognitive relève du degré de connaissance partagée par les parties prenantes du nouveau projet de réforme curriculaire et des produits qu'elle propose, de leurs fonctions, de leur utilité et de leurs usages. « *La légitimité cognitive ne requiert pas toujours un discours explicite et la mise en relation d'éléments objectifs. Elle*

s'appuie parfois sur des considérations prises pour des acquis, des « données » (« givens ») intersubjectives non questionnées, peu réfléchies, évidentes et naturalisées », (Barbaroux & Gautier, 2017, p.111) . Ces « données » du vécu des professionnels de terrain créent, au plan cognitif, de l'ordre, rendent la contextualisation des réformes saisissable, contrôlable et moins prompte à la dissension.

En effet, les acteurs sont soumis au quotidien au fonctionnement routinier, ce qui leur confère un caractère de permanence et d'inévitabilité dans le devenir des projets éducatifs. La réforme curriculaire telle qu'elle s'est institutionnalisée fonctionne beaucoup sur ce second type de légitimité cognitive. *« La légitimité cognitive peut être de deux types et relever de la capacité des composantes de l'environnement à comprendre l'entité et ses actes (compréhensibilité), ou à les tenir pour légitimes objectivement : la légitimité de fait » (Suchman, 1995, p. 582).*

La légitimité est donc en quelque sorte une qualité de la relation entre la contextualisation des réformes curriculaires et les réalités contextuelles. Elle témoigne de l'enracinement dans un système de croyances institutionnalisées et de scripts d'action qui, dans le meilleur des cas, est pris pour acquis. Une réforme curriculaire légitime est de ce fait perçue par son environnement comme valable, comme signifiante, prévisible et digne de confiance. Elle est en mesure de fournir aux acteurs un compte rendu crédible et une explication rationnelle de ce qu'elle fait et de pourquoi elle le fait dans la contextualisation des réformes curriculaires.

3.1.3.3 Processus de légitimation des politiques de l'éducation : vers une dynamique du changement

Selon Suchman (2018), la dynamique de la légitimité procède de trois phases ou cycles : l'acquisition, le maintien ou la réparation de la légitimité, la transformation ou du changement. Cette dynamique s'actualise dans des logiques d'action et des stratégies précises. Deux visions de la légitimité sont ainsi mises en avant pour analyser le processus de légitimation : institutionnelle et stratégique (Sonpart & al., 2010). La vision institutionnelle considère la légitimité comme une conséquence inévitable du processus de contextualisation des réformes curriculaires. Dans ce cadre, l'entité dont on évalue la légitimité est en quelque sorte « sélectionnée » par le système éducatif en raison de sa conformité avec le système de règles, de normes, de valeurs, et de croyances attachées à cet environnement.

À l'inverse, « *la vision stratégique envisage la légitimité d'une entité comme le résultat d'un dessein délibéré visant l'obtention d'un consensus quant à la conformité de son action vis-à-vis de normes et de règles caractéristiques de son environnement social* » (Sonpart et al. 2010, p.3). Dans cette optique, la légitimité est instrumentalisée et perçue comme une ressource fondamentale dans le processus de réforme curriculaire par les acteurs de terrain capables de manipuler et de déployer des symboles susceptibles de créer les conditions d'une convergence des perceptions de ces derniers vers le changement (Suchman, 1995).

Il important est de comprendre comment une entité acquiert de la légitimité. Zimmerman et Zeitz (2002, p. 415) « *identifient quatre stratégies de légitimation : la conformation, la sélection, la manipulation et la création* ». Ils précisent que : « *La conformation consiste, pour l'entité, à suivre les règles imposées par le pilotage du changement en agissant en conformité avec les demandes et les anticipations de la structure sociale existante* » (Zimmerman et Zeitz, 2002, p. 422). Il peut apparaître paradoxal pour une entité nouvelle de rechercher dans la conformité à des normes existantes une source de légitimité. Toutefois, la stratégie de conformation peut favoriser la légitimité d'une réforme curriculaire en renforçant l'alignement de ses actions avec un environnement social composé de règles, de normes et de valeurs établies. « *La stratégie de sélection consiste, pour les professionnels, à choisir parmi l'ensemble des règles, des normes et des valeurs qui composent son environnement social, celles avec lesquelles elle souhaite apparaître légitime* » (Zimmerman et Zeitz, 2002, p. 423). Il peut être rationnel pour une nouvelle entité de choisir son périmètre d'activités, ses modes d'action, ou sa localisation géographique en vue de sélectionner un environnement propice à son développement. « *La stratégie de manipulation suppose une réforme curriculaire capable de changer l'environnement dans le but de garantir la cohérence entre elle et son environnement* » (Zimmerman et Zeitz, 2002, p. 424). Il s'agit pour la nouvelle entité de contrôler le processus social d'évaluation de sa légitimité en influant directement sur celui-ci.

Enfin, « *la stratégie de création a pour but d'introduire dans l'environnement une rupture normative, réglementaire, technologique ou culturelle susceptible de transformer l'environnement dans lequel évolue la nouvelle entité*, (Zimmerman et Zeitz, 2002, p. 425). Il s'agit ici d'une forme d'entrepreneuriat institutionnel favorisant la consonance des perceptions à propos de la nouvelle entité. Zimmerman et Zeitz (2002) montrent également

que les stratégies de légitimation agissent directement sur l'acquisition et le maintien de différents types et sources de légitimité.

La légitimité de la réforme dépend de la perception éventuelle de tensions entre la réforme et la ou les logiques dominantes de l'action locale. Lorsque la réforme est perçue comme une opportunité, au sens où elle vient renforcer ou légitimer les identités et les logiques d'action locales, les acteurs ont tendance à s'engager dans la réforme, voire à la récupérer. À l'inverse, lorsqu'une réforme est perçue comme menaçante pour la position ou l'identité de l'établissement, celui-ci a tendance à l'ignorer, de manière à éviter de perturber son fonctionnement. Entre ces deux stratégies, idéales-typiques, faut-il le préciser, des stratégies intermédiaires sont possibles. C'est dans ce sens que Draelants (2008, p.126) précise que « *Le politique mobilise une pluralité de registres pour construire la légitimité de son action (les savoirs de terrain ; le sens commun ou la « pédagogie du bon sens ».* Autrement dit, la profession de foi et la légitimité renvoient à la perception et à la vision qu'un groupe a de l'autorité et de lui-même, à un moment donné. Elle peut être électorale, traditionnelle, idéologique ou circonstancielle. Pour Baranger (2013), la légitimité est le plus obscur des phénomènes constitutionnels. Certaines définitions tendent à assimiler la légitimité à la légalité, c'est-à-dire la conformité à la loi (Ferréol, 1995).

Pour Draelants (2008, p.126) « *Si la légitimité des politiques d'éducation au sens de leur légalité ne pose guère problème, en revanche, le fait que la réforme ait force de loi ne suffit pas pour convaincre les enseignants de son bien-fondé, un processus de conversion et d'adhésion est nécessaire* ». Dans le même sens, Greenwood, Suddaby et Hinings (2002) précise que la légitimation n'est pas un acte momentané, mais un processus qui s'inscrit dans la durée et qui nécessite une action répétée. Rocha et Granerud (2001, p. 262) ajoutent que, « *le changement doit non seulement convaincre les différentes parties prenantes de sa légitimité au regard de leurs intérêts et de leurs besoins, mais il doit également apparaître conforme aux normes, règles, et valeurs de l'environnement dans lequel le changement opère* ».

Il est donc nécessaire de comprendre avec Muller (2013) que, la contextualisation des réformes curriculaires en tant qu'action publique, se déploie autour de cadres cognitifs et normatifs qui expriment un rapport au monde, des représentations de la société sur ce dernier. Une telle action fait référence à des valeurs, des relations de cause à effet et des images ou des raccourcis qui font sens pour les acteurs du système éducatif, légitimant et encadrant ainsi leurs actions.

3.1.4 Régulation dans les réformes curriculaires : un socle de construction de compétences du système éducatif camerounais

Les sociologues de l'éducation font usage de plus en plus fréquent de la notion de régulation (Mangez, 2001 ; Donnadieu, 2005 ; Lusignan & Pelletier, 2009 ; etc.). Il s'agit d'un processus qui couvre l'ensemble des éléments procéduraux, techniques, organisationnels, structurels ou culturels, inscrits plus ou moins durablement dans l'action (Dupriez & Maroy, 1999). Ces éléments contribuent à organiser et à coordonner les conduites des acteurs et leurs interactions. La régulation dont il est question ici renvoie aux mécanismes de pilotage des systèmes éducatifs. A la croisée de la sociologie des organisations, des sciences politiques et éducatives, les questions de régulation et de pilotage des systèmes scolaires semblent renvoyer à « *l'analyse de la coordination de l'action dans le champ scolaire et en particulier aux modes de construction et de contrôle de l'action éducative* » (Dupriez, 2005, p. 2).

Vu sous cet angle, le recours au processus de régulation fait référence à des changements dans les modes d'orientation, de coordination et de contrôle des systèmes éducatifs. Ainsi, la régulation devient le mot d'ordre, le processus même qui donne sens à la réforme curriculaire. La question est de savoir comment au temps de la construction d'une nouvelle gouvernance de l'éducation, de nouveaux rapports s'établissent entre les différents paliers de pilotage, d'organisation et de gestion du système éducatif. Etant donné que, précise Jonnaert (2015, p. 37), « *le curriculum est pris comme moyen de régulation de tout un système éducatif* ».

Les différentes catégories d'acteurs ayant des intérêts multiples doivent s'engager régulièrement dans les négociations pour faire converger certains de ces intérêts vers la mise en œuvre d'un projet éducatif de qualité (Crozier et Friedberg, 1977 ; Pichault, 2013). Cette compréhension de la régulation constitue une façon d'opérationnaliser une vision de l'éducation inscrite dans le cadre plus large du développement du pays. Ainsi saisie, la régulation dans la contextualisation du changement est un processus dialectique entre régulation de contrôle (par l'autorité) et régulation autonome (par les acteurs de terrain).

En outre, la régulation sociale de Reynaud (1997) semble présenter un intérêt tout particulier pour aborder le processus de contextualisation de la réforme curriculaire, car comme son nom l'indique, la régulation sociale est considérée comme un fait social majeur. La régulation constitue ainsi un fait social premier, originel, à la fois à l'échelle individuelle et à l'échelle collective. La réforme curriculaire en tant qu'une action collective, intègre aussi les

individualités ou des subjectivités. De ce fait, les acteurs du système éducatif ne sont pas donnés par la nature. Ils se constituent dans la mesure où ils entreprennent une action commune, en se reconnaissant des règles qui tirent leur légitimité du projet qu'ils envisagent. Ce faisant, ils deviennent, selon Lusignan et Pelletier (2009), une source autonome de régulation dans les régulations, dans lesquelles ils s'insèrent et auxquelles ils contribuent. Comme le précise si bien Bréchet (2008),

les systèmes sociaux ne peuvent se réduire à une combinaison d'intérêts individuels, quelle que soit la forme que cette combinaison prend. Les intérêts ne sont pas indépendants du système, et les interactions et les échanges mettent en jeu bien plus que leur rencontre. En second lieu, les systèmes sociaux ne se comprennent pas non plus comme l'expression d'un comportement assujéti au déterminisme ou au seul poids des normes sociales (p.5).

Il y a alors lieu de comprendre que le processus de régulation s'oriente vers l'action collective. Il met en œuvre le dualisme acteur-système, qui s'accompagne inéluctablement d'une lecture des comportements humains non réductibles, à l'expression d'une rationalité a priori fondée sur des valeurs ou sur le calcul, et qui permettrait de prédire les comportements.

La prise en compte de cette complexité dans une politique publique articule à la fois, l'ensemble des personnels de l'entreprise (attachés plus ou moins durablement à elle par un contrat de travail et œuvrant en son sein) et des personnes ou groupes qui ne sont pas sans action sur l'entreprise, mais dont la position est manifestement extérieure (personnel aux influences extérieures. Autrement dit, *l'hyper complexité du système social dans le processus de réforme résulterait de la richesse des individus mais aussi non davantage, de leur appartenance à des « champs » multiples et agissant en synergies dans le processus du changement* (Donnadieu, 2005, p.7). Le processus de régulation des réformes curriculaires doit donc procéder à une compréhension préalable de la triple complexité du système social que prône Donnadieu (2005). Il s'agit d'intégrer dans le processus de réforme curriculaire, d'abord la complexité inhérente à la personnalité de chaque acteur ou agent de la réforme. L'homme étant en lui-même un univers.

Et, faut-il le relever, cette caractéristique qui se retrouve bien dans toute organisation, peut renvoyer aux aspirations des individus par rapport à l'existant. Autrement dit, le processus de régulation dans les réformes curriculaires implique l'articulation dynamique des trois systèmes. Car, interactifs entre eux, les trois systèmes internes dont, Système Technico-

Economique (STE), Système Organisationnel (SO) et Système Social (SS) sont eux-mêmes largement ouverts sur les trois environnements ainsi décrits par Donnadiou (2005) :

- *environnement technico-économique, à la fois source et débouché des flux d'exploitation, réservoir de ressources économiques, financières, techniques ;*
- *environnement organisationnel (ou institutionnel). Il se compose des différents pouvoirs politiques, professionnels... qui sous forme de lois, règlements, normes, injonctions, ... viennent contraindre ou limiter l'autonomie de décision du système organisationnel ;*
- *environnement social. Il est aussi très divers et renvoie aux multiples formes d'appartenance que nous venons d'évoquer sous l'appellation d'adhérences externes. Cet environnement est également concerné par les grandes mutations culturelles (individualisme, atomisation des comportements, uniformisation des modes de vie, ...) qui emportent aujourd'hui les sociétés occidentales (p. 184).*

De cette description se dégage l'imbrication des trois systèmes qui permettrait au réformateur d'envisager dans le processus de régulation de contextualisation des réformes, les interactions du système éducatif avec son environnement social, le système technico-économique et le système organisationnel. Il importe de souligner que le système social détermine en partie et pèse souvent fortement sur le système technico-économique. Il en va de même pour le système organisationnel, mais à un degré moindre. Il est aisé de comprendre que les interactions du système social viennent toujours troubler le jeu. D'où il convient d'aider, d'après Donnadiou (2005, p. 184), « *le dirigeant à faire le deuil de son rêve de toute puissance et l'amener à accepter la nécessité du détour par le SS, au nom même de l'efficacité de l'action que le SO doit exercer sur le STE* ». Ce détour par le système social, semble relever d'un art qui s'impose par nécessité de réalisme et d'efficacité économique aux réformateurs de la réforme curriculaire.

Clairement, la régulation des réformes curriculaires devrait intégrer ces deux formes de régulation. Dans cette logique, il importe pour le système éducatif camerounais, de tenir compte de la hiérarchie, des cadres, mais aussi des acteurs ou praticiens de terrain. Cette démarche permettrait d'observer les conduites d'appropriation réelle des acteurs et de favoriser la construction des compétences voire de développement professionnel. Ainsi, les subordonnés vont créer des règles pour limiter le contrôle de la direction, sans toutefois rejeter

radicalement l'autorité de celle-ci. Ces deux formes de régulations peuvent se combiner efficacement, conduisant à la régulation conjointe. La régulation conjointe étant le produit de clarification des finalités entre les deux parties et de l'acceptation de règles, qui se trouvent au carrefour des deux régulations. Cette forme de régulation repose souvent sur « *le réalisme de la concession réciproque et sur une part de contrainte* » (Reynaud, 1989, p.371).

Dans le système éducatif camerounais, le processus de réforme curriculaire devrait relever des compromis que les acteurs trouvent entre ces logiques. Ce dans la mesure où, ce n'est qu'avec l'acceptation d'une régulation commune, que la réussite d'une réforme curriculaire est possible. La régulation implique une mobilisation de l'État et de toutes les composantes du système éducatif, autour d'une vision globale du développement du pays, où le curriculum joue un rôle clé. La régulation est aussi une instance d'innovation qui tient compte des publics scolaires et du fonctionnement de la société. C'est en cela qu'elle s'inscrit dans un projet : celui de l'Etat.

3.2. LES DIFFÉRENTES APPROCHES DU CHANGEMENT

Selon Bensebaa (2017), les théories du changement dans le champ du management et des sciences de l'organisation doivent dans la perspective de Pettigrew (1973), satisfaire deux conditions : la qualité académique et la pertinence pratique. Pour, lui les premiers travaux sur le changement organisationnel sont en grande partie acontextuels, ahistoriques et aprocessuels. Pettigrew (1987) propose une perspective originale dans le but de comprendre le fonctionnement des organisations. Tout processus de changement selon Lewin (1952), se décompose en trois phases à savoir : le dégel, le mouvement et le regel. De ce point de vue, différents modèles de conduite de changement ont émergé (Soparnot, 2006 ; Denis et Champagne, 1990, Pichaut, 2013) : la gestion hiérarchique du changement, le développement organisationnel, le modèle structurel, le modèle politique (Denis et Champagne, 1990), l'approche contingente, le modèle incrémentiel, le modèle interprétativiste et le modèle psychologique (ou d'apprentissage organisationnel en simple et double boucle) ou politique. Soparnot (2006) distingue les modèles unidimensionnels et les modèles multidimensionnels.

3.2.1 Les modèles unidimensionnels

Dans cette rubrique, on retrouve plusieurs dénominations: le modèle hiérarchique, le développement organisationnel, le modèle politique, le modèle psychologique.

Le modèle hiérarchique conçoit le changement « top-down ». Aller d'une situation A vers une situation B en une succession d'étapes comme l'identification du problème, la

détermination des options, le choix de la meilleure solution. Le développement organisationnel conçoit le changement comme principe d'action. Le modèle politique conçoit le changement comme reconnaissance de la pluralité des acteurs et de leurs intérêts divergents. Ce modèle met l'accent sur le processus politique au regard du jeu d'un pouvoir organisationnel : degré de convergence des stratégies d'acteurs et finalités proposées ; le pilote du changement joue un rôle de facilitateur. Le modèle psychologique assimile le changement à un processus d'apprentissage au regard d'un jeu des appropriations individuelles et collectives.

3.2.2 Les modèles multidimensionnels

Dans cette catégorie, on peut classer les modèles suivants : l'incrémentalisme, et l'interprétativisme. L'incrémentalisme prend en compte l'importance des situations passées où le changement opère par essais-erreurs. Ainsi, pour Quinn (1980), le changement repose sur les hommes et le leader y est vu comme l'initiateur du changement qui, s'il ne peut qu'avoir une vague idée de l'organisation cible, doit savoir instaurer le contexte organisationnel du changement. L'adaptation met l'accent sur le déterminisme de l'environnement où l'agent du changement possède plutôt un rôle passif d'écoute. La transformation planifiée trouve son origine dans la volonté d'un homme. Il se caractérise par son aspect brutal et rapide et dans sa capacité à convaincre. L'interprétativisme conçoit le changement comme lié à la production de sens proposée par les réformateurs et interprété par les acteurs de terrain dans un processus de contextualisation des réformes curriculaires.

Les réformes sont nécessaires afin de développer des jeunes capables de vivre dans un Nouveau Monde global qui se complexifie rapidement (Carpentier, 2012). Devant les exigences d'imputabilité grandissante, il importe, pour les gouvernements, de rendre les changements effectifs. La plupart de ces projets de réforme comme dans le système éducatif camerounais semblent parfois sur la prémisse, erronée, que les politiques allaient s'appliquer directement et uniformément au sein des milieux de pratique une fois formulée et adoptée (Howlett et Ramesh, 2003). Dans cette partie nous allons présenter l'approche top-down, bottom-up, l'approche hybride.

3.2.2.1. Approche dite top-down et stratégies gouvernementales

Pour Carpentier (2013) l'approche dite top-down et stratégies gouvernementales étudie la mise en œuvre à partir de la perspective de ceux qui conçoivent ou élaborent les politiques. La mise en œuvre y constitue une phase distincte de celle de la conception et de la

formulation de la politique (Matland, 1995). Elle peut être considérée comme un processus hiérarchisé qui renvoie à l'application de décisions émanant d'une autorité centrale. Ce qui revient à dire que le processus de contextualisation des réformes curriculaires est initié par le politique. Autrement dit, le planificateur des politiques détermine centralement comment se fera la mise en œuvre qui sera réalisée par les acteurs de terrain (Lazin, 1995). Diverses stratégies sont proposées, selon cette approche rationnelle, afin de réaliser une mise en œuvre « réussie ». Les principales sont : 1) formuler centralement les objectifs ; 2) définir clairement les buts, les moyens et les procédures ; 3) anticiper un résultat mesurable de manière à pouvoir évaluer l'atteinte des objectifs ; 4) laisser peu d'autorité discrétionnaire et aucune liberté d'action aux exécutants qui doivent mettre en œuvre les instructions en conformité avec les objectifs fixés et les indications données par le décideur ; 5) communiquer l'information de manière descendante sous la forme d'interactions spécifiques détaillées, de procédures opérationnelles, de programmes d'activité ; 6) utiliser des stimulants et des sanctions (Elmore, 1982 ; Meny et Thoenig, 1989 ; Lazin, 1995).

Dans le monde scolaire, différentes réformes ont été implantées selon cette approche hiérarchique et unidirectionnelle. Devant des problèmes importants de performance, plusieurs États décidèrent effectivement d'adopter et de mettre en place des politiques nationales directives, notamment en termes de programmes, d'approches pédagogiques, de matériel didactique et d'évaluation (Tyack et Cuban, 1995 ; Fullan, 2007). Ces changements introduits par les autorités éducatives et rendus disponibles aux acteurs sur le terrain peinent durent ensuite de les implanter conformément à ce qui était prévu par le centre. (Tessier et Tellier, 1991), observe que « *les autorités misèrent grandement sur les ressources financières fournies ainsi que sur les stratégies empirico-rationnelles qui visent à justifier rationnellement le changement et à démontrer l'intérêt de l'adopter (information formations), comme stratégies permettant d'implanter les changements prescrits* ».

Cette approche unidirectionnelle, technique et rationnelle devait entraîner l'adoption des changements, mais les résultats furent tout autres. Il fut effectivement clair, à la fin des années 1970, que les résultats de ces réformes éducatives américaines étaient quasi inexistantes, limités à certains cas isolés (Sarason, 1990). Cawelti (1967) a démontré dans une étude que six changements implantés selon l'approche « top-down », sur un total de vingt-sept, furent adoptés dans les écoles. Cependant, ces changements ne furent pratiquement pas utilisés par les enseignants et les enseignantes et qu'ils furent, en majorité, abandonnés au cours des années. Les recherches sur la mise en œuvre centrèrent alors leur attention sur les

éléments à ne pas faire lors de la mise en œuvre et examinèrent, par la suite, les facteurs liés à une implantation réussie. Plusieurs chercheurs ont ainsi soulevé l'importance de reconnaître le rôle prépondérant joué par les acteurs sur le terrain (personnel enseignant, directions, etc.), les cultures et les institutions locales pour une implantation effective ainsi que la complexité et la non-linéarité des changements en éducation (Hargreaves, 1989 ; Datnow, Hubbard et Mehan, 1998 ; Gather Thurler, 2000).

De nombreuses critiques furent ainsi formulées au sujet de cette approche « top-down » rationnelle (Sabatier, 1986 ; Matland, 1995 ; Fullan, 2007). L'élément central de ces reproches fait référence au fait que, privilégier la perspective des décideurs entraîne une négligence des autres acteurs, les exécutants, qui interprètent, facilitent, modifient ou contrecarrent la politique. En effet, les normes prescrites seraient souvent vues comme non respectueuses des différentes réalités et des nombreux défis présents sur le terrain (Tyack et Cuban, 1995 ; Fullan, 1994, 2007) et elles ne respecteraient pas l'autonomie professionnelle des acteurs visés par les changements.

Les problèmes d'implantation sont donc beaucoup plus complexes que le suggère ce cadre d'analyse (Parsons, 1995). Il existe des variantes à l'approche « top-down » : l'approche « bottom-down » (Hjern et Porter, 1981; Hjern, 1982; Hjern et Hull, 1982; Mazmanian et Sabatier, 1983; Linder et Peters, 1987), le « forward mapping » (Berman, 1980; Elmore, 1980) et la mise en œuvre « programmée » (Berman, 1980) qui partagent ses caractéristiques essentielles. Les politiques auraient, de ce fait, par l'inévitable adaptation des politiques par les exécutants, un caractère évolutif, non linéaire et non déterminé ; contrairement à ce qui est prôné dans l'approche « top-down ».

3.2.2.2. Approche dite bottom-up et stratégies gouvernementales

Le point de départ de l'analyse, dans l'approche « bottom-up », est ainsi la perspective où le point de vue du groupe cible et des agents qui rendent le service sont mis en exergue (Matland, 1995; Liautaud, 2003). « ...l'approche « bottom up » part des situations concrètes des assujettis pour prescrire un processus remontant de mise en œuvre » (Meny et Thoenig, 1989, p.247). Il s'agit alors de diriger l'attention vers les individus au bas de la pyramide, les « bureaucrates sur le terrain », car ceux-ci jouent inévitablement un rôle actif et exercent une influence en apportant des modifications à la politique (Linder et Peters, 1987). Celles-ci résultent aussi bien des interprétations de la politique par les différents acteurs que des interactions entre les différents groupes d'intérêt en présence dans le pilotage du changement

(Linder et Peters, 1987 ; Liautaud, 2003). Les autorités éducatives n'ont pas besoin de savoir comment s'effectue la tâche ni même de savoir si la tâche est effectuée uniformément ; en fait, c'est la diversité dans l'exécution qui est une source importante de connaissances en vue de l'amélioration de l'action éducative.

Cette approche propose notamment aux acteurs gouvernementaux de formuler une politique du changement qui doit servir d'outil d'information (grandes lignes), de laisser de la flexibilité et de la discrétion aux acteurs locaux dans les choix des stratégies de mise en œuvre et de mettre l'accent essentiellement sur les ressources pour soutenir les milieux. Le rôle important joué par les acteurs de terrain lors de l'implantation des réformes curriculaires et les connaissances nouvelles démontrant les avantages de leur participation dans tout processus de changement étant reconnu, plusieurs réformateurs proposèrent des politiques rejoignant les principes de l'approche « bottom-up ». Les études menées selon cette approche ont montré que « *le succès ou l'échec de nombreux programmes dépendent souvent de l'engagement et des habiletés des acteurs qui sont impliqués directement dans l'implantation des programmes* » (Lipsky, 1980, dans Howlett et Ramesh, 2003, p.55). Des modifications peuvent être apportées à la politique; son plan et ses buts sont des points de départ ouverts à la négociation et aux modifications (Majone et Wildavsky, 1977). Elles résultent aussi bien des interprétations de la politique par les différents acteurs que des interactions entre les différents groupes d'intérêt en présence (Graig, 1987; Linder et Peters, 1987; Liautaud, 2003).

Les critères les plus importants sont donc la flexibilité et la discrétion permettant l'apprentissage et les réinterprétations (Majone et Wildavsky, 1978, dans Hambleton, 1983; O'Toole, 1986) : « *On met l'accent sur l'adaptation et l'ajustement des politiques, des buts et des programmes par le niveau local (stratégies utilisées dans la poursuite des objectifs) selon les environnements dans lesquels ils évoluent* » (Hambleton, 1983, p.403). Les acteurs qui formulent la politique ne doivent donc pas chercher à contrôler mais plutôt mettre l'emphase sur les ressources humaines et autres utiles (exemple : fonds nécessaires), permettant ainsi aux metteurs en œuvre d'utiliser leur expérience. Le centre n'a donc pas besoin de savoir comment s'effectue la tâche ou même de savoir si la tâche est effectuée uniformément; en fait, la diversité dans l'exécution est une source importante de savoir en vue de l'amélioration de l'action publique. Pour atteindre cet objectif, la formulation de la politique doit être simple (Pal, 1997) et servir d'outil d'information : « *C'est une tentative qui vise à introduire les grandes lignes* » (Hopp, Van de Graaf et Van Dijk, 1997, dans Linder et Peters 1987, p.53).

Le succès est prédit par l'habileté des acteurs en charge de l'implantation et leur engagement (Howlett et Ramesh, 2003).

Les recherches sur la mise en œuvre centrèrent alors leur attention sur les éléments à ne pas faire lors de la mise en œuvre et examinèrent, par la suite, les facteurs liés à une implantation réussie. Plusieurs chercheurs ont ainsi soulevé l'importance de reconnaître le rôle prépondérant joué par les acteurs sur le terrain (personnel enseignant, directions, etc.), les cultures et les institutions locales pour une implantation effective ainsi que la complexité et la non-linéarité des changements en éducation (Gather Thurler, 2000). Des nouvelles stratégies gouvernementales devaient voir le jour et c'est ce à quoi se sont employés les chercheurs. Ni la centralisation, ni la décentralisation ne fonctionnent. La centralisation a tendance à entraîner un contrôle excessif et la décentralisation à créer le chaos. Il est connu que les stratégies « top-down » ne sont pas cohérentes, mais les gouvernements ne voient souvent pas d'autres alternatives et croient que ces stratégies sont celles qui permettent d'arriver rapidement à des résultats.

3.2.2.3 Approches dites « hybrides »

Une nouvelle façon de penser radicalement différente permet de réconcilier les dilemmes fondamentaux qui semblent impossibles à cerner pour la réalisation de réformes curriculaires durables : « top-down » versus « bottom-up ». La reddition de comptes locale et centrale, les prescriptions informées et le jugement professionnel informé sont importants dans la contextualisation du changement.

Au regard des conditions économiques changeantes, par des transformations importantes dans les idéologies politiques ainsi que par une érosion du consensus concernant les valeurs sociales, une approche hybride est privilégiée. Autrement dit, dans le monde, la confiance du public en ses institutions et en ses politiciens a diminué (Leithwood, Jantzki et Mascall, 2002). Les systèmes scolaires furent sévèrement blâmés pour ne pas être parvenus à produire des citoyens à même de contribuer et d'accéder à ce nouveau type d'opportunités dans lequel nous vivons et où trouver son chemin nécessite des compétences supposément non développées par les milieux scolaires.

Dans plusieurs pays, les gouvernements et les populations démontrèrent ainsi un désir réel de voir rapidement des changements survenir dans les milieux scolaires. Cet état de fait s'explique en partie par le lien incontestable, dans l'esprit des politiciens et des citoyens, entre une économie globale nationale compétitive et la qualité du système éducatif de la nation. Un

intérêt pour les réformes contextuelles permet alors de mettre un terme aux attaques à l'encontre des systèmes scolaires et, afin de former des citoyens capables de vivre et de se développer dans un monde global qui se complexifie rapidement. Le contexte international encourage effectivement les politiciens des gouvernements à voir l'éducation, les réformes à grande échelle, comme une source de solutions à plusieurs de leurs problèmes économiques et sociaux, à adopter de nouvelles stratégies «hybrides» de mise en œuvre qui assument, notamment, qu'il est nécessaire de responsabiliser et mobiliser les acteurs sur le terrain en leur consentant des pouvoirs réels et qu'une plus grande reddition de comptes de la part des écoles et des commissions scolaires améliorera la performance des élèves (OCDE, 1993 ; Delors, 1996 ; Leithwood, Jantzki et Mascal, 1999).

Eu égard à ce qui précède, le concept de mise en œuvre «hybride» et les stratégies gouvernementales qui lui sont associées ont permis d'identifier quatre dimensions centrales qui caractérisent l'«hybridité» : une bidirectionnalité composée d'un pôle centralisé (le gouvernement) et d'un pôle décentralisé (les acteurs sur le terrain), une zone de pouvoir et de marchandage, une évolution et une prise en compte du contexte, ainsi que les strates acteurs, seules, ne parviennent pas à fonctionner efficacement.

3.2.2.3.1 Bidirectionnalité

Cette première caractéristique de l'«hybridité», qui conjugue centralisation et décentralisation, est bien décrite par Lessard, Henripin et Larochelle (2004), qui spécifient que : la régulation ou la gouvernance verticale cherche à cadrer de manière systémique et systématique les actions des réformateurs auxquels on accorde par ailleurs, et paradoxalement, davantage de pouvoir d'initiative. Celles-ci doivent se développer à l'intérieur du corridor défini par l'instance supérieure de pilotage du changement (Lessard, Henripin et Larochelle, 2004). La mise en œuvre apparaît alors comme un continuum dans lequel un processus interactif et de négociation prend place peu à peu, entre ceux qui cherchent à formuler la politique et ceux de qui dépend l'action. Ce ne sont plus uniquement les acteurs qui formulent la politique ou seulement les acteurs sur le terrain qui déterminent la mise en œuvre, mais bien ces deux pôles qui agissent conjointement (Meny et Thoenig, 1989 ; Younis, 1990 ; Howlett et Ramesh, 2003).

Concernant les stratégies gouvernementales d'implantation à déployer dans le pôle centralisé, il semble que le gouvernement devrait agir à titre de guide, coordonner le pilotage des réformes curriculaires autour d'une vision cohérente et forte de l'éducation et voir à

l'établissement de buts centraux clairs (Fullan, 2007 ; 2002 ; Elmore, 2004). Cela permettrait d'augmenter la cohérence des actions des réformes et de lancer un message précis et consistant aux acteurs de terrain sur la nature de leur mission éducationnelle. Les professionnels n'ont souvent pas la capacité de concevoir et d'implanter leurs propres changements ; d'où l'importance, pour les gouvernements, de tenir ce rôle central (Bonami, 1996). Le gouvernement devrait également offrir des ressources de qualité, facilement utilisables, cohérentes et persistantes lors de l'étape d'implantation. Il peut s'agir du soutien, matériel, du temps, des fonds, de la formation des maîtres, etc. (Legendre, 2002 ; Elmore, 2004). Finalement, il semblerait important que le gouvernement mette de la pression sur les acteurs. À cette fin, celui-ci devrait créer des incitatifs, faire une évaluation régulière des intrants, des résultats et du processus et rendre les acteurs sur le terrain responsables de leurs pratiques et de leurs développements professionnels, dans une visée d'amélioration et non de sanction (Fullan, 1994, 2000 ; Bonami, 1996).

Pour ce qui est du pôle décentralisé, Fuhrman (1993) tout comme Fullan (1994, 2007), Tyack et Cuban (1995) et Bonami (1996) font état du fait que les acteurs de terrain ne devraient pas être vus comme des techniciens. Ce sont des professionnels qui possèdent de nombreuses connaissances, une expérience qui leur est propre et une idée juste du milieu dans lequel ils et elles travaillent ; informations que ne possèdent habituellement pas les acteurs qui forment les politiques. De plus, les actions liées au pilotage du changement ne peuvent pas être entièrement préprogrammées. La créativité de l'enseignant est nécessaire pour concevoir des dispositifs adaptés à sa situation et à celle de ses élèves (Bonami, 1996).

Plusieurs innovations semblent ainsi se transformer au contact de la réalité institutionnelle des établissements scolaires et il est rare de voir une réforme qui est appliquée intégralement, selon le plan préalablement établi (Tyack et Cuban, 1995). Il s'agirait donc, comme première stratégie gouvernementale décentralisée, de laisser aux acteurs du terrain une certaine autonomie et de les responsabiliser afin qu'ils puissent créer, à partir des réformes, des politiques adaptées à leur contexte. Les enseignants sont effectivement les acteurs les plus proches des élèves et les plus à même de prendre les décisions les plus adéquates les concernant. Cette décentralisation permettrait d'augmenter la mobilisation, l'engagement et l'implication des acteurs scolaires dans l'implantation des changements souhaités.

Il paraîtrait effectivement essentiel de miser sur le développement de la capacité des acteurs de terrain scolaires auxquels de nouveaux pouvoirs sont dévolus. Le développement

de communautés professionnelles ou la création de structures normatives professionnelles fortes (Elmore, 2004), dans lesquelles les professionnelles pourraient discuter de leurs valeurs, de leur expertise, partager des conseils et s'offrir de l'aide. Ils pourraient ainsi en venir à développer une vision commune du changement et des pratiques à adopter. Ce sont là des exemples permettant de développer les potentiels des acteurs du monde professionnel.

3.2.2.3.2 Zone de pouvoir et de marchandage

Le pouvoir et les intérêts sont centraux aux dynamiques de cette relation. L'implantation est effectivement un processus de négociation itératif entre ceux qui sont responsables de créer et de formuler le changement et ceux qui doivent l'implanter. Cette deuxième dimension fait référence à une zone de pouvoir et de marchandage. Aussi déclare Crozier et Friedberg, (1977, p.45). « *Une organisation est le royaume des relations du pouvoir, de l'influence, du marchandage et du calcul. Mais elle n'est pas davantage l'instrument d'oppression car ces relations conflictuelles constituent le moyen pour le nombre d'acteurs de se manifester et de peser sur le système et sur leur partenaire* ». Cela suppose que tous les acteurs ont des intérêts à défendre. Pour sa part, Younis (1990, p.12), précise que « *la zone de pouvoir et de marchandage est le point de rencontre de la centralisation et de la décentralisation* ». Des discussions, des débats et des dialogues sont donc nécessaires afin d'arriver à des ententes permettant une mise en œuvre des réformes curriculaires. L'implantation peut en effet être perçue sous la forme d'un continuum politique-action dans lequel un processus interactif et négociatif voit le jour au fil du temps entre ceux qui tentent de mettre la politique en action et ceux de qui l'action dépend (Barrett et Fudge, 1981).

Les écrits sur la mise en œuvre « hybride » des politiques en éducation font état de diverses stratégies à adopter qui permettraient de faciliter les échanges et la résolution des conflits vers une compréhension mutuelle et une convergence entre les intentions véhiculées par une politique et ce qui est véritablement mis en œuvre. Une première stratégie proposée consisterait à informer adéquatement les divers acteurs, car tout changement nécessite une compréhension réelle de sa nature et de ses moyens il s'agirait donc de favoriser les échanges d'informations valides entre les réformateurs et les acteurs de terrain. Une autre stratégie importante viserait à faire participer les acteurs du monde scolaire à la définition du changement et à son processus (Legendre 2002; Elmore 2004) afin de favoriser leur engagement (mobilisation) et d'obtenir le soutien nécessaire. Les acteurs du monde scolaire

devraient effectivement être les acteurs de premier plan impliqués à tous les niveaux de la contextualisation du changement.

On suggère également de joindre les structures d'implantation afin que les acteurs soient impliqués, simultanément, dans plusieurs d'entre elles et que ces acteurs aient une vision commune du changement et de son processus, ce qui favoriserait les interactions et l'établissement des buts communs (Fullan, 2000, 2007). De ce fait, la prise en compte de la coalition en présence et de l'assurance d'avoir une coalition politique forte qui appuie le processus de changement serait envisagé (Fuhrman, 1993 ; Fullan, 2007, Pichault, 2013). La tenue de débats avec le public sur les finalités, les buts, les standards et le processus de changement est également suggérée comme stratégie dans le processus de contextualisation des réformes curriculaires (Fullan, 2007 ; Elmore, 2004). Il apparaît important que les acteurs discutent et débattent des différents éléments de la politique et du processus de changement. Finalement, il s'agirait, à la suite des débats et des négociations, d'obtenir un consensus, un compromis sur les divers éléments composant le changement.

La politique n'est pas quelque chose qui survient à la fin du processus d'une politique. Elle est constamment changeante et évolue, tout comme l'implantation qui est inévitablement reformulée tout au long du processus (Barrett, Meny et Thoenig, 1989). Il importe effectivement de saisir que les politiques ne sont pas statiques et qu'on ne peut pas savoir ce qui est réellement important tant et aussi longtemps que l'on n'est pas dans l'action. Une seule petite innovation, bien conçue, peut être implantée conformément à un plan préétabli, mais les réformes curriculaires en tant que vision touchant les systèmes scolaires sont habituellement d'un tout autre ordre (Fullan, 2007). Les réformes dans lesquelles les gouvernements s'engagent sont complexes et la manière de les mettre en œuvre ne peut pas être entièrement décidée à l'avance. En outre, les politiques sont modifiées par les actions qui ont lieu lors de la rencontre des pôles « centralisé » et « décentralisé », par les acteurs sur le terrain qui jouissent d'une certaine flexibilité ainsi que par les éléments propres au contexte dans lequel la politique s'insère.

Les acteurs qui formulent la politique devraient donc comprendre et prévoir qu'un processus de changement se déroule sur une longue période de temps pendant laquelle la politique adoptée se modifie (Jantzki et Mascall, 1999, 2002 ; Elmore, 2004). Au sujet de la stratégie « spécification de la politique au fil du temps », Leithwood, Jantzki et Mascall (1999, 2002), Legendre (2002), Elmore (2004) et Fullan (2007) conseillent aux autorités gouvernementales de faire des mises à l'essai en terrain limité, des pré-expérimentations dans

des milieux élargis, des expérimentations à la grandeur du territoire, puis d'analyser ces essais avant d'envisager un réel changement. Il s'agirait alors de considérer les résultats et les rétroactions afin d'apporter les réajustements et les améliorations nécessaires en début du processus de changement. Il importerait également d'effectuer, en cours de processus, des réajustements au changement en fonction des informations recueillies lors de l'évaluation et des réactions et rétroactions.

3.2.2.3.2 La prise en considération du contexte

Cette quatrième dimension fait référence à la prise en compte du contexte des réformes curriculaires dans lequel la politique est formulée, adoptée et implantée. Cette prise en compte doit conditionner le choix des stratégies gouvernementales et elle influence l'entièreté du processus (Berman, 1980 ; Ripley et Franklin, 1986 ; Younis, 1990 ; Howlett et Ramesh, 2003). Les autorités gouvernementales auraient ainsi intérêt à faire appel à des techniques d'implantation plus effectives. Elles devraient reconnaître les différents types de situations inhérentes au contexte du changement dans lequel la politique va être formulée, adoptée et implantée et apprendre à faire correspondre leurs stratégies à la situation (Berman, 1980). Les résultats d'une politique, l'efficacité des stratégies d'implantation dépendent notamment de l'interaction entre les stratégies et les contraintes liées à la situation politique, et ceux qui formulent les politiques devraient choisir des stratégies d'implantation qui conviennent à la situation contingente.

Il s'agirait ainsi, comme stratégie d'implantation, d'accorder de l'importance à l'élément du contexte dont les facteurs sont le besoin, la clarté, la complexité et la qualité/côté pratique du changement. Le facteur « besoin », aussi abordé par Legendre (2002) et Elmore (2004), fait référence au fait qu'il semblerait essentiel que le processus de réforme curriculaire soit perçu comme un besoin prioritaire et qu'il soit présenté comme tel. Le changement et les besoins scolaires devraient correspondre et le changement devrait être vu comme étant utile pour les acteurs de terrain.

3.3 LES VARIABLES EXPLICATIVES DU CHANGEMENT

Le changement organisationnel est « *toute modification relativement durable dans un sous-système de l'organisation, pourvu que cette modification soit observable par ses membres ou les gens qui sont en relation avec ce système* » (Collerette et al. 1997, p.20). Il est donc, un processus de transformation radicale ou marginale des structures et des compétences qui ponctue le processus d'évolution des organisations. Les variables qui agissent sur le

processus de changement sont d'après (Vandangeon, 1998 a) : l'intentionnalité du changement, son mode de diffusion au sein des organisations ainsi que les acteurs du changement. D'autres distinctions sont basées sur la mise en œuvre du changement proprement dite.

3.3.1. L'intentionnalité du changement

Différents travaux ont affirmé que le processus de changement doit prendre en compte l'intentionnalité et le rythme (Gersick 1991, Miller 1982). L'intentionnalité est considérée comme étant un facteur déterminant du changement organisationnel (Gersick, 1991 ; Miller 1982 ; Revel, 2004). Selon cette approche, une distinction est faite entre changement imposé et changement volontaire. Cette catégorisation a été acceptée par certains auteurs notamment (Guilhon, 1998), contrairement à d'autres qui ont précisé qu'il ne s'agit pas de deux alternatives contradictoires, mais deux dimensions indépendantes qui peuvent donc se combiner et se superposer (Hrebiniack et Joyce ; 1985).

La distinction s'est retrouvé au cœur d'un débat qui a structuré une importante partie des recherches en théorie des organisations (Astley et Van de Ven, 1983 ; Mbengué, 1997 ; Guilhon, 1998 cités par Ben Kahla, 1999). « *Tandis que certains auteurs considèrent que le volontarisme et le déterminisme sont littéralement opposés, d'autres sont plus nuancés et relativisent la ligne de démarcation entre volontarisme et déterminisme* » (Ben Kahla, 1999, p. 19). Autrement dit, il n'y a pas de limite étanche entre déterminisme et volontarisme. Dans cette logique, Hrebiniack et Joyce (1985), précisent que ces deux conceptions de l'action constituent deux dimensions indépendantes qui peuvent se combiner et non pas deux alternatives contradictoires. Pour leur part, Quinn et Cameron (1988) considèrent que le déterminisme et le volontarisme sont soumis à différents facteurs de contingence (exemple de l'étape du cycle de vie de l'entreprise). Quant à Guilhon (1998) et Hafsi & Fabi (1997), ils tranchent qu'il n'y a pas d'approche ou de modèle consensuel sur le changement organisationnel.

3.3.1.1 Le changement imposé

Selon Barayandema, (2004, p. 101), « *la conception déterministe du changement organisationnel insiste sur le caractère inflexible de l'organisation et voit dans la structure, le système, la culture des facteurs de rigidité et d'inertie qui tendent à préserver l'organisation des changements* ». Cette conception déterministe met l'accent sur les facteurs de permanence de l'organisation et voit dans les pressions de l'environnement (les facteurs

externes) le principal moteur des transformations organisationnelles. Plusieurs autres auteurs (Aldrich, 1979 ; Goodman et Sproul, 1990 ; Hannan et Freeman, 1984 ; Mintzberg, 1983 ; Scott, 1995) ajoutent que « *l'entreprise est essentiellement considérée comme une entité passive, ou plutôt réactive aux stimuli de l'environnement, les réactions étant fortement structurées par l'environnement* » (Barayandema, 2004, p. 101). Autrement dit, le contexte externe à l'organisation influence de près ou de loin l'appropriation d'une réforme.

3.3.1.2 Le changement volontaire

L'approche volontariste souligne l'importance des choix stratégiques et de l'acteur dans la prise de décision liée au changement organisationnel, contrairement à la logique déterministe (Latiri- Dardour, 2006). Cette vision trouve ses racines dans les travaux des tenants de la théorie du choix stratégique (Andrews, 1971 ; Child, 1972). Ajoutons à cela les travaux des théoriciens du « Développement Organisationnel » tels que Beckhard (1975) et Beer (1976), qui confèrent, également au leader un rôle clé dans le processus de changement (Latiri-Dardour, 2006). Il s'agit d'une vision qui considère que le changement a pour origine des facteurs endogènes. « *Les tenants de l'approche volontariste du changement confirment que l'organisation produit ses propres règles, ses propres contraintes, et refusent donc les déterminants extérieurs du changement ou tout au moins ils en relativisent le poids* » (Barayandema, 2004, p. 101). Cela suppose que le contexte interne à l'organisation influence de près ou de loin l'appropriation du changement.

3.3.2. Le mode de diffusion du changement

Le mode de diffusion du changement, terme que certains auteurs (Revel, 2004 ; Latiri-Dardour, 2006) utilisent pour parler du rythme du changement peut se faire selon Miller et Friesen (1982) de deux manières : la première consiste à propager le changement d'une manière progressive et la deuxième est de nature plus brutale. Dans sa typologie des changements, Giroux (1991) parle du changement lent qui consiste en une démarche graduelle pour assurer par la suite un nouvel équilibre. D'autre part, elle évoque le changement rapide qu'elle considère comme un redressement et une révolution contre une situation passée.

Revel (2004), pour sa part, souligne que le mode de diffusion du changement peut se faire également de deux manières. D'un côté, le changement progressif. De l'autre, le changement brutal. Reprenant Mintzberg, Ahlstrand et Lampel, 1999, Soparnot (2004, p. 32) précise que « *l'observation longitudinale de la vie des organisations fait apparaître différents moments. Ainsi, l'organisation connaît divers «états», «modèles» ou «idéaux types» et le*

temps entre chaque état marque une «période» ou un «cycle de vie». Pour lui, le saut entre deux périodes correspond au changement. Ce saut est, pour certains auteurs, le résultat d'une évolution, alors que d'autres estiment qu'il est le fruit d'une révolution. Cette confrontation d'idées fait l'objet de débats en biologie (Langley, 2001 cité par Soparnot, 2004).

Aussi, le passage d'un stade à un autre s'effectue pour certains de manière graduelle car la nature ne fait pas de saut. La transformation est libre, progressive et imperceptible. *« Le courant ponctuationniste postule au contraire que le changement est toujours brusque et que les mutations brutales marquent réellement une transition »* (Soparnot, 2004, p. 32). Par ailleurs, Soparnot nous apprend qu'en sciences de gestion, *« certains auteurs (Mintzberg et Westley, 1992) développent le concept de « progrès réguliers », où l'évolution est vue comme un phénomène graduel fait de petites modifications cumulatives. Le changement est alors incrémentiel ou progressif »* (Soparnot, 2004).

Cette école reconnaît l'existence des changements importants en les concevant comme *« le résultat de l'accumulation insensible de ces petites modifications »* (Desreumaux, 1996 cité par Soparnot, 2004, p. 32). Ce dernier auteur souligne qu'*« une autre école tend à concevoir le changement comme un phénomène comportant des discontinuités. Elle est faite de longues périodes de stabilité relative ponctuées de périodes plus compactes de bouleversements »* (Soparnot, 2004, p. 32). *« Le passage d'un stade à un autre s'effectue par des sauts quantiques »* (Miller, 1982 cité par Soparnot, 2004, p. 32). À ce titre, *« l'organisation vit de longues périodes de continuité pendant lesquelles sa configuration reste inchangée. Ces longues périodes stationnaires sont marquées par des transformations brutales qui contraignent l'organisation à réorienter sa stratégie et sa configuration »* (Soparnot, 2004, p. 32). Cette réorientation stratégique est appelée par Miller et Friesen (1984 cités par Soparnot, 2004) «révolution stratégique».

Nous nous intéressons dans ce qui suit, aux spécificités des deux logiques de diffusion du changement que sont le changement progressif et le changement brutal.

3.3.2.1 Le changement progressif (incrémental)

Le changement organisationnel peut être introduit d'une manière progressive. Il procède par des ajustements marginaux, réversibles qui concernent une partie du système et a pour ambition d'améliorer la situation (Latiri-Dardour, 2006). C'est ce que clame Lindblom (1959) qui affirme que le processus décisionnel du changement suit un processus continu à caractère itératif et incrémental. Ainsi, pour Thibaud (2001), le changement incrémental

consiste à introduire séquentiellement des modifications sur les processus, la structure, ainsi que les comportements, sans changer l'essentiel de l'organisation et ses activités avec l'intention de corriger les problèmes d'une manière progressive. Johnson et Scholes (2000) pour leur part, ont proposé, selon Latiri-Dardour (2006) deux types de changement incrémentaux : le changement à moteur réactif ou proactif. « *En outre, ces dimensions permettent de mettre en évidence les rôles des acteurs et leur importance dans la conduite du changement* » (Latiri-Dardour, 2006, p. 64)

3.3.2.1.1 Le changement incrémental à moteur proactif

Le changement prend la forme d'une progression graduelle, engagé par les acteurs des différents niveaux hiérarchiques. Ces individus doivent être créatifs et proactifs pour mettre en place de nouvelles actions d'expérimentation (Latiri-Dardour, 2006). Leurs actions s'accompagnent de nouveaux savoirs, visant à façonner l'avenir organisationnel (Burgelman, 1991 ; Tarondeau, 1998). Cette approche Bottom-up du changement ne peut être considérée comme une action de changement que si elle entraîne une modification significative dans l'organisation ou dans l'un des éléments qui la composent. Par conséquent, « *le changement à un niveau local peut se propager à un niveau global quand il sort du cadre défini au départ par la Direction* » (Latiri- Dardour, 2006, p. 64). Ainsi, les initiatives locales peuvent avoir des conséquences majeures dans l'organisation et la conduire à un changement radical (Burgelman, 1991). Aussi selon ce dernier, l'instigateur du changement a un rôle important dans le cadre de ce changement car, de par son statut il a pour mission de mobiliser les énergies dans le sens du changement tout en mettant en place un cadre institutionnel favorable au développement.

Aussi, Quinn (1980), à travers son modèle de changement qualifié «d'incrémentalisme logique», considère que les changements marginaux établis dans des sous-systèmes organisationnels conduisent à la transformation globale après un certain temps. Par ailleurs, « *cette transformation peut être accentuée par la reconnaissance de la part de la Direction des compétences des acteurs et de la richesse de leurs connaissances de par leur proximité du niveau opérationnel de l'organisation* » (Latiri-Dardour, 2006, p. 64). Néanmoins, le top management risque de désapprouver les changements qui proviennent du terrain. Ainsi, la direction peut considérer la démarche de changement en question comme une menace pour son pouvoir. Cela peut être interprété comme une défense de la zone d'incertitude que contrôle le top-management et de son pouvoir sur les individus (Crozier et Friedberg, 1977).

Ce blocage des initiatives locales peut être contourné par la participation des autres acteurs et ceci pour permettre de passer d'un changement local à un autre plus global (Latiri-Dardour, 2006). « *Il s'agit donc de permettre le passage d'une logique d'efficacité, qui consiste à atteindre les objectifs fixés par la direction, à une logique d'efficience qui signifie travailler au mieux compte tenu des contraintes et des ressources dont on dispose* » (Alter & Dubonnet, 1994, p. 105 cités par Latiri-Dardour, 2006, p. 65).

3.3.2.1.2 Le changement incrémental à moteur réactif

Ce type de changement conduit de manière progressive est une réaction aux pressions exercées par l'environnement sur l'organisation et ne découle pas de la volonté de l'organisation (Latiri-Dardour, 2006). À ce titre, « *les acteurs conduisent des adaptations afin d'aligner l'organisation à son contexte externe qui est une source de perturbations* » (Latiri-Dardour, 2006, p. 65). Ces ajustements apportent un certain équilibre entre l'organisation et son environnement et permettent ainsi de compenser les perturbations internes (Gersick, 1991). La logique du changement incrémental à moteur réactif se rapproche des positions de certains auteurs de la théorie de la contingence et de l'écologie des populations (Woodward, 1965, Burns et Stalker, 1966, Lawrence et Lorsch, 1967 ; Chandler, 1989 ; Hannan et Freeman, 1977) qui soulignent le rôle déterministe de l'environnement. « *Les deux types de changement incrémental se basent sur un paradigme existant et des routines organisationnelles établies et sont alors initiés par le bas de la hiérarchie organisationnelle pour être formalisés par le haut* » (Latiri-Dardour, 2006, p. 65).

D'autres auteurs, considèrent que l'organisation est un système complexe, composé d'éléments liés entre eux par des liens aussi bien formels qu'informels (Crozier et Friedberg, 1977). Cette interaction serait à même de favoriser l'action collective et l'émergence de la dynamique organisationnelle (Thiéart, 2000). Ce dernier auteur ajoute que dans ce contexte marqué par l'interdépendance des composantes organisationnelles, il est inutile de centraliser le pouvoir au plus haut rang hiérarchique en adoptant une stratégie top-down car cela risque de bloquer l'autonomie des acteurs ce qui ne favoriserait pas l'adaptation de l'organisation à son environnement. Enfin, même si des auteurs, comme Thiéart et Forgues (1993) ou Stacey (1995), préconisent un changement de type incrémental, Starbuck (1983), souligne que des changements de ce type peuvent conduire les organisations à une incapacité de transformation en profondeur.

3.3.2.2 *Le changement brutal*

Le changement brutal fait référence à une modification globale et en profondeur du système et une destruction irréversible de la situation antérieure. Ce changement est qualifié de « profond » et « pénétrant » (Mohrman A. et al., 1989) ; ou encore de « stratégique » qui touche l'organisation dans son ensemble et engendre une rupture soudaine et définitive avec le fonctionnement antérieur (Revel, 2004). Le changement brutal concerne « *non seulement les caractéristiques tangibles de l'organisation comme la stratégie, la structure organisationnelle et le système de gestion, mais aussi, inévitablement, ses valeurs fondamentales et son système de croyances et de présupposés, c'est à dire la culture de l'entreprise* » (Allaire et Firsirotu, 1993, p. 104). Pour Chanut-Guiheu et Meschi (2003), le changement brutal représente le passage d'un état 1 jugé insatisfaisant à un état 2 qui serait plus favorable. Ce passage serait la condition sine qua non pour la pérennité de l'organisation. Ces auteurs soulignent également le fait que dans le cadre du changement brutal on est plus porté sur la définition de l'état cible que sur le diagnostic et l'analyse des problèmes détectés.

Toutefois, Quinn (1980) et Smith (1986) critiquent l'idée d'un changement radical conduit par la direction. En effet, le changement brutal peut s'avérer destructeur du moment que les anciens schémas cognitifs sont remplacés par des nouveaux (Moch et Bartunek, 1990 ; Johnson et Scholes, 2000). Aussi, de nouvelles pratiques en matière de management remplacent les anciennes tout comme pour la structure organisationnelle (Latiri-Dardour, 2006). Le facteur temps est important dans ce type de changement, car pour qu'il soit efficace, il faut le réaliser dans les plus brefs délais afin de minimiser les coûts (Miller, 1982). Aussi, il est important de modifier tous les sous-systèmes en même temps, faute de quoi les anciennes pratiques peuvent avoir un effet néfaste sur celles qui ont été modifiées (Vandangeon, 1998a). Par ailleurs, Soparnot (2004) souligne que Tushman et Romanelli (1986) partagent l'idée selon laquelle le changement ne s'opère que rarement et que l'état de stabilité est favorisé. Ces auteurs proposent le modèle des cycles alternatifs de convergence pour expliquer l'évolution. À ce titre, les périodes de convergence se caractérisent par la mise en place de structures, de systèmes, de contrôles et de ressources. Ces périodes de convergence sont marquées par des réorientations où les stratégies, la structure, le pouvoir et les systèmes sont reconfigurés pour permettre une convergence dans le futur.

Enfin, les points de vue semblent complémentaires (Godelier, 1996; Mintzberg et al., 1999 cités par Soparnot, 2004). Le changement peut être incrémentiel et révolutionnaire en

même temps. En effet, « *le changement est une histoire faite d'évolutions et de révolutions de même qu'un moment marquant dans la trajectoire des firmes* » (Soparnot, 2004, p. 32).

3.3.3. La mise en œuvre du changement

La mise en œuvre du changement organisationnel prend deux formes (Latiri-Dardour, 2006) : une forme imposée du changement et une forme négociée. Vandangeon (2000) utilise pour sa part d'autres termes qui sont : le changement « prescrit » et le changement « construit ». Pichault(2013), parle de changement « planifié » et de changement « émergent ».

3.3.3.1. Le changement prescrit

Le changement prescrit ou planifié est décidé et piloté par la direction ou une partie externe et subi par les autres individus ce qui leur laisse des marges de manœuvre réduites (Latiri-Dardour, 2006). Cette logique suppose que la personne en charge du changement pilote cette démarche dans des conditions idéales telles que l'absence d'opposition ou que les rapports de pouvoir sont totalement à l'avantage du responsable du changement (Vandangeon, 2000). Le changement prescrit « *suppose donc un processus enclenché par le leader qui définit l'état souhaité, donc la vision du changement, et cela par rapport à l'existant dont les déterminants seront à la base du changement* » (Latiri-Dardour, 2006, p. 89). S'agissant d'une action intentionnelle et d'un processus dirigé (Beckhard, 1975), la partie en charge du changement, établit un diagnostic stratégique (Andrews, 1971 ; Child, 1972) qui a pour ambition de l'aider à déterminer les éventuelles difficultés (Dutton et Duncan, 1987) et repérer les opportunités.

En effet, il est primordial pour le responsable du changement de s'intéresser à des informations liées au diagnostic stratégique (Thomas, Shawn et Gioia, 1993) car, c'est le niveau de définition du problème ainsi que la capacité perçue d'une solution donnée qui détermine l'engagement vers l'action de changement selon Dutton et Duncan (1987). En outre, le changement imposé sous-entend que le responsable a un rôle central dans le processus de transformation notamment à travers sa manière de percevoir et d'interpréter l'environnement. En effet, cette personne identifie et analyse les forces et les faiblesses de l'organisation ainsi que les menaces et les opportunités de l'environnement (Martinet, 1984). Ces opérations permettent de réduire la complexité de la réalité environnementale (Johnson, 1987). Ensuite, l'analyse ainsi faite, permet à la partie en charge du changement d'envisager les solutions et les nouveaux choix stratégiques (Latiri-Dardour, 2006).

Le responsable, qui se réfère à son expérience et à sa culture, enclenche ainsi un processus de création de sens de la nouvelle organisation (Weick, 1969). « *Le sens, ainsi construit, est ensuite transmis aux autres acteurs qui tentent de se l'approprier et de développer leur propre vision de l'organisation. Ce faisant, ces acteurs créent un nouveau sens venant enrichir la vision élaborée par le meneur* » (Latiri-Dardour, 2006, p. 90). Le fait de transmettre du sens aux différents acteurs favorise les échanges de points de vue et l'expérimentation de nouvelles façons d'agir (Vandangeon, 2000). « *La vision, ainsi créée, est implantée dans l'organisation en deuxième temps suivant un mode brutal de diffusion et confinant les autres acteurs dans un rôle passif dès lors qu'ils subissent le Changement.* » (Latiri-Dardour, 2006, p. 90). Ces derniers vont ainsi tenter de se faire une place dans le nouveau cadre organisationnel qui a été imposé au départ (Vandangeon, 2000).

Les initiatives des acteurs susceptibles d'émerger sont ensuite sélectionnées par le responsable du changement par différents mécanismes tels que le mécanisme administratif à travers la planification stratégique ou le mécanisme culturel. Ce qui permet de mettre en place un cadre de cohérence (Burgelman, 1983) qui est à même de limiter les actions isolées en les faisant converger vers le développement global (Martinet, 1983). Le processus ainsi terminé, le réformateur aura le choix de préserver la stabilité ou au contraire d'amorcer des transformations, de favoriser l'expérimentation continue (Smith, 1986) et de rechercher des comportements plus autonomes (Latiri-Dardour, 2006). Les comportements en question augmentent les capacités organisationnelles et favorisent la découverte de nouvelles ressources (Burgelman, 1983). Ainsi, l'action se déplace d'un niveau global à un niveau local (Vandangeon, 2000).

D'après Pichault (2013, p.51) « *la planification constitue sans nul doute l'une des approches les plus fréquemment utilisée dans la littérature en gestion pour aborder les processus du changement. Elle relève d'une vision idéale des processus de décision* ». Cela suppose trois principales dispositions de la part du décideur. Préalablement, le décideur dispose à toute prise de décision, d'une information complète sur l'ensemble des solutions susceptibles d'être appliquées au problème qui se pose à lui et sur les conséquences possibles de leur application (principe d'exhaustivité) et il est capable de choisir la meilleure solution (principe d'optimisation). Par ailleurs, le décideur dispose d'outils d'évaluation efficaces qui l'aident à surveiller le bon accomplissement du processus (principe de contrôle) et à revisiter en conséquence ses objectifs, les ressources affectées à la solution du problème ou la décision elle-même (principe de rétroaction).

Enfin, la planification ne s'accommode guère d'une diversité des points de vue. Elle suppose au contraire que l'ensemble des intervenants partagent fondamentalement les mêmes valeurs et les mêmes objectifs. Ces derniers une fois inscrits dans le cadre de la planification, ne sont plus rediscutés et restent inchangés de la formulation à l'implémentation et au contrôle (principe d'invariabilité des objectifs). Le schéma rationnel de la prise de décision qui suit s'applique selon Pichault (2013), aussi bien aux décisions stratégiques qu'aux décisions opératoires ou managériales.

3.3.3.2. Le changement construit

Le changement construit, négocié ou émergent procède d'un ajustement entre «le réformateur» et les «réformés» (Vandangeon, 2000), considérant que le succès dépend « *du bon vouloir des exécutants, de l'assentiment d'acteurs de plus en plus nombreux* » (Morin, 1988 cité par Latiri-Dardour, 2006, p. 91). Cette logique de mise en œuvre stipule que l'action de changement est émergente et prouve que « *le changement est difficilement programmable* » (Latiri-Dardour, 2006, p. 91) et « *que le management réside moins dans une planification stricte que dans une mobilisation circonstancielle des ressources* » (Autissier et Wacheux, 2000, p. 42).

Le changement émergent est installé dans l'organisation suivant un processus synchronisé (Latiri-Dardour, 2006). Ce qui rappelle les attributs des systèmes «auto-organisés», présentées par Weick (1977) dans lesquels de nouveaux éléments sont rajoutés progressivement à l'ancien « design ». Ce qui conduit à l'obtention de nouvelles formes organisationnelles grâce à l'interaction entre les nouveaux éléments. Aussi, le changement construit est le fruit d'une réflexion collective entre les différents niveaux de l'organisation. Cette réflexion détermine la vision du changement et la façon de le mettre en œuvre. Ce qui favorise une interaction entre les différents niveaux organisationnels (Vandangeon, 1998b). En outre, « *la construction conjointe du changement et de sa mise en œuvre entre les acteurs et le leader suppose un accord sur le problème à résoudre* » (Latiri-Dardour, 2006, p. 93). L'accord en question est de la plus haute importance pour l'évolution du processus du changement (Beer, Eisenstadt et Spector, 1992 cités par Latiri-Dardour, 2006).

Enfin, il y a lieu de mentionner que Vandangeon (2000) considère que la distinction entre changement prescrit et changement négocié, n'empêche pas leur complémentarité et qu'ils peuvent s'articuler au cours d'un même processus. Selon cette auteure, un changement construit peut devenir un changement prescrit et vice versa.

3.3.4. Les acteurs du changement : acteurs sources ou freins ?

Les acteurs dans le processus de réformes ont une importance capitale. Le changement est ici considéré comme un processus complexe, construit au jour le jour, sous-tendant l'apprentissage. Il faut s'assurer que tous les acteurs concernés par le projet, en bénéficieront d'une manière équivalente. Ou bien, s'il existe des différences à ce niveau, que le projet profite davantage à tous. Ce qui suppose que l'attitude, mieux les conduites des individus dans un projet de changement sont fondées sur « *la perception qu'ils ont des enjeux concrets du changement* (Weiss 2005, p. 550). En d'autres termes, les réactions des acteurs du système éducatif vont résulter de ce qu'ils perçoivent des avantages ou inconvénients que la réforme curriculaire peut comporter pour leur situation de travail.

Autissier et Moutot (2013) pensent qu'il faut faire un recensement desdits acteurs. Ils considèrent ce recensement comme l'un des aspects fondamentaux de la réforme curriculaire et postulent qu'« *il ne s'agit pas d'une simple liste de groupe d'acteurs, mais aussi et surtout d'une première qualification de ces acteurs*» (Autissier & Moutot, 2013, p. 48). Cette qualification, d'après les auteurs, mesure deux caractéristiques pour chacun des acteurs identifiés. Les deux caractéristiques articulent à la fois, l'importance relative des acteurs par rapport à la réussite du projet et leur degré de convergence. En ce sens, Bériot (2006) précise qu'il ne suffit pas d'identifier les acteurs pertinents et influents dans un projet, mais, et surtout de les repérer en cohérence avec l'objectif dudit projet. Il propose « *une modélisation des acteurs à considérer, et pour chacun d'eux, leur position par rapport à l'objectif n+1, leur pouvoir d'influence dans le système à considérer et la nature de leur relation* », Bériot (2006, p.112).

Toute action de changement viendra alors modifier les différents niveaux d'organisation qui relèvent du texte et de la conversation, Giroux (1999). Par interaction dynamique des acteurs, le changement affectera autant les pratiques des agents, sous-tendues dans leurs conversations, que leurs représentations de l'organisation, c'est-à-dire le sens qu'ils attribuent à leur collectif. Puisque l'organisation est ici considérée comme communicationnelle, il n'y a aucune raison pour postuler qu'il n'en est pas de même pour le changement. Aussi, le modèle discursif invite-t-il à penser le changement comme le fruit d'un processus organisant qui se réalise au quotidien par et dans la communication (Giroux, 1997). Et puisque la communication, en tant que constitutive de l'organisation, implique la mise en relations d'acteurs et d'outils, on peut alors poser que le changement est structuré par et dans les conversations (ou interactions communicationnelles) qu'entretiennent les agents avec les

outils. Dans ce cadre, « *l'éducation doit constituer l'élément intégrateur de base, cimentant les jeunes générations, au sens Durkheimien du terme, autour des valeurs centrales dont la plus fondamentale sera la tolérance entre communauté et l'acceptation des formes d'expression culturelle et artistique de l'autre* » (Mvesso, 2005, p.10) ;

De manière opératoire, les différentes catégories d'acteurs ayant des intérêts multiples (Crozier et Friedberg, 1977 ; Pichault, 2013), doivent s'engager régulièrement dans les négociations pour faire converger certains de ces intérêts vers la mise en œuvre d'un projet éducatif de qualité. Cette compréhension de la régulation constitue une façon d'opérationnaliser une vision de l'éducation inscrite dans le cadre plus large du développement du pays. Ainsi saisie, la régulation dans la contextualisation des réformes curriculaires est un processus dialectique entre régulation de contrôle (par l'autorité) et régulation autonome (par les acteurs de terrain).

3.4. GESTION DU CHANGEMENT ORGANISATIONNEL COMME PROCESSUS DE LEGITIMATION

La gestion du changement organisationnel est ainsi devenue un enjeu majeur pour les entreprises et les administrations. Elle désigne une transformation des caractéristiques de l'organisation (Soparnot, 2013), en particulier ses capacités, sa stratégie, ainsi que les normes sociales et les valeurs culturelles partagées par ses membres (Cummings et O'Connell, 1978 ; Daft, 1978).

3.4.1. Conduite du changement : son importance

Selon Bornet (2016), La conduite du changement, qui consiste à accompagner les individus d'une situation connue et maîtrisée à une situation nouvelle, repose nécessairement sur la prise en compte des facteurs humains et organisationnels. Les étapes dans la conduite d'un changement impliquent une communication stratégique. Cette communication doit se mettre en place par la mobilisation, l'engagement, l'implication des acteurs qui, au sein de l'organisation, sont indispensables pour réussir ce changement. Donner le sens, par une communication adaptée à chaque étape de la conduite du changement, est indispensable à la conduite du projet.

Trop souvent, les considérations sur la conduite du changement oublient un aspect essentiel : celui du sens qu'y trouvent les acteurs concernés. On peut penser à informer les acteurs et à perfectionner les outils à mettre en place. Mais, la perception qu'en auront les

acteurs de terrain dépend avant tout de la lecture qu'ils seront ou non capables de faire de ce qui leur est proposé (ou imposé). Pourquoi ce projet ? Quelle est sa légitimité ? Où cela nous mène-t-il ? De nombreux échecs ou réussites partielles ne sont pas liés à des erreurs techniques ni à des maladresses psychologiques commises par des promoteurs, mais plus radicalement à leur incapacité à faire partager aux acteurs concernés la signification véritable du changement.

Le personnel n'a pas saisi réellement pourquoi il fallait aller dans la direction indiquée, ou à contester la vision qui en était donnée. Les raisons de cette incompréhension peuvent être diverses, à commencer par le fait que les pilotes n'étaient peut-être eux-mêmes pas si sûrs du sens des réformes qu'on leur demandait de mettre en œuvre... Parfois, le changement, même bien pensé à l'origine, dérape parce que les justifications avancées par les uns et les autres font l'objet d'un débat, voire d'une divergence difficilement réductible (exemple : cette restructuration est-elle vraiment justifiée par la dureté de l'environnement économique, ou bien par la pression des actionnaires ? Ces mesures qui sont présentées comme devant « sauver le système éducatif » sont-elles durables ? Quel est le vrai projet de la direction ? Etc...). La fonction ressources humaine, plus peut-être que d'autres, est confrontée à cette question du sens. Si elle ne peut certes y répondre seule, elle peut en faire prendre conscience aux autres et contribuer à faire en sorte que le jeu du changement soit le moins possible celui du mensonge ou de la manipulation.

Autissier, Moutot, Metais-Wiersch (2019) pense que l'approche de Lewin en matière de conduite du changement vise à convaincre les personnes de l'intérêt du changement afin de lever les résistances. On parle de démarche de persuasion. Les actions d'accompagnement visent à convaincre les parties prenantes. Les personnes concernées par le changement ne sont à aucun moment de la démarche contrainte. Le changement est expliqué, expérimenté et partagé entre les personnes avec l'aide d'agents du changement. Lewin est très connu et reconnu pour ses travaux sur la résistance au changement et les Focus Groupes, mais la lecture de ses expériences nous permet d'avancer d'autres mécanismes du changement que l'on retrouve encore aujourd'hui dans les pratiques de conduite du changement.

Pour Muller (2018), on doit pouvoir qualifier un changement en fonction de ses délais de mise en œuvre, des populations concernées, des résistances constatées et du niveau de transformation afin de dimensionner des leviers (formation, communication et accompagnement que l'on verra plus en détail dans les chapitres suivants) et de suivre par des indicateurs la réalisation des changements et l'adhésion de ceux qui y participent.

Pour Autissier et Moutot (2016), la conduite du changement est composée de trois phases qui sont les suivantes :

- *Une phase de diagnostic* qui permet d'identifier le périmètre du changement en termes de processus, de structures, d'acteurs et de type de changement. Il s'agit de réaliser un cadrage qui permettra de définir les leviers les plus pertinents ;

– *Une phase de leviers* qui prévoit la planification et la réalisation des actions de communication, de formation et d'accompagnement des transformations. La détermination des actions ne peut se faire que par rapport à un diagnostic du périmètre concerné. On ne déploie pas les mêmes actions de communication ou de formation si le projet concerne 100 ou 1 000 personnes ou si le taux d'adhésion oscille entre 10 et 70 %. Il en est de même pour les actions d'accompagnement des transformations qui ne peuvent être envisagées qu'à partir d'une étude d'impacts et d'un plan de transition entre la situation existante et future ;

– Une phase de pilotage dont l'objet est de mesurer les résultats des actions de conduite du changement entreprises dans la phase de leviers. Dans une logique cybernétique « Actions – Résultats – Corrections », il est indispensable de mesurer les résultats des actions de conduite du changement pour savoir si le taux d'adhésion au projet a augmenté, si les bénéficiaires participent, si les personnes sont de plus en plus informées, etc. Il s'agit de s'intéresser à des mesures de changement mais également d'évolution de l'activité et de l'obtention des objectifs initiaux du projet éducatif.

3.4.2. Conduite du changement : un élément indispensable pour tout projet éducatif

D'après Maes et Debois (2019), le management de projet s'intéresse aux informations nécessaires pour le pilotage du projet. Il contient à la fois le quoi et le comment du projet. Il détient la référence de départ sur laquelle l'ensemble des calculs d'écart vont être opérés au cours du déroulement du projet. Le projet doit articuler les points suivants : établir de manière partagée par toutes les parties intéressées, l'ensemble des informations de management à connaître ; indiquer à chacun les processus à appliquer dans le cadre du projet ; fixer à chacun son rôle et les tâches à exécuter.

La conduite du changement est apparue comme une solution aux problèmes d'adhésion, de communication, de formation et de préparation aux transformations. Comme l'explique Muller (2018, p.21), « *en raison de l'échec de beaucoup de projets et de la*

difficulté à faire adhérer des acteurs surchargés, Certains ne parlent pas de conduite du changement mais d'accompagnement ». Il s'agit de réaliser un plan de communication et de formation en avançant l'idée qu'il est nécessaire de communiquer et de former. L'approche communicationnelle du changement organisationnel s'intéresse ainsi à la construction collective de l'organisation et du changement non pas comme moyen mais comme discours. Le « modèle discursif » qui sert de référence nous invite à voir la communication comme jouant le « rôle » central dans la création de signification, dans la mobilisation des acteurs et dans la négociation de règles d'action (Giroux, 1997). Cette approche postule que le projet de réforme curriculaire doit être envisagé en termes de communauté discursive, c'est-à-dire construite pour et à travers le discours et créée par ses membres tout en opérant.

3.4.3. L'homme face au changement : la résistance

En contexte organisationnel, la résistance est synonyme de blocage, de frein, d'obstacle, obstruction et opposition (Bareil, 2004). Collerette et al. (1997, p. 94), considèrent la résistance au changement comme étant « *l'expression implicite ou explicite de réactions de défense à l'endroit de l'intention de changement* ». Bareil et Savoie (1999, p. 151), pour leur part, la définissent comme suit: « *expression implicite ou explicite de réactions négatives ou défensives face au changement, ou de forces restrictives qui s'opposent à la réorganisation des façons de faire et à l'acquisition des nouvelles compétences* ». Cela suppose que, la résistance au changement est sans aucun doute la bête noire de tous ceux qui véhiculent des idées de changement. Il est clair, à travers ces quelques définitions, que la résistance au changement est un phénomène, souvent à consonance négative, inhérent à la vie organisationnelle.

Lors d'un changement organisationnel, les routines passent pour de nombreux auteurs, de vecteur de performance à générateur d'inertie, s'opposant donc au changement (Cyert & March 1963, Nelson & Winter 1982). En effet, en admettant que les routines représentent une zone de confort pour l'individu, le changement organisationnel (qui impose une modification ou une disparition de ces routines) signifie une sortie de cette zone de confort. Certains auteurs assimilent d'ailleurs la résistance au changement à l'inertie (Zaltman et Duncan, 1977 ; Rumelt, 1995; Maurer, 1996). Un consensus est présent dans la littérature en ce qui concerne la résistance au changement : la quasi-totalité des auteurs s'accordent sur le fait que le changement organisationnel se voit fréquemment opposer des résistances de la part des individus qu'il impacte. Pour Morin (1996) ces résistances sont des forces restrictives qui

s'opposent aux transformations des conduites en situation de travail, ainsi qu'à l'acquisition de nouvelles compétences. Les résistances sont un phénomène étudié depuis la seconde moitié du 20ème siècle, principalement car, elles sont la raison de l'échec de nombreuses initiatives de changement (Lawrence, 1954 ; Maurer, 1996 ; Strebel, 1994 ; Waddell & Sohal, 1998).

Nous distinguons deux courants concernant les résistances au changement dans la littérature : le premier s'intéresse aux résistances à proprement parler (Coch & French, 1947 ; Kotter & Schlesinger, 1979 ; Strebel, 1996 ; Piderit, 2000 ; Oreg, 2003 ; Folger & Skarlicki, 1999 ; Brassard, 1998 ; Arkowitz, 2002 ; Dent & Goldberg, 1999 ; Ford, Ford & McNamara, 2002 ; Ford & Ford, 2010 ; Kets de Vries & Miller, 1984 ; Krantz, 1999) ainsi qu'aux causes potentielles d'apparition, tandis que le second investigate les solutions potentielles pour les gérer et si possible, les minimiser.

Les résistances au changement ainsi que ses causes ont été étudiées principalement parce qu'elles ralentissent, obstruent (lorsqu'elles n'empêchent pas totalement) le changement organisationnel, faisant augmenter son coût pour les entreprises (Ansoff, 1990). Concrètement, les individus qui devraient modifier leurs pratiques pour concrétiser le changement ne le font pas, ne réalisent pas les actions qui leur permettraient d'acquérir les connaissances ou les compétences nécessaires à la modification de leurs pratiques, ne partagent pas avec les personnes en charge de la conception de l'état futur désiré les informations dont ils disposent, etc. Les causes de ces réactions sont selon nous primordiales, pour comprendre ces comportements et les moyens disponibles pour les éviter. Une étude menée par le cabinet de consulting par Deloitte (1998) auprès de directeurs de grandes entreprises place d'ailleurs les résistances comme principale causes d'échecs des changements.

3.4.3.1 Formes de résistances aux changements

Les manifestations de la résistance au changement se regroupent autour de certains comportements et prennent différentes formes : les formes actives et passives et les manifestations individuelles et collectives (Bareil, 2004). Carton (2004) a tenté de définir quatre formes de résistance : l'inertie, l'argumentation, la révolte et le sabotage, alors que Carnall (2007) retient l'opposition, l'apathie et l'indifférence.

L'inertie consiste en une absence de réaction au changement. Les personnes caractérisées par l'inertie laissent entendre qu'elles acceptent le changement, mais tentent d'en différer l'application. L'inertie est rationalisée en évoquant la prudence, en prétendant la nécessité de demander des avis objectifs. L'argumentation est la forme privilégiée de la

résistance et constitue la voie royale d'accès à l'intégration du changement. La révolte : se produit « *lorsqu'il y a incapacité pour un individu d'ajuster sa réalité à la réalité du changement proposé* » (Vas et Vande Velde, 2000, p. 6). La révolte prend différentes formes telles que l'action syndicale, la grève, la demande de mutation ou la menace de démission. La révolte est la plupart du temps précédée d'une argumentation menaçante (Vas et Vande Velde, 2000). « *Le principe de base du changement étant de produire de façon implicite ou explicite, une amélioration, la menace a pour objet de montrer que le changement risque non pas d'améliorer mais de dégrader la situation* » (Vas et Vande Velde, 2000, p. 6). Le sabotage a pour objectif de montrer l'illégitimité du changement. Il prend souvent la forme d'excès de zèle et tente d'embarrasser le (ou les) promoteurs du projet.

Un changement non argumenté n'est pas intégré. Il s'agit de la forme la plus productive et utile de résistance. Ainsi, Bériot (2006, p.158) recommande de « *définir la nature de l'information à véhiculer auprès de chacun des acteurs. Et, pour des changements lourds, un plan de communication devra être élaboré* ». En effet, pour chaque action envisagée, un dispositif d'information doit pouvoir reprendre les principaux composants fondamentaux du référentiel d'accès à la complexité. C'est-à-dire l'objectif, les résultats attendus, les acteurs concernés, le délai. L'argumentation peut ainsi se concevoir comme une négociation sur le fond et la forme du changement. Elle obéit à un besoin naturel des individus d'influencer la réalité extérieure pour la rapprocher de sa réalité intérieure.

La révolte survient lorsqu'il y a incapacité pour un individu d'ajuster sa réalité à la réalité du changement proposé. L'action syndicale, la demande de mutation, le recours à la hiérarchie, la grève,... sont autant d'exemples de résistance qui prennent la forme de révolte. La révolte est toujours précédée de menace notamment dans l'argumentation. Il y a la menace tactique (menace de démission) par laquelle on tente d'influencer la représentation que l'autre se fait de la réalité et du changement qu'il propose en évoquant des conséquences qui a priori ne font pas partie de son schéma de changement. Le principe de base du changement étant de déduire de façon implicite ou explicite, une amélioration, la menace a pour objet de montrer que le changement risque non pas d'améliorer mais de dégrader la situation.

Ainsi, même si les professionnels de l'éducation savent qu'ils doivent évoluer, s'adapter à de nouveaux modes d'organisation, adopter de nouveaux comportements différents de ceux qu'ils ont acquis en formation initiale, ce changement ne va pas de soi. Il est humainement compréhensible de voir apparaître des résistances, du moins pendant la phase initiale du changement, particulièrement anxiogène.

3.4.3.2 Les principales causes de résistance aux changements

Le premier auteur que nous retiendrons en ce qui concerne l'analyse des causes de résistances est Schein (1999). Cet auteur place la peur d'apprendre (« *learning anxiety* ») comme cause principale de résistances. Il décompose cette peur en différents éléments, comme la peur de l'incompétence temporaire, la peur de la sanction pour incompétence, la peur de la perte d'identité personnelle, et la peur de perte d'appartenance à un groupe. Son analyse se poursuit par l'identification d'un second type de peur face au changement, qu'il identifie cette fois comme un levier permettant de diminuer la résistance au changement : la « *survival anxiety* », que nous traduisons par « peur de rester sur le quai ». Cette peur est celle de voir le système avancer, le changement se concrétiser, et de ne pas en faire partie.

Les points qui nous intéressent particulièrement ici sont les deux principes qu'il identifie vis-à-vis de ces peurs, pour gérer ces résistances individuelles de manière optimale : La peur de rester à quai doit être plus forte que la peur d'apprendre, et pour ce faire, il faut diminuer la peur d'apprendre, et pas le contraire. Nous adhérons à cette vision en ce qu'elle permet de surmonter ce type de résistance et en ce qu'elle conseille de diminuer le niveau global de peur pour les individus. Nous traduisons ces principes par le besoin de créer, le besoin de changer, de donner du sens au changement par le biais d'une communication adaptée. Ensuite il est nécessaire de diminuer la peur d'apprendre en donnant de la visibilité sur les actions mises en œuvre pour aider l'apprentissage : formation, accompagnement de terrain, coaching...

Dans le même ordre d'idées, Kets de Vries (2006) et Pommeret (2019) soulignent que faire changer une organisation, c'est avant tout faire changer les individus qui la composent. Ils trouvent que les résistances au changement sont liées à des peurs. Pour eux, reconnaître les peurs chez les individus permet de savoir comment faire vis-à-vis d'eux pour diminuer leurs niveaux de résistance. Ainsi, lors d'un changement organisationnel, s'il impacte fortement les gens, ces résistances apparaîtront. Il faut donc être à l'écoute des personnes pour identifier ces résistances qui sont des freins à l'avancement de la mise en place de la nouvelle organisation.

Bennebroek-Gravenhorst (2003) identifie dans ces travaux de nombreuses autres causes de résistance au changement. Les premiers sont le ressentiment, la frustration, le sentiment d'échec et une motivation basse (Coch & French, 1948). Il liste ensuite la stabilité, les habitudes, la persistance, la perception sélective du changement, le conservatisme, les traditions, le manque de confiance en soi et l'insécurité (Watson, 1969). Pour Kotter & Schlesinger (1979), les quatre causes principales de résistance sont la mise en avant de

l'intérêt individuel au détriment de l'intérêt collectif, l'incompréhension du changement et de ses implications, la croyance que le changement ne bénéficiera pas à l'organisation et la faible tolérance au changement.

Mullins (1999) avance que les habitudes, la perte de liberté, les implications économiques, et la peur de l'inconnu sont les principales raisons de résister au changement, tandis que Conner (1998) avance la perte de contrôle comme raison principale. Notons qu'une partie des auteurs différencient le changement en tant que phénomène mécaniste au niveau des organisations et le changement des individus, par l'utilisation du terme de transition, ou transformation (« transformative »). Nous n'adhérons pas à cette différenciation sémantique, tout en reconnaissant qu'il est primordial de garder à l'esprit que les mécanismes sous-jacents au changement des organisations sont tous autres que les phénomènes associés aux changements vécus par un individu.

Parmi ces multiples points de vue, nous retiendrons qu'une partie des causes évoquées sont formulées d'une manière laissant penser qu'elles sont irrationnelles, et inévitables (frustration, motivation basse, sentiment d'échec). Nous sommes en désaccord avec ces formulations, non pas en ce que nous pensons que ces phénomènes ne sont pas observables lors de certains changements individuels, mais en ce qu'elles ne sont pas des causes racines, mais plutôt des symptômes émanant de causes racines. Notre position se rapproche de celle de Crozier et Friedberg (1977), Morin (1988), Bériot (2006), de Jaujard (2007) et de Pichault (2013) quand ils estiment que la résistance au changement signifie en réalité deux choses : d'une part que la nouvelle organisation ne produit pas d'enjeux suffisamment intéressants par rapport aux enjeux de la situation antérieure, suscitant ainsi un sentiment d'incertitude, et d'autre part que les acteurs possèdent le pouvoir de s'y opposer.

Nous pensons que la résistance au changement est une réaction rationnelle et non innée des individus. Il devient dès lors possible de le gérer, notamment au travers d'approches d'accompagnement du changement. Certains auteurs confirment ce positionnement, en abordant la question du rôle du management dans l'apparition et la diminution des résistances individuelles. Bennebroek-Gravenhorst (2003) rappelle tout d'abord que les résistances individuelles sont susceptibles de toucher les membres de toutes les couches organisationnelles hormis le « top management », car ce sont eux qui généralement décident de changer. Nous ajoutons à son analyse les managers intermédiaires en charge de la réalisation du changement, car ce sont eux durant cette phase qui prennent les décisions et proposent la solution appropriée selon eux pour répondre aux attentes du management stratégique. Strebel (1996) souligne quant à lui que les managers et les employés n'ont pas le

même point de vue sur le changement : les agents du changement (managers intermédiaires) contribuent à l'apparition des réactions (incluant les résistances) par leur comportement ou leur inaction (Cobb, Wooten, & Folger, 1995; Morrison & Robinson, 1997; Folger & Skarlicki, 1999; Tomlinson, Dineen, & Lewicki, 2004). Ces éléments nous confirment que pour limiter l'apparition des résistances au changement, et les prendre en compte lorsqu'elles sont apparues, il faut intervenir sur les pratiques des managers intermédiaires. Certains auteurs confirment d'ailleurs ce positionnement (Coch & French, 1948 ; Lawrence, 1969 ; Bareil, 2004).

Nous avons vu à ce niveau que les résistances au changement des individus sont des réactions rationnelles, fréquentes et qu'il est possible d'intervenir pour les réduire, voire les éviter. Elles représentent le risque le plus important d'échec d'un changement pour une entreprise, et devraient par conséquent être prises en compte comme telles. Cependant, nous constatons que la gestion « mécaniste » du changement organisationnel représente la majorité des efforts concédés par les organisations, bien souvent au détriment des actions visant à réduire les résistances au changement, et à accompagner les employés afin de faciliter leur changement individuel. Ces actions peuvent être regroupées sous le terme d'accompagnement du changement.

3.4.3.3. Raisons individuelles et collectives de la résistance au changement

Selon Dolan, Lamoureux et Gosselin (1996), la résistance au changement est l'attitude individuelle ou collective, consciente ou inconsciente, qui se manifeste dès lors que l'idée d'une transformation est évoquée et représente une attitude négative adoptée : la conduite du changement d'une part, et les perceptions des agents concernés par sa mise en œuvre d'autre part (Chiang, 2010). Ainsi, le changement organisationnel est d'autant mieux accepté par les agents qu'il repose sur la convergence de leurs perceptions concernant sa nature, son intérêt et ses conséquences pour les individus et l'organisation. Ford et al. (2008) estiment que ce processus de convergence dépend de la façon dont les agents donnent du sens (sensemaking) au changement. Il apparaît alors que la gestion du changement organisationnel est conditionnée par ce que les sociologues des organisations appellent sa légitimité (Rocha et Granerud, 2011).

3.4.3.3.1 Raisons individuelles

Morin et Aubé (2007), apportent des précisions intéressantes. Selon elles,

La résistance (base de la personnalité) permet à l'individu de conserver son caractère malgré les difficultés de l'existence, sans pour autant perdre ses capacités d'adaptation », alors que la « résistance au changement serait une force qui s'oppose à la réorganisation des conduites et à l'acquisition des nouvelles compétences ou, en d'autres mots, à des forces restrictives (p. 432).

La résistance au changement serait, selon la conception classique du terme, une réaction foncièrement négative à l'égard du changement. C'est dans ce sens que Kotter et Schlesinger (1979) renforcent l'idée que les managers doivent surmonter la résistance en proposant toute une série de six stratégies selon le degré de résistance rencontré : la communication, la participation, la facilitation, la négociation, la manipulation et la coercition. Ils détaillent les origines individuelles de la résistance au changement en proposant 4 raisons qui expliquent l'attitude de résistance d'un individu :

- intérêt individuel lié à l' « esprit de clocher » (parochial self interest) où l'individu se concentre sur son propre intérêt et non pas sur l'intérêt de l'ensemble de l'organisation.
- le manque de confiance et la méconnaissance des intentions du changement, largement influencés par leur expérience passée du changement, poussent également les individus à résister.
- une faible tolérance au changement des gens, par peur de ne pas être capables de développer les compétences et les comportements nouveaux attendus.
- l'évaluation différente (les gens résistent parce qu'ils évaluent le processus de changement différemment de leurs managers ou des initiateurs du projet).

D'autres auteurs ont mis en avant la peur de l'inconnu, la crainte de perdre. Or, Brenot et Tuvée (1996) catégorisent les origines des résistances individuelles autour de plusieurs thèmes clés :

- le niveau de connaissances, d'éducation et par là, l'ouverture d'esprit ;
- les aptitudes au changement (volonté de connaissance, créativité, imagination) versus les fonctions routinières ;

- les raisons économiques ;
- les attitudes, les préjugés, l'esprit de clocher ;
- les craintes et les conflits, les sentiments d'insécurité, de méfiance, de jalousie, de pouvoir ; interpersonnel, d'intérêt personnel.

Selon Kanter (1985), les « récepteurs » résistent au changement pour des raisons sensées et prévisibles telles que : La perte de contrôle qui met en exergue que trop de choses sont faites vers les gens et trop peu sont faites par eux. La trop forte incertitude par manque d'information touchant aux étapes suivantes et aux actions futures. Le manque d'information lorsque les décisions sont exposées sans préparation ni background. Les coûts de confusion quand il y a trop de choses qui changent simultanément, de routines qui sont interrompues. Le sentiment de perdre la face quand la nécessité de changer donne aux gens le sentiment qu'ils sont stupides par rapport à leurs actions passées, surtout envers leurs pairs. Bareil (2004) les a regroupés sous différentes catégories. « *Sous les causes individuelles, apparaissent des caractéristiques telles que l'intolérance à l'ambiguïté, la préférence pour la stabilité, la peur d'être incapable de s'adapter, l'insécurité, l'anxiété, la crainte de l'inconnu ou la perte de contrôle* » (Bareil, 2004, p. 62). Sur le plan scientifique, Oreg (2003) a mis en lien l'aversion au risque, l'intolérance à l'ambiguïté et la fermeture à l'expérience avec la mesure de la résistance au changement

3.4.3.3.2 Raisons collectives

Pour Hannan et Freeman, (1984) des routines standardisées et de l'institutionnalisation des buts induisent des résistances au changement. Certains auteurs trouvent dans la même logique que conception d'inertie de l'organisation privilégie le passé comme explication de l'évolution ou de la non évolution de l'entreprise (Boeker, 1989 ; Kimberly, 1979). Starbuck (1965) affirme également que lorsqu'une organisation adopte un type de stratégies, cela rend automatiquement difficile voire impossible l'adoption d'autres stratégies. Selon Quinn (1980), les organisations auraient généralement tendance à préserver leur stratégie plutôt que de la changer radicalement. Pour vas et Vande Velde (2000), il semble bien qu'à la fois la structure organisationnelle, la culture, la stratégie contribuent à un certain niveau de résistance au changement. Les valeurs, les normes sociales, les références auxquelles le groupe ou l'organisation se réfère peuvent être en contradiction avec le changement, ce qui amène à percevoir le changement comme une menace pour le statut quo du groupe ou de

l'organisation. C'est pourquoi nous consacrerons une section de notre étude de cas à présenter le contexte général dans lequel le changement a eu lieu.

Aussi, Collerette et al. (2006) soulignent que les résistances peuvent se manifester d'une multitude de façon et pour le saisir on doit être attentif aux différents indices qui se présentent. Ces derniers contrairement à une idée ne s'expriment pas toujours de manière explicite par l'hospitalité ou le refus. Elles se manifesteront aussi par des « vous » indirects (doute, indifférence...). Les sources de résistance dès lors se regroupent en trois catégories :

- Celles liées à la personnalité (habitudes, peur de l'inconnu, principe de la répétition du succès, la préférence pour la stabilité, la signification des résistances au changement, la perception sélective, la satisfaction des besoins, l'identification à la situation existante).
- Celles liées au système social (la conformité aux normes, la cohérence du système, les intérêts et les droits acquis, le caractère sacré de certaines choses, le projet de ce qui est étranger).
- Celles liés au mode d'introduction du changement (le respect des personnes et des compétences, le temps et les moyens fournis pour s'adapter au changement la crédibilité de l'agent).

Les auteurs soulignent qu'il n'existe pas des moyens qui automatiquement permettent d'éliminer les résistances. L'agent qui fait face à des résistances doit se référer à son diagnostic de la situation et à l'explication qu'il peut formuler maintenant au sujet de ces résistances pour décider de l'habitude à adopter. En somme ces auteurs précisent que la résistance constitue souvent le compagnon paradoxal du planificateur de changement et que celui-ci doit s'attendre à devoir fréquenter ce réformateur aussi longtemps qu'il sera porteur de changement.

3.4.3.4 Résistance au changement : une avancée ou un frein

La résistance au changement est, la plupart du temps, traitée comme un mal nécessaire devant être soigné. À ce titre, il s'agirait presque d'une déviance organisationnelle, d'un véritable « détournement » d'efficacité (vas et Vande Velde, 2000). Or, les résistances sont toujours nécessaires, en ce sens qu'elles éclairent le contexte organisationnel. On pourrait même dire qu'elles sont représentatives d'une forme de « résistance organisationnelle » au premier sens du terme (une organisation qui résiste). Cependant, le concept de résistance au changement se prête à un phénomène fatal, permanent et indéfini. Pourtant Crozier et

Friedberg (1981) demande de contextualiser le changement au regard de stratégies d'acteurs considérés a priori comme des « non idiots culturels ».

Hafsi Séguin et Toulouse (2003) observent que personne n'oserait dire qu'il résiste au changement, parce qu'on le pourchasserait, comme l'ennemi de la société, comme celui qui l'empêche de s'adapter, une sorte de handicapé qu'il faut extirper. C'est-à-dire celles qui empêchent la construction d'un nouveau système organisé de se mettre en place. On note la culture d'entreprise (si le changement véhicule des valeurs divergentes), la structure, l'historique négatif des changements passés, l'absence de participation et de confiance envers la gestion, un leadership ambivalent ou déficient, une capacité faible de l'organisation à changer.

Crozier(2015) insiste sur l'intérêt de considérer le changement comme un problème, dans la mesure où il n'est pas naturel, et de le comprendre comme un processus de création collective. « *Il ne s'agit plus de décider des modifications, mais de lancer un processus qui implique coopération, négociation, réactions et qui met en jeu la capacité de groupes différents à travailler ensemble autrement dans une même action* », (Crozier, 2015, p.173). En effet, pour mener à bien un changement de type, il ne suffit plus de corriger les dysfonctionnements du système, car ces solutions sont en général destinées, au mieux, à le maintenir en l'état. Il est davantage nécessaire d'extraire les ressources de ce système et d'exploiter la fonction utile de ses défauts. Boffo (2005) a contribué à une nouvelle conceptualisation de la notion de résistance au changement comme un ensemble de pratiques individuelles et évolutives d'appropriation, dont certaines sont potentiellement porteuses de possibilités pour l'organisation.

Toujours selon Boffo (2005), il existe quatre types de pratiques d'appropriation du changement : les rebelles, les limitées, les conformistes ou les sophistiquées. Les rebelles sont des pratiques où les destinataires tentent de mettre en échec les intentions des promoteurs tandis que les pratiques limitées sont celles par lesquelles les individus tentent de marginaliser le changement et d'en faire le moins possible. Les conformistes sont des pratiques par lesquelles les utilisateurs respectent en tous points l'esprit de la technologie et du changement alors que les pratiques sophistiquées démontrent la créativité des utilisateurs finaux qui s'efforcent d'améliorer le changement bien au-delà de ce qui avait été envisagé par les promoteurs. « *Les pratiques rebelles ne sont pas nécessairement négatives ; elles sont tout simplement orientées dans une direction qui se situe à l'opposé des intentions des promoteurs* » (Boffo, 2005, p.79).

Crozier et Friedberg (1980), trouvent que, les acteurs ne sont jamais totalement libres, car ils sont récupérés par le système. Cependant, ils font reconnaître que ce système est tout autant influencé et même corrompu par les pressions et les manipulations des acteurs. Pour eux, la contextualisation d'une réforme curriculaire est le royaume des relations du pouvoir, de l'influence, du marchandage et du calcul des différentes parties prenantes du processus d'engagement. Même si elle ne semble pas davantage être l'instrument d'oppression, ces relations sont conflictuelles.

3.4.4. Influence de la culture, du pouvoir et de la zone d'incertitude dans le processus de changement

La culture est incontournable dans la pratique du changement car, celle-ci se caractérise par une certaine stabilité. Elle est au centre de l'identité, de la personnalité, du comportement, et joue un rôle de décodage de l'environnement. Ainsi, face à un même changement dans l'environnement, deux individus de culture différente réagiront de manière distincte. « *Chacun exploite ainsi sa zone d'incertitude pour préserver une part d'autonomie et faire valoir ses enjeux* », Crozier et Friedberg (1977, p.144). Lors des restructurations, les incertitudes sont nombreuses, surtout lors de la phase préparatoire. Or, plus la zone d'incertitude est étendue, plus grand est le pouvoir. Néanmoins, aucun individu, ni groupe ne peut exercer son pouvoir sans limite, il existe un système de régulation.

Pour Crozier et Friedberg (1977, p.181), « *l'abondance de règles produit des zones d'incertitude, dont certains acteurs se saisissent pour développer des relations de pouvoir parallèle ; mais les autres individus, frustrés, exigent alors encore plus de règles impersonnelles* ». La rigidité organisationnelle est donc en quelque sorte une façon d'éliminer l'arbitraire et le favoritisme. Il convient de nuancer la notion de rigidité, en raison des tractations et des arrangements que certains individus cherchent à obtenir pour accroître leur pouvoir. On peut également soupçonner ces ajustements au coup par coup de n'être là que pour éviter des changements réels, plus profonds : l'administration « s'adapte pour ne pas changer ». Dans le même ordre d'idée, L'analyse stratégique propose « le pouvoir » comme élément central d'explication. « *Les changements bousculent le jeu des acteurs et nécessitent l'apprentissage de nouvelles règles. Ces périodes de transition sont de ce fait très déstabilisantes* », Crozier et Friedberg (1977, p.183).

La psychologie sociale, qui s'est intéressée au mode de constitution de la culture, nous enseigne que les valeurs et attitudes d'un individu se façonnent au cours de son éducation puis

à l'occasion de toutes ses expériences sociales : insertion dans un groupe professionnel, pratique répétée d'un métier, exercice de responsabilités, etc. « *On parle de « Socialisation » pour définir ce processus, par lequel l'individu assimile l'ensemble des façons de ressentir, de penser, de raisonner et de se comporter de son milieu social* » (Mucchielli, 2002, p.66).

Le pouvoir est une capacité à orienter la conduite de l'autre, à l'influencer ou à la diriger. Ainsi défini, le pouvoir ne peut être que réciproque. Le pouvoir survient autour des zones d'incertitudes, Ces incertitudes sont les failles dans les règles, les défaillances techniques, les pressions économiques, les changements d'individus, d'organisation ou les contraintes issues de l'environnement. Autrement dit, le problème réside dans le fait que, le processus de changement nécessite la mobilisation de diverses ressources. La marge de manœuvre va alors dépendre du déficit budgétaire ou de l'endettement du système éducatif.

Un déficit trop lourd peut empêcher un ministère en charge de l'éducation de relancer son économie. C'est dans ce sens qu'affirment Collerette, Delisle et Perron (2008, p. 137) : « *le pouvoir que détient l'agent sera déterminant dans le choix de la stratégie d'action, car c'est ce pouvoir qui fixera en grande partie les limites de sa marge de manœuvre* ». Ainsi, les marges de manœuvre s'opérationnalisent selon Bériot (2006), en des modalités telles que les contraintes ou ressources, les solutions déjà tentées et les évolutions prévisibles du système ou de son environnement. Ainsi, même si l'organisation est décrite, que les missions sont définies, les situations de travail engendrent des aléas, des zones d'incertitudes entre le prévu et l'imprévu, dans lesquels les acteurs peuvent exercer leur marge de liberté.

La notion de pouvoir ne peut se dissocier du concept de zones d'incertitudes et de ce fait ne s'appuie pas uniquement sur des références hiérarchiques. En effet, tous les membres d'une organisation ne sont pas égaux pour maîtriser les incertitudes. Pichault (2013), présente diverses sources de pouvoir à savoir :

- La possession d'une compétence ou d'une spécialisation fonctionnelle difficilement remplaçable : l'expert est le seul qui dispose du savoir-faire, des connaissances et de l'expérience du contexte. Cette expertise lui permet de résoudre certains problèmes cruciaux pour l'organisation. Son intervention est indispensable à l'organisation, ainsi il pourra la négocier comme des avantages ou des privilèges.
- La position hiérarchique, dans la mesure où l'acteur fait partie prenante dans plusieurs systèmes d'action en relations les uns avec les autres, il va utiliser les connaissances de plusieurs milieux pour agrandir son pouvoir.

- La qualité de son réseau d'information et de communication c'est à dire le contrôle par l'acteur de l'information : détention, transmission, rétention. A l'intérieur de l'organisation, se créent des réseaux de relation qui ne sont pas définis par les organigrammes.

- La connaissance et l'utilisation des règles organisationnelles internes ou de l'environnement, c'est à dire le contrôle des liaisons du système : moyens de manœuvre, définition et application des règles, contournement des règles.

Il est souhaitable que les acteurs de l'éducation de base dans le processus des réformes, emploient un grand nombre de professionnels très compétents chacun dans leurs domaines d'activité. La multiplicité des spécialisations des professionnels permet la maîtrise d'une zone d'incertitude cruciale pour le bon fonctionnement du système. Ces personnes acquièrent de ce fait un pouvoir réel dans l'organisation.

Dès lors, la préoccupation est de savoir comment rendre le changement moins douloureux ? Comment favoriser l'appropriation de la réforme par les acteurs de terrain de l'éducation de base ? D'après Bériot (2006), même convaincu de la nécessité d'adopter un nouveau mode de fonctionnement, la tâche apparaît à un moment insurmontable. Car, l'on assiste de plus en plus à une explosion de l'activité scientifique, qui modifie les méthodes de travail. On parle aujourd'hui d'une « *société cognitive* », celle qui sait investir dans l'intelligence. Il ne s'agit plus de trouver les moyens d'apporter le savoir aux acteurs, mais de leur donner les moyens d'aller le chercher (Carré, 2006). On n'attend plus que l'on décrète et impose une réforme, on la co-construit et la co-gère. L'appropriation des acteurs du système éducatif dans le processus des réformes curriculaires devrait, modifier inéluctablement les pédagogies de formation et d'apprentissage, la manière d'être, le rôle des professionnels de terrain.

Or, pour anticiper, réagir, gérer les situations paradoxales, coordonner des équipes disséminées, il importe de tenir compte de la complexité du système éducatif. Car, les comportements et attitudes des acteurs dans le processus du projet de la réforme doivent être, comme le postule Bériot (1992),

le résultat de synergies, d'amplifications, d'inhibitions se produisant en de multiples nœuds des réseaux de communication. Une erreur d'analyse ou de programmation, une action trop ponctuelle en un point du système négligeant l'interdépendance des facteurs et voici la naissance d'effets pervers, de cercles vicieux ou d'oscillations

incontrôlées capables de détruire l'ensemble sur lequel on veut agir
(p. 13).

En se référant à l'objet de cette étude, qui est la contextualisation du changement, les intervenants au travers des réformes curriculaires doivent s'appuyer sur le fait que, les réformateurs et les professionnels de terrain aient le même niveau de compréhension des finalités de la réforme. Dès lors, il importe au réformateur de circonscrire la nature de la demande et d'identifier les différents niveaux d'objectifs assignés à celle-ci. Pour ce faire, les planificateurs doivent d'abord identifier clairement les porteurs de la demande (parents, enseignants, collectivité, etc.). Ils se doivent tout aussi de discuter avec les acteurs et d'identifier le problème réel. C'est la raison pour laquelle les différentes catégories d'acteurs doivent évoluer en synergie pour mieux se comprendre.

Collerette et al (2006, p.163) proposent « *de développer une réforme curriculaire qui dispose des compétences nécessaires pour être capable de vivre en « état de changement » durant une période prolongée* ». Ils parlent « d'organisations intelligentes ». C'est-à-dire celles-là qui font un effort évident pour que leurs membres demeurent toujours attentifs aux changements qui s'annoncent dans l'environnement et qu'ils puissent réinvestir les résultats des expériences passées dans l'amélioration continue de l'organisation. En revanche, ils précisent que ceci n'est possible que si les organisations cherchent à apprendre et à réinvestir les apprentissages pour maintenir le dynamisme et le sens de l'innovation. Collerette et al (2006, p.164) expliquent leurs propos de la manière suivante : « *les organisations qui maîtrisent l'art de gérer un certain nombre de désordre créateur, sans pour autant verser dans l'anarchie, sont plus productives, plus intelligentes, plus équilibrées et s'adaptent mieux aux changements* ».

Ce chapitre de notre travail nous a permis de présenter les politiques éducatives dans la contextualisation du changement. Ainsi, nous avons dans un premier temps positionné les politiques éducatives dans toute réflexion curriculaire. En second lieu nous avons présenté les différentes approches du changement. Au troisième niveau, nous avons expliqué les variables du changement. Enfin, le quatrième point nous a permis de parler de la gestion du changement. Le chapitre suivant nous permettra d'établir le lien entre le management et l'appropriation du changement.

CHAPITRE 4

MANAGEMENT DANS LA CONTEXTUALISATION DE LA REFORME CURRICULAIRE ET APPROPRIATION PAR LES ACTEURS DE TERRAIN

Dans le présent chapitre, il est question d'examiner comment le management dans la contextualisation des réformes curriculaires facilite l'appropriation du changement par les acteurs de terrain. En effet, la mise en œuvre de la démarche transversale dans le management des réformes curriculaires jouerait un rôle important sur les acteurs professionnels. Le chapitre a pour principal objectif de montrer comment les attitudes des planificateurs/formateurs /manager participent à la construction d'une appropriation optimale des acquis des réformes. Dans ce sens, les planificateurs/formateurs/managers doivent adopter des postures favorables à la construction de l'identité professionnelle. Ainsi, les résistances vécues par les acteurs induites par les réformes telles qu'expliquées au chapitre précédent seront transformées. Cette transformation se vivra au travers l'intégration effective des innovations pédagogiques.

La problématique ici est que les planificateurs /formateurs sachent s'ajuster aux exigences du management humain dans les processus des réformes curriculaires. Il importe ainsi pour tout processus de changement non seulement de tenir compte des valeurs, mais aussi de pouvoir s'ouvrir aux autres contextes, à l'effet de favoriser le développement professionnel. Ce chapitre s'articule autour de trois éléments fondamentaux : Management par la qualité : une opportunité pour la réussite de la contextualisation de la réforme curriculaire ; leadership éducatif : une valeur ajoutée dans la réussite de la réforme curriculaire ; projet éducatif : une nécessité absolue dans la contextualisation des réformes par les acteurs de terrain.

4.1. MANAGEMENT DE LA QUALITÉ : UNE OPPORTUNITÉ POUR LA RÉUSSITE DE LA CONTEXUATISATION DE LA RÉFORME CURRICULAIRE

Le concept de qualité est devenu de plus en plus une préoccupation centrale pour les services publics, les organisations et les entreprises. Cela concerne également l'éducation et plus particulièrement les innovations dans le système éducatif. Le changement vise l'amélioration qualitative d'un système éducatif donné. Le management du changement

organisationnel se traduit sur le plan méthodologique, toujours par deux composantes, dont le dispositif et le pilotage. Le dispositif des réformes curriculaires comprend l'ensemble des caractéristiques formelles définies a priori en amont du processus de contextualisation du changement. Il peut donc s'agir des échéances, des finalités, des modalités de travail, les formes des communications, le nombre de groupes de travail, leurs objectifs et les critères de leur composition, la fréquence des séances de travail, les fonctions de l'intervenant extérieur (ou du pilote), les types de documents de travail (types d'écrits) et leurs usages, le système de légitimation des propositions émises (Foudriat, 2013).

Faisant référence au management de la qualité, l'important se situe dans la qualité de contextualisation du changement. Il est donc question de satisfaire les besoins exprimés ou non des acteurs professionnels du système éducatif. Cette qualité est relative, car elle est fonction des exigences de clients et aussi des parties prenantes internes et externes du système éducatif, ainsi que de la prise en compte des risques de toute nature. Selon l'ISO 9000, la qualité peut être définie comme l'« *aptitude d'un ensemble de caractéristiques intrinsèques à satisfaire des exigences* ». La notion de qualité pouvant être subjective, elle peut s'appuyer par une mise en conformité avec les exigences de référentiels (normes, standards...), de cahiers des charges, de spécifications, de la réglementation (directives, décret, etc.). Dans une approche qualité, il importe que toute session des réformes des acteurs professionnels articule une triple fonction : management de la réforme ; management de Ressources humaines, de la diversité, polyphonique, transversale ; le leadership comme vecteur de réussite des réformes et la gestion du projet éducatif.

4.1.1. Management des ressources humaines comme déterminant de l'appropriation de la réforme curriculaire

Selon Armstrong (2012), les pratiques de gestion des ressources humaines concernent tous les aspects de la façon dont les individus sont employés et gérés au sein des organisations. Dans le cadre des réformes curriculaires dans le système éducatif, les réformateurs doivent impérativement concilier le développement des compétences et les réalités du terrain (Burgat et Certain, 2013) pour comprendre le lien entre les pratiques RH et l'appropriation des réformes curriculaires. L'on peut ainsi se référer à la théorie du contrat psychologique qui tire ses origines d'une part de la théorie de l'équilibre de Barnard (1938) dont l'objet de l'étude est une organisation qui peut continuer à susciter la participation de ses membres. Et, d'autre part de la théorie de l'échange social de Blau (1964) fondée sur la norme de réciprocité (Gouldner, 1960) et sur l'importance des obligations non spécifiées dans le

contrat formel entre les parties prenantes de l'échange. Dans la même logique, Shein (1980) décrit le contrat psychologique comme la représentation de la relation d'échange qui existe entre les acteurs de terrain et l'organisation qui, dans le cas d'espèce est l'éducation de base. Le contrat psychologique met donc en évidence les aspects de la relation entre l'organisation et l'employé qui sont au-delà des exigences légales.

La forme psychologique du contrat renvoie à la perception des individus. Ainsi, il se réfère à « *la promesse tacite, non présente dans les petits caractères du contrat de travail de ce que donne l'employeur, et de ce que donnent en retour les employés* » (Rousseau, 2004, p.33). Les contrats psychologiques comprennent des éléments transactionnels et relationnels (Morrison et Robinson, 1997). Pour plus de flexibilité, on assiste à une recrudescence des négociations dans le processus de la réforme qui rend les contrats psychologiques plus transactionnels que relationnels (Rousseau, 2004).

Le processus de changement doit mettre l'accent sur les avantages du processus de la réforme curriculaire à la fois pour les salariés et pour l'entreprise (Clarke et Patrickson, 2007). Cela passe par la mise en place de pratiques RH appropriées pour le maintien et le développement de l'identité professionnelle chez les acteurs de terrain. Les auteurs qui se sont intéressés à cette question ont tenté d'identifier ces pratiques RH. Pour Finot (2000), les réformateurs doivent mettre les ressources techniques et financières à la disposition de chaque acteur de terrain pour lui permettent d'être un entrepreneur de son parcours professionnel. Finot (2000, p.69) précise que « *l'organisation doit donner les moyens aux individus de développer leur employabilité afin d'être au fait des évolutions technologiques et de fonctionnement de la société dans un environnement mouvant, et afin de pouvoir mieux les positionner le cas échéant sur les réalités contextuelles* ». Parmi les pratiques de gestion des ressources humaines (RH) à la disposition de l'organisation, Finot (2000) insiste notamment sur la gestion des compétences par les profils individuels permettant à chaque individu de se projeter par rapport au profil individuel attendu. Aubert et al. (2002) précisent que la compétence est une notion collective dans la mesure où elle désigne des routines organisationnelles. Autrement dit, l'organisation doit mettre l'accent sur les avantages de l'employabilité à la fois pour les salariés que pour les l'employeur.

Loufrani-Fedida et Saint-Germes (2013) proposent une réflexion globale entre compétences individuelles et le développement de l'identité professionnelle. Elles proposent un nouveau paramètre : le « savoir-évoluer » qui s'ajoute au triptyque « savoir, savoir-faire, savoir-être » de la gestion des compétences. Au-delà de la gestion des compétences Baruel-

Bencherqui (2005) considère le recrutement, la formation, et les entretiens d'évaluation annuels comme des dimensions de la GRH favorables à la contextualisation dans un processus de réforme curriculaire. Hategekimana et Roger (2002) mettent l'accent sur trois principaux instruments pour développer l'appropriation des réformes curriculaires : l'information, la formation et la mobilité. Et plus récemment, Baruel-Bencherqui et al. (2012) montrent que les pratiques de gestion prévisionnelle des emplois et des compétences (GPEC) renforcent les compétences des acteurs de terrain.

4.1.2. Management de la diversité dans la réforme curriculaire : déclencheur de l'engagement des acteurs de terrain

Le management de la diversité renvoie à des mesures prises par les réformateurs/planificateurs pour prendre en compte les logiques individuelles des acteurs de terrain issus de catégories sociales variées. Il s'agit d'après la littérature (Garner-Moyer, 2006; Keil, Amershi, Holmes, Jablonski, Lüthi, Matoba, Plett et Unruh, 2007) de savoir comment la contextualisation du changement peut activement et stratégiquement gérer la diversité des acteurs professionnels. En effet, toute action de changement suppose une action sociale. Du point de vue du management humain, la diversité constitue un outil de gestion des ressources humaines grâce au renforcement d'une culture professionnelle basée sur des principes d'égalité et le respect des différences au sein de laquelle chacun estime pouvoir trouver sa place. Ce langage universel semble bien s'harmoniser avec la mondialisation de l'économie et une gestion de plus en plus mondialisée des ressources humaines par les multinationales (Garner-Moyer, 2006).

Mintzberg (1986) fait partie des théoriciens de la contingence pour qui, il n'existe pas un mode d'organisation et de gestion de la diversité valable et efficace. La structuration de l'organisation dépend d'un certain nombre de variables tels l'environnement, la coordination du travail, les buts de l'organisation ou encore ce qui nous intéresse particulièrement, les différents types d'exercice du pouvoir. Mintzberg(1986) émet l'hypothèse que les valeurs d'un certain nombre de ces variables se combinent harmonieusement et la cohérence qui s'en dégage permet de catégoriser quelques organisations types qu'il appelle « configurations ».

Pour Peillod Book et Shankland (2016), l'augmentation de l'incertitude et des mutations organisationnelles importantes, conduisent les managers vers le choix des styles de management anciens, fondés sur le contrôle, voire l'autoritarisme, et des modèles plus récents centrés sur les approches collaboratives ou sur la négociation. Cependant, les managers,

restent insatisfaits et sont en quête de pistes nouvelles. D'où le management de la diversité. Or, Bélorgey et Laethem (2019) précisent que tous les collaborateurs n'ont pas les mêmes besoins en matière de management. Un même style managérial, une même manière de se positionner peut motiver les uns et démotiver les autres. En adoptant un management situationnel, le manager tient compte des particularités individuelles pour tendre vers la motivation de chacun. Pour cela, il est nécessaire d'apprécier le rapport des collaborateurs aux notions de pouvoir, de confiance, d'autonomie ou encore de résultats.

La prise en compte de la diversité dans la conception d'une réforme curriculaire doit aussi reposer sur l'analyse du vécu de chaque acteur professionnel pour plusieurs raisons. Ainsi, la première raison est relative au sens que ce dernier donne à la réforme chez l'acteur. Vacher (2015) estime que l'engagement volontaire et conscient ne peut se réaliser sans la construction du sens de son action par le sujet. Il s'agit du sens qui se conçoit à partir des préoccupations professionnelles de l'acteur professionnel. Dans cette optique, explique Vacher (2015, p. 77), « *la confrontation à la réalité du métier et la volonté ou la nécessité ressentie de transformation des pratiques personnelles qui en découlent constituent le déclencheur du processus de création du sens de l'engagement dans la formation* ». De ce point de vue, les pratiques personnelles d'un acteur de terrain constituent un point initial/déclencheur et un point d'arrivée du processus (finalité). À cet égard, l'appropriation du sujet devient un élément décisif dans la conception de dispositifs de réformes curriculaires et des innovations pédagogiques. Laquelle appropriation est d'autant plus grande que l'acteur de terrain trouve du sens dans l'objet de la réforme (l'APC).

Une deuxième raison de l'analyse de situations personnelles porte sur la reconnaissance de l'expérience personnelle d'un acteur professionnel comme élément de compétence et base de la réforme qui doit constituer un enjeu dans la conception de dispositifs de formation continue. En effet, lorsqu'on observe la manière dont se déroulent les réformes dans le système éducatif camerounais, les formateurs/planificateurs ne semblent pas accorder une attention particulière à l'écoute de l'acteur professionnel à propos de ses compétences personnelles. L'acteur professionnel semble réduit au « silence ». (Carter et Doyle, 1996).

Une troisième raison de l'analyse des situations personnelles permet d'intégrer dans les dispositifs de réformes, les dimensions subjectives de la perception de l'acteur professionnel. Ce qui permet ainsi de coller en retour aux exigences de transformations des pratiques personnelles de l'acteur de terrain (Vacher, 2015). Il s'agit d'un aspect dynamique

de l'analyse réflexive qui ne permet pas de prétendre à l'objectivité. Bien plus, la déformation est en soi un objet à analyser en tant que processus préalable de réfléchissement et s'ancre dans la réalité du propre vécu des réformes de l'acteur de terrain. Lequel ancrage permet d'enrichir la matière à analyser. Dans le cas d'analyse du vécu professionnel des acteurs professionnels, l'ancrage devrait s'effectuer à partir de la proximité des formateurs/planificateurs en termes de ressources et de la potentialité d'existence (sens du vécu). En ce sens, le management de la diversité trouve un terrain de développement.

En d'autres termes, la prise en compte des logiques de l'acteur professionnel ne se limite pas aux acteurs de terrain. Bien plus, les négociations et contractualisations correspondent au respect de la singularité des formateurs/ planificateurs. Ce qui peut engendrer l'engagement et l'appropriation des réformes par les acteurs de terrain. C'est ce que Bourguignon (2018) considère comme le management participatif. Pour lui, le management participatif conduit les acteurs de terrain à accroître l'appropriation, la motivation, ou accroître l'efficacité dans le processus de changement. Pour Bourguignon (2018), le dirigeant et les responsables interagissent sur plusieurs niveaux managériaux différents dans les projets de changement. Les niveaux sont : l'expertise métier, le management des métiers et le management des processus. Ils sont décrits selon une pyramide des niveaux de management.

Les niveaux d'intervention s'étagent selon les niveaux de cette pyramide, pour aboutir, au sommet, à la définition de la stratégie et de l'orientation de l'organisation, ce qui lui confère son sens. L'expérience montre à titre d'exemple la difficulté qu'ont les managers issus de l'expertise métier à prendre en charge le « management des processus », c'est-à-dire la gestion des processus interindividuels (communication, information, réunion).

4.1.3 Gestion stratégique des ressources humaines comme condition de la bonne performance

Généralement, est considérée comme stratégique toute pratique contribuant à la performance globale de l'organisation (Delery et Doty, 1996). Or, la démarche stratégique permet entre autres, d'établir une stratégie et de veiller à sa mise en œuvre. L'analyse des ressources humaines, au même titre que les autres processus de gestion interne, se doit d'être intégrée au processus de la planification stratégique (Martinet, 1983 ; Wils, Le Louarn et Guérin, 1991 ; Guérin et Wils, 1990, 1992, 2002 ; Coté et Malo, 2002). C'est ainsi que, théoriquement, la gestion des ressources humaines a été incorporée au sein de l'étude des

choix stratégiques pour construire les principes de ce que l'on appelle communément la gestion stratégique des ressources humaines. Il s'agit, en effet, d'une approche qui oriente le raisonnement sur la performance et confère aux pratiques de gestion des ressources humaines un caractère stratégique.

Le champ de la gestion des ressources humaines ne peut être réduit à une simple évaluation de pratiques de gestion. Il s'agit, en effet, d'un ensemble de choix inscrits dans le cadre d'un processus de prise de décision, lui-même dicté par une stratégie de gestion précise. Sur ce point, Galambaud (2002, p. 63) prétend que « *le champ de la gestion des ressources humaines souffre d'un manque au niveau de la conception des fondements théoriques permettant d'étudier les pratiques de gestion des ressources humaines et d'expliquer leur lien avec la performance* ». Contrairement à lui, Dayan (1999, p.48) rejoint, dans le même ordre d'idées, Delery et Doty (1996) et avant eux Dyer et Holder (1988), et avance que « *le choix des pratiques ou des « manières de faire » en gestion des ressources humaines se fait selon trois perspectives : 1) universelle, 2) contingente, et 3) configurationnelle* ». D'après ces auteurs, les chercheurs qui adoptent l'approche universelle proposent une liste des pratiques considérées comme « meilleures ». Ces pratiques sont censées donner les résultats escomptés indépendamment des caractéristiques de l'organisation. Selon cette première approche, dès lors qu'une pratique est reconnue comme efficace, toutes les sociétés, y compris celles du secteur du transport en commun, devraient la mettre en œuvre.

Un autre groupe de chercheurs soutient la théorie de la contingence et affirment que, pour une meilleure performance, les pratiques de gestion des ressources humaines doivent être adaptées au contexte organisationnel. Cette approche stipule que les pratiques de gestion des ressources humaines sont intimement liées au contexte dans lequel elles sont implantées. Ces auteurs considèrent que la source de la contingence est un facteur clé dans la détermination de ces pratiques. Il peut s'agir soit de l'environnement externe, soit de la technologie ou de la philosophie de gestion, ou encore des besoins et des attentes de la main-d'œuvre. « *L'un des fondements de l'approche contingente consiste à montrer que les organisations conçoivent et développent des modes de structuration spécifiques en fonction de l'environnement dans lequel elles opèrent* » (Donaldson, cité par Pichault (2013, p.62). Les idées maîtresses de cette approche sont les suivantes :

- les organisations sont les systèmes ouverts qui ont besoins d'être soigneusement administrés si on veut répondre aux besoins internes tout en les adaptant à leur environnement et à ses modifications ;
- il n'y a pas une seule façon d'organiser le travail. Tout dépend du type de tâche ou du type d'environnement auquel on a affaire ;
- les dirigeants doivent avant tout parvenir à réaliser de bons ajustements. Diverses méthodes au sein d'une organisation peuvent s'avérer nécessaires pour effectuer des tâches différentes, en fonction des environnements spécifiques auxquels elles correspondent.

En d'autres termes, « *l'essentiel de la théorie de la contingence revient à considérer qu'organiser impose la recherche de la cohérence, et qu'une organisation ne peut être efficace que dans la mesure où sont rendus compatibles la stratégie, la structure, les techniques, les besoins des membres et de l'environnement* » (Pichault, 2013, p.62). Il n'y a donc pas en la matière de solution optimale universelle. Dans ce sens, les planificateurs d'une réforme curriculaire ne sont plus vus ici comme des personnages omniscients, parvenant à optimiser leurs décisions quelles que soient les circonstances ; ils doivent avant tout parvenir à ajuster leur organisation aux caractéristiques du contexte dans lequel elle opère. S'ils ne le font pas, ils la condamnent à des performances moindres.

La diversité des formes organisationnelles résulte donc, selon les fondateurs de cette approche, de processus d'adaptation plus ou moins réussis à la diversité des conditions (contraintes et opportunités) du contexte. Ces conditions sont aussi bien externes (tel type de marché, de culture nationale, de technologie, etc.) qu'internes (l'âge, la taille de l'organisation, sa stratégie, etc.). Dans le même ordre d'idées, Lawrence et Lorsch (1967) montrent-ils que le passage à une configuration de type organique constitue une réponse adéquate à un marché devenu dynamique, complexe et hétérogène tandis que la mutation vers une configuration mécanique s'avère davantage justifiée pour faire face à un marché qui se stabilise et se simplifie.

Les travaux d'Hofstede (1991) mettent en avance l'influence des caractéristiques culturelles nationales sur les variables organisationnelles. Si par exemple on souhaite implanter une réforme dans un pays où le niveau d'individualisme est élevé, elle devra plutôt adopter les modes de travail basés sur l'atteinte des résultats et sur la différenciation de la prise de décision. Par contre, si elle s'insère dans une culture où la distance à l'autorité est

élevée, une forte différenciation verticale de la structure s'avèrera plus judicieuse, ainsi qu'une grande centralisation de la prise de décision. Selon Woodward (1965), plus le système technique est articulé sur la production de masse, plus il y a tendance à la formalisation et à la bureaucratisation de la structure ; en revanche, plus il est sophistiqué (technologie en continu), plus le personnel devient qualifié et la structure a tendance à devenir flexible. Un changement de système technique a donc d'importantes incidences potentielles en termes organisationnels.

L'approche contingente souligne l'influence du contexte, aussi bien interne qu'externe, sur la vie de l'organisation. Dans cette approche, le contexte est une variable exogène sur laquelle les dirigeants ont peu de prise : le marché, la technologie, la culture nationale, la taille, l'âge de l'organisation sont vus essentiellement comme des facteurs contraignants dont il s'agit de gérer les conséquences en adaptant d'une manière appropriée l'organisation du travail, la GRH, la stratégie, les systèmes d'informations, etc. à leurs évolutions. Un courant important de la littérature sur le changement défend ainsi la thèse de l'alignement stratégique : la performance d'un système est fonction de la capacité de son management à assurer la cohérence entre le positionnement qu'elle privilégie sur un marché donné, le développement d'une structure adéquate tant en termes de processus organisationnels que de déploiement des technologies de l'information, pour supporter les choix stratégiques et l'adaptation permanente de ces choix aux mutations contextuelles.

Sur la base des caractéristiques du contexte, il s'agit ainsi de mettre en cohérence la stratégie d'affaires et la politique de GRH (Tichy et al, 1982 ; Dan-Shang et Chi-Lih, 2008) ou encore la stratégie d'affaire et le système d'information (Henderson et Venkatraman, 1999 ; Sabherwal et Chan, 2001 ; Fimbel, 2007). Selon Fimbel (2007). La mise en application du modèle de l'alignement stratégique se distingue en deux axes complémentaires :

- un premier niveau d'alignement dit de « cohérence stratégique », qui exprime la nécessaire cohérence à respecter entre les stratégies tournées vers l'extérieur et l'infrastructure organisationnelle interne ;
- un second niveau d'alignement dit d' « intégration fonctionnelle », qui nécessite d'assurer la compatibilité entre les différents types de stratégies (stratégie d'affaire et en matière de technologie de l'information par exemple).

Sur le plan méthodologique, « il s'agit avant tout de caractériser adéquatement le contexte dans lequel l'organisation évolue. A ce niveau, précise Pichault (2013, p.63) « *une démarche de nature idéal-typique peut s'avérer utile pour mener à bien ce travail de veille,*

les actions managériales à mener en découlent ensuite logiquement ». Il n'empêche que le contexte dans lequel évolue l'organisation ne constitue pas seulement une contrainte sur l'action de ses membres: il peut également être mobilisé par ces derniers, comme le souligne l'approche interprétativiste.

Les forces et les faiblesses de l'organisation en matière de ressources humaines sont désormais considérées lors de la phase de l'analyse, avant de faire les choix stratégiques et d'établir les plans fonctionnels (Laroche, 1991). L'examen des répercussions en matière de ressources humaines fait partie intégrale de l'étude et de l'évaluation des scénarios fonctionnels (Wils, Le Louarn et Guérin, 1991). Selon cette optique, la préoccupation centrale est la recherche de la performance à travers des réflexions menées sur les politiques managériales et le comportement des employés (Murray, 1996). Les rapports de travail sont largement déterminés par les décisions stratégiques (Anderson, Gunderson et Ponak, 1989, Leclerc et Mallette, 1998).

De nombreux modèles présentent la vision théorique de la planification des ressources humaines (Wils, Le Louam et Guérin, 1991, Dyer, 1984). L'accent est mis sur l'analyse de l'impact des environnements interne et externe ainsi que sur l'étude des différentes pratiques de gestion des ressources humaines assurant l'appariement avec la stratégie globale. Le lien est établi entre la stratégie et les pratiques de gestion des ressources humaines selon les contraintes environnementales (Dayan, 1999). Dans le même ordre d'idées, des auteurs ont prôné, depuis les années 1980, la nécessité d'un investissement dans le domaine de la culture d'entreprise, destiné à stimuler le comportement des employés dans une direction déterminée (priorité au client, impératif de flexibilité, références éthiques ou autres valeurs fondamentales, etc.). la culture devient ainsi un véritable projet managérial (Peters, 1987 ; Reitter et al., 1991 ; Champy, 1995 ; Valentino, 2004) destiné à compenser, par des mécanismes d'intégration sophistiqués, d'hyper différenciation induite par la segmentation croissante des liens sociaux (Louart, 1994). L'approche basée sur la configuration est une extension de la théorie de la contingence.

Les chercheurs qui défendent cette orientation établissent un ensemble de combinaisons de pratiques de gestion des ressources humaines susceptibles d'accroître la performance. Ils prétendent que, regrouper ces pratiques dans des sous-ensembles dépendamment des caractéristiques de l'organisation, favorise davantage la réalisation des objectifs stratégiques. Ces pratiques, ainsi groupées en systèmes de travail cohérents,

permettent d'obtenir une meilleure performance à travers une complémentarité entre, d'une part, les pratiques elles-mêmes et, d'autre part, entre les pratiques et les différents facteurs de la contingence.

Selon cette approche, les pratiques de gestion des ressources humaines sont fonctions des particularités de chaque organisation. Des sociétés du même secteur, ayant les mêmes contraintes externes, peuvent adopter des pratiques différentes qui reflètent leurs contraintes internes. Les pratiques, ainsi choisies, contribuent à une meilleure performance si elles sont cohérentes entre elles en formant un ensemble homogène en plus d'être alignées à la stratégie globale de l'organisation. Ainsi, des sociétés similaires peuvent, selon l'approche configurationnelle, adopter des pratiques de gestion des ressources humaines différentes. La performance est élevée si ces pratiques sont cohérentes entre elles et alignées à la stratégie globale. Selon Dayan (1999), cette vision instrumentale des pratiques de gestion des ressources humaines prête à confusion. Il propose de les repositionner dans un cadre plus large permettant de concevoir des outils adéquatement adaptés à la stratégie.

La gestion stratégique des ressources humaines centre ses préoccupations sur l'intégration des ressources humaines dans le processus de la prise des décisions stratégiques. Pour ce, Dayan (1999) propose quatre alternatives différentes : 1) développer de nouvelles compétences, 2) réduire les coûts, 3) planifier l'allocation des ressources, et 4) résoudre les conflits d'intérêts éventuellement générés par cette allocation. Ces alternatives présentent quatre modèles différents de penser les ressources humaines au niveau stratégique des organisations. Pour expliciter la relation entre la stratégie de gestion des ressources humaines et la stratégie d'affaire, Dayan (1999) présente, en plus du modèle de la planification stratégique, trois autres modèles :

- Le modèle d'analyse par les coûts qui se base sur l'analyse du coût des ressources humaines et s'oriente vers la réalisation des objectifs de l'organisation. Ce modèle adopte une vision à court terme qui néglige l'aspect social des ressources humaines.
- Le modèle politique qui s'oriente vers l'analyse des coûts des conflits qui surgissent dans l'organisation. Ce modèle néglige le rôle du gestionnaire et suppose au préalable la présence d'une situation de conflit.
- Le modèle d'analyse des compétences qui adopte une approche fondée sur les compétences des ressources humaines qui présentent dans ce cas le véritable avantage compétitif de l'organisation. Ce modèle néglige le rôle du gestionnaire et opte pour une vision orientée vers l'interne.

4.1.3. Management polyphonique : cadre de référence utile pour la conduite d'un processus de changement

Constatant qu'il est difficile de spécifier de manière abstraite et sans référence à un contexte particulier, Pichault (2013) propose les orientations à suivre dans le cadre d'un management polyphonique du changement. Il définit un certain nombre de principes de base qui sont à privilégier dans la contextualisation des réformes curriculaires et qui sont évidemment à concrétiser en tenant compte de la particularité de chaque contexte où on entend les appliquer.

L'auteur propose de présenter ces principes en se référant largement à la théorie de la traduction ou encore de l'acteur/réseau. Ce mode alternatif de conduite de changement, qui fait largement référence à la contextualisation des processus d'innovation proposée par les tenants de la théorie de la traduction (Akrich, Callon et Latour, 2006), suppose que l'attention des réformateurs soit davantage centrée sur le processus (temporalités, acteurs, significations) et sur le contexte dans lequel il est introduit que sur la clarification même du contenu du projet. Et pour appuyer ces propos, l'auteur affirme : « *un contenu particulièrement novateur risque bien de ne jamais se concrétiser si des actions spécifiques ne sont pas menées pour le rendre appropriable dans un contexte particulier, même si le prix à payer est une dénaturation du contenu initial* », Pichault (2013, p.126).

Le recours à la théorie de la traduction offre l'intérêt de permettre une présentation structurée des principes de base du management polyphonique. Cette théorie s'articule en effet sur plusieurs phases distinctes. On peut en synthétiser les principales étapes méthodologiques comme suit :

- La contextualisation qui est une analyse du contexte. Elle revient à une analyse des actants en présence, de leurs intérêts, de leurs enjeux et de leur degré de convergence. On doit introduire dans cette analyse l'ensemble des non-humains (Pichault, 2013). L'importance d'une contextualisation initiale n'est plus à démontrer. Elle vise à obtenir le portrait le plus complet possible du contexte organisationnel (fonctions, métiers, processus de travail concrets), social (intérêts en présence, jeux de pouvoir, etc.) dans lequel prend place le changement et qui permet d'en anticiper les impacts potentiels sur son opérationnalisation par les acteurs de terrain. De manière spécifique, les fondements de la contextualisation selon le management polyphonique peuvent être présentés sous la forme d'une série d'actions comme suit : caractériser le système d'influence en vigueur, repérer les circuits de communication informels, identifier les principaux détenteurs d'influence, les capacités de mobilisation

internes et externes ; Anticiper les moyens d'action susceptibles d'être déployés ; identifier un traducteur.

- Enrôlement : enrôler signifie affecter aux membres du réseau une tâche précise qui les rend acteurs essentiels dans le devenir du réseau. La mobilisation consiste alors dans leur implication dans l'action, dans la consolidation du réseau. Elle permet de trouver du sens et de l'intérêt à l'élaboration du réseau. Les actants construisent donc leur rôle dans une sorte de division des tâches qui permet de consolider le réseau et d'enraciner ceux qui, le consolidant, se lient à lui. D'après Pichault (2013), le souci de susciter l'enrôlement et la mobilisation est plus qu'une simple désignation, il s'agit d'attribuer un rôle précis aux acteurs clés qui émergent de la phase précédente. Puis, de s'assurer qu'ils acceptent et pourront s'approprier ce rôle au sein d'un comité de pilotage du changement ou dans des groupes des différentes parties prenantes dans le processus de contextualisation des réformes curriculaires, liés à celui-ci. Enfin de soutenir leur implication, etc. À ce niveau, les actions à mener sont les suivantes : créer un comité de pilotage ; identifier les porte-paroles des parties prenantes ; formaliser l'engagement de ces représentants ; attribuer un rôle actif et une mission concrète ; s'assurer que chaque personne a un intérêt direct et concret pour son rôle ; définir le moment opportun pour impliquer les porte-parole ; trancher la question des modalités d'implication des planificateurs.

- La problématisation est une opération de repérage indispensable à toute action de changement consistant à faire la part dans une situation de ce qui unit et de ce qui sépare. Ce qui conduit à la formulation d'une interrogation qui réunit les acteurs concernés. Et, à faire passer chaque entité d'un contexte d'une position singulière à travers une acceptation de coopération, c'est-à-dire en fait à la constitution d'un réseau. Ainsi, d'après Pichault (2013), la gestion du changement par la traduction suppose que le comité de pilotage guide la réalisation d'actions créatrices de convergence et reste attentif à la mobilisation de tous les acteurs concernés par le projet. Il est ici question de trouver un objectif commun pour les différents protagonistes. Cette formulation commune du problème à résoudre permet de disposer d'un même énoncé des diverses controverses en cours et oriente évidemment toute la suite des actions à entreprendre.

À ce niveau, il précise : *« lorsqu'une même interrogation réunit les différents protagonistes concernés, c'est le signe qu'on a réussi à faire passer chaque acteur d'un positionnement singulier, autour de problèmes spécifiques et locaux, à une acceptation de la coopération, c'est-à-dire à la constitution d'un réseau »*, Pichault (2013, p.142). D'où

l'importance de la problématisation dans un processus de changement. De manière plus spécifique, la phase de problématisation concerne les actions suivantes : dégager une formulation commune du problème à résoudre ; abandonner le mythe de la prédétermination des tâches et de la réforme des pratiques en vigueur ; valoriser la recherche de consensus et favoriser les compromis ; récompenser les innovations et les appropriations imprévues.

- La convergence regroupe les investissements de forme. Cette notion désigne le travail des acteurs-traducteurs pour substituer à des entités nombreuses et difficilement manipulables un ensemble d'intermédiaires, moins nombreux, plus homogènes et plus faciles à maîtriser et à contrôler. Les investissements de forme réduisent donc la complexité, ils la rendent saisissables.

Ainsi, d'après Pichault (2013), la mise en convergence progressive via diverses actions d'investissements d'outils classiques de la gestion de projet (plans d'actions, tableaux de bord, etc.) peut prendre tout leur sens, pour autant que leur utilisation fasse l'objet d'une évaluation continue des menaces et faiblesses qui risquent de peser sur le processus. Ceci sans oublier les forces et opportunités susceptibles de le stimuler et une communication adaptée aux publics cibles, explicitant les étapes franchies et marquant dès lors les seuils « d'irréversibilité » dans le processus. Il est précisément question de : utiliser de manière permanente le pouvoir de joker ; recourir aux techniques de gestion de projet comme référentiel partagé ; évaluer le processus en continu ; communiquer en permanence sur le processus en cours ;

- La socialisation consiste à incorporer de nouvelles parties prenantes dans le circuit du changement. Il s'agit en fait d'après l'auteur de « *réussir le difficile passage d'une logique du projet, qui a impliqué un nombre limité de porte-parole dans un processus certes conflictuel, risqué et complexe, mais la plupart de temps enthousiasmant, à une logique de routine où l'ensemble des membres de l'organisation* » (Pichault, 2013, p.165). En d'autres termes, la question qui se pose est de savoir comment passer de l'exploration marquée par l'expérimentation, la prise de risque, l'innovation, etc. à l'exploitation ; c'est-à-dire à l'incorporation des résultats du changement dans les processus de base de l'organisation. À ce niveau, l'auteur reconnaît que l'un des dangers qui guettent ce passage est l'effet « groupe-pilote » qui par certains côtés n'est pas sans rappeler le célèbre effet Hawthorne dégagé par les travaux classiques de l'école des relations humaines de Roethlisberger et Dickson (1950). En effet, le fonctionnement des organes directement articulés sur le processus de changement (comité de pilotage, groupe de travail, groupe d'utilisateurs-clés, etc.) est souvent caractérisé

par une grande implication des opérateurs concernés et une forte identification de leur part au changement lui-même.

Pour Pichault (2013), ce phénomène s'explique tout d'abord par le mode de constitution de ces groupes. En effet, la sélection s'opère très fréquemment sur la base des opérateurs a priori les plus motivés, les plus performants ou les plus ouverts à l'innovation. Ensuite, les membres sélectionnés bénéficient souvent de certaines perspectives nouvelles de promotion, d'une valorisation de leur statut, de gratifications symboliques qui sont pour eux autant d'incitation à l'implication. À tout le moins, ils les anticipent. Toutefois, la remarque est qu'« *une fois que l'on tente de généraliser le prototype testé en vase clos aux autres catégories de membres de l'organisation, « l'effet groupe-pilote » s'estompe inévitablement : les autres acteurs ne trouvent évidemment pas les mêmes intérêts à jouer le jeu du changement et de la participation* » (Agro & al. repris par Pichault, 2013, p.165). Il importe donc de gérer avec suffisamment d'attention pareille transition.

Dans cette logique, l'auteur recommande de procéder à nouveau comme ce fut le cas lors de l'étape de contextualisation. Ainsi, ce sont les fondements de l'approche politique qui pourront être utilement mobilisés. Dans ce sens, il s'agira tour à tour de : repérer les enjeux et intérêts des différents acteurs concernés par cet élargissement ; caractériser la capacité de mobilisation internes et externes de ces derniers ; d'anticiper les moyens d'action qu'ils sont susceptibles de déployer ; de repérer les circuits de communication informels ; de caractériser le système d'influence en vigueur ; d'identifier des traducteurs.

En d'autres termes, une nouvelle boucle de traduction devra être initiée, avec ses phases de contextualisation, d'enrôlement, de problématisation et de convergence. Et, d'après l'auteur, c'est à ce moment que les actions de socialisation des nouveaux entrants c'est-à-dire de ceux qui sont restés jusqu'ici en dehors du périmètre strict du changement prennent tout leur sens. Reconnaisant la complexité d'un tel processus, Pichault (2013, p.165), reprenant Delobbe déclare qu'« *un processus de socialisation dure bien plus longtemps que le temps de la phase d'intégration dans une organisation ; dans la mesure où, à chaque changement organisationnel et d'un point de vue individuel, l'état de socialisation peut être remis en cause et le processus peut être réactivé* ». Cela suppose qu'il faut accorder suffisamment du temps à l'étape de socialisation dans un processus de changement.

Toutefois, l'auteur précise que ces différentes composantes du style de management polyphonique, de même que les phases auxquelles elles se rapportent, ne constituent en rien une démarche linéaire. Il nous rappelle que c'est tout simplement en vue de clarifier l'exposé

qu'elles ont été distinguées. Il précise d'ailleurs que : « *dans le cours concret d'un processus de changement, elles sont étroitement interreliées et font l'objet d'aller-retour permanents* », Pichault (2013, p.168). C'est dire que ces différentes étapes méthodologiques sont largement interreliées dans les faits et qu'elles peuvent être réinitialisées à plusieurs reprises au cours du processus de changement.

4.1.4. Management polyphonique : cadre favorable à la réussite du changement

En prolongeant les travaux d'Alter, Pichault (2013) observe que l'adoption d'un mode de gestion approprié, capable, au départ d'un contexte particulier, de « traduire » en permanence les intérêts en présence, de donner un sens partagé au processus de changement et de l'articuler aux diverses temporalités des projets en cours, permet d'échapper dans une certaine mesure aux déterminations de ce contexte. Le style de management polyphonique donne ainsi la part belle à l'approche politique. Cette dernière en insistant sur les jeux de pouvoir entre des acteurs aux intérêts divergents, constitue logiquement le socle conceptuel d'un style de management qui se définit par la confrontation de plusieurs « voix ». Un tel primat de l'approche politique n'a pas cependant empêché l'auteur de recourir aux autres approches : celles-ci sont tour à tour mobilisées lors des différentes phases méthodologiques issues de la théorie de la traduction. À l'autre extrême, un style de management panoptique apparaît davantage dominé par l'approche de la planification avec son souci rationalisateur et sa volonté d'imposer le changement « par le haut ».

Approche de la planification et approche politique apparaissent ainsi comme les deux pôles extrêmes d'un continuum, permettant d'opposer les styles de management panoptique et polyphonique. Cependant, il s'agit de ne pas confondre l'approche politique et le style de management polyphonique. En effet, Pichault (2013), précise :

L'approche politique du changement analyse l'intention managériale, qu'elle soit panoptique ou non et les jeux de pouvoir qu'elle suscite. Le style de management polyphonique se réfère entre autres, à la manière dont les responsables du changement tiennent compte de la diversité des rationalités en présence et des rapports de pouvoir qui les expriment (p.102).

L'auteur souligne d'ailleurs que la première de ces conceptions du style de management (style panoptique) renvoie surtout à une métaphore visuelle (tout voir, tout contrôler) tandis que la seconde (style polyphonique) se réfère davantage à une métaphore

auditive (dialoguer à plusieurs voix). Pour stimuler les réactions potentielles des acteurs concernés par le changement, le manager devrait adapter son style de gestion au système d'influence en vigueur dans l'organisation concerné (Pichault, 2013). Il peut être centripète (caractérisés par une concentration du pouvoir) ou encore centrifuge (marqués par une dispersion des pôles de pouvoir).

Le tableau suivant fournit une présentation synthétique de ces quatre scénarios en les illustrant par des réactions potentielles des acteurs concernés à chaque style de management. Les flèches représentent les évolutions tendanciennes : le maintien d'un style de management panoptique dans un système d'influence centrifuge finit par transformer celui-ci en un système d'influence centripète. Par contre, l'adoption systématique d'un style de management polyphonique dans un système d'influence centripète crée une brèche dans la répartition du pouvoir, qui peut favoriser une évolution progressive vers un système d'influence centrifuge.

Tableau n° 2: styles de management du changement, systèmes d'influences et réactions potentielles des acteurs concernés

	Système d'influence centripète	Système d'influence centrifuge
Style de management panoptique	Boycott, rejet, sous-utilisation, détournements, stratégies d'évitement ou de non-implication <i>Logique de perpétuation</i>	Défense de l'expertise menacée, constitution de territoires autonomes, prolifération d'initiatives parallèles <i>Logique de la dissidence</i>
Style de management polyphonique	Écarts et pratiques parallèles finissant par être reconnues comme légitimes <i>Logique d'adaptation</i>	Investissement au nom de l'excellence professionnelle, usages imprévus des dispositifs <i>Logique de l'innovation</i>

Source : Pichault (2013, p.111)

Il faut ajouter que le succès ne peut être possible que s'il y a correspondance entre le mode de développement du système d'information et le contexte organisationnel, notamment le système de distribution de pouvoir (Markus et Robey, 1983, Desanctis et Poole, 1994, Pichault, 2013). En appliquant le système de congruence à la modélisation actuelle, on pourrait qualifier de congruent un processus de changement opéré sur un mode panoptique dans un système d'influence centripète : la poursuite de la transparence et du contrôle va logiquement de pair avec la concentration du pouvoir en un lieu déterminé au sein de l'organisation. Même constat opéré sur un mode polyphonique au sein d'un système centrifuge : le jeu des négociations et des compromis semble naturellement lié à une dispersion des pôles de pouvoir.

Par contre, les situations actuelles apparaissent comme non congruentes : la tentation panoptique se heurte à la diffusion du pouvoir caractéristique du système d'influence centrifuge et le management polyphonique se conçoit plus difficilement lorsque le pouvoir est concentré entre les mains d'un groupe d'acteurs (système d'influence centripète). En d'autres termes, un système centrifuge nécessiterait un mode de management adapté, de type « self-regulatory » (King & Lenoir, cités par Pichault, 2013), plus aptes à prendre en compte les velléités d'autonomie des professionnels. En revanche, une approche de type « command-and-control » (Arvey & Jones, cités par Pichault, 2013) s'avèrerait plus appropriée à un contexte centripète, où les collaborateurs sont davantage habitués à se trouver en situation d'exécution. L'ensemble de ces relations de congruence est résumé dans le tableau suivant :

Tableau n°3 : Relations de congruence entre styles de management et système d'influence

	Système d'influence centripète	Système d'influence centrifuge
Style de management panoptique	Congruence	Non congruence
Style de management polyphonique	Non Congruence	Congruence

Source : Pichault (2013, p.113)

En définitive, « *il s'agirait de piloter le changement que l'on entend promouvoir en fonction du contexte dans lequel on l'introduit* » (Pichault, 2013, p. 113). Ce point de vue général est sans doute incontestable, toutefois, il convient au réformateur de s'interroger sur le statut et la portée opérationnelle des correspondances proposées : s'agit-il de constats provenant de recherches empiriques (niveau descriptif) ou des propositions à caractère normatif (niveau prescriptif) ? A vrai dire, la frontière n'est pas toujours très nette entre ces deux niveaux. Par ailleurs, les études suggèrent l'existence d'une diversité de situations bien plus grande. En effet, le tableau ci-dessus montre que la congruence ne se solde pas nécessairement par un résultat positif pour l'organisation. Ainsi, observe Pichault (2013), le changement introduit sur un mode panoptique dans un système centripète, bien que congruent risque souvent de déboucher sur une situation d'échec et d'immobilisme. De la même manière, la non-congruence peut bien s'avérer positive dans certains cas : si on envisage un management polyphonique du changement dans une organisation à système d'influence centripète, certaines évolutions possibles apparaissent désormais possibles.

De plus, la congruence n'exclut nullement l'apparition des résistances et de détournement. « *Le fait que les conflits de rationalités sont toujours présents dans une situation de changement : seul leur impact varie en fonction des systèmes d'influences et des styles de management adoptés* » (Pichault, 2013, p.114). Il est donc illusoire de s'attendre à ce que les résistances disparaissent en cas de « consonance » entre intention de changement et système d'influence, vu le caractère nécessairement rationalisateur de tout projet managérial (Moison, 1997 ; Gilbert, 1998 ; Ségrestin, 2004).

Le rejet de l'hypothèse de la congruence, ou du moins de sa forme purement mécanique, conduit à réintroduire les interactions sociales dans un modèle dont elles étaient singulièrement absentes. L'approche contingente dans son souci de découvrir les cohérences structurelles entre variables, finit en effet par évacuer les acteurs, les intérêts contradictoires qu'ils poursuivent (approche politique), la nécessité d'articuler les changements avec les temporalités des autres projets en cours (approche incrémentale) et l'importance d'élaborer un sens acceptable autour d'un processus engagé (approche interprétativiste). Or, nous avons souligné plus haut combien la stratégie de gestion du changement peut conditionner dans une large mesure, les résultats du processus.

Dans une certaine mesure, le système d'influence constitue une contrainte sur laquelle la direction ou les responsables du changement ont peu de prise. En revanche, ces derniers peuvent opter pour des styles de management très contrastés. « *C'est en effet lorsqu'un style*

de management polyphonique est mis en œuvre que les chances de réussite sont les plus grandes. Inversement, un style de management panoptique semble contribuer à une plus grande probabilité d'échec de l'innovation », estime Pichault (2013, p.114). en réalité, l'adoption d'un style de management conditionne la manière dont les acteurs réagissent au processus de changement. Ces réactions sont toujours présentes, mais leur contribution peut soit être rendue « négative », dans la mesure où elle conduit à des déséquilibres dans le niveau de satisfaction des intérêts en présence , à des ruptures dans l'articulation des différentes temporalités et à une absence de vision partagée, soit être convertie de manière « positive », lorsqu'elle parvient à satisfaire simultanément des intérêts divergents, à combiner le changement avec d'autres processus en cours et à lui donner signification commune acceptable. En d'autres termes, « *le style de management combiné au type de système d'influence , constitue un facteur de toute première importance pour nous aider à anticiper les conditions dans lesquelles le jeu des interactions sociales peut contribuer à la mise en œuvre d'un processus de changement ou risque d'en constituer un frein* » (Pichault (2013, p.115).

Salerni (1979) dans son schéma établit le caractère générique des réactions, du moins dans sa forme descriptive. Il insiste sur le fait que les réactions des acteurs concernés par le changement constituent à la fois des *entraves* (E) par rapport au projet initial de rationalisation et des *stimulants* (S) de l'innovation : elles ont donc une nature profondément ambivalente. D'une manière générale, le caractère plus ou moins positif de la contribution des interactions sociales au processus de changement dépend avant tout de la façon dont les responsables managériaux ont réussi à y réagir d'une manière appropriée, susceptible de rendre favorable le rapport entre (S) et (E). Si le processus du changement est exclusivement conçu dans une perspective panoptique, deux situations-types peuvent se présenter :

- soit on assiste à des réactions de rejet ou du boycott du nouveau dispositif de la part des utilisateurs (logique de perpétuation) ;
- soit on voit apparaître des situations de rupture entre le centre et la périphérie, poursuivant son propre projet de changement, avec un risque d'évolution à terme vers un système d'influence centripète (logique de la dissidence).

Même si ces deux situations sont susceptibles d'apparaître dans des contextes différents, elles finissent toutes les deux par engendrer une sorte de « mort » organisationnelle : elles se soldent par un rapport où (E) semble supérieur à (S). On parle ainsi

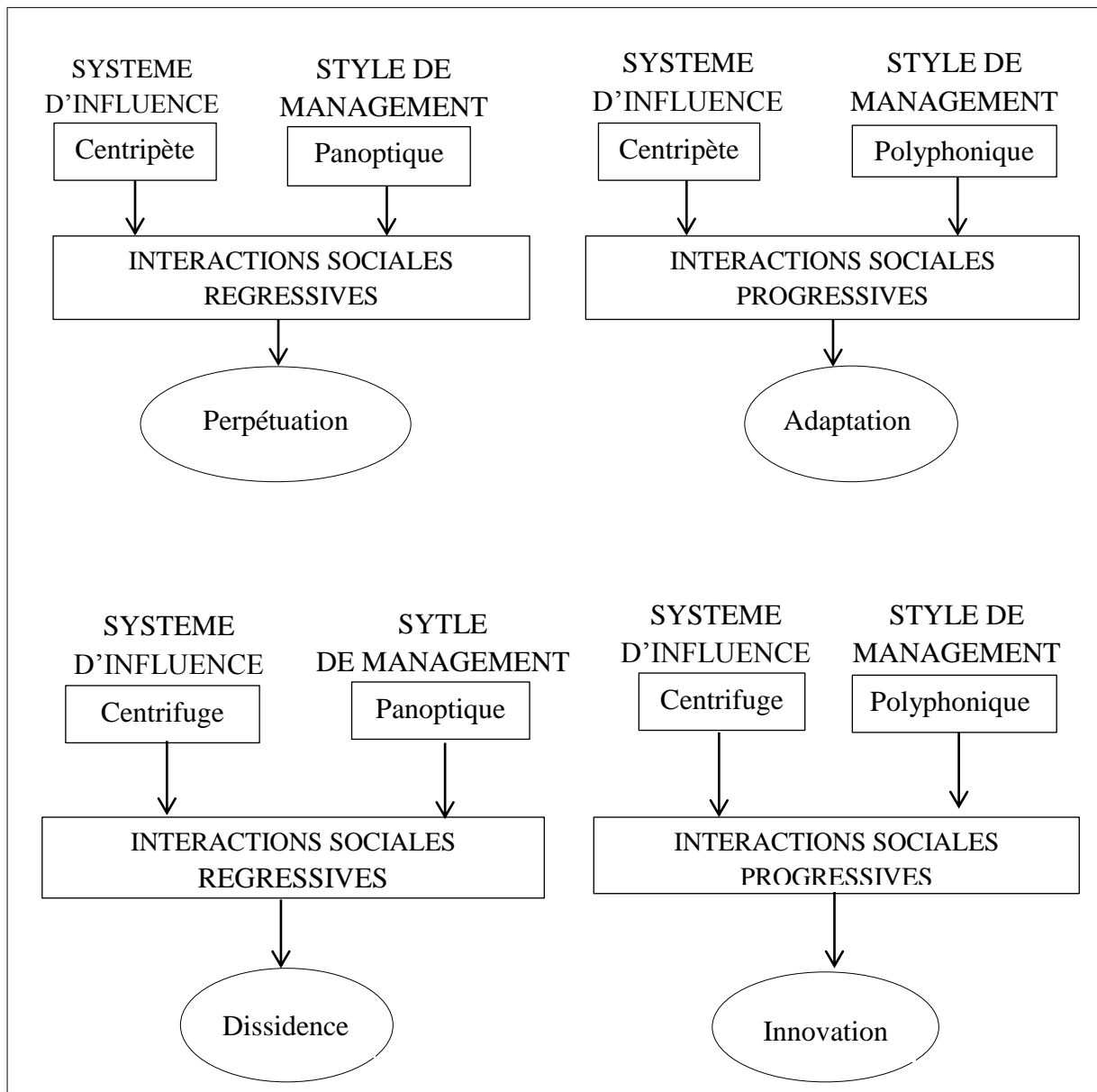
d'interactions sociales régressives (Pichault, 2013). En revanche, le style de management polyphonique semble apporter une contribution davantage positive au déroulement du processus du changement selon une grille d'évaluation multidimensionnelle :

- Soit il conduit à des ajustements réciproques entre les différentes parties , avec à la clé certaines améliorations locales qui demeurent néanmoins à l'intérieur d'un schéma organisationnel marqué par le clivage entre les acteurs du « haut » et du « bas », mais qui n'excluent pas, à terme, la mise en place progressive d'un système d'influence centrifuge (logique de l'adaptation) ;
- Soit il conduit à des situations nouvelles d'équilibre provisoire entre les différentes parties, dont les buts et intérêts parviennent à converger temporairement (logique de l'innovation).

Le style de management polyphonique semble donc œuvrer davantage à la « vie » organisationnelle, que l'on se retrouve au sein d'un système d'influence centripète ou centrifuge. Cette fois, on peut observer un rapport où (S) est supérieur à (E). L'on peut dès lors parler d'interactions sociales régressives (Pichault, 2013).

Une autre manière de présenter l'opposition entre les deux styles de management est de recourir à la distinction classique entre stratégies distributives et intégratrices (Barki & Saunders, 1990, Bacon & Blyton, 2007). « *Les premières se caractérisent par le fait que chacun cherche à optimiser ses gains sans tenir compte de ceux de l'autre partie : nous sommes dans le cas de la logique de la perpétuation ou de la dissidence* », (Barki & Saunders, 1990, p. 121). Par contre, « *les secondes consistent à définir les buts de telle sorte que chacune des puisse atteindre ses objectifs : nous nous trouvons alors dans la logique de l'adaptation ou dans celle de l'innovation* », (Barki & Saunders, 1990, p. 122). L'ensemble des relations entre styles de management, systèmes d'influence et nature des interactions sociales est récapitulé dans la figure suivante.

Schéma n°1 : Relations entre systèmes d'influence, style de management et nature des interactions sociales



Source : Pichault (2013, p.116)

Le management polyphonique semble intéressant à toutes personnes impliquées dans le processus de changement (direction générale, cadres, responsables de projets, DRH...). Pichault (2013) insiste d'ailleurs sur ce style de management, car d'après lui, il restaure une possibilité d'intervention pour les gestionnaires en tant que créateur de sens. Cependant, l'une des préoccupations majeures de l'auteur est que l'usage de ce style de management ne signifie pas que les conflits d'intérêts autour du processus du changement puissent être éliminés,

réduits ou maîtrisés à la suite des actions managériales. Il réaffirme ainsi avec force l'issue fondamentalement incertaine des rapports de pouvoir.

Par ailleurs, l'identification des principaux acteurs en présence et des stratégies qu'ils sont susceptibles de déployer ne permet pas davantage aux responsables de maîtriser le cours du changement : ce serait là donner à nouveau dans la tentative dénoncée plus haut. Il est donc vain d'après l'auteur de penser que le changement puisse être piloté d'en haut même s'il prend en compte les conflits d'intérêts et tente de les traduire. Au contraire, la reconnaissance de l'influence prépondérante des facteurs émergents conduit à beaucoup de modestie dans la conduite des processus de changement, ce dernier se constituant avant tout par essais et erreurs, par ajustements mutuels et de manière itérative. S'il n'y a donc pas de possibilité de maîtriser le cours du changement, le principal apport d'un management polyphonique réside par conséquent dans l'orientation que celui-ci peut impulser dans la contextualisation de la réforme curriculaire.

4.1.4. Nécessité d'une approche transversale du management des compétences à travers les réformes curriculaires

Une fois que les compétences fondamentales sont repérées, il convient alors de les exploiter, d'envisager des possibilités d'amélioration et d'examiner les opportunités d'acquisition de nouvelles compétences : la contextualisation des réformes curriculaires peut-elle combiner autrement ses compétences pour offrir de nouveaux produits et services ? Est-il possible de les mettre en œuvre à destination d'une autre cible ? Est-il possible d'acquérir un complément de compétences qui ouvrirait au développement professionnel des acteurs de terrain ?

Le management des compétences articule trois niveaux d'analyse du concept de compétence (individuel, collectif et organisationnel). Toutefois, bien comprendre le management des compétences des réformes curriculaires par les acteurs de terrain à l'Education de Base nécessite de préciser que ces trois niveaux ne sont pas indépendants, mais au contraire, étroitement liés. Comme le souligne Durand (2000), l'approche séquentielle des compétences oppose de façon stérile différentes facettes d'une même réalité organisationnelle. L'articulation entre GRH et stratégie permettrait de réconcilier les visions individualiste et holiste des compétences. En effet, étudier de façon antinomique les compétences individuelles et les compétences organisationnelles à travers les réformes curriculaires conforte l'opposition usuelle entre d'une part, l'approche « individualiste » qui appréhende la

compétence à partir de l'activité cognitive des individus dans l'organisation, et d'autre part, la position « holiste » qui personnifie l'organisation et appréhende la compétence à partir de systèmes organisationnels comme les technologies, les pratiques, les routines, les procédures, les structures de l'entreprise ou encore la culture organisationnelle.

En d'autres termes, la GRH opérerait pour une vision individualiste de la compétence puisqu'elle est confrontée en permanence à des pratiques individuelles de gestion, alors que la stratégie s'apparenterait à la position holiste, dans la mesure où elle s'intéresse à des questions qui concernent les réformes curriculaires dans son ensemble. Pour dépasser l'opposition entre individualisme et holisme, Giddens (1987) propose une articulation du sujet (l'agent humain compétent) et de l'objet (le contenu de la réforme) comme les deux faces, indissociables, du système social. Dès lors, « *l'objet d'étude par excellence des sciences sociales est l'ensemble des pratiques sociales accomplies et ordonnées dans l'espace et dans le temps, et non l'expérience de l'acteur individuel ou l'existence de totalité sociétale* » (Giddens, 1987, p. 50). Articuler les niveaux micro et macro de la compétence reviendrait alors à se placer dans une logique de complémentarité.

D'après Ferrary et Trépo (1998), ainsi que Guilhon et Trépo (2000), l'articulation entre GRH et stratégie prend tout son sens à travers la notion de compétence collective, mise en scène par le management de proximité. Il y a lieu de considérer les compétences collectives comme des attitudes des acteurs de terrain au cœur de l'articulation entre compétences individuelles et compétences organisationnelles, autrement dit, les garants du décloisonnement entre GRH et stratégies. C'est à Nordhaug (1994, 1996) que reviennent les premières recherches sur l'approche transversale des compétences.

L'auteur cherche à fournir une perspective intégrative des compétences, à tous les niveaux d'analyse. Les compétences individuelles sont composées des connaissances, capacités et aptitudes des individus, lesquelles sont utilisées ou seront utilisées par les employés en situation de travail ; les compétences collectives sont composées de connaissances, de capacités et du code génétique d'une équipe ; les compétences organisationnelles sont définies comme les connaissances, les capacités et le code génétique d'une organisation. Nordhaug (1996) définit le code génétique d'une entreprise comme l'ensemble des « *opportunités et limites intrinsèques à l'organisation dès sa conception et qui restent largement indépendantes du développement des connaissances et capacités de l'entreprise* » (p. 212). Ce qui suppose, le projet de réforme curriculaire considérée comme l'équivalent des aptitudes pour les individus.

Pour Nordhaug (1996), ces trois niveaux d'analyse de la compétence ne sont pas indépendants les uns des autres. Au contraire, il considère « *qu'il existe un besoin apparent de mener des recherches au niveau théorique sur le concept de compétence tel qu'il se développe au sein des organisations en incluant les relations qui peuvent exister entre le micro, méso et macro niveaux d'analyse* » (Nordhaug,1996, p. 193). Pour l'auteur, ces trois niveaux d'analyse de la compétence sont en interaction de façon continue et s'enrichissent mutuellement.

4.2. LEADERSHIP EDUCATIF : UNE VALEUR AJOUTÉE DANS LA RÉUSSITE DE LA RÉFORME CURRICULAIRE

Le leadership est la capacité d'un manager à exercer son pouvoir sur les autres tout en suscitant une adhésion efficace à ce pouvoir. Il est important de développer la distinction entre le chef et le leader, car ce sont deux fonctions complémentaires, mais parfois distinctes. Le chef est celui qui a le pouvoir de prise de décision : il engage sa responsabilité sur des décisions stratégiques et conçoit les projets sur lesquels il engage ses collaborateurs. Toute entreprise est aujourd'hui appelée à s'adapter à la dynamique, à l'incertitude et à la complexité de son environnement en s'engageant dans des changements plus ou moins importants. Afin d'assurer sa pérennité et garantir la réussite de sa démarche de transformation, elle se trouve obligée de développer sa capacité de changement et de disposer de très nombreuses sources d'initiative pour agir. Masmoudi (2020). Dans cette perspective, on a essayé d'étudier le rôle du leadership dans la mise en œuvre et la réussite du changement.

4.2.1. Leadership : une nécessité absolue dans la conduite des réformes curriculaires

Le « leadership » au sein d'une réforme éducative indique les corrections qui doivent être apportées, afin d'assurer une place à chaque acteur à solliciter dans le processus curriculaire. Il importe désormais de responsabiliser chacun selon ses compétences. Brassard (2007) stipule que dans les établissements scolaires recevant davantage de pouvoirs et de latitude, une partie de la gestion administrative s'est déplacé des commissions scolaires vers les écoles. En ce sens, si la décentralisation visait à donner davantage d'autonomie aux différents groupes d'acteurs du système éducatif, il reste évident que cela ne serait possible qu'à la condition d'obtenir une participation accrue desdits acteurs.

Dutercq et Mons (2011) pointent le fait que l'appel au leadership en France est fortement associé à une demande de responsabilisation des acteurs du système éducatif. Ainsi,

largement conçu sous la forme d'une compétence managériale, le leadership est censé permettre de mobiliser ou d'enrôler tant les réformateurs que les acteurs dans le processus de contextualisation des réformes curriculaires. Or, les analyses laissent à penser que cette conception du leadership court le risque de générer ou de renforcer des clivages, voire en définitive, de renforcer des inégalités dans le système. En effet, lorsque le discours du leadership connaît une forte centration sur les résultats mesurables que sur les processus, son exercice demeure un défi (Pelletier, 2009). Le défi réside en ce qu'il ne semble pas évident de déployer des compétences professionnelles nécessaires, notamment en leadership pour mener à bien un projet éducatif fédérateur et partagé (Gather-Thurler, 2000). Dès lors, dans tout processus de réforme en éducation, les responsables politiques et institutionnels doivent toujours mettre en avant des conditions de bon accomplissement qui favorisent la participation de tous. De ce point de vue, Dutercq, Gather Thurler et Pelletier (2015) insistent sur deux caractéristiques incontournables d'un leadership accepté et efficace : il doit être à la fois partagé et collectif.

Dans la littérature, le leadership partagé est présenté sous la forme de deux conceptualisations principales qui font référence à ce qui est partagé entre les membres : 1) un partage d'influence; et 2) un partage des fonctions de leadership. De plus, le leadership partagé offre une vision collectiviste, où plusieurs individus assurent différents rôles de leadership (Sergi & al. 2012). Avec cette conceptualisation, le chercheur examine les comportements de leadership que les membres de l'équipe démontrent en exerçant leur influence. La citation suivante inclut les deux conceptualisations principales du leadership partagé : le leadership partagé entre tous met à contribution celui de chaque individu tout en étant complémentaire du leadership vertical, celui qui exerce l'autorité hiérarchique. « *Le chef n'est plus le seul à motiver, à mobiliser, à déterminer et à résoudre les problèmes; les membres du groupe ont la responsabilité de se mobiliser et de s'influencer mutuellement afin de réaliser leur mission commune* ». (Luc & Le Saget, 2013, p. 11).

Le leadership est associé à l'art du « *faire sens* ». Car, précisent Dutercq, Gather Thurler et Pelletier (2015, pp. 139-140), « *la réussite de toute décision ou de toute action suppose qu'elle soit comprise, dans ses modalités et dans ses finalités, de tous ceux qui y participent* ». S'y ajoute l'art du « *faire ensemble* ». Autrement dit, la réussite de toute décision ou de toute action collective exige qu'elle s'appuie, d'après Dutercq, Gather Thurler et Pelletier (2015, pp. 139-140), « *sur un ensemble de compétences qui ne sauraient être*

l'apanage d'un seul ou d'un petit nombre, mais mobilisant le plus grand nombre, à un titre ou à un autre, à un degré ou à un autre ».

À cet effet, les planificateurs ont pour défi de remettre en question le modèle dominant, afin de favoriser la mobilisation de tous les acteurs pour la réalisation du projet de réforme. Il s'agit de l'approche habituelle du développement des réformes en éducation : le top-down. Il faut permettre à chacun des acteurs de se comporter en leader à son niveau de compétence, selon son rôle et sa position dans le processus de réforme curriculaire. Le leadership en tant que processus de mobilisation permettrait de générer ou de régénérer dans le processus curriculaire, l'agrégation des collaborations des acteurs, afin de les orienter vers des objectifs exigeants et partagés que constitue la contextualisation des réformes curriculaires à l'Éducation de Base.

Dans le processus de contextualisation de réformes curriculaires, il est important, pour le leader ou le planificateur de réussir à incarner les représentations et croyances de toutes les parties prenantes du projet de sorte que ce soit lui qui porte le consensus conscient et inconscient et fasse évoluer le processus de réformes curriculaires. Il y a lieu de préciser que les croyances évoluent au fil des contextes et il serait utopique de les considérer comme acquises du fait de la succession d'événements. Le leadership en avant de la confiance en soi est considéré comme étant un des attributs indispensables au leader. Si l'on considère la confiance en soi comme la confiance dans ses représentations et dans sa capacité à les faire valoir, alors elle peut effectivement, dans une certaine mesure, fonder la croyance. Cette confiance en soi est également représentative de ce que les théories du leadership ne disent pas, c'est-à-dire la reconnaissance de la singularité des situations, l'importance de la certitude sur le doute, de la fragilité qui peut se vivre dans le pilotage des réformes curriculaires.

4.2.2. Politisation des réformes curriculaires comme forme de leadership

Selon Duvillier (2001), la politisation est parfois à décollages considérables entre les compétences et les carrières qui paralysent souvent de manière durable des services entiers et contribuent à la démotivation des acteurs de terrain. La politisation est donc perçue comme un problème d'articulation entre le pouvoir interne de la hiérarchie administrative et celui externe à l'administration publique des cabinets ministériels par exemple. Au regard de cette conception organisationnelle du pouvoir, Mintzberg (2001) distingue les détenteurs d'influence internes de ceux qui constituent la coalition de pouvoir externe à l'organisation. En

effet, la politisation est comme un mécanisme d'interrelation entre plusieurs organisations et entre celles-ci et leur environnement.

Le concept de pouvoir occupe une place prépondérante dans l'analyse de ce réseau de relations sociales. Ce leadership ne se contente pas de la direction d'une personne ; il cherche d'abord la personne qui convient et la soutient par la suite avec enthousiasme. Combien d'entreprises et de pays, aujourd'hui, peuvent dire qu'ils sont dirigés par des gens qui ont acquis cette sorte de légitimité ? Combien de chefs d'État, aujourd'hui, ont été « plébiscités » par la volonté populaire, comme Nelson Mandela en Afrique du Sud ? Mais le fait d'appeler cela « leadership » est inadéquat parce que son efficacité ne se trouve pas tant dans un individu en particulier que dans un processus de la contextualisation des réformes curriculaires.

Duvellier reprenant Mintzberg (2001), précise que les zones de pouvoir décelées au niveau interne du processus de la contextualisation du changement devront bien souvent se satisfaire ou s'accommoder de réseaux de pouvoir externes dont l'influence sur la structuration et le pilotage des réformes curriculaires n'est pas négligeable. Mintzberg (2001) énonce trois cas de figure relatifs au degré d'échange relationnel entre les détenteurs de pouvoir interne et la coalition externe. Tout d'abord, celle-ci peut se révéler *unifiée et cohérente* et ainsi, en ne parlant que d'une seule voix, veiller à asseoir son pouvoir à l'intérieur de l'organisation (*coalition externe dominée*). Dans le cas d'une *coalition externe divisée*, l'organisation pourra s'affranchir d'un lien de dépendance et profiter de cet éclatement à l'extérieur afin d'accroître son autonomie de fonctionnement. Troisième et dernière possibilité, en raison d'un nombre trop élevé de détenteurs d'influence externes, la coalition qui s'en dégage ne pourra être que passive.

D'après Mintzberg (2008), une coalition externe unifiée aurait tout intérêt à s'assurer une certaine zone de pouvoir interne. La meilleure manière d'y arriver consisterait à accroître le processus de bureaucratisation de l'administration publique. En imposant ou en conduisant une politique de bureaucratisation de l'administration publique, la coalition externe éviterait ainsi que d'éventuels espaces de pouvoir s'y dessinent. La standardisation des procédés et modes de travail, le respect de la règle formelle et les régularités et prévisibilités des comportements initiés par une politique bureaucratique constitueraient ainsi un excellent mode de contrôle du pouvoir de l'administration de l'extérieur (Top-down).

Dans cette perspective, les cabinets ministériels essaieraient à terme d'instrumentaliser l'administration afin qu'elle réponde directement à ses propres objectifs. « L'instrument » constitue d'ailleurs une des configurations ou organisations types que Mintzberg (2001) a conceptualisées. Ce qui revient à dire que tout projet de réforme éducatif doit être initié par les pouvoirs politiques laissant ainsi les acteurs de terrain qui ne sont que des simples exécutants. Ce qui devrait disparaître, c'est cette panacée que représentent les acteurs de terrain dans le processus de contextualisation des réformes en tant que solution des problèmes du monde.

Nous sommes la solution des problèmes du monde, vous et moi, chacun de nous, en travaillant tous ensemble. L'obsession du leadership est la cause de plusieurs problèmes auxquels fait face le monde. Et avec cela, débarrassons-nous du culte du leadership, faisons au moins un geste pour nous défaire de cette obsession grandissante de l'individualité. Il ne s'agit pas de créer un nouveau culte autour du leadership réparti, mais de reconnaître que l'utilisation même du mot « *leadership* » conduit à penser en fonction de l'individu et à s'éloigner de la communauté. Nous avons besoin non seulement d'un meilleur leadership, mais aussi de moins de leadership. Que se passerait-il si nous remettions en question chaque discours, chaque programme, chaque article ou chaque livre qui utilise le mot « leadership » sans accorder une attention égale à la « communauté » sous une forme ou une autre ? Cela pourrait avoir des répercussions sur le marquage par les acteurs de terrain.

Pour Daniel (2010), le management de la complexité a pour objet de permettre aux managers de mieux gérer l'instabilité, l'innovation et l'incertitude inhérentes aux activités organisationnelles complexes. Alors que les méthodes de management du risque et de management opérationnel proposent d'étudier les causes et impacts du risque, le modèle d'analyse proposé suggère d'évaluer les sources d'incertitude et les structures de complexité de façon à permettre une anticipation des zones de « chaos » organisationnel au sein d'une activité en développement. Cette théorie du management des situations chaotiques et complexes a vocation à proposer un modèle de management applicable en situation d'univers infini, et de connaissance ambiguë. Les comportements, les pratiques et les techniques utilisées par les dirigeants en charge de piloter les activités de projet peuvent prendre des formes très variées en fonction des degrés d'innovation et d'incertitude spécifiques auxquels ils sont soumis. Ces différentes pratiques de pilotage peuvent être décrites selon plusieurs courants distincts.

4.2.3. Leadership/gouvernance : vecteur de l'appropriation professionnelle des acteurs

La gouvernance bien que se référant souvent à la décision publique, au pouvoir de l'État, interpelle dans le cadre de cette étude la régulation. C'est de cette régulation que va dépendre l'implication d'un nombre accru d'acteurs divers dans la réalisation d'objectifs collectifs. D'après Pitseys (2010), « *la gouvernance recouvre à la fois l'éthique en politique, le contrôle des représentants politiques, la réforme des institutions internationales, les accords public-privé, la réforme du management des entreprises publiques, etc.* ». En ce sens, elle constitue ainsi une force complexe et universelle, qui devrait exister dans toutes les sociétés. Elle comprend alors les mécanismes, processus, relations et institutions complexes à travers lesquels les différents groupes d'acteurs du système articulent leurs intérêts.

Dans ce contexte, les acteurs exercent leurs droits et obligations et gèrent leurs conflits. Pour ce faire, Pelletier (2009) estime que la notion de gouvernance est de plus en plus utilisée aujourd'hui dans l'action publique et dans tous les domaines. Elle se réfère à la recomposition des rapports entre une pluralité d'acteurs et de partenaires, tant du secteur public que du secteur privé, en passant par le statut de fonctionnaire au simple citoyen. En ce sens, la gouvernance devrait rendre compte du nombre et de la nature des parties prenantes aux prises de décision. La préoccupation est alors de savoir comment le système éducatif peut atteindre la gouvernance, à travers le processus de la réforme curriculaire.

Dans la dynamique de la construction d'une nouvelle perspective de l'éducation, il importe pour les planificateurs de se consacrer à l'analyse de nouveaux rapports qui s'établissent entre les différents paliers de pilotage, d'organisation et de gestion des systèmes éducatifs. Au sein de cette dynamique, une attention particulière doit être accordée aux différents groupes d'acteurs sur les plans national, régional et local. Dans cette logique, Pelletier (2009) s'appuyant sur la décentralisation en éducation, pense que la gouvernance est utilisée pour « *distinguer ce qui relève des attributions et des manières de faire d'un gouvernement fédéral central, de ce qui relève des responsabilités des gouvernements locaux de proximité* » (Pelletier 2009, p. 13). Il s'agit bien des acteurs jouissant d'une légitimité qui puise son origine à la fois, dans la démocratie représentative (élus locaux) et dans une démocratie participative (participation citoyenne, société civile, etc.). Cette démarche articule deux sources de légitimité qui doivent composer entre elles, l'expertise professionnelle et administrative.

Cependant, il importe de relever que, les paramètres et les éléments structurants de ces sources sont souvent définis par la Loi de l'Éducation qui institutionnalise les politiques éducatives. Ce processus n'est pas sans susciter de tensions potentielles et de réels conflits de légitimité. Dans ces conditions, la gouvernance de la réforme curriculaire devrait reposer sur un réseau collaboratif, participatif d'acteurs à la recherche des meilleurs compromis (Pelletier, 2009). C'est à ce prix que l'engagement par appropriation réelle des différents acteurs serait envisageable dans le processus de la réforme curriculaire. Il n'est donc plus question pour les réformateurs de se livrer aux pratiques qui caractérisent l'organisation hiérarchique traditionnelle décrite par Weber (1995), c'est-à-dire la verticalité. Il s'agit de l'organisation où les directives viennent d'en haut (top down), et que les responsabilités d'exécution sont assumées en bas, en suivant des règles élaborées, formelles et impersonnelles.

Pourtant, la réforme curriculaire tel qu'envisagée dans la logique systémique, ne laisse pas prétendre à une logique top-down qui prend toujours les décisions, ou à un bottom-up qui se réfère toujours aux agents d'exécution. En fonction de la période ou du niveau du cadrage, chacun des acteurs peut occuper l'une ou l'autre position. Cette forme de gouvernance ne semble pas convenir à toutes les situations. Elle est susceptible de rencontrer d'importantes limites lors d'une situation majeure de conflits, surtout toute situation qui nécessite, comme le relève Pelletier (2009, p.13), « *un large consensus des différentes parties civiles qui ont des relations antagonistes comme celles permettant la réalisation de grands projets ou des changements majeurs* ». Autrement dit, même s'il s'avère évident que la recherche de la gouvernance connaisse des limites, il n'en demeure pas moins que tout système éducatif à l'heure, devrait tendre vers elle.

Dans la même veine, Deniger (2012) attire l'attention sur les effets d'une connaissance limitée des divers facteurs susceptibles d'entraver l'appropriation du changement par les acteurs du système éducatif. Pour lui, la gouvernance d'un changement en éducation doit intégrer la compréhension, l'adhésion et l'engagement des acteurs à considérer dans le processus. Ce d'autant plus que ces acteurs abordent, selon Deniger (2012, p. 4), « *Les épisodes de changement imposés d'en haut avec des préoccupations professionnelles et personnelles et que ces préoccupations non seulement influencent leur appropriation d'un changement, mais les amènent parfois à résister au changement ou à changer le changement* ».

Dans ce contexte, pour que la réforme curriculaire permette l'atteinte de la gouvernance en éducation, les réformateurs doivent faire preuve de distanciation. Le système

éducatif devrait alors, passer de la notion du gouvernement, où il y a un décideur qui impose, à celui de la gouvernance où la régulation est intégrée. Bien plus, les spécialistes des politiques éducatives notamment Lessard (2006) ; Lessard et Carpentier (2015) pensent que la gouvernance en éducation devrait corriger la faiblesse de la participation démocratique liée à l'injustice sociale. En ce sens, le processus de réforme curriculaire dans la recherche de la gouvernance en éducation devrait redistribuer le pouvoir et intégrer les groupes exclus. Il devrait d'après Lessard (2006), contribuer à l'autorisation de divers acteurs et à l'accroissement de leur capacité institutionnelle et politique, valorisant aussi la construction de compromis et de consensus locaux.

La gouvernance de réforme curriculaire ne saurait se réduire simplement aux seules idées des cadres administratifs/planificateurs, lorsqu'il s'agit d'un processus de contextualisation. La gouvernance est concernée par les processus formels et informels par lesquels les politiques éducatives sont formulées, les priorités identifiées, les ressources attribuées et la réforme mise en œuvre et évaluée. Dans cette optique, la gouvernance du cadrage doit être l'affaire, non seulement des planificateurs, mais aussi de celle de tous les groupes d'acteurs du système éducatif, voire de toute la communauté.

Dans cette perspective, la gouvernance d'une réforme curriculaire est concernée par la répartition des pouvoirs de décision lors de la conception, de l'élaboration, de la mise en œuvre et de l'évaluation des réformes curriculaires. Ainsi, sa vitalité doit reposer sur la constitution de réseaux d'acteurs et d'institutions de différentes origines. Ces différents réseaux qui s'entrecroisent doivent assurer les fonctions qui œuvrent collectivement à la réalisation du curriculum, qui est un fait public, voire social. C'est d'ailleurs en ce sens que Pelletier (2009) assimile la gouvernance en éducation à « *une manière d'orienter, de guider, de coordonner les activités d'une région, d'un groupe social ou d'une organisation privée ou publique* » (Pelletier 2009, p. 14). Ainsi perçue, la gouvernance suppose pour les réformateurs, la maîtrise des processus de consultation, le partenariat et le travail collaboratif, la transparence et la clarté dans les communications. Dès lors, une participation impliquée, voire un engagement par appropriation réelle des professionnels dans le processus de réforme curriculaire serait à ce prix, et par ricochet, l'efficacité du système éducatif.

4.2.4. Leadership : levier de l'appropriation des réformes par les acteurs du système éducatif

Le leadership peut susciter de la méfiance dans les organisations publiques (Brest, 2011). En effet dans les systèmes éducatifs, il est attendu des planificateurs d'être capable de

construire et de porter une politique éducative. Pour y faire face et apparaître comme des leaders crédibles, ils peuvent s'appuyer sur des processus du leadership, pouvant conduire à l'appropriation des acteurs concernés et générant la transformation de l'identité professionnelle de ces derniers. Dans cet esprit, des auteurs (Hallinger et Heck, 1998 ; Supovitz, Sirinides et May, 2010) soulignent combien les effets du leadership éducatif se vérifient davantage à partir d'une prise d'influence indirecte, c'est-à-dire par un effet composite avec d'autres « effets ». Une telle conception semble relever de la manière dont les leaders parviennent, dans des contextes situés, à coordonner et à mettre en cohérence les efforts investis par les divers acteurs impliqués dans le processus curriculaire. C'est-à-dire, la manière dont ils réussissent à exploiter, à fédérer le capital professionnel en présence et à le mettre au service d'un bien commun partagé (Gather-Thurler & Périsset, 2014 ; Hargreaves & Fullan, 2012).

Malgré des limites dont un effet dirigeant est discuté, des processus du leadership semblent conduire d'après Brest (2011), à des changements touchant l'identité professionnelle des acteurs d'un système éducatif. La prise en compte du contexte générant de plus en plus des recherches en politiques éducatives, le leadership situationnel propose de s'adapter aux capacités, à l'engagement des subordonnés, et d'évoluer entre directivité et soutien. Dans cette perspective, la théorie de la contingence recommande au leader d'ajuster son action sur la tâche à accomplir ou sur les relations humaines, en fonction de la qualité de ses relations avec son équipe, ou au degré de contrôle du travail.

La contribution de Brest (2011) paraît d'un apport considérable dans la mesure où, s'appuyant sur les travaux de Burns (1978), il relève l'importance de la distinction entre leadership transactionnel et transformationnel. Ainsi, tandis que leadership transactionnel base la relation entre le leader et son équipe sur un échange, comme des primes d'objectifs dans le leadership transformationnel, un engagement réciproque existe entre le leader et les membres du groupe, les menant tous à un niveau plus élevé de motivation. En ce sens, explique Brest (2011, p. 4), « *leurs buts, qui pouvaient être séparés, mais connexes, comme c'est le cas avec le leadership transactionnel, finissent par se confondre* ». Pour cet auteur, le charisme participe au leadership transformationnel. Ce charisme confère au leader les capacités de motiver les autres, de générer chez eux une stimulation intellectuelle, de montrer de la considération pour chacun. Ainsi, bien que les concepts soient séparés à l'origine, un même leader peut combiner les aspects transactionnels et transformationnels, dans un style directif ou participatif.

Favorisé dans le contexte nord-américain (Bush, 2003), le leadership transformationnel se réfère à la capacité des leaders à transformer les motivations des subordonnés afin de les amener à se dépasser (Yammarino, Spangler et Bass, 1993). Fullan (2010) indique que le leadership transformationnel aide à administrer le changement de manière positive en contexte éducatif. Selon les travaux de Leithwood et de ses collaborateurs (Geijsel, Slegers, Leithwood et Jantzi, 2003; Leithwood, 1994; Leithwood et al., 1999; Leithwood, Menzies et Jantzi, 1994; Yu, Leithwood et Jantzi, 2002), ce leadership permettrait de mieux surmonter les réformes scolaires et aurait une influence directe sur le personnel enseignant. Day (2008) mentionne aussi que l'engagement du personnel enseignant peut diminuer ou augmenter en fonction du leadership transformationnel.

La conception du leadership transformationnel semble partagée par bien d'autres spécialistes en éducation, qui estiment que ce style de leadership se centre sur le développement coopératif entre les personnes, dans le but de produire une évolution durable de la culture du travail. Ainsi, comme le postulent Dutercq, Gather-Thurler et Pelletier (2015, p. 13), « *la définition d'une vision commune, la conception et la mise en œuvre d'un projet éducatif collectif, ainsi que l'engagement de l'établissement sont considérés comme les outils privilégiés pour construire le sens partagé de l'agir professionnel* ». De ce point de vue, l'implication professionnelle des acteurs dans le processus de réforme curriculaire est la résultante du style de leadership adopté par les réformateurs.

Cependant, les travaux de Poirel et Yvon (2012) semblent être d'un autre apport plus édifiant quant à la compréhension du processus de leadership en éducation. En effet, ils relèvent qu'en éducation, on privilégie en général deux modèles distincts : le leadership pédagogique qui englobe plus largement la gestion d'un établissement scolaire (Langlois et Lapointe, 2002) et le leadership transformationnel (Brunet et Boudreault, 2001). Celui-ci a été longtemps considéré comme la panacée, centrée sur l'engagement des enseignants (Bass et Avolio, 2004). Il repose essentiellement sur quatre dimensions par lesquelles une direction d'école peut influencer le comportement des membres de son équipe (l'influence idéalisée, la motivation par l'inspiration, la stimulation intellectuelle et la considération individuelle).

Malheureusement, devant la faiblesse des résultats sur la réussite des élèves, Poirel et Yvon (2012) trouvent que ce type de leadership semble avoir été délaissé. Également, l'actualisation d'un leadership pédagogique, qui touche le processus d'enseignement, paraît avoir certaines limites en raison de la position hiérarchique des directions. Pour Poirel et Yvon (2012, p. 101), « *dans un contexte de réformes où les écoles sont devenues de plus en plus complexes, la croyance en un leader, aussi charismatique soit-il, qui puisse changer à lui*

seul tout un milieu semble s'être émoussée ». De ces critiques, ils postulent pour un leadership distribué emprunté à Gronn (2008). Il s'agit d'un concept qui théorise la manière dont le pouvoir peut être « distribué » dans une action éducative.

Dans cette perspective, s'il existe une pluralité de conceptions du leadership distribué (Harris, 2007), toutes ont en commun de se détourner d'une vision du leadership centré sur la seule direction formelle de l'entreprise, aussi « héroïque » soit-elle, pour envisager une influence dispersée parmi les acteurs de l'école. En effet, s'inspirant des travaux de Bolden (2011), les auteurs relèvent que le point commun des différents travaux est l'idée que le leadership n'est pas le monopole d'une seule personne. Cette posture suggère la nécessité d'une compréhension plus collective et systémique du leadership considéré comme un processus social et par ricochet, la prise en compte de toutes les parties prenantes dans un projet de réforme en éducation.

Il y a lieu de comprendre qu'avant d'être normative, cette conception du leadership est surtout descriptive et vise à rendre compte du leadership comme étant une action située (Spillane, Halverson et Diamond, 2008). En ce sens, la dynamique du cadrage doit être perçue sur la base de leaders multiples, dans des situations diverses autour de trois axes principaux décrits par Spillane, 2005 ; Spillane, Halverson et Diamond, (2008): les situations, les leaders, les affiliés. Il s'agit d'après la littérature (Bolden, 2011 ; Spillane, 2006 ; Normand, 2010 ; etc.), de regarder le leadership en général et en particulier, comme un processus à la fois systémique et distribué. Dans cette logique, reprenant la thèse de Crespo (2008), Poirel et Yvon (2012, p. 101) soutiennent que le leadership distribué « *ne correspond pas uniquement à la division des tâches au sein des membres d'un groupe, mais également à l'interaction dynamique qui existe entre des membres influents confrontés aux situations de l'école et à son contexte* ».

Spillane, Halverson et Diamond (2008) attirent l'attention sur la double facette du leadership distribué, étroitement articulée : leadership formel et leadership informel. Du moins, les deux facettes articulent d'après Gather-Thurler et Pelletier (2015),

d'une part, la manière dont le leader « formel » (la direction) reconnaît et prend en compte le leadership « informel » qu'exercent les membres du personnel en situation, et dans un domaine d'activité spécifique ; d'autre part, la manière dont le leader « formel » parvient à instaurer une organisation du travail qui permet de combiner, au mieux, les apports des uns et des autres afin de produire une valeur ajoutée (p. 14).

Vu sous cet angle, le leadership en tant que responsabilité commune de l'accroissement et de la qualité des processus de contextualisation du changement dans les systèmes éducatifs, son déploiement ne dépend pas d'une seule personne. Dans la dynamique de réforme curriculaire, le leadership correspond plutôt à l'aboutissement d'un processus collectif social, dont l'accomplissement est subordonné à la participation impliquée de tous les groupes d'acteurs pertinents, pour la réalisation de l'objectif du projet. En ce sens, le leadership constitue un levier puissant de l'appropriation par les acteurs du système dans le processus de la réforme par l'APC.

Le processus de contextualisation est fonction de la participation de toutes les parties prenantes au leadership. Dans la dynamique de ce leadership, le traitement et la circulation de l'information, mais aussi la cohésion et la coordination du groupe sont déterminants. C'est en ce sens que le « faire sens » devient décisif, car influençant la façon dont les acteurs du système éducatif perçoivent la réforme, leur identité et l'environnement. Ce « faire sens » correspond à l'utilisation des repères, de références, au développement d'images qui rationalisent ce que les professionnels font, surtout si une situation réelle diffère de celle prévue. L'appropriation de la réforme par l'APC s'articule de ce fait, aux capacités des planificateurs à organiser le flux d'informations, de le comparer avec des références ou des représentations et de suggérer des actions.

La contextualisation en tant que construction du sens au travers d'un leadership distribué, constitue une démarche sociale liée aux relations entre les acteurs dans le passé et à leurs anticipations. En ce sens, même si les planificateurs peuvent influencer dans le processus de contextualisation des réformes curriculaires, une relation réciproque doit exister sous l'effet de la cohésion interne et des normes du système éducatif. Vu sous cet angle, le leadership est fonction des modes de légitimation et de la culture éducative (Bass, 2008).

4.3. PROJET ÉDUCATIF : UNE NÉCESSITÉ ABSOLUE DANS LA CONTEXTUALISATION DES RÉFORMES PAR LES ACTEURS DE TERRAIN

Le projet renvoie à l'ensemble des processus de comportements individuels et collectifs anticipant des situations futures. Selon Boutinet (1990), Le concept de projet décrit bien une démarche d'ensemble empreinte, à la fois, d'anticipation et de volontarisme. Raison pour laquelle il le qualifie de nomade et polysémique. Le projet éducatif renvoie à la gestion des adaptations quotidiennes et permet dans les conditions précises de guider le processus de changement. Il faut signifier que les projets éducatifs ne sont ni des programmes, ni des

actions de formation, mais des processus particuliers qu'il convient de définir avec précision avant d'en entreprendre l'évaluation (Figari et Remaud, 2014). Autrement dit, c'est un mode très particulier d'organisation de l'éducation et de la formation qui peut se vivre comme dans le cas échéant à travers la réforme curriculaire.

4.3.1. Analyse de besoins en amont de toute réflexion sur la réforme

L'analyse des besoins est à la fois un processus de clarification de ces besoins autour des trois pôles proposés par Bourgeois(1991). L'analyse des besoins est également un processus de nidification et d'exploration. Toute analyse doit en effet conduire à un engagement dans la mise en œuvre la réforme curriculaire. Le besoin de se reformer sur les aspects liés à la vision éducative est donc la résultante d'un processus associant les différents acteurs concernés et traduisant un accord entre eux sur des « manques » à combler. Ce qui suppose que l'adhésion de tous les membres concernés est souhaitable et donc une logique de synergie est de mise.

Cette définition met en avant, d'une part, une dimension sociale, traduisant un compromis entre des acteurs et, d'autre part, une dimension opérationnelle autour d'un « manque » à combler nécessitant une action de formation. Dans cette optique, il y a lieu de qualifier l'analyse des besoins en réformes curriculaire comme un processus d'observation, de collecte de données (faits, opinions, attitudes) et de réflexion, visant tour à tour à : identifier les écarts (besoins) entre une situation actuelle et une situation désirée, dans un contexte socioprofessionnel précis (susceptibles d'être comblés par une action de formation adéquate) ; identifier les contraintes (susceptibles d'être levées ou non) et les ressources (disponibles ou non) tant du champ socioprofessionnel que de la formation elle-même, visant à concilier au mieux les attentes de tous les acteurs concernés par la démarche.

Ce qui suppose pour les planificateurs de prendre en compte le contexte de la demande de la réforme, la clarification de la finalité de la réforme curriculaire avec celle des objectifs visés. Les travaux d'Ardouin (2003 ; 2006 ; 2013 ; 2017) mettent l'accent sur la notion de diagnostic qui constitue un outil d'aide à la décision dans les actions de formation en réforme curriculaire. Dans ce rôle, le diagnostic « *s'inscrit dans une finalité particulière, avec des objectifs prédéterminés, qu'il cherchera à vérifier, confirmer ou infirmer dans un principe d'action* » (Ardouin, 2003, P. 70). Dès lors, le diagnostic apparaît comme un outil et, de ce fait, il est indispensable en vue de la construction du plan de réforme. Il permet d'analyser les bornes temporelles de la réforme, afin de développer les compétences des acteurs de terrain.

Les besoins peuvent avoir plusieurs sources, et le planificateur doit considérer ce manque comme un outil de mutualisation (Ardouin, 2017). En ce sens, le planificateur/réformateur doit se positionner comme un consultant interne dans le système éducatif pour identifier les besoins collectifs et individuels de développement professionnel auprès de différents acteurs professionnels. Ce qui permettrait à chacun, avec son point de vue, d'énoncer des besoins qui peuvent éventuellement se recouper.

Dès l'étape de l'analyse de besoins, il faut commencer à penser à la pérennité des compétences. Une fois les compétences développées, comment s'assurer que les acquis réalisés seront réellement mis en application et qu'ils se maintiendront dans le temps ? L'analyse de besoins sert donc également à vérifier la présence ou la non-présence de conditions qui pourront favoriser le transfert des compétences curriculaires à la réalité du quotidien des salles de classe acteurs professionnels et, le cas échéant, faire des propositions en ce sens. Le responsable formation/planificateur doit savoir identifier les facteurs qui sont sources de changement et par conséquent sources de besoins de formation chez les formés. Il lui faut rester en veille pour que le système de collecte soit performant. Cependant, en même temps, dans les faits, l'analyse des besoins n'est pas réalisée de manière systématique. On peut même affirmer qu'il s'agit d'une étape négligée dans les processus de réforme curriculaire.

De ce qui précède, il convient de comprendre que l'analyse des besoins est une démarche d'évaluation, essentielle pour tout système engagé dans un projet de réforme curriculaire. Le souci est de promouvoir, voire booster le processus d'appropriation des réformes curriculaires chez les acteurs professionnels de l'éducation de base. Les réformateurs/planificateurs devaient, dans les processus des actions de formation de la réforme par l'APC, clarifier la finalité du changement, identifier les niveaux stratégiques concernés par la réforme, déterminer les bornes temporelles et identifier les sources d'influence contextuelles. Il convient que les planificateurs ancrent le besoin dans la contextualisation de la réforme par l'APC des acteurs professionnels de l'éducation de base. En ce sens que, la compréhension de la demande, via la question « *pourquoi ?* » la formation amènerait à l'exploration de la réalité professionnelle desdits acteurs professionnels visés, du plus général vers le plus spécifique : la fonction, le rôle, les tâches à réaliser, les critères de performance. De cette manière, la pertinence des besoins et, par conséquent, des actions de formation et/ou de gestion qui en découleront sera fonction de la qualité du lien qui sera établi avec la réalité de travail.

Il importe de préciser que l'intervention dans cet univers n'est pas l'affaire de tous. Bien plus, les acteurs concernés sont d'abord le chef de projet et l'équipe projet et, ensuite tous ceux qui se situent dans l'environnement du chef de projet : « *ceux à qui il répond, ceux qu'il doit solliciter pour une décision, un appui, un arbitrage...* » (Des Mesnards, 2007, p. 18). L'on retrouve ici le commanditaire du projet (OIF/BAD), le Maître d'ouvrage (MINEDUB) et Maître d'œuvre et management (IGP, IPN, IPR ; IPC). Dans la perspective, les besoins et préoccupations des acteurs de cet univers sont de faire aboutir le projet de la réforme par APC. La première étape de l'analyse de besoin consiste à identifier, à élucider et à expliciter (Roegiers, Wouters et Gérard, 1992) tout ce qui relève de l'univers du projet, de façon à obtenir un véritable cahier des charges du projet (Des Mesnards, 2007 ; Meignant, 2011 ; Ardouin, 2013, 2017).

A contrario, les acteurs de l'univers du produit sont d'abord les concepteurs (IGP, IPN, IPR ; IPC) qui vont créer les dispositifs et faire évoluer les résistances des acteurs professionnels quant à l'objet de la réforme. Mais aussi les experts techniques (Consultants, spécialiste en éducation) sur lesquels ils peuvent s'appuyer. C'est à cette catégorie d'acteurs que s'adresse l'expression des besoins de réforme curriculaire dans le système éducatif. Ainsi, les acteurs de cet univers ont pour principales préoccupations celles de co-concevoir et de co-réaliser.

L'univers des clients, quant à lui, « *englobe l'utilisation et l'exploitation du produit (service), de sa mise à disposition à sa destruction* » (Des Mesnards, 2007, p. 20). Les acteurs concernés par cette étape de l'analyse de besoin de formation sont alors tous les bénéficiaires du projet de la réforme curriculaire. Les bénéficiaires de toute réforme étant protéiformes (Bériot, 2006 ; 2018), ils peuvent être internes et/ou externes au système éducatif. Il s'agit ici des acteurs qui expriment des besoins, des désirs, des attentes, des insatisfactions, et même parfois déjà des solutions (Barbier et Lesne, 1977 ; Lang, 1987 ; Bourgeois, 1991). Tous ces éléments, devront être traduits, d'après Des Mesnards (2007, p. 20), « *en fonctions suffisamment détaillées, assorties de niveaux de performances, pour construire le cahier des charges fonctionnel* ». De cette analyse, il convient de réaliser qu'identifier ce qui relève de chacun des trois univers (projet, produit et clients) constitue la première tâche à laquelle les acteurs du système éducatif camerounais devraient s'atteler, s'ils s'engageaient dans une analyse de besoins de formation des acteurs professionnels.

Par ailleurs, Ouellet (2016) estime que, l'analyse de besoins, première étape du processus de gestion de la formation, constitue une forme de paradoxe. D'abord, tout le monde, autant théoriciens que praticiens, s'entend sur l'importance de l'analyse de besoins, de ses impacts positifs sur les étapes subséquentes. L'analyse des besoins de formation permet en effet de déterminer de manière précise les cibles de formation et mettre l'accent sur l'essentiel, diminuer les risques de reprises et de corrections au niveau de la conception et de la diffusion et ainsi diminuer les coûts, favoriser le transfert des apprentissages, par l'accroissement de la motivation des futurs apprenants envers la formation à venir (Ouellet, 2016).

4.3.2. Gestion de projet et ses corollaires : un vecteur pour l'engagement des acteurs de terrain

Comme le précise Rouzel (2014), le projet éducatif traduit l'engagement de l'organisateur, ses priorités, ses principes éducatifs. Il définit le sens de ses actions. Il fixe les orientations et les moyens à mobiliser pour sa mise en œuvre. Il est formalisé par un document.

Un projet est un ensemble d'actions pour lequel des ressources humaines, financières et matérielles sont organisées de manière nouvelle pour entreprendre un ensemble unique d'activités, bien spécifiées, à l'intérieur de contraintes de coût et de délai, en vue de réaliser un changement bénéfique défini par des objectifs d'ordre quantitatif et qualitatif (Turner, 1999, p. 3).

Tout d'abord, la notion de « management de projet » est considérée comme plus large que celle de « gestion de projet ». La gestion de projet renvoie aux fonctions instrumentales du pilotage d'un projet (qualité, coûts, délai, risques, etc.), alors que le management de projet peut se définir, quant à lui, comme « *l'ensemble des actions engagées par une ou des organisation(s) afin de déterminer un projet, de le lancer et de le réaliser* » (Garel, 2003, p. 15). En d'autres termes, le management de projet combine la gestion de projet dans sa fonction « caisse à outils » et la fonction de direction de projet en charge de la définition des objectifs (coûts, délais, spécifications techniques), des actions politiques, des aspects financiers, de l'organisation du projet des réformes curriculaires.

Selon l'AFITEP 82 (2000), « *lorsque des organismes structurent leur organisation et adaptent leurs règles de fonctionnement à partir et autour des projets à réaliser* » (norme

X50-115), il convient de parler d'« *organisation par projets* ». La préposition « par » introduit l'idée que le mode projet est le mode de fonctionnement normal d'une réforme curriculaire. Selon Garel (2011), tout management articule une fonction d'organisation (diviser et coordonner l'activité) et une fonction d'instrumentation (piloter et évaluer). Dans cette perspective, le planificateur doit articuler ses deux fonctions qui peuvent lui permettre d'analyser le projet lui-même. Cela est aussi possible en cas d'un (mono)projet ou plusieurs (multi)projets à gérer, ou bien de l'extérieur du projet, qu'il s'agisse du MINEDUB en charge du projet ou, plus largement, d'un point de vue sociétal.

En outre, les spécifications techniques définissent un niveau de qualité et se veulent des éléments importants de la réponse aux besoins que les réformes curriculaires cherchent à satisfaire (Giard, 1998). Elles peuvent consister en une description précise d'un produit ou d'une prestation de service à exécuter (cahier des charges) d'une part et d'autre part elles peuvent également porter sur le respect des spécifications fonctionnelles et des caractéristiques des réformes curriculaires. Autrement dit, l'objectif de la qualité est essentiel dans le développement du projet de réforme curriculaire. Bien plus, les besoins des acteurs font partie des spécifications à prendre en compte dans la contextualisation du changement, car elles conditionnent certains choix. Toutefois, ce pilotage technique reste fondamentalement une affaire d'ingénieur réformateur.

Declerck et al. (1983) définissent l'activité projet par une opposition au concept d'opération, qui rend compte de l'activité récurrente et stabilisée des entreprises (la production, la vente, l'administration, etc.). Les auteurs (Declerck et al. 1983, Midler, 1995) proposent une comparaison des activités « projets » et « opérations », en insistant sur leurs différences essentielles. En outre, cette distinction entre les notions de projet et d'opération conduit Midler (1995, 1996) à définir le projet à travers six caractéristiques : une démarche finalisée par un but et fortement contrainte.

Tout projet a une date d'achèvement annoncée dès sa création. Le délai est une contrainte importante puisqu'en général, c'est ce que Pichaut (2013) appelle les bornes temporelles. Le point de départ du projet est constitué par l'affirmation d'un objectif à atteindre. La suite va consister à tenter de le satisfaire en affectant des ressources, des moyens, des acteurs, des méthodes, etc. ; une prise en compte de la singularité de la situation. Un projet est unique. Il répond de manière singulière à un besoin donné, exprimé par les acteurs de terrain.

Les contrats d'exécution de projet comportent des clauses de pénalité de retard. En particulier, pour les projets de lancement de nouveaux produits, un retard peut compromettre l'intérêt opérationnel du projet ou sa viabilité économique. Un projet peut prendre quatre configurations organisationnelles différentes (Clark et Wheelwright, 1992). Il s'agit de la structure fonctionnelle de projet, la structure de coordination de projet, la structure de direction de projet et la structure de projet sorti. Ces différentes structures présentent, en fait, le degré d'autonomie des acteurs projets vis-à-vis de leur service fonction ou de leur direction métier d'origine, en passant par une explicitation des rôles des acteurs. La structure fonctionnelle de projet, la plus ancienne, se caractérise par un découpage du projet en sous-ensembles structurés en fonction des acteurs des métiers impliqués dans le projet (marketing, production, etc.). Il s'agit d'un modèle de coordination où aucun individu n'a la responsabilité du projet. La coordination et l'allocation des différentes ressources mobilisées dans le projet sont assurées par les responsables hiérarchiques métiers qui sont des réformateurs dans le cas d'espèce.

Dès lors, l'organisation de la coopération entre les acteurs est un point clé de la réussite du projet. La bonne fin d'un projet est toujours incertaine. En matière de projet, on doit se résoudre à apprendre en même temps qu'on agit. Cette incertitude inhérente à tout projet rend cruciale une communication mobilisatrice, lucide, solidaire et orientée vers la résolution des problèmes. Pour Midler (1993), le projet consiste en la gestion d'un double processus dynamique :

- un processus de décision par lequel l'identité du projet s'affirme progressivement et qui, en créant de l'irréversible, réduit les degrés de liberté d'évolution du projet ;
- un processus d'exploration de connaissances, d'acquisition d'informations par des études, des tests, etc., visant à réduire l'incertitude.

La gestion de projet consiste alors à articuler ces deux processus et à les faire converger : entre le début du projet, où l'on peut tout faire, mais où l'on ne sait rien, et la fin du projet, où l'on sait tout, mais où l'on n'a plus aucun degré de liberté.

Les réformes curriculaires traversent généralement les frontières, selon des démarches de partenariat ou de codéveloppement (Garel, 1999). Le projet est donc pourvu d'une grande sensibilité à son environnement. Le projet étant ainsi un système ouvert soumis à des variables exogènes, le management de projet doit réussir à mobiliser et à agir sur une très large plateforme éducative (MINEDUB, MINESEC, MINESUP). Les problématiques de

gestion des ressources humaines propres au fonctionnement par projets à l'instar de Garel & al. (2003), nous font constater une relative ignorance mutuelle du management de projet et de la gestion des ressources humaines (GRH). En effet, seulement quelques rares travaux académiques traitent du management de projet du point de vue de la GRH (Leclair, 1993 ; Baron, 1993 ; Belout, 1998 ; Zannad, 1999, 2000 ; AFITEP, 2000b ; Picq & Retour, 2001 ; Bourgeon, 2002 ; Garel & al., 2003). Pourtant, l'organisation par projets génère des problèmes délicats et spécifiques en matière de GRH, en particulier au niveau du recrutement des chefs de projet et de la constitution des équipes projet, de l'animation de l'équipe projet, de l'évaluation et de la rémunération des acteurs projets, de la gestion des trajectoires professionnelles des acteurs projets, et enfin de la formation des acteurs projets.

La problématique du recrutement relève de la logique de constitution des équipes projet, dont l'objectif est de mettre à la disposition des projets les ressources humaines nécessaires (Bourgeon, 2002). La question principale est alors la suivante : quels sont les acteurs les plus aptes à s'engager dans tel ou tel projet ? Selon Garel (2011), quelle que soit l'organisation qui agence leurs relations, la performance des projets passe par une implication exigeante des acteurs. Un projet d'une certaine ampleur conduit son responsable à recruter des collaborateurs, à structurer une équipe, à gérer sa croissance, puis sa dissolution, à mobiliser des réseaux extérieurs à l'équipe, à gérer des crises et des conflits, à passer d'une phase de créativité à une phase de développement rationalisé. Ce concentré de vie organisationnelle aiguise des problèmes connus de gestion des ressources humaines, en termes de compétences, recrutement, animation, évaluation, en même temps qu'il pose des problèmes spécifiques concernant la formation, la régulation du projet et la gestion des transitions à la fin du projet.

De fait, le processus de planification et de systématisation consiste à recueillir et à s'approprier auprès des différents acteurs pertinents du système éducatif, des informations disponibles par rapport aux attentes des planificateurs. Ces informations doivent permettre aux planificateurs de s'assurer que les renseignements sont suffisants pour élaborer une stratégie appropriée de la contextualisation du changement envisagé. Il s'agit d'une stratégie qui, d'après Depover et Jonnaert (2014, p. 152), « *tienne à la fois compte de ce qui est déclaré par les autorités politiques et de ce qui est réellement observé* ». On voit très clairement que, c'est bien à la fois sur l'analyse de la politique éducative déclarée et sur les résultats de sa mise en œuvre sur le terrain, que doit reposer la stratégie de gestion de la réforme curriculaire puisqu'il est question d'établir une cohérence entre la demande et les attendus.

4.3.3. Co-construction : facteur de participation des acteurs dans le projet éducatif

D'après Foudriat (2016), la co-construction renvoie à une question concrète : comment des acteurs ayant des intérêts ou des points de vue divergents, peuvent-ils élaborer un projet commun de société ? Autrement dit, la pratique de la co-construction comme alternative managériale ne constituerait-elle pas un facteur de participation active des professionnels dans le processus de réforme curriculaire ? Foudriat (2016) considère que la co-construction concerne toutes les formes d'accompagnement où le projet éducatif résulte de délibérations entre des acteurs, ayant des positionnements symboliques et institutionnels différents. Ainsi, aux démarches pensées par le haut, de manière abstraite et en fonction des seuls objectifs organisationnels, l'auteur propose des processus pensés collectivement à partir de raisonnements et de délibérations qu'il faut reconnaître, co-construire.

Il importe de favoriser le « lâcher-prise » chez les différents acteurs de terrain de l'Education de Base, étant donné qu'il y a un « déclic » à partir du moment où, explique Foudriat (2016, p. 44), « *un acteur prend conscience de la pluralité des points de vue, du processus de construction des schémas cognitifs* ». Dans cette situation, il n'est plus tout à fait le même intellectuellement parlant. Car, il est en possibilité de commencer à raisonner différemment sur ce que dit tout autre acteur, à appréhender comment il dit ; ce qui lui était a priori incompréhensible ou qui lui apparaissait comme irrationnel. Il peut dans ce cas, commencer à penser que, ce que dit cet autre acteur renvoie à une certaine logique ou logique d'action, dans les termes de Crozier et Friedberg (1977).

Dès lors, il y a un moment de suspension de jugement, qui ouvre ainsi la possibilité de l'écoute, du discernement et de l'expression de chaque acteur. La synergie des relations humaines induit la diversité des opinions et la fécondation des idées, la combinaison des performances ou de la réussite du changement. Selon Giboin (2019), la diversification s'appuie sur des synergies de création de valeur supplémentaire. Pour l'auteur la performance combinée, c'est -à- dire qui intègre toutes les couches est supérieure à la somme de leurs performances individuelles dans un projet éducatif. Cette synergie met en amont la communication entre les différentes parties prenantes du processus.

Dans cette perspective, il convient que le réformateur dans le processus de contextualisation de réforme curriculaire propose, d'après Foudriat (2016, p. 23), « *des principes de raisonnement permettant de développer des capacités de réflexivité, celles-ci visant une intelligibilité de l'activité et des projets dans les contextes organisationnels*

singuliers où ils se développent ». Dans ce contexte, la démarche de co-construction comme pratique collaborative se fonde sur la contribution de tous les acteurs professionnels concernés. Cette contribution prédispose les acteurs du système à devenir sujets, acteurs et auteurs du changement et, contrôlant ainsi le milieu professionnel.

Dans le processus de contextualisation des réformes curriculaires, l'apport de tous les maillons du système compte. Ce d'autant plus que, la co-construction démocratique des politiques implique, d'après Vaillancourt (2017),

l'attachement à une problématique de jonction entre l'apport de la démocratie participative (alimentée par la contribution des acteurs de la société civile) et celui de la démocratie représentative (alimentée par la contribution des élus des branches exécutives et législatives, de même que par l'administration publique) (p.7).

L'auteur estime que le « *Tango* » ne se danse pas seul, mais qu'il faut être deux pour le danser. Et c'est bien dans ce « *Tango* » qu'il est possible pour tous les groupes d'acteurs du système éducatif de débattre, mieux délibérer ensemble (Moscovici et Doise, 1992 ; Pichault, 2013), codécider et avec les institutionnelles, à l'effet de coproduire un projet de réforme consensuel et de qualité. Dans cette logique, il importe pour les réformateurs du processus curriculaire d'entrer dans un système délibératif avec une variété de parties prenantes enracinées, soit dans la démocratie représentative, soit dans la démocratie participative. Toutes les parties prenantes doivent travailler ensemble pour co-construire des décisions de politiques publiques, orientées vers l'intérêt général (Lévesque, 2007 ; Vaillancourt, 2009 ; 2016 ; Foudriat, 2016).

Aborder la contextualisation de la réforme curriculaire en termes de démarche qualité, suppose d'adopter une démarche de co-construction qui favoriserait la participation active d'un ensemble d'acteurs (apprenants, formateurs, commanditaires, prescripteurs, gestionnaires, évaluateurs, contrôleurs). Lesquels acteurs sont partis prenantes du projet de leur choix. Ces démarches mettent en œuvre selon Bonamy (2007, p. 185), « *un mode d'analyse des rôles joués par chacun en termes de clients et de fournisseurs ainsi que des processus de négociation et de transaction avec ceux-ci* ». Or, dans le processus de contextualisation de la réforme par l'APC, la démarche semble réduite au seul rapport entre les planificateurs et quelques acteurs du MINEDUB. Dans ces démarches, la place des acteurs de terrain (le premier bénéficiaire de la réforme) et d'autres groupes d'acteurs du système éducatif n'est pas privilégiée.

Toutefois, le réformateur ou le chef de projet est responsable d'un échec alors que la réussite incombera le plus souvent à l'équipe. Le chef de projet est la personne physique chargée par un mandat (par exemple une lettre de mission) d'assumer la maîtrise d'œuvre du projet, c'est-à-dire de veiller à sa bonne réalisation vis-à-vis de sa propre entreprise et du client. Il est en outre responsable des ressources, de leur organisation, de leur utilisation et de l'articulation du projet avec les structures permanentes de l'éducation de base (Garel, 2003a). Aussi, un des débats fréquemment rencontrés dans les entreprises structurées par projets porte sur la nature des compétences que doit détenir un chef de projet : « *doit-il bien connaître les aspects techniques liés au contenu du projet ou, à l'inverse, maîtriser l'ensemble des méthodologies et outils de gestion et d'animation d'équipe ?* » (Picq, 1999, p. 137).

Bien évidemment, le scénario optimal est de concilier les compétences techniques et managériales. Plus précisément, selon Garel & al. (2003), le directeur de projet doit mobiliser plusieurs types de compétences dont les principales sont:

- la compétence instrumentale du pilotage de projet. En effet, une maîtrise minimale des principales instrumentations d'analyse d'un projet, de maîtrise de ses délais et de ses coûts est nécessaire ;

- la compétence technique qui fait référence à la maîtrise des champs techniques impliqués dans le processus de la contextualisation de la réforme. En effet, un chef de projet purement gestionnaire ne saurait exister bien longtemps s'il ne peut débattre sur le fond des problèmes avec les acteurs de terrain qu'il coordonne (Leclair, 1993). On ne lui demande pas d'être un expert de tous les problèmes techniques débattus sur le projet, mais une maîtrise minimale des principales techniques mises en œuvre dans le projet est nécessaire pour ne pas se faire « rouler dans la farine » et pour construire sa légitimité dans les débats techniques. La compréhension des spécificités du projet et l'adhésion à ses objectifs deviennent aussi nécessaires.

- la compétence historique. Car, manager un projet requiert une compétence spécifique, définie comme « *la capacité à formuler les problèmes, à mobiliser les hommes et les méthodes en fonction d'une compréhension et d'une adhésion aux objectifs et au contexte propres au projet* » (Garel, 2003a, p. 55). En d'autres termes, le responsable de projet doit connaître et savoir traiter les singularités du projet, savoir sélectionner et adapter les démarches, expliquer aux multiples intervenants le contexte spécifique de leur intervention, le sens qu'il faut lui donner, les priorités qu'il convient de privilégier, etc. Qualifiée ainsi

d'historique, cette compétence, se construit au fur et à mesure du déroulement du projet. Un nouveau chef de projet, arrivant en cours de projet, est de fait « incompetent », tout simplement parce qu'il n'a pas vécu toute la période antérieure à son arrivée et ne connaît pas les rouages.

4.3.4. Contextualisation de la réforme curriculaire : vers une appropriation réelle par les acteurs

Mouraz, Fernandes et Morgado (2012) considèrent que la contextualisation de la réforme curriculaire est légitimée par le système éducatif. Il s'agit pour le système éducatif d'organiser les ressources matérielles, physiques, humaines et pédagogiques. Ces ressources doivent être au bénéfice de tous les destinataires du projet de réforme. En ce sens, le processus de contextualisation de la réforme doit favoriser des conditions optimales pour le meilleur développement des professionnels. La contextualisation démontre alors, la pertinence même du changement qui constitue une dimension cruciale pour une réforme curriculaire de qualité. La contextualisation exige alors que le projet de réforme soit adapté aux contextes locaux, à l'effet d'encourager les conditions politiques, culturelles et socio-économiques.

Le système éducatif a alors pour objectif de structurer l'organisation sociale des populations, en les amenant à être enracinées dans leurs cultures. Il s'agit pour les planificateurs de mettre en relief les valeurs développées dans chaque société, sans nuire à l'identité culturelle de celle-ci. Il semble pertinent que contextualiser la réforme par l'APC n'est possible que, si la demande envisagée par les réformateurs et les acteurs est posée à partir du Cameroun et de sa situation historico-culturelle.

En outre, une mauvaise connaissance ou une connaissance a priori du contexte socioculturel de la part des experts chargés du projet de réforme peut s'avérer risquée pour leur considération dans l'application de celui-ci. Cette méconnaissance peut entraîner des interventions accordant très peu d'attention aux initiatives locales et aux priorités nationales, exposant ainsi les acteurs de terrain à une implication dite passive. De même, Marcel (2002) envisage la contextualisation de la réforme par l'APC en termes de processus désignant les relations interactives entre des individus et un contexte en cours d'action. Ainsi, l'accent est mis, d'après Marcel (2002, p. 104), « *sur la distinction entre environnements tels qu'il peut exister comme un donné indépendant des représentations de l'acteur engagé (et donc tel qu'il peut être décrit ou construit par d'autres) et situation d'action telle qu'elle est construite par cet acteur en fonction de ses engagements* ».

La pertinence de la contextualisation n'a alors de signification que par un contexte donné. Ainsi, la logique de contextualisation consiste à rendre autonomes, les différents acteurs du système éducatif chargés d'opérationnaliser le développement de la réforme curriculaire (Dias, 2009). Il convient de comprendre qu'aucun acteur, quel que soit son statut, ne doit être marginalisé. Étant donné que, c'est quelquefois les acteurs de terrain qui maîtrisent mieux les réalités locales. Il est alors nécessaire de prendre en compte leurs différents points de vue, dans le but de faciliter plus tard leur compétence professionnelle. L'autonomie entendue ici dans le sens de possibilités données à tous les groupes d'acteurs, d'exercer leur capacité critique face aux problèmes locaux et nationaux. À cet égard, les planificateurs doivent permettre aux différents acteurs d'interagir dans le processus, afin de maîtriser la réalité sociale.

La contextualisation fait aussi référence à la notion de causalité circulaire (à la différence de la causalité linéaire du modèle processus/produit) et d'interaction (les composantes du système comme simultanément modifiées et modifiantes les unes par rapport aux autres). En effet, le processus de contextualisation curriculaire met en évidence la prise en compte de l'environnement social dans lequel le changement doit se déployer. Mais également par rapport à l'environnement, la lecture mono-causale qui laisse place à une lecture multi-causale compliquée d'une interdépendance entre les causes et les effets.

En référence à l'environnement, Crozier et Friedberg (1977) proposent de ne pas préconiser une adaptation unilatérale de la contextualisation du changement, mais une inter-structuration du système éducatif devant le contexte. En ce sens, pour rendre pertinent la réforme par l'APC pour l'éducation de base, il importe de l'envisager en termes d'un ensemble de construits politiques et culturels. L'éducation de base est donc comme un système interne organisationnel, comme un jeu d'acteurs, afin de découvrir ses mécanismes de régulation. Autrement dit, il s'apparente à une approche conçue pour satisfaire aux exigences en éducation d'un pays donné. Dans ce contexte, l'objet d'une réforme ne peut pas être parachuté dans un autre contexte présentant des réalités propres.

Pichault (2013) envisage la contextualisation dans le changement en termes de processus constitué d'une série d'opérations (contenu, contextes et processus). Dans ce processus, le réformateur doit tour à tour clarifier le contenu de la réforme, identifier des éléments du contexte interne et externe susceptibles d'influencer le cours du processus de changement ; repérer les circuits de communication informels ; identifier les principaux détenteurs d'influence ; analyser les moyens d'action susceptibles d'être déployés. En effet, grâce à la contextualisation, le réformateur parvient à, précise Pichault (2013),

repérer les opportunités ou les contraintes de contexte susceptibles de marquer le processus ; qualifier la nature centripète ou centrifuge du système d'influence en vigueur ; détecter les écarts possibles entre la situation réelle et la situation souhaitée, notamment en matière d'organisation du travail et de gestion des ressources humaines (p. 129).

Autrement dit, la réforme doit se réaliser dans un contexte social bien défini, avec un éventail diversifié de parties prenantes, tenant ainsi compte de ce qui se produira réellement dans les écoles et les salles de classe.

Dans cette optique, la réforme curriculaire ne semble pas relever de l'ordre de la science, mais de l'art, c'est-à-dire nécessitant une expertise avérée. Il semble induire une ingéniosité particulière de la part des réformateurs, à l'effet de faire coexister et coopérer une autorité formelle et une instance de cadrage moins soucieuse de gérer le système que de faire avancer le projet de réforme. Il s'agit d'une articulation effective entre les politiques institutionnelles et les politiques substantielles ou curriculaires (Ndoye, 2009 ; Lessard, 2009).

Dans le même ordre d'idées, Ndoye (2009) conçoit la contextualisation de réforme curriculaire comme enjeu de développement professionnel des acteurs de terrain. Pour lui, lorsqu'on aborde la réforme curriculaire, un certain questionnement doit être formulé. Ainsi, les réformateurs peuvent se poser des questions du genre : quels enjeux spécifiques représentent ces réformes pour la société ? De quelle nature sont-elles ? Y a-t-il un schéma de réformes type en Afrique ? Grâce à quels processus d'adaptation du système cette réforme a-t-elle été envisagée ? Toutes ces interrogations cruciales supposent de la part des planificateurs une analyse pointue. Laquelle analyse permet de saisir tous les éléments, qui sont en jeu dans le processus du cadrage. Il y a lieu de comprendre que, les réformes curriculaires entreprises dans le cadre du Cameroun, ne doivent pas être prises en dehors des réalités socioculturelles. Ces réalités constituent souvent le cadre de référence dans lequel s'inscrivent ces dernières.

Il devient impératif que les réformateurs tiennent compte de l'ensemble des facteurs dans le processus de tout contextualisation des réformes curriculaires. Crozier et Friedberg (1977) envisagent la réforme curriculaire en termes d'un processus politique, culturel d'intégration et de régulation des comportements stratégiques d'acteurs sociaux relativement autonomes. La culture semble ainsi fonder et donner toute sa signification au processus de la

contextualisation curriculaire, parce que déterminant l'implication des acteurs du système éducatif.

Or, tel il est observé dans la plupart des pays où les réformes ont été implantées, plus particulièrement en Afrique subsaharienne, il y a un écart entre l'objet de la réforme et les réalités contextuelles. D'où la difficile appropriation par les acteurs de terrain. Elles se particularisent aussi par le fait qu'elles sont loin d'obtenir l'implication de tous, le Cameroun ne faisant pas exception. Étant donné que la tendance aux changements fréquents dans le système éducatif camerounais est toujours imposée ou venue de l'extérieur, certains acteurs éprouvent des difficultés à mettre en pratique l'objet de la réforme. Ainsi, il y a lieu de se demander si la réforme APC venue du monde de l'entreprise produira des résultats escomptés dans les pays africains ? Quelle posture adopteront les professionnels de terrain dans la mise en œuvre de cette approche ? De même, Delorme (2010) soutient que « *la complexité des enjeux scolaires en Afrique n'est pas de même ordre ni de même nature que celle des sociétés occidentales. (...) Il faut problématiser ces potentialités au lieu de les uniformiser par une ingénierie importée ou imposée* » (Delorme 2008, p. 119). Tous ces auteurs posent, chacun à sa manière avec force, le problème de contextualisation des réformes en Afrique.

La dynamique de contextualisation exige des réformateurs d'identifier et d'analyser les défis posés au processus du projet de réforme. Elle suppose d'avoir d'entrée de jeu, l'idée qu'une réforme est un processus complexe. Lequel processus se déploie à travers une suite de défis plus ou moins bien anticipés, et dont la question reste celle de savoir répondre à ces différents défis. En ce sens, on peut se rendre à l'évidence que malgré le nombre considérable des informations scientifiques sur les réformes, la réforme curriculaire reste « *affaire de compromis avec les contraintes du terrain et d'acceptabilité sociale, politique et culturelle* » (Ndoye 2009, p. 56). Il y a lieu de sous-entendre que le processus de réforme curriculaire doit rythmer en cohérence avec le contexte socio-économique. C'est dans cette même logique que Mbgwa, Matouwe et Ndoungmo (2019.) précisent que la réforme par l'APC gagnerait à appréhender la complexité du monde actuel et à s'orienter vers une pensée plus systémique, des structures plus souples, des organisations moins linéaires et moins hiérarchisées. Car, l'APC est un fait propre au système éducatif et ne peut faire l'objet d'une importation. La conduite d'un projet de réforme se fait selon un va-et-vient et des confrontations constantes entre les réalités sociales et ce que la réforme vise.

Dès lors, il convient de comprendre que le mode de réforme curriculaire que l'on veut adopter s'ouvre à la participation impliquée des différents types d'acteurs, vivant dans une société avec des valeurs précises. Car, « *c'est à ce moment que se fait l'adaptation du modèle*

aux réalités des classes et des capacités. Or, généralement, les concepteurs supposent des conditions qui sont rarement conformes à la réalité. » (Ndoye 2009, p. 55). Il importe de relever que le processus d'adaptation curriculaire passe aussi par la prise en compte des documents nationaux. Ceux-ci devant refléter l'ensemble des valeurs sociales et des aspirations d'un pays. Il s'agit de documents auxquels différents groupes d'acteurs portent un intérêt légitime et à l'élaboration desquels, ces groupes doivent par conséquent pouvoir participer. Envisager un projet de réforme représente une exigence nouvelle pour les réformateurs en éducation.

Comme nous l'avons mentionné plus haut, ce chapitre devrait nous permettre de montrer comment les attitudes des planificateurs/formateurs participent à la construction d'une appropriation optimale des acquis des réformes. Il convient de rappeler qu'il s'est appesanti de fond en comble sur trois points fondamentaux. D'abord, il nous a été question de montrer comment le management de la qualité peut constituer une opportunité pour la réussite de la contextualisation de la réforme curriculaire. Ensuite, nous avons présenté le leadership éducatif comme une valeur ajoutée dans la réussite de la réforme curriculaire. Enfin, nous avons expliqué en quoi le projet éducatif peut constituer une nécessité absolue dans la contextualisation des réformes. Reste maintenant à asseoir le cadre théorique de notre travail.

CHAPITRE 5

THÉORIE CONTEXTUALISTE DU CHANGEMENT : UN MODÈLE INTÉGRATEUR DANS L'APPROPRIATION DE LA REFORME CURRICULAIRE

Ce chapitre ambitionne l'élaboration du cadre théorique qui va permettre d'avoir une compréhension approfondie de l'objet de ce travail. Il questionne le sens donné aux réformes curriculaires par les acteurs du MINEDUB. Notre recherche interroge l'appropriation des réformes par les acteurs face à la contextualisation du changement. L'objectif ici est de comprendre en quoi la défaillance des modalités théoriques contextualistes du changement peut induire la non appropriation des réformes curriculaires ou encore mieux la déstabilisation des acteurs visés dans leur mise en œuvre. La compréhension du problème de cette étude prend en compte deux cadres théoriques : une théorie principale, donc l'approche contextualiste du changement et une seconde, celle de l'appropriation des réformes curriculaires.

5.1. LA THEORIE CONTEXTUALISTE DU CHANGEMENT

Le changement organisationnel d'après Brassard (2003), fait l'objet de définitions multiples et diversifiées. Selon cet auteur, il désigne le processus par lequel un aspect d'une organisation ou plus largement, d'un système d'action collective est modifié. Il s'agit d'une altération ou la modification équivaut à l'ajout, à la suppression ou au remplacement. Il peut être de façon partielle ou totale, ou encore peut intégrer l'un, plusieurs ou tous les éléments composants une organisation et de l'une ou l'autre des caractéristiques de ceux-ci. Les auteurs tels que Baudry et Dubrion, (2009) font remarquer qu'en général, les organisations en tant qu'entreprises structurées et organisées connaissent, depuis le début des années 1980, des transformations organisationnelles profondes. Les phénomènes économiques, juridiques, sociaux ou culturels voire environnementaux telles les fusions, les acquisitions, les absorptions, les privatisations, le réseautage, la disparition des frontières, les réorganisations marquent le cycle de vie des organisations et entraînent d'importants bouleversements menés à travers un processus de changement.

Crozier et Friedberg (1977, p.144) précisent par ailleurs que « *l'organisation est le lieu d'une action organisée ou collective, un construit humain* ». Autrement dit, l'organisation est un espace où il existe une certaine division du travail et faisant appel à l'existence de formalisation, de hiérarchie, d'objectifs, de frontières. Les organisations sont des systèmes, des lieux de pouvoir où se retrouvent associés technologies, procédures et individus. Ce sont des lieux ouverts sur l'environnement, s'adaptant à l'évolution des variables externes et internes. Les organisations sont des lieux « structurés » par les échanges et se structurent elles-mêmes. C'est le cas du MINEDUB qui, en tant qu'organisation est une forme spécifique d'action organisée et formalisée, avec un certain degré de hiérarchisation, visant des objectifs et utilisant des ressources humaines, matérielles et financières.

Il s'agit entre autres d'entreprises publiques et privées, d'établissements publics ou privés, d'associations. Les auteurs suscités considèrent le changement dans une organisation comme un problème sociologique et le définissent ensuite comme un phénomène systémique qui porte sur la transformation de son système d'action. C'est alors un processus qui met en pratique de nouveaux rapports humains, de nouvelles formes de contrôle social, l'apprentissage de nouvelles formes d'action collective. Il entraîne des conséquences liées à la découverte, l'acquisition de nouvelles capacités et la prise en compte des construits d'action collective comme obstacles à l'apprentissage. La théorie contextualiste du changement tire ses origines dans le champ du changement organisationnel.

5.1.1 La compréhension première de la contextualisation : l'approche analytique de Pettigrew (1985, 1987, 1990)

Dès les années 1970, Pettigrew s'intéresse au changement et au développement organisationnels (et notamment à la création des cultures organisationnelles ainsi qu'à la naissance des organisations). Il s'agit d'un domaine de recherche important dans le champ du management et des sciences de l'organisation. Le cadre théorique proposé par Pettigrew (1987) est considéré comme une référence incontournable dans l'étude longitudinale du changement organisationnel. En effet, il critique les travaux qui lui sont antérieurs pour leur caractère acontextuel, ahistorique et aprocessuel. C'est dans cette optique qu'il développe une théorie contextualiste du changement organisationnel. Ainsi, comme Chandler l'avait fait avant lui, il choisit une perspective historique pour aborder la gestion (Godelier, 1998).

C'est à travers sa recherche publiée en 1985 où il décrit de manière minutieuse et détaillée les changements et les processus qui se sont produits à « *Imperial Chemical Industries* » (ICI), que ses apports théoriques et méthodologiques s'afficheront de manière incontestée. Son étude de cas d'ICI se base sur l'analyse de données chronologiques (données sur la firme, le secteur d'activité, le contexte politique et économique). Ainsi, la conjugaison des données processuelles et contextuelles permettent à Pettigrew (1985) de « *cartographier la complexité du changement dans les systèmes organisationnels* » (Bensebaa, 2002, p.78). A ICI, il constate que la structure ne suit pas la stratégie, mais que la décision stratégique et les changements organisationnels sont mêlés jusqu'à devenir quasiment indissociables (Pettigrew, 1987). Ainsi, il montre que les changements ne doivent pas être considérés comme un épisode unique car, ils se produisent d'une manière incrémentale et discontinue.

Pour comprendre le changement, Pettigrew (1987) intègre le facteur chance et les forces environnementales, et montre que les changements sont étroitement liés aux transformations de l'environnement économique externe de l'entreprise (notamment aux circonstances extrêmes comme la récession de l'économie mondiale). Il met également l'accent sur le rôle des individus exceptionnels (les individus ayant des idées et le pouvoir de les mettre en application). En effet, au cœur de son analyse se trouve la question du pouvoir des managers dans et hors de la hiérarchie formelle. C'est la capacité de l'individu à prendre conscience du besoin de changement qui lui donne le pouvoir.

Selon l'auteur, « *le changement stratégique est donc un processus de pourparlers et la fonction du dirigeant consiste à mobiliser des acteurs ou certaines parties de la structure et du contexte pour accélérer ou freiner les débats et la légitimation du changement* », (Pettigrew, 1985, p.129). Dans sa pensée, le concept de changement stratégique ne peut donc être compris sans prendre en compte la place et le pouvoir des managers dans l'organisation (Martinet cité par Godelier, 1998). La structure, la culture et la stratégie sont utilisées par les managers dans les luttes de pouvoir et tous les acteurs peuvent constituer une force de changement en se coalisant.

Le changement organisationnel en tant que processus collectif englobe et façonne donc le contexte et le contenu du changement. Par ailleurs, Pettigrew (1985) met aussi en évidence dans son enquête sur ICI, le rôle de la culture qui relie structure et processus et qui joue un rôle significatif lors des grands bouleversements. En effet, selon lui les formes de coordination et de contrôle prennent leurs racines dans la culture (Godelier, 1998) et le changement stratégique en tant que processus collectif dépend des valeurs des membres de l'organisation. Dans ces travaux, Pettigrew (1985) contribue notamment à analyser la

constitution et le dépassement des routines de gestion dans le changement et à enrichir la théorie de l'apprentissage stratégique en considérant l'apprentissage comme une transformation progressive de long terme.

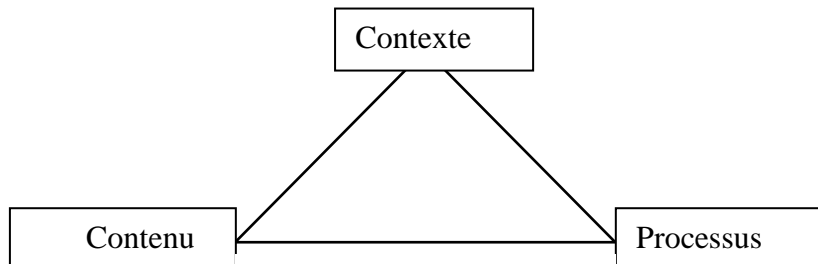
Dans les années 1990, Pettigrew dirige une recherche collective portant sur les liens entre la compétitivité, le changement de la stratégie et les transformations des ressources humaines. Plusieurs études de cas sont menées au Royaume Uni. Les résultats montrent que le changement stratégique affecte le management des ressources humaines de différentes manières. Ils montrent notamment que le management des Ressources Humaines (RH) naît du changement stratégique (Hendry & Pettigrew, 1992). En outre, il apparaît que toutes les transitions de cycles de vie d'entreprise (à noter que dans cette recherche, le changement stratégique est présenté à travers le concept de cycle de vie organisationnel) ne produisent pas de management des Ressources Humaines.

Cette recherche révèle aussi que les entreprises qui opèrent dans des contextes économiques, politiques et institutionnels similaires se distinguent considérablement en termes de performance, en raison d'une part, de facteurs internes aux entreprises, et d'autre part de facteurs liés aux mécanismes sous-jacents au contexte dans lequel elles opèrent (Pettigrew et al., 1990 ; Pettigrew et Whipp, 1991). Autrement dit, la performance est induite par un processus de management qui intègre l'environnement dans lequel la firme opère. Elle est également induite par la manière dont le changement est approché, notamment dans le domaine de la stratégie. Enfin, cette recherche confirme le rôle des individus dans le processus de changement. Comme le souligne Bensebaa (2002), plusieurs enseignements peuvent être tirés de ces travaux :

- les transformations se produisent de manière incrémentale et discontinue ;
- les changements importants ne peuvent pas être mis en œuvre si les individus qui sont chargés de leur introduction ne peuvent pas les justifier par des performances antérieures médiocres ;
- les changements intenses sont étroitement liés aux transformations macroéconomiques ;
- une réponse appropriée à ces changements ne peut être possible en l'absence d'un terrain créé préalablement par la vision et l'imagination d'un individu ou d'un groupe disposant d'un pouvoir important ;
- la crise peut être opportunément utilisée par les dirigeants pour établir des changements souhaités ;
- la structure ne suit pas la stratégie (les modifications de la stratégie pouvant être plus lentes après leur légitimation) ;

La théorie contextualiste qui émerge des travaux de Pettigrew (1985, 1987, 1990) constitue un apport théorique qui va au-delà des résultats qui viennent d'être évoqués car il s'agit d'une théorie pouvant être transposée dans des domaines de recherches extérieurs au changement organisationnel. En effet, la théorie contextualiste est articulée autour de trois dimensions centrales présentées dans la figure ci-dessous.

Schéma n°2: Cadre théorique du Contextualisme



Source : Pettigrew (1987)

Lorsqu'il étudie le changement stratégique dans sa perspective contextualiste Pettigrew(1987) prend en compte le contenu du changement en question, la compréhension du processus de changement et les contextes dans lesquels il se produit. Dans ses travaux, le processus de changement organisationnel fait référence aux actions, réactions et interactions des différentes parties qui cherchent à déplacer l'entreprise de son état présent à son état futur. Pettigrew(1987) prend soin d'indiquer que le contexte qui influence le changement organisationnel présente deux dimensions : une dimension interne d'ordre structurel, politique, culturel, propre à l'entreprise ; une dimension externe d'ordre économique, social, politique et sectoriel qui fait référence à l'environnement dans lequel les entreprises doivent opérer. Ainsi, l'approche contextualiste du changement organisationnel consiste à analyser les processus de changement dans leur dimension verticale et horizontale. La dimension verticale porte sur les contextes internes et externes de l'entreprise, et la dimension horizontale est relative à l'approche longitudinale du changement dans une compréhension historique des événements (Godelier, 1998).

Dans son article de 1990, Pettigrew synthétise sa théorie et la méthode de recherche longitudinale et historique qui lui est associée. Il discute des problèmes pratiques qui surviennent dans la collecte de séries temporelles dans un cadre organisationnel. L'auteur explique son dispositif méthodologique consistant à observer directement le processus, à accorder une importance primordiale au contexte et à appréhender les phénomènes

organisationnels d'une manière longitudinale. Pour Pettigrew (1992) seules les démarches holistiques et processuelles permettant l'observation directe des mécanismes par lesquels les phénomènes se produisent dans le temps, sont efficaces pour comprendre la logique qui existe derrière les transformations des entreprises et des organisations.

Cependant, plusieurs critiques ont été adressées à l'approche contextualiste de Pettigrew (1987). Notamment, celui de sa focalisation sur l'étape unique de contextualisation pour expliquer un processus de changement (Akrich et al., 2006). Pichault (2013, p.68), pour sa part clame que « *le contextualisme ne constitue pas à proprement une approche explicative : il propose plutôt une grille d'analyse générale, dans laquelle peuvent venir s'enchâsser différentes approches* ». C'est aussi dans cette logique qu'Akrich, et al., (2006) se sont intéressés à l'explication de ce processus en mettant sur pied une théorie dite de « l'acteur/réseau » ou de « la traduction ».

5.1.2 La perspective sociologique de la contextualisation: le modèle de la traduction d'Akrich, Callon et Latour (2006)

La théorie de la traduction ou Théorie de l'Acteur Réseau (TAR), en anglais (Actor Network Theory (ANT)) (Akrich et al., 1988a ; 1988b ; Akrich et al., 2006 ; Amblard et al., 1996 ; Callon, 1986) est en effet un cadre d'analyse dynamique qui aide à saisir toutes les dimensions qui sont concernées par le processus de changement. Elle est une approche intégrée et multidimensionnelle de la gestion des processus de changement qui s'attache aussi à l'étude de trois concepts clés du changement, ainsi qu'aux interactions entre eux : le contenu (c'est-à-dire, la finalité du changement), le contexte (à savoir, tous les facteurs susceptibles d'influencer le contenu et son évolution) et le processus (c'est-à-dire, le déroulement de la mise en œuvre ; l'attention portée sur les intérêts des acteurs, leurs atouts et les jeux de pouvoir qui se développent entre eux).

Le processus de traduction suit des séquences ou des modules qui sont déterminés, simplement par décision de méthode. En pratique, en tant que théorie d'analyse, la TAR suit la vie des acteurs telle qu'elle se déroule (Callon, 1986). Les étapes ne s'excluent pas rigoureusement et n'obéissent pas à un schéma de succession obligatoire. Ainsi, dans son article fondateur sur l'étude du cas des coquilles Saint Jacques, Callon (1986) dénombre quatre étapes : la problématisation, l'intéressement, l'enrôlement et la mobilisation. Cependant, la contextualisation se trouve masqué dans l'étape de la problématisation. Pour l'application de la TAR à un cas de fusion-acquisition, Walsh et Renaud (2010) utilise les

mêmes séquences. Quant à Amblard et al. (1996), ils vont plus loin dans les détails pour définir dix modules dont le premier est la contextualisation. Elle revient à une analyse des actants en présence, de leurs intérêts, de leurs enjeux et de leur degré de convergence.

Les controverses dans la théorie de l'acteur-réseau sont causées par le manque ou l'absence de distinction entre les personnes et les objets. Un aspect communément accepté est en effet que les personnes sont notablement distinctes des animaux et encore plus fondamentalement des objets. Toutefois, Pichault (2013), trouve que « *la théorie de la traduction, au départ strictement analytique, constitue en fait une base tout à fait pertinente pour la conduite du changement* » (Pichault, 2013, p. 127). Il s'en saisit donc comme référence principale pour la présentation de la stratégie de conduite politique du changement qu'il a dénommée le « management polyphonique ». Dans la définition de ses séquences, il scinde la problématisation en deux étapes en distinguant « la contextualisation » de la « problématisation » proprement dite. Ce qui nous paraît plus intéressant.

5.1.3 L'approche polyphonique de la contextualisation: le modèle des cinq forces de Pichault (2013)

S'inspirant de la théorie de la traduction d'Akrich, Callon et Latour (2006) et de la théorie contextualiste de Pettigrew(1987), Pichault (2013) tente d'offrir une vision globale et nuancée du processus de changement. Il met sur pied un modèle intégrateur dit des cinq forces qui allie l'analytique et le normatif. Il propose ainsi un modèle d'analyse intégré, et multidimensionnelle des processus de changement. Son modèle associe les cinq grandes approches explicatives du changement (la planification, la contingence, le politique, l'incrémentalisme, l'interprétativisme).

Ce mode alternatif de conduite de changement, qui fait largement référence à la contextualisation des processus d'innovation proposée par les tenants de la théorie de la traduction (Akrich, Callon & Latour, 2006), suppose que l'attention des promoteurs du projet soit davantage centrée sur le processus (temporalités, acteurs, significations) et sur le contexte dans lequel il est introduit que sur le contenu même de ce projet. Et pour appuyer ces propos, l'auteur affirme qu'« *un contenu particulièrement novateur risque bien de ne jamais se concrétiser si des actions spécifiques ne sont pas menées pour le rendre appropriable dans un contexte particulier, même si le prix à payer est une dénaturation du contenu initial* », Pichault (2013, p.126). Le recours à la théorie de la traduction offre l'intérêt de permettre une présentation structurée des principes de base du management polyphonique.

La particularité du modèle des cinq forces est d'articuler les différentes approches explicatives en exploitant leur complémentarité en vue d'offrir une appréciation globale des processus de changement. Aussi précise-t-il : « *l'ouverture paradigmatique qui caractérise le cadre d'analyse contextualiste nous conduit logiquement à un modèle général qui intègre les différentes approches exposées précédemment* », Pichault (2013, p.69). Il met l'accent sur les concepts clé et leurs interrelations : respectivement le contenu, le contexte et le processus. Pour lui, « *le recours au modèle des cinq forces nous met en position de dessiner, à partir d'une situation donnée, des scénarios d'évolution possibles* », (Pichault, 2013, p.98). L'élaboration des scénarios plus ou moins probables peut constituer une aide utile à toute activité de gestion. Elle permet en outre au gestionnaire ou tout promoteur du changement de tenter d'agir de manière éclairée. Ainsi, si ce dernier entreprend telle ou telle action, c'est qu'il privilégie, plus ou moins explicitement un scénario particulier : il anticipe dans ce sens le déroulement du processus de changement.

Le processus d'introduction du changement s'avère crucial, car il s'interroge sur les aspects suivants : comment les acteurs se positionnent par rapport au contenu (approche politique)? Comment ils sont marqués, dans ces positionnements, par l'histoire organisationnelle et les décisions héritées du passé, chacune ayant une temporalité spécifique (approche incrémentale)? Comment ils mettent en action les éléments du contexte pour les intégrer de manière signifiante dans le contenu (approche interprétativiste)? Cependant, Pichault (2013), précise que la contextualisation constitue la première phase de la démarche polyphonique. Pour lui, le but de l'analyse du contexte stratégique est de comprendre les changements dans l'environnement de l'organisation en vue d'élaborer la stratégie. Plus concrètement, la contextualisation vise à obtenir le portrait le plus complet possible du contexte organisationnel (fonctions, métiers, processus de travail concrets) et social (intérêts en présence, jeux de pouvoir, etc.) dans lequel prend place le changement et qui permet d'en anticiper les impacts potentiels.

Les approches suscitées, ont d'après Pichault (2013) une conception hypothético-déductive de l'explication, partant de constructions théoriques pour explorer la réalité empirique. Les catégories descriptives qu'elles fournissent ne sont donc pas neutres puisqu'elles renvoient de manière privilégiée à une approche particulière. En revanche, des approches plus inductives comme l'approche politique ou l'approche incrémentale qui partent des systèmes d'action concrets ou des histoires particulières de chaque organisation ne

proposent pas d'emblée de catégories descriptives. D'où la nécessité de développer un modèle intégrateur qui a comme enjeu l'explication plurielle de la conduite du changement.

À partir d'un jeu d'hypothèses croisant l'influence de variables contextuelles et surtout processuelles, il dégage les capacités prédictives du modèle des cinq forces. Les premières variables relèvent avant tout de l'approche contingente qui permet de distinguer différents systèmes d'influence (centripète ou centrifuge selon leur degré de concentration du pouvoir). Les secondes quant à elles concernent les approches de planification, politique, incrémentale et interprétativiste en vue d'opposer deux grands styles de management (le management panoptique et polyphonique). De manière plus explicite, il dira que le système d'influence peut être caractérisé par deux types fondamentalement différents : soit on observe une dispersion des pôles du pouvoir (système d'influence centrifuge), liées à la présence d'opérateurs qualifiés ; soit on assiste à une concentration du pouvoir dans les couches supérieures de l'organisation (système d'influence centripète).

Quant au style de management, il peut être marqué par la rationalisation, les tentatives de réduction des zones d'incertitude, la quête de transparence : il sera alors qualifié de panoptique. Il peut être en revanche ouvert à la pluralité des rationalités, à la négociation et au compromis, à l'acceptation du jeu de clair/obscur qui caractérise la vie de toute organisation. On le considèrera alors comme polyphonique. Les hypothèses de l'auteur présentent plusieurs scénarios possibles d'évolution autour d'un projet de changement, en anticipant les types d'interactions sociales susceptibles de se développer. Quatre logiques différentes susceptibles d'émerger au cours d'un processus de changement sont possibles : les deux premières conduisant à une perpétuation de la structure en place (management panoptique dans un système d'influence centripète), voire à des situations de dissidence (management panoptique dans un système d'influence centrifuge) ; les deux dernières favorisant plutôt l'adaptation (management polyphonique dans un système d'influence centripète) et même l'innovation organisationnelle (management polyphonique dans un système d'influence centrifuge).

Ces quatre scénarios balisent en quelque sorte l'horizon du possible en fonction des styles de management adoptés. Dans cette mesure, ils constituent bel et bien un préalable nécessaire aux actions managériales susceptibles d'être entreprises en matière de gestion du changement (Pichault, 2013, p.109).

Après une discussion critique, de l'hypothèse de la congruence, qui préconise l'adoption d'un style de management adapté au contexte d'introduction du changement,

Pichault (2013) a mis en évidence le rôle central joué par le style de management, quel que soit le contexte concerné. Car, d'après lui, cette variable peut en effet à elle seule, amener les interactions sociales à contribuer de manière plus ou moins positive au processus de changement. À cet effet, l'auteur précise qu'« *un tel jeu d'hypothèses permet de rejeter l'hypothèse de la congruence, du moins dans sa forme mécanique lorsqu'elle associe le style de management panoptique à un contexte centripète et le style de management polyphonique à un contexte centrifuge* » (Pichault, 2013.p.178).

En somme, l'auteur pense qu'en construisant des scénarios d'évolution probable et en y cernant le rôle crucial joué par le style de management dans la conduite du changement, ces hypothèses constituent un préalable à l'action managériale, qui reste à définir. Étant donné qu'un style de management polyphonique semble conduire à la réussite du changement qu'un style panoptique, il pense approfondir dans la suite de son raisonnement les caractéristiques constitutives de ce style de management. Pichault (2013) a clairement établi le rôle décisif du style de management dans la réussite ou l'échec du changement. En effet, il a montré qu'un style de management polyphonique, qui reconnaît d'emblée la pluralité des acteurs et la divergence de leurs intérêts, qui se montre attentif aux contraintes du contexte, aux temporalités des processus antérieurement enclenchés et au sens à donner au processus de changement est de nature à augmenter les chances de réussite de ce projet à un style de management panoptique, qui poursuivrait exclusivement des objectifs de rationalisation.

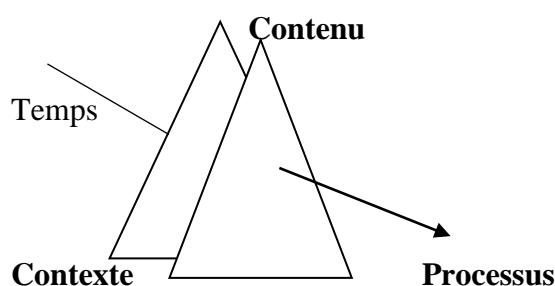
Pichault (2013) envisage de montrer comment passer de l'analyse des cinq forces au management polyphonique. À cet effet, il convient de la nécessité de maintenir une distinction entre les analyses que peuvent mener les théoriciens des organisations et les préoccupations pragmatiques des gestionnaires et consultants. Dans le premier cas, l'auteur précise qu'on cherche avant tout à décrire une réalité afin de mieux la comprendre et surtout de l'expliquer. L'explication propose à son tour des modélisations, susceptibles d'appuyer l'évaluation et l'anticipation, c'est-à-dire l'élaboration de scénarios plus ou moins probables. Dans le second, on se place au contraire sur un plan délibérément normatif, en recherchant ou en privilégiant certaines orientations d'action susceptibles de transformer la réalité existante. Dès lors, il postule que,

quelle que soit sa nature, la conduite du changement ne peut se passer d'une compréhension raisonnée des mécanismes sociaux contribuant à la définition du contenu, du contexte et du processus concernés. Inversement, l'accumulation des connaissances sur les facteurs humains est inutile et vaine si elle ne peut déboucher sur des

recommandations concrètes destinées à transformer les modes de fonctionnement actuels (Pichault, 2013, p.120).

Ce raisonnement a permis à l'auteur d'approcher les contours d'un management polyphonique, qui s'avère plus à même, par sa capacité à conjuguer la pluralité des « voix » organisationnelles, de mener un processus de changement vers la réussite. Les étapes du processus de contextualisation évoquées par Pichault (2013) sont : le contenu, le contexte et le processus. Ces trois variables sont en étroites interrelations comme le montre la figure suivante :

Schéma n° 3: interactions contenu-contexte-processus



Source : Pichault (2013, p.69)

Dans cette perspective, le MINEDUB qui est chargé de mettre en œuvre les réformes curriculaires devrait d'après lui, définir concrètement la finalité dudit changement, son ampleur et ses temporalités. Ensuite, il devrait analyser minutieusement les contextes interne et externe du système et enfin, il devrait s'atteler à repérer les différents circuits de communication informels, identifier les parties prenantes, analyser les capacités de mobilisation internes et externes, anticiper les moyens d'actions susceptibles d'être déployés.

5.1.1. Contenu du changement : objet de la contextualisation de la réforme curriculaire.

Les contenus ne désignent rien d'autres que le domaine ou la cible visée par le changement. Ces contenus et leur évolution peuvent être décrits à l'aide des concepts tels que : les finalités, les niveaux et les temporalités. Identifier le contenu du changement revient à préciser sa finalité, situer ses différents niveaux, préciser ses bornes temporelles (Pichault, 2013). D'après l'auteur, le changement c'est d'abord un contenu, c'est-à-dire un objet qui va être soumis à modification, reflétant le plus souvent les intentions d'une équipe dirigeante en matière de cible, de rythme ou de résultat attendus (approche de la planification), mais

pouvant aussi résulter de l'évolution non intentionnelle de certaines variables. Ce changement ne peut être appréhendé correctement sans être mis en relation avec le contexte dans lequel il est destiné à s'implanter (approche contingente), qui représente à cet égard autant de contraintes que d'opportunités. Son processus d'introduction s'avère crucial : comment les acteurs se positionnent par rapport au contenu (approche politique), comment ils sont marqués, dans ces positionnements par l'histoire organisationnelle et les décisions héritées du passé, chacune ayant une temporalité spécifique (approche incrémentale), comment ils « mettent en action » les éléments du contexte pour les intégrer de manière signifiante dans le contenu (approche interprétativiste).

5.1.1.1. Clarification de la finalité du changement

La finalité est un ensemble de déclarations issues d'une ou plusieurs idées qui se décline sous la forme d'un but à atteindre. Dans ce sens, l'objectif n'est qu'un moyen pour atteindre le but, un moyen pour arriver à la finalité. Dans ce sens, l'objectif serait au service du but qui le façonne. Ainsi, la finalité des réformes curriculaires serait liée à un problème, à un mal-être qui sévit dans le système éducatif. Dans ce sens, des auteurs (Pichault, 2013, Autissier et Moutot, 2013), recommandent d'envisager toute réforme à partir d'une définition de sa finalité dans le but de répondre à un besoin. Il est question d'identifier les lacunes, les défaillances liées au système en place, les différents niveaux d'objectifs et préciser les résultats à atteindre. Il s'agit ainsi de ce que Bériot (2006), qualifie d'informations porteuses de sens. Ce qui suppose que la réforme portant sur l'APC par exemple devrait initialement être basée sur les limites de la PPO afin de mieux fixer les finalités et les résultats attendus.

D'après Pichault (2013), ambitionner une nouvelle réforme curriculaire ne doit pas aller de soi, sans faire l'objet d'élucidation collective entre les membres de la chaîne éducative. Car les différents acteurs de la chaîne éducative constituent un premier champ de différenciation. Tout intervenant se retrouve dans l'obligation de se poser les questions par rapport à la nature de la réforme curriculaire dès l'amorce du processus : s'agit-il de changer le fonctionnement organisationnel ? De politique de gestion des ressources humaines ? De stratégies d'affaires ? De configurations organisationnelles ? De culture organisationnelle ? Du type de technologie de production ? Du système d'information ? Pour faciliter cette analyse, Pichault (2013) plaide pour une utilisation heuristique des types idéaux, susceptibles d'aider l'intervenant à spécifier la nature du changement en cours, sans nécessairement marquer son adhésion aux théories implicites qui les sous-tendent.

S'agissant des réformes au Cameroun, la question est de savoir si les acteurs de terrain, en tant que potentiels demandeurs ont souvent eu l'occasion de présenter les problèmes éducatifs à leur niveau. Cette présentation devrait à coup sûr leur donner l'occasion de proposer quelques solutions probables. Une question est celle de savoir si le MINEDUB en tant qu'intervenant, a mené les entretiens avec les acteurs de terrain à l'issue desquelles il devrait reformuler leur demande et fixer les finalités en s'appuyant sur les grandes orientations éducatives. En effet, ce processus devrait non seulement lui permettre de se rassurer qu'il se soit bien approprié les dysfonctionnements évoqués par lesdits acteurs (échecs, redoublements et déperditions scolaires), mais aussi, et surtout remettre ces derniers en confiance quant à la pertinence de leurs observations et de leur pouvoir d'intervention. À la suite de cette compréhension mutuelle, ces protagonistes devraient enfin essayer de changer de niveau logique afin d'accéder à l'objectif n+1 (objectif commun). En quoi consiste donc ce processus ? En somme, toute situation nécessitant un changement a besoin d'être clarifié pour être mieux saisi par les différents protagonistes. C'est à l'issue de ce travail qu'on procèdera à la formulation des objectifs à atteindre et des résultats escomptés.

La formulation d'un objectif du changement est le processus par lequel les différents acteurs engagés dans le projet parviennent à concrétiser leur but. Ainsi, d'après la logique systémique proposée par Bériot (2006), toute action de changement doit être reliée à un objectif afin de disposer d'un repère de cohérence. La formulation d'un objectif commun se fait au cours du cadrage d'une réforme. Très précisément lorsque le réformateur a besoin des informations porteuses de sens pour le projet dont il a la charge. Ainsi, « *clarifier, intégrer la demande dans un contexte et la mettre en perspective en fonction d'un objectif précis avant de prendre position constitue le premier impératif, la toute première étape de la démarche systémique* » (Bériot, 2006, p.13). Dans le même ordre d'idées, Pichault (2013, p.141) postule que « *la première action concrète du traducteur consiste à établir le minimum de convergence nécessaire au démarrage du projet, grâce à une formulation commune du problème à résoudre* ». Autrement dit, la gestion du changement par la traduction suppose que le comité de pilotage guide la réalisation d'actions créatrices de convergence et reste attentif à la mobilisation de tous les acteurs concernés par le projet.

Le changement de niveau logique est le processus par lequel l'intervenant amène le porteur de la demande à exprimer l'objectif de sa demande (niveau n) à l'effet de définir un objectif de niveau supérieur (niveau n+1). C'est le moment pour le réformateur de se rapprocher du demandeur pour discuter du problème, de la solution préconisée ou de

l'objectif formulé. À cet effet, Collerette et Schneider (2007, p.20), estiment qu'il faudra probablement « *avoir des échanges avec la personne qui vous a confié le mandat ou tout au moins consulter la documentation disponible permettant d'expliquer pourquoi la situation actuelle justifie un changement* ». Car, si la formulation est imprécise ou abstraite, on commence déjà à ne pas très bien comprendre l'intervenant et les destinataires seront de moins en moins réceptifs. Il est donc question de clarifier la situation à modifier et de préciser la conjoncture. Autrement dit, le réformateur devrait amener le demandeur à distinguer le résultat recherché des moyens à utiliser pour l'atteindre.

Une formulation plus subtile et plus efficace consiste d'après Bériot (2006) à diviser le pourquoi en deux mots (pour et quoi) que l'on séparera par un verbe. Ainsi, on dira par exemple : « *vous voulez enseigner selon l'APC pour obtenir quoi ou pour parvenir à quoi ?* » Sous cette forme, la question génère des réponses dont le contenu tend vers l'objectif n+1 : pour réduire le taux d'échecs, de redoublement et de déperditions scolaires ; pour donner du sens aux apprentissages ; pour répondre à la nécessité d'efficacité interne et externe, d'efficience et d'équité dans les systèmes éducatifs ; pour améliorer la qualité de l'éducation, A contrario, examinons ce qu'engendre le « *pourquoi voulez-vous enseigner selon l'APC ?* » : parce que l'école ne sert plus à rien ; parce que les élèves n'apprennent plus leurs leçons ; parce que la manière d'enseigner est obsolète ; etc. nous sommes ici dans les causes du dysfonctionnement et non dans ce à quoi l'on veut parvenir. Autrement dit, on s'attarde sur les causes du problème et non l'objectif caché par celui-ci.

De même, on évitera de se contenter de la question « *quel est votre objectif ?* ». En effet, le demandeur a tendance à confondre la formulation de sa demande avec son objectif : « *mon objectif est de réduire le taux d'échecs, de redoublements et de déperditions scolaires, bref, d'améliorer la qualité de l'Education* », répondra-t-il sans doute et il n'aura pas tout à fait tort. Car, à l'instant même où il sollicite de l'aide, c'est son objectif. Pour le réformateur, il ne s'agit pourtant que du niveau n, celui de la demande. Il est donc recommandé à tout intervenant d'éviter l'emploi du mot objectif, s'il veut amener un demandeur à changer de niveau logique. Au risque d'insister trop lourdement, Bériot (2006) recommande de supprimer complètement le mot objectif du vocabulaire de l'entretien afin d'éviter contresens et malentendus. Par exemple, au lieu de dire « *en fait ce qui vous intéresse dans la poursuite de cet objectif c'est de...* ». On dira : « *en fait ce qui vous intéresse dans le fait d'enseigner selon l'APC, c'est de...* Favoriser l'adéquation entre les savoirs scolaires et les besoins sociétaux ».

Autrement dit le réformateur devrait amener le demandeur à ne plus confondre sa demande avec l'objectif.

En suivant les suggestions élaborées par Amblard et al. (1996), une intéressante articulation peut être envisagée ici entre les théories de la traduction et des conventions. Cette dernière théorie permet de distinguer un certain nombre de mondes de référence dans lesquels la légitimité d'un même argument s'évalue différemment. « *Lorsque les différentes parties prenantes à un processus de changement ne sont pas en accord, plusieurs modalités d'action s'ouvrent pour le traducteur afin de reformuler, de manière légitime le problème à résoudre* », (Patriotta, Gong & Schultz cités par Pichault, 2013, p.141). La première concerne la clarification : elle consiste à amener l'ensemble des participants au débat dans un seul monde au sein duquel il sera plus facile de recourir à une même évaluation de l'action entreprise, autour de valeurs partagées.

La deuxième est l'arrangement : elle consiste à fonder l'accord sur une transaction qui tente de construire une solution satisfaisante pour tous sans que les différents protagonistes doivent adhérer aux valeurs d'un même monde. La troisième concerne le compromis : il revient à parvenir à assembler des composants propres à des mondes différents, souvent par le recours à un principe supérieur commun partagé par plusieurs mondes. Cette troisième modalité sera souvent celle qui émerge d'un comité de pilotage où sont rassemblés des porte-parole des différents détenteurs d'influence (Pichault, 2013). Pour couronner ses propos, Pichault (2013) clame que :

La formulation commune du problème à résoudre permet donc de disposer d'un même énoncé de diverses controverses en cours et oriente évidemment toute la suite des actions à entreprendre. Un tel processus peut prendre du temps mais il constitue la condition sine qua none d'une recherche de solutions que l'ensemble des protagonistes peut réellement s'approprier (p.142).

Eu égard à ce qui précède, une question reste celle de savoir si le MINEDUB dans le processus du changement a amené les praticiens de terrain à changer de niveau logique. Ce, dans le but d'éviter de tomber dans le piège de considérer leur problème comme objectif de la réforme. Si cela a été fait, de quelle manière s'est-il déroulé? Une fois la finalité du changement définie, il est temps pour l'agent du changement de passer à une autre étape.

C'est celle qui lui permettra d'exprimer l'ampleur de la réforme qui permet de répondre à un besoin.

5.1.1.2. Définition des différents niveaux du changement : une orientation de la réforme curriculaire

D'après Pichault (2013), clarifier les niveaux du changement revient à cerner son ampleur potentielle. L'auteur recommande de préciser les niveaux auxquels se situe le processus du changement ; en d'autres termes, de cerner son ampleur potentiel. Il pense que « *divers critères peuvent être retenus en la matière : l'importance des conséquences du changement sur l'organisation, les niveaux hiérarchiques à l'origine du changement ou la durée de celui-ci* », (Pichault, 2013, p.37). Sur cette base, le processus de changement peut être situé à trois niveaux différents : stratégique, managérial et/ou opératoire.

-le niveau stratégique, où se définissent les orientations majeures qui marquent fondamentalement la vie de l'organisation (la nature des activités, les objectifs qu'elle poursuit, le public qu'elle vise, son mode de structuration interne, etc.)

-le niveau managérial (ou de coordination), où de nouvelles orientations peuvent se prendre en termes d'affectation des ressources, de gestion du personnel, de procédure à suivre, de moyens de contrôle sur le travail réalisé, etc. ;

-Le niveau opératoire, où des évolutions peuvent affecter les modes de fonctionnement concrets qui marquent la vie quotidienne de l'organisation.

L'ampleur du changement représente ce que, Collerette, Delisle et Perron (2008), nomment « frontière du système ». Pour eux, « la frontière d'un système a toujours un caractère quelque peu arbitraire ou artificiel. C'est celui qui procède à l'analyse qui choisit de tracer la frontière là où il la trace. Ce faisant, il se trouve à isoler un certain nombre d'interaction et c'est sur celles-ci à l'intérieur de la frontière, que va porter son analyse », Collerette, Delisle et Perron (2008, p.9). C'est dire que la frontière est intimement liée à la nature du changement. On pourra également noter que la frontière n'est pas hermétique, mais perméable.

Le changement peut se dérouler à l'intérieur d'un ensemble organisationnel délimité ou bien dans le cadre d'un partenariat inter organisationnel. « *Toute clarification entreprise à ce sujet permet de lever les ambiguïtés sur le processus en cours et de localiser de manière*

judicieuse les actions à initier », (Pichault, 2013, p. 41). Autrement dit, il est préférable de clarifier d'entrée de jeu l'ampleur du changement escompté, afin de susciter des attentes réalistes à son égard, quitte à rectifier le tir en cours de route, en fonction des interrelations concrètement observées. Un tel effort permet également de mieux cerner les choix prioritaires à effectuer et les mesures d'accompagnement à adopter, étant donné qu'un changement s'effectue rarement de manière isolée et est souvent lui-même imbriqué dans d'autres changements d'ampleur différent.

D'après Pichault (2013, p.37), « *un processus de changement stratégique peut donner lieu à des retombées aux autres niveaux, mais il peut aussi ne les concerner que marginalement. En revanche, un tel processus peut très bien être lancé au niveau managérial ou opératoire sans affecter le niveau stratégique* ». Il importe donc de localiser dès le départ, le niveau auquel se situe le changement escompté. Car la tendance actuelle à présenter tout changement sous le mode stratégique est à cet égard préoccupante dans la mesure où elle crée des attentes qui ne pourront être rencontrées et est potentiellement source de frustrations. Il serait ainsi judicieux de déterminer non seulement la largeur, mais aussi et surtout la profondeur du changement dès l'entame du processus de mise en œuvre.

Autissier et Moutot, (2013, p.57) déclarent-ils « *après avoir identifié la largeur et la profondeur du changement, nous sommes en mesure de déterminer une configuration de conduite de changement en croisant ces deux axes* ». Dans ce sens, l'axe de la profondeur du changement en abscisses fait état de trois niveaux (respectivement 20, 50, 70). Celui de la largeur en ordonnées donne également trois niveaux respectivement 20, 50, 70). Ces trois repères constituent d'après Autissier et Moutot (2013) des seuils au-delà desquels les pratiques de changement nécessitent d'être revues. Ce croisement donne trois configurations types : configuration soutien, déploiement et intégration. Ces derniers ressemblent étrangement aux différents niveaux que propose Pichault (2013) pour expliquer l'ampleur d'un changement (niveau stratégique, managérial, opératoire).

La configuration intégration est mobilisée d'après Autissier et Moutot (2013) pour des changements dont la cible est importante ou pour des populations plus faibles avec des changements importants. D'après eux, « *le principal facteur d'attribution de cette configuration est le volume de la cible* », (Autissier et Moutot, 2013, p.59). Il s'agit d'après Pichault (2013) du niveau stratégique. Aussi déclare-t-il « *un processus de changement stratégique donne lieu à des retombées aux autres niveaux, mais il peut aussi ne les concerner*

que très marginalement. En revanche, un tel processus peut très bien être lancé à un niveau managérial ou opératoire », (Pichault, 2013, p.37). Autrement dit, c'est le niveau supérieur du changement organisationnel.

Toutefois, Pichault (2013) attire notre attention sur la complexité de ce travail lorsqu'il déclare : « le problème devient plus complexe dans le cas d'une symétrie plus grande des relations de pouvoir entre parties prenantes du réseau. Des formes d'associations momentanées entre entreprises ou encore l'articulation de diverses spécialités par un ensemblier conduisent à l'émergence de processus de changement plus diffus », (Pichault, 2013, p.40). En d'autres termes, on ne peut clairement situer ni l'origine, ni les acteurs moteurs dans certains cas de changement.

S'agissant des réformes curriculaires surtout la dernière en date au Cameroun (l'APC), l'agent chargé de la mettre sur pied (OIF, BAD) avait-il pensé à définir la largeur et la profondeur dudit changement en amont à l'effet de mettre sur pied une stratégie adaptée ? Si oui, comment a-t-il procédé ? A quel niveau ont-ils donc classé cette réforme ? S'agit-il du niveau politique, managérial ou opératoire ?

5.1.1.3. Détermination des bornes temporelles du changement

D'après Pichault (2013), déterminer les bornes temporelles des réformes curriculaires revient à préciser le moment où le processus des réformes s'enclenche et celui à partir duquel on peut affirmer qu'il produit certains résultats (début, étapes clés, etc.), tout en tenant compte des représentations des différents acteurs concernés et même de l'équipe dirigeante. Il est question de prévoir les différentes étapes qui jalonnent le processus des réformes en termes de transition psychologique au terme duquel les collaborateurs finissent plus ou moins par composer avec la nouvelle situation. Reprenant Bridges, Pichault (2013) propose de distinguer à cet égard trois grandes phases : la première marquée par un sentiment de perte par rapport au passé ; la deuxième devenant une zone « neutre » entre l'ancienne réalité désormais révolue et la nouvelle en train de naître ; la troisième constituant un nouveau départ. Ces trois étapes rejoignent d'ailleurs celles élaborées par Lewin repris par Collerette et al. (2008). À ce sujet, Ils avancent que « le processus évolutif du changement suivrait un cheminement caractérisé par trois phases plus ou moins longues, difficiles et intenses selon les personnes ou les groupes concernées. Ce sont : la dé cristallisation, la transition, la recristallisation », (Collerette, Delisle et Perron, 2008, p.22). Ces auteurs identifient aussi à leur niveau trois étapes fondamentales marquant le processus du changement chez les destinataires. Pour eux,

l'expérience montre que les organisations en situation de changement suivent à peu près la même évolution, autant comme systèmes techniques que systèmes sociaux.

Deux questions se posent à savoir : quand peut-on dire que le processus de changement s'enclenche et à partir de quand peut-on affirmer qu'il produit certains résultats ? Pichault (2013), propose de traiter cette question en reconnaissant d'emblée que l'on ne dispose en la matière d'aucun critère objectif. D'après lui, « *il s'agit plutôt de partir des représentations des acteurs quant aux moments clés du processus* », (Pichault, 2013, p.40). Les différentes temporalités d'un processus du changement sont liées aux diverses représentations des acteurs concernés. Ainsi, de manière claire et pratique, Pichault (2013) recommande à l'analyste de suivre trois grandes étapes dans le processus de détermination des différentes temporalités du changement à savoir : situer le début du processus (étape de perte initiale) ; déterminer l'étape de transition (l'entrée dans la zone neutre) ; préciser le terme du processus (nouveau départ).

- Situer le début du changement revient à déterminer les circonstances qui marqueront le début du processus. C'est la période de dé cristallisation de Lewin repris par Collerette et al. (2006). Elle correspond à la période où un système, qu'il s'agisse d'un individu, d'un groupe ou d'une collectivité commence à remettre en question volontairement ou non, ses perceptions, ses habitudes ou ses comportements. Pour Bériot (2006), cette étape est marquée par le choc de l'annonce. À ce niveau, Pichault (2013), propose de distinguer deux types de temporalités : celle des collaborateurs et celle de l'équipe dirigeante. Aussi déclare-t-il :

Un plan stratégique ne deviendra vraiment tangible pour les collaborateurs qu'à partir du moment où ces derniers seront directement confrontés à ses conséquences (suppression de postes de travail, déménagement vers un nouveau site, etc.), commencera alors seulement pour eux, l'étape de perte initiale, alors que le changement est déjà, aux yeux de l'équipe dirigeante largement engagée (Pichault, 2013, p.40).

Il est ainsi question pour l'analyste de ne pas se laisser emprisonner dans la vision temporelle d'une seule partie, mais d'intégrer dans la conduite du changement les étapes « subjectives » importantes pour chacune d'elles. A travers cette prise en compte de l'interaction entre les destinataires et les porteurs du changement, Pichault (2013) échappe au reproche généralement adressé à Lewin et ses alliés. Ce travail est d'autant plus important que

les interventions des responsables managériaux pourront se moduler en fonction des phases de transition psychologique vécue par les collaborateurs. En effet, la perte initiale nécessite un travail d'écoute et d'empathie.

Eu égard à ce qui est dit plus haut, l'OIF/BAD, en tant qu'intervenant dans la mise en œuvre de la réforme au Cameroun, devrait prévoir les activités d'écoute et d'empathie permettant de gérer « la perte initiale » chez les acteurs de l'éducation de Base. Ce qui suppose des événements marquant le début de celle-ci. Cependant, même si ce processus de décristallisation des comportements ou des attitudes est entamé, le changement n'est pas acquis pour autant. Il lui reste encore à trouver sa direction et à se consolider. En effet, comme l'estime Collerette et al. (2008, p.23), « *le changement ne suppose pas uniquement l'abandon de comportements ou d'attitudes, mais surtout l'acquisition de nouveaux comportements et de nouvelles attitudes* ». Autrement dit, une étape non négligeable suivrait celle-ci.

- L'entrée dans la zone neutre de la part des collaborateurs requiert davantage des actions de recadrage chez les dirigeants. Il s'agit d'après Collerette, Delisle et Perron (2008), de la période de transition. À ce niveau, les collaborateurs s'initient au nouveau mode de fonctionnement et expérimentent les « nouvelles façons » de faire les choses. D'après Pichault (2013, p.40), « *l'entrée dans la zone neutre correspond à la période se situant entre l'ancienne réalité désormais révolue et la nouvelle en train de naître* ». Autrement dit, c'est une période intermédiaire. Elle se situe entre le début et la fin du processus du changement. Et, d'après Bériot (2006), cette étape se démarque des autres. Elle regroupe deux types de comportement et d'états intérieurs exprimés de la part des collaborateurs à savoir : la phase de réaction caractérisée par la mobilisation et celle de la compréhension marquée par la négociation. Une détermination de l'étape de transition aurait permis aux organismes chargés de mener la réforme au Cameroun de prévoir des actions de recadrage à l'effet de contrôler les représentations psychologiques des acteurs de terrain.

- Finalement, le changement ne serait durable que dans la mesure où la troisième phase serait réussie. La troisième phase du processus du changement est d'après Pichault (2013) qualifiée de nouveau départ. Et, reprenant Nizet et Huybrechts, Pichault (2013, p.40), avance que « *le nouveau départ implique quant à lui des efforts de soutien, de simulation et de clarification* ». Il émet ainsi des précisions sur les activités managériales permettant de gérer les représentations psychologiques des collaborateurs à ce niveau du processus. Qualifiée de

période de «recristallisation» selon Collerette, Delisle et Perron (2008), celle-ci marque l'harmonisation avec les autres dimensions du quotidien et font désormais partie des habitudes. Le changement serait ainsi intégré dans de nouvelles façons de faire de plus en plus spontanées. Il s'agit d'après Bériot (2006) de la phase d'acceptation marquée bien sûr par une appropriation du changement.

La précision de cette phase dans l'analyse stratégique du contexte aurait permis aux réformateurs de prévoir les activités de soutien, de simulation et de la clarification. Ces dernières auraient permis à l'OIF/BAD, Plan Cameroun de mieux gérer les problèmes liés aux diverses représentations des acteurs dans la mise en œuvre de la réforme. Eu égard à ce qui est dit plus haut, quelques questions se posent à savoir : est-ce que les organismes chargés de mener la réforme de l'APC en éducation de Base au Cameroun (OIF/BAD, Plan Cameroun) ont pris la peine de définir dès le départ les différentes temporalités du changement ? Si cela a été fait, comment ont-ils procédé ? Quelles activités d'ajustements ont-elles prévu mettre en œuvre par rapport aux représentations des acteurs ?

L'effectivité de l'analyse du contenu du changement devrait permettre aux personnes chargées de mettre en œuvre la réforme en éducation de base, d'explicitier le but du changement et du même coup son ampleur et ses temporalités. Ce travail les guiderait non seulement sur les stratégies à adopter, mais aussi et surtout sur les activités d'ajustements nécessaires. Ces activités concernent les périodes expérimentales, les séminaires, les journées pédagogiques, des formations continues permettant de considérer les écarts entre la nouvelle façon d'appréhender la nouvelle réforme curriculaire. Ceci conduit à se poser un certain nombre de questions à savoir : les réformateurs ont-ils réalisé dès le départ une analyse du contenu du changement ? Si oui, comment ont-ils procédé ? Quelle a donc été sa finalité ? Quels ont été ses différents niveaux et temporalités ? Une fois le contenu du changement clarifié, il reste à l'agent d'entrée dans l'analyse des contextes du changement.

5.1.2. Analyse des contextes du changement : facteurs susceptibles d'influencer le contenu de la réforme

Les contextes désignent les facteurs susceptibles d'influencer les finalités des résultats escomptés des réformes. Pettigrew (1987) distingue ici, et de manière assez classique les facteurs propres à l'organisation elle-même et ceux qui ont trait à son environnement : autrement dit, les contextes internes (mode de travail, taille, âge de l'organisation) et externes (marché et réglementation sociale, etc.). D'après Pichault (2013, p.64), «les *contextes*

désignent les facteurs susceptibles d'influencer les contenus et leur évolution ». Autrement dit, c'est un ensemble formé de contraintes et d'opportunités. Pichault (2013) distingue de manière assez classique les facteurs propres à l'organisation elle-même (contexte interne) et ceux qui ont trait à son environnement (contexte externe).

Ce travail permet au réformateur non seulement de repérer les opportunités ou les contraintes de contexte susceptibles de marquer le processus de réformes curriculaires, mais aussi et surtout de qualifier la nature centrifuge ou centripète du système d'influence en vigueur et de détecter les écarts possibles entre la situation actuelle et la situation souhaitée, notamment en matière d'organisation du travail et de gestion des ressources humaines. À ce niveau, Pichault (2013) recommande de recourir à une démarche idéale-typique, qui permet en quelque sorte de donner une forme au processus de changement. « *Cette démarche consiste à élaborer des tableaux imaginaires, à partir d'éléments du réel poussés jusqu'à l'extrême limite de leur cohérence, qui servent ensuite d'étalon pour l'exploration de celle-ci* », Pichault (2013, p.16). En outre, l'analyse des caractéristiques du système d'influence en vigueur peut se faire sous deux angles : interne et externe.

5.1.2.1. Analyse des caractéristiques internes

On entend par caractéristiques internes, l'ensemble des sous-systèmes qui composent la morphologie d'une organisation (Collerette et Schneider, 2007). Pour Pettigrew (1990), l'analyse du contexte interne est une investigation, une étude approfondie, une décomposition de la dimension d'ordre structurel, politique, culturel, propre à l'entreprise. D'après Pichault (2013), l'analyse des caractéristiques internes des réformes curriculaires permet à l'intervenant non seulement de repérer les opportunités ou les contraintes de contexte susceptible de marquer le processus. Mais aussi et surtout de qualifier la nature centrifuge ou centripète du système d'influence en vigueur et de détecter les écarts susceptibles d'émerger entre les pré-supposés enjeux sous-jacents au processus de changement et les modes de fonctionnements en vigueur. L'analyse peut, selon Pichault (2013), être réalisée à l'aide d'une grille contextuelle qui guide la description des différentes composantes de l'organisation susceptibles d'être concernées par le changement. Ainsi, elle peut couvrir les dimensions suivantes : la structure organisationnelle, la culture, la stratégie, la gestion des ressources humaines, la technologie de production ou l'architecture du système d'information.

Collerette et Schneider (2007), retiennent dix sous-systèmes constituant la morphologie d'une organisation à savoir : les ressources humaines, la culture

organisationnelle, la gamme des produits et services, les ressources financières, l'architecture, les immeubles, l'information, la technologie, la production, le processus. Ces sous-systèmes rejoignent les «types-idéaux», proposés en la matière par Pichault (2013). Bien qu'ils puissent prendre des formes différentes d'après ces auteurs, les sous-systèmes se retrouvent généralement au sein de l'ensemble des organisations. Ainsi, pour Collerette et Schneider, (2007),

La première étape de l'analyse interne consiste à déterminer quelles sont les caractéristiques qui exercent une influence significative sur la dynamique de l'organisation, c'est-à-dire celles dont il faut tenir compte lorsqu'on cherche à dresser l'état de santé d'une organisation. Par la suite, il faudra évaluer la qualité de ces éléments (p.49).

Ils proposent ainsi, deux étapes pour une analyse approfondie de l'environnement interne : le choix des sous-systèmes significatifs et l'évaluation. Cependant, Pichault (2013) y ajoute la caractérisation du système d'influence en vigueur. Un choix des sous-systèmes significatifs devrait permettre aux intervenants de repérer ceux susceptibles d'exercer une influence directe sur la capacité de réponse du système éducatif dans la mise en œuvre de la réforme.

Une fois la carte interne de l'organisation dressée, il est temps pour l'intervenant de passer à l'étape d'évaluation. Elle consiste à évaluer la qualité de ses différentes composantes de façon à pouvoir déterminer par la suite sa capacité de réponse. Cette capacité de réponse se rapproche de ce que Bériot (2006) appelle « marge de manœuvre du système ». Ainsi, d'après lui, « pour apprécier la marge de manœuvre du système à prendre en compte, et trouver des stratégies appropriées, l'intervenant a besoin de connaître, parmi les caractéristiques du système, celles qui s'imposent de manière intangible et qu'il ne pourra donc aisément changer », (Bériot, 2006, p.87). D'après Collerette et Schneider (2007), la capacité de réponse d'une organisation peut s'exprimer sous la forme d'un continuum où figurent cinq configurations de base allant de « faible » à « élevée » en passant par limitée, adéquate et passable. Au cours de cette opération, l'analyste évaluera tous les sous-systèmes retenus, selon qu'ils agissent comme des forces positives ou négatives par rapport à la capacité de réponse de l'organisation. Ainsi, « un sous-système est jugé « positif » lorsqu'il contribue à la capacité de réponse de l'organisation. Au contraire, il est jugé « négatif » lorsqu'il limite ou

restreint sa capacité de réponse », estiment Collerette et Schneider (2007, p.54). En pratique, ces auteurs distinguent deux méthodes permettant d'élaborer chacune de ces caractéristiques : la méthode simplifiée pour le cas d'un environnement interne simple et la méthode élaborée pour ce qui est de l'environnement interne complexe.

Une évaluation de l'environnement interne permettrait aux personnes chargées de mener la réforme dans le système éducatif camerounais de savoir sur quelle caractéristique du système agir soit pour la maintenir, soit pour la corriger. Eu égard à ce qui est dit plus haut, une question se pose : c'est celle de savoir si les organismes chargés de mener la mise en œuvre de la réforme en éducation de Base au Cameroun ont au préalable caractérisé l'environnement interne du système. C'est-à-dire quel est par exemple le ressenti des acteurs de terrain pour cette nouvelle réforme ? Les ressources humaines, matérielles, financières et pédagogiques sont-elles disponibles et adaptables pour ces nouvelles réformes ?

5.1.2.2. L'analyse des caractéristiques du contexte externe

L'environnement externe comprend l'ensemble des facteurs externes qui occupent une place significative dans l'évolution, dans la dynamique de l'organisation, facteurs dont on doit tenir compte lorsqu'on examine la conjoncture de l'organisation (Collerette et Schneider, 2007). Etant donné que chaque organisation fonctionne dans un contexte particulier, il est impossible de présenter une carte universelle des différents facteurs qui composent cet environnement, d'autant plus que les situations évoluent et partant, ces facteurs également. Il est néanmoins possible de dégager une caractéristique de base qui s'applique à l'ensemble des environnements. Aussi déclarent-ils « *l'environnement d'une organisation donnée compte trois niveaux distincts qui regroupent chacun des facteurs différents et ont une fonction particulière. Il s'agit du niveau immédiat, du niveau intermédiaire et du niveau des tendances globales* » (collerette et Schneider, 2007, p.28).

Le niveau intermédiaire pour sa part comprend l'ensemble des facteurs avec lesquels l'organisation est en interaction occasionnelle, bien qu'ils exercent une pression déterminante sur son évolution et son fonctionnement. Ces facteurs ont généralement une fonction régulatrice sur l'organisation. Il s'agit de : l'ensemble des lois et des règlements, les groupes de pression, les associations professionnelles, les conventions et organisations internationales, etc. outre le fait qu'ils sont visibles, mais plus distants, ces facteurs sont aussi caractérisés par le fait que, l'organisation à elle seule peut difficilement influencer sur eux. Collerette et Schneider (2007, p.29) estiment d'ailleurs que « *la pression exercée par ces facteurs est*

incontournable, à moins que l'organisation ne parvienne à les contrer en créant une coalition avec d'autres organisations du même type ». Autrement dit, l'organisation peut dans une certaine mesure modifier ou encore contrecarrer les actions des facteurs du niveau immédiat.

Le niveau des tendances globales est composé de l'ensemble des facteurs qui bien qu'étant très distants de l'organisation contribuent néanmoins à déterminer son orientation et son fonctionnement. Beaucoup moins visible que les deux précédents, ce niveau est composé de facteurs ou de forces sur lesquels l'organisation est incapable d'influer. Elle ne peut que se soumettre à leur pression. Il s'agit de la conjoncture économique, des tendances mondiales, de l'évolution démographique, etc. Collerette et Schneider (2007), ce niveau est celui des « tendances lourdes ». Aussi précisent Collerette et Schneider (2007, p.29), « *l'environnement d'une organisation comprend l'ensemble des facteurs susceptibles d'exercer une influence significative sur son évolution et sa dynamique* ». Tout agent de changement devrait identifier tous ces derniers dès l'entame du processus. En clair, l'analyse stratégique consiste d'après Collerette et Schneider (2007) à dresser la liste des facteurs qui occupent une place significative dans la conjoncture de l'organisation, dans un deuxième temps, à évaluer la qualité de la relation entre l'organisation et l'ensemble de ces facteurs, en vue de dégager la configuration de base qui correspond à la situation de l'organisation.

L'analyse du contexte externe permet ainsi de repérer le type de pression que l'environnement extérieur exerce sur l'organisation. Ce travail permet à l'intervenant de renforcer le résultat issu de l'analyse du contexte interne (Pichault, 2013). Cette façon de penser nous amène à se poser les questions suivantes s'agissant de l'introduction de la réforme curriculaire en Education de Base au Cameroun: l'agent chargé de mener les actions en faveur de la réforme de l'APC dans le système éducatif camerounais a-t-il procédé comme le recommande l'approche contingente à une analyse du contexte externe dès le début du projet ? Si oui, comment a-t-il procédé ? Autrement dit quels sont les lois de l'éducation, les règlements qui encadrent cette réforme ? Quel est l'apport de la société, des autres ordres d'enseignement dans le processus de cette réforme curriculaire ?

L'analyse de l'environnement externe servirait à déterminer la stratégie de base (la vigie, le développement, l'optimisation, la rupture, la contraction, la sortie). L'analyse des caractéristiques internes servirait à déterminer les objets qui devront être « changé » pour que la position de l'organisation puisse s'améliorer ou être protégée. Pour en arriver à formuler une stratégie maîtresse qui soit adaptée à la situation, il convient de dégager une position globale de l'organisation (zone d'équilibre, zone de tension, zone de crise). Ainsi, s'agissant

de la réforme de l'APC au Cameroun, une question taraude notre esprit : c'est celle de savoir si les réformateurs ont pris la peine de caractériser dès le départ les environnements internes et externes du système éducatif camerounais. Et si cela a été fait, comment ont-ils procédé ? Dans quelles zones caractéristiques avaient-ils positionné le système éducatif camerounais ? Quelle stratégie maîtresse ont-ils définie par rapport à la position globale de l'organisation ?

5.1.3. Repérage des processus du changement vers un réseau des relations favorisant l'appropriation de la réforme curriculaire.

Selon Pichault (2013),

Les processus d'introduction ont traits aux rapports de pouvoir qui se développent entre acteurs, fonction de la défense de leurs intérêts spécifiques, et aux initiatives qu'ils mettent en œuvre en conséquence face au processus de changement (les uns cherchant à faire évoluer la situation dans telle ou telle direction, les autres plutôt à la stabiliser...) (p.68).

Ce processus s'avère crucial car, il met en exergue plusieurs approches à savoir : comment les acteurs se positionnent par rapport au contenu (approche politique), comment ils sont marqués, dans ces positionnements, par l'histoire organisationnelle et les décisions héritées du passé, chacune ayant une temporalité spécifique (approche incrémentale), comment ils mettent en action les éléments du contexte pour les intégrer de manière signifiante dans le contenu (approche interprétativiste). Ces trois variables sont en étroite interrelations.

D'un point de vue contextualiste, on considère en effet que les jeux d'acteurs sont contraints, au moins en partie, par les contextes, mais en même temps qu'ils les construisent et ainsi les transforment. Se basant sur les travaux de Pettigrew, Pichault (2013) estime que « *le processus de changement organisationnel fait référence aux actions, réactions et interactions des différentes parties qui cherchent à déplacer l'entreprise de son état présent à son état futur* ». Ainsi, d'après Pichault (2013), ce dernier tourne autour des actions suivantes : identification des parties prenantes, repérage des circuits de communication informels, analyse des capacités de mobilisation interne et externe, l'anticipation des moyens d'action susceptibles d'être déployés (régulation).

5.1.3.1. Identification des parties prenantes

Les parties prenantes sont d'après Pichault (2013) des personnes ou groupes de personnes directement concernés ou non par un projet. Il s'agit d'après Bériot (2006) du système à considérer. Il pense d'ailleurs que *« l'accès à la complexité nécessite de trouver l'enveloppe optimale du système à prendre en compte, sans être ni trop réducteur, ni trop ambitieux, afin d'identifier et obtenir les informations pertinentes pour agir »*, Bériot (2006, p.84). En d'autres termes, ce système représente l'un des éléments constitutifs du projet. Il propose à tout intervenant de procéder à une modélisation synchronique du système à considérer afin d'avoir une vision globale de la complexité du système par la seule mise en évidence des composants pertinents et de leur relation. Il est donc essentiel de repérer les acteurs freins et les acteurs ressources.

Autissier et Moutot (2013) recommandent à tout intervenant de réaliser une cartographie des acteurs. Pour eux, *« cette partie de la note de cadrage vise à établir un premier recensement des acteurs concernés par le projet de changement. Il ne s'agit pas seulement d'une simple liste de groupe d'acteurs, mais aussi et surtout d'une première qualification de ces acteurs »* (p.48). Cette liste ne se construit que par rapport à certains critères bien définis. La qualification mesure d'après eux deux caractéristiques pour chacun des acteurs identifiés à savoir : l'importance relative de ces acteurs par rapport à la réussite du projet et le degré de convergence de ces acteurs avec les directions proposées par les acteurs. Ainsi, ils proposent un moyen plus classique pour lister exhaustivement les acteurs concernés par un projet : établir la couverture fonctionnelle du projet. *« La couverture fonctionnelle consiste à repérer les services et les personnes qui sont concernés par le projet en fonction de leur degré d'implication. Il s'agit en premier lieu des personnes directement concernées par le projet »*, (Autissier et Moutot, 2013, p.48).

De manière pratique, Pichault (2013) recommande de repérer les principaux détenteurs d'influence et de déterminer les enjeux et atouts ces derniers. Les détenteurs d'influence sont ceux dont on parle, ceux que l'on désigne comme principale source de difficultés ou au contraire comme porteurs du changement. Bériot (2006) les qualifie d'acteurs ressources et acteurs freins. Pour lui, *« ce sont des personnes extérieures ou appartenant au système apparent qui pourraient jouer un rôle par rapport à l'objectif de la demande »* (Bériot, 2006, p.85). Parmi ces acteurs à considérer, certains ont une influence déterminante. Est considéré comme influent quiconque dispose d'un réel pouvoir pour faciliter ou freiner le changement

que cette personne ou ce groupe ait ou non une autorité institutionnelle. Ainsi, avant d'engager la mise en œuvre d'une action de changement, certains acteurs devront être pris en compte. Dans la pratique, il convient de positionner les acteurs à considérer par rapport à l'objectif n+1.

Positionner les acteurs concernés par un changement revient à les catégoriser selon leur avis sur l'objectif commun. À ce sujet, Bériot (2006) envisage, le processus de positionnement d'un acteur vis-à-vis de l'objectif n+1 en trois principales catégories : favorable (+), défavorable (-) ou neutre (=). Cependant, le degré de convergence vers cet objectif peut être plus ou moins prononcé ou même paraître indéfinissable chez certains acteurs. Dès lors, l'intervenant peut élargir le curseur de l'appréciation en doublant les signes + ou – et un point d'interrogation (?) lorsqu'il ne sait pas situer la position d'un acteur.

Bien plus, lorsqu'un acteur est défavorable à une solution préconisée et favorable à son objectif de niveau supérieur, ou inversement on pourra l'indiquer en plaçant un astérisque. En revanche on peut obtenir la participation d'une personne qui s'oppose à une solution retenue (n), mais qui est d'accord avec l'objectif n+1 à atteindre. Dans ce cas, on dispose d'une marge de manœuvre pour négocier avec elle la solution à retenir. Dans le cadre de la mise en œuvre de l'APC au Cameroun, les pilotes de la réforme avaient-ils pris la peine de repérer ceux des acteurs de terrain favorables ou non au projet ? Avaient-ils au préalable classé les acteurs du projet en fonction de leur niveau d'accord vis-à-vis de l'objectif commun ? Et si cela avait été fait, avait-il par la suite procédé à l'évaluation de leur pouvoir d'influence ?

D'après Pichault (2013), les leaders sont ceux qui disposent non seulement d'atouts, mais aussi, et surtout d'enjeux dans un système. D'après lui, les responsables managériaux ont tout intérêt à identifier correctement ces détenteurs d'influence et leurs atouts, car seulement à partir d'analyses minutieuses de ce type qu'ils parviendront à anticiper les obstacles qui risquent surgir, d'une part (rejet, sabotage, pratiques parallèles, plaintes, etc.) et les renforts susceptibles d'être gagnés d'autre part. « *Il importe de repérer parmi les diverses sources de pouvoir ou d'atouts dont chaque acteur dispose la présence de zones d'expertise et d'en apprécier plus ou moins officiel* », (Pichault, 2013, p.133). Ce qui suppose, qu'une expertise légitime, qui est souvent le fait d'opérateurs qualifiés sera vraisemblablement à l'origine d'attitudes spécifiques à l'égard du changement, que l'on ne retrouvera pas

nécessairement dans les cas d'expertise implicite, voire clandestine. Il est question comme le recommande Crozier et Friedberg (1977), de réduire la marge de manœuvre de l'acteur.

Relativement aux réformes curriculaires notamment celle par l'APC au Cameroun, une question reste celle de savoir si les réformateurs ont repéré les éventuelles sources de pouvoir des leaders à l'effet de mieux les contrôler. Autrement dit, sur quels critères se seront-ils basés pour établir leur propre marge de manœuvre ?

5.1.3.2. Repérage des circuits de communication informels

Ce travail consiste à observer certaines constantes dans les relations entre les acteurs en particulier dans celles qui sont établies entre le demandeur et les autres acteurs. En effet, *« les circuits empruntés par l'information ne sont évidemment pas toujours ceux qui ont été planifiés par les responsables. Il est donc, indispensable de tenir compte de la circulation informelle de l'information dans la conception même des projets de changement, en les laissant suffisamment ouverts »*, (Pichault, 2013, p.131). Cet auteur reconnaît ainsi, l'existence des circuits de communication informelle. Se situant du côté de l'intervenant, Collerette, Delisle et Perron (2008, p.9) estiment que *« si la frontière est correctement tracée par rapport à l'objet de l'analyse, on devrait constater qu'il existe une quantité et une qualité d'interactions supérieures entre les éléments à l'intérieur de la frontière »*. C'est dire que, le pilote du changement s'attèlera à isoler un certain nombre d'interactions et c'est sur celle-ci à l'intérieur de la frontière, que va porter son analyse. Il s'agit là d'examiner la dynamique interne du système.

Dans ce sens, trois caractéristiques intéressent le pilote du changement : le degré de synergie, le repérage de l'initiateur de la relation et l'origine de la décision (Bériot, 2006) :

- la détermination du degré de synergie permettrait à l'intervenant de s'assurer de la force des relations qui se trame entre le demandeur et les autres acteurs. Il s'agit de savoir si *« ces relations sont productives d'échanges opérationnels ou seulement conviviales ou au contraire en opposition voire rompues alors qu'elles devraient exister dans le cadre des fonctions respectives de chacun »* (2006, p.112). En d'autres termes, la force des relations qu'entretiennent les différents acteurs est-elle de nature à favoriser l'atteinte de l'objectif ou est-elle simplement de façade ? Chacun joue-t-il régulièrement bien son rôle dans les relations ? Ce rôle est-il pour ou contre l'objectif à atteindre ?

- Le repérage de l'initiateur de la relation permettrait au réformateur d'identifier celui des deux interlocuteurs ou sous-systèmes qui prend régulièrement l'initiative de solliciter l'autre (Bériot, 2006 ; Pichault, 2013). Collerette et Schneider (2007, p.181) vont dans le même sens lorsqu'ils proposent de considérer les initiateurs comme « *des personnes qui prennent l'initiative de proposer et de promouvoir le changement* ». Pour eux, ces derniers sont de manière ultime condamnés à aller vers les autres acteurs.

Cependant, Bériot (2006, p.113) va plus loin lorsqu'il postule que « *contrairement à ce que l'on pourrait croire, cela ne dépend pas du statut de l'un par rapport à l'autre* ». C'est dire que, le demandeur n'est pas toujours l'initiateur de la relation. En effet, « *l'initiateur des échanges peut très bien solliciter l'autre partie pour prendre de l'information, demander des conseils ou en donner, prendre des décisions...* », précise Bériot (2006, p.113). En revanche, ce travail permettra à l'intervenant de déterminer le degré de synergie des relations entre les différents acteurs ou sous-systèmes pour une appréciation parfaite des marges de manœuvre des acteurs influents. Car, plus le degré de synergie entre les acteurs est faible (demandeur vers autres acteurs) les échanges simplement conviviaux, plus le pouvoir d'influence est aussi faible. Au contraire, plus le degré de synergie entre les acteurs est fort (autres acteurs vers demandeur) avec des relations productives d'échanges opérationnels plus le pouvoir d'influence l'est aussi.

- La détermination de l'origine de la décision permet à l'intervenant d'avoir une vision plus complète de la nature des relations récurrentes entre les acteurs. C'est pour cela qu'il importe pour l'intervenant de combiner cette troisième action aux deux précédentes (degré de synergie et initiateur de la relation). Il convient aussi ici, précise Bériot (2006, p. 114) « *de distinguer le pouvoir de décision effectif du pouvoir institutionnel tel qu'il pourrait apparaître à travers un organigramme* ». L'expérience montre que ces deux pouvoirs sont bien distincts. Il s'agit de chercher à découvrir si les décisions sont imposées (et par qui), ou si elles sont le résultat d'une réflexion commune. En effet, la préoccupation fondamentale ici est d'étudier les caractéristiques relationnelles répétitives des acteurs dans leurs échanges quotidiens (et non comme pour le poids des acteurs, par rapport à l'objectif de la demande). Car « *C'est par une lecture globale des interactions récurrentes entre les acteurs que l'on parvient, le plus souvent, à repérer les points de résistances et les incohérences pour déterminer des leviers de changement* » relève Bériot (2006, p. 114).

5.1. 3.3. Analyse des capacités de mobilisation des acteurs

Selon Pichault (2013, p.134), « *les capacités de mobilisation des acteurs constituent les manières dont ils sont susceptibles de se joindre à d'autres acteurs soucieux de la défense de leurs intérêts spécifiques et de créer avec eux des alliances stratégiques* ». Ce qui suppose que les détenteurs d'influence qui décident de mettre en jeu leurs atouts autour d'un processus de changement n'agissent pas de manière isolée. Ils tentent de constituer des alliances stratégiques avec l'un ou l'autre groupe d'intérêt. Ces alliances ne se nouent pas seulement à l'intérieur de l'organisation, entre détenteurs d'influence internes. Elles peuvent également se produire vis-à-vis de l'extérieur en tentant par exemple de mettre dans son camp l'un ou l'autre détenteur d'influence externe. Toutefois, Pichault (2013, p.134) précise que « *les capacités de mobilisation des acteurs sont relativement prévisibles et peuvent être appréhendées dès le début d'un processus de changement* ». Ainsi, en se référant aux typologies de jeux politiques présentées par Mintzberg et Keen, Pichault (2013) esquisse à titre illustratif, certaines des formes que peuvent prendre la mobilisation des alliés. Aussi propose-t-il de : détecter les différents jeux de parrainage ; repérer les différentes coalitions, examiner la nomination des candidats à des postes stratégiques...

Selon Mintzberg cité par Pichault (2013), les jeux politiques présentés par les acteurs peuvent se présenter sous des formes variées à savoir :

- le jeu de parrainage : c'est la forme de mobilisation des alliés par lequel un acteur ou un groupe d'acteurs, cherchent à se mettre sous la protection d'une personnalité ou d'un groupe socialement reconnu, avec qui il passe un contrat implicite en termes de services rendus ;
- la construction de coalitions (keep the peace) : c'est la forme de mobilisation des alliés par laquelle un simple groupe d'intérêt, constitué autour d'un problème particulier, se transforme progressivement en fiction, partageant plusieurs problèmes de nature différente, et enfin en alliance, lorsque des adhérents en provenance d'autres groupes d'intérêt ont pu être gagnés à la cause (Pichault, 2013). Ce phénomène qui a été notamment documenté par Mintzberg (1983), signifie que les gens ont tendance à se regrouper en cellules plus ou moins formelles ;
- la nomination de candidat à des postes stratégiques (pile on) : c'est le processus par lequel certains acteurs tentent de faire triompher leur point de vue dans la conduite d'un changement en utilisant le système d'autorité ;

- le coup de sifflet : c'est le processus par lequel un acteur ou un groupe d'acteurs, souvent en position hiérarchique relativement faible, contourne la chaîne d'autorité légitime et informe le plus souvent secrètement par crainte d'être sanctionné un détenteur d'influence externe d'une injustice dont il estime être l'objet ;

- le jeu des « jeunes Turcs » (up for grabs) qui se caractérise par le fait que certains acteurs cherchent à apparaître aux yeux d'autres acteurs internes ou externes, comme les champions d'un changement radical, en revendiquant une réorientation fondamentale de la stratégie d'affaires, un remplacement de l'équipe de direction en place, une revendication des valeurs de base de l'organisation, etc...

Généralement, les jugements issus des coalitions sont de nature à soutenir une position et ainsi à donner un coup sérieux à la réforme. Ainsi, Pichault (2013, p.135) estime que « *les capacités de mobilisation des acteurs sont évidemment essentielles à prendre en compte dans la conduite d'un processus de changement, dans la mesure où elle détermine le poids des différents détenteurs d'influence et, par conséquent, l'ampleur des conflits susceptibles de surgir* ». Si certains experts sont isolés et ne font que défendre leur position menacée, sans parvenir à mobiliser d'autres acteurs ou au contraire, s'ils réussissent à convaincre les agents du terrain, leur influence sur l'avenir de la réforme sera tout à fait différente.

5.1.3.4. Anticipation des moyens d'action susceptibles d'être déployés

Anticiper les moyens d'actions susceptibles d'être déployés suppose non seulement identifier ces moyens, mais aussi et surtout prévoir en conséquence des activités de réorientations radicales (Pichault, 2013). Il traduit par-là, la nécessité de prévoir un processus de régulation en amont de tout projet de changement. Réguler consisterait donc à l'ajustement, conformément à des règles, d'une pluralité de mouvements ou d'actes (et de leurs effets) que leur diversité de nature ou leur succession temporelle rend d'abord mutuellement étrangers. L'intérêt porté à la régulation est au cœur même de l'intention et de l'analyse de la coordination de l'action. Ainsi, la notion de régulation en sciences sociales est souvent associée d'après Lusignan et Pelletier (2009) à une intentionnalité normative d'atteindre un équilibre optimal prédéterminé. Pour Reynaud (1989, 2003), toute régulation sociale est une régulation conjointe construite à la rencontre de deux types de légitimités. Cette perspective n'est pas étrangère à l'analyse sociopolitique des organisations (Crozier et Friedberg, 1977 ; Friedberg, 1993) où les interactions des uns et des autres se réalisent à

travers des processus de création, des transformations et de suppression des règles explicites ou explicites.

Pour assurer les ajustements efficaces sur un système, Bériot (2006) pense qu'il faut mettre en place un processus d'étapes bien distinctes. En ce sens, les ouvrages de systémique et de cybernétique font généralement référence à deux étapes essentielles : la rétro-information qui est un retour d'information en provenance du système, suivi d'une réaction correspondant à une décision d'action sur le système. Cependant, pour aider les participants d'une instance de régulation à travailler efficacement, Bériot (2006) détaille le dispositif « RADAR » en cinq étapes à savoir : recueil des informations, Appréciation à porter, Décision à prendre, Action à mettre en œuvre et Résultat atteint (RADAR). Dès lors, il convient de procéder à leur dépouillement. Pichault (2013) pensent tout simplement à deux actions complexes dont l'identification des actions susceptibles d'être déployés et la prévoyance en conséquence des activités de réorientations radicales.

La question des moyens d'action se situe dans la continuation directe de l'analyse des capacités de mobilisation (Pichault, 2013). Dans ce sens, il postule qu'*« étant donné la structure des jeux entre détenteurs d'influence, il est en effet possible d'anticiper, avec une marge de probabilité relativement faible, les comportements concrets qu'ils sont susceptibles d'adopter en vue de défendre leurs intérêts »*, (Pichault, 2013, p.135). Ce qui suppose que, détachés de leur contexte d'apparition, de tels comportements risqueraient d'apparaître totalement aberrants aux yeux des gestionnaires de projets de changement et seraient alors dénoncés comme c'est souvent bien le cas dans les faits en termes de résistance au changement, de paresse naturelle, d'incapacité à s'adapter. C'est précisément par rapport à des appréciations de ce type que le management polyphonique entend se démarquer (Pichault, 2013).

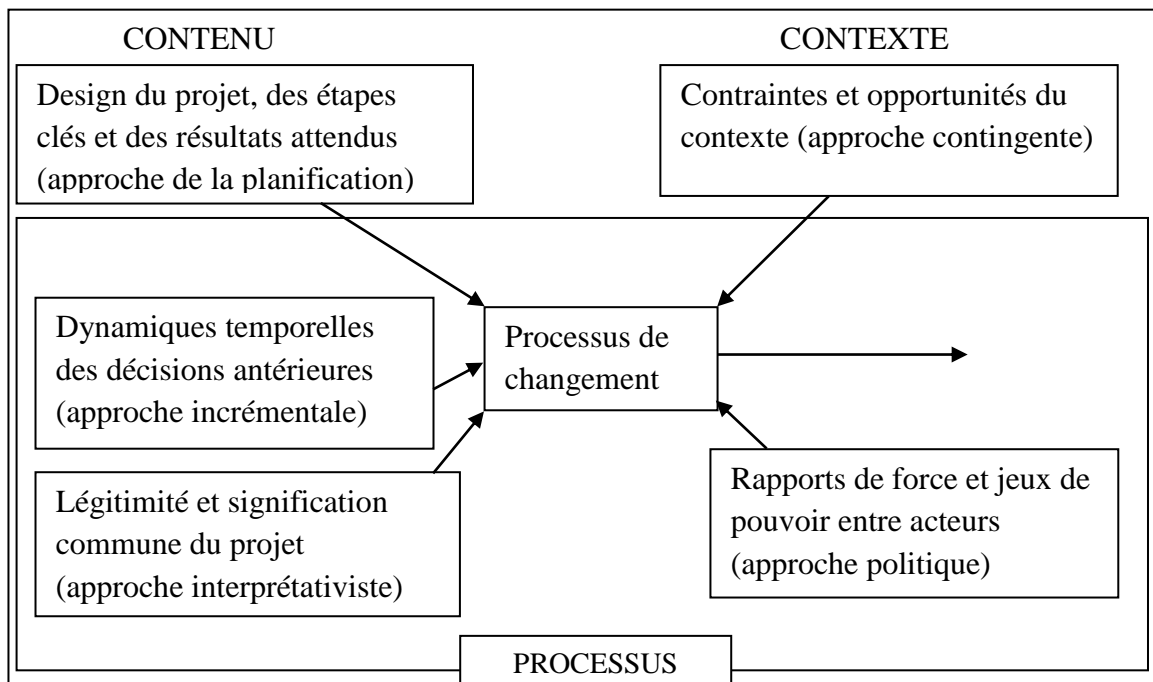
Cette pensée procédera d'une méthode d'analyse adaptée pour préparer les éléments de la décision (Bériot, 2006 ; Demeuse et Strauven, 2009, Pichault, 2013). De cette appréciation découleront des propositions d'ajustement. Et, comme le plus souvent les acteurs chargés de faire des recommandations d'action ne sont pas décideurs, il existe à ce stade un risque de rupture de la chaîne de régulation. À cet effet, il faudra veiller à choisir le bon moment pour transmettre des recommandations d'ajustements et s'assurer qu'elles sont bien transmises au bon décideur. Ces deux premières étapes correspondent au mécanisme de rétro-information (Morin, 2002 ; Demeuse, 2009, Collerette et Schneider, 2007) qui visent à

recueillir des données sur l'environnement (pour s'assurer qu'il n'y a pas lieu d'adapter ou de modifier les objectifs), sur les processus techniques ou sur le comportement (au regard des normes proposées) et sur les résultats atteints.

En ce qui concerne les réformes curriculaires notamment celle par l'APC au Cameroun, quelles appréciations avait-on apportées aux informations recueillies sur le terrain concernant le comportement des acteurs ? Si oui, sur quelles bases ont-elles été définies ? D'après Pichault (2013), les activités de réorientations sont en quelques sortes des actions correctrices. Il s'agit d'après Bériot (2006) de ce qu'il nomme « décision à prendre et action à mettre en œuvre ». Pour lui, c'est souvent le maillon faible de la chaîne. Car, le dirigeant en charge de cette responsabilité ne s'est pas toujours approprié le contenu des autres étapes ; soit parce qu'il n'est pas membre de l'organe de régulation, soit parce qu'il ne le maîtrise pas, soit parce que les propositions d'action le gênent ou vont à l'encontre de sa propre conviction (Bériot, 2006). Il risque de chercher à gagner du temps, de vouloir contourner la mise en œuvre des actions de régulation préconisées. Toutefois, Pichault (2013), sans toutefois entrer dans le détail propose à tout intervenant de mettre en place les outils d'assistance, d'instaurer un système de récompense ou de gratifications...).

S'agissant de la réforme curriculaire au Cameroun, quels ont été les moyens d'actions susceptibles d'être déployés identifiés par l'intervenant ? Quels sont les mesures prises quant au ressenti des acteurs du terrain ? Quelle appréciation l'organe chargé de piloter la réforme a-t-il apportée au résultat obtenu. Quelles ont été les résolutions prises par rapport à ces résultats. Pour couronner cette partie réservée à la théorie contextualiste du changement, un schéma illustratif du modèle des cinq forces s'avère nécessaire.

Schéma n°4: Illustration du modèle des cinq forces



Source : Gestion du changement vers un management polyphonique (Pichault, 2013)

5.2. LA THÉORIE DE L'APPROPRIATION

Le deuxième axe théorique tel qu'on l'a sus-énoncé est celui de l'appropriation de la réforme curriculaire au Cameroun. Cet axe participera à la compréhension même de l'exigence du pilotage d'une réforme curriculaire dans l'ensemble du système éducatif camerounais. Cette théorie permettra de comprendre que l'appropriation, quelle que soit sa nature, est un construit entre le ressenti personnel et le vécu expérientiel des différents acteurs de l'Education de Base. En effet, lorsque le professionnel fait face à une réforme pédagogique, il doit comprendre qu'on a tenu compte de lui, que rien ne lui est imposé. Ce qui peut avoir des effets sur la construction de l'identité professionnelle. La qualité du management de la réforme est alors un processus, une démarche, une manière de faire, qui doit prendre en compte le contexte du système éducatif.

L'appropriation de l'APC se fait par le biais de l'identification des repères au sein des acteurs et la prise en compte de leurs différents points de vue au sujet de l'objet de la réforme, et donc le sens de celui-ci. Aussi la gestion de la réforme doit partir de ce que l'acteur professionnel sait déjà par rapport aux différentes innovations. Il faut donc éviter de sa part qu'il croit que tout est nouveau. Ce qui peut avoir des effets sur la construction de l'identité

professionnelle. Le management devient alors comme un pilier, un élément intermédiaire entre le professionnel et son action (Proulx, 2001 ; De Vaujany, 2005a.). La théorie de l'appropriation s'avère dès lors importante pour comprendre le problème de cette étude. Avant d'aborder de manière spécifique l'appropriation, il est important de s'intéresser aux différents courants qui ont abordé cette notion du point de vue de son origine et de son évolution, notamment dans la gestion du changement.

5.2.1 La compréhension première de l'appropriation : l'approche diffusion

La théorie de l'appropriation développée par Rogers (1962) se focalise sur l'analyse des caractéristiques de l'adoption d'une innovation. En effet, la première édition de la publication "*Diffusion of innovations*", a cherché à comprendre les déterminants de l'adoption d'une innovation, la manière dont elle est appropriée par un système social. Au prime abord, il appréhende l'adoption comme étant un processus qui débute par une sorte de prise de décision « *the adoption process is one type of decision making* ». Ainsi, s'appuyant sur des travaux antérieurs (Gross 1943 ; Pedersen 1951 ; Wilkening 1953 etc.), Rogers (1962) fait observer que l'adoption d'une technologie apparaît comme un processus à plusieurs phases distinctives. Il s'agit des phases de la connaissance (collecte d'information), de la persuasion, de la décision, de l'implantation et de la confirmation de la réforme. De plus, l'approche diffusionniste insiste sur la phase de décision qui peut être marquée soit par une attitude d'adoption, soit par un rejet pur et simple de la réforme par les acteurs du système éducatif. Il convient de noter que cette approche a le mérite de mettre en avant le fait que les caractéristiques techniques de l'innovation peuvent influencer le processus d'appropriation.

5.2.2. La perspective structuraliste de l'appropriation

Le courant structuraliste de l'appropriation est adaptatif et s'inspire des approches issues de l'interactionnisme symbolique et de la théorie de la structuration proposée par Giddens (1987) à travers la publication « *in the constitution of society : outline of the theory of structuration* ». En effet, Cette théorie critique le déterminisme technique et postule que les structures sociales, dont les structures incorporées dans les technologies, sont produites et reproduites par les individus membres d'un groupe, en mobilisant et en adaptant des règles et des ressources au fil des interactions. Les tenants de cette théorie s'intéressent notamment aux petits groupes et aux processus de décision au sein du groupe (Roxana Ologeanu-Taddei & Staii, 2009). En d'autres termes, la théorie ici est fondée sur la notion de « dualité du structurel » où le système social procéderait des interactions entre les actions individuelles et

les structures sociales qui sont aussi dépendantes des actions des individus. Ainsi, le concept d'appropriation se lit à la lumière de deux phénomènes clés : la structuration et l'adaptation. (Roxana Ologeanu-Taddei & Staii, 2009).

5.2.3 Perspective managériale de l'appropriation

C'est probablement dans le cadre de la psychologie et de la sociologie des organisations que les recherches sur l'appropriation des espaces de travail ont connu le plus grand essor, s'attachant à définir et à opérationnaliser ce concept. Dans ce contexte, Fischer (1983) distingue trois dimensions du concept d'appropriation : la dimension juridique (emprise sur un objet ou sur un espace) ; la dimension technique (utilisation fonctionnelle et sa maîtrise instrumentale) ; la dimension psychologique (mécanismes de base du développement mental de l'être humain englobant toutes les formes et tous les types d'activités permettant une prise de position ou une appréhension de l'environnement). Il définit ainsi l'appropriation de l'espace comme étant « *l'ensemble des pratiques exercées sur l'espace en réponse aux besoins explicites de contrôle ou de personnalisation et aux besoins implicites de communication ou de reconnaissance* » (Fischer, 1983, p. 121). Ce qui suppose que dans le système éducatif, l'appropriation de la réforme s'exprimerait à travers de multiples aménagements. Ainsi, elle apparaîtrait comme une mainmise personnelle sur son espace, construite au croisement de divers critères en termes de degré de spécificité du lieu, de la clôture plus ou moins grande de l'environnement visuel, de la capacité de modification personnelle, des rapports de voisinage (avec d'autres collègues ou avec les supérieurs hiérarchiques), du positionnement par rapport au pouvoir ou encore le degré d'attachement de l'individu à son poste.

Dans la logique managériale, l'appropriation est d'abord liée à une affirmation d'identité, de reconnaissance ou de création, qui s'inscrit ensuite dans une culture donnée nécessitant des savoir-faire, des savoir-être préalables. Selon de Vaujany (2006), le chercheur et le praticien doivent faire intervenir simultanément les trois regards sus évoqués. De ce point de vue, le processus d'appropriation peut être compris selon trois perspectives interdépendantes : socio-politique, psycho-cognitive et rationnelle. Celles-ci correspondent chacune à un statut particulier des objets de gestion et peuvent être rattachées à des points de vue d'acteurs spécifiques.

Et, pour appréhender la contrainte ainsi que l'habilitation à l'œuvre dans l'appropriation, les aspects cognitifs et sociologiques sont souvent entremêlés. Ainsi, il

convient d'abord d'appréhender l'appropriation du point de vue concepteurs-formateurs comme un processus à optimiser, à corriger. Ensuite, du point de vue des utilisateurs, le praticien doit considérer l'appropriation comme un apprentissage parfois difficile, auquel il est soumis, afin de rendre l'objet de gestion propre à un usage déterminé. Enfin, dans la vision des utilisateurs, il est nécessaire de comprendre comment les objets peuvent gêner ou servir leurs intérêts en fonction de leurs mises en actes (de Vaujany, 2007). Ainsi, afin de parvenir à une compréhension totale d'un processus d'appropriation, il convient que le chercheur et le praticien doivent mobiliser simultanément les trois regards sur l'appropriation.

Par ailleurs, Fischer (1983) distingue trois types de pratiques d'appropriation. D'abord la pratique de nidification qui se manifeste par « *des formes d'installation qui se réfèrent toujours plus ou moins explicitement à la création d'un chez-soi, et qui par toutes sortes d'artifices et d'aménagement, permettent à l'individu de faire son nid* » (Fischer, 1983, p. 47). Ensuite l'exploration, permet de « *repérer, de remarquer, de recevoir des informations diverses et donc d'amorcer l'interprétation du lieu* » (Fischer, 1983, p. 93). Enfin, le marquage qui se réfère « *à l'ensemble des relations et des conduites à travers lesquelles l'individu peut inscrire dans l'espace un caractère personnel* » (Fischer, 1983, p. 44). De ce point de vue, c'est à l'issue de ce processus à étapes successives que les professionnels s'approprient une réforme curriculaire.

Dans cette logique, l'appropriation fait référence à un processus individuel, opéré en phases distinctes. Ainsi, les modalités (nidification, exploration et marquage) constituent en réalité des stratégies individuelles traduites dans l'action du professionnel. En ce sens, la conception Fischerienne de l'appropriation tire son origine de la psychologie cognitive. En effet, les acteurs s'approprient la réforme par le biais d'un apprentissage progressif. L'appropriation s'apparente alors à un état psychologique de l'individu et est de ce fait subjective. Dès lors, l'appropriation, comme un processus psycho-cognitif (individuel ou collectif) s'inscrit dans la durée et constitue un processus d'apprentissage, selon l'articulation Nidification/exploration/marquage mise en évidence par Fischer (1983), schématisé de la manière suivante.

5.2.3.1 La Nidification : l'objet du ressenti, de la perception du ressenti et du déploiement professionnel

Pour Fischer (1997 ; 1983), la nidification est un processus « *de perception de sensations physiques et mentales* ». D'après Fischer (2011), tout être humain vit dans un espace privilégié qui constitue son « *chez-soi* » désigné de manière générale par le terme d'habitat.

Ainsi, la nidification évoque pour chaque professionnel le fait de se sentir acteur du système éducatif au travers de la maîtrise des réformes curriculaires en cours. Ce qui définit un rapport essentiel de l'acteur d'éducation au système éducatif : c'est y établir un chez-soi. En revanche, ne pas avoir de chez-soi dans le système éducatif est l'image même du dénuement et du déracinement du professionnel de terrain. La nidification se réfère à la manière dont un professionnel d'éducation a de l'emprise spécifique, créé une sphère du « chez soi ». Il s'agit d'aménager son « coin », compte tenu des contraintes qui pèsent sur lui dans le processus des réformes curriculaires. Dans cette perspective, deux acceptions définissent la nidification.

5.2.3.1.1 La perception du ressenti

Fischer (1983) trouve que le ressenti fait référence au contexte particulier de l'acteur social. En effet, le ressenti donne à voir ce qu'un acteur de terrain éprouve vivement dans son esprit par rapport à la réforme curriculaire. Ce qui renvoie au jugement purement subjectif de l'acteur d'éducation. Dans cette optique, le besoin de comprendre le management des réformes curriculaires est une fondation de base qui colore l'appropriation.

5.2.3.1.2 Le déploiement personnel

D'après Fisher (1983), la nidification fait aussi référence au déploiement individuel des professionnels d'éducation. Dans l'exercice des pratiques enseignantes, des ressources personnelles (qualités, expériences antérieures, etc.) sont mobilisés en situation et adaptées aux nécessités du métier, déployé dans tel ou tel contexte professionnel (Perez-Roux, 2012). En ce sens, le déploiement personnel de l'acteur professionnel suppose la construction de la professionnalité traduite par des transformations au plan identitaire. Ce déploiement peut se vivre en termes de recherches personnelles, participation aux actions de formations continues (colloques, séminaire, conférences sur l'APC).

5.2.3.2 L'exploration : une modalité de l'auto-évaluation et de responsabilisation de soi

Selon Fischer (1983), l'exploration renvoie à un processus « *d'évaluation et de découverte* ». En effet, l'auteur envisage l'exploration en termes d'une série d'actions à savoir l'auto-évaluation et l'ouverture d'esprit.

5.2.3.2.1 L'auto-évaluation

L'auto-évaluation renvoie à un processus par lequel le professionnel met en œuvre des actions qui renforcent sa perception d'efficacité (Fischer, 1983). Safourcade et Alava (2009) trouvent que dans la conduite de son action, « *l'enseignant est amené à prendre des décisions, évaluer les éléments favorables du contexte, mobiliser des ressources afin d'organiser l'activité pédagogique* » (Safourcade et Alava, 2009, p. 109). Ce qui suppose pour le professionnel de puiser dans ses expériences actives de maîtrise, ses expériences vicariantes, sa persuasion verbale et ses états émotionnels et affectifs pour s'approprier la réforme. Ce d'autant plus que l'enseignant, entre deux rives, a au quotidien à la fois à conduire son activité, à auto-évaluer celle-ci et à construire des pratiques efficaces. En effet, dans le contexte des réformes curriculaires où l'enseignant est amené à rencontrer des situations variées et complexes, la croyance en son efficacité, la perception et l'évaluation de ses capacités dans l'atteinte d'un but donné peut s'avérer être un facteur clé de l'appropriation.

5.2.3.2.2 Responsabilisation de soi

Dans la logique de Fischer (1983), la responsabilisation de soi fait référence à l'attitude d'un professionnel qui fait preuve d'une grande tolérance, manifestant de l'intérêt pour ses activités professionnelles. La responsabilisation de soi consiste à laisser à une personne une certaine liberté d'action et d'autonomie, dans le but de lui faire prendre des responsabilités et de l'amener à se déployer avec une plus grande indépendance. En ce sens, le professionnel face à la réforme serait en mesure de se réaliser et exprimer son potentiel. Il reviendrait aux planificateurs de conférer aux professionnels de l'Éducation de base une certaine mesure d'indépendance et de responsabilité. De cette manière, ils seraient en mesure d'analyser, de contrôler et de prendre des décisions portant sur des tâches précises relatives à la mise en œuvre de la réforme. Il convient de réaliser que l'auto responsabilisation contribue à motiver et encourager les professionnels à penser pour eux-mêmes et à porter un regard unique sur certains problèmes de la réforme. Ce qui leur confère une certaine autonomie afin qu'ils fassent preuve d'initiative et qu'ils soient en mesure de prendre les choses en charge.

5.2.3.3 Le marquage : expression de la signification et de la direction de la réforme

Le marquage se réfère d'après Fischer (1983, p. 44) « *à l'ensemble des relations et des conduites à travers lesquelles l'individu peut inscrire dans l'espace un caractère personnel* ».

Il s'agit pour l'acteur social de déposer ses empruntes sur son espace. Il marque ainsi non seulement son adhésion, mais aussi et surtout sa participation active à la réforme. Cette participation marque l'acceptation du projet de réforme. Dans cette optique, le marquage apparaît comme la phase finale du processus d'appropriation. Le marquage d'après Carù et Cova, 2003, p. 54) est un processus « *d'attribution de sens* ».

5.2.3.3.1 *Le sens*

Le sens est un élément intrinsèque aux actions des professionnels qui se construit dans un espace particulier. Le Sens peut se déterminer à partir de l'interaction entre plusieurs éléments dont les principaux seraient « *la signification* » attribuée à ses actions, « *la direction* » en termes d'objectifs et « *le lien* » effectué par les acteurs entre les éléments professionnels prégnants dans le contexte de la réforme curriculaire. D'après Mias (1998), le sens se construit dans et par la signification et la direction données par les acteurs d'éducation à leur cheminement dans les activités professionnelles porteuses de valeurs et de finalités caractéristiques. La question de sens est importante ici parce qu'il y a une pléthore d'informations sur la réforme. Il y a des faux sachant.

Selon Fisher (1983), il est donc possible de distinguer tout simplement l'appropriation de la désappropriation (non appropriation). Dans le cas de l'appropriation, le professionnel contrôle la situation, il est propriétaire de la réforme, il est responsabilisé dans le processus du projet. Il peut expliquer ses actes. Cependant, la désappropriation renvoie au statut d'exécutant de l'acteur dans le processus de contextualisation (flottement). Il est agent, il est engagé dans la réforme sans s'être engagé. Il subit la réforme. Dans ce cas, les professionnels de terrain sont surpris par l'imposition autoritaire de la réforme (Pichault, 2013). D'où l'adoption des attitudes et conduites de rejet, de désintérêt, d'inhibition, d'aquibonisme dans le processus curriculaire.

De ce point de vue, dans le pilotage du changement, il ne semble pas évident de trouver la création d'un sens, qui pourrait se réclamer de l'ensemble des acteurs. Bien plus, il y a comme une dilatation du sens, dans la mesure où le pourquoi et le vers quoi de la réforme ne semblent pas répondre aux représentations des professionnels d'éducation. La désappropriation trouve alors ici toute sa compréhension, parce que les acteurs de terrain, bien qu'étant obligés d'appliquer l'APC, ne se sentent pas auteurs ni co-auteurs de cette réforme. L'observation des conduites de repli sur soi, d'inhibition, de présentéisme passif, de désintérêt, de désappropriation trouvent leur explication.

5.3 LA PRISE EN COMPTE DE LA CONTEXTUALISATION : LA MODALITE ESSENTIELLE POUR LA REUSITE DE L'APPROPRIATION DE LA REFORME

L'une des qualités du changement organisationnel semble résider en la contextualisation de son mode de pilotage. La contextualisation démontre alors, la pertinence même des réformes en éducation. Sans doute, la pertinence constitue une dimension cruciale pour un pilotage de qualité. La contextualisation exige alors, que le management soit adapté aux contextes locaux, à l'effet d'encourager les conditions politiques, culturelles et socio-économiques. D'après Pichault (2013), la contextualisation est une analyse du contexte qui renvoie à une caractérisation des actants en présence, de leurs intérêts, de leurs enjeux et de leur degré de convergence. Dans son processus, il convient d'introduire l'ensemble des non humains. Initialement, dans un processus de changement, la contextualisation vise à obtenir le portrait le plus complet possible du contexte organisationnel (fonctions, métiers, processus de travail concrets) et social (intérêts en présence, jeux de pouvoir, etc.) dans lequel prend place ce changement et qui permet d'en anticiper les impacts potentiels.

Dans cette logique, Dias (2009) pose que la pertinence du changement n'a de signification que par un contexte donné. Ainsi, la logique de contextualisation consiste à rendre autonomes les différents acteurs du système éducatif chargés d'opérationnaliser la réforme par l'APC. L'autonomie entendue ici dans le sens de possibilités données à tous les groupes d'acteurs d'exercer leur capacité critique face aux innovations pédagogiques. A cet égard, les réformateurs doivent permettre aux différents acteurs, d'interagir dans le processus, afin de maîtriser la réalité sociale. Il convient de comprendre qu'aucun acteur, quel que soit son statut, ne doit être marginalisé. Etant donné que, c'est quelque fois les acteurs du terrain qui maîtrisent mieux les réalités locales. Il est alors nécessaire de prendre en compte leurs différents points de vue, dans le but de faciliter plus tard leur nidification voire leur marquage dans le processus de la réforme.

Dans le même sens, Mouraz, Fernandes et Morgado (2012) considèrent que la contextualisation du changement est légitimée par le système éducatif. Il s'agit pour les réformateurs d'organiser les ressources matérielles, physiques, humaines et pédagogiques, liées à la réforme curriculaire. Ces ressources doivent être au bénéfice de tous les destinataires de la réforme. En ce sens, le processus de contextualisation doit favoriser des conditions optimales pour de meilleurs apprentissages. Les managers ont alors pour objectif, de structurer l'organisation sociale des populations, en les amenant à être enracinées dans leurs cultures. Il convient pour ces derniers de mettre en relief les valeurs développées dans chaque

société, sans nuire à l'identité culturelle de celle-ci. Il semble pertinent que contextualiser le changement n'est possible que, si les problèmes envisagés par le manager et les acteurs de terrain sont posés à partir du Cameroun et de sa situation historico-culturelle.

Bien plus, la réforme ne doit pas se développer « à huis clos » par quelques fonctionnaires ou managers du système éducatif. Puisque, le pilotage de qualité doit, comme le déclare Stabback (2016, p. 13), « *non seulement reconnaître l'intérêt légitime des différentes parties prenantes, mais aussi recueillir leurs observations de façon ouverte et dans un esprit de pluralisme* ». En d'autres termes, un processus de contextualisation ouvert et participatif permettra également d'accroître la viabilité sociale et culturelle de la réforme. Du moins, si le point de vue de chaque groupe de parties prenantes est sollicité et écouté au cours du processus du pilotage de la réforme, il y a davantage de chances que le changement en soi, soit inclusif, pratique et réponde aux besoins des différentes communautés auxquelles il s'adresse. Ainsi, avant de mettre en œuvre la réforme curriculaires, les réformateurs et les autres parties prenantes devraient impérativement avoir une compréhension approfondie de l'environnement éducatif dominant et de la structure des relations (formelles et informelles) entre les composantes du système éducatif (Stabback, 2016). La contextualisation du changement permet ainsi de se référer aux matériaux de la société, et de favoriser la réussite de l'appropriation de la réforme.

En définitive, l'appropriation constitue un invariant structurel, mais variable et malléable en fonction des ancrages psychosociaux (statut professionnel et contextes d'exercices professionnels), ainsi que du rapport qu'établit le professionnel avec son contexte. En tant qu'état, elle rend compte du sujet pris dans un contexte ; en tant que produit, elle peut être lue comme le rapport d'un sujet à son environnement et en tant que processus, elle est une dynamique psychosociale d'objectivation et de subjectivation d'une complexité, qui construit le sujet et qu'il contribue à construire. Il y a lieu de retenir que l'analyse proposée par Pichault (2013) sur la contextualisation du changement problématise trois paramètres : le contenu, les contextes et le processus. Il exige une interdépendance entre ces trois points, à l'effet d'envisager un changement plus réaliste et moins douloureux.

Or, le changement, même s'il est nécessaire, parce qu'il faut tenir compte des mutations politiques et socioéconomiques, demeure problématique, en ce sens qu'il implique l'articulation des politiques institutionnelles aux politiques substantielles ou curriculaires. La question que l'on continue de se poser est celle de savoir quelle est l'approche du changement envisagé par les réformateurs camerounais, lorsqu'on parle de l'APC ? Ainsi, Pichault (2013)

propose de définir les enjeux pour optimiser l'appropriation de la réforme chez les acteurs de l'éducation de base. Ce qui rejoint la perspective de Fischer (1983) lorsqu'il tente de comprendre les facteurs mis en œuvre dans l'appropriation comme processus. Le processus d'appropriation intègre alors la nidification, l'exploration et le marquage. C'est ce qui justifie la pertinence de ces approches théoriques pour l'objet de cette étude.

Ce qui suppose que les acteurs du système éducatif camerounais s'expriment sous différentes formes qualitativement identifiables. Ainsi, suivant que le professionnel participe ou est invité à prendre part au processus de la contextualisation du changement, il s'engage à faire ou est engagé à faire, agit en groupe ou seul, occupe telle ou telle position sociale. Alors, on observera chez lui l'appropriation ou la désappropriation. En d'autres termes, la part active et conscientisée jouée par le professionnel dans le processus de contextualisation de la réforme, entraîne une appropriation. Et par relation circulaire, elle conditionne la réussite de l'appropriation de la réforme. Autrement dit, les conduites d'appropriation doivent exprimer bien davantage une forme d'expérience intérieure des professionnels de l'éducation de base. Car, décréter et postuler que les individus doivent s'approprier le changement relève en effet du paradoxe. Lequel désigne bien ici une situation dans laquelle le choix est à la fois nécessaire et impossible. Dans ce contexte, l'on est en droit de se demander comment l'appropriation se vit chez les professionnels de l'éducation de base dans le processus de contextualisation qui relève de leur vie professionnelle, alors qu'ils le sont déjà, c'est-à-dire, déjà pliés dedans ?

5.4 FORMULATION DES HYPOTHÈSES

La formulation des hypothèses en recherche s'appuie sur le questionnement qui a permis de construire le problème de l'étude. Il s'agit de la question de recherche qui s'énonce de la manière suivante : « *la défaillance dans le processus de contextualisation du changement impacte-t-elle l'appropriation des réformes curriculaires en Education de Base au Cameroun ?* » La réponse à cette question constitue l'hypothèse générale.

5.4.1. Hypothèse générale

Suite à l'analyse théorique et au constat empirique élaboré nous avons formulé l'hypothèse de recherche ci-après : « *la défaillance dans la contextualisation du changement impacte l'appropriation des réformes curriculaires en Education de Base au Cameroun* ».

5.4.1.1 Définition des Variables de l'hypothèse générale

La définition des variables consiste à décomplexifier l'hypothèse générale qui d'après le cadre théorique articule deux variables dans la logique hypothético-déductive :

- Contextualisation du changement (variable indépendante) ;
- L'appropriation des réformes curriculaires (variable dépendante).

5.4.1.1. Opérationnalisation de la variable indépendante

- Clarification du contenu du changement de la réforme
- Analyse des contextes du changement de la réforme
- Repérage des processus du changement de la réforme

5.4.1.2 Opérationnalisation de la variable dépendante

La variable dépendante indique le phénomène que le chercheur tente d'expliquer. Elle s'énonce comme suit : « *Appropriation des réformes curriculaires en Education de base au Cameroun* ».

Cette opérationnalisation de la variable indépendante et dépendante donne lieu à trois hypothèses de recherche :

HR1 : la défaillance dans la clarification du contenu du changement impacte l'appropriation des réformes curriculaires en Education de Base au Cameroun.

HR2 : la défaillance dans l'analyse des contextes du changement impacte l'appropriation des réformes curriculaires en Education de Base au Cameroun.

HR3 : la défaillance dans le repérage des processus du changement impacte l'appropriation des réformes curriculaires en Education de Base au Cameroun.

Les hypothèses étant formulées, les variables définies, le tableau synoptique est de ce fait présenté pour faciliter la lecture de la théorie relativement abstraite avec leurs indicateurs et indices.

Tableau n°4 : Synopsis des hypothèses, variables, modalités, indicateurs et indices

Hypothèse générale	Hypothèses de recherche	Variables	Modalités	Indicateurs	Indices
HG : la défaillance dans le processus de contextualisation du changement impacte l'appropriation des réformes curriculaires en Education de Base au Cameroun	HR1 : la défaillance dans la clarification du contenu du changement impacte l'appropriation des réformes curriculaires en Education de Base au Cameroun	VI1 : la défaillance dans la clarification du contenu du changement	Clarification du contenu du changement	Préciser la finalité du changement	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Identifier l'objet ou la cible du changement ➤ Repérer l'origine du changement ➤ Définir l'écart entre la situation actuelle (PPO) et la situation souhaitée (réforme par l'APC) ; ➤ Déterminer communément les résultats à atteindre
				Situer les différents niveaux du changement	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Définir l'importance des conséquences du changement sur le système ➤ Identifier les niveaux hiérarchiques à l'origine du changement ➤ Déterminer la durée du changement

				Déterminer les bornes temporelles du changement	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Situer le début du processus de la réforme ➤ Déterminer l'étape d'entrée dans la « zone neutre (phase expérimentale) » ; ➤ Préciser la phase du « nouveau départ » caractérisée par la gestion du ressenti des acteurs de terrain
		VD : Appropriation des réformes curriculaires en Education de Base au Cameroun	Appropriation des réformes curriculaires	Nidification (information)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Solliciter des personnes ou des experts pour une meilleure compréhension de la réforme ; ➤ Assister à des présentations du projet de la réforme par la hiérarchie ; ➤ Se documenter sur la réforme et ses thématiques ;
				Exploration (compréhension, adhésion)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Repérer les objectifs et les modalités de la réforme ; ➤ Amorcer l'interprétation (remarquer et présenter ce qui change par rapport à

					<p>l'ancienne façon)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Présenter l'importance de la réforme pour soi et pour les autres
				<p>Marquage (participation active)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Participer activement à des réunions sur la réforme ➤ Produire des diagnostics, analyses et propositions pour la réforme ➤ Envisager et tester certains éléments de la réforme concernée ➤ Intégrer totalement les éléments de la réforme en question dans son activité
	<p>HR2 : la défaillance dans l'analyse des contextes du changement impacte l'appropriation des réformes curriculaires en</p>	<p>VI2 : la défaillance dans l'analyse des contextes du changement</p>	<p>Analyse des contextes du changement</p>	<p>Caractériser les éléments du contexte interne</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Analyser les ressources disponibles (financières, humaines, infrastructurelles, culturelles, technologiques) ; ➤ Déterminer le degré d'adéquation de ces ressources ; ➤ Choisir les facteurs significatifs et dresser la carte interne de l'organisation

	Education de Base au Cameroun.			Caractériser les éléments du contexte externe	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Identifier les forces extérieures en présence (bailleurs de fond, concurrents, conventions et organisations internationales, conjoncture économique...) ➤ Choisir les facteurs significatifs et dresser la carte externe de l'organisation ➤ Définir le degré de pression exercée par ces forces sur le système (forte, faible)
		VD : Appropriation des réformes curriculaires en Education de Base au Cameroun	Appropriation des réformes curriculaires	Nidification (information)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Solliciter des personnes ou des experts pour une meilleure compréhension de la réforme ; ➤ Assister à des présentations du projet de la réforme par la hiérarchie ; ➤ Se documenter sur la réforme et ses thématiques ;
				Exploration (compréhension, adhésion)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Repérer les objectifs et les modalités de la réforme ; ➤ Amorcer l'interprétation (remarquer et présenter ce qui change par rapport à

					<p>l'ancienne façon)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Présenter l'importance de la réforme pour soi et pour les autres
				<p>Marquage (participation active)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Participer activement à des réunions sur la réforme ➤ Produire des diagnostics, analyses et propositions pour la réforme ➤ Envisager et tester certains éléments de la réforme concernée ➤ Intégrer totalement les éléments de la réforme en question dans son activité
	<p>HR3 : la défaillance dans le repérage des processus du changement impacte l'appropriation des réformes curriculaires en Education de</p>	<p>VI3 : la défaillance dans le repérage des processus du changement</p>	<p>Repérage des processus du changement</p>	<p>Identifier les principaux détenteurs d'influence</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Repérer les principaux groupes d'intérêt en présence (chaîne éducative, parents d'élèves, communauté, experts en la matière) ➤ Déterminer les enjeux et atouts des détenteurs d'influence (leur pouvoir d'influence)
				<p>Repérer les circuits de communication</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Définir le degré de synergie entre les acteurs concernés par le changement ➤ Repérer l'initiateur de la relation

	Base au Cameroun.			informels ;	➤ Préciser l'origine de la décision.
				Anticiper les moyens d'action susceptibles d'être déployés	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Repérer les moyens d'actions susceptibles d'être déployés par les différents acteurs (maintien dûment justifié des anciennes méthodes de travail ; justification de procédures redondantes voire de gaspillage, paresse...); ➤ Prévoir en conséquence les activités de réorientations radicales (mettre en place les outils d'assistance, instaurer un système de récompense ou de gratifications...)
		VD : Appropriation des réformes curriculaires en Education de Base au Cameroun	Appropriation des réformes curriculaires	Nidification (information	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Solliciter des personnes ou des experts pour une meilleure compréhension de la réforme ; ➤ Assister à des présentations du projet de la réforme par la hiérarchie ; ➤ Se documenter sur la réforme et ses thématiques ;

				Exploration (compréhension, adhésion)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Repérer les objectifs et les modalités de la réforme ; ➤ Amorcer l'interprétation (remarquer et présenter ce qui change par rapport à l'ancienne façon) ➤ Présenter l'importance de la réforme pour soi et pour les autres
				Marquage (participation active)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Participer activement à des réunions sur la réforme ➤ Produire des diagnostics, analyses et propositions pour la réforme ➤ Envisager et tester certains éléments de la réforme concernée ➤ Intégrer totalement les éléments de la réforme en question dans son activité

Avant de passer au chapitre suivant, il convient de rappeler que cette articulation de notre travail nous a permis de montrer le lien entre la contextualisation du changement et l'appropriation de la réforme curriculaire. Elle a ainsi tourné autour de deux points fondamentaux à savoir : l'approche contextualiste du changement et la théorie de l'appropriation.

CHAPITRE 6

IMPLICATIONS METHODOLOGIQUES

Une fois la problématique définie, tout chercheur doit répondre à deux questions intimement liées. La première revient à établir sa stratégie de recherche et justifier ses choix épistémologiques. La deuxième consiste à définir les outils et méthodes pour conduire l'étude empirique afin de répondre aux questions de recherche (Wacheux, 1996, Leonard & Debra, 2008). En effet, épistémologie et méthodologie sont étroitement imbriquées. Et, pour reprendre les propos d'Avenier (2009, p.94) « *Piaget considère la méthodologie comme l'étude de la constitution de la connaissance, alors que l'épistémologie s'intéresse à trois questions : qu'est-ce que la connaissance ? Comment est-elle élaborée ? Quelle est sa valeur?* ». La méthodologie ne constituerait pour Piaget qu'un aspect de l'épistémologie. Ainsi, ce chapitre établit une description du design de notre recherche, c'est-à-dire de « *la trame qui permet d'articuler les différents éléments [...] : problématique, littérature, données, analyses et résultats.* » (Royer & Zarlowski, 1999, p.102).

Comprise dans cette perspective, nous trouvons qu'après avoir élaboré les grilles de lecture dans les chapitres précédents, il convient d'envisager la mise en place des façons de faire requises par l'approche scientifique. Ceci a impliqué un plan d'action établi selon les exigences de toute démarche scientifique. Il s'agit dans cette partie de définir le devis de cette recherche. Ceci implique dans la logique de Fortin et Gagnon (2016, p.166) « *un plan d'ensemble qui précise les activités à accomplir ou les conditions particulières à appliquer dans la conduite de la recherche pour répondre aux questions de recherches ou pour vérifier les hypothèses* ». La méthodologie adoptée dans cette recherche est de nature qualitative. Ceci se justifie par le fait que la recherche porte sur la contextualisation du changement et l'appropriation des réformes curriculaires par les acteurs de l'Education de Base au Cameroun. Il sera question ici et dans le respect scientifique, de passer en revue les étapes suivantes : 1) le positionnement épistémologique de l'étude ; 2) la détermination du type d'étude proprement dite ; 3) la présentation et la description du site ; 4) la définition des critères de sélection des participants à la recherche ; 5) la présentation des techniques d'échantillonnage ; 6) le choix et la justification de l'instrument de collecte des données ; 7) les techniques d'analyse des données ; 8) l'élaboration de l'instrument de collecte des

données et la technique d'analyse. La conception du devis doit s'appuyer essentiellement sur la compréhension des phénomènes.

6.1. POSITIONNEMENT EPISTEMOLOGIQUE DE L'ETUDE

Avant les questions pratiques concernant la recherche de terrain, il nous paraît important de faire quelques précisions sur des aspects méthodologiques concernant la philosophie et l'approche de l'étude. Les questions philosophiques concernent des matières telles l'épistémologie, l'ontologie et l'axiologie. Elles sont déterminantes dans les choix méthodologiques. Des précisions sur ces considérations nous permettent de situer le positionnement de l'étude, d'indiquer clairement l'approche de la recherche et la stratégie d'étude. Ces indications peuvent s'avérer utiles au lecteur pour bien comprendre notre démarche pratique de recherche.

6.1.1 Epistémologie de l'étude : une recherche empirique

L'épistémologie est une discipline philosophique qui traite de la structure de la connaissance et de la bonne façon de l'acquérir. Selon une citation de Schwandt (2001, p. 71), l'épistémologie est « *l'étude de la nature de la connaissance et de la justification* ». Elle renvoie au rapport du chercheur à son objet de recherche. « *Comment savons-nous quels genres de choses existent ?* » est la question à laquelle l'épistémologie tente de répondre. La méthodologie quant à elle regroupe « *un ensemble de démarches générales structurées qui permettent d'étudier un thème de recherche indiquant le processus de construction de la connaissance* » (Harvey, 2009, p.98). De ce point de vue, la méthodologie est importante ; car, elle établit en chaque domaine le schéma nécessaire à suivre, les conditions de justification nécessaires et suffisantes, afin que les connaissances acquises puissent prétendre à une valeur épistémologique.

Dans la recherche en sciences sociales, la littérature distingue généralement deux types de connaissance de base (Trevino & Weaver, 1994 ; Victor & Stephens, 1994). Il s'agit des études normatives (prescriptives) et empiriques (explicatives, descriptives et/ou prédictives). L'étude normative s'intéresse principalement aux prescriptions en indiquant « *ce qui devrait être, comment l'individu et/ou la société devraient se comporter* ». Tandis que dans l'approche empirique, les auteurs cherchent des réponses aux questions concernant « *ce qui est, en essayant de décrire, expliquer et/ou prévoir les phénomènes dans le monde empirique* » (Trevino & Weaver, 1994, p.176).

L'approche normative conduit à la connaissance de la théorie. Il en résulte des principes de valeur universelle. Par contre, la démarche empirique, traite de la pratique. Elle tend à améliorer la compréhension des problèmes particuliers de l'organisation ou de la gestion et en proposer des moyens de les résoudre. Le champ des connaissances qui résultent d'une telle démarche est limité aux problèmes particuliers auxquels l'étude est liée et, dans une certaine mesure, à des problèmes similaires dans des conditions semblables. Toutefois, il y a lieu de convenir avec Pichault (2013, p.78) que « *la frontière n'est pas très étanche entre étude théorique à visée normative et étude empirique recherchant la description et l'explication des phénomènes. Ces deux champs d'étude s'entretiennent mutuellement* ». En effet, dans un processus aussi complexe que la contextualisation du changement organisationnel, dans un sens, la théorie éclaire les actions à entreprendre dans la gestion empirique qui, en retour, enrichit les enracinements pratiques de la théorie. Car, comme le souligne l'auteur,

quelle que soit sa nature, la conduite du changement ne peut se passer d'une compréhension raisonnée des mécanismes sociaux contribuant à la définition du contenu, du contexte et du processus concernés (...). Inversement, l'accumulation de connaissances sur les « facteurs humains » est inutile et vaine si elle ne peut déboucher sur des recommandations concrètes destinées à transformer les modes de fonctionnements actuels (Pichault, 2013, p. 120).

Au regard de ces précisions, nous pouvons indiquer que notre travail est une recherche empirique. L'objectif de l'étude étant de comprendre en quoi la contextualisation du changement impacte l'appropriation des réformes curriculaires en Education de Base au Cameroun.

6.1.2 Ontologie et paradigme de l'étude : une recherche interprétative

Selon Levinas, cité par Youssoufi (2018, p.175). « *L'ontologie est précisément la compréhension du verbe « être »* » Elle est la conception que l'on a de la nature de la réalité ou de l'être. Elle interroge ainsi le chercheur sur la façon dont il conçoit le statut de la réalité (une réalité indépendante des contraintes cognitives et culturelles du chercheur ou au contraire intimement liée à ces dernières). Elle revient à répondre à la question suivante : « *quels genres de choses existent et quel est le mode de leur existence* » (Ackroyd et Fleetwood, 2000, p.63). Celle-ci s'étire entre deux pôles philosophiques : l'objectivisme et le subjectivisme. Selon la

philosophie de l'objectivisme, les réalités sociales existent indépendamment des acteurs sociaux. Cette vision considère qu'il est possible de dégager une structure objective commune dans chaque type de phénomène que l'on peut étudier absolument sans rapport aux acteurs et à l'environnement immédiat. Le subjectivisme tient une position opposée. En effet, le subjectivisme est la conception philosophique qui considère que les réalités sociales sont des créations qui procèdent des perceptions et valeurs des acteurs sociaux. Ces réalités sont motivées par les considérations sociales qui traversent les acteurs : réalités sociales et acteurs sont ainsi intimement liés.

Quant au terme paradigme, il revient couramment dans plusieurs disciplines scientifiques. De manière générale, un paradigme est un modèle de référence parmi un ensemble de modèles de pensée ou de systèmes de représentations, de valeurs et de normes qui influent sur la perception du monde. Schématiquement, les différents paradigmes peuvent être représentés sur un axe vertical où ils sont interchangeables dans la structuration des approches du monde. La paternité du concept de paradigme tel qu'il est compris en tant que catégorie épistémologique (Kremer- Marietti, 2011 ; Willett, 1996) revient à Kuhn (1962). En effet, c'est à lui que l'on doit un énoncé théorique sur le paradigme qu'il définit comme un concept renfermant deux acceptions distinctes.

Le terme paradigme est utilisé dans deux sens différents. D'une part, il représente tout l'ensemble de croyances, de valeurs reconnues et de techniques qui sont communes aux membres d'un groupe donné. D'autre part, il dénote un élément isolé de cet ensemble : les solutions d'énigmes concrètes qui, employées comme modèles ou exemples, peuvent remplacer les règles explicites en tant que bases de solutions pour les énigmes qui subsistent dans la science normale (Kuhn, 1972, p. 207).

Au sens de Kuhn, nous utilisons le concept de paradigme dans ce travail comme un ensemble de traditions de recherche qui forme le consensus de praticiens du domaine sur, d'une part, les façons particulières d'articuler les phénomènes pour en dégager la problématique et, d'autre part, les méthodes à suivre pour traiter de cette problématique afin que les solutions soient scientifiquement acceptables par les pairs.

Dans cette perspective, une mise en rapport de l'ontologie et du paradigme épistémologique reviendrait à dire que notre conception de la réalité des phénomènes

influence notre « modèle de pensée », notre « système de valeurs » ; etc. De ce point de vue, l'objectivisme est le fondement philosophique des paradigmes positiviste ou rationaliste et le subjectivisme sous-tend les paradigmes constructiviste ou interprétativiste. Bien entendu, entre les deux bornes se situent des cadres théoriques moins tranchés comme le fonctionnalisme ou plus pratiques comme le pragmatisme.

Selon l'interprétativisme, les investigations s'inscrivent dans une démarche compréhensive. En effet, « *Comme la société existe à la fois en tant que réalité objective et subjective, toute compréhension théorique adéquate de sa nature doit impliquer ces deux aspects.* » (Berger et Luckmann, 2002, p.176). La compréhension comme l'indique Rappin (2008) se rapporte au

[...] processus par lequel nous connaissons un intérieur à l'aide des signes perçus à l'extérieur par nos sens, quelque chose de psychique à l'aide de signes sensibles qui en sont la manifestation. [...] Comprendre, c'est exprimer et représenter. [...] Comprendre c'est enfin rapporter les parties au tout (p.178).

Dans cette démarche compréhensive, le dispositif d'investigation peut s'inscrire dans une perspective interprétative reconnaissant à la fois l'objectivité du monde social et ses régularités ainsi que les significations construites par les acteurs sociaux. La perspective interprétative est, en général, associée à une méthodologie qualitative. Selon le dictionnaire des Méthodes qualitatives en sciences humaines, l'analyse interprétative est un ensemble de : « *techniques d'analyse de contenu qui consiste à expliciter le ou les sens cachés d'un texte ou d'un phénomène à partir de différentes grilles de lecture données à priori. Les grilles de lecture données permettent différentes réductions du texte ou des phénomènes pour faire apparaître différents registres latents* » (Mucchielli, 2004).

Comprise dans cette perspective, notre recherche s'inscrit sur le paradigme ontologique de l'interprétativisme.

6.1.3 Axiologie : de notre positionnement par rapport à l'objet de recherche

L'axiologie est une branche de la philosophie qui traite des jugements de valeur. Ces jugements peuvent être relatifs aux questions de goût, de l'esthétique (le beau, le laid) ou celles de la morale de conduite (le bien, le mal). Chaque personne est animée par un système de valeurs esthétiques et éthiques. La question de l'axiologie en matière de recherche est celle

de savoir quelle place occupent les valeurs personnelles du chercheur dans la conduite de son travail. Ici encore, l'ontologie ; à savoir, la conception de la nature réelle des phénomènes a des conséquences sur le positionnement axiologique. Les adeptes d'une philosophie objective développent des théories positivistes qui défendent la possibilité d'une neutralité axiologique du chercheur. Selon les positivistes ou rationalistes, le chercheur est neutre, il adopte une position objective par rapport à son travail et ses valeurs personnelles n'y interviennent pas. Les subjectivistes qui privilégient les théories constructivistes ou interprétativistes considèrent, au contraire, que peu ou prou, les valeurs personnelles du chercheur ont une importance dans l'interprétation des résultats (Neuman, 1997 ; Pichault, 2013 ; Saunders et al., 2009).

Au total, la conception de la nature réelle des phénomènes a des conséquences sur la valeur épistémologique des connaissances découvertes, le chemin de production de celles-ci ainsi que sur les techniques de collecte et de traitement des données. Dans ce processus d'analyse du comportement d'autres individus, le chercheur ne peut prétendre à la neutralité axiologique. *« L'empathie nécessaire à la compréhension qu'il doit développer signifie que le chercheur adopte, ne serait que temporairement, les engagements sociopolitiques et valeurs de ceux qu'il étudie »* (Neuman, 1997, p. 73). A ce sujet, Pichault (2013) précise d'ailleurs, à la suite de beaucoup d'autres, que *« la neutralité du chercheur est un principe hérité des théories positivistes qui ne correspond guère à la pratique effective des travaux de terrain »* (Pichault, 2013, p. 120)

En ce qui concerne les théories constructivistes qui utilisent les recherches de terrain, au contraire, que la dimension de l'étude soit au niveau normatif ou analytique, Pichault (2013) rappelle que des auteurs comme Buchanan et al. (1988) ont bien montré que :

chacune des étapes de la recherche est marquée par la négociation, le compromis, le rapport de force entre chercheurs et membres de l'organisation : qu'il s'agisse de l'entrée proprement dite dans l'organisation, de la conduite des premières analyses, de la manière d'en livrer les résultats et/ou du retour dans l'organisation (Pichault, 2013, p. 120).

Dans ce sens, Neuman (1997) soutient que le travail de décodage de la vie quotidienne d'individus dans des conditions particulières nécessite une certaine empathie du chercheur. Il est clair que pour découvrir ce qui pourrait avoir du sens pour les individus, le phénomène en

observation doit être examinée du point de vue des acteurs concernés. Ainsi, dans ce travail, nous ne pouvons prétendre à une neutralité axiologique.

6.1.4 Positionnement ontologique, épistémologique et axiologique de la recherche

A l'analyse de ce qui précède, le paradigme que nous adoptons pour cette recherche tient compte de la question de recherche, des objectifs visés ; et, en fonction de ces éléments, de notre conception de la place des valeurs personnelles du chercheur dans ce genre d'études. Nous considérons que le changement que nous voulons étudier est une construction sociale, par nature subjective, qui nécessite l'examen des rapports entre le phénomène social et les motivations des acteurs. Dans cette démarche, nous ne pouvons garder une neutralité objective vis-à-vis de l'objet de la recherche. C'est pourquoi, tout en étant conscient de la distance nécessaire à préserver, nous veillons à développer une empathie favorable à des échanges constructifs.

En définitive, en soulignant que notre travail est une recherche qualitative (Neuman, 1997, p. 329) ; Saunders et al., 2009, p. 151), les considérations philosophiques qui précèdent argumentent nos choix méthodologiques. En conséquence, nous pouvons maintenant les exposer en indiquant que, du point de vue épistémologique, nous inscrivons notre travail dans une dimension descriptive en vue d'une compréhension approfondie de l'appropriation des réformes curriculaires au regard de la contextualisation du changement en Education de Base au Cameroun. Pour ce qui est de l'ontologie, nous adoptons le paradigme interprétativiste. Dans ce travail que nous voulons interprétatif, pour l'essentiel, nous ne voulons pas prétendre à une neutralité axiologique. Les différents paradigmes épistémologiques énoncés plus haut sont succinctement présentés dans le tableau ci-dessous.

Tableau n°5: fondements des trois paradigmes épistémologiques

	Le positivisme	L'interprétativisme	Le constructivisme
Quel est le statut de la connaissance ?	Hypothèse réaliste Il existe une essence propre à l'objet de connaissance	Hypothèse relativiste <i>L'essence de l'objet ne peut être atteinte</i> (constructivisme modéré ou interprétativisme) <i>ou n'existe pas (constructivisme radical)</i>	
La nature de la « réalité »	Indépendance du sujet et de l'objet Hypothèse déterministe Le monde est fait de nécessités	Dépendance du sujet et de l'objet <i>Hypothèse intentionnaliste</i> <i>Le monde est fait de possibilités</i>	
Comment la connaissance est-elle engendrée ? Le chemin de la connaissance scientifique	La découverte Recherche formulée en termes de « pour quelles causes... » Statut privilégié de l'explication	L'interprétation Recherche formulée en termes de « pour quelles motivations des acteurs... » Statut privilégié de la compréhension	La construction Recherche formulée en termes de « pour <i>quelles finalités...</i> » Statut privilégié de la construction
Quelle est la valeur de la connaissance ? Les critères de validité	Vérifiabilité Confirmabilité Réfutabilité	Idiographie Empathie (révélatrice de l'expérience vécue par les acteurs)	Adéquation Enseignabilité

Source : Thiétart et al. (2007, p.14-15)

6.1.5 Approche abductive : ouverture et pragmatisme

Deux principales approches se distinguent en matière de recherche : l'approche déductive et l'approche inductive. Dans l'approche déductive, le chercheur commence par développer une théorie et à en formuler les hypothèses de base. La recherche intervient ensuite comme une stratégie pour tester les hypothèses qui ont été émises avec les données de l'étude. Dans l'approche inductive, au contraire, le chercheur élabore d'abord ses stratégies de collecte et recueille les données de l'étude. La théorie émerge, par la suite, comme le résultat de l'analyse des données collectées. En somme, dans l'approche déductive, la recherche est menée pour vérifier la validité d'une hypothèse théorique. En revanche, dans une approche inductive, il n'y a pas de théorie a priori ; c'est la recherche qui aboutit à la construction de la théorie (Neuman, 1997 ; Saunders et al. 2009).

De manière générale, selon Saunders et al. (2009), les études qui se fondent sur des philosophies objectivistes (positivisme) utilisent une approche déductive ; alors que celles qui se centrent sur des philosophies subjectivistes (constructivisme, interprétativisme) préfèrent une approche inductive. Bien entendu, cette catégorisation n'a qu'une valeur pédagogique ; elle sert à expliquer, au mieux, l'idéaltype des approches de recherche. En pratique, il peut arriver, voire il peut être plus avantageux, de combiner approches déductive et inductive. A côté de ces premières approches, il y a l'approche abductive qui ne privilégie ni la déduction, ni l'induction. L'abduction est une approche pragmatique développée par Peirce (1839-1914) qui combine les deux notions.

Pour Nubiola (2005), l'abduction est le processus qui permet d'aborder la recherche sans formuler d'hypothèse et de les générer, en cours de chemin, à partir des faits nouveaux ou surprenants. En réalité, comme l'explique Dumez (2012), sans formuler d'hypothèse au départ, le chercheur a tout de même une intuition. Car, « *un fait ne surprend que si l'on s'attendait à autre chose. Pour s'attendre à autre chose, il faut qu'il y ait eu déduction et induction au préalable* » (Dumez, 2012, p.133). La force de l'abduction est donc dans « *son ouverture et sa souplesse qui lui permettent, face à un développement inattendu ou surprenant, d'effectuer un retour sur les hypothèses de départ et d'en formuler une nouvelle qui permette d'expliquer le fait déroutant que la théorie d'arrière-plan n'explique pas* » (Dumez, 2012). Cette nouvelle hypothèse fait à son tour l'objet d'analyse dans une approche déductive ou inductive. Donc, l'abduction est une approche de recherche qui permet d'être ouvert à la nouveauté en utilisant en boucle la déduction et l'induction (ou vice versa).

Autrement dit, la démarche préconisée par le chercheur est qualifiée d'hybride et se manifeste par des allers retours permanents entre la littérature académique et les observations empiriques. Cette démarche est à-cheval entre la déduction des positivistes et l'induction des constructivistes. Koenig (1993) définit l'abduction comme

une opération qui, n'appartenant pas à la logique, permet d'échapper à la perception chaotique que l'on a du monde réel par un essai de conjecture sur les relations qu'entretiennent effectivement les choses. Alors que l'induction vise à dégager des régularités indiscutables, l'abduction consiste à tirer de l'observation des conjectures qu'il convient ensuite de tester et de discuter (Koenig, 1993, p.108).

L'approche abductive vient ainsi combler le déficit qui pèse sur les deux vieilles approches qui sont l'induction et la déduction. Selon Klein et Rowe (2008), l'abduction peut être une approche avantageuse pour des professionnels qui entreprennent de faire de la recherche académique. L'expérience et la connaissance du terrain de ces étudiants particuliers leur confèrent un bagage cognitif fertile pour les intuitions et utile dans la créativité pour formuler des hypothèses explicatives des surprises.

Comprise dans cette perspective, l'approche semi-inductive nous semble la plus appropriée pour notre projet. En effet, la grille d'analyse du matériau recueilli procède en partie de catégories issues du cadre théorique et d'autres ayant émergé lors de l'analyse.

Après ce positionnement épistémologique, une présentation de notre type de recherche s'avère encore plus importante. C'est en effet ce travail qui rendra plus explicite les propos ci-dessus énoncés.

6.2. TYPE DE RECHERCHE

L'étude aborde la recherche collaborative, qui est classée sous le prisme de la recherche qualitative. En éducation, elle permet de mieux lier théorie et pratique, de prendre davantage en compte les perspectives des praticiens participant à ces recherches et d'éclairer certains pans de la pratique (Couture & al., 2007). La recherche qualitative qui se limite à comprendre et cherche même à comprendre de l'intérieur est apparue comme la solution en sciences de l'Éducation. Cette orientation de recherche tente de se rapprocher au plus du monde intérieur, des représentations et de l'intentionnalité des acteurs humains engagés dans des échanges symboliques comme ils le sont en éducation. Dans la logique psychologique, on

privilégiera les études de cas et les entrevues, les tests et autres, alors que dans la logique sociologique, on préférera l'observation participante et les études sur le terrain d'une part, les histoires de vie ou récits de pratique d'autre part : « *Le choix d'une de ces options est, comme tout choix, marqué par des limites : chaque méthode a ses avantages et ses inconvénients, et le choix de l'une implique souvent de renoncer aux limites et avantages de l'autre* ». (Van Der Maren, 2004, p, 81).

Le « chercheur collaboratif », se doit de prendre en considération à la fois la voix des réformateurs/planificateurs et la voix des praticiens à laquelle appartient la chercheuse (Desgagné, 1997). C'est ainsi que cette étude est une recherche de type relationnelle, qui s'appuie sur le paradigme compréhensif ; et qui cherche à comprendre l'appropriation des acteurs de l'Éducation de Base au regard du processus de contextualisation des réformes curriculaires. S'inscrivant dans un devis qualitatif, cette recherche a pour objectif de rendre visible, intelligible et compréhensible le processus d'appropriation par les acteurs de l'éducation à l'issue de ce que le système éducatif qualifie de réforme curriculaire.

La thèse privilégie une approche approfondie et de longues durées d'un petit nombre de cas ou de situations. Dans le même sens Mgbwa et Ngonu (2011) ; Matouwé (2019) ; Paillet et Mucchielli (2016) précisent que le paradigme cherche non pas à expliquer la relation de causalité, mais cherche à comprendre le sens de la variable effet en rapport avec la variable cause. L'essence d'une étude de cas est d'étudier de façon intensive les informations reçues des participants à la recherche afin de comprendre les situations dans lesquelles ils sont impliqués. Ainsi, l'on parvient à construire une compréhension des modèles de comportements relatifs aux conduites de décrochage au regard de la nature de la structuration de l'environnement.

L'étude de cas permet d'appréhender plusieurs aspects de la vie d'un participant sur les plans individuel, professionnel, managérial, etc. L'étude de cas peut « *mobiliser les méthodes diverses. L'évocation du contexte de la vie réelle dans cette définition renvoie à une opposition avec l'expérimentation en laboratoire* » (Dumez 2016, p. 204). Il y a lieu de comprendre que l'étude de cas s'intéresse à une multitude de champs disciplinaires, à savoir, les sciences de gestion, la psychologie, l'ethnographie, les sciences de l'éducation, etc. Dans cette optique, l'étude cherche à comprendre comment le processus contextualisation amène les acteurs de l'Éducation de Base à s'investir dans leur profession avec appropriation réelle.

La recherche qualitative a cette particularité qu'elle repose sur le postulat selon lequel, explique Dumez (2011, p. 48), « *l'objet des sciences sociales est particulier en ce qu'il parle,*

pense et agit intentionnellement, à la différence d'un électron, et qu'il est pourtant possible de développer une approche scientifique objective de cet objet en tenant compte de cette particularité ». Ainsi, la même proposition est vraie ou fausse selon le contexte ou le sens d'une pratique, car la même pratique prend des sens différents selon les contextes. Ce qui suppose qu'une analyse d'acteur et d'action vaut dans certains contextes et pas dans d'autres. Aussi, une pratique a un sens dans certains contextes et peut revêtir d'autres sens dans d'autres contextes (Mias, 1998). Dans une société où cohabitent des logiques multiples d'acteurs et souvent contradictoires, la recherche qualitative peut être ce lieu où il est possible que le sens du social se reconstruise (Martineau, 2006).

L'étude relève d'une approche semi-inductive en ce sens que la grille d'analyse du matériau recueilli procède en partie de catégories issues du cadre théorique et d'autres ayant émergé lors de l'analyse. Dès lors, l'étude de cas s'avère particulièrement utile dans les situations que le chercheur voudrait éclairer. Dans cette mouvance, les auteurs (Vander Maren, 2004 ; Anadón, 2006 ; Fortin et Gagnon, 2016 ; etc.) estiment que la recherche phénoménologique met l'accent sur l'étude de l'expérience de vie et de la quotidienneté ni rationalisée ni catégorisée. Ainsi, comme l'expliquent Fortin et Gagnon (2016, p. 198), « *l'étude de cas s'adapte bien aux recherches visant à découvrir le comment et le pourquoi des phénomènes* ». L'objectif n'est pas d'obtenir une quantité importante de données, mais d'obtenir des données de fond et de qualité. Il s'agit d'une étude de cas multiple avec plusieurs professionnels. Le but est de générer de nouvelles informations, dans ce sens l'objectivité va alors découler de l'intersubjectivité.

Dans le même ordre d'idée, Poisson(1990) renchérit en affirmant que l'étude de cas vise « *la compréhension en profondeur d'une situation sociale, d'un groupe de personnes, d'un individu, d'une institution, d'un phénomène particulier* », Poisson (1990, p.12). Ce qui suppose que la méthode de cas, ainsi axée sur le contexte naturel, habilite le chercheur à envisager le cas selon plusieurs perspectives et de façon itérative, à bonifier le corpus de données au fil de l'analyse et selon les méthodes de collecte les plus appropriées. De ce point de vue, l'étude de cas constitue un élément idéal qui permet de répondre adéquatement aux questions de l'objet d'étude. L'étude a mis l'accent sur le paradigme compréhensif pour rechercher non plus l'explication causale, mais le sens que cette explication peut cacher. Dans ce paradigme, la cohérence du dispositif a été privilégiée dans la mesure où, nous avons été amenée à opérer une définition systématique et conceptuelle des variables en vue d'examiner le retenti des unes sur les autres (Paillé et Mucchielli, 2016).

A cet effet, Paillé (2003) propose six étapes à respecter scrupuleusement et dans l'ordre : le choix des cas qui participeront à la recherche, le choix des instruments de collecte des données, le choix des outils d'analyse, la mise en évidence des aspects distinctifs et instructifs, et le tracé des implications théoriques et pratiques. Dans cette logique, il explique que :

L'étude de cas est une forme d'enquête (socio pédagogique) ou d'investigation (psychopédagogique) portant sur un petit nombre de cas (...) cette forme de recherche est particulièrement bien adaptée pour la recherche en Master puisqu'elle permet d'étudier un phénomène plus en profondeur que ne le permet l'enquête à grande échelle ou la recherche expérimentale (Paillé, 2003, p.111).

Le devis qualitatif est un devis structuré qui repose sur le niveau nominal des mesures compatibles avec la recherche qualitative. Dans ce type de recherche, le niveau de mesure c'est la différence entre les sujets. Pour le cas échéant, l'étude s'inscrit dans une démarche où des approches descriptives et interprétatives semblent fournir les résultats plus intéressants sur le sens de l'appropriation de la réforme. Du moins, la recherche qualitative ne s'intéresse pas à la fréquence d'un événement, mais vise à en comprendre les significations, le développement et la manière dont il varie en fonction des contextes. Aussi, elle privilégie l'univers de significations auquel les participants vont se référer, respectant dans les analyses, les logiques qui sous-tendent leurs actions (Morissette, Guignon et Demazière, 2011).

La thèse met l'accent sur le comment et le pourquoi. Le sens fait émerger un ensemble de principes permettant de comprendre l'appropriation des réformes curriculaires. L'ensemble de ces principes s'énonce en interactivité cognitive, l'intersubjectivité contradictoire, contingence générique. Le concept d'interactivité cognitive permet d'expliquer les dispositifs de confrontation du chercheur à son entourage, lorsqu'il s'extériorise par le dialogue et l'écrit et interagit avec les acteurs de terrain, dans le but de générer de nouvelles informations. Une méthode qualitative s'efforce d'analyser comment un phénomène se produit et pour quelle finalité (Mucchielli, 2007).

Elle analyse aussi l'organisation globale du processus de contextualisation des réformes curriculaires et ses conséquences sur la qualité de l'éducation. La démarche procède d'une double interaction : compréhensive dans un premier temps car, le chercheur se fait interprète et miroir, puis activatrice car, il stimule de nouveaux points de vue respectifs des acteurs de l'éducation et des chercheurs. Il s'agit de l'initiation à l'effet-miroir qui a pour but, expliquent Krief et Zardet, (2013),

de faire interagir les acteurs entre eux et avec les chercheurs. La présentation orale aux acteurs de terrain permet de stimuler leurs réactions et d'obtenir de nouvelles informations sur la compréhension de la situation. Acteurs de terrain et chercheurs deviennent ainsi partenaires dans l'action et coproducteurs de connaissances (p. 217).

Dans cette logique, le sens porté à cette recherche s'actualise dans l'objectif qui est de comprendre la contextualisation du changement à travers les représentations sociales et la transformation de ces représentations des acteurs de l'Education de Base. Alors, il convient d'adopter dans ce sens l'étude des cas.

Bien plus, la thèse aborde une étude de cas menée avec le support des matériaux à caractère qualitatif (mots, récits, etc.), «*exprimant des échanges symboliques, des représentations ou des actions (avec la description de leurs contextes)*» (Vander Maren 2004, p. 66). L'approche qualitative prend en compte le sens donné par les acteurs professionnels et les superviseurs des formations à leurs actions dans le contexte de la formation continue. Dans cette optique, l'étude cherche à appréhender comment le déni de l'expérience vécu en formation va entraver l'appropriation des acquis de la formation continue. En réalité dans le sens de l'expérience vécue de Jodelet (2015), l'appropriation ne peut se faire en situation professionnelle que si et seulement si l'expérience vécue des acteurs professionnels est suffisamment pris en considération.

L'approche qualitative est justifiée, car elle privilégie les contextes délicats, difficiles à saisir tout en suscitant une connaissance située, individuels et émergents. Un principe important de ce paradigme est la subjectivité, le soi devenant le point de départ de toute connaissance. Ainsi, l'intervenant social va puiser sa compréhension et sa construction de l'autre en partant de lui-même. Il se définit et développe cette singulière représentation de la formation continue. Car il porte en lui cette image en se voyant à travers l'autre. Le paradoxe est que la réalisation professionnelle et l'identité professionnelle se font grâce à l'autre. En somme, il revit son cheminement identitaire au travers de l'accompagnement des acteurs professionnels. En donnant une description détaillée du phénomène et une interprétation cohérente, c'est toute la singularité de l'expérience qui est mise en relief.

Par ailleurs, la théorie contextualiste et celle de l'appropriation, précédemment présentées, permettent de relever ces subtilités et nuances subjectives du vécu expérientiel des participants. Le qualitatif permet de découvrir des voies inconnues et écouter des voix singulières alors que le type quantitatif relève et décrit une réalité objective, universelle et non appréhendable par nos sensibilités. Par ailleurs, la recherche qualitative est bien implantée

dans les sciences sociales (Anadon, 2006), surtout dans le travail social. Elle permet la production d'une connaissance située (Rullac, 2014) et contextualisée.

6.3 PRESENTATION ET DESCRIPTION DU SITE DE L'ETUDE

La recherche dont il est question s'est déroulée dans un environnement particulier du Cameroun. L'étude a été menée dans la région du centre et plus précisément dans le département du Mfoundi. Aussi, pour éviter ou tout au moins réduire l'effet de saturation, nous avons choisi un environnement où le droit et la qualité de l'éducation doivent s'actualiser. Le site de l'étude est la ville de Yaoundé. A cet égard, il convient de faire une présentation et une description de l'aspect multivalente et qui de ce fait intègre les aspects historiques, géographiques, institutionnels et socioculturels, à l'effet d'en apporter des précisions et justifications, en tant que site de l'étude.

6.3.1. Description et présentation historique de la ville de Yaoundé

Yaoundé tire son nom d'une expression pahouine « Ongola » et « Owondo ». Il importe de préciser ici que le terme « Pahouin » fut employé généralement par les français pour désigner un ensemble de populations qui, « *il y a plus d'un siècle et demi à peine, vint envahir et submerger plus de 176.000 km² de terrain dans l'Ouest de l'Afrique équatoriale* » (Dugast 1950, p. 59). Les expéditions allemandes atteignirent la localité de Yaoundé en 1887. Les Allemands transforment donc la localité en station administrative, deux ans après leur installation. Sa gestion administrative est confiée à George Zenker. Par la suite, les accords de 1920 font passer le Cameroun sous mandat Français-Anglais. Yaoundé devient aussi la capitale du Cameroun Oriental en 1922 et Buea la capitale du Cameroun Occidental la même année. Lorsque les deux entités s'ouvrent à la réunification en 1972, Yaoundé devient la capitale de la République Unie du Cameroun. En 1960, le Cameroun occidental accède à l'indépendance et Yaoundé devient la capitale politique. A cette époque, la population comptait à peine 180.000 habitants.

6.3.2 Présentation socio-culturelle de Yaoundé

Dès l'indépendance, la configuration démographique de la ville de Yaoundé change. Yaoundé devient ainsi une sorte de métropole, qui attire toutes les populations des régions environnantes. Ainsi, en plus des autochtones, la ville de Yaoundé héberge tous les grands groupes ethniques présents au Cameroun, du fait en grande partie, de l'exode rural. On y connaît désormais une explosion démographique. Dès lors, la population de Yaoundé devient

très diversifiée. L'on peut ainsi repérer facilement les ressortissants du grand Nord Cameroun au quartier Briqueterie ; ceux de l'Ouest Cameroun éparpillés dans les différents quartiers, mais beaucoup concentrés au départ à Mokolo, à Madagascar (zones commerciales) ; les ressortissants du Nord-Ouest et Sud-Ouest dans les quartiers tels que Obili, Biyem-Assi ; les Ewondo dans les quartiers comme Mvog-Ada, Nkoldongo, etc. Bref, avec une nouvelle dynamique de regroupement à Yaoundé, l'on peut retrouver toutes les régions du Cameroun. Ainsi, chaque groupe ethnique émerge avec sa culture.

Dans ce contexte, il n'est plus surprenant de se rendre compte que chaque communauté est représentée à Yaoundé. En effet, à travers des foyers de regroupements des cadres ou des lieux de loisir, l'on rencontre par exemple des dénominations telles que foyer Batoufam, foyer Bafoussam, foyer Batanga, fondation Bandjoun, foyer Bamoun, etc. Il en est de même des débits de boisson portant des noms qui renvoient à des contrées, à l'instar d'un bar de la place dénommé « Biwong Bulu », c'est-à-dire, la contrée des Bulu. Il y a aussi des hôtels qui portent des noms des villages, c'est le cas par exemple de « Toungou hôtel ». Dans la même dynamique, Yaoundé abrite les hauts lieux culturels tels que le monument de la réunification, le Palais des congrès ; le Lycée Leclerc, qui est le premier établissement d'enseignement secondaire de cette cité. En d'autres termes, Yaoundé qui naît en pleine forêt passe d'une simple agglomération à une ville cosmopolite qui attire les populations d'ici et d'ailleurs. Il jouit aujourd'hui d'un statut politique particulier et est subdivisé en plusieurs arrondissements.

6.3.3 Présentation de l'Arrondissement de Yaoundé 4

L'arrondissement de Yaoundé 4 est situé au Sud-Est de la ville de Yaoundé. Il est limité au nord par l'arrondissement de Yaoundé 5 ; à l'ouest par l'arrondissement de Yaoundé 6 et au Sud par celui de Yaoundé 3. Il comprend plusieurs quartiers dont les principaux sont : Kondengui, Ekounou, Nkolndongo, Mimboman, Nkomo, Odza, Mvog-Mbi. Cet arrondissement regorge de nombreuses structures scolaires relevant de différents ordres et niveaux d'enseignement. Cependant, le niveau qui nous intéresse est l'Education de Base. Selon la carte scolaire 2018-2019, l'arrondissement de Yaoundé 4 compte à lui seul 494 écoles maternelles et primaires privées et publiques accueillant 88 913 élèves pour un total de 3901 enseignants inégalement réparties soit un ratio de 23 élèves par maître. Par rapport à l'objet de notre étude qui est liée à la pratique des réformes curriculaires sur le terrain, nous avons estimé que l'enseignement primaire, grâce à la maturité de ses acteurs pourrait nous être plus utile. A cette date, le primaire comptait au total 260 écoles dont seulement 37

relevant du public. Cette supériorité de l'ordre du privé sur le public s'observe aussi bien au niveau des élèves que du personnel enseignant. En effet, on relève 38587 élèves pour 1784 enseignants pour ce qui est du privé contre seulement 31034 élèves pour 503 enseignants pour le public.

Pour garantir la formation continue des instituteurs dans cet arrondissement comme dans tous les autres, il a été instauré des Unités d'Animation Pédagogique (UNAPED) regroupant un certain nombre d'écoles et au sein desquelles les instituteurs ont l'occasion d'échanger leurs connaissances de façon horizontales en même temps qu'ils reçoivent les enseignements des encadreurs (Inspecteurs, Cadres d'Appui à l'action Pédagogique CAP) à propos des nouvelles approches pédagogiques. Toutefois, on note une certaine réticence chez les instituteurs non seulement par rapport aux innovations pédagogiques mais aussi et surtout à propos de la formation continue. De manière empirique, on observe que beaucoup d'enseignants ne prennent pas part aux rencontres pédagogiques ou encore, ils y prennent part de manière désintéressée. Pourtant, la formation continue a pour but d'accroître les compétences voire même l'efficacité des instituteurs.

Précisons qu'en plus des UNAPED, la formation des enseignants de terrain s'effectue aussi à travers des activités de supervision et d'animation pédagogique lors des journées pédagogiques et plus précisément au travers des séminaires de formation et de recyclage. Signalons par ailleurs que cette formation continue des enseignants du primaire dans l'arrondissement de Yaoundé 4 se déroule généralement au sein des bassins pédagogiques ou des cellules organisées à proximité de leur service, afin de faciliter l'accès au lieu des activités en réduisant les frais de déplacement.

6.4 POPULATION DE L'ETUDE

Si l'on se réfère à la définition du terme population dans une recherche, il est évident que notre étude cible tous les acteurs de l'Education de Base au Cameroun. Il s'agit plus précisément des professionnels de terrain concernés par les objectifs de la recherche. Toutefois, puisqu'il s'agit d'une recherche qualitative. Dans ce grand ensemble, la recherche a opté pour une étude de cas qui spécifie un nombre limité des participants, qu'il faut choisir sur la base des critères objectifs en rapport avec les hypothèses de recherche. C'est alors par un recrutement des participants que nous avons obtenu ceux dont le profil correspondait effectivement aux critères énoncés. Le choix des participants est donc motivé par cette raison

qui nous a semblé fondamentale. Cependant, il convient de retenir quelques critères inclusifs et exclusifs pour faire partie des participants.

6.4.1. Échantillonnage et sélection des cas de l'étude

Poser le problème de l'échantillonnage s'avère alors être d'une importance stratégique et centrale. En ce sens que le type d'échantillon retenu va guider, colorer, encadrer le processus d'interprétation des résultats de la recherche et ce, autant en puissance explicative qu'en richesse et en crédibilité. D'après Savoie-Zajc (2004), il s'agit de

S'arrêter au choix des personnes invitées à faire partie de l'étude, et dans une recherche qualitative/interprétative, ce choix est intentionnel, c'est-à-dire que le chercheur identifie un ensemble de critères, provenant du cadre théorique afin d'avoir accès pour le temps de l'étude, à des personnes qui partagent certaines caractéristiques (p. 130).

L'échantillonnage constitue, pour sa part, l'ensemble des décisions sous-jacentes au choix de l'échantillon. C'est lors de l'opération de sélection que les balises théoriques et conceptuelles sont utiles, que les considérations pratiques, matérielles et logistiques sont prises en compte. L'opération de sélection a guidé et orienté dans le choix du site. Le processus d'échantillonnage dans cette recherche est considéré comme étant une opération par laquelle, nous avons décidé d'abord de la pertinence de travailler sur des cas multiples. L'entrée par le choix du cas (qu'il soit simple ou multiple) est riche car elle souligne le caractère holistique et dynamique, « multi-interactionnel » de l'angle d'approche.

L'option du cas multiple comporte ensuite ses propres critères et ses propres enjeux. Dans la situation de cas multiples, deux enjeux sont poursuivis : celui de la diversification et celui de la saturation (De Sardan, 2008). Ces deux enjeux guideront le choix des cas. La décision d'opter pour cette alternative épouse le but de la recherche qui cherche à comprendre comment le déni de l'expérience vécu dans la formation continue des acteurs professionnels entrave l'appropriation des acquis de formation (Dumez, 2013 ; Savoie-Zajc, 2004 ; Van Der Maren, 2004). L'échantillonnage revêt un caractère particulièrement important, vu le petit nombre de participants généralement impliqués.

L'étude de cas est définie comme suit par Gauthier et al. comme « *une approche de recherche empirique qui consiste à enquêter sur un phénomène, un événement, un groupe ou*

un ensemble d'individus, sélectionné de façon non aléatoire, afin d'en tirer une description précise et une interprétation qui dépasse ses bornes » (Gauthier et al. 2009, p.207). Ainsi, le caractère intentionnel du processus d'échantillonnage de la recherche qualitative/interprétative met le chercheur en position de vouloir approcher l'acteur professionnel compétent, ou encore mieux l'informateur clé.

À partir de quels critères, quels paramètres le chercheur peut-il sélectionner un/ des groupes, un / des individus qui reflètent une telle compétence ? Le point de départ réside dans le problème et la ou les questions de recherche qui clarifient l'objet d'étude ainsi que les acteurs susceptibles de se retrouver au cœur de l'appropriation des acquis de formation par les acteurs professionnels. La méthode d'échantillonnage ici est dite non-probabiliste ou par convenance ou encore typique adaptée pour les études qualitatives. Fortin et Gagnon (2016) trouvent ainsi que le choix des cas demeure fondamental pour assurer l'apport scientifique de la recherche.

L'appropriation des réformes curriculaires est l'action d'adapter quelque chose à un usage déterminé. C'est aussi le fait d'adapter quelque chose à une utilisation définie, c'est-à-dire de rendre propre à un usage ou à une destination. Cependant il faut que l'acteur de l'Éducation de Base soit conscient et ait connaissance de lui-même. En ce sens, Vander Maren (2004, p 320) précise que « *les problèmes de la sélection des sites, des événements et des sujets, concernaient surtout le dépistage de situations ou d'informateurs pertinents, c'est-à-dire susceptibles de fournir l'information recherchée* ». Dans ces cas, si on veut utiliser le mot échantillonnage, on doit l'utiliser en association avec les attributs théoriques ou rationnels. Ce d'autant plus que les sujets ne sont pas retenus pour leur représentativité, mais pour leur capacité à fournir un matériel inducteur d'hypothèses. Ainsi, nous avons opté pour l'échantillonnage théorique ou raisonné, qui permet d'identifier la représentativité des personnes et des situations en fonction de leur expérience de l'événement que l'on veut étudier.

Ceci s'explique par le fait que l'étude aborde un aspect particulier qui est l'appropriation de la réforme curriculaire par les acteurs de l'Éducation de Base au regard de la contextualisation des réformes éducatives. Nous avons alors appliqué cette technique parce que la recherche se réfère à une démarche compréhensive. Celle-ci consiste à rechercher non plus l'explication du phénomène car, elle en cacherait le sens. En d'autres termes, nous cherchons à comprendre en quoi la défaillance dans le processus de contextualisation des réformes curriculaires par les planificateurs /superviseurs pédagogiques entrave

l'appropriation des réformes curriculaires dans le système éducatif camerounais. En ce sens, les participants retenus seront aussi pertinents que le choix raisonné du chercheur. La tâche a ainsi consisté à présenter le portrait des participants retenus pour l'étude.

6.4.2. Critères de recrutement des participants à la recherche

Pour obtenir notre population, nous avons appliqué le principe d'exclusion et d'inclusion. Le principe d'exclusion admet que les sujets ne remplissant pas les caractéristiques de sélection établies par le chercheur sont exclus de l'échantillon. Le principe d'inclusion quant à lui stipule que les sujets présentant les mêmes caractéristiques que celles identifiables à la population de l'étude, sont favorables à la sélection. Dans cet esprit, la sélection des participants de l'étude a obéi à un certain nombre de critères que nous avons préalablement établis. La recherche étant de nature qualitative et devant procéder par entretien dans la cueillette des données, la question du nombre d'informateurs ne se pose pas.

Dans cette logique, le recours aux entretiens en tant qu'instrument de collecte de données ne prétend pas la quête de données quantitatives. De ce point de vue, les entretiens « *n'ont pas besoin d'être nombreux. Ils n'ont pas vocation d'être représentatifs* » (Beaud et Weber, 2008, p. 177). De ce point de vue, les sujets sélectionnés sont au nombre de 03 (trois) acteurs superviseurs de l'Education de Base et deux focus group. Chaque focus est constitué de 06 (six) enseignants praticiens de classe remplissant certaines conditions. En d'autres termes, c'est la qualité qui compte et non la quantité des participants. En d'autres termes, c'est la qualité qui compte et non la quantité des participants. C'est dans cette perspective qu'il convient que soient définis et clarifiés les rôles et responsabilités de chaque acteur, de manière à ce que chacun joue son rôle, tout son rôle et rien que son rôle dans le processus de contextualisation de la réforme.

6.5 PRECISION SUR LES PARTICIPANTS

Etant donné que nous travaillons avec des sujets sur un aspect particulier du développement qui porte sur les affects dans une approche clinique appelés par ailleurs participants ou cas, nous ne saurions utiliser ici les concepts de population et d'échantillon. Ces derniers sont valables dans les études auxquelles est appliquée la méthode expérimentale. Il convient alors de préciser les participants et dire comment on a procédé pour les avoir. Nous avons sélectionnés 03 participants en tant que superviseurs. Toutefois, il faut signaler que nous avons aussi choisi des enseignants praticiens dont (06) six du privé et (06) six du

public pour complément d'informations. De manière générale, ils sont des acteurs de l'Education de Base dont l'âge varie entre 49 et 52 ans. Ils appartiennent au groupe spécifié auquel se rapporte l'investigation : tous les acteurs de l'Education de Base de la ville de Yaoundé qui jouissent d'une ancienneté d'au moins 10 ans dans la profession enseignante. La recherche s'est alors adressée à un groupe humain bien spécifique : les acteurs ont vécu tour à tour les réformes curriculaires ainsi que les innovations pédagogiques.

L'objectif général de cette étude est de comprendre comment les parties prenantes, surtout les acteurs de l'Education de Base, bénéficiaires des réformes curriculaires, s'approprient ou non les acquis/résultats et/ou les changements opérés ou encore introduits au sein du système éducatif par les innovations ou les projets pédagogiques. Cet objectif implique surtout la saisie du mode de la mise en œuvre des innovations pédagogiques dans le système éducatif camerounais, surtout en l'absence d'une contextualisation réelle de la réforme. Spécifiquement nous l'avons opérationnalisé en trois objectifs spécifiques.

Pour Paquay (1994) et Vinatier (2013), un acteur de l'Education de Base est un professionnel praticien qui a pour mission de décrire, comprendre et expliquer les pratiques d'enseignement en lien avec les apprentissages des élèves. Il s'agit d'un professionnel instruit, c'est-à-dire qui maîtrise les savoirs ; un technicien : ce qui suppose qu'il a acquis systématiquement des savoir-faire techniques ; un praticien artisan qui, au terme d'une formation professionnelle proprement dite dans une école s'est lancé sur le terrain ; un praticien-réflexif qui s'est construit un savoir d'expérience systématique et communicable ; un acteur social engagé dans les projets collectifs et conscient des enjeux antro-sociaux des pratiques quotidiennes ; une personne en relation et en développement de soi. C'est un acteur qui, grâce à la contextualisation de la réforme curriculaire sait donner sens à « l'apprendre ». L'enseignant ne pourra amener les élèves à donner sens aux contenus à apprendre que s'il a lui-même réfléchi sur le sens de ces contenus disciplinaires. Il s'agit d'un expert.

De ce point de vue, même si les cas de l'étude peuvent se ressembler, ils demeurent uniques. Même si la compréhension d'un cas permet des rapprochements avec d'autres, il conserve sa singularité. Comme l'explique Weil-Barais (1997, p.50) « *Il ne s'agit pas d'élaborer un modèle à partir de l'observation d'un seul cas, mais de coordonner un réseau d'informations d'origine diverse* ». Pour sélectionner les participants, nous avons appliqué les critères d'exclusion et d'inclusion ou d'admissibilité suivants :

- ***Être un enseignant camerounais de sexe masculin ou féminin***

Pour Paquay, Altet, Perrenoud et Charlier (2001), être un enseignant c'est avoir les capacités d'analyser des situations complexes, en référence à plusieurs grilles de lecture; de faire de façon à la fois rapide et réfléchi le choix des stratégies adaptées aux objectifs et aux exigences éthiques ; de puiser, dans un large éventail de savoirs , de techniques et d'outils, les plus adéquats, de les structurer en dispositif ; d'adapter rapidement sa pratique en fonction de l'expérience et d'évaluer l'apprendre tout au long de la carrière . L'enseignant n'est donc plus seulement un technicien, mais un expert, un pédagogue, qui accepte de mettre ses connaissances et ses compétences au service de valeurs. Il s'agit là d'un praticien réflexif. Un enseignant est donc ce professionnel qui innove et qui cherche à s'adapter face à la nouveauté.

- ***Avoir exercé comme praticien dans le système éducatif camerounais***

Le praticien d'après le Littré (2003), est celui qui a la pratique de son art, celui qui a la connaissance et l'usage des moyens pratiques. Dans ce sens, le praticien renvoie à un professionnel capable d'une pratique réflexive. Il s'agit d'une pratique qui s'inscrit dans « *un processus cognitif portant sur l'analyse d'un objet* » (Vacher, 2015, p. 20). Dans ce processus de réflexivité, les professionnels (planificateurs/enseignants) doivent adopter « *une posture qui vise une transformation, qui se travaille collectivement et avec méthodes, qui mobilise et permet de s'approprier des savoirs théoriques et pratiques* » (Voz et Cornet, 2010, p. 45). De ce point de vue, le praticien de l'étude doit avoir un profil de métier (soit un référentiel de compétences communes) et non un profil de formation ou un profil de poste. Il est question d'un profil caractérisant l'ensemble des enseignants, tous types, filières et niveaux confondus. C'est à partir de ce profil qu'il est évidemment possible (et même recommandé) de décliner des profils particuliers. Les praticiens de l'étude doivent avoir acquis des connaissances approfondies théoriques et pratiques dans un domaine déterminé et restreint (une science, branche d'une science, un sujet, un métier) ;

- ***Etre en exercice dans le système éducatif comme enseignant du public ou du privé***

Ceci parce que le système éducatif est constitué de toutes les composantes et acteurs interagissant dans l'enseignement et la formation. Il regroupe les services centraux et les services déconcentrés où l'on retrouve les IPN, les CP, IPR, les directeurs d'écoles, ainsi que les enseignants chargés de classe. Le système éducatif au Cameroun est régi par la loi numéro

98/004 du 14 avril 1998. Il comporte trois niveaux d'enseignements : l'Éducation de Base, l'Enseignement Secondaire et Enseignement Supérieur. La particularité du système éducatif au Cameroun est le bilinguisme, en effet, on peut étudier en français et/ou en anglais et obtenir des diplômes équivalents. L'Éducation au Cameroun est encadrée par deux principaux types d'enseignement : L'enseignement public qui est administré par l'État ; l'enseignement privé géré par des promoteurs privés. L'État est responsable de la gestion et de la régularisation du système éducatif à travers les différents acteurs de l'éducation.

- ***Avoir une ancienneté d'au moins 10 ans dans les processus de réformes éducatives au Cameroun***

L'ancienneté dont il est question ici renvoie à une expérience. Selon Littré (2003), l'expérience c'est l'acte d'éprouver, d'avoir éprouvé quelque chose. Il s'agit pour les professionnels (cadres/demandeurs) d'éprouver ou d'avoir éprouvé les objets du cadrage. L'ancienneté fait donc référence au temps passé dans une fonction, un emploi, à compter du jour de l'entrée en fonction de l'acteur du système. L'ancienneté offre ainsi au professionnel un certificat d'aptitude, une assurance qui permet de garantir l'accès aux objets professionnels. C'est la raison pour laquelle, les participants de l'étude doivent avoir une ancienneté d'au moins 10 ans pour justifier de ce qu'ils éprouvent et ont à éprouver.

- ***Etre un Inspecteur en charge de la pédagogie au MINEDUB***

Dans le système éducatif camerounais, les Inspecteurs sont en charge de l'élaboration des procédures d'évaluation des enseignants et des évaluations individuelles des enseignants. Ils sont garants de la pédagogie. Les Inspecteurs sont les responsables des qualités pédagogiques et administratives des enseignants et des directeurs d'établissement dont ils ont la supervision. Ils sont un rouage important dans la gestion des formations continues. Ils ont un double rôle : celui de formation et celui d'évaluation de ces formations. Cela ne simplifie pas toujours les rapports entre l'enseignant et l'inspection. Les Inspecteurs ont un rôle dans le contrôle de la qualité de la direction des écoles afin de stimuler la qualité de l'apprendre. Cela s'effectue généralement par le biais de retour d'information sur les résultats de l'évaluation externe de l'école, consistant principalement en commentaires sur le leadership et la gestion, sur la qualité de l'enseignement et le processus d'apprentissage et sur le climat scolaire. En général, l'inspection a également un rôle éminent dans la modélisation et la diffusion des bonnes pratiques, dans l'évaluation des enseignants et par ricochet des réformes éducatives.

- ***Etre Conseiller Pédagogique au MINEDUB***

Des Conseillers Pédagogiques interviennent également dans le système éducatif camerounais. Il y en a aussi bien dans le premier que dans le second degré ; la différence est d'ordre disciplinaire. Ils constituent autour de l'Inspecteur d'Arrondissement une équipe qui conseille, l'aide dans ses tâches de formation et d'évaluation. Leur double rôle de formateur et d'évaluateur peut entraver leur fonction car, comment accompagner quelqu'un en toute confiance quand on sait que, par la suite, il va évaluer et donc être déterminant dans la progression de la carrière de l'enseignant. Ils représentent un maillon nécessaire permettant d'accroître la qualité des savoirs à enseigner.

- ***Avoir vécu comme acteur-clé au moins deux expériences des politiques de réforme dans le système éducatif camerounais.***

Puisque l'ancienneté fait référence au fait d'éprouver ou d'avoir à éprouver une expérience, il y a lieu de comprendre qu'il importe à tout acteur professionnel participant à cette recherche, d'avoir nécessairement une expérience vécue. L'expérience vécue d'après Jodelet (2006) réfère à la conscience que le sujet a du monde où il vit. Il s'agit d'une sorte d'écho de tout l'organisme à sa propre réaction face au monde expérimenté, écho qui équivaut à un contact social avec soi-même. Ainsi, l'expérience vécue dans sa réaction au monde peut impliquer, à un niveau plus concret, le ressenti que le professionnel a de l'objet de la réforme. Dans ce sens, l'expérience vécue par les professionnels intègre deux dimensions : les représentations partagées et la transformation de ces représentations. A cet effet, il est nécessaire pour les participants à cette recherche, de reconstruire le réel, de maîtriser l'environnement, de communiquer avec les autres quant à l'objet de la réforme.

- ***Avoir participé au moins à un Atelier/Séminaire/Conférence/Colloque relatif à la réforme par APC dans le système éducatif camerounais.***

S'il est vrai que l'expérience vécue intègre les représentations partagées et la transformation de celles-ci, il importe de comprendre que, l'élément essentiel dans le vécu expérientiel porte sur la transformation des représentations partagées (Moscovici, 1976 ; Jodelet, 2006). Comment donc transformer les représentations si l'on n'accède pas réellement aux objets cognitifs ? La transformation des représentations renvoie au fait que, les représentations ne sont pas des objets stables, mais des configurations dynamiques, capables

d'intégrer les informations nouvelles en les reliant de manière spécifique à des informations déjà mémorisées (Jodelet, 2006 ; Ebalé Moneze, 2001, 2009) ;

Etant entendu que la communauté renvoie d'après le Littré (2003) à ce qui est commun, il est intéressant de se rendre compte que, les participants à la recherche visent un objet commun qui est celui du cadrage curriculaire ou encore mieux celui d'une éducation de qualité. L'intérêt ici est de se rendre compte que le processus de contextualisation interpelle toute la société à des niveaux différents. L'ensemble des acteurs professionnels a été ainsi repéré dans les structures (concentrées ou déconcentrées) où ils exercent, de façon à rendre homogène le mode de sélection. Dans cette optique, les individus n'ont pas été choisis en fonction de l'importance numérique, mais en raison de leur caractère particulier. C'est sur la base de ces critères que nous avons sélectionné les participants à la recherche, qui se trouvent détaillés dans le tableau ci-dessous.

Le protocole d'identification des sujets de l'étude est présenté comme suit :

1. Sexe.....
2. Age.....
4. Profession.....
5. Ancienneté dans la profession.....
6. Fonction.....
7. Type de service

Les participants ainsi sélectionnés sont au nombre de trois (3) acteurs de terrain (professionnels /superviseurs de l'Education de Base) et deux focus group d'enseignants praticiens de classe, dont l'un pour les enseignants du public et l'autre pour les enseignants du privé remplissant certaines conditions. Suivant les exigences de la recherche qualitative, nous avons donné un pseudonyme à chaque participant (Piot, 2009) dont Rita, Bosco, Olivier, présentés dans le tableau ci-après :

Tableau n°6: Récapitulatif et portrait des Participants (superviseurs)

Cas	Sexe	Age	Profession	Fonction	Ancienneté	Type de service
Olivier	Masculin	49 ans	Enseignant	IPN	21 ans	Services centraux
Rita	Féminin	50 ans	Enseignante	C.P	20 ans	Services déconcentrés
Bosco	Masculin	52 ans	Enseignant	Directeur d'école	23 ans	Services déconcentrés

Nous avons choisi des descriptions des sujets qui répondent à l'objectif de l'étude. L'identité des cas a été modifiée en changeant certaines informations comme le nom, ou en n'insistant pas trop sur les lieux d'habitation et les lieux de travail, mais surtout dans le but de préserver leur anonymat. Il nous a été souvent nécessaire de recontacter le participant soit par le biais du Ministère, de l'Inspecteur d'Arrondissement ou du Directeur d'école, pour obtenir une information indispensable à la recherche.

Notre travail de recherche s'applique à une réalité tout à fait particulière : la vie psychologique et professionnelle d'un groupe social, ses comportements, ses besoins et attentes, ses raisons, ses manières d'agir et de vivre l'appropriation des réformes en l'occurrence celle par l'APC, bref son vécu professionnel. Il s'agit des personnes qui n'adhèrent pas toujours au processus de contextualisation de la réforme curriculaire engagé dans le système éducatif camerounais depuis 2003. Ces participants justifient d'ailleurs leurs conduites de refus par le fait qu'on ne leur a pas permis de participer de manière active au projet.

Précisons que les participants au focus group sont au nombre de 12 dont 6 enseignants du privé et six du public. Chaque groupe est constitué d'enseignants des deux sexes obéissant aux critères susmentionnés. Nous les avons tous retrouvés dans la ville de Yaoundé. Toutefois, il convient de souligner que deux d'entre eux étaient nouvellement affectés dans la ville de Yaoundé (le premier venant du Littoral, la seconde du Nord). Ce qui nous a semblé très pertinent.

6.6. METHODE DE COLLECTE DES DONNEES

L'appropriation des réformes curriculaires par les acteurs de l'Education au travers de la défaillance dans le processus de contextualisation de la réforme comme objet de recherche impose aux spécialistes des politiques éducatives, l'utilisation des focus group. Lesquels vont permettre d'explorer les aspects relatifs à l'expérience vécue dans les réformes curriculaires. Mais nous savons aussi que les composantes réelles du processus « l'apprendre » ou de la professionnalité ne sont pas facilement verbalisables d'où l'intérêt d'associer aux entretiens de groupe, des entretiens individuels. C'est ainsi que nous les avons choisis, pour compléter les discours des participants en groupe à la recherche. Comme le mentionne Negura (2006), la méthode des groupes-centrés (focus groups) a permis de mettre en évidence la pertinence de cette méthode pour étudier les représentations sociales.

Dans ce sens, Kitzinger, Markova et Kalampalikis (2004, p.237) soulignent l'importance de l'utilisation de cette méthode pour la compréhension de la théorisation de l'expérience vécue comme modalité des représentations sociales en expliquant que « *les focus groups constituent une méthode appropriée de recueil de données lorsque l'on s'intéresse aux représentations sociales car ils sont fondés sur la communication et celle-ci est au cœur de la théorie des représentations sociales* ». Moscovici (1984, p.146) appuie cette idée en affirmant que « *nous pensons avec nos bouches* ». Ainsi, la communication orale permet la formation d'idées, d'opinions, de croyances et donc de représentations sociales.

Linell (2001) a explicité qu'en plus de l'émergence du contenu des représentations sociales, les focus groups ont pour but principal d'analyser comment celles-ci sont « *construites, transmises, transformées et soutenues dans le processus communicationnels* » (cité par Kitzinger, Markova et Kalampalikis 2004, p. 239). Tous ces travaux nous ont convaincu de la pertinence de la mise en œuvre de focus groups chez les acteurs de l'Education de base et des entretiens semi-directifs pour recueillir les éléments renvoyant spécifiquement à la défaillance dans la contextualisation des réformes curriculaires. Ainsi, l'entretien individuel est en fait l'instrument privilégié, car il recueille un savoir expérientiel singulier (Savoie-Zajc, 2007), « *obtient un point de vue unique et permet au participant de mettre au jour sa représentation du monde* » (Baribeau et Royer, 2012, p.26).

En apparence, construite dans la simplicité, la spontanéité et la liberté de réponse chez le participant moins intimidé face à un groupe, la méthode de l'entretien n'en reste pas moins difficile à mettre en œuvre et en extraire les éléments majeurs ou catégorie d'analyse. La

recherche qualitative a donc un rapport particulier à la théorie : elle vise à la généralisation analytique et non à la généralisation statistique. Ainsi, la démarche qualitative permet une plus grande liberté d'expression au participant, car il se sent moins cadré par les instruments de recherche du chercheur. La présente étude s'inscrit dans la lignée des travaux qualitatifs offrant l'occasion aux planificateurs des réformes en éducation de parler, de s'interroger sur la catégorie de l'acteur de l'Education de Base à qui l'on impose souvent le changement. Dès lors, nous allons à présent nous attarder à comprendre le bien-fondé de ces techniques et la manière dont nous les avons concrètement mises en œuvre dans cette étude.

6.6.1. Le « focus group discussion » ou l'entretien de groupe

La définition qu'ont fait Kitzinger, Markova et Kalampalikis (2004) est sans nul doute l'une des définitions la plus claire et la plus représentative de ce que constitue cette méthode. Cependant, le focus group est aussi défini comme étant

des discussions de groupe ouvertes, organisées dans le but de cerner un sujet ou une série de questions pertinentes pour une recherche. Le principe essentiel consiste en ce que le chercheur utilise explicitement l'interaction entre les participants, à la fois comme moyen de recueil de données et comme point de focalisation dans l'analyse (Thibeault, 2010, p.4).

Il s'agit d'une technique qui permet d'évaluer des besoins, des attentes, des satisfactions ou de mieux comprendre des opinions, des motivations ou des comportements. Elle sert aussi à tester ou à faire émerger de nouvelles idées inattendues pour le chercheur.

Dans cette recherche dont, l'objectif majeur de l'utilisation de la méthode du focus group est le recueil de données qualitatives par une conversation orientée sur la thématique de la contextualisation pour permettre l'émergence des représentations sociales. Le groupe de discussion peut être défini comme « *une méthode de collecte de données qualitatives réunissant un nombre restreint de personnes dans une conversation centrée sur un sujet ou un champ d'intérêt défini qui a fait, fait ou fera partie de l'existence des personnes regroupées* » (Leclerc et al., 2011, p. 146). Le groupe de discussion est un outil polyvalent permettant de réduire l'écart entre les données probantes et la pratique dans un contexte d'interaction sociale et de co-construction de sens (Morissette, 2011). Contrairement à l'entretien semi-directif individuel, le focus impose une certaine rigueur dans la mise en œuvre. La technique

du focus group utilisé cumule le focus group homogène et le focus group par questionnaire. Ainsi, nous avons d'abord regroupé les cas selon les caractéristiques semblables et à l'aide d'un guide nous avons trouvé nécessaire que chacun des participants réponde à son tour.

6.6.1.1. Mise en œuvre du Focus group discussion

Avant d'entreprendre effectivement le déroulement réel de l'entretien, il importe de tenir compte de quelques éléments clés. Sur le plan organisationnel, il est important de clarifier le lieu. Les auteurs s'accordent à dire que le choix du lieu est un facteur important dans la dynamique d'un focus group. Ainsi, nous devons nous assurer de respecter certains critères quant au lieu où se déroule le focus group, afin d'en assurer la bonne conduite.

6.6.1.1.1. Le lieu

Le lieu ne doit pas entraîner certaines réticences dans l'expression d'opinion, il doit être neutre. Les focus se déroulaient selon les choix des participants à la recherche, et non dans le bureau d'un chef ou d'un collègue. Le lieu doit être propice à la convivialité, et contribuer à une atmosphère agréable et détendue. Les participants ne doivent sentir aucune pression. En ce qui concerne le nombre de participants et la durée de la discussion, notre revue de la littérature sur le sujet permet de constater que les auteurs s'accordent sur ce point. En effet, il est habituellement mentionné que les groupes se composent de 4 à 12 sujets et que la durée moyenne de cette méthode soit d'une heure trente à deux heures par séance de focus. Nous avons respecté ces recommandations comme nous le détaillerons ultérieurement, en réalisant des focus group composés de 6 sujets et des séances qui ont duré respectivement 1 h 30, 1 h 45, 2 h 10 en ce qui concerne leur animation.

6.6.1.1.2. Le modérateur

Le modérateur a un rôle important et crucial dans l'animation de la scène. Son objectif principal est de faire émerger les opinions, les idées, les points de vue du sujet de la recherche. Au début du focus group, le modérateur peut laisser s'instaurer librement la dynamique de groupe et la recentrer de manière non directive sur la thématique si les participants s'en égarer. Le modérateur doit être compétent dans la conduite et la gestion de réunion notamment au niveau de la clarification, de la reformulation ainsi que de la synthèse des idées émises lors du focus group. Au sein de notre recherche nous avons donc procédé de cette manière: nous avons assuré le rôle de l'animation et nous avons fait appel à un chercheur

majeur pour assurer le rôle de modérateur. Nous avons ainsi constitué un duo d'animateurs pour chacun de ces focus group.

6.6.1.1.3. L'animation

Enfin en ce qui concerne la trame d'animation, nous retiendrons le modèle que propose Krueger (1994). Selon cet auteur, « *le démarrage d'un focus group passe par quatre étapes: 1. la bienvenue; 2. le rappel du thème à traiter; 3. les règles de base; 4. la première question.* » (Krueger, 1994, p. 113). Dans les règles de base, en plus de celles relatives à la communication non violente, nous devons également veiller à ne pas oublier l'obtention des participants quant à la retranscription de tous les propos émis mais également rappeler la règle de confidentialité. Pour débiter l'animation, après explicitation de la scène, le modérateur est muni d'un ensemble de questions permettant la discussion autour de la thématique présentée.

Ce type d'exercices de démarrage permet d'avoir l'attention des participants et leur permet d'explicitier leur point de vue aux autres membres du groupe. Le plus important, c'est la discussion qui est générée et non le moyen mis en place dans ce but. Ceci étant, après chaque thème débattu, le modérateur peut réaliser une synthèse de ce qui a été dit en ayant le consensus des différents participants. Comme l'expriment Duchesne et Haegel (2004, p. 97) dans leur écrit il s'agit de « *Considérer le groupe dans son unité incite à porter l'attention sur ce qu'il y a de commun, à homogénéiser les différences individuelles et donc à construire de la cohérence.* »

Ainsi, nous avons constitué 02 focus groups dont un focus group avec les enseignants de l'enseignement public et un focus group avec les enseignants de l'enseignement privé. Les différents enseignants, autant ceux du public que ceux du privé se sont engagés dans cette recherche sur une base volontaire. En effet, ils ont reçu chacun à leur niveau un formulaire de consentement éclairé les invitant, s'ils le souhaitent, à nous contacter pour y prendre part. Ceci dans le cadre du respect des exigences éthiques telles que les prescrivent Kitzinger, Markova et Kalampalakis (2004, p. 240) « *la plupart des chercheurs recommandent une homogénéité afin de capitaliser les expériences de tous les membres* ». L'on a trouvé nécessaire d'homogénéiser les différents membres de chaque focus. Tous ces enseignants appartiennent au système éducatif camerounais plus précisément à l'Education de Base. Ce choix était une évidence puisque la recherche est ciblée sur les acteurs professionnels en cours de carrière et qui ne semblent pas réellement bénéficier de la réforme curriculaire.

6.6.2. L'entretien de compréhension ou semi-directif

Pour ne pas basculer dans une homogénéisation mais aussi dans un souci de compléter certaines informations, et éventuellement préciser certains propos qui pourraient émerger des focus groups, nous avons mené ce que Kaufmann (2007) appelle des entretiens compréhensifs aussi appelé entretiens semi-directifs dans lesquels « *l'enquêteur s'engage activement dans les questions pour provoquer l'engagement de l'enquêté* ». Toujours est-il que parmi les entretiens compréhensifs ou entretiens de face à face, il existe plusieurs modalités d'entretiens. L'entretien est une méthode de collecte des données couramment utilisée pour l'étude des représentations sociales (Jodelet, 2003 b ; Moliner, 2008).

De plus, son utilisation s'avère appropriée dans le cas d'études dont les contenus à analyser reposent sur des émotions, des expériences et des sentiments ou lorsque l'information recherchée provient d'acteurs clés. Plus précisément, nous avons opté pour l'entretien semi-dirigé, puisque ce dernier offre à l'intervieweur la possibilité de guider le sujet pour obtenir les informations recherchées, tout en lui laissant la latitude nécessaire à l'expression de son discours. Notre priorité est de donner une place importante à la parole de l'acteur professionnel, et dans ce cadre, de mener un entretien au sein duquel il pourra s'exprimer librement à propos d'un thème bien défini, à savoir les représentations sociales des formations continuées. Dans le cadre de cette étude nous avons utilisé l'entretien semi-directif. Celui-ci impose au chercheur une attitude d'écoute plus que la maîtrise de techniques, une manifestation de réceptivité afin de stimuler l'engagement et l'expression (Moliner et coll., 2002; Nils et Rim, 2003).

Si les histoires de vie visent la reconstruction d'une tranche de vie afin de dégager le sens de certains événements, l'entrevue vise plutôt à obtenir des informations sur les perceptions, les états affectifs, les jugements, les opinions, les représentations des individus, à partir de leur cadre personnel de référence et par rapport à des situations actuelles. Le matériel produit ne sera pertinent que si trois conditions préalables sont respectées : premièrement le chercheur doit se donner un entraînement aux techniques de l'entrevue, en particulier au style de l'entrevue qu'il veut utiliser, afin d'éviter les erreurs qui contaminent les données ; deuxièmement , il doit sélectionner attentivement un terrain et des informateurs disposant de l'information recherchée et disposés à la transmettre; troisièmement, il doit se familiariser, s'acclimater, aux caractéristiques du terrain, bref apprendre son environnement socioculturel (Vander Maren, 2004).

L'entrevue constitue l'une des méthodes qualitatives les plus utilisées en sciences sociales (Grawitz, 2001 ; Depelteau, 2011 ; Van Der Maren, 2004 ; Fortin et Gagnon, 2016 ; etc.) ou en sciences de gestion (Romelaer, 2005). L'entrevue procède d'après Depelteau (2011, p. 314) « *d'investigations scientifiques utilisant un processus de communication verbale pour recueillir des informations, en relation avec le but fixé* ». De ce point de vue, nous serons amenées à exposer dans les paragraphes suivants, une description de l'entrevue semi-dirigée, le mode choisi dans cette recherche. Par la suite nous décrirons la manière dont ont été conduites les entrevues. Nous évoquerons enfin la question du critère de saturation. Les entretiens individuels sont plus chronophages mais permettent d'aborder des sujets plus délicats.

6.6.3. Conception du guide d'entretien

La préparation et le travail du guide se font en amont et aval. Le guide a donc été le memento des thèmes que nous avons abordés lors de l'entretien. Le rôle du guide d'entretien était de structurer quelque peu l'interview afin de pouvoir mener des comparaisons. Le choix des différents thèmes dépend de la question de recherche ; laquelle a été influencée par les lectures sur l'objet de recherche (approche déductive).

Cependant, la souplesse de l'entretien semi-structuré permet de réinterpréter la théorie (approche inductive) ; de veiller à ce qu'un certain ordre règne au sein des thèmes à aborder, afin que les questions s'enchaînent au mieux. Avec ses instruments, il faut se préparer à modifier l'ordre des questions durant l'entretien. L'instrument de collecte de données, soit un guide d'entretien, a été sélectionné pour sa flexibilité et pour sa pertinence à édifier une théorie qui « *concorde et fonctionne* » (Glaser & Strauss, 2010, p. 119). Les premières questions étaient très ouvertes et visaient à laisser discourir au maximum les participants pour permettre à l'information d'émerger plutôt que de tenter d'orienter leur discours. Le guide d'entretien était au départ constitué de quelques questions très larges, mais au fil du temps, il a migré vers des questions de plus en plus précises. Le guide d'entretien est fait dans l'optique de recueillir les données ou les informations de l'interviewé. En ce qui concerne sa confection, nous avons penché pour un entretien à faible structuration avec un guide thématique monté sous forme de thème ou d'indicateurs devant être abordé par les participants à la recherche en tenant compte de la dynamique interlocutoire et de la langue dans laquelle l'entretien se déroule.

Notre souci étant la neutralité du cadre, nous avons mené nos entretiens essentiellement dans les cadres offerts et adaptés à l'éthique de la recherche par les responsables de chaque structure. Ils mettaient à notre disposition des ressources infrastructurelles pour nous et pour les interviewés. Il fallait également à chaque fois négocier le rendez-vous pour envisager le prochain entretien. En tout état de cause, nous leur proposons le formulaire de consentement éclairé pour attirer leur attention sur l'importance de la recherche et garantir la confidentialité des données recueillies. Pour élaborer le guide, nous nous sommes servis des centres d'intérêt. Les principaux thèmes dudit guide sont au nombre de 04 avec à chaque fois des sous-thèmes.

Le premier thème est l'absence d'identification du contenu du changement. 07 sous-thèmes lui sont associés et qui peuvent servir de relances ou de situations de reformulation.

Le deuxième thème s'intitule : absence d'analyse des contextes du changement. Ce thème comporte 05 sous-thèmes qui seront passés en revue dans l'entretien.

Le troisième thème s'intitule : Absence de Repérage des processus du changement dans la réforme. Ce thème quant à lui intègre 09 Sous-thèmes.

Le quatrième s'actualise autour du thème suivant : la désappropriation de la réforme par les acteurs de l'Education de Base. Ce thème compte 10 sous-thèmes.

6.6.4. Guide d'entretien

De manière opérationnelle, le guide se présente de la manière suivante :

Thème 1 : Contenu du changement comme modalité de l'appropriation des réformes curriculaires

Sous-thème 1 : incapacité à définir de l'objet ou la cible du changement (approche pédagogique par compétence)

Sous-thème 2 : incapacité à clarifier la situation pédagogique à modifier

Sous-thème 3 : incapacité à formuler les objectifs à atteindre à travers la réforme par l'APC

Sous-thème 4 : incapacité à identifier des différentes couches concernées par le changement (stratégique, managérial ou opératoire)

Sous-thème 5 : incapacité à identifier des différents intervenants qualifiés dans le processus de changement

Sous-thème 6 : incapacité à situer les circonstances qui marquent le début du processus

Sous-thème 7 : incapacité à déterminer des actions de recadrage qui facilite le changement

Sous-thème 8 : incapacité à préciser des activités managériales permettant de gérer les représentations psychologiques des collaborateurs

Thème 2 : Analyse des contextes du changement

Sous-thème 1 : incapacité à identifier des opportunités susceptibles d'influencer la mise en œuvre de la réforme

Sous-thème 2 : incapacité à identifier les contraintes pouvant freiner la réforme

Sous-thème 3 : incapacité à utiliser d'une grille contextuelle permettant de décrire les différents intervenants dans le changement

Sous-thème 4 : incapacité à identifier les facteurs externes pouvant influencer sur la réforme

Sous-thème 5 : incapacité à définir la conjoncture économique, les tendances mondiales, l'évolution démographique.

Thème 3 : Repérage des processus du changement

Sous-thème 1 : Incapacité à repérer les principaux détenteurs d'influence (acteurs freins et acteurs ressources)

Sous-thème 2 : incapacité à déterminer des enjeux et atouts des détenteurs

Sous-thème 3 : incapacité à définir le degré de synergie entre les acteurs

Sous-thème 4 : incapacité à repérer l'initiateur de la relation

Sous-thème 5 : incapacité à préciser l'origine de la décision

Sous-thème 6 : incapacité à repérer les différentes formes de jeux politiques

Sous-thème 7 : incapacité à analyser les différentes formes de coalitions en cours

Sous-thème 8 : incapacité à Identifier des moyens d'actions susceptibles d'être déployés

Sous-thème 9 : incapacité à prévoir en conséquence des activités de réorientations radicales

Thème 4 : Désappropriation de la réforme par les acteurs de l'Education de Base

Sous-thème 1 : difficultés à solliciter des personnes ou des experts pour une meilleure compréhension de la réforme ;

Sous-thème 2 : difficultés à assister à des présentations du projet de la réforme par la hiérarchie ;

Sous-thème 3 : difficultés à se documenter sur la réforme et ses thématiques ;

Sous-thème 4 : difficultés à repérer les objectifs et les modalités de la réforme ;

Sous-thème 5 : difficultés à amorcer l'interprétation (remarquer et présenter ce qui change par rapport à l'ancienne façon) ;

Sous-thème 6 : difficultés à présenter l'importance de la réforme pour soi et pour les autres ;

Sous-thème 7 : difficultés à participer activement à des réunions sur la réforme ;

Sous-thème 8 : difficultés à produire des diagnostics, analyses et propositions pour la réforme ;

Sous-thème 9 : difficultés à envisager et tester certains éléments de la réforme ;

Sous-thème 10 : difficultés à intégrer totalement les éléments de la réforme dans son activité

6.6.5. Déroulement des focus group

Le focus group constitue une technique qualitative dont le but est de recueillir des discussions centrées sur des situations concrètes particulières, des sujets pertinents pour une recherche. Il se définit comme une « *technique d'entrevue qui réunit six à douze participants et un animateur, dans le cadre d'une discussion structurée ; sur un sujet particulier* » (Geoffrion, 2009, p. 391). Par rapport à la périodicité, les entretiens de groupe se sont déroulés à partir du 04 février 2020. Le premier entretien de groupe servant de pré-test a eu lieu dans la région du centre notamment à Yaoundé avec les enseignants de l'école publique de « Melen II » et ceux de l'école privée laïque « la confiance ». A la suite de ces entretiens nous avons revu les aspects quantitatifs du guide. Les focus group proprement dits de la recherche ont débuté le 11 mai 2020 et se sont achevés le 14 décembre 2020. Le déroulement de l'entretien du focus group s'est appuyé sur les moments ci-après :

6.6.5.1. La phase introductive

Avant de commencer l'animation, nous prenions la peine de remercier les participants pour leur disponibilité ainsi que pour leur contribution à la réalisation de cette thèse. Comme l'indique d'abord la recherche, les participants sont ceux qui permettent à la recherche d'arriver à son terme. Nous avons exposé également les objectifs de la recherche. Ensuite, afin d'instaurer un cadre sécurisant pendant toute la durée de l'animation, nous avons rappelé certaines règles de communication, notamment le respect des propos d'autrui ainsi que la bienveillance, permettant à chaque participant une expression libre et dénuée de tout jugement. Nous avons également souligné la confidentialité ainsi que la garantie de l'anonymat des sujets participants à notre recherche.

Une fois l'implémentation du cadre réalisée, nous demandions l'accord de chaque participant pour l'enregistrement audio ainsi que pour la retranscription des propos émis lors du focus group. Nous avons également pris la peine d'explicitier dans cette phase d'introduction le rôle de l'animateur et le rôle du modérateur. Enfin et pour conclure cette

introduction, nous avons vérifié auprès de chaque participant s'il ne subsistait pas des questions auxquelles nous n'aurions pas répondu.

6.6.5.2. La phase du photolangage

Comme indicateur reflet de la facilitation de l'expression chez les participants : ce qu'il faut savoir c'est que généralement l'entretien commence par un photolangage qui dans ce sens peut être cadré dans l'exemple suivant « *Pour moi, je ne sais pas à quoi renvoie la formation continue . Elle semble ne pas être la chose des enseignants du terrain, que penser à propos de cela* ». Cette phrase est le déclencheur de la situation et impulse les autres membres à verbaliser. Le photolangage est un outil de régulation dans l'entretien, souvent utilisé par les psychologues, et qui permet de faciliter l'expression au sein du groupe mais également de prendre conscience de leurs propres représentations, idées, opinions, points de vue à partir d'une question sur la thématique de recherche.

Comme le soulignent les auteurs Bélice et Douiller (2013, p. 188) « *la méthode est fondée tout à la fois sur un travail personnel, sur la capacité du langage photographique à mobiliser les expériences personnelles et à faciliter leur mise en parole. Elle repose aussi sur une dynamique d'expression et d'écoute en groupe* ». Il s'agit d'une technique qui dans l'entretien participe à la relance, ou aux reformulations entre les participants notamment sur l'objet du débat. C'est une attitude qui favorise vraisemblablement la réussite d'un focus group discussion. Elle suscite l'enrichissement de l'argumentaire des propos des différents participants par eux-mêmes. Cette deuxième phase intègre des sous-étapes.

6.6.5.3. Déroulement du photolangage

6.6.5.3.1. Premier temps : explication des points d'incompréhension

Il faut qu'ensemble l'on choisisse ce qui n'a pas été bien compris et qui mérite les explicitations majeures. Par rapport à la question posée plus haut l'animateur qui vous accompagne devrait veiller à un ensemble de préalables :

- le respect de la réflexion et du choix des participants, en instaurant le silence pendant cette sélection ;
- le choix du photolangage qui s'opère dans un premier temps par le regard avant la sélection définitive de la photo, ce qui permet aux autres participants de choisir à leur rythme ;
- que les participants ne soient pas influencés par le choix des autres et changent leur image.

6.6.5.3.2. Le deuxième temps : relatif aux échanges autour de la présentation de la photo sélectionnée aux autres membres du groupe.

Lors de cette phase l'animateur s'active à rappeler que :

- chacun peut prendre la parole quand il le souhaite;
- veiller au bon déroulement des échanges;
- réguler les échanges, pose des questions pour vérifier la bonne compréhension ou pour préciser certains propos et enfin prendre garde à ce que tout le monde ait pu s'exprimer.

Le temps initialement prévu pour cette première animation était de 30 minutes. Néanmoins nous avons constaté que ce laps de temps s'avérait trop court. Dès lors, le dernier focus group a vu se mettre en place une animation de plus d'une heure, riche en débats.

6.6.5.3.3. Le troisième temps : précision des points de vue

A cette étape précise nous avons demandé à chaque participant de mettre sur papier l'essentiel de ce qui doit être fait dans l'organisation pour avoir une idée claire de comment ils vivent la formation continue organisée par les planificateurs. Après cette rédaction, nous avons invité les participants à partager leur réflexion avec l'ensemble du groupe. Lors de ces échanges, l'animateur a pu relever des positions, des idées communes, des opinions similaires, il était nécessaire de réaliser une synthèse de celles-ci.

6.6.5.3.4. Le quatrième moment : continuum pour expliciter les points de vue des participants.

Ce moment qui a été un réel moment d'apprentissage pour nous ; il s'est davantage centré sur l'acquisition d'un consensus au sein du groupe à partir d'items à classer en fonction de leur accord ou désaccord. Ce classement d'items devait permettre aux participants d'affiner leurs propos, d'être plus concis dans l'explication de leur choix. De cet exercice émerge donc un résumé de tout ce qui aurait été dit auparavant. L'animateur prend de la distance par rapport au groupe. Ainsi, il n'intervient pas lors de la réalisation du classement des items. Néanmoins l'animateur reste à la disposition du groupe pour répondre à d'éventuelles questions. Cet exercice du continuum a été utilisé dans de nombreuses recherches où des focus group ont été mis en place notamment sur la compréhension des représentations autour de la formation continue (Kitzinger, Markova et Kalampalikis, 2004).

6.6.5.3.5 Le cinquième moment : temps de la fin ou la clôture

C'est un moment de convivialité où le modérateur vérifie que chacun a dit ce qu'il voulait dire et qu'il n'y a pas eu de frustration. Les participants se sont sentis honorés parce que nous avons pris la peine de leur signifier notre reconnaissance et notre sympathie tout en les remerciant. A la fin du focus group, nous avons dû créer une trame conceptuelle pour céder la place aux entretiens de face à face. Puisque nous avons l'intention de croiser ces résultats avec ceux des focus groups. Afin de mettre en évidence des occurrences possibles, les entretiens individuels seront réalisés avec une méthodologie similaire à celle des focus groups. La différence majeure de ces entretiens réside au niveau du rôle de l'animateur. Comme nous l'avons explicité plus haut, lors des focus groups, l'animateur est en retrait afin que la conversation soit dirigée vers les autres membres du groupe. Pour cette récolte de données, l'interviewer doit rebondir sur les propos émis par le sujet afin de les expliciter davantage.

6.6.6. Déroulement des entretiens

Si comme Faulx (2010, p. 54), « *le discours produit par un entretien de recherche est un ensemble complexe d'énoncés* », il s'agira pour nous d'essayer de comprendre cette complexité, de l'analyser afin d'en dégager des unités intelligibles à notre conscience humaine. À cet effet, nous nous proposons d'employer une méthode issue de l'analyse de contenu. Concrètement, il s'agit d' « *établir une grille de lecture commune à l'ensemble du corpus de données, permettant de coder puis de classer les données recueillies relatives aux pratiques et aux représentations* » (Alami, Desjeux, et Garabuau-Moussaoui, 2009 p. 36). Il s'agissait de préciser ici le lieu du déroulement de l'entretien, les modalités données aux participants. Les formulaires de consentement sont déposés dans les établissements ou services d'attache des participants. En outre puisqu'il s'agit des adultes qui sont majeurs, nous n'avons pas eu recours à un formulaire de consentement auprès de leur chef. Chacun des participants nous donnait son avis sur la passation de l'entretien.

Enfin, le dernier formulaire du consentement éclairé était adressé à chacun des participants en personne (cf. Annexe 2). Le cadre s'est également appuyé sur un certain nombre de commodités nécessaires pour mener un entretien. Il s'agit des commodités infrastructurelles : la chaise du sujet, une table, un stylo et du papier pour noter les éléments verbaux du discours du sujet, mais surtout des commodités liés à l'éthique. Pendant l'interview, les participants ne pouvaient se servir de leur téléphone portable qui pouvait être

source de distraction. La durée moyenne des entretiens était de 1h à 1h20 minutes alors que nous en avions prévu pour 02h. Nous nous sommes servis d'un enregistreur vocal et d'un dictaphone pour la capture intégrale des discours. La salle de formation de la délégation régionale et la salle de réunion des inspecteurs ont été retenues toutes les 02 pour le déroulement de ces entretiens dans la mesure où il fallait veiller à la neutralité du cadre des échanges. Les premiers entretiens qui tenaient lieu de pré-enquête ont été effectués en début du mois de février 2019 à la délégation régionale du centre à Yaoundé auprès de deux cadres, tous acteurs professionnels âgés de 53 et 57 ans exerçant tous comme professionnel, chargés de supervision pédagogique au MINEDUB.

En effet, nous avons choisi les sujets qui, tout en étant typiques c'est-à-dire répondant aux critères préétablis, avaient déjà donné leur consentement pour faire partie de la recherche. Les difficultés auxquelles nous avons été confrontées au cours de ces entretiens d'essai nous ont permis de redéfinir le cadre spatio-temporel de l'entretien, le guide thématique et la grille d'analyse. Mais surtout, ce pré-test nous a aidés à nous exercer au recueil manuel des données. Les informations recueillies pendant ce premier entretien nous ont permis de jauger la pertinence des thèmes et des sous-thèmes. C'est en ce sens qu'il a permis d'évaluer l'instrument c'est-à-dire sa validité.

La passation des entretiens proprement dits débute au mois de février 2020 pendant la première semaine. Le premier entretien a constitué un moyen non seulement de créer le « *lieu sûr* » pour mettre en confiance les participants à la recherche, dans un lieu physique, car les personnes en général sont craintives et réticentes quant à l'utilisation et, pire encore à l'enregistrement des données. Ces entretiens étaient purement pédagogiques et permettaient de fixer les heures de passation des tests et surtout mettre en confiance les sujets. Les quatre entretiens pédagogiques de cette étude se sont déroulés à des intervalles plus ou moins rapprochés pendant presque tout le mois de février 2020. Les samedis et les dimanches étaient les jours choisis par eux. En ce qui concerne la phase définitive elle s'est déroulée du 24 février au 12 mai 2021. L'entretien semi-directif a obéi à des exigences de déroulement suivantes :

6.6.6.1. L'accroche et la mise en confiance

C'est une étape qui s'était déroulée avant l'entretien proprement dit. Il était question ici de se présenter réciproquement, de cadrer l'objectif de l'entretien et de rassurer les participants quant à la confidentialité et l'anonymat. Avant l'entretien, nous définissons avec le participant un contrat de communication. Ceci a impliqué pour nous d'indiquer

complètement et le plus clairement possible le thème et les objectifs avant l'entrevue et les rappeler en début d'entrevue. Aucun sujet parmi les trois cas retenus n'a refusé de participer à l'entretien. Nous disions à notre interlocuteur que nous allons parler de son expérience professionnelle, ses pratiques pédagogiques. Une fois que toutes ces dispositions de départ sont prises avec le sujet, nous entamons l'entretien.

6.6.6.2. L'entretien proprement dit

L'entretien proprement dit impose au chercheur de prendre en main l'essentiel des éléments du guide. Nous avons passé en revue l'ensemble, nous prenions appui sur une liste de thèmes précis à aborder, afin d'obtenir des informations auprès des informateurs. Ainsi, nous cherchions à tenir compte de l'ensemble des opérations et/ou thématiques à aborder réparties en deux sous parties. Nous annoncions le thème, puis le sous thème sur lequel le sujet doit s'exprimer, ceci à l'aide des phrases sous forme de récit telles « *parles moi de ton expérience sur la réforme par l'APC au Cameroun ?* » Et, au fur et à mesure de l'évolution de son discours, nous faisons usage des reformulations pour mieux orienter ses propos suivant nos objectifs de recherche et pour l'amener à nous fournir des explications ou des informations plus exhaustives.

Afin de ne pas coincer l'informateur, nous évitions de manifester une attitude de réserve méfiante à travers des questions pièges, par des reprises de ce qu'il a dit sous forme de confrontation et par des sauts incessants d'un thème à l'autre. Etant donné que cela pouvait donner à l'informateur, « *l'impression qu'on veut lui faire perdre la tête pour mieux le surprendre* » (Van Der Maren 2004, p. 314). Nous avons observé une attitude de neutralité de manière à limiter notre influence sur les réponses du répondant. Il nous est arrivé de pouvoir changer l'ordre et l'énoncé des questions ou en ajouter pour suivre ce que nous dit l'interviewé. Le plus important est que tous les thèmes repris dans le guide soient abordés dans chaque entretien. Il y avait des sous-thèmes sur lesquels les participants n'insistaient pas beaucoup, ce qui ne nous donnait pas l'occasion d'y revenir. Car ceci nous évitait de nous substituer aux interviewés.

6.6.6.3. L'après ou la clôture de l'entrevue

La clôture de l'entrevue est une phase importante, car c'est elle qui laisse la dernière impression à l'interviewé. Nous avons fait écouter l'entretien, pour que le participant se reconnaisse ou pas. La synthèse a permis de laisser à l'interviewé le sentiment d'avoir été entendu. Pour clore nos entrevues, nous remercions le participant pour sa disponibilité et sa

franche collaboration. Ensuite, nous lui demandions s'il a autre chose à ajouter et qu'on n'avait pas pris par écrit ou par enregistrement audio. Puis, nous lui annonçons l'étape suivante de la séance de travail. Nous remercions enfin le sujet et lui faisons mi-chemin dans la cour. Il importe de préciser que pour ce qui est des entretiens, nous avons opté pour un cas par catégorie d'acteur d'Education de Base.

Au demeurant, à travers les cas choisis à titre d'illustration, il a été possible de retenir quelques cas pour l'analyse. Les résultats que nous présentons au chapitre 7 portent sur un échantillon restreint de cinq (05) entretiens dont deux (02) focus group de discussion et trois (03) entretiens individuels semi-dirigés. Présentant la technique d'analyse de nos résultats (cf. grille de lecture des entretiens), nous allons rappeler les bases de la constitution des cas avant d'insister sur l'analyse des résultats.

Rappelons que l'objectif de l'étude consiste à « *examiner comment la défaillance dans le processus de contextualisation du changement impacte l'appropriation des réformes curriculaires en Education de Base au Cameroun* ».

Les trois hypothèses de recherche sont les suivantes :

HR1 : *la défaillance dans la clarification du contenu du changement impacte l'appropriation des réformes curriculaires en Education de base au Cameroun.*

HR2 : *la défaillance dans l'analyse des contextes du changement impacte l'appropriation des réformes curriculaires en Education de base au Cameroun.*

HR3 : *la défaillance dans le repérage des processus du changement impacte l'appropriation des réformes curriculaires en Education de Base au Cameroun.*

6.7 TECHNIQUE D'ANALYSE DES DONNÉES DE TERRAIN : L'ANALYSE DE CONTENU THEMATIQUE EN CONTINU

Dans le cadre de cette thèse, nous avons opté pour l'analyse thématique et plus précisément pour la thématization en continu. D'après Paillé et Mucchielli (2016),

la thématization en continu est une démarche ininterrompue d'attribution de thèmes et, simultanément, de construction de l'arbre thématique. Ainsi, les thèmes sont identifiés et notés au fur et à mesure de la lecture du texte, puis regroupés et fusionnés au besoin, et finalement hiérarchisés sous la forme de thèmes centraux regroupant des thèmes associés, complémentaires, divergents, etc. (p. 241).

Il importe de noter que le relevé des thèmes ici choisis pour la démarche de thématization en continu est celui ventilé par colonnes avec extraits des verbatim. Pour ce faire, deux consignes sont à respecter. La première consigne est de ne pas découper le texte, l'idée étant de briser le moins possible l'unité du corpus. La deuxième consigne permet de ne découper que là où cela est indispensable. Ces deux consignes confirment les choix méthodologiques quant à l'analyse en continu et aux modes d'inscription des thèmes.

D'après la littérature (Paillé et Mucchielli, 2016 ; Thiétart, 2003 ; Bardin, 2010), l'analyse thématique en continu comporte deux fonctions principales à savoir une fonction de repérage et une fonction de documentation. La première fonction concerne le travail de saisie de l'ensemble des thèmes pertinents d'un corpus en lien avec les objectifs de la recherche. La retranscription des entretiens est menée en général à la main (Silverman, 1999). En effet, comme précisent Andreani et Conchon (2015, p. 4), « *elle note mot à mot tout ce que dit l'interviewé, sans en changer le texte, sans l'interpréter et sans abréviation* ». En ce sens, avant de commencer l'analyse, la première étape consistait à faire l'inventaire des informations recueillies et les mettre en forme par écrit. Ainsi, la phase de retranscription a permis d'organiser le matériel d'enquête sous format directement accessible à l'analyse (Annexe 3). Ce corpus appelé verbatim représente les données brutes de l'enquête. Plutôt que de traiter les enregistrements audio, il est préférable de les mettre à plat par écrit pour en faciliter la lecture et en avoir une trace fidèle (Auerbach et Silverstein, 2003).

La deuxième fonction concerne la capacité de tracer des parallèles ou de documenter des oppositions ou divergence entre les thèmes. Dans ce cas, il ne s'agit plus seulement de repérer les thèmes, mais également de vérifier s'ils se répètent d'un matériau à l'autre et comment ils se regroupent, se rejoignent, se contredisent et se répètent. En effet, après la retranscription des entretiens, il nous a été donné de coder les textes desdits entretiens. Le processus de codage d'après Berg (2003) consiste à explorer ligne par ligne, mot par mot, étape par étape les textes d'entretiens. Lequel codage des données nécessite une clarification des catégories d'analyse. Il s'agit de décrire, classer et transformer les données qualitatives brutes en fonction de la grille d'analyse. A cet égard, Andreani et Conchon (2015) estiment qu'il n'existe aucun système automatique pour ce processus lourd et minutieux, qui est fait à la main.

D'après Andreani et Conchon (2015), « *les unités de codage encore appelées unités d'analyse établissent la façon de coder les catégories d'analyse* ». Ainsi, à un morceau de texte découpé, on peut attribuer comme catégorie, soit une unité syntaxique c'est-à-dire les phrases elles-mêmes, soit une unité sémantique, c'est-à-dire leur contexte d'énonciation. Dans

le cadre de cette thèse, au lieu de découper le texte dans son intégralité, comme ce serait le cas d'une analyse syntaxique, nous avons choisi de nous intéresser seulement aux passages, qui avaient une signification « *les idées clés* ».

Une fois les données qualitatives retranscrites, il importait de construire une grille d'analyse avant de les coder. Laquelle est composée de critères et d'indicateurs qui constituent des catégories d'analyse. A cet effet, leur choix était déterminé à l'avance en fonction des objectifs de l'étude. Nombre d'auteurs (Ghiglione, Landré, Bromberg et Molette, 1998 ; Romelaer, 2005 ; Mucchielli, 2006 ; Fallery et Rodhain, 2007 ; Bardin, 2010 ; Andreani et Conchon, 2015 ; etc.) proposent des classifications différentes de divers types d'analyses de contenu. Dans cette gamme, Romelaer (2005) distingue plusieurs sortes d'analyses de contenu. Ainsi l'analyse de contenu peut être :

- a) « *Formaté* », lorsque les thèmes sont fixés avant l'entretien ;
- b) « *Semi-formatée* », lorsqu'une partie des thèmes est fixée avant l'entretien, mais qu'il est possible d'en découvrir de nouveaux au cours de l'analyse ;
- c) « *Ad hoc* », lorsque les thèmes sont identifiés dans le matériau sans hypothèse préalable ;
- d) « *Cumulative* », lorsque dans l'analyse d'un entretien, on repère systématiquement l'occurrence des thèmes identifiés dans les entretiens précédents ;
- e) « *Complète et ad hoc* », lorsqu'on identifie les thèmes de façon ad hoc, qu'on les rassemble dans un dictionnaire de thèmes puis, qu'on effectue à nouveau l'analyse des entretiens avec ce dictionnaire comme clé d'analyse (Romelaer 2005, p. 123).

Dans cette étude, nous avons opté pour l'analyse de contenu « *formaté* », étant donné que les thèmes du guide d'entretien sont fixés avant l'enquête. L'analyse de contenu est en effet systématisée parce qu'elle s'appuie sur une grille d'analyse montée à partir des formulations théoriques de l'étude. L'analyse thématique obéit à une règle de découpage qui consiste à regrouper les propositions du texte par thèmes afin de mieux en saisir la signification.

Il est en effet question de repérer des « *noyaux de sens* » dont « *la présence ou la fréquence d'apparition pourront signifier quelque chose pour l'objectif analytique choisi* » (Bardin, 2010, p. 105). En d'autres termes, l'analyse thématique, telle qu'envisagée dans cette thèse, se situe dans le cadre des analyses logico-sémantiques effectuées. Et, d'après

Mucchielli (2006, p. 36), il s'agit d'« *un classement logique des contenus après l'explicitation des valeurs sémantiques de ces contenus* ». En ce sens, l'analyse thématique est celle qui nous est apparue se prêtant au mieux à nos objectifs de recherche.

D'après ces auteurs, l'analyse thématique suit deux démarches de thématisation : la thématisation en continue et la thématisation séquencée. Dans le cadre de notre étude, nous préférons utiliser la démarche en continu, car elle permet une analyse fine et riche du corpus malgré qu'elle soit complexe et qu'elle perdure. Le recours à la technique d'analyse ne s'est pas faite de manière hasardeuse. Ce choix se justifie par le type d'instrument de collecte des données utilisé, à savoir le guide d'entretien. Bien plus, l'étude étant du registre qualitatif, nous avons procédé à l'analyse thématique dont la thématisation constitue, expliquent Paillé et Mucchielli (2016, p. 124), « *l'opération centrale de la méthode, à savoir la transposition d'un corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé et ce, en rapport avec l'orientation de recherche (la problématique)* ».

L'analyse de contenu thématique se fonde sur des unités de sens ou de signification, au lieu d'être réalisée à partir de la construction du discours. Dans cette optique, Bardin (2010) considère que l'analyse de contenu thématique consiste à découper et à classer les discours recueillis selon les unités de sens ou thèmes. Lesquelles unités de sens sont ensuite regroupées en catégories homogènes, exhaustives, exclusives, et pertinentes. Lesquelles catégories sont d'après Grawitz (2001, p. 560), « *des rubriques significatives, en fonction desquelles le contenu sera classé* ». En ce sens, comme le relèvent Milles et Huberman (2003, p. 112), « *ce ne sont pas les mots, mais les significations qui nous intéressent* ».

Dès lors, nous ne nous contentons pas des mots pour déterminer les codes. A contrario, ceux-ci désigneront des unités de signification susceptibles de prendre des formes variées (mots, locutions, phrases, paragraphes). En l'espèce, notre attention se centrera sur la mise en évidence de codes interprétatifs. Ainsi, la procédure d'émergence s'appuie sur la démarche proposée par Milles et Huberman (2003). A cet effet, Milles et Huberman (2003) identifient trois types de codes dont :

- a) Les codes descriptifs qui n'en suggèrent aucune interprétation mais simplement l'attribution d'une classe de phénomène à un segment de texte ;
- b) Les codes interprétatifs qui ne cherchent plus à décrire mais à commencer à interpréter l'information dès la classification ;
- c) Les codes explicatifs qui définissent directement des relations de cause à effet entre les données collectées.

Pour Bardin (2010, p. 102) « *le codage est le processus par lequel les données brutes sont transformées systématiquement et agrégées dans les unités qui permettent une description précise des caractéristiques pertinentes du contenu* ». Ainsi, ce qui est codé c'est le thème, appelé unité d'enregistrement ou unité de signification ou encore unité de base. Dans cette perspective, l'analyse thématique a consisté à procéder systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement à l'examen discursif des thèmes abordés dans les verbatim d'entretiens. L'analyse de contenus s'appuyait sur des thèmes appréhendés ici comme « *une phase condensée, sous laquelle un vaste ensemble de formulations singulières peuvent être affectées* » (Bardin 2010, p. 104). En cela, cette technique cherche à rendre compte de ce qu'ont dit les participants de la façon la plus objective possible. Il s'agissait de découper transversalement les informations issues des participants à travers les thèmes.

6.8 DESCRIPTION ET PRESENTATION DE LA GRILLE D'ANALYSE DE CONTENUS

L'analyse de contenu d'après Quivy et Campenhoudt (1995, p. 229) « *porte sur des messages aussi variés que des œuvres littéraires, des articles de journaux, des documents officiels, des programmes audio-visuels, des déclarations politiques, des rapports de réunion ou des comptes rendu d'entretiens semi-directifs* ». Il s'agit pour le chercheur de construire un système de connaissances en prenant en compte, dans le discours recueilli auprès du cas étudié, le choix des termes utilisés, leur fréquence et leur mode d'agencement, la construction du « discours » et son développement. Ainsi, la grille d'analyse thématique sur laquelle nous nous sommes basées pour exploiter les données recueillies sur le terrain, a été construite à partir des formulations théoriques qui sous-tendent l'étude. Nous les avons regroupées en thèmes, sous-thèmes et indicateurs. Les thèmes ici sont les deux principales variables de l'hypothèse générale, à savoir : *la défaillance dans le processus de contextualisation du changement impacte l'appropriation des réformes curriculaires par les acteurs de l'Education de Base*.

Chaque thème a été éclaté en sous-thèmes, puis en indicateurs, ceci pour faciliter l'exploitation du contenu des discours recueillis. Le tableau ci-dessous récapitule les principaux thèmes, sous-thèmes et indicateurs. N'étant pas dans une situation strictement clinique, l'étude a opté pour un entretien clinique dite de recherche avec une procédure close de l'analyse des données (Blanchet et Gotman, 2005). Cette procédure implique la formulation préalable d'hypothèses. Les discours ou les textes sont étudiées à la lumière de ces hypothèses et l'on tente de les vérifier. Les hypothèses structurent ainsi les informations

recueillies. L'entretien de recherche est un procédé d'investigation scientifique, utilisant un processus de communication verbale, pour recueillir des informations, en relation avec le but fixé (Romelaer, 2005). Il se distingue des entretiens diagnostiques et thérapeutiques, dans la mesure où il est destiné à recueillir des données qui sont utiles à la bonne conduite de la recherche entreprise.

L'intention dans cette recherche n'est pas de soutenir ou de traiter les inadaptations des professionnels de l'Education de Base, mais d'obtenir des renseignements, d'acquérir des connaissances sur les pratiques pédagogiques mises en œuvre par les professionnels du système éducatif sur la qualité de la contextualisation des réformes curriculaires comme annoncé plus haut. Et, dans l'optique de garantir l'anonymat des participants à la recherche, nous leur avons attribué des pseudonymes : *Rita, Bosco et olivier*. Ces pseudonymes apparaissent dans la grille d'analyse dans l'espace observations, accompagnés des signes + et -. Lesquels signes servent à indiquer pour chaque cas, la présence (+) ou l'absence (-) d'un élément thématique dans son discours.

6.8.1. Comment lire la grille

Chacun des éléments verbaux porte *un code* qui le désigne symboliquement. La case *observations* permet de marquer de façon codée et concise la présence (+) ou l'absence (-) dans le discours du participant, de tel indice appartenant à tel sous-thème de tel thème. Il s'agit d'une grille à code binaire qui adopte (1) effectif, (2) non effectif.

Par exemple :

Si l'observation AA₁b⁺ est marquée dans l'espace réservé à Rita, lire : le processus contextualisation de la réforme est défaillant chez Rita du point de vue de la clarification du contenu du changement de la réforme par l'APC. Si les observations BB₁a⁻, BB₂b⁻, BB₃c⁻ sont marquées dans l'espace réservé à Bosco, lire Bosco pense que les planificateurs n'ont pas pu analyser les contextes de la réforme par l'APC. En effet, comme nous l'avons signalé dans la partie introductive, l'APC en tant que réforme actuellement en cours dans nos écoles a été considéré dans notre étude comme exemple de réforme curriculaire.

Tableau n° 7: Modèle de grille d'analyse thématique

Thèmes	Codes	Sous-thèmes	Codes	Indicateurs	Codes	Observations				
						+	-	+/-		
Défaillance dans la Clarification du contenu du changement	A	Précision sur la finalité du changement	A1	Définir l'écart entre la PPO (situation actuelle) et la situation souhaitée	1					
				Clarifier la situation à modifier c'est-à-dire les principes de la réforme.	2					
		Circonscrire les niveaux hiérarchiques à l'origine du changement (politique, managériale ou opératoire)	A2	Identification des différentes couches concernées par le changement (stratégique, managériale ou opératoire)	3					
		Déterminer les bornes temporelles du changement (- situer le début du processus de la réforme ;	A3			Situer le début du processus de la réforme par l'APC	4			
						Déterminer l'étape d'entrée dans la « zone neutre (phase expérimentale)	5			
Préciser la phase du « nouveau départ » caractérisé par la gestion du ressenti des acteurs de terrain	6									

Défaillance dans l'analyse des contextes du changement	B	Caractériser les éléments du contexte interne	B1	Analyser les ressources disponibles (financières, humaines, infrastructurelles, culturelles, technologiques);	1			
					2			
				Déterminer le degré d'adéquation de ces ressources ;	3			
				Définir le niveau de professionnalisme des acteurs ;	1			
		Repérer les supports mis en place par les gestionnaires pour soutenir le changement ;	2					
	Caractériser les éléments du contexte externe	B2	-Définir le degré de dépendance du système vis-à-vis des tentantes extérieures par rapport à la réforme	3				
Examiner le type de pression concurrentielle qui s'exerce sur la réforme			4					
Défaillance dans la définition des processus du changement	C	Identifier les principaux détenteurs d'influence	C1	Repérer les principaux groupes d'intérêt en présence (chaine éducative, les parents, la communauté, les experts en la matière) ;	1			
				- déterminer les enjeux et atouts des détenteurs d'influence (pouvoir d'influence)	2			

		Repérer les circuits de communication informels	C2	- définir le degré de synergie entre les acteurs concernées par le changement ; repérer l'initiateur de la relation ;	3			
				- repérer l'initiateur de la relation ;	4			
				Préciser de l'origine de la décision	5			
		Anticiper les moyens d'action susceptibles d'être déployés	C3	-repérer les moyens permettant de gérer les actions susceptibles d'être déployés par les différents acteurs (maintien dûment justifié des anciennes méthodes de travail ; justification de procédures redondantes, voire de gaspillage, paresse...);	6			
				-prévoir en conséquence des activités de réorientations des actions radicales (mettre en place les outils d'assistance, instaurer un système de récompense ou de gratifications...)	7			
Désappropriation de la réforme par l'APC	D	Nidification (information)	D1	-solliciter des personnes ou des experts pour une meilleure compréhension de la réforme ; - assister à des présentations du projet de réforme par la hiérarchie ;	d1			

				-se documenter sur la réforme et ses thématiques ;				
		Exploration (compréhension, adhésion)	D2	-repérer les objectifs et les modalités de la réforme; -amorcer l'interprétation (remarquer et présenter ce qui change par rapport à l'ancienne façon) ; -présenter l'importance de la réforme pour soi et pour les autres ;	d2			
		Marquage (participation active)	D3	- participer activement à des réunions sur l'APC ; -produire des diagnostics, analyses et propositions pour la réforme; -Envisager et tester certains éléments de la réforme ; -intégrer totalement les éléments de la réforme dans son activité	d3			

La grille d'analyse a ainsi porté sur les modalités des variables indépendante et dépendante ainsi que sur leurs indicateurs. Cette grille permet d'examiner comment la défaillance dans le processus de contextualisation impacte (perturbe) l'appropriation de la réforme curriculaire chez les acteurs de l'Éducation de Base au Cameroun. En effet, la grille d'analyse des contenus des entrevues évalue la pertinence des réponses des participants relatifs à l'appropriation au regard de la contextualisation de la réforme au Cameroun. A cet égard, les lettres en majuscules A, B, C et D représentent les codes des différents thèmes, qui sont la clarification du contenu du changement de la réforme; l'analyse des contextes du changement de la réforme; la définition des processus du changement de la réforme et l'appropriation de la réforme.

Quant aux lettres en majuscules avec des chiffres, elles représentent les codes des sous-thèmes. Tandis que les chiffres tout courts, représentent les codes des indicateurs. Dans cette perspective, ce sont les discours des participants qui nous amènent à conclure qu'il y a eu défaillance ou non dans le processus de contextualisation de la réforme par l'APC au Cameroun. Ils sont ainsi présents dans le discours des professionnels de terrain et concernent les indicateurs des variables indépendantes. Les variables indépendantes ont été opérationnalisées en indicateurs, puis en codes, afin d'être facilement repérables dans les discours.

En conclusion, les développements qui précèdent nous ont permis d'étaler les dispositions méthodologiques qui ont encadrés ce travail. Ainsi, après avoir expliqué le positionnement épistémologique de notre travail, nous avons déterminé le type de recherche. Les points suivants ont respectivement concerné : la présentation et la description du site ; la définition des critères de sélection des participants à la recherche ; la présentation des techniques d'échantillonnage ; le choix et la justification de l'instrument de collecte des données ; les techniques d'analyse des données ; l'élaboration de l'instrument de collecte des données et la technique d'analyse. Toutefois, ces dispositions n'ont de valeur que si elles permettent d'enregistrer des données fiables pertinentes, résistants aux cribles de toute analyse scientifique.

CHAPITRE 7

PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES

Les données collectées, il convient maintenant de les présenter au grand jour et les analyser, cela dans le respect de l'approche qui est la nôtre. Il s'agit de donner du sens aux données récoltées par entretien. Cette approche qualitative nous permet tout aussi d'approfondir la dynamique des processus en jeu, en particulier l'élaboration par les acteurs professionnels des perceptions qu'ils ont de la formation continue et qui peuvent impacter sur la construction de l'identité ou de l'engagement de l'adulte. L'examen des pratiques de recherche en éducation force à opérer des distinctions nécessaires si l'on veut poser le problème de l'analyse de contenu et entrevoir ses solutions. Chronologiquement, il faut considérer trois étapes principales souvent confondues lorsqu'il s'agit d'analyser un matériel qualitatif. La première consiste à analyser le matériel recueilli afin d'en *extraire* les données. La deuxième est l'examen des données obtenues à partir de l'analyse du matériel afin d'en décrire le contenu. A la troisième étape, on effectue des transformations sur les données afin de produire des résultats. « *C'est ce que l'on appelle le traitement* » Vander Maren, (2004, p.400). L'enjeu ici est pragmatique. Un problème de collaboration se pose alors car, explique Vander Maren (2004),

dans la majorité des cas, le chercheur ne dispose pas des compétences techniques pour effectuer ces factorisations... le chercheur qui a conçu le cadre conceptuel, doit rester le timonier dans cette phase ; il passe une commande au spécialiste du traitement informatique qui devrait choisir le modèle de traitement le plus approprié à la demande (p. 456).

A cet effet, il indique que c'est une phase qui exige de la part du chercheur de se référer à d'autres chercheurs du champ capable d'un certain nombre d'habiletés dans les analyses. Ceci, dit il est possible pour un chercheur de collecter les données, qu'il ne sera pas toujours capable d'orienter ; à cet effet il écrit : « *Mais les connaître ne suffit pas, il s'agit d'habiletés à développer par des exercices pratiques. On ne peut assez insister sur l'efficacité de mini-entrevues enregistrées et que l'on peut revoir à plusieurs reprises avec un superviseur, pour apprendre à manifester avec naturel ces habiletés* ». (Vander Maren, 2004,

P. 313). Cela suppose qu'à ce niveau, le chercheur qui vise la perfection devrait associer certains experts à son travail.

7.1. PRESENTATION ET IDENTIFICATION DES PARTICIPANTS A LA RECHERCHE

7.1.1 Portrait du cas Olivier (OR)

7.1.1.1. Données idiographiques et professionnelles

- *Masculin*
- *49 ans*
- *Enseignant*
- *IPN*
- *21 ans*
- *Services centraux*

Le récit de vie professionnel d'Olivier peut s'inscrire dans un profil de type engagé. En effet, Olivier a une ancienneté générale de 21 ans dans la profession enseignante et une durée de 10 ans comme IPN. Il a occupé plusieurs postes dans les services déconcentrés du système éducatif camerounais. Olivier est parti de l'école primaire où il a d'abord passé 08 ans. Après son long séjour au MINEDUB, il passe son concours d'entrée à l'Ecole Normale Supérieure de Yaoundé. Il s'en sort avec un diplôme de professeur de l'Enseignement Normale grâce à sa Licence en Sciences de l'Education. Olivier affirme avoir déjà tenue toutes les classes de l'école primaire.

Olivier est très content d'avoir bénéficié de la confiance de l'Etat, qui a fait de lui un cadre de supervision. Il regrette tout de même de ne pas parvenir à se déployer entre autre dans la nouvelle vision de l'évaluation suivant l'APC, les nouveaux programmes, la pédagogie par objectif, la NAP, l'APC et la main à la pâte. Toutefois, il se rend compte que le système éducatif dans la logique innove, mais ne permet pas d'opérationnaliser les innovations parce qu'entend que formateur, il se trouve incapable d'organiser les sessions de formation sur l'APC par exemple. Olivier a vécu tous les aspects de toutes les innovations du système. Mais il appréhende autrement sa nouvelle charge qui ne lui permet pas d'atteindre le développement professionnel.

Par ailleurs, époux et père de six enfants, Olivier s'est toujours montré discipliné, assidu et enthousiaste. Il semble satisfait du contexte de travail, des relations avec ses collègues. Il déclare avoir une bonne image de la profession et des possibilités d'améliorer

ses pratiques pédagogiques. L'analyse de son discours montre qu'il développe des pratiques engagées : maximum d'informations notées sur les méthodes pédagogiques, recherche des documents d'information complémentaires, suivi des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, mais qui ne restent pas validées par sa hiérarchie. Olivier a su démontrer une nécessité fonctionnelle dans le rapport avec les collègues de terrain, de faire autre chose que le cours pur : suivi des enseignants, orientation etc. ces tâches prescrites sont reconnues par son administration. Dans son mode de supervision, il cherche toujours à entrer en collaboration.

7.1.2 Portrait du cas Rita (RA)

7.1.2.1. Données idiographiques et professionnelles

- *féminin*
- *50 ans*
- *Enseignante*
- *C.P*
- *20 ans*
- *Services déconcentrés*

Rita est une enseignante du secondaire affectée dans les services déconcentrés du Ministère de l'Education de Base. Elle travaille dans l'une des délégations comme conseiller pédagogique. Elle est âgée de 50 ans et jouit d'une ancienneté réelle de 20 ans révolue. Rita est recrutée comme cadre de la fonction publique en 1998 au Ministère en charge de l'Education de Base. Etant titulaire d'un CAPIA obtenu en 1992 dans une ENI du Cameroun, Rita commence sa carrière comme institutrice des écoles maternelles et primaires.

Après une expérience de 08 ans, pendant qu'elle est dans sa classe, elle présente le concours d'entrée à l'Ecole Normale Supérieure de Yaoundé en 2005 après obtention du baccalauréat en 2000. A l'issue de cette formation, elle est affectée dans une ENIEG de la place comme PENIA. Elle a vécu tour à tour plusieurs réformes tant à l'Education de Base qu'aux Enseignements Secondaires. Les dernières réformes vécues sont donc celles des ENIEG dans les années 2013 /2014 et Enseignement primaire et maternel en 2018. Aujourd'hui Rita travaille dans les services déconcentrés du MINEDUB comme conseiller pédagogique. Elle est actuellement titulaire d'un Master 2 en Science de l'Education dans la spécialité curricula et évaluation.

Rita avoue avoir bénéficié de plusieurs formations, même à l'extérieur du pays et déplore la manière de procéder d'avec les réformes au Cameroun. Elle avoue que dans sa manière de voir les choses, les réformes sont imposées au Cameroun. On prend ailleurs et on calque sans vérifier la faisabilité. La plupart de temps, ce sont des gens qui ne sont pas sur le terrain qui le font, donc des étrangers en la matière. Rita avoue qu'en même temps qu'elle assure les fonctions de cadre administratif, elle est tenue de préparer des leçons modèles en situations, pour la modélisation auprès de ses collègues praticiens des classes, surtout lorsqu'elle se retrouve en séminaire de formation. Rita dit aussi qu'en tant que conseiller pédagogique, elle n'a pas été impliquée dans ce processus des réformes curriculaires. C'est pour cela qu'il est d'ailleurs difficile pour elle de former les autres comme cela se doit.

7.1.3 Portrait du cas Bosco (BO)

7.1.3.1. Données idiographiques et professionnelles

- *Masculin*

- *52 ans*

- *Enseignant*

- *Directeur d'école*

- *23 ans*

- *Services Déconcentrés*

Bosco est un enseignant de formation. Il est âgé de 52 ans aujourd'hui. Il est père de plusieurs enfants et marié. Dans sa carrière professionnelle, il jouit d'une ancienneté de 23 ans et quelques mois. A cause de son expérience avérée des salles de classe, Bosco bénéficie aujourd'hui d'une fonction d'expert dans le système éducatif camerounais. Il travaille dans les services déconcentrés des Ministères en charge de l'Education et occupe le poste de Directeur d'école dans l'Arrondissement de Yaoundé 4. Bosco après ses études en psychologie obtient le concours d'entrée à l'Ecole Normale Supérieure et achève sa formation de professeur. Il est titulaire d'un Master 2 en Sciences de l'Education notamment en enseignements fondamentaux. Il l'obtient à la suite d'un stage professionnel au Canada sur les réformes en Education. Il travaille après comme cadre dans les services centraux pendant quelques années. C'est à la suite de cela qu'il est alors nommé directeur d'une école primaire. Bosco est désolé lorsqu'il entend parler de réforme dans le système éducatif camerounais, parce que pour lui, au Cameroun, chacun fait comme il veut. Pour la réforme par l'APC, lui qui devrait être au four et au moulin de par son expérience en la matière, est plutôt mis à l'écart.

7.2. ANALYSE DE CONTENU THEMATIQUE EN CONTINUE DES RESULTATS

7.2.1 Défaillance dans la clarification du contenu du changement de la réforme

Tableau n° 8 : Arbre thématique de la variable 1

Thème	Sous-thèmes	Extrait des verbatim
Clarification du contenu du changement de la réforme	Préciser la finalité du changement	<p>« Les finalités sont fondamentales dans un projet éducation. Ces dernières permettent, de savoir ce qu'on attend de la réforme engagée. Il faut alors les expliquer dès le départ pour permettre à toutes les parties prenantes d'identifier le problème, les différentes actions à mener et définir ensemble dans le pilotage du changement. Malheureusement, la réforme par l'APC s'apparente à un effet de mode. En effet,</p> <p>De par son origine, l'APC apparaît comme un changement imposé. C'est là son malheur (OR) »</p> <p>« D'après son origine, l'APC a été imposée au Cameroun d'où sa difficulté d'introduction. Elle a été introduite au Cameroun dans le cadre du projet Education 2 financé par la banque africaine du développement (BAD et OIF) ».</p> <p>« Nous sommes des acteurs, car nous ne savons où on va, même si on dit que l'APC devrait permettre de former des citoyens autonomes et compétents. Reste alors de réussir sa mise en œuvre. C'est regrettable pour notre système éducatif, car on part de</p>

		<p><i>réformes en réformes sans questionner les limites de l'existant ».</i></p> <p><i>« En tant que des acteurs passifs comme nous l'avons susmentionné, on peut en déduire que la réforme curriculaire n'a pas été circonscrite me semble-t-il tant au niveau macro, méso et micro ».</i></p> <p><i>« Lorsque nous observons la mise en œuvre de l'APC au Cameroun, tout se passe comme si certains coins du pays sont négligés. Ou encore que certains ordres d'enseignements ne soient pas bien pris en compte. Nous ne comprenons pas bien ce qui se passe » (RA)</i></p> <p><i>« Hummmm, rire » je suis un peu confus. Je ne sais même pas pourquoi, on parle de changement, d'une nouvelle réforme.</i></p> <p><i>Quelles sont les limites recensées par les réformateurs qui découlent de l'autre réforme pour qu'on puisse passer à la réforme par l'APC?</i></p> <p><i>« En effet nous qui sommes sur le terrain lors des différentes formations, on nous a dit que l'APC est une continuité de la PPO mais, j'aurais aimé qu'on prenne du temps pour nous indiquer pas à pas ce qui part et ce qui reste. Ce qui n'a jamais été le cas. A côté de l'insuffisance des formations, il faut aussi noter l'incapacité des cadres d'appui et des conseillers pédagogiques voir des IPR à parler le même langage. »</i></p>
--	--	--

		<p>« L'APC d'après moi, a été importé des autres pays qui semblent savoir les tenants et les aboutissements de cette dernière. Chaque pays voire chaque système éducatif a ses réalités. On peut dire que cette réforme nous a été imposée par les blancs. On ne nous a pas demandé notre avis » (BO). »</p> <p>« Je ne sais pas ce qui a motivé l'état camerounais à s'engager dans l'APC alors que la NAP n'avait pas encore atteint le point d'achèvement » (participant 1, FGPU)</p> <p>« Si je ne sais pas trop pourquoi est née cette réforme, il est aussi évident que je ne puisse pas la qualifier. C'est tout simple » (participant 6, FGPU)</p> <p>« Il est vrai que depuis un certain temps, on nous demande d'enseigner selon l'APC mais, moi, je suis incapable de vous dire de manière claire ce qui a motivé cette réforme » (participant 1, FGPR)</p> <p>« Les réformes éducatives au Cameroun arrivent souvent chez l'enseignant de cette même façon. Un beau jour, vous arrivez à l'école et on vous dit : désormais vous devez enseigner selon l'APC. Et, après une ou deux séminaires on commence à vous mettre la pression. Je veux dire que les réformes antérieures ont subi le même sort, rien n'a changé. » (participant 4, FGPR)</p>
--	--	--

	<p>Situer les différents niveaux du changement</p>	<p>« Je sais que nous avons été invités à mettre en œuvre la réforme par l'APC qui fait partie des politiques de l'Education au Cameroun. Nous avons organisé les séminaires avec les IPR pour une meilleure implémentation sur terrain. Il revenait à ce dernier d'opérationnaliser le processus du changement. Or, nous sommes surpris de constater qu'une réforme ambitieuse comme celle de l'APC soulève plus d'un problème dans sa mise en œuvre. Nous avons pensé qu'elle passerait comme une lettre à la poste. Surtout qu'à notre niveau tout a été pour sa réussite »(OR)</p> <p>« En tant qu'acteurs passifs comme nous l'avons susmentionné, on peut en déduire que la réforme curriculaire n'a pas été circonscrite, me semble-t-il tant au niveau macro, méso et micro ».</p> <p>« Lorsque nous observons la mise en œuvre de l'APC au Cameroun, tout se passe comme si certains coins du pays sont négligés. Ou encore que certains ordres d'enseignements ne soient pas bien pris en compte. Nous ne comprenons pas bien ce qui se passe. Mais cela ne nous surprend pas trop. Il y a aussi eu d'autres innovations pédagogiques qui n'ont pas traversé certaines villes du Cameroun. Je pense par exemple à ce qu'on a appelé « la Main à La Pâte» (LAMAP) ou encore au « Lifeskills » (RA)</p> <p>« L'Etat n'a pas su planifier cette réforme.</p>
--	--	---

		<p><i>Car il n'a pas pris des dispositions pour affecter les réformateurs de manière équitable dans tout le pays par rapport à la mise en œuvre de cette réforme par l'APC. Du fait qu'il n'y ait pas eu préparation, et une bonne planification. Aussi, l'Etat n'a pas mis à la disposition des professionnels à tous les niveaux les moyens suffisants pour l'implémentation de la réforme »(BO)</i></p> <p><i>« Une remarque qui me semble déplorable par rapport aux personnes chargées de nous encadrer dans le cadre de cette nouvelle approche est que ces derniers ne parlent pas le même langage. Les différents intervenants se contredisent » (participant 4, FGPU)</i></p> <p><i>«Les écoles privées sont parfois négligées dans cette affaire. On a souvent l'impression que l'Etat met beaucoup plus d'accent sur ses écoles comme pour dire que la bonne charité commence par soi-même. C'est aussi pour cela que parfois nous ne sommes pas au même niveau » (participant 2, FGPR)</i></p> <p><i>« Hein, hein... en réalité, il y a un problème au niveau de la mise en œuvre des innovations pédagogiques dans le système éducatif camerounais : c'est une politique de deux poids deux mesures. Ce qui n'est pas de nature à favoriser la réussite de la réforme au niveau global » (participant 3, FGPR)</i></p>
	Déterminer les bornes temporelles	« La durée de l'APC n'est pas déterminée moi je pense qu'il s'agissait d'une réforme

	<p>du changement</p>	<p><i>d'envergure et qu'il fallait laisser du temps aux différents maillons de la chaîne éducative pour se l'approprier. Cependant, il paraît que cela a dû tremper le système dans une paresse sans précédent. Nous avons au début mené les actions de sensibilisation à la nécessité de passer à autre chose. Mais, nous observons que nos actions ont été inefficaces car beaucoup d'enseignants sont restés dans la NAP ou encore la PPO surtout dans l'arrière-pays ou encore dans certaines écoles privées</i></p> <p>»</p> <p><i>« Nous n'avons pas eu l'habitude de faire participer les enseignants à la résolution des problèmes concernant la mise en œuvre des réformes. Toutefois, un effort a été fait dans ce sens avec l'introduction des enseignants de terrain dans les différentes commissions chargées d'écrire les nouveaux curricula mais, beaucoup reste encore à faire » (OR)</i></p> <p><i>« à mon avis la réforme curriculaire est arrivée au Cameroun de façon accidentelle sans préparation aucune. Son pilotage n'a pas connu de planification digne de ce nom. Il est donc difficile de déterminer ses bornes temporelles. On ne peut pas délimiter avec précision son début, son processus et sa fin dans le système éducatif Camerounais, même s'il y a eu des séminaires ou des formations en cascade ».</i></p> <p><i>« La phase de transition a été compliquée tant chez nous les conseillers que chez les autres</i></p>
--	----------------------	--

		<p><i>cadres d'appui : nous n'avons pas la même compréhension de l'APC. Ce qui crée une mésentente entre nous lors des séminaires. C'est ainsi que les enseignants chargés de classe se plaignent généralement. Je pense que plusieurs assises entre les cadres supérieurs exigeant une façon unique d'enseigner selon cette nouvelle approche aurait résolu le problème » (RA).</i></p> <p><i>« L'APC n'a pas de délai de mise en œuvre néanmoins mais je pense que le début de l'APC au Cameroun c'est à partir de l'OIF / BAD et ensuite s'en est suivi la formation de quatre technopoles au Cameroun qui devait continuer des séminaires avec toute la chaîne éducative » (BO).</i></p> <p><i>« En tout cas, nous sommes dans l'APC, il paraît que c'est un processus à durée indéterminé. Chacun prend son temps. D'ailleurs moi je ne me dérange pas je suis à trois ans de la retraite » (participant 3, FGPU)</i></p> <p><i>« pour le moment je suis encore derrière et je crois qu'il y a encore assez de temps pour se rattraper » (participant 4, FGPU)</i></p> <p><i>« L'APC est comme un projet à durée indéterminé. Je n'ai pas à me faire la pression surtout je prends ma retraite d'ici 5ans » (participant 5, FGPU)</i></p> <p><i>« Chacun va à son rythme surtout on n'est pas dans l'obligation de résultat. Il faut tout</i></p>
--	--	--

		<p><i>simplement savoir jongler » (participant 6, FGPU).</i></p> <p><i>« Moi j'imagine que la réforme de l'APC est soit une réforme à long terme ou encore même à durée indéterminée. En effet, on peut reconnaître ses débuts mais, aucune fin n'a par ailleurs été signalée » (participant 1, FGPR)</i></p> <p><i>« Chacun peut bien prendre son temps. Il n'y a pas de pression » (participant 6, FGPR)</i></p> <p><i>« Les personnes chargées de mettre sur pied l'APC n'ont pas tenu compte de la difficulté qu'éprouvent les enseignants à partir de l'approche précédente à l'approche nouvelle. Ils ont pensé qu'il s'agissait d'une lettre à la poste. Pourtant, dans la réalité, se détacher d'une routine n'est pas toujours évident. Comme pour dire que les vieilles habitudes de mise en œuvre ont été maintenu » (participant 3, FGPR)</i></p>
--	--	---

La précision de la clarification du contenu du changement de la réforme par l'APC articule les actions suivantes au regard de la grille d'analyse : précision de la finalité du changement (A1) ; circonscription des différents niveaux du changement (A2) et détermination des bornes temporelles du changement (A3). Cette clarification semble floue pour la plus part des acteurs. En effet, les participants estiment que la réforme par l'APC au Cameroun a été importée sans tenir compte des réalités du pays. De prime abord, la précision de la finalité du changement suppose la définition de l'écart entre la PPO (situation actuelle) (1) et la situation souhaitée (réforme par l'APC) et la clarification de la situation à modifier, c'est-à-dire les principes de la réforme par l'APC (2). Cependant, on s'aperçoit au regard du

discours des participants que les acteurs de l'Education de Base sont souvent comme surpris par la réforme, qui n'intègre ni leurs représentations, ni leur vécu professionnel. C'est dans ce sens que ces propos d'un participant viennent à point nommé :

Hummmmm, rire » je suis un peu confus. Je ne sais même pas pourquoi, on parle de changement, d'une nouvelle réforme. Quelles sont les limites recensées par les réformateurs qui découlent de l'autre réforme pour qu'on puisse passer à la réforme par l'APC ? En effet nous qui sommes sur le terrain lors des différentes formations, on nous a dit que l'APC est une continuité de la PPO mais, j'aurais aimé qu'on prenne du temps pour nous indiquer pas à pas ce qui part et ce qui reste. Ce qui n'a jamais été le cas. A côté de l'insuffisance des formations, il faut aussi noter l'incapacité des cadres d'appui et des conseillers pédagogiques voir des IPR à parler le même langage. L'APC d'après moi, a été importé des autres pays qui semblent savoir les tenants et les aboutissants de cette dernière. Chaque pays, voire chaque système éducatif a ses réalités. On peut dire que cette réforme nous a été imposée par les blancs. On ne nous a pas demandé notre avis (BO) (A.A1. 1. +) + (A.A1. 2. +).

A en croire ce participant, la clarification des finalités est fondamentale dans un projet éducatif. Car ces dernières permettent d'identifier le problème, les différentes actions à mener dans le management du changement. Malheureusement, comme le précise d'ailleurs un participant « *la réforme par l'APC s'apparente à un effet de mode. En effet, de par son origine, l'APC apparaît comme un changement imposé. C'est là son malheur* » (OR) (A.A1. 1. +) + (A.A1. 2. +). Ce qui suppose que l'originalité des réformes curriculaires à travers le système éducatif devrait articuler les nouvelles finalités économiques, sociales et politiques dont elles sont porteuses. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle un autre participant précise : « *Je ne sais pas ce qui a motivé l'Etat camerounais à s'engager dans l'APC alors que la NAP n'avait pas encore atteint le point d'achèvement* » (participant 1, FGPU) (A.A1. 1. +) + (A.A1. 2. +). Au regard des discours de ces participants, il y a lieu de comprendre comment les réformes éducatives au Cameroun arrivent souvent chez l'enseignant de façon accidentelle. L'imposition de cette réforme semble avoir des répercussions sur la circonscription des niveaux de vivre le changement.

Circonscrire les niveaux du changement dans le système éducatif (A2) revient à identifier les niveaux hiérarchiques à l'origine du changement (politique, managériale ou opératoire) (3). Il s'agit de comprendre quel est le niveau hiérarchique du système qui a impulsé la réforme : est-ce le niveau macro ? Est-ce le niveau méso ou bien le niveau micro ? A ce sujet, écoutons ces propos d'un participant : « *Or, nous sommes surpris de constater qu'une réforme ambitieuse comme celle de l'APC soulève plus d'un problème dans sa mise en œuvre. Nous avons pensé qu'elle passerait comme une lettre à la poste. Surtout qu'à notre niveau tout a été mise en œuvre pour sa réussite* » (OR) (A.A2.3. +). Ces déclarations laissent percevoir une démarche verticale adoptée dans le processus du changement. En ce sens que les réformateurs semblent surpris du non application de leur décision par les acteurs de terrain.

Considérés comme des acteurs passifs, ces derniers déduisent que l'Etat n'a pas su planifier la réforme curriculaire tant au niveau macro, méso que micro. Car, explique ce participant, « *Lorsque nous observons la mise en œuvre de l'APC au Cameroun, tout se passe comme si certains coins du pays sont négligés. Ou encore que certains ordres d'enseignements ne soient pas bien pris en compte. Nous ne comprenons pas bien ce qui se passe* » (RA) (A.A2.3. +). Cela laisse penser qu'il n'y a pas eu d'experts en management de projets pour planifier et définir le cahier des charges adéquat pour l'implémentation de la réforme curriculaire. Cette défaillance ne va pas sans impacter la détermination des bornes temporelles du projet éducatif.

Tout projet se situe dans l'espace et dans le temps. Ainsi, son élaboration nécessite de déterminer ses bornes temporelles. Cette action impliquerait pour les planificateurs de situer le début du processus de la réforme par l'APC (4), de déterminer l'étape d'entrée dans la « zone neutre (phase expérimentale) » (5), afin de préciser la phase du « nouveau départ » caractérisé par la gestion du ressenti des acteurs de terrain (6). Cependant, les discours des participants montrent qu'aucune disposition n'a été prise par les réformateurs pour planifier le projet de la réforme par l'APC au Cameroun. Écoutons ces déclarations des participants :

La durée de l'APC n'est pas déterminée ; moi je pense qu'il s'agissait d'une réforme d'envergure et qu'il fallait laisser du temps aux différents maillons de la chaîne éducative pour se l'approprier. Cependant, il paraît que cela a dû tremper le système dans une paresse sans précédent. Nous avons au début mené les actions de

sensibilisation à la nécessité de passer à autre chose. Mais, nous observons que nos actions ont été inefficaces car beaucoup d'enseignants sont restés dans la NAP ou encore la PPO surtout dans l'arrière-pays ou encore dans certaines écoles privées (OR) (A.A4+4+5+6).

D'autres renchérissent en ces termes : « *en tout cas, nous sommes dans l'APC, il paraît que c'est un processus à durée indéterminé. Chacun prend son temps. D'ailleurs moi je ne me dérange pas je suis à trois ans de la retraite* » (participant 3, FGPU) (A.A4+4+5+6); « *pour le moment je suis encore derrière et je crois qu'il y a encore assez de temps pour se rattraper* » (participant 4, FGPU) (A.A4+4+5+6); « *L'APC est comme un projet à durée indéterminé. Je n'ai pas à me faire la pression surtout je prends ma retraite d'ici 5ans* » (participant 5, FGPU) (A.A4+4+5+6) ; « *Chacun va à son rythme surtout on n'est pas dans l'obligation de résultat. Il faut tout simplement savoir jongler* » (participant 6, FGPU) ; (A.A4+4+5+6) ; « *Moi j'imagine que la réforme de l'APC est soit une réforme à long terme ou encore même à durée indéterminée. En effet, on peut reconnaître ses débuts mais, aucune fin n'a par ailleurs été signalée* » (participant 1, FGPR) (A.A4+4+5+6); « *Chacun peut bien prendre son temps. Il n'y a pas de pression* » (participant 6, FGPR) (A.A4+4+5+6). Au regard de ces propos, force est de réaliser que le management du projet de la réforme reste un biais considérable pour son appropriation. En effet, le fait qu'elle ait été imposée rend difficile la détermination des différents grands moments de son développement. Ceci ne permet aux acteurs de terrain de faire leur nid dans son processus.

Toutefois, certains participants semblent situer le début de la réforme par l'APC au Cameroun. Suivons ces déclarations de certains d'entre eux : « *L'APC n'a pas de délai de mise en œuvre néanmoins, je pense que le début de l'APC au Cameroun c'est à partir de l'OIF / BAD et ensuite s'en est suivi la formation de quatre technopoles au Cameroun qui devait continuer des séminaires avec toute la chaîne éducative (BO) (A.A3.4+/-). « Moi j'imagine que la réforme de l'APC est soit une réforme à long terme ou encore même à durée indéterminée. En effet, on peut reconnaître ses débuts mais, aucune fin n'a par ailleurs été signalée » (participant 1, FGPR) (A.A3.4+/-) (A.A5-) + (A.A6-).*

Les développements précédents montrent qu'il faut questionner, clarifier l'état des lieux de la société concernée par le projet de changement. La clarification de la finalité démontre alors, que le développement du projet de réforme doit être adapté aux contextes locaux, à

l'effet d'encourager les conditions politiques, culturelles et socio-économiques, et par ricochet son appropriation par les acteurs de terrain.

7.2.2 Défaillance dans l'analyse des contextes du changement de la réforme curriculaire

Tableau n°9: Arbre thématique de la variable 2

Thème	Sous-thèmes	Extrait des verbatim
Analyse des contextes du changement de la réforme	Caractériser les éléments du contexte interne	<p>« <i>Bien que nous soyons des technopoles dans le pilotage de la réforme par l'APC, j'avoue que nous avons rencontré beaucoup de difficultés tant sur les plans humain, matériel, financier et infrastructurel (OR) ».</i></p> <p>« <i>Le soutien apporté aux conseillers pédagogiques par les cadres du niveau supérieur est très insuffisant. Il y a très peu de séminaires nous permettant de mieux échanger sur l'APC d'une part ; d'autre part, les manuels sur l'APC sont payants. Même pour obtenir les nouveaux curricula il fallait déboursé chacun une somme d'au moins 2500f. ce qui n'a pas été facile pour certains. Le soutien peut-être aussi moral ou matériel. Ce qui n'est pas négligeable pour une approche pas pour moi très difficile mais plutôt compliquée »</i></p> <p>« <i>Au Cameroun le changement se fait par décret, c'est-à-dire que c'est l'approche top down qui est privilégiée. En toutes décisions de la hiérarchie suppose l'adhésion des acteurs et par ricochet la réussite de celle-ci. Je veux dire que, lorsqu'on met sur pied une réforme éducative dans notre pays, on se dit toujours que ça va aller. On ignore cependant certaines contraintes liées à la culture, aux normes</i></p>

		<p><i>et aux habitudes. Le système d'information utilisé dans le système éducatif camerounais est de type centralisé. On note parfois quelques remontés sous formes de plaintes. Cependant, ces dernières ne sont pas toujours prises en compte par la haute hiérarchie »(RA).</i></p> <p><i>« Les ressources sont un problème réel à la mise en œuvre des réformes curriculaires au Cameroun. Elles peuvent être financières, humaines, matérielles et j'en passe. Elles ont généralement été insuffisantes, soient inadéquates ou mêmes absentes. C'est là l'une des plus grandes contraintes à la réalisation des innovations pédagogiques. C'est pour vous dire que ce problème n'est pas nouveau : c'est aussi celui subit par la PPO, la NAP et j'en passe » (RA).</i></p> <p><i>« Or, je pense qu'on ne peut mettre sur pied une réforme en Education sans moyens financiers, pédagogiques, infrastructurels. Il faut d'abord voir si on a les moyens de sa politique sinon cela ne vaut pas la peine. Le cas de l'APC est typique de cette mauvaise orientation ».</i></p> <p><i>« Je dirais que l'Etat s'est beaucoup précipité dans cette réforme. je peux même dire que nous avons placé la charrue avant les bœufs. Pour ma part, l'Etat devrait d'abord mettre en place les nouveaux curricula avant de parler APC ».</i></p> <p><i>« il y a eu un bon moment de tâtonnement. Je peux même dire 10ans et lorsque survint les nouveaux curricula en 2017 c'est encore un nouveau chamboulement. Tout est à recommencer.</i></p>
--	--	---

		<p><i>Maintenant, il faut d'abord comprendre les nouveaux curricula. Je dirais même que dans cette affaire, il y a vice de procédure et de forme. Que dois-je dire à un enseignant qui se plaint tous les jours du manque de ci ou ça. Je vous assure que j'ai parfois honte. Il faut que l'Etat retroussé les manches s'il veut vraiment que l'APC soit une réalité dans nos écoles. (BO).</i></p> <p><i>« Parlant du système éducatif camerounais, ce que je peux dire c'est qu'il s'agit d'une organisation ancienne et de grande taille où le travail est fortement divisé, tant sur le plan verticale qu'horizontale. Chacun à son niveau joue un rôle précis. Le directeur d'école par exemple a des attributions différentes de celles de l'inspecteur d'arrondissement ou encore du délégué départemental... » (participant 1, FGPU)</i></p> <p><i>« L'introduction d'un changement dans une organisation aussi vaste et ancienne que le système éducatif camerounais mérite une attention particulière. C'est-à-dire l'usage d'une stratégie permettant d'atteindre tous les individus ou groupes concernés. Cependant, on observe que les personnes chargées de mettre sur pied la réforme de l'APC semblent débordées à tel point que l'APC n'atteint pas toutes les écoles camerounaises. La PPO, la NAP pour ne citer que ceux-là ont subi le même sort » (Participant 2, FGPU).</i></p> <p><i>« Un autre aspect non négligeable en matière de gestion du personnel enseignant au Cameroun est la répartition inégale de ses derniers dans le territoire. Les zones urbaines sont plus nanties</i></p>
--	--	---

		<p><i>tandis que les zones rurales sont fortement défavorisées. On trouve dans certains villages un seul enseignant formé pour toute une école. Comment peut-il s'en sortir avec une pédagogie nouvelle » (participant 3, FGPU).</i></p> <p><i>« Nous avons toujours souligné plusieurs contraintes pour la mise en œuvre effective des réformes curriculaires dans ce pays, mais nous n'avons jamais reçu des réponses satisfaisantes. Je pense par exemple aux problèmes de matériel didactique, du temps d'exécution d'une leçon, de l'effectif pléthorique, de l'inadaptation des mobiliers et équipements scolaires, l'insuffisance des infrastructures scolaires... les problèmes sont presque les mêmes que ceux rencontrés lors de la mise en œuvre des approches précédentes. Ce qui fait qu'on passe généralement de réforme en réforme sans chercher à voir comment et pourquoi on n'a pas atteint le résultat attendu de la précédente. C'est déjà une habitude qui ne gêne presque pas les concepteurs/planificateurs des réformes » (participant 5, FGPR)</i></p> <p><i>« Parfois, on nous demande de faire avec ce qu'on a mais, ce n'est pas évident. C'est bien dans ce sens que nous bricolons » (participant 6, FGPR)</i></p> <p><i>« L'APC demande beaucoup de temps et de sacrifice. Elle nécessite un travail intense. Cependant, les fondateurs d'écoles ne comprennent pas toujours cela. Rares sont ceux qui s'évertuent à compléter la formation des enseignants à leur propre frais ». (Participant 2, FGPR)</i></p>
--	--	---

		<p>« L'Etat devrait tenir compte de ce que la majorité d'enseignant du privé n'est pas formé et pour cela, multiplier les formations à leur égard. Mais, ce n'est pas le cas. Nous sommes toujours renvoyés au second plan » (participant 4, FGPR)</p> <p>« Je constate que les moyens mis en œuvre par l'Etat pour implanter la réforme sur le terrain sont soient mal gérés, soient insuffisants. Par ailleurs, nos fondateurs d'écoles sont des mercantilistes. Ils ne veulent pas dépenser outre mesure. C'est ainsi que le manque de matériel didactique est souvent criard chez nous, n'en parlons plus des équipements, de la formation continue ... » (participant 5, FGPR)</p> <p>« Les écoles privées n'ont pas assez de moyens pour les réformes successives. Ainsi, nous entendons généralement les fondateurs se plaindre en disant que l'Etat ne les soutient pas » (participant 6, FGPR).</p>
	<p>Caractériser les éléments du contexte externe</p>	<p>« Le système éducatif camerounais n'est pas entièrement à part. en tant que membre de plusieurs conventions, il est appelé à honorer ces engagements. Il doit par ailleurs s'arrimer à la mondialisation. Ainsi, les réformes orchestrées dans le système éducatif camerounais ne sont pas généralement issues d'une demande sociale. Ce qui fait que d'une manière ou d'une autre, nous sommes tenus d'accepter ce que les organismes internationaux nous apportent comme réforme ».</p> <p>« Ainsi, les bailleurs de fond dictent leur loi. Ils viennent avec des réformes toutes faites en</p>

	<p><i>proposant les financements possibles ou encore en présentant tout simplement les conséquences d'un refus d'obtempérer. Ce qui fait trembler l'Etat » (OR).</i></p> <p><i>« Le système éducatif camerounais n'est pas isolé des autres systèmes de par le monde entier. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle il a adhéré à la réforme curriculaire sans questionnement préalable.</i></p> <p><i>« Dans cette logique, le Cameroun est membre de plusieurs associations. Il a par ailleurs ratifié plusieurs conventions avec les pays voisins et amis. Cela n'est pas sans conséquences sur son fonctionnement »</i></p> <p><i>« il me semble que les bailleurs de fonds ont une influence particulière sur les systèmes éducatifs africains en général et sur celui du Cameroun en particulier. Car, L'APC a été introduite au Cameroun par l'OIF/ BAD, ils sont généralement sources des réformes curriculaires engagées » (RA).</i></p> <p><i>« Le Cameroun est membre de plusieurs associations. Il a par ailleurs ratifié plusieurs conventions avec les pays voisins et amis. Il doit obéir à ses engagements. Cela n'est pas sans conséquences sur ses décisions. Par ailleurs les moyens financiers font défaut... »</i></p> <p><i>« Nous ne sommes pas libres. Nous dépendons de l'extérieur en tout et pour tout. Est-ce que l'APC dont nous parlons est camerounais. Non, pas du tout, il s'agit d'une réforme imposée chez nous par</i></p>
--	--

		<p><i>les bailleurs de fonds. Il faut donc comprendre que les occidentaux nous trompent avec les miettes. Ils vont dire APC, chez eux, ils le font parce qu'ils en ont les moyens. Quand eux-mêmes ils viennent nous imposer cela pourquoi ne peuvent-ils pas commencer par le vrai commencement »(BO).</i></p> <p><i>« Permettez-moi de vous dire que l'APC n'est pas camerounais : c'est un produit d'importation. Ainsi, je vous dirais qu'on est en train de résoudre un problème identifié ailleurs », (participant 4, FGPU).</i></p> <p><i>« La pression exercée par les bailleurs de fond sur le système éducatif camerounais semble très forte. Il paraît que le Cameroun subit du chantage de ces derniers d'où les réformes successives» (participant 2, FGPR)</i></p> <p><i>« L'APC n'est pas entrée au Cameroun par voie normale. On m'a dit qu'elle a été presque imposée par les bailleurs de fond. Cela a toujours été le cas chez nous» (participant 6, FGPR).</i></p>
--	--	--

L'analyse des contextes d'une réforme curriculaire consiste à caractériser les éléments du contexte interne (B1) et ceux du contexte externe (B2). La réalisation d'un projet éducatif implique d'analyser les ressources disponibles (financières, humaines, infrastructurelles, culturelles, technologiques) (1); de déterminer le degré d'adéquation desdites ressources (2); de définir le niveau de professionnalisme des acteurs en présence (3) et de repérer les supports mis en place par les gestionnaires pour soutenir le changement (4). Cependant, à travers les discours des participants, il ressort que la réforme par l'APC au Cameroun n'a pas été précédée d'une analyse profonde du contexte interne. C'est ce qu'indiquent d'ailleurs ces propos d'un participant : « *Bien que nous soyons des technopoles dans le pilotage de la réforme par l'APC, j'avoue que nous avons rencontrés beaucoup de difficultés tant sur les*

plans humain, matériel, financier que infrastructurel » (OR) (B.B1.1+). En effet, l'absence des ressources semblent constituer un problème réel dans la mise en œuvre des réformes curriculaires au Cameroun. Elles peuvent être insuffisantes, soient inadéquates ou mêmes absentes. A en croire à ces participants, c'est ce qui serait l'une des plus grandes contraintes à la réalisation des innovations pédagogiques dans le système éducatif camerounais.

C'est ce qui confirme les propos du participant suivant : *« je pense qu'on ne peut mettre sur pied une réforme en éducation sans moyens financiers, pédagogiques, infrastructurels. Il faut d'abord voir si on a les moyens de sa politique sinon cela ne vaut pas la peine. Le cas de l'APC est typique de cette mauvaise orientation. »* (BO) (B.B1.1+).

Cette limite dans le processus de mise en contexte du projet de réforme par l'APC peut constituer une entorse, dans la mesure où les acteurs de terrain se trouvent dans une situation de déséquilibre, de mal-être, d'inconfort, voire de présentisme. Par ailleurs, la défaillance dans la contextualisation semble se vivre au travers d'une certaine inadéquation entre les principes de la réforme et les réalités contextuelles. Écoutons ces propos de Rita :

Au Cameroun le changement se fait par décret, c'est-à-dire que c'est l'approche top-down qui est privilégiée. Toutes décisions de la hiérarchie supposent l'adhésion des acteurs et par ricochet la réussite de celle-ci. Je veux dire que, lorsqu'on met sur pied une réforme éducative dans notre pays, on se dit toujours que ça va aller. On ignore cependant certaines contraintes liées à la culture, aux normes et aux habitudes. Le système d'information utilisé dans le système éducatif camerounais est de type centralisé. On note parfois quelques remontés sous formes de plaintes. Cependant ces dernières ne sont pas toujours prises en compte par la haute hiérarchie (RA) (B.B1.2+).

Cette approche verticale de la réforme semble d'ailleurs mettre en exergue les limites du professionnalisme des réformateurs. Car explique un participant : *« Je dirai que l'Etat s'est beaucoup précipité dans cette réforme. Je peux même dire que nous avons placé la charrue avant les bœufs. Pour ma part, l'Etat devrait d'abord mettre en place les nouveaux curricula avant de parler APC. Il y a eu un bon moment de tâtonnement »* (BO) (B.B1.3+). Cette impréparation semble se vivre à tous les niveaux du système éducatif camerounais. Il y a lieu

de comprendre les hésitations des acteurs de l'Education de Base dans le processus de la réforme par APC.

Pourtant, tout projet d'éducation d'envergure suppose une préparation qui nécessite le développement d'un certain nombre de stratégies, afin que tous les bénéficiaires soient touchés. Malheureusement, les discours des participants laissent observer une certaine discrimination dans le pilotage de la réforme par l'APC au Cameroun. Ces derniers semblent vivre une certaine discrimination qui les frustre. Ces propos d'un participant viennent corroborer ce sentiment :

L'introduction d'un changement dans une organisation aussi vaste et ancienne que le système éducatif camerounais mérite une attention particulière. C'est-à-dire l'usage d'une stratégie permettant d'atteindre tous les individus ou groupes concernés. Cependant, on observe que les personnes chargées de mettre sur pied la réforme de l'APC semblent débordées à tel point que l'APC n'atteint pas toutes les écoles camerounaises. La PPO, la NAP pour ne citer que ceux-là ont subi le même sort (Participant 2, FGPU) (B.B1.4+).

Une telle discrimination dans le management du projet de la réforme n'est pas de nature à encourager le développement professionnel chez les acteurs de cet ordre d'enseignement du système éducatif.

Les conduites de désappropriation par les professionnels de terrain entraînent souvent des résistances au changement. C'est un résultat lié à un ensemble de manifestations observables, actives ou passives individuelles ou collectives, qui entravent le processus du changement. Elles sont parfois présentées comme un facteur explicatif de l'échec. Les analyses permettent de comprendre que le sens donné au processus de contextualisation de la réforme est en général une construction collective. Traditionnellement, le processus de contextualisation devrait se caractériser par un savoir-faire reconnu, des règles et des valeurs qui définissent le travail et les efforts nécessaires par les différents acteurs de l'Education de Base pour y parvenir. Cependant, la défaillance observée dans l'analyse du contexte interne du changement semble impacter celle du contexte externe.

Dans la dynamique du management de projets, l'une des actions phares est la caractérisation des éléments du contexte externe du système concerné (B2). Cette action

implique de définir le degré de dépendance du système vis-à-vis des tendances extérieures par rapport à la réforme par l'APC (5) et d'examiner le type de pression concurrentielle qui s'exerce sur la réforme par l'APC (6).

La mondialisation s'impose de plus en plus à tous les secteurs d'activité. En ce sens, tout processus de réforme semble se soucier des mutations et des ouvertures de la société. C'est ce qui semble justifier cette observation d'un participant : « *Le système éducatif camerounais n'est pas entièrement à part. En tant que membre de plusieurs conventions, il est appelé à honorer ces engagements. Il doit par ailleurs s'arrimer à la mondialisation* » (OR) ((B.B1.5+)). Mais il faut comprendre que cette ouverture semble constituer un biais dans le processus de pilotage de la réforme au Cameroun.

Les acteurs de l'Education de Base se sentent étrangers quant à l'origine de la réforme. En effet cette dernière ne serait pas l'émanation de la société camerounaise. Car, explique ce participant : « *Ainsi, les réformes orchestrées dans le système éducatif camerounais ne sont pas généralement issues d'une demande sociale. Ce qui fait que d'une manière ou d'une autre, nous sommes tenus d'accepter ce que les organismes internationaux nous apportent comme réforme* » (OR) ((B.B1.5+)). Les acteurs professionnels semblent faire l'objet d'une grande pression extérieure dans le processus de la réforme par l'APC. Cette situation rend difficile l'appropriation de la réforme par ces professionnels qui ne se sentent pas auteurs du projet. Ce qui peut expliquer les conduites d'exécutants, d'inhibition et même de rejet chez ces derniers dans le processus curriculaire au Cameroun.

Les acteurs de l'Education de Base paraissent ainsi déséquilibrés voire désemparés par cette pression extérieure qui caractérise la réforme par l'APC. Écoutons ces déclarations alarmantes de Bosco :

Le Cameroun est membre de plusieurs associations. Il a par ailleurs ratifié plusieurs conventions avec les pays voisins et amis. Il doit obéir à ses engagements. Cela n'est pas sans conséquences sur ses décisions. Par ailleurs les moyens financiers font défaut... Nous ne sommes pas libres. Nous dépendons de l'extérieur en tout et pour tout. Est-ce que l'APC dont nous parlons est camerounaise. Non, pas du tout, il s'agit d'une réforme imposée chez nous par les bailleurs de fonds. Il faut donc comprendre que les occidentaux nous trompent avec les miettes. Ils vont dire APC, chez eux, ils le font parce qu'ils en

ont les moyens. Quand eux-mêmes ils viennent nous imposer cela pourquoi ne peuvent-ils pas commencer par le vrai commencement ? (BO) ((B.B1.5+6)

Pourtant, dans la dynamique managériale du changement, les réformateurs devraient prendre des dispositions nécessaires pour caractériser ces éléments de contexte externe afin de favoriser chez les acteurs professionnels une appropriation réelle de la réforme curriculaire.

Les analyses des discours des participants à la recherche permettent de comprendre que l'analyse des contextes de la réforme renverrait aux marges de manœuvre que constitue l'ensemble de possibilités matérielles, grâce auxquelles on peut faire face à une situation donnée. Elles renvoient aussi à l'ensemble des moyens dont on dispose, pour réagir à de possibles changements ou variations. Les participants permettent de se rendre compte que la caractérisation des contextes du changement ne constituerait pas un simple concept usuel en ergonomie mais un réel processus, devant favoriser le déploiement de l'activité des acteurs de l'Education de Base. Ainsi, le fait d'analyser les différents contextes (interne et externe) pour les acteurs impliqués dans le processus de contextualisation de la réforme, permettrait de prévenir l'apparition des conduites de résistance ou de refus, en diminuant leur stress. Ce processus établit un lien entre la santé et le contrôle de chacun sur sa situation de travail.

7.2.3 Défaillance dans le repérage des processus du changement de la réforme curriculaire

Tableau n°10: Arbre thématique de la variable 3

Thème	Sous-thèmes	Extrait des verbatim
Analyse du processus du changement	Identifier les principaux détenteurs d'influence	<p>« La réforme est l'affaire de la hiérarchie, parce que c'est elle qui pilote toutes les actions du changement. Et fait intervenir les autres membres de la communauté éducative. C'est d'ailleurs pour cela que l'introduction de l'APC est passée par la formation des IPN et par la suite les formations en cascades ont suivies »(OR).</p> <p>« La conception de la réforme par l'APC selon moi, voudrait qu'on forme des citoyens autonomes capables d'autorégulation et de flexibilité cognitive dans le but de</p>

	<p><i>résoudre avec pertinence les problèmes de la vie quotidienne. Pour ce faire, toutes les parties prenantes doivent s'impliquer activement dans le processus de tout projet éducatif. Or, dans le pilotage de la réforme par APC au Cameroun tout est imposé au professionnel de terrain et les parents ne sont pas intégrés dans la politique d'accompagnement »(RA).</i></p> <p><i>« Les enseignants sont d'abord démotivés. On ne nous traite pas bien et on vient nous imposer une approche aussi difficile sans mesure d'accompagnement. De qui se moque-t-on ? Nous ne sommes pas bêtes, l'Etat devrait mettre à notre disposition des primes ».</i></p> <p><i>« On n'a pas cherché à évaluer la réforme sur le terrain. Il n'y a même jamais eu des occasions d'échanges permettant aux enseignants de poser leurs doléances comme si on était sûr que tout va aller. La réalité est là, on ne peut pas faire de miracle. Si on n'a rien à gagner dans une affaire pourquoi cherchera-t-on à la comprendre. D'ailleurs, nous savons que cela a toujours été ainsi. D'autres réformes sont passées et nous avons déjà compris que c'est inutile ».</i></p> <p><i>L'APC est apprécié de tous. Cependant nous avons beaucoup de difficultés pour la rendre pratique dans les salles de classe. Par ailleurs, il faut aussi s'assurer que l'objectif du changement est compris de tous les acteurs directement impliqués dans la mise en œuvre car c'est souvent à ce niveau que les chaînes se brisent (BO).</i></p> <p><i>« Dans le système éducatif camerounais, l'ordre est généralement donné par le ministre de l'éducation de base pour ce qui concerne l'enseignement primaire. Nous savons qu'il est le porteur de message en ce qui concerne les réformes. Ainsi, l'ancienne MINEDUB avait intimé l'ordre</i></p>
--	--

		<p><i>de généraliser directement l'application des nouveaux curricula. Ce que nous avons commencé à appliquer ; le nouveau est venu nous demander d'aller progressivement et on a été obligé de faire un retour en arrière » (participant 5, FGPU)</i></p> <p><i>« Tout est clair, le système éducatif camerounais est un vaste réseau où les différentes composantes ne disposent pas d'une capacité d'influence similaire. C'est un peu comme dans l'armée... » (participant 6, FGPU)</i></p> <p><i>« Depuis le lancement de la réforme par l'APC jusqu'à nos jours, les instances supérieures ne se sont jamais soucié des représentations des acteurs face à cette nouvelle donne. Je veux dire qu'aucune gestion psychologique n'est envisagée à l'effet de booster les enseignants. On se borne généralement à quelques séminaires de formation. Ce qui semble très mal pensé pour une réforme de grade envergure comme celle-ci. Voilà ce que je pense de l'APC... » (participant 5, FGPU).</i></p> <p><i>« Une autre remarque non négligeable est que à côté des enseignants qui se battent nuit et jour pour réussir l'APC, une autre vague refuse tout simplement de s'engager dans l'APC. Ceux-ci aussi ne se font pas remarquer car ils ont peur d'être sanctionné. Nous avons souvent fonctionné ainsi. Nous ne sommes pas à la première réforme » (participant 2, FGPR).</i></p>
	<p>Repérer les circuits de communication informels</p>	<p><i>Pour implémenter la réforme par l'APC, nous nous sommes référés aux IPR, pour assurer le changement. A mon avis, je pense qu'il lui revient en tant superviseur de la chaîne éducative d'informer les autres maillons sur la réforme qu'ils sont appelés à mettre en œuvre. Dans le système éducatif camerounais, je sais que nous ne sommes que des</i></p>

	<p>agents appelés à exécuter ce que la hiérarchie, nous recommande (OR).</p> <p>« la volonté des bailleurs de fond semble prioritaire, en ce sens que le système éducatif camerounais est fortement influencé par ce dernier qui lui dicte la loi. Tout laisse croire que nous ne pouvons rien sans eux. Nous sommes obligés de marcher. C'est la loi du plus fort. Par ailleurs, notre pays a ratifié plusieurs conventions avec d'autres. Cet engagement ne peut le laisser libre dans son fonctionnement et dans ses décisions. Pour ma part je pense que les relations sont verticales dans le processus du pilotage du changement au Cameroun ». (RA).</p> <p>« les instances supérieures se contentent des séminaires. Cependant, aucune assise n'est envisagée pour recueillir les doléances des enseignants afin d'en trouver une solution pouvant leur permettre de bien travailler ».</p> <p>« Le système éducatif camerounais est fortement hiérarchisé. Chez nous, l'ordre vient d'en haut. Nous sommes là pour l'appliquer seulement à nos risques et périls. Cela veut dire que si nous n'obéissons pas à la décision prise par la hiérarchie, notre poste est menacé... Il s'agit d'une structure vaste et ancienne » (BO).</p> <p>« Ce que je peux vous dire c'est que la culture du système éducatif camerounais est de l'ordre du conformisme. L'enseignant camerounais est appelé à se conformer tout simplement à l'ordre donné par la hiérarchie de peur des représailles. C'est pour cela que vous allez voir certains enseignants copier les préparations chez leurs collègues qui se débrouillent mieux en matière de la nouvelle méthode d'enseignement dès l'annonce des contrôleurs. Cette façon de faire ne favorise pas la créativité. Mais on fait avec... »</p>
--	---

	<p>(participant 3, FGPU)</p> <p>« Dans le système éducatif camerounais, l'ordre est généralement donné par le ministre de l'éducation de base pour ce qui concerne l'enseignement primaire. Nous savons qu'il est le porteur de message en ce qui concerne les réformes. Ainsi, l'ancienne MINEDUB avait intimé l'ordre de généraliser directement l'application des nouveaux curricula. Ce que nous avons commencé à appliquer ; le nouveau est venu nous demander d'aller progressivement et on a été obligé de faire un retour en arrière » (participant 5, FGPU).</p> <p>« Aucun effort n'est fait pour amener les personnes réticentes à aimer l'APC. De même rien n'est fait pour aider ceux qui ont des difficultés à s'en sortir » (Participant 1, FGPR)</p> <p>« Laissez-moi vous dire que chacun fait ce qu'il peut. L'on voit ceux qui s'essayent dans l'APC d'un côté, de l'autre, on voit ceux qui oscillent entre l'APC, la NAP ou encore la PPO et enfin ceux qui ne font rien de tout cela » (participant 3, FGPR)</p> <p>« Il n'est pas rare de voir un enseignant qui au départ se débrouillait bien en APC baisser les bras à un moment donné et s'aligner vers les non conformistes » (participant 4, FGPR)</p> <p>« Pour la première fois que j'ai entendu parler de l'APC, je me suis directement demandé pourquoi tant de réformes dans un domaine complexe comme celui de l'éducation. En effet, nous n'avons pas encore bien compris la NAP » (participant 1, FGPR)</p> <p>« Moi je pense qu'il fallait d'abord nous laisser le temps</p>
--	--

		<p><i>d'assimiler la NAP afin de partir de ses limites pour introduire l'APC » (participant 2, FGPR)</i></p> <p><i>« L'Etat s'est presque précipité dans cette approche qu'est l'APC : c'est là son véritable malheur. Pour moi l'assimilation de la NAP était un atout non négligeable pour l'introduction de l'APC » (participant 3, FGPR).</i></p>
	<p>Anticiper les moyens d'action susceptibles d'être déployés</p>	<p><i>« Nous organisons régulièrement des séminaires, des journées pédagogiques afin de permettre aux acteurs de terrain d'intégrer de s'accommoder aux nouveaux principes pédagogiques et de s'ajuster »(OR).</i></p> <p><i>« Il serait donc opportun pour l'Etat de tenir compte de ses différents acteurs et d'envisager les mesures correctives dès l'amorce d'un nouveau changement. Par exemple en instaurant un système de récompense ou de gratification de toute nature. Ou encore en réorientant le projet dans le sens partagé. Ce n'est qu'à ce prix qu'on pourrait réussir les réformes pédagogiques dans le système éducatif camerounais en général »</i></p> <p><i>« Or, Le soutien apporté aux professionnels de l'éducation de base est très faible. Aucun système de récompense ou de gratification n'est prévu pour les meilleurs. Ce qui ne les motive pas du tout. C'est parfois chacun qui se débrouille à s'offrir quelques manuels d'actualité pour s'en sortir. Ce qui n'est d'ailleurs pas une idée acceptée de tous. De ce fait les professionnels adoptent des postures d'indifférence, d'inhibition, et même d'aquaboniste dans le processus de réformes» (RA).</i></p> <p><i>« Il faut aussi harmoniser les formations et les repenser en s'assurant que tous les sous-secteurs (publics et privés) sont pris en compte dans la mise en œuvre de ce processus. Reconsidérer les disparités qui existent au niveau du</i></p>

		<p><i>système de rémunération des enseignants ».</i></p> <p><i>« Il est évident que les gens ne comprennent pas de la même manière. Même à notre niveau. Mais le pire est que tout le monde reste dans l'anonymat. Il aurait fallu envisager un système de sélection et de gratification d'enseignants les plus méritants par rapport à l'application de l'APC » (BO).</i></p> <p><i>« Chez nous tout se passe comme si le changement n'avait pas un coût. Nous sommes surpris qu'à chaque fois que nous posons les problèmes matériels ou encore financiers pour mieux asseoir l'APC dans nos salles de classe, on nous demande toujours de nous débrouiller avec ce que nous avons. C'est souvent en ce moment que je dis bien que ça ne peut pas marcher. Et c'est la réalité » (participant 1, FGPR)</i></p> <p><i>« Moi j'ai souvent dit et c'est ce qui est réel que je ne peux pas sortir mon argent de mes poches pour fabriquer le matériel didactique ou quoi que ce soit pour l'APC ; que ceux qui sont venus avec ça nous donne les moyens nécessaires pour sa réalisation ou on laisse tomber » (participant 3, FGPU)</i></p> <p><i>« Moi, je dirais tout simplement que les moyens mis à la disposition de la hiérarchie pour mettre en œuvre la réforme sur le terrain sont soit mal gérés, soit insuffisants » (participant 5, FGPU)</i></p> <p><i>« Chez nous, on veut asseoir tout une réforme sans dépenser. Si à chaque fois, l'enseignant n'a pas au moins les outils nécessaires pour enseigner selon l'APC, que voulez-vous qu'il fasse ? si l'Etat camerounais n'était pas prêts ou n'avait pas les moyens nécessaires pour l'APC, pourquoi s'est-il précipité ? (Participant 6, FGPU).</i></p>
--	--	---

	<p>« En réalité, je ne parviens pas jusqu'alors à comprendre vraiment ce que cette APC dont on parle tant nous apporte de plus que la NAP. Je me pose toujours la question suivante: quel est mon profit dans tout ça. Malheureusement je n'en trouve aucune réponse » (participant 1, FGPR)</p> <p>« Pour moi, l'APC est une approche qui réclame beaucoup de travail pour rien. Je ne peux pas souffrir comme ça pour rien » (participant 4, FGPR)</p> <p>« Enseigner selon l'APC demande beaucoup de temps et de patience mais rien n'a été prévu pour améliorer nos salaires par rapport à ce surcroît de travail. Mais, nous ne sommes pas bêtes chacun enseigne comme il peut. Pour les préparations, moi je copie le cahier que j'ai demandé à un ami qui s'en sort mieux et je me couvre avec cela lors des contrôles » (participant 4, FGPR)</p> <p>« Les enseignants camerounais ne se détachent pas facilement de leurs routines. Une fois qu'une méthode est acquise, on la trouve plus facile à appliquer. Ainsi, nous détacher très rapidement de nos routines revient à nous donner un travail de plus. Une autre réalité non négligeable est que nous sommes déjà habitués aux réformes qui ne durent pas longtemps. Nous savons que l'APC va tout simplement suivre le pas des réformes précédentes. D'un moment à l'autre on va passer à autre chose et le tour sera joué...» (Participant 4, FGPR)</p> <p>« Il est vrai que nous sommes généralement attachés aux anciennes approches pédagogiques mais, je pense qu'une certaine motivation pouvait nous permettre de nous détacher un peu plus facilement. Malheureusement aucune initiative n'est lancée à cet effet » (participant 5, FGPR)</p> <p>« En réalité, les ressources disponibles ne sont pas</p>
--	---

		<p><i>suffisantes pour mettre sur pied une réforme de telle envergure chez nous ; mais notre fondateur ne veut pas entendre cela de cette oreille. C'est ainsi qu'il dit que nous sommes tout simplement des paresseux. Toutefois, on force ... » (participant 4, FGPR)</i></p>
--	--	---

La définition des processus du changement (C) de la réforme par l'APC articule l'identification des principaux détenteurs d'influence(C1), le repérage des circuits de communication informels (C2) et l'anticipation des moyens d'action susceptibles d'être déployés (C3). Les principaux détenteurs d'influence(C1) considérés comme le premier indicateur du processus du changement de la réforme curriculaire articulent 3 actions dans la compréhension du processus du changement de la réforme curriculaire à savoir : Repérer les principaux groupes d'intérêt en présence (chaîne éducative, les parents, la communauté, les experts en la matière) (1) ; déterminer les enjeux et atouts des détenteurs d'influence (pouvoir d'influence) (2).

Le processus du changement à travers le pilotage de la réforme curriculaire au Cameroun semble être l'affaire de la hiérarchie, parce que c'est elle qui pilote toutes les actions du changement. C'est elle qui permet d'identifier les principaux intervenants et leurs différentes fonctions. En effet l'introduction de l'APC dans le système éducatif camerounais adopte l'approche du « *top down* », c'est-à-dire qu'elle débute par le niveau macro, ensuite le méso et enfin le micro. Ce qui laisse transparaître une conception verticaliste ne prenant pas en compte les avis de toutes les parties prenantes dans le processus du changement. Écoutons les propos d'un participant :

La conception de la réforme par l'APC selon moi, voudrait qu'on forme des citoyens autonomes capables d'autorégulation et de flexibilité cognitive dans le but de résoudre avec pertinence les problèmes de la vie quotidienne. Pour ce faire, toutes les parties prenantes doivent s'impliquer activement dans le processus de tout projet éducatif. Or, dans le pilotage de la réforme par APC au Cameroun tout est imposé au professionnel de terrain et les parents ne sont pas intégrés sans la politique d'accompagnement (RA) (C.C1.1. +) + (C. C1.2. +).

Le fait d'imposer aux acteurs de terrain une réforme peut avoir des répercussions sur sa mise en œuvre à travers la démotivation des professionnels. Or, les réformateurs devraient dans le processus procéder à des questionnements suivants avec les différentes couches d'influence : qu'est-ce qu'on veut réformer, pourquoi et comment ? Un tel questionnement permettrait l'implication active de toutes les parties prenantes dans le processus de changement. Ceci peut se confirmer par les propos du participant Bosco : « *L'APC est apprécié de tous. Cependant nous avons beaucoup de difficultés pour la rendre pratique dans les salles de classe. Cependant il faut aussi s'assurer que l'objectif du changement est compris de tous les acteurs directement impliqués dans la mise en œuvre, car c'est souvent à ce niveau que les chaînes se brisent* » C.C1.1. +) + (C. C1.2. +). Dans le même ordre d'idées, un autre participant corrobore en ces termes :

Depuis le lancement de la réforme par l'APC jusqu'à nos jours, les instances supérieures ne se sont jamais soucié des représentations des acteurs face à cette nouvelle donne. Je veux dire qu'aucune gestion psychologique n'est envisagée à l'effet de booster les enseignants. On se borne généralement à quelques séminaires de formation. Ce qui semble très mal pensé pour une réforme de grande envergure comme celle-ci. Voilà ce que je pense de l'APC... (Participant 5, FGPU)
C.C1.1. +) + (C. C1.2. +)

Autrement, il y a lieu de noter que malgré que cette approche soit imposée tel que le dénonce les différents acteurs de l'Education de Base, le processus d'accompagnement dans le but de contextualiser le changement s'est limité à quelques séminaires qui ne sont pas toujours orientés vers les besoins réels des professionnels. Ce manque d'accompagnement semble être un frein dans la communication des différents acteurs concernés par le changement.

Au regard de la grille d'analyse, Le deuxième indicateur est le repérage des circuits de communication informels (C2). Il est constitué des actions suivantes : définir le degré de synergie entre les acteurs concernés par le changement (3) ; repérer l'initiateur de la relation (4) ; Préciser l'origine de la décision (5). La communication entre les acteurs locaux peut être une utopie dans la mise en œuvre de la réforme curriculaire. La volonté des bailleurs de fond semble prioritaire. Le système d'influence en vigueur dans système éducatif camerounais n'est plus à démontrer.

Tout laisse croire que le système éducatif est calqué de l'extérieur et parfois sans aucun effort de contextualisation. Par ailleurs, notre pays a ratifié plusieurs conventions avec d'autres. Cet engagement ne peut le laisser libre dans son fonctionnement et dans ses décisions. Pour ma part je pense que les relations sont verticales dans le processus du pilotage du changement au Cameroun. Explique le participant (Bosco) (C.C2.3. +/-) + (C. C2.4. +/-) + (C.C2.5. +/-).

C'est dans le même sens que l'implémentation de la réforme par l'APC, comme le dit le participant Olivier privilégie cette verticalité. Car, le pilotage de cette dernière est parti des IPN vers les IPR qui sont chargés d'informer les autres maillons sur la réforme qu'ils sont appelés à mettre en œuvre. Dans ce sillage, les professionnels de l'Education de Base, loin d'être des concepteurs, des planificateurs sont des exécutants. Ce qui crée des biais dans les relations entre les différents maillons de la chaîne. Suivons le participant Olivier :

Les instances supérieures se contentent des séminaires. Cependant, aucune assise n'est envisagée pour recueillir les doléances des enseignants afin d'en trouver une solution pouvant leur permettre de bien travailler. Le système éducatif camerounais est fortement hiérarchisé. Chez nous, l'ordre vient d'en haut. Nous sommes là pour l'appliquer seulement à nos risques et périls. Cela veut dire que si nous n'obéissons pas à la décision prise par la hiérarchie, notre poste est menacée. ...Il s'agit d'une structure vaste et ancienne (C.C2.3. +/-) + (C. C2.4. +/-) + (C.C2.5. +/-).

L'on s'aperçoit que la culture du système éducatif camerounais est de l'ordre du conformisme. L'enseignant camerounais est appelé à se conformer tout simplement à l'ordre donné par la hiérarchie de peur des représailles. Cette façon de faire ne favorise ni la créativité, ni la réflexivité chez les enseignants. « *C'est pour cela que vous allez voir certains enseignants copier les préparations chez leurs collègues qui se débrouillent mieux en matière de la nouvelle méthode d'enseignement dès l'annonce des contrôleurs. Cette façon de faire ne favorise pas la créativité. Mais on fait avec...* » (Participant 3, FGPU) (C.C2.3. +).

Le système éducatif camerounais dans ce sens est considéré comme un vaste réseau où les différentes composantes ne disposent pas d'une capacité d'influence similaire. Écoutons quelques propos des participants : « *Aucun effort n'est fait pour amener les personnes*

réticentes à aimer l'APC. De même rien n'est fait pour aider ceux qui ont des difficultés à s'en sortir » (Participant 1, FPGU) (C.C2.3. +/-) + (C. C2.4. +/-) + (C.C2.5. +/-) ; « Laisser-moi vous dire que chacun fait ce qu'il peut. L'on voit ceux qui s'essayent dans l'APC d'un côté, de l'autre, on voit ceux qui oscillent entre l'APC, la NAP ou encore la PPO et enfin ceux qui ne font rien de tout cela » (participant 3, FPGU) ; « Il n'est pas rare de voir un enseignant qui au départ se débrouillait bien en APC baisser les bras à un moment donné et s'aligner vers les non conformistes » (participant 4, FPGU) (C.C2.3. +/-) + (C. C2.4. +/-) + (C.C2.5. +/-) ; « Pour la première fois que j'ai entendu parler de l'APC, je me suis directement demandé pourquoi tant de réformes dans un domaine complexe comme celui de l'éducation ». En effet, nous n'avons pas encore bien compris la NAP » (participant 1, FPGU).

Il ressort des discours des participants que l'Etat s'est précipité à embrasser la réforme curriculaire, car plusieurs acteurs se demandent et ne savent même pas pourquoi, il y a une nouvelle réforme, ce qui traduirait le manque de synergie entre les différents acteurs dans le processus du changement. Or, pour favoriser sa réussite, le management du projet doit privilégier les relations humaines, tenir compte de ses différents acteurs et d'envisager les mesures correctives dès l'amorce d'un nouveau changement. Tout cela dans le but d'innover à travers des échanges fructueux, dans le but de déceler les manquements et de proposer des solutions idoines.

L'anticipation des moyens d'action susceptibles d'être déployés (C3), qui est le troisième indicateur regorge deux actions : repérer les moyens permettant de gérer les actions susceptibles d'être déployés par les différents acteurs (maintien dûment justifié des anciennes méthodes de travail ; justification de procédures redondantes, voire de gaspillage, paresse...) (6); prévoir en conséquence des activités de réorientations des actions radicales (mettre en place les outils d'assistance, instaurer un système de récompense ou de gratifications...) (7). Dans la mise en œuvre du processus du changement, des séminaires, des journées pédagogiques sont organisés dans le but de permettre aux acteurs de terrain d'intégrer de s'accommoder aux nouveaux principes pédagogiques et de s'ajuster le cas échéant. Ces mesures semblent faibles pour les professionnels de terrain et ne convergent pas toujours avec leurs vécus professionnels. À ce sujet écoutons la participante Rita :

Il serait donc opportun pour l'État de tenir compte de ses différents acteurs et d'envisager les mesures correctives dès l'amorce d'un nouveau changement. Par exemple en instaurant un système de

récompense ou de gratification de toute nature. Ou encore en réorientant le projet dans le sens partagé. Ce n'est qu'à ce prix qu'on pourrait réussir les réformes pédagogiques dans le système éducatif camerounais en général. Or, Le soutien apporté aux professionnels de l'éducation de base est très faible. Aucun système de récompense ou de gratification n'est prévu pour les meilleurs. Ce qui ne les motive pas du tout. C'est parfois chacun qui se débrouille à s'offrir quelques manuels d'actualités pour s'en sortir. Ce qui n'est d'ailleurs pas une idée acceptée de tous. De ce fait les professionnels adoptent des postures d'indifférence, d'inhibition, et même d'aquaboniste dans le processus de réformes (C. C3.6. +) + (C.C3.7. +).

À en croire cette participante, il aurait fallu que dans le processus du changement de la réforme par l'APC, les réformateurs envisagent un système de sélection et de gratification des enseignants les plus méritants par rapport à l'application de l'APC. Ce qui suppose qu'aucun système de récompense ou de gratification n'est prévu pour les meilleurs. Ce qui peut créer la démotivation pour ceux qui font des efforts. Par ailleurs, tout se passe comme si le changement n'avait pas un coût. Car les problèmes matériels ou encore financiers pour mieux asseoir l'APC dans les salles de classe par les enseignants semblent se poser. Alors, l'enseignant en tant qu'acteur opératoire peut se fixer sur ces manquements pour se braquer, adopter des postures aquabonistes et présentistes. Ceci peut se confirmer à travers les propos de quelques enseignants :

« Moi j'ai souvent dit et c'est ce qui est réel que je ne peux pas sortir mon argent de mes poches pour fabriquer le matériel didactique ou quoi que ce soit pour l'APC ; que ceux qui sont venus avec ça nous donne les moyens nécessaires pour sa réalisation ou on laisse tomber » (participant 3, GGPU) (C.C3.7. +) ;

« Chez nous, on veut asseoir tout une réforme sans dépenser. Si à chaque fois, l'enseignant n'a pas au moins les outils nécessaires pour enseigner selon l'APC, que voulez-vous qu'il fasse ? Si l'État camerounais n'était pas prêt ou n'avait pas les moyens nécessaires pour l'APC, pourquoi s'est-il précipité ? » (Participant 6, GGPU) ;

« Il est vrai que nous sommes généralement attachés aux anciennes approches pédagogiques, mais, je pense qu'une certaine motivation pouvait nous permettre de nous détacher un peu plus facilement. Malheureusement aucune initiative n'est lancée à cet effet » (participant, FGPR5) (C.C3.7.) ;

« Moi, je dirais tout simplement que les moyens mis à la disposition de la hiérarchie pour mettre en œuvre la réforme sur le terrain sont soit mal gérés, soit insuffisant » (participant 5, GGPU) (C.C3.7. +).

De ces déclarations, il ressort que l'identification des principaux détenteurs d'influence n'a pas été effective. Les intérêts et atouts des différentes parties prenantes n'ont guère attiré l'attention des réformateurs. Par ailleurs, la mise en œuvre de l'Approche par les Compétences en Education de Base au Cameroun a adopté une stratégie top down. Ce qui n'a aucunement été de nature à favoriser les relations entre les parties prenantes. Par ailleurs, aucun système de motivation ou de régulation digne de ce nom n'est envisagé à l'effet de booster les efforts des acteurs de terrain. Tous ces aspects négligés du changement ne permettent pas une appropriation de la réforme curriculaire.

Tout compte fait, les finalités du changement n'ont pas été clarifiées de manière à favoriser l'implication des acteurs concernés. Les ressources disponibles semblent insuffisantes pour mettre sur pied une réforme de telle envergure. Ce qui revient à dire que les réformateurs ne prennent pas en compte les problèmes réels du terrain tels que les conditions de travail, l'offre des formations parallèles soit en ligne, soit en présentiel, la conjoncture économique et même l'évolution démographique dans le processus de changement de la réforme curriculaire. Par ailleurs, les processus du changement n'ont pas été de nature à favoriser la motivation des acteurs de terrain pour une mise en œuvre effective de la réforme sur le terrain.

7.2.4 Désappropriation de la réforme curriculaire par les acteurs de l'Education de Base

Tableau n°11 : Arbre thématique de la variable dépendante

Thème	Sous-thèmes	Extrait des verbatim
Appropriation des réformes curriculaires en Education de Base	Nidification	<p>« J'ai toujours cherché les moyens possibles pour comprendre l'APC. Lorsque c'est possible, je n'hésite pas à contacter les personnes les plus indiquées pour l'éclairage des zones d'ombres »</p> <p>« Pour les documents, je les achète à la limite de mes possibilités. Mais ce n'est pas évident, il faut bien savoir ce que l'on veut pour s'engager dans ce genre de dépense ».</p> <p>« J'ai toujours participé activement aux séances de travail sur l'APC. Je suis toujours sollicité. Cependant, un tour sur le terrain me permet de comprendre qu'au bas de l'échelle, l'engagement n'est pas le même ; les enseignants se plaignent de l'insuffisance des programmes de formation continue mais, des plaintes fusent de partout pour accuser l'absentéisme de ces mêmes enseignants lors des séminaires. Il me semble que le mal est profond : cette façon de faire serait typiquement calquée sur les réformes pédagogiques précédentes » (OR).</p> <p>« En tant que Conseiller Pédagogique, je cherche à comprendre l'APC par tous les moyens. Cependant, ce n'est pas le cas de tous mes collègues. La plupart estime s'arrêter aux rencontres initiées par la hiérarchie. »</p> <p>« Contrairement à mes collègues, je fais l'effort de me documenter sur l'APC. Ce, à la limite de mes possibilités. Cependant la compréhension ne me semble pas facile ».</p> <p>« J'ai toujours participé activement aux séances de travail sur l'APC. Je suis toujours sollicité. Parfois je me</p>

	<p><i>demande si je suis un super conseiller » (RA).</i></p> <p><i>« Les enseignants préfèrent cacher leurs lacunes au lieu de les exposer. Pour eux, aller demander c'est prouver ses limites en la matière. Ça c'est une première raison. Par ailleurs, un autre groupe non négligeable le fait par manque d'adhésion : ils ne veulent pas entendre parler de l'APC. Un dernier groupe le fait par manque de confiance. Ils se disent que ce sera la même chose que les réformes antérieures »</i></p> <p><i>« Il faut déboursier une certaine somme pour s'en offrir au moins l'essentiel. Nous n'avons pas d'argent pour ça. Nos salaires sont d'abord très insuffisants. Nous faisons des mains et des pieds pour joindre les deux bouts. Et, Ce que je peux vous dire concernant les approches précédentes c'est tout simplement que rien n'a changé. Ce que l'APC subit aujourd'hui est aussi ce que la NAP a subi ainsi de suite. Aucune amélioration n'a été envisagé par rapport à la mise en œuvre ; ce qui fait que les mêmes causes produisent les mêmes effets»</i></p> <p><i>« Lorsque le séminaire est programmé, nous faisons toujours un peu d'effort pour y être. Mais, ce qui nous décourage est que les conseillers pédagogiques et les cadre d'appui ne tiennent pas le même langage. Ce qui reste gênant pour nous... » (BO).</i></p> <p><i>« La façon dont on est entré avec l'APC dans notre école ne m'a pas encouragé à rechercher les informations auprès de la hiérarchie. J'ai vite fait de comprendre que cette agitation n'allait pas faire long feu. Elle devait suivre les pas des réformes antérieures. Donc, il est inutile de s'engager » (Participant 1, FGPU) ;</i></p> <p><i>« On ne peut pas passer le temps à changer les approches</i></p>
--	---

	<p><i>pédagogiques. Si on le fait, on n'avancera jamais. Dans cette logique, je ne suis allé vers personne pour chercher quoi que ce soit. D'ailleurs nos directeurs sont parfois moins outillés que nous » (participant 2, FGPU) ;</i></p> <p><i>« En ce qui concerne la documentation sur l'APC, je m'arrête à ceux qu'on nous distribue lors des séminaires. Si on n'offre pas, je reste tranquille. Ce n'est pas mon affaire à moi et en plus aucun moyen financier n'accompagne le changement à mon niveau. Je ne peux même pas commettre cette erreur parce que je sais comment ça fonctionne. Il y a eu des réformes avant l'APC et nous avons compris » (participant2, FGPU) ;</i></p> <p><i>« Nous bénéficions souvent des séminaires d'informations. Cependant, ces derniers restent superficielles et insuffisants faute de moyens », (participant 4, FGPU) ;</i></p> <p><i>« Ce n'est qu'avec les menaces que j'ai quelquefois participé aux séminaires de formation sur l'APC. Cela ne m'intéresse pas surtout quand je sais que c'est quelque chose d'éphémère comme les autres » (participant 1, FGPU) ;</i></p> <p><i>« Les jours de séminaires sont pour moi des occasions de congé. Je n'ai pas la tête sur l'APC. On va vaincre l'APC comme on a eu à vaincre quelle approche ? Je suis sûr que cette approche va mourir sans atteindre son objectif comme les autres. D'ailleurs aucune évaluation claire n'a jamais été envisagé par les instances supérieures pour mesurer le niveau d'atteinte des objectifs des approches antérieures : c'est une autre phase de navigation à vue qui est entamée » (Participant 2, FGPU) ;</i></p> <p><i>« Moi, j'ai eu à un moment donné le désir de vaincre l'APC. Mais, par manque de moyens et même de</i></p>
--	---

		<p><i>motivation, j'ai abandonné » (participant 4, FGPU).</i></p> <p><i>« Il est normal de se rapprocher des supérieurs hiérarchiques pour comprendre la réforme. Mais, il faut dire que l'APC ne se comprend pas facilement » (Participant 3, FGPR) ;</i></p> <p><i>« Les personnes chargées de mettre sur pied l'APC dans nos écoles ont des langages différents. Ce qui nous fait douter de leur compétence en la matière » (participant 4, FGPR) ;</i></p> <p><i>« Mon salaire ne me permet pas de me documenter sur l'APC. Je m'arrête au peu que je peux trouver sans dépenser » (participant 1, FGPR) ;</i></p> <p><i>« Beaucoup de documents sur l'APC se trouve en ligne mais, je n'ai pas d'argent pour m'en offrir ; Ni pour l'achat direct, ni pour imprimer. Je crois que vous me comprenez bien : l'enseignant du privé est très mal traité financièrement », (participant3, FGPR) ;</i></p> <p><i>« Lorsqu'un séminaire est programmé, je fais toujours un effort pour assister. Mais parfois, nous du privé ne sommes pas au courant » (participant 1, FGPR)</i></p> <p><i>« Puisque je ne maîtrise pas l'APC, j'assiste aux séminaires sans toutefois participer de peur de me rendre ridicule » (participant 2, FGPR).</i></p>
	<p>Exploration</p>	<p><i>« Pour bien comprendre l'APC, il est vraiment conseillé de s'offrir des formations parallèles soit en ligne, soit en présentiel. C'est ce que nous avons fait à notre niveau pour compléter l'offre de l'Etat. Toutefois, nous constatons que les enseignants sur le terrain refusent de dépenser les</i></p>

		<p><i>moindres sous pour une quelconque formation. Ils ne sont pas vraiment engagés. Ils accusent l'Etat de ne pas mettre à leur disposition les moyens nécessaires pour la mise sur pied de l'APC ; ils ajoutent à cela le surcroit de travail et les mauvaises conditions de travail »</i></p> <p><i>« Nous avons proposé à la hiérarchie de prendre en compte les problèmes soulevés par les enseignants pour ce qui est du nombre de séminaire, de leurs conditions de travail ; Et, sur un autre plan, nous proposons aux autres formateurs de toujours partir des anciennes approches pour mieux faire comprendre l'APC » (OR).</i></p> <p><i>« Petit à petit, je m'efforce d'explorer les caractéristiques de l'APC. Mon travail l'exige. Si je ne le fais pas j'afficherai mes faiblesses auprès des enseignants que je dois encadrer et ce n'est pas du tout bien pour moi»</i></p> <p><i>« L'APC a été trop difficile pour moi, je me suis précipitamment lancé dans la formation en ligne de peur d'être humilié sur le terrain ; Je l'ai abandonné à un moment faute de moyen. Mais combien sont ceux qui comme moi ont accepté de dépenser leur argent pour se former. Beaucoup de collègues attendent l'Etat et rien que l'Etat »</i></p> <p><i>« J'ai souvent proposé à la hiérarchie de mettre à la disposition des enseignants les moyens nécessaires pour l'APC » (RA).</i></p> <p><i>« L'APC n'est pas une petite affaire. Surtout, les nouveaux curricula sont venus nous faire reprendre tout à zéro. Il faut maintenant chercher à comprendre les nouveaux curricula. Ce qui n'est pas d'ailleurs facile »</i></p> <p><i>« Les formations parallèles sont payantes. Nous avons bien</i></p>
--	--	---

		<p><i>l'intention mais, les moyens ne nous les permettent pas. Nous nous arrêtons aux quelques séminaires de formation et de recyclage programmé par la hiérarchie »</i></p> <p><i>« A mon niveau, j'ai pu repérer des liens entre la PPO et l'APC. C'est à partir de cela que j'ai pu démystifier l'APC auprès des enseignants de mon école. Ils m'en ont grandement félicité » (BO).</i></p> <p><i>« Les caractéristiques et les fonctionnalités de l'APC ne peuvent pas être facilement exploré pour une approche où l'on commence à introduire sans être prêts. Je parle ainsi des manuels de l'élève, de l'enseignant, de la formation continue, des nouveaux curricula » (participant 6, FGPU)</i></p> <p><i>« Au départ, j'ai pensée à une formation en ligne. Mais, je me suis découragé faute de moyens. Ce n'est pas facile de multiplier les occasions de sortie d'argent alors qu'on n'en a pas assez » (participant 4, FGPU).</i></p> <p><i>« Je ne peux pas chercher d'autres moyens de formation. Il revient à l'Etat de faire ce travail. Pourquoi n'a-t-il pas au départ cherché à former correctement les enseignants avant même d'introduire cette nouvelle approche ». (Participant 5, FGPU).</i></p> <p><i>« Pour le moment je n'ai pas encore proposé quelque chose pour l'amélioration de l'APC. Elle n'est d'ailleurs pas facile à comprendre. Le moment viendra » (participant 2, FGPU)</i></p> <p><i>« Si je pouvais proposer quelque chose, elle resterait au niveau de l'introduction de l'APC. Je demanderais par exemple d'accorder un peu plus de temps à la formation continue de l'enseignant, à l'instauration d'un système de gratification de l'enseignant méritant, à l'équipement</i></p>
--	--	---

		<p>scolaire, à l'identification des compétences des formateurs... » (participant 3, FGPU).</p> <p>« Pour la première fois, nous avons entendu parler de l'APC lors d'un séminaire. Et depuis lors c'est le langage tenu partout lors des journées pédagogiques, UNAPED. Moi particulièrement j'ai noté qu'il y a un lien entre l'APC et la NAP. Cependant le plus gros reste à venir » (participant 2, FGPR).</p> <p>« L'APC n'est pas du tout facile à cerner. Il faut beaucoup de temps pour entrer dans ses méandres. Cependant, nous avons noté qu'elles restent liées aux anciennes approches dans le fond. Or, le mal est que même ces dernières n'avaient pas été aussi maîtrisées par bon nombre d'acteurs de terrain» (participant 5, FGPR) ;</p> <p>« Les formations sont insuffisantes pour maîtriser les contenus de l'APC. Surtout avec les nouveaux curricula » (participant 6, FGPR)</p> <p>« J'aurais bien voulu me former correctement en APC mais, je n'ai pas les moyens nécessaires » (participant 2, FGPR).</p> <p>« Une formation n'est jamais perdue mais, je ne peux pas dépenser pour me former pour une chose que je considère comme éphémère. Il vaut mieux le faire pour ce qui est durable » (participant 5, FGPR) ;</p> <p>« Peut-être un jour je proposerai quelque chose pour l'APC. Pour le moment je cherche à la comprendre » (participant 2, FGPR) ;</p> <p>« Le moment venu, je proposerai une adaptation de l'APC au contexte camerounais en terme général... » (participant</p>
--	--	--

		3, FGPR).
	Marquage	<p>« Personnellement, je veux dire que j'ai beaucoup dépensé pour être à ce niveau aujourd'hui. Je peux même dire que je me suis sacrifié pour la maîtrise de l'APC. Mais, beaucoup reste à faire »</p> <p>« Je peux me vanter d'être parmi les meilleurs en ce qui concerne l'APC au Cameroun ; mais je ne veux pas dire que c'est parfait. Du côté des enseignants qui sont appelés à mettre en œuvre l'APC dans les salles de classes, le constat est clair ; Ils sont encore au plus bas niveau » (OR).</p> <p>« L'APC demande beaucoup d'investissement en temps et en argent. Mais, je peux vous dire que je fais le maximum possible à mon niveau. Cela dépend de tout un chacun »</p> <p>« Nous préparons les leçons à présenter pendant les séminaires. C'est pour moi l'occasion de montrer aux enseignants comment intégrer les éléments de l'APC dans une leçon. En tout cas, je fais de mon mieux » (RA).</p> <p>« Si à mon niveau je n'ai pas assez d'argent à investir sur l'APC, j'y consacre néanmoins une bonne partie de mon temps dans les lectures. Car, il faut que je maîtrise cette nouvelle pédagogie »</p> <p>« En tant que directeur d'école, je programme des leçons modèles où je suis le principal acteur dans mon établissement. Je suis avant tout un enseignant. En tout cas je me bats encore... » (BO).</p> <p>« Moi je peux encore au trop investir en énergie ou en temps pour essayer de comprendre l'APC. Mais ne me dites pas de dépenser mon salaire qui est d'abord</p>

	<p><i>insuffisant par rapport à cela » (participant 3, FGPU)</i></p> <p><i>« Au départ, j'ai eu à dépenser mon argent pour la compréhension de l'APC (achat des documents, formation en ligne) mais, aujourd'hui, je ne le fais plus. J'ai compris que ça ne sert à rien. Je n'ai aucun bénéfice par rapport à cela alors ce serait bête pour moi de continuer dans cette logique » (participant 4, FGPU)</i></p> <p><i>« Je ne peux pas vous mentir, penser qu'un enseignant de notre école puisse à nos jours intégrer totalement les éléments de L'APC dans ses activités de classe relèverait d'un pur mensonge. Ceux qui s'en sortent mieux sont au trop à 50 %. Même celui qui a la ferme volonté est contrecarrée dans ses gestes par le matériel didactique l'effectif pléthorique sans oublier l'équipement scolaire ... » (participant 1, FGPU)</i></p> <p><i>« L'APC reste encore au niveau de balbutiements au Cameroun. Il ne faut pas regarder le temps mis ; il faut plutôt voir les choses de près. Si depuis au moins une décennie on parle de l'APC au Cameroun, ce n'est qu'en 2017 que les nouveaux curricula par compétences apparaissent pour la première fois. Vous comprenez que quelques parts on a mis la charrue avant les bœufs. Preuve en est que les enseignants ne parviennent pas encore à intégrer l'APC dans leurs activités quotidiennes » (Participant 6, FGPU).</i></p> <p><i>« Je n'ai pas du temps à perdre pour l'APC ; on me paye combien pour ça ? » (participant 3, FGPR).</i></p> <p><i>« Dépenser pour une approche sans avenir est quelque peu bête. Surtout quand on n'a pas de moyen ; surtout quand on ne reçoit aucun encouragement et quand on ne sait où</i></p>
--	--

		<p><i>on va.» (participant 4, FGPR).</i></p> <p><i>« L'APC n'est pas facile. C'est une approche très complexe et les activités permettant de l'intégrer réellement ne sont pas au rendez-vous. Je m'efforce à mon niveau ... » (participant 1, FGPR)</i></p> <p><i>« Parler d'une intégration totale des éléments de l'APC dans sa classe est tout simplement de l'utopie. En regardant le nombre d'années passé depuis son introduction on peut croire en cela. Cependant la réalité est toute une autre chose » (Participant 6, FGPR).</i></p>
--	--	--

Des données du terrain, il ressort que l'appropriation de la réforme de l'APC (D) se décline en un ensemble de modalités diverses. Ce qu'il faut comprendre ici que ce n'est que la nature de cette conduite. A cet effet, pour une meilleure lecture de la nature de l'appropriation sur la grille, on a pu avoir entre autres, la nidification (D1), l'exploration (D2) et le marquage (D3). La nidification qui constitue le premier sous-thème de l'appropriation de la réforme curriculaire par les acteurs de l'Education de Base articule 3 actions dans la compréhension du processus du changement dans le système éducatif camerounais dont : solliciter des personnes ou des experts pour une meilleure compréhension de l'APC (1) ; assister à des présentations du projet de l'APC par la hiérarchie (2) ; repérer les objectifs et les modalités de l'APC (3).

Les données du terrain laissent percevoir que la plupart des participants ne sollicitent pas de façon spontanée une aide pour la compréhension de l'objet de la réforme ceci pour des raisons diverses. Ecoutons ce participant : *« les enseignants préfèrent cacher leurs lacunes au lieu de les exposer. Pour eux, aller demander c'est prouver ses limites en la matière. Ça c'est une première raison. Par ailleurs, un autre groupe non négligeable le fait par manque d'adhésion : ils ne veulent pas entendre parler de l'APC. Un dernier groupe le fait par manque de confiance (D.D1.1+).*

Il en découle que les participants dont il est question ici ne sont pas du tout impliqués du point de vue professionnel. Les acteurs professionnels adoptent ainsi les conduites de résistance et de non engagement effectif. Ils se rendent compte que la réforme n'apporte rien

de plus et que le système innove pour le plaisir d'innover. Et pour ces raisons, ils ne trouvent pas d'intérêt à s'investir soit dans les formations continues encore moins en formation continuée qui nécessite un déploiement avéré. Ils vivent la réforme avec un engagement désinvesti. C'est le cas de certains participants qui ne jugent pas utile de s'investir dans un projet qui ne leur apportera rien et pire encore leur exige de déboursier de l'argent qu'ils n'ont pas d'ailleurs. C'est le cas de Bosco qui l'exprime en ces termes :

Il faut déboursier une certaine somme pour s'en offrir au moins l'essentiel. Nous n'avons pas d'argent pour ça. Nos salaires sont d'abord très insuffisants. Nous faisons des mains et des pieds pour joindre les deux bouts. Ce que je peux vous dire concernant les approches précédentes c'est tout simplement que rien n'a changé. Ce que l'APC subit aujourd'hui est aussi ce que la NAP a subi ainsi de suite. Aucune amélioration n'a été envisagé par rapport à la mise en œuvre ; ce qui fait que les mêmes causes produisent les mêmes effets (BO) (D.1.2.3+).

Les acteurs semblent installés dans une certaine précarité qui n'encourage pas le développement professionnel. Ils ne sont pas motivés et adoptent des conduites d'inhibition, d'aquoiboniste, de présentiste et même d'indifférence. Suivons ces propos de différents participants à cet effet : « *On ne peut pas passer le temps à changer les approches pédagogiques. Si on le fait, on n'avancera jamais. Dans cette logique, je ne suis allé vers personne pour chercher quoi que ce soit. D'ailleurs nos directeurs sont parfois moins outillés que nous* » (participant 2, FGPU) (D.D.1.2+).

En ce qui concerne la documentation sur l'APC, je m'arrête à ceux qu'on nous distribue lors des séminaires. Si on n'offre pas, je reste tranquille. Ce n'est pas mon affaire à moi et en plus aucun moyen financier n'accompagne le changement à mon niveau. Je ne peux même pas commettre cette erreur parce que je sais comment ça fonctionne. Il y a eu des réformes avant l'APC et nous avons compris (participant 2, FGPU) (D.D1.2.3+).

« *Nous bénéficions souvent des séminaires d'informations. Cependant, ces derniers restent superficiels et insuffisants faute de moyens* », (participant 4, FGPU) (D.D1.3+) ; « *Ce n'est qu'avec les menaces que j'ai quelquefois participé aux séminaires de formation sur*

l'APC. Cela ne m'intéresse pas surtout quand je sais que c'est quelque chose d'éphémère comme les autres » (participant 1, FGPU) (D.D1.3+);

Les jours de séminaires sont pour moi des occasions de congé. Je n'ai pas la tête sur l'APC. On va vaincre l'APC comme on a eu à vaincre quelle approche ? Je suis sûr que cette approche va mourir sans atteindre son objectif comme les autres. D'ailleurs aucune évaluation claire n'a jamais été envisagée par les instances supérieures pour mesurer le niveau d'atteinte des objectifs des approches antérieures : c'est une autre phase de navigation à vue qui est entamée (Participant 2, FGPU) (D.D1.3+).

Par ailleurs, les acteurs professionnels se rendent compte qu'il est extrêmement difficile pour eux de bénéficier d'une formation en adéquation avec leurs difficultés qui les empêchent d'assurer des prestations de qualité. Car, explique un participant, « *Lorsque le séminaire est programmé, nous faisons toujours un peu d'effort pour y être. Mais, ce qui nous décourage est que les conseillers pédagogiques et les cadres d'appui ne tiennent pas le même langage. Ce qui reste gênant pour nous... » (BO) (D.D1.2.3+).*

Un autre corrobore : « *« Nous bénéficions souvent des séminaires d'informations. Cependant, ces derniers restent superficiels et insuffisants faute de moyens »*, (participant 4, FGPU) (D.D1.2.3+). Ces conduites adoptées par les acteurs dans le processus du changement laissent comprendre le déficit des marges de manœuvre. Les planificateurs auraient engagé le pilotage de la réforme sans analyser au préalable les contraintes et les ressources à mobiliser dans le projet. Cette démarche donne l'impression aux acteurs que les innovations pédagogiques de la scène éducative manquent de sérieux. Il devient difficile pour ces derniers d'explorer l'objet de la réforme.

Au regard de la grille d'analyse, le deuxième indicateur de l'appropriation est l'exploration ou encore compréhension, voire l'adhésion (D2). Il est constitué des actions suivantes : amorcer l'interprétation (remarquer et présenter ce qui change par rapport à l'ancienne façon) (1) ; présenter l'importance de la réforme de l'APC pour soi et pour les autres (2). Pour qu'un acteur amorce la compréhension de l'objet de la réforme nécessite un investissement avéré. C'est d'ailleurs le cas d'Olivier qui s'explique en ces termes : « *Pour bien comprendre l'APC, il est vraiment conseillé de s'offrir des formations parallèles soit en ligne, soit en présentiel. C'est ce que nous avons fait à notre niveau pour compléter l'offre de*

l'Etat » (OR) (D.D2.1+). En effet, développer une professionnalité invite à s'inscrire dans l'apprenance. Cela nécessite l'engagement avec appropriation réelle de la part de l'acteur.

Or, dans le processus de la réforme au Cameroun, les acteurs ne semblent pas épouser une telle conduite professionnelle. En effet, nombre d'enseignants ne semblent pas avoir la culture d'investir pour une quelconque formation. Ils ne sont pas vraiment engagés. Ils estiment que c'est l'Etat qui doit mettre à leur disposition les moyens nécessaires pour la mise sur pied des réformes curriculaires. Cette conduite est renforcée par le surcroît de travail et dans de mauvaises conditions que déplorent les acteurs professionnels. Dans cette logique, il n'est pas évident pour ces acteurs de chercher à comprendre et encore moins présenter l'importance de la réforme aux autres. Ils préfèrent ne pas se donner beaucoup de peine pour une réforme qui n'est qu'éphémère.

Car déclarent ces participants : *« Je ne peux pas chercher d'autres moyens de formation. Il revient à l'Etat de faire ce travail. Pourquoi n'a-t-il pas au départ cherché à former correctement les enseignants avant même d'introduire cette nouvelle approche ? »* (Participant 5, FGPU) (D.D2.1.2. +) ; *« Pour le moment je n'ai pas encore proposé quelque chose pour l'amélioration de l'APC. Elle n'est d'ailleurs pas facile à comprendre. Le moment viendra »* (participant 2, FGPU) (D.D2.1.2+). *« Si je pouvais proposer quelque chose, elle resterait au niveau de l'introduction de l'APC. Je demanderais par exemple d'accorder un peu plus de temps à la formation continue de l'enseignant, à l'instauration d'un système de gratification de l'enseignant méritant, à l'équipement scolaire, à l'identification des compétences des formateurs... »* (Participant 3, FGPU) (D.D2.1.2+).

Les conduites de désappropriation par les professionnels entraînent souvent des résistances au changement. C'est un résultat lié à un ensemble de manifestations observables, actives ou passives individuelles ou collectives, qui entravent le processus du changement. Les analyses permettent de comprendre, que le sens donné au processus du changement est en général une construction collective. Traditionnellement, le processus de la réforme curriculaire devrait se caractériser par un savoir-faire reconnu, des règles et des valeurs qui définissent le travail et les efforts nécessaires par les différents acteurs pour y parvenir. Malheureusement les enjeux des acteurs n'ont pas été pris en compte par les réformateurs. Comment donc s'intéresser à l'APC si l'on ne sait pas ce qu'on doit gagner?

Le marquage dans le processus de la réforme (D3), le troisième indicateur comporte quatre actions : participer activement à des réunions sur l'APC (1) ; produire des diagnostics,

analyses et propositions pour la réforme de l'APC (2) ; envisager et tester certains éléments de l'APC (3) ; intégrer totalement les éléments de l'APC dans son activité (4). Une meilleure appropriation de la réforme passe par une participation active des acteurs aux différentes occasions y afférentes. Ce d'autant plus que l'APC demande beaucoup d'investissement en temps et en argent. Certains participants (OR ; RA ; BO) le confirment d'ailleurs en ces termes :

Personnellement, je veux dire que j'ai beaucoup dépensé pour être à ce niveau aujourd'hui. Je peux même dire que je me suis sacrifié pour la maîtrise de l'APC. Mais, beaucoup reste à faire. Je peux me vanter d'être parmi les meilleurs en ce qui concerne l'APC au Cameroun ; mais je ne veux pas dire que c'est parfait. Du côté des enseignants qui sont appelés à mettre en œuvre l'APC dans les salles de classes, le constat est clair ; Ils sont encore au plus bas niveau » (OR) (D.D3+) ;

L'APC demande beaucoup d'investissement en temps et en argent. Mais, je peux vous dire que je fais le maximum possible à mon niveau. Cela dépend de tout un chacun. Nous préparons les leçons à présenter pendant les séminaires. C'est pour moi l'occasion de montrer aux enseignants comment intégrer les éléments de l'APC dans une leçon. En tout cas, je fais de mon mieux (RA).

Si à mon niveau je n'ai pas assez d'argent à investir sur l'APC, j'y consacre néanmoins une bonne partie de mon temps dans les lectures. Car, il faut que je maîtrise cette nouvelle pédagogie. En tant que directeur d'écoles, je programme des leçons modèles où je suis le principal acteur dans mon établissement. Je suis avant tout un enseignant. En tout cas je me bats encore... (BO).

Il convient de constater que ces participants occupent une position qui leur impose certain rôle dans la chaîne éducative. Ils relèvent de la chaîne de supervision. Ils sont donc des managers à qui revient d'ailleurs la charge du pilotage de tout projet éducatif. Cependant, la dynamique managériale exige le consensus entre les différents acteurs impliqués dans le processus de la réforme. Dans ce nouveau paradigme, l'implication des acteurs de terrain et des réformateurs est indispensable pour que le projet évolue dans une logique de co-

construction de l'objet de la de la réforme. C'est une des conditions pour que l'acteur professionnel devienne acteur de la réforme. Cela l'amène à prendre davantage confiance en sa capacité à apprendre. Ainsi, dans le processus du changement, l'acteur de l'Education de Base serait à même de participer activement à des réunions sur l'APC, produire des diagnostics, analyses et propositions pour la réforme de l'APC et même envisager et tester certains éléments de l'APC, afin de les intégrer totalement dans son activité professionnelle (D3).

Malheureusement, la défaillance managériale relevée par certains participants semble figer les acteurs de terrain dans des postures de désengagement, de participation passive ou encore d'observation. Ils sont incapables de donner un sens clair aux objets de l'APC. En effet, comme le précise ce participant, « *L'APC n'est pas facile. C'est une approche très complexe et les activités permettant de l'intégrer réellement ne sont pas au rendez-vous. Je m'efforce à mon niveau ...* » (participant 1, FGPR) (D.D3+). Cette difficulté est constatée par un autre qui déclare ceci : « *Parler d'une intégration totale des éléments de l'APC dans sa classe est tout simplement de l'utopie. En regardant le nombre d'années passées depuis son introduction on peut croire en cela. Cependant la réalité est toute une autre chose* » (Participant 6, FGPR) (D.D3+).

Ces déclarations permettent de comprendre que la réforme est encore inconnue de certains acteurs de l'Education de Base. Le management du projet de la réforme curriculaire est défaillant. Les réformateurs devraient comprendre qu'une innovation intègre toujours les aspects du connu, et c'est la raison pour laquelle il fallait expliquer l'élément à capitaliser. Ce qui est nouveau dans l'innovation ce n'est pas l'objet en question ou son contenu, mais bien son introduction dans un milieu donné. Il s'agit en fait d'améliorer ce qui existe ou ce qui est perçu et qui peut être accepté par le public cible. Or, un participant affirme :

L'APC reste encore au niveau de balbutiements au Cameroun. Il ne faut pas regarder le temps mis ; il faut plutôt voir les choses de près. Si depuis au moins une décennie on parle de l'APC au Cameroun, ce n'est qu'en 2017 que les nouveaux curricula par compétence apparaissent pour la première fois. Vous comprenez que quelque part on a mis la charrue avant les bœufs. Preuve en est que les enseignants ne parviennent pas encore à intégrer l'APC dans leurs activités quotidiennes (Participant 6, FGPU) (D.D3+).

7.3. SYNTHÈSE DES ANALYSES

Cette recherche aborde la problématique de l'appropriation par les acteurs de l'Éducation de Base du système éducatif au regard des mécanismes de régulation mis en œuvre dans le processus de contextualisation des curricula au Cameroun. Il s'agit d'appréhender comment la prise en compte et la mise en œuvre des mécanismes de régulation dans le management du projet de réforme curriculaire peuvent amener les acteurs de terrain à optimiser les résultats dans leur service et à limiter les conduites de résistance au changement. Pendant le processus de contextualisation de la réforme, les critères d'élaboration, les modalités de participation ne sont pas assez connus, notamment par les professionnels du terrain chargés d'opérationnaliser l'objet du changement.

Normalement, ces acteurs de l'Éducation de Base, n'ayant pas toujours la spécialisation quelle que soit leur position, devraient être consultés par les planificateurs et amenés ainsi à adhérer au processus curriculaire. En effet, il est question pour les réformateurs lors du processus de contextualisation, de mettre en exergue un ensemble de mécanismes, de modalités, des règles, qui vont aider tous les professionnels de terrain à mieux s'investir dans leur métier et à développer leur identité professionnelle. Or, les professionnels de terrain de l'Éducation de Base ne bénéficient pas toujours des mêmes avantages et considérations que les planificateurs, alors même qu'il leur ait demandé d'être compétents, bref de développer le professionnalisme.

Les managers en général, les acteurs, les planificateurs du système éducatif camerounais en particulier, ne permettent pas toujours aux professionnels de travailler en harmonie, ou d'opérationnaliser efficacement la réforme. La plupart des professionnels de terrain se sentent marginalisés et frustrés. Ils sont sous-estimés et sont réduits à des personnels de seconde zone. Ils n'ont pas un « soutien » devant les admettre dans le processus curriculaire. Ainsi, la plupart des participants de l'étude ne bénéficie pas des opportunités réelles dans le processus du changement. C'est ce qui crée la mésestime, les frustrations, le manque d'engagement au travail, l'absence de participation active, l'absence de cohérence dans les pratiques, le manque d'adhésion. Ainsi, les acteurs de terrain pour qui la prise en compte de certains mécanismes de régulation dans un système de pilotage est insuffisante ou absente, se réfugient derrière des conventions implicites et ce sont ces conventions qui régulent la vie dans leur milieu professionnel.

Les participants à cette recherche sont âgés de 49 à 52 ans. Ils ont tous subi les objectifs de la contextualisation venant des autres. La contextualisation ainsi menée ne

conduit pas toujours à une nidification réelle dans le travail ou à la mise en œuvre des objets de la réforme. Les participants dans l'ensemble permettent de comprendre que la mise en place de certaines modalités dans le processus du changement est très douloureuse. Ainsi les conduites de la désappropriation dont vivent ces professionnels de l'Éducation de Base est fortement compréhensible, lorsqu'on analyse le processus de contextualisation en amont. La plupart des résultats du terrain indiquent que les réformateurs s'appuient sur leurs intérêts personnels, mettant de côté l'intérêt des acteurs et même collectif. C'est ainsi que certains acteurs se caractérisent par un manque d'engagement, c'est-à-dire qu'ils ne s'impliquent pas réellement dans la mise en œuvre de la réforme.

Il faut questionner l'appropriation de la réforme lorsque les participants révèlent qu'il est difficile de décrire l'objet de la réforme. Dans ce sens, ils avouent que le projet de réforme renvoie davantage à une finalité professionnelle, englobant des formes de distribution du savoir dans un contexte de travail, comme des stages en entreprise et des formations sur le poste de travail. La formation des acteurs professionnels à la réforme dans le processus de contextualisation renverrait à des finalités professionnelles. Cette formation s'adresse quant à elle implicitement ou explicitement à une main-d'œuvre existante ou potentielle et poursuit ses objectifs en rapport avec le marché de l'emploi. La formation est considérée comme un bien collectif. À ce titre, la démocratisation de son accès devient une priorité afin qu'elle constitue un droit pour tous les acteurs professionnels.

Ce chapitre portant sur l'analyse des résultats, nous a permis de montrer comment la défaillance dans la mise en œuvre des processus de contextualisation impacte l'appropriation de la réforme curriculaire chez l'acteur de terrain. Reste alors à présenter les perspectives d'un tel résultat.

CHAPITRE 8

INTERPRÉTATION DES RESULTATS ET PERSPECTIVES

L'analyse des résultats qui s'est appuyée sur les hypothèses formulées à partir du cadre théorique, a permis de comprendre comment la défaillance dans la mise en œuvre des processus de contextualisation impacte l'appropriation de la réforme par les acteurs de terrain. La force des relations ou l'ampleur des effets attendus est ce qui donne sens à l'interprétation. L'interprétation des résultats désigne selon Fortin et Gagnon (2016, p. 445), « *la démarche qui consiste à examiner les résultats d'analyse, à tirer les conclusions, à considérer les implications cliniques, à explorer la signification des résultats, à généraliser et à suggérer les recherches* ». En ce sens, le chercheur fait la synthèse de l'ensemble des résultats décrits et met en exergue les éléments nouveaux, que l'étude a permis de découvrir.

Ce chapitre a dès lors pour fonction, de réexaminer le problème de recherche à la lumière des résultats obtenus. Il s'agit pour le chercheur, de déterminer si le but fixé au départ a été atteint et, expliquer en quoi les résultats confirment ou infirment les hypothèses qui appuient le cadre théorique. En effet, quel que soit le devis ou le type de recherche adopté, l'interprétation semble constituer l'une des étapes les plus difficiles, en ce sens qu'elle exige une réflexion intense et un examen approfondi de toute la recherche. C'est sans doute ce qui fait dire ce qui suit à Fortin et Gagnon (2016, p. 445) : « *l'interprétation des résultats regroupe les aspects suivants : 1) la crédibilité des résultats ; 2) la signification des résultats ; 3) la généralisation ou la transférabilité des résultats ; 4) les implications pour la pratique ; et 5) les conclusions* ». Dans cette logique, les résultats ainsi interprétés seront discutés du point de vue des écarts avec nos postulats de départ.

La tâche qui nous incombe maintenant, est de donner sens aux indices qui constituent les matériaux sur lesquels va reposer la discussion, devant donner lieu à des perspectives théoriques et pratiques. Ces perspectives vont découler des questions spécifiques qui ont conduit l'étude. Dès lors, l'accent sera mis sur les particularités suivantes.

HR1 : *la défaillance dans la clarification du contenu du changement impacte l'appropriation des réformes curriculaires en Education de Base.*

HR2 : *la défaillance dans l'analyse des contextes du changement impacte l'appropriation des réformes curriculaires en Education de Base.*

HR3 : la défaillance dans le repérage des processus du changement impacte l'appropriation des réformes curriculaires en Education de Base.

8.1 INTERPRETATION DES RESULTATS

Cette phase consiste en une véritable mise en débat des résultats de la recherche, en confrontant les données empiriques aux théories explicatives. L'interprétation suit l'ordre des thèmes de l'étude. Ainsi, l'interprétation des résultats de cette étude se fera en fonction de ses trois hypothèses de recherche.

8.1.1. De la défaillance dans la clarification du contenu du changement à la désappropriation de la réforme curriculaire en Education de Base.

Selon Pichault (2013), l'une des qualités des réformes curriculaires semble résider en la contextualisation de leur mode de pilotage. La contextualisation démontre alors, la pertinence même du changement. Sans doute, la pertinence constitue une dimension cruciale pour une contextualisation de la réforme curriculaire de qualité. La contextualisation exige alors une clarification du contenu du changement, adapté aux réalités locales, à l'effet d'encourager les conditions politiques, culturelles et socio-économiques. Pichault (2013) postule que le changement c'est d'abord un contenu, c'est-à-dire un objet qui va être soumis à modification, reflétant le plus souvent les intentions d'une équipe dirigeante en matière de cible, de rythme ou de résultat attendus (approche de la planification), mais pouvant aussi résulter de l'évolution non intentionnelle de certaines variables.

La planification est selon Pichault (2013), l'une des approches les plus fréquemment utilisée pour aborder les processus de changement. Erigée en norme par de nombreuses écoles de gestion, la planification relève d'une vision idéale du processus de décision. Toutefois, selon Pichault (2013), la planification suppose tout simplement une invariabilité des objectifs. Aussi déclare-t-il :

La planification ne s'accommode guère d'une diversité de points de vue. Elle suppose au contraire que l'ensemble des intervenants partagent fondamentalement les mêmes valeurs et les mêmes objectifs. Une fois inscrits dans le cadre de la planification, les objectifs ne sont plus rediscutés et restent inchangés de la formulation à l'implémentation et au contrôle (Pichault 2013, p. 51).

Cette position spécifique s'éloigne de la quasi-linéarité du processus de décision prônée par l'ensemble des théoriciens de la planification. Processus qui, emprunte une série d'étapes distinctes les uns les autres et séquentiellement ordonnées. Si Pichault (2013) suppose que le changement doit toujours s'appuyer sur un objectif commun, il propose tout de même des méthodes pour y parvenir. Autrement dit, cet objectif doit être formulé par l'ensemble des protagonistes.

Dans ce sens, Perrenoud (1999) plaide pour une construction opportuniste des problèmes. Car, toute réforme prétend répondre à un problème. On oublie que les problèmes n'existent pas à l'état naturel (Becker, 1966), comme Isambert-Jamati (1985) l'a montré à propos de l'échec scolaire dans les années 1950, les problèmes sont doublement construits par les acteurs, dans la mesure où ils dénoncent un décalage entre l'Etat et l'évolution du système d'une part, leurs attentes et exigences d'autre part. Il faut donc, pour que les acteurs puissent trouver un consensus sur l'existence et l'importance d'un problème, qu'ils partagent :

- une vision des finalités et du fonctionnement idéal du système éducatif ;
- un diagnostic sur l'ampleur de l'écart à cet idéal ;
- le sentiment que cet écart est inacceptable et justifie une action de réforme.

« *Qu'il n'y ait pas consensus sur les finalités et les exigences est indissociable du pluralisme* », estime (Perrenoud, 1999, p. 5). C'est ainsi que certains acteurs défendent des intérêts, d'autres des principes de justice. Certains obtiennent déjà ce qu'ils veulent, si bien que le statu quo leur convient ; d'autres sont exclus ou parlent au nom des exclus.

Collerette, Delisle et Perron (2008, p.83) clament que « *les objectifs constituent l'axe intégrateur d'un projet de changement. C'est autour d'eux que graviteront les différentes composantes de la planification et des ajustements dans l'action* ». Bien clarifiés, ils obligent à faire un choix approprié quant aux moyens d'action à utiliser. Ils facilitent le processus d'évaluation continue ainsi que la communication des intentions aux destinataires ou aux collaborateurs. De façon plus explicite, les objectifs servent de charnière entre le diagnostic et la planification. La notion d'objectif et de valeur tendent souvent à se confondre. Mais les auteurs précisent que la valeur exprime le système de croyance auquel adhère un individu, un groupe ou une organisation. L'objectif pour sa part, exprime le résultat recherché et par conséquent une intention d'agir en vue d'atteindre ce résultat. Les objectifs ne doivent donc pas être considérés comme immuables puisque l'agent du changement aura avantage à reconsidérer régulièrement ceux-ci en fonction des différentes circonstances et des

phénomènes qui se seront manifestées.

Néanmoins, l'objectif terminal précise ces auteurs, formulera de façon générale les résultats qu'on cherche à atteindre à la fin du projet. Il reprend donc les termes de la situation souhaitée, en la décrivant de façon opérationnelle, et en la présentant de façon réaliste après analyse des forces motrices et restrictives présentées dans le milieu. Ainsi,

dans un effort de réalisme, l'agent de changement devrait s'interroger sur l'appropriation des objectifs par les gens visés. En effet, il peut facilement arriver qu'on se fasse croire que l'on définit des objectifs que la plupart des destinataires valorisent. Dans les faits, il se peut fort bien que ces objectifs ne contiennent que ses propres vœux, ses propres valeurs, ses propres intentions et que l'on projette ses propres désirs sur l'ensemble des destinataires, au détriment de leurs vrais besoins (Collerette et al., 2008, p.87).

Dans cette perspective, la société devrait, fonctionner selon un mode démocratique. Il s'agit de faire en sorte que l'objectif du changement soit partagé par tous les protagonistes.

L'identification de la finalité du changement constitue une dimension clé de la gestion du changement (Pettigrew, 1990 ; Autissier et Moutot, 2003, Bériot, 2006 ; Langley et Denis, 2002 ; Perrenoud, 2000 ; Bériot, 2006 ; Collerette, Delisle et Perron, 2008 ; Collerette et Schneider, 2007 ; Pichault, 2013). Cette étape est trop souvent considérée comme allant de soi, sans faire l'objet d'élucidation collective (Pichault, 2013). Pourtant, l'objet ou la cible du changement constitue un premier champ de différenciation. Pour cela, Pichault (2013) recommande à tout intervenant de toujours se poser des questions par rapport à la nature du changement dès l'amorce du processus : s'agit-il de changer le fonctionnement organisationnel ? De politique de gestion des ressources humaines ? De stratégies d'affaires ? De configurations organisationnelles ? De culture organisationnelle ? Du type de technologie de production ? Du système d'information ?

Pour faciliter cette analyse, Pichault (2013) plaide pour une utilisation heuristique des types idéaux, susceptibles d'aider l'intervenant à spécifier la nature du changement en cours, sans nécessairement marquer son adhésion aux théories implicites qui les sous-tendent. L'on peut d'après lui caractériser un processus de changement en montrant qu'il consiste à passer d'une configuration entrepreneuriale à une configuration mécaniste ; qu'il repose plutôt sur

une tentative d'individualisation de la gestion des ressources humaines ; qu'il reflète une évolution de la stratégie vers davantage de différenciation, etc.

D'après Bériot (2006, p.83), « *l'être humain aime savoir où le conduit le chemin qu'il emprunte. Et apprécie de pouvoir faire la preuve tangible de ces actions. Donner un contenu précis à un objectif (je veux dire une formulation susceptible de traduire en termes concrets à quoi l'on constate qu'il est atteint) a plus d'une vertu* ». C'est dire toute l'importance accordée à la définition préalable d'un objectif du changement. Ainsi, la clarification de l'objectif du changement demeure une étape prioritaire. Ce composant fondamental du référentiel d'accès à la complexité est appelé « résultats attendus ».

En réduisant le flou lié aux démonstrations abstraites, ce contenu, clair et intelligible, réduira l'inquiétude qui se glisse inévitablement dans toute perspective de changement. Ensuite, il permettra à chaque acteur de se positionner, de définir les actions pertinentes par rapport à cet objectif qui présentera une image nette, de décider en cours de route les ajustements nécessaires (régulation) sans perdre de vue le but final. Bien entendu, on ne prendra en compte les résultats attendus de la demande que si celle-ci apparaît cohérente avec l'objectif du niveau supérieur (Bériot, 2006).

Alors, dans la pratique, tout intervenant devrait retenir que, quel que soit la forme de la demande (problème à résoudre, solution à mettre en œuvre ou encore objectif à atteindre), le demandeur à l'impression d'exprimer son objectif. Il convient donc dans tous les cas de considérer sa demande comme objectif de référence (niveau n). Dans une approche systémique, Bériot (2006) propose au cadreur de ne pas en rester là. Il se doit ainsi de lui faire exprimer le contenu d'un objectif de niveau logique supérieur ($n+1$). Ainsi, « *plutôt que de chercher à déterminer la nature de la demande, il est plus simple de changer de niveau logique pour découvrir le lien de cohérence qui existe entre la demande n et l'objectif de niveau supérieur $n+1$* » (Bériot, 2006 ; p.78). Ce travail demeure en toutes circonstances l'élément fondamental qu'il convient de mettre en lumière dans tout cadrage.

Autrement dit, l'identification de la finalité du changement devrait faire l'objet de débat entre les parties. Cette façon de procéder d'après Bériot (2006) permettrait de définir un cadre de référence pour tout ce qui va suivre, de clarifier la position du demandeur. Elle servira aussi de repère dans la poursuite du recueil d'information et éclairera la stratégie à appliquer. Il s'agit en fait d'identifier un objectif commun pour les protagonistes, une sorte de contrat sur lequel chacun va devoir s'engager. Cette clarification est fondamentale en ce sens

qu'elle permet de percevoir ce vers quoi le système veut aller, le sens qu'il souhaite donner au changement.

D'après Autissier et Moutot (2013), la première information contenue dans la note de cadrage contient les éléments de définition de la situation existante. Ces éléments doivent clairement définir ce qui fait que le changement soit nécessaire. Conner (1992) avait ainsi développé la notion de « Burning Platform » pour symboliser cette étape. Ainsi, pour Autissier et Moutot, (2013, p. 44) « *la justification interne est manifestement plus délicate à gérer car elle nécessite d'expliquer les causes et de les endosser. Justifier une ambition peut cependant représenter un formidable moteur de changement pour lequel nombre d'individus sauront alors se mobiliser fortement pour l'atteindre* ».

Cependant, c'est la deuxième partie de la note de cadrage qui répond d'une manière complète à la définition de l'objectif du projet. Ainsi, le point original de la définition des objectifs du projet dans la note de cadrage réside dans la volonté de bien cadrer les enjeux de ces objectifs. Ils proposent de définir l'objectif en trois sous-parties : le constat, les résultats attendus et les gains attendus. Ces trois parties doivent d'après ces auteurs être abordées distinctement dans la mesure où elles permettent une réelle réflexion sur les conditions de réussite du changement visé. Aussi précisent-ils « *les trois dimensions doivent se correspondre en toute cohérence. Les gains attendus doivent ainsi bien être couverts par les résultats qui eux-mêmes doivent bien correspondre au périmètre décrit dans le constat* », (Autissier et Moutot, 2013, p. 45).

Dans le même ordre d'idées, Dias (2009) pose que la pertinence du cadrage n'a de signification que par un contexte donné. Ainsi, la logique de contextualisation consiste à rendre autonomes, les différents acteurs du système éducatif chargés d'opérationnaliser la réforme en cours. L'autonomie entendue ici dans le sens de possibilités données à tous les groupes d'acteurs, d'exercer leur capacité critique face aux problèmes locaux et nationaux. A cet égard, les planificateurs doivent permettre aux différents acteurs de l'Education de Base, d'interagir dans le processus, afin de maîtriser la réalité sociale. Il convient de comprendre qu'aucun acteur, quel que soit son statut, ne doit être marginalisé. Etant donné que, c'est quelque fois les acteurs du terrain qui maîtrisent mieux les réalités locales. Il est alors nécessaire de prendre en compte leurs différents points de vue, dans le but de faciliter plus tard la nidification, l'exploration voire le marquage. C'est dans cette perspective que ces participants déclarent :

Nous sommes des acteurs, mais nous ne savons où on va, même si on dit que l'APC devrait permettre de former des citoyens autonomes et compétents. Reste alors de réussir sa mise en œuvre. C'est regrettable pour notre système éducatif, car on part de réformes en réformes sans questionner les limites de l'existant (RA).

Les réformes éducatives au Cameroun arrivent souvent chez l'enseignant de cette même façon : un beau jour, vous arrivez à l'école et on vous dit : désormais vous devez enseigner selon l'APC. Et, après une ou deux séminaires on commence à vous mettre la pression. Je veux dire que les réformes antérieures ont subi le même sort, rien n'a changé (FGPR).

« Je ne sais pas ce qui a motivé l'état camerounais à s'engager dans l'APC alors que la NAP n'avait pas encore atteint le point d'achèvement » (FGPU). « Si je ne sais pas trop pourquoi est née cette réforme, il est aussi évident que je ne puisse pas la qualifier. C'est tout simple » (FGPU). Par ailleurs, il faut noter que le processus de clarification du contenu du changement ne s'arrête pas à la seule formulation commune de son objectif. Un autre aspect non négligeable est la détermination de l'ampleur potentielle du changement. Il s'agit d'après Pichault (2013), de définir l'importance de ses conséquences sur le système et situer ses différents niveaux. Définir l'importance des conséquences du changement sur un système, revient à déterminer non seulement le type de pression et de frustration que le changement peut générer auprès des acteurs concernés (Pichault, 2013) mais aussi et surtout leur intensité (Autissier et Moutot, 2013). Il est vrai qu'à ce stade précoce du projet, il n'est pas possible de répondre à toutes les questions que l'on pourrait se poser pour définir en détail la réalité des problèmes que pourra soulever le changement, mais il demeure important de réfléchir à ce sujet. L'objectif est tout d'abord de balayer les grandes questions susceptibles de modifier drastiquement les moyens nécessaires à l'accompagnement du changement.

Préciser les différents niveaux hiérarchiques à l'origine du changement revient à localiser le niveau auquel se situe le changement escompté afin de susciter des attentes réalistes à son égard, quitte à réajuster le tir en cours de route, en fonction des interrelations concrètement observés. Aussi déclare Pichault (2013, p.37) en le déplorant : *« la tendance actuelle à présenter tout changement sur le mode stratégique est à cet égard préoccupante : elle crée des attentes qui ne pourront être rencontrées et est potentiellement source de*

frustrations ». A ce sujet, Bériot (2006), propose de définir le système à considérer. Autissier et Moutot (2013), pour leur part recommandent de dimensionner le chantier de conduite du changement pendant Collerette, Delisle et Perron (2008), évoquent la délimitation des frontières du système.

Cependant, les intervenants chargés de mettre en œuvre la réforme curriculaire en Education de Base semble avoir négligé cet aspect. Ce qui n'est pas de nature à favoriser l'appropriation de la réforme. A ce sujet, écoutons les témoignages de ces participants :

Lorsque nous observons la mise en œuvre de l'APC au Cameroun, tout se passe comme si certains coins du pays sont négligés. Ou encore que certains ordres d'enseignements ne soient pas bien pris en compte. Nous ne comprenons pas bien ce qui se passe. Il y a aussi eu d'autres innovations pédagogiques qui n'ont pas traversé certaines villes du Cameroun. Je pense par exemple à ce qu'on a appelé la «Main à La Pâte» (LAMAP) ou encore au « Lifeskills » (RA).

Les écoles privées sont parfois négligées dans cette affaire. On a souvent l'impression que l'Etat met beaucoup plus d'accent sur ses écoles comme pour dire que la bonne charité commence par soi-même. C'est aussi pour cela que parfois nous ne sommes pas au même niveau (participant 2, FGPR).

Hein, hein... en réalité, il y a un problème au niveau de la mise en œuvre des innovations pédagogiques dans le système éducatif camerounais : c'est une politique de deux poids deux mesures. Ce qui n'est pas de nature à favoriser la réussite de la réforme au niveau global (participant 3, FGPR).

Le troisième et dernier aspect de la clarification du contenu du changement est la prise en compte des bornes temporelles du changement. Il s'agit de préciser le moment où le processus s'enclenche et celui à partir duquel on peut affirmer qu'il produit certains résultats (début, étapes clés, etc.), tout en tenant compte des représentations des différents acteurs concernés et même de l'équipe dirigeante. Il est donc question non seulement de préciser les différentes étapes qui jalonnent le processus du changement mais aussi et surtout prévoir les activités d'ajustement nécessaires. Pichault (2013) propose de distinguer à cet égard trois

grandes phases : la première marquée par un sentiment de perte par rapport au passé ; la deuxième devenant une zone « neutre » entre l'ancienne réalité désormais révolue et la nouvelle en train de naître ; la troisième constituant un nouveau départ.

Ce travail permet à l'agent de prévoir la gestion des différentes bornes temporelles du changement à savoir :

- Sensibiliser les participants à la nécessité de quitter le statu quo pendant l'étape de dé cristallisation (conscientiser à la nécessité du changement)
- Stimuler via des techniques de brainstorming la recherche participative de solutions aux craintes et problèmes qu'ils soulèvent pendant la phase de transition (rassurer, informer en détail, clarifier les enjeux)
- Mobiliser les énergies et transformer des comportements existants par le biais d'actions de formation et d'accompagnement des acteurs clés pendant la phase de transition (soutenir, coacher)
- stabiliser et consolider les nouveaux comportements par le biais de procédures et dispositifs formels pendant la phase de recristallisation (fournir les occasions d'échanges, encourager les innovations).

Toutefois, à en croire aux participants, aucune action n'a été engagée dans ce sens. Ce qui explique leur désappropriation de la réforme.

La phase de transition a été compliquée tant chez nous les conseillers que chez les autres cadres d'appui : nous n'avons pas la même compréhension de l'APC...Je pense que plusieurs assises entre les cadres supérieurs exigeant une façon unique d'enseigner selon cette nouvelle approche aurait résolu le problème (RA).

L'APC n'a pas de délai de mise en œuvre néanmoins mais je pense que le début de l'APC au Cameroun c'est à partir de l'OIF / BAD et ensuite s'en est suivi la formation de quatre technopoles au Cameroun qui devait continuer des séminaires avec toute la chaîne éducative (BO).

Les personnes chargées de mettre sur pied l'APC n'ont pas tenu compte de la difficulté qu'éprouvent les enseignants à partir de l'approche précédente à l'approche nouvelle. Ils ont pensé qu'il s'agissait d'une lettre à la poste. Pourtant, dans la réalité, se détacher d'une routine n'est pas toujours

évident. Comme pour dire que les vieilles habitudes de mise en œuvre ont été maintenu (participant 3, FGPR))

En tout cas, nous sommes dans l'APC, il paraît que c'est un processus à durée indéterminé. Chacun prend son temps. D'ailleurs moi je ne me dérange pas je suis à trois ans de la retraite (participant 3, FGPU). Pour le moment je suis encore derrière et je crois qu'il y a encore assez de temps pour se rattraper (participant 4, FGPU).

En outre, une mauvaise connaissance ou une connaissance a priori du contexte socio-culturel de la part des réformateurs peut s'avérer risquée pour leur considération dans l'application de celui-ci. Cette méconnaissance peut entraîner des interventions qui accordent très peu d'attention aux initiatives locales et aux priorités nationales, exposant ainsi les acteurs de terrain à une désappropriation de la réforme. De même, Marcel (2002) envisage la contextualisation curriculaire en termes de processus désignant les relations interactives entre des individus et un contexte en cours d'action. Ainsi, l'accent est mis, d'après Marcel (2002, p. 104), « sur la distinction entre environnement tel qu'il peut exister comme un donné indépendant des représentations de l'acteur engagé (et donc tel qu'il peut être décrit ou construit par d'autres) et situation d'action telle qu'elle est construite par cet acteur en fonction de ses engagements ».

De ce point de vue, tout en valorisant les apports de l'approche contextualiste, le processus de contextualisation de la réforme met en évidence la prise en compte de l'environnement social dans lequel le projet de la réforme doit se déployer. La contextualisation fait aussi référence à la notion de causalité circulaire (à la différence de la causalité linéaire du modèle processus/produit) et d'interaction (les composantes du système comme simultanément modifiées et modifiantes les unes par rapport aux autres). Mais, également par rapport à l'environnement ; la lecture mono-causale qui laisse place à une lecture multi-causale compliquée d'une interdépendance entre les causes et les effets.

Dans la même veine, Ndoye (2009) questionne les réformes curriculaires par rapport aux politiques éducatives et à l'évolution des systèmes éducatifs. Pour le faire, il décline les politiques de réformes curriculaires en cinq questions essentielles: pourquoi ces réformes ? Quelles réformes ? Grâce à quels processus d'adaptation du système ? Pour quels résultats ? Et enfin, Quelles leçons tirer des expériences de ces vingt dernières années ? Ce questionnement semble s'expliquer par le fait que :

Les pouvoirs qui se mettent en place veulent démontrer leur originalité et prétendent illustrer, à travers le système éducatif, les nouvelles finalités économiques, sociales et politiques dont ils sont porteurs. Par ailleurs, après les périodes de conflits, nombreuses en Afrique, la question de la reconstruction du système éducatif se pose et les gouvernements lui assignent des ambitions plus larges, constitutives de la récupération post conflit et de la reconstruction nationale, comme l'éducation à la paix, à la tolérance, à la citoyenneté, etc. (Ndoye, 2009, p.52).

En d'autres termes, les réformes curriculaires dans les pays du sud et plus spécifiquement au Cameroun prennent leur source dans le politique, d'où le processus « top down ».

De plus, il se trouve qu'en Afrique, les influences extérieures jouent un rôle énorme, que ce soit au niveau économique, financier, politique ou scientifique. Ainsi, les opérateurs internationaux qui apportent les réformes en associant des financements rencontrent aisément l'approbation des gouvernements. A cet effet, explique Ndoye (2009, p.52), « *l'agenda international des politiques et des recherches en Education intervient aussi, en déterminant le type de réformes et le niveau d'intérêt porté à ces réformes* ». Autrement dit, la pauvreté des pays du sud les plonge dans un certain suivisme qui empêche la clarification des contenus de ces réformes par toutes les parties prenantes.

Pourtant, d'après Pichault (2013), ambitionner une nouvelle réforme curriculaire doit faire l'objet d'élucidation et de négociation collective entre les membres de la chaîne éducative. Il y a lieu de comprendre que l'absence de clarification de contenu de changement crée une certaine dissonance cognitive chez les acteurs de terrain qui ne savent plus à quel saint se vouer. Car précise Ndoye (2009, p.54), « *avant qu'une réforme soit achevée, une autre est déjà en cours et les enseignants sont totalement perdus* ». C'est ce que regrette d'ailleurs un participant à la recherche en ces termes: « *C'est regrettable pour notre système éducatif, car on part de réformes en réformes sans questionner les limites de l'existant* » (OR).

Dans cette perspective, la contextualisation des réformes curriculaires nécessite une légitimation afin de permettre son appropriation par les acteurs de terrain. La légitimation de la contextualisation suppose l'ensemble d'éléments qui rendent acceptable le pilotage du changement dans un débat public plus large. Dans la dynamique de la sociologie des projets, la légitimation permet de mieux saisir la diversité des logiques des organisations, qui constituent le champ éducatif. Ainsi, la clarification du contenu de la réforme permettrait d'éclairer certains problèmes rencontrés, dès lors que l'on s'attache à réformer le système

éducatif. Dans ce contexte, la prise en considération croissante des représentations et des croyances des acteurs de l'Éducation de Base amènerait à aborder la perspective néo-institutionnaliste, qui accorde une place importante à la question de construction de compétences, comme facteur de réussite ou d'échec de la contextualisation de la réforme.

Dès lors, la légitimité de la réforme serait un accord tacite subjectif et consensuel entre les parties prenantes du projet. Faut-il rappeler que dans un contexte de développement dominé par une grande variété d'acteurs (nationaux et internationaux), la contextualisation de la réforme doit s'imposer comme « *un mode privilégié d'action et de structuration des États* » (Charton, 2011, p.4). De fait, les réformes étant l'aboutissement de dynamiques sociales et politiques, le processus de légitimation de la contextualisation de la réforme doit prendre en compte à la fois les aspects axiologique ou culturel, épistémologique, praxéologique ou pédagogique-didactique. Dans cette perspective, la légitimité de la contextualisation de la réforme curriculaire constitue le noyau central autour duquel, gravitent les autres éléments du système éducatif. C'est dans ce sens que peut être envisagée une relation entre la légitimité de la contextualisation de la réforme curriculaire et le développement professionnel des acteurs de l'Éducation de Base.

La légitimation de la contextualisation curriculaire se trouve mise en cohérence entre les politiques institutionnelles et les politiques substantielles ou curriculaires. Car, écrit Lessard (2009, p. 61), « *Les politiques institutionnelles sont, pour les politiques substantielles, autant des contraintes que des ressources, parfois davantage l'une que l'autre* ». L'appropriation de la réforme curriculaire dépend alors de la plus-value que véhicule le pilotage du changement. Autrement dit, lorsque la légitimation de la contextualisation de la réforme a su intégrer toutes les parties prenantes du projet, le développement des compétences s'en suit. Il y a lieu de comprendre, qu'il est impossible d'envisager un socle de compétences en situation opérationnelle si celui-ci n'est pas préalablement défini dans la planification du projet de réforme. Il devient prudent de procéder à une contextualisation qui ne dissocie pas politiques institutionnelles et politiques substantielles ou curriculaires.

La légitimité de la contextualisation curriculaire est non seulement perçue par son environnement comme valable, mais aussi comme signifiante, prévisible et digne de confiance (Lessard, 2009 ; Lessard et Carpentier, 2015). Ainsi, elle est en mesure de fournir à son environnement un compte rendu crédible et une explication rationnelle de ce qu'elle fait et de pourquoi elle le fait. Dès lors, il convient de postuler un lien entre les politiques

institutionnelles et les politiques substantielles, les premières ayant pour objet de faciliter l'opérationnalisation des secondes.

La légitimation de la contextualisation curriculaire met ainsi en exergue les différents rapports sociaux au sein du champ, la distribution de l'autorité et du pouvoir, les encadrements juridiques, administratifs et règlementaires des paliers, des instances et des organisations. Toutes ces actions regroupent, d'après Lessard (2009), les acteurs de l'Éducation de Base autour de positions ordonnées dans le projet de réforme, le soutien et le contrôle du pilotage, l'évaluation et la reddition de comptes. Aussi, la légitimation de la contextualisation curriculaire interpelle le planificateur dans ses missions, en termes de ce qu'il doit faire, des moyens, outils et technologies à sa disposition.

Bien plus, les spécialistes des politiques éducatives (Legendre, 2004 ; Jonnaert et Vander Borgh, 2009 ; Jonnaert, 2009) estiment qu'une contextualisation de la réforme devrait apporter diverses précisions notamment sur la nature épistémologique, à l'effet de favoriser le marquage des différents groupes d'acteurs impliqués dans le processus. Selon les analyses de Jonnaert (2009), il s'agirait pour le MINEDUB de spécifier : (1) ce qui serait considéré comme étant une connaissance du point de vue des sujets en situation de formation et non plus seulement la forme que le savoir peut prendre à travers telle ou telle discipline scolaire. C'est la question épistémologique du didacticien ; (2) comment cette connaissance se construira, se modifiera individuellement et collectivement, et non pas comment elle se transmettra. C'est la question du didacticien liée à la théorisation ou la modélisation des processus d'apprentissage ; (3) comment la viabilité de cette connaissance sera confirmée ou infirmée, et non plus seulement comment elle sera évaluée. C'est la question éthique du didacticien.

En conséquence, Legendre (2004 ; 2008) souhaite pour la contextualisation de la réforme, un certain effort pour se distancier d'une méthodologie de développement curriculaire. Cet effort privilégie une approche un peu plus globale et systémique au détriment d'une démarche analytique. Il importe de relever que la clarification épistémologique du paradigme s'articule autour de deux problématiques théoriques fondamentales : d'une part, la représentation des connaissances et d'autre part, la capacité du binôme enseignant/apprenant à se modifier à partir des interactions avec l'environnement. La clarification du contenu de la réforme impose ainsi d'expliquer l'ensemble des processus impliqués dans la production, le traitement et la mémorisation des représentations mentales et, des actes qui guident

l'ensemble des acteurs impliqués dans le processus de contextualisation de la réforme curriculaire.

Cependant, la modélisation dans le processus de contextualisation curriculaire, consiste à mettre au point un ensemble d'éléments ou principes de la logique de compétences, afin de permettre aux professionnels de terrain de s'engager avec une appropriation réelle la réforme. En effet, la modélisation dans le processus de contextualisation renvoie à la configuration (Collerette et Schneider, 2007) voire la cartographie ou encore une carte géographique, c'est-à-dire qui ne rend pas compte des paysages (Bériot, 2006 ; Autissier et Moutot, 2013) des éléments à inscrire dans le projet de la réforme par APC.

Dans cette logique, il importe de préciser que la modélisation dans ce processus curriculaire permet l'ajustement du système éducatif aux besoins de la société dans son ensemble, et le contexte expérimental de chaque professionnel de terrain en particulier. Car, comme le précise Jonnaert (2004, p. 71), « *il n'est guère possible d'introduire une approche par compétences dans les programmes d'études sans situer une telle réforme, de façon globale, au sein du système éducatif d'une région et en comprendre l'impact* ». Autrement dit, la modélisation de la contextualisation de la réforme curriculaire inscrit les acteurs de l'Education de Base dans une logique contextualiste adoptant l'APC.

Jonnaert et M'Batika (2004) estiment que le processus de contextualisation curriculaire dans ce sens, ne saurait se limiter à la seule reformulation des programmes d'études. Dans ce contexte, il devient difficile de dissocier les changements des programmes d'études des autres changements curriculaires dont ils sont solidaires. En ce sens que la place donnée aux compétences dans la contextualisation des réformes curriculaires « *représente moins une nouvelle méthodologie d'élaboration des programmes qu'un révélateur des grandes tendances qui façonnent nos sociétés* » (Legendre 2008, p. 43). Autrement dit, le processus de contextualisation de la réforme curriculaire doit aller au-delà du simple renouvellement de programmes pour un nouveau langage. Car, il renvoie à un changement dans la vision même de l'Education, dans la fonction qu'occupe l'école et dans la posture des planificateurs et des professionnels de terrain.

A ce sujet, Mvesso propose d'établir une cohérence et une interaction nécessaire entre le système sociétal et le système éducatif. Il faudrait que ce dernier soit pensé, organisé, planifié et finalisé de façon intentionnelle et systématique. Mais, cette mise en perspective des finalités du système doit se faire en fonction des finalités générales que se donne la collectivité. Dans cette perspective, la mise en place d'un vrai système d'Education connecté à un projet de société dans un pays paraît la seule voie royale pour maîtriser un futur

commun. Ainsi, l'Education doit constituer l'élément intégrateur de base, cimentant les jeunes générations, au sens Durkheimien du terme, autour des valeurs centrales dont la plus fondamentale sera la tolérance entre communautés et l'acceptation des formes d'expression culturelle et artistique de l'autre. Dans cette logique, Mvesso (2005, p.9) trouve que « *le système éducatif d'un pays organisé doit pouvoir constituer un élément fort du projet de société mis en œuvre par la collectivité. Il n'est pas une écharde dans la chaire sociale* ». Ce qui suppose que la contextualisation d'une réforme comme celle par APC ne saurait se présenter ou fonctionner comme un phénomène « *sui generis* », c'est-à-dire totalement indépendant, parasitant et mettant hors circuit les éléments interactifs du système sociétal global que sont les parties prenantes au projet du changement.

Fonkoua (2006) pour sa part, postule pour le développement de l'Education interculturelle. Laquelle constitue l'une des meilleures solutions pour faire gagner la confiance et l'adhésion des populations aux politiques de développement des projets éducatifs. Ainsi, il propose en perspective, une analyse préalable de l'existant pouvant servir de départ pour développer et approfondir les résultats et apprendre des échecs du passé et du présent, afin de promouvoir une meilleure appropriation des réformes par les acteurs du système éducatif. Et, pour les besoins de cohérence dans la réflexion, il pense que « *les fondements de l'Education pour l'Afrique devrait regrouper un certain nombre de variables autour de grandes attitudes (veille prospective, volonté stratégique et mobilisation collective) qui constitue la culture stratégique* » (Fonkoua 2006, p. 11). C'est avant tout un appel à la nécessité de clarifier les finalités de la réforme, de situer les différents niveaux de changement et de déterminer les bornes temporelles de celui-ci.

A tout prendre, le processus de contextualisation de la réforme curriculaire dans la perspective contextualiste, devrait s'inscrire dans une logique de compétence. Cette logique de compétence impose alors aux différents acteurs, une orientation particulière, et donc une modélisation. A travers la modélisation, le processus de contextualisation de la réforme remplit essentiellement deux fonctions, selon qu'il concerne la façon d'agir de la personne ou la façon de se servir de l'outil du pilotage du changement. Ainsi, la première fonction consiste à circonscrire clairement l'ensemble des actions et des ressources à mobiliser par les acteurs devant agir avec succès dans une réforme selon une logique particulière, celle des compétences, à l'effet de favoriser chez les professionnels, le développement du sentiment de contrôle.

Ces deux fonctions sont indissociables et se complètent. Car, elles permettent d'évaluer l'engagement impliqué des acteurs de terrain au travers de la qualité de la contextualisation du changement envisagé (Jonnaert, 2007 ; Masciotra, 2006). De ce qui précède, il convient de comprendre que la défaillance dans la clarification du contenu du changement entrave l'appropriation des réformes curriculaires par les acteurs de l'Education de Base.

8.1.2. De la défaillance dans l'analyse des contextes du changement à la désappropriation des réformes curriculaires en Education de Base

D'après Pichault (2013), les contextes désignent les facteurs susceptibles d'influencer les contenus de la réforme curriculaire et son évolution. Les contextes apparaissent ainsi comme une variable exogène sur laquelle les dirigeants ont peu de prise : le marché, la culture nationale, la technologie, la taille, l'âge de l'organisation sont vus essentiellement comme des facteurs contraignants dont il s'agit de gérer les conséquences en adaptant d'une manière appropriée l'organisation du travail, la GRH, la stratégie, les systèmes d'information, etc., à leurs évolutions. A ce sujet, l'auteur émet les précisions suivantes :

Il n'y a donc pas en la matière de solutions optimale et universelle : les dirigeants ne sont plus vus ici comme des personnages omniscients, parvenant à optimiser leurs décisions quel que soient les circonstances : ils doivent avant tout parvenir à ajuster leur organisation aux caractéristiques du contexte dans lequel elle opère. S'ils ne le font pas, ils la condamnent à des performances moindres (Pichault, 2013, p.63).

Ainsi, la diversité des formes organisationnelles résulte selon les fondateurs de l'approche contingente de processus d'adaptation plus ou moins réussis à la diversité des conditions (contraintes et opportunités) du contexte. Ces conditions sont aussi bien externes qu'internes.

Pichault (2013) suppose que l'analyse du contexte interne est une investigation, une étude approfondie, une décomposition de la dimension d'ordre structurel, politique, culturel, propre à une organisation. Cette analyse permet à l'intervenant non seulement de repérer les opportunités ou les contraintes de contexte susceptible de marquer le processus (ressources humaines, financières, matérielles, technologiques...), mais aussi et surtout de qualifier la nature centrifuge ou centripète du système d'influence en vigueur et détecter les écarts susceptibles d'émerger entre les présumées enjeux sous-jacents au processus de changement et les modes de fonctionnements en vigueur.

Se basant sur l'approche contingente, Pichault (2013) souligne le potentiel prédictif des variables contextuelles, en particulier celles qui caractérisent le contexte interne. Il précise que « *le contexte interne n'agit pas directement et mécaniquement sur le cours d'un processus de changement : ce dernier passe en effet par des interprétations d'acteurs qui ont des intérêts à défendre et développent en conséquence des stratégies* » (Pichault, 2013, p.98). Il n'empêche que ce contexte constitue, dans une perspective strictement contingente un système de distribution du pouvoir, qui alloue des ressources, attribue des positions aux différents acteurs en présence, structurent leur relations et marquent inévitablement les stratégies qu'ils développent.

Selon Pichault (2013), l'environnement externe comprend l'ensemble des facteurs externes qui occupent une place significative dans l'évolution, dans la dynamique de l'organisation, facteurs dont on doit tenir compte lorsqu'on examine la conjoncture de l'organisation (lois et des règlements, groupes de pression, associations professionnelles, conventions et organisations internationales,...). Etant donné que chaque organisation fonctionne dans un contexte particulier, il est impossible de présenter une carte universelle des différents facteurs qui composent cet environnement, d'autant que les situations évoluent et partant, ces facteurs également. Il est néanmoins possible de dégager une caractéristique de base qui s'applique à l'ensemble des environnements.

Dans cette logique, (Collerette et Schneider, 2007, p.28), affirme que « *l'environnement d'une organisation donnée compte trois niveaux distincts qui regroupent chacun des facteurs différents et ont une fonction particulière. Il s'agit du niveau immédiat, du niveau intermédiaire et du niveau des tendances globales* ». Autrement dit, les facteurs externes n'ont pas les mêmes niveaux d'influence sur l'organisation. Toutefois, il revient à tout agent de changement de les identifier dès l'entame du processus. La caractérisation des contextes internes et externes permet déjà de cerner certaines conditions de succès d'un processus de changement. En ce sens, le contexte constitue un espace de jeux et définit un horizon du possible dans lequel le changement va s'inscrire.

Pour Ndoye (2009, p.51), la décision de développer une réforme curriculaire doit se passer autrement, c'est-à-dire « *en considérant l'ensemble des aspects qui doivent être pris en compte* ». Il propose ainsi de « *considérer les réformes curriculaires non pas comme un système mais comme un sous-système qui agit sur le système global* » (Ndoye (2009, p.55).

Dans cette logique, le processus de contextualisation de la réforme doit prendre en compte tous les contextes inhérents au système éducatif camerounais. Il s'agit,

D'analyser tout le parcours curriculaire en vue : les processus d'enseignement et d'évaluation, la question des matériels didactiques, la formation des enseignants, mais aussi, au-delà du sous-système, comment l'environnement systémique et communautaire réagit au processus, et ce qui peut favoriser la réforme ou lui nuire (Ndoye, 2009, p.54).

Selon la logique contextualiste du management de projets, il importe de faire une planification du changement qui prenne en compte la réforme en tant que telle, du point de vue de sa planification stratégique d'expérimentation, de mise en œuvre et de développement des capacités des enseignants ainsi que des acteurs qui tournent autour de l'école, mais aussi qui anticipe les changements structurels et organisationnels à décider, les intrants à mobiliser, les procédures à définir, etc. Il convient que les réformateurs aient une vision systémique dès la conception de réforme. Dans cette approche holistique, les planificateurs devraient caractériser les sous-systèmes qui composent la morphologie du système éducatif camerounais afin d'engager le pilotage de la réforme. En effet, d'après Pichault (2013), l'analyse des caractéristiques internes des réformes curriculaires permet à l'intervenant non seulement de repérer les opportunités ou les contraintes de contexte susceptible de marquer le processus mais, aussi et surtout le système d'influence en vigueur. Cette analyse intègre la structure organisationnelle, la culture, la stratégie, la gestion des ressources humaines, la technologie de production ou l'architecture du système d'information.

Dès lors, il y a lieu de comprendre que les ressources fussent-elles humaines, financières, matérielles, immatérielles, voire temporelles, constituent une composante essentielle dans le management de projets. Ce qui semble ne pas faire l'objet d'une préoccupation majeure pour les planificateurs dans le processus de contextualisation de la réforme au Cameroun. A cet effet, écoutons ces propos de quelques participants à la recherche :

Les ressources sont un problème réel à la mise en œuvre des réformes curriculaires au Cameroun. Elles peuvent être financières, humaines, matérielles et j'en passe. Elles ont généralement été insuffisantes, soient inadéquates ou mêmes absentes. C'est là l'une des plus grandes contraintes à la réalisation des innovations pédagogiques. C'est pour

vous dire que ce problème n'est pas nouveau : c'est aussi celui subit par la PPO, la NAP et j'en passe (RA).

Nous avons toujours souligné plusieurs contraintes pour la mise en œuvre effective des réformes, mais nous n'avons jamais reçu des réponses satisfaisantes. Je pense par exemple aux problèmes de matériel didactique, du temps d'exécution d'une leçon, de l'effectif pléthorique, de l'inadaptation des mobiliers et équipements scolaires, l'insuffisance des infrastructures scolaires... les problèmes sont presque les mêmes que ceux rencontrés lors de la mise en œuvre des approches précédentes. Ce qui fait qu'on passe généralement de réforme en réforme sans chercher à voir comment et pourquoi on n'a pas atteint le résultat attendu de la précédente. C'est déjà une habitude qui ne gêne presque pas les concepteurs/planificateurs des réformes » (FGPR)

Au Cameroun le changement se fait par décret, c'est-à-dire que c'est l'approche top down qui est privilégiée. Toutes décisions de la hiérarchie suppose l'adhésion des acteurs et par ricochet la réussite de celle-ci. Je veux dire que, lorsqu'on met sur pied une réforme éducative dans notre pays, on se dit toujours que ça va aller. On ignore cependant certaines contraintes liées à la culture, aux normes et aux habitudes. Le système d'information utilisé dans le système éducatif camerounais est de type centralisé. On note parfois quelques remontés sous formes de plaintes. Cependant, ces dernières ne sont pas toujours prises en compte par la haute hiérarchie (RA).

Nous ne sommes pas libres. Nous dépendons de l'extérieur en tout et pour tout. Est-ce que l'APC dont nous parlons est camerounaise. Non, pas du tout, il s'agit d'une réforme imposée chez nous par les bailleurs de fonds. Permettez-moi de vous dire que l'APC n'est pas camerounais: c'est un produit d'importation. Ainsi, je vous dirais qu'on est en train de résoudre un problème identifié ailleurs (participant 4, FGPU).

« *La pression exercée par les bailleurs de fond sur le système éducatif camerounais semble très forte. Il paraît que le Cameroun subit du chantage de ces derniers d'où les réformes successives* » (**participant 2, FGPR**). Pour Bériot (2006), un changement touchant plusieurs acteurs implique non seulement de disposer d'une vision globale des différentes étapes à suivre, mais encore de faire un zoom sur la première. Ainsi, la logique contextualiste qui éclaire les différentes complexités à affronter (relationnelles, matérielles, économiques, etc.) permet au pilote du changement d'avancer de manière plus averti. En effet, explique Bériot (2006, p.127), « *c'est à partir des données du cadrage et le cas échéant, d'une modélisation qu'il nous faudra rechercher la stratégie la plus appropriée* ». Ce qui suppose que c'est la caractérisation des ressources requises pour le projet de réforme qui détermine le développement des stratégies d'actions à l'effet de favoriser une appropriation réelle par les acteurs concernés.

Par ailleurs, la mise en œuvre des stratégies dans le pilotage des réformes rejoint le processus de transformation chez Collerette. En effet, pour produire les résultats escomptés (extrants), le réformateur doit développer des stratégies appropriées au travers de la caractérisation des contextes pour réaliser les objectifs (intrants) du projet de réforme curriculaire. Car, selon que le processus de caractérisation des contextes de la réforme sera adéquat, l'appropriation de celui-ci sera optimale. Pour Bériot (2006), il est utile faute de structurer dans le détail les étapes à suivre, de conserver une certaine souplesse pour apporter les ajustements rendus nécessaires par les réactions imprévisibles des acteurs et les fluctuations de l'environnement. Ainsi, l'auteur recommande dans la caractérisation des contextes internes du changement de « *définir la nature de l'information à véhiculer auprès de chacun des acteurs. Et, pour des changements lourds, un plan de communication devra être élaboré* » (Bériot, 2006, p.158).

En effet, pour chaque action envisagée dans le processus de contextualisation, un dispositif d'information doit pouvoir reprendre les principaux composants fondamentaux du référentiel d'accès à la complexité. C'est-à-dire l'objectif, les résultats attendus, les acteurs concernés, le délai. Ce qui suppose que la rétroaction de l'information dans le processus de contextualisation entre les acteurs permet de savoir si les extrants sont conformes à la mission, s'ils sont mal reçus dans l'environnement ou encore s'ils produisent des effets indésirés. Tout compte fait, le feed-back fournit au réformateur les informations qui l'aident à ajuster ses actions. Le dispositif d'information et de régulation ici semblent correspondre à ce que Collerette, Delisle et Perron (2008) appelle feed-back. En effet, le feed-back ou « *rétroaction*

de l'information » dans le processus de contextualisation de la réforme constitue le mécanisme d'autorégulation dont les managers disposent pour évaluer les extrants qu'ils produisent, afin de faire des ajustements nécessaires. Le feed-back rend alors compte du niveau d'atteinte des objectifs que ce soit en qualité, en quantité ou en nature, voire la nature de l'appropriation de la réforme curriculaire par les acteurs de l'Education de Base. Par ailleurs, elle rend compte des caractéristiques externes ou degré de dépendance du système vis-à-vis de l'extérieure par rapport à la réforme ainsi qu'au type de pression concurrentielle qui s'exerce sur elle.

Dans cette perspective Fonkoua (2006) estime que malgré la diversité culturelle d'aujourd'hui, il s'avère difficile de parler de culture africaine à cause des phénomènes tels que la religion, la philosophie marxiste, le découpage arbitraire de l'Afrique, des guerres de générations. Pour cela, il propose de débalkaniser l'Afrique en développant des réformes curriculaires qui intègrent l'interculturelle susceptible d'œuvrer pour son unité et sa prospérité. Pour lui, les réformes éducatives en Afrique ont souvent été importées de l'extérieur. Cette imposition a pour conséquence la dissonance cognitive traduisant ainsi le degré de désordre que connaissent les peuples africains en matière de réformes éducatives jusqu'à nos jours. De ce fait, il convient que les planificateurs puisent des profondeurs de nos us et coutumes, des référentiels pour la contextualisation des réformes curriculaires en Afrique en général, et au Cameroun en particulier. En d'autres termes, le respect des origines et de l'environnement des acteurs du système éducatif devrait présider au choix de la démarche à adopter les processus curriculaires.

C'est sans doute dans ce sens que l'auteur postule que « *l'école africaine comme l'école japonaise et chinoise devrait partir de ces traditions millénaires pour asseoir sa modernité* » (Fonkoua, 2006, p.31). Ce qui suppose que la politique africaine du management des projets éducatifs doit puiser dans ses propres énergies et en toute indépendance la force de réalisation d'une contextualisation curriculaire à visage humain. Ceci passe d'après Fonkoua (2006, p.31) « *par le respect de l'autonomie individuelle et collective que l'école peut développer* ». Dans cet ordre d'idée, les réformateurs, tout en conservant ce qui est propre au Cameroun se doivent de prendre en compte dans le processus de contextualisation de la réforme, la diversité et la différence en s'ouvrant sur « *un autre monde possible* » développé par des forums mondiaux de l'Education.

Cette ouverture semble limitée dans le processus des réformes curriculaires vécues au Cameroun. En effet, l'introduction de la réforme par l'APC n'aurait pas été précédée d'une analyse préalable des besoins de la société camerounaise à l'effet d'articuler les préoccupations locales à celles extérieures. Suivons ces déclarations des participants qui viennent à point nommé :

« Permettez-moi de vous dire que l'APC n'est pas camerounais : c'est un produit d'importation. Ainsi, je vous dirais qu'on est en train de résoudre un problème identifié ailleurs », (participant 4, FGPU). « La pression exercée par les bailleurs de fond sur le système éducatif camerounais semble très forte. Il paraît que le Cameroun subit du chantage de ces derniers d'où les réformes successives. Nous avons souvent fonctionné ainsi. Nous ne sommes pas à la première réforme » (participant 2, FGPR). « L'APC n'est pas entrée au Cameroun par voie normale. On m'a dit qu'elle a été presque imposée par les bailleurs de fond. Cela a toujours été le cas chez nous » (participant 6, FGPR). « Nous ne sommes pas libres. Nous dépendons de l'extérieur en tout et pour tout. Est-ce que l'APC dont nous parlons est camerounaise. Non, pas du tout, il s'agit d'une réforme imposée chez nous par les bailleurs de fonds » (participant 4, FGPU).

Dans le même sens, Crozier et Friedberg (1977) trouvent que, les acteurs ne sont jamais totalement libres, car ils sont influencés par cette imposition qui les fige dans des postures d'exécutants dans le processus de contextualisation de la réforme curriculaire. Il importe de comprendre que le système éducatif camerounais est ainsi tout autant influencé et même corrompu par les pressions et les manipulations des organismes internationaux. Cette pression ne va pas sans engendrer des conséquences telles que les peurs, les frustrations, le découragement qui altère le développement professionnel des acteurs de l'Education de Base.

Develay (2007, p.8) caractérise cette déprofessionnalisation de phénomène de divorce entre l'école et la société. Il trouve que *« l'école est malade de sa société. La société est malade de son école. Aujourd'hui, l'école et la société sont en crise parce que les réalités et les valeurs sur lesquelles fonctionnent ces deux institutions s'opposent »*. C'est donc cette crise qui s'observe dans le processus de contextualisation de la réforme curriculaire au Cameroun à plusieurs niveaux du système éducatif : la crise des valeurs socioculturelles ; la crise des ressources ; la crise liée à la dimension professionnalisante de l'école.

De ce qui précède, il convient de réaliser que la contextualisation du projet de réforme curriculaire ne saurait être assimilé en aucun cas au produit mécanique de l'obéissance ou de

la pression de données structurelles. Pour une meilleure appropriation de la réforme curriculaire par les acteurs de l'Education de Base au Cameroun, la contextualisation doit toujours être l'expression et la mise en œuvre d'une liberté, si minime soit-elle. Car, un acteur dans une organisation a toujours une marge de liberté dont il peut se servir pour constituer une pesanteur sur la réussite de la réforme. Dans ce sillage, on peut conclure que la défaillance dans l'analyse des contextes du changement permet de comprendre la désappropriation de la réforme des réformes curriculaires par les acteurs de l'Education de Base au Cameroun.

8.1.3. De La défaillance du processus du changement à la désappropriation des réformes curriculaires en Education de Base

Selon Pichault (2013),

Les processus d'introduction ont trait aux rapports de pouvoir qui se développent entre acteurs, fonction de la défense de leurs intérêts spécifiques, et aux initiatives qu'ils mettent en œuvre en conséquence face au processus de changement (les uns cherchant à faire évoluer la situation dans telle ou telle direction, les autres plutôt à la stabiliser...) (p.68).

Ce processus s'avère crucial, car, il met en exergue plusieurs approches à savoir : comment les acteurs se positionnent par rapport au contenu (approche politique), comment ils sont marqués, dans ces positionnements, par l'histoire organisationnelle et les décisions héritées du passé, chacune ayant une temporalité spécifique (approche incrémentale), comment ils mettent en action les éléments du contexte pour les intégrer de manière signifiante dans le contenu (approche interprétativiste).

Dans la même veine, Parent, D'Hoop, Lejeune, De Ketele (2010) relèvent que l'efficacité du processus de contextualisation curriculaire est très liée à la vision d'ensemble, à la cohérence, et à la capacité d'en saisir la logique interne par tous les groupes d'acteurs. Pour ces auteurs, la possibilité de tendre jusqu'au bout de l'efficacité d'un management de projet éducatif « est directement en lien avec l'appropriation du processus par ses acteurs » (Parent, D'Hoop, Lejeune, De Ketele 2010, p. 4). En ce sens, chaque projet visant le développement de compétences, s'inscrit dans une approche socioconstructiviste (Jonnaert, 2002). Et, la contextualisation de la réforme curriculaire dans une logique de compétence devrait être un outil de changement effectif. Et, la prise en compte de cet outil inviterait les planificateurs à

renforcer la modélisation dans la contextualisation curriculaire, en mettant l'accent sur la pertinence du projet de changement ou du résultat (produit); la cohérence de la méthodologie et le dispositif général défini pour son évaluation. Il s'agit aussi du processus mis en place, permettant aux professionnels directement concernés par l'opérationnalisation de la réforme, de construire et de s'approprier celle-ci. Dès lors, il faut comprendre la complexité même de l'activité des professionnels de terrain à qui revient la charge de mettre en œuvre l'objet de la réforme en développement.

Pour Ndoye (2009), la conduite d'une réforme curriculaire est un processus complexe. A ce titre, il pense qu' « *on peut anticiper une succession d'étapes et élaborer une planification précise, mais ce qui va se dérouler réellement, c'est une suite de défis plus ou moins bien anticipés et la question sera de savoir répondre aux défis qui vont surgir* » p.56. Ce qui suppose que la contextualisation d'une réforme curriculaire est affaire de compromis avec les contraintes du terrain et d'acceptabilité sociale, politique et culturelle. De cette manière, le pilotage, conduite réelle du processus du changement doit se faire de façon itérative, c'est-à-dire dans un va et vient et des confrontations constants entre ce qui préexiste à la réforme (PPO ; NAP) et ce qu'elle vise. Une telle démarche permettrait aux planificateurs de s'appuyer sur la prise en compte de facteurs internes ou externes au système éducatif camerounais qui ne peuvent être totalement maîtrisés. C'est dire que, la contextualisation de la réforme n'est donc pas de l'ordre de la science mais de l'art. Autrement dit, la mise en œuvre des réformes surtout curriculaires participe d'un certain dynamisme et d'une dose de complexité dont la régulation constitue un pan important pour sa réussite.

Autissier et Moutot (2013) recommandent à tout intervenant dans le processus de contextualisation d'un projet de changement, de réaliser une cartographie des acteurs. Pour eux, l'identification des parties prenantes dans un projet renvoie à la note de contextualisation qui vise « *à établir un premier recensement des acteurs concernés par le projet de changement. Il ne s'agit pas seulement d'une simple liste de groupe d'acteurs, mais aussi et surtout d'une première qualification de ces acteurs* » (Autissier et Moutot (2013, p.48). Il s'agit de partir de certains critères bien définis pour construire cette liste. Cette qualification mesure d'après les auteurs deux caractéristiques pour chacun des acteurs identifiés à savoir : l'importance relative de ces acteurs par rapport à la réussite du projet et le degré de convergence de ces acteurs avec les directions proposées par les acteurs. Ainsi, les planificateurs sont à même de proposer un moyen plus classique pour lister exhaustivement les acteurs concernés par le projet de la réforme. Ils établissent dès lors la couverture

fonctionnelle du projet. Cette couverture est dite fonctionnelle et consiste d'après Autissier et Moutot (2013, p.48) « à repérer les services et les personnes qui sont concernés par le projet en fonction de leur degré d'implication. Il s'agit en premier lieu des personnes directement concernées par le projet ».

Pour Livian (2003), l'attitude des individus concernés est fondée sur la perception qu'ils ont des enjeux concrets du changement. En d'autres termes, leur réaction va résulter de ce qu'ils perçoivent des avantages ou inconvénients que le changement peut comporter pour leur situation de travail. Plusieurs remarques peuvent être faites sur ce point : il s'agit bien d'une perception, fondée sur les éléments directs ou indirects, factuels ou non, dont les individus disposent. La psychologie de la perception nous est ici utile pour comprendre par exemple que les doutes ou craintes présents préalablement à la situation de changement peuvent renforcer les réticences face au projet. Elle nous aide aussi à comprendre en quoi le niveau d'attente de l'individu peut avoir un effet sur la perception. La perception du changement joue donc un rôle, mais aussi la perception des ressources du sujet face à lui. « *L'une des causes majeures des résistances et des difficultés éprouvées par les individus réside dans le sentiment (fondé ou non) de l'insuffisance des moyens dont ils disposent face au changement : moyens en termes matériels, en termes de temps, d'information, de compétences* », (Livian, 2003, p.550). Cela suppose que le changement peut créer une incertitude par rapport aux habitudes passées et à l'adéquation pour partie informelle que l'individu avait construite dans sa situation de travail entre les fins et les moyens.

Pour analyser les enjeux perçus du changement, on pourra tenter d'après Livian (2003), de se représenter quels peuvent être, aux yeux du personnel concerné, les pertes et les gains possibles. On analysera aussi les ressources (humaines, psychologiques, de compétences...) qui sont à sa disposition pour affronter ce changement ou au contraire celles qu'on pourrait l'aider à acquérir pour faire en sorte que ce changement soit assimilé (formation, moyens supplémentaires, conseil, allègement provisoire de charge, etc...). « *L'analyse des enjeux réels du changement pour les individus est donc une phase indispensable pour le fondement d'un projet réaliste* », (Livian, 2003, p.551). Elle permettra d'envisager des mesures pouvant augmenter les éléments positifs ou réduire les éléments négatifs, dans le cadre d'une concertation ou d'une négociation si elle est prévue.

Elle aura surtout pour effet d'aboutir à décentrer la perspective du promoteur du projet, rarement assez ouvert à la perception des autres. Celui-ci sera ainsi amené à envisager le

changement du point de vue de ceux sur lesquels il s'applique, et pas seulement du point de vue de ses concepteurs.

La communication que les promoteurs du changement devront faire sur le changement tiendra compte ainsi des enjeux des acteurs, et pas seulement des objectifs de la direction, travers fréquent de nombreux groupes-projets travaillant sur des changements et des campagnes de communication dont on s'étonne ensuite de l'inefficacité (Amblard, Bernoux, Herreros, Livian, 1997, p. 179-185).

D'après Bériot (2006, p.86) les enjeux renvoient à ce que les acteurs ont à gagner ou à perdre dans l'atteinte de l'objectif dans un projet. Il se pose ici d'après Depover (2006) une question d'équité car, avant de lancer le processus de mise en œuvre, il faut s'assurer que tous les acteurs de la réforme profitent. Ce qui fait dire à Weiss (2005, p.550), que « *l'attitude des individus concernés dans un projet de changement va être fondée sur la perception qu'ils ont des enjeux concrets du changement* ». Collerette, Delisle et Perron (2008) abordent la notion d'enjeux en termes de satisfaction des besoins car, pour eux, « *les individus sont guidés dans leur comportements par des besoins qu'ils tentent de satisfaire. Plus un changement viendra compromettre la satisfaction de quelques ordres qu'ils soient, plus il risquera de susciter des résistances* », Collerette, Delisle et Perron (2008, p.98).

En d'autres termes, leur réaction va résulter de ce qu'ils perçoivent des avantages ou inconvénients que le changement peut comporter pour leur situation de travail. Les enjeux peuvent être tant individuels que collectifs. Ainsi, le niveau d'adhésion des acteurs de terrain dans la mise en œuvre d'une réforme ne peut être déterminé qu'à travers le profit ou intérêts que ceux-ci en tireront. De façon collective, la réforme curriculaire ne pourra avoir un effet positif sur l'évolution de la société que si elle revêt une pertinence sociale. Lusignan et Pelletier (2009), attire d'ailleurs l'attention sur le rôle des différents partenaires dans l'élaboration des politiques éducatives. la régulation du système éducatif devient le produit de combinaisons d'agrégats composites ou se confondent les attentes des élus de différents ordres de gouvernement, mais aussi l'action de groupes de pression, de syndicats et d'associations évoluant dans un contexte de marché et de concurrence.

Ce nouveau cadre structurel et les nouvelles règles effectives supposent de nouveaux rapports sociaux, un nouveau partage de terrain qui peut se vivre en coexistence pacifique, mais qui peut également engendrer des conflits et de difficiles négociations (Crozier et

Friedberg, 1977) quand il s'agit de définir et de circonscrire le pouvoir d'initiative et de s'entendre sur les formes de coordination à maintenir ou à modifier. A cet effet, l'intervenant devra trouver le moyen de savoir si le demandeur va s'impliquer dans le rôle qui est sien durant le processus de mise en œuvre. C'est une fois muni de cette information que ce réformateur pourra apprécier le degré de légitimité dont il dispose afin d'éviter de servir d'instruments de stratégie personnelle au commanditaire, surtout lorsque cette stratégie diffère de l'intérêt générale de la société

Cependant, cette démarche ne semble pas faire l'unanimité de tous pilotes de changement au Cameroun. En effet, le management des réformes curriculaires dans le système éducatif camerounais ne prend pas en compte cette étape de repérage des parties prenantes propre à la logique contextualiste. Ecoutons ces propos des participants à la recherche :

La réforme est l'affaire de la hiérarchie, parce que c'est elle qui pilote toutes les actions du changement. Et, elle fait intervenir les autres membres de la communauté éducative. C'est d'ailleurs pour cela que l'introduction de l'APC est passée par la formation des IPN et par la suite nous les formations en cascades ont suivies (OR).

Et un autre de renchérir en ces termes :

La conception de la réforme de l'APC selon moi, voudrait qu'on forme des citoyens autonomes capables d'autorégulation et de flexibilité cognitive dans le but de résoudre avec pertinence les problèmes de la vie quotidienne. Pour ce faire, toutes les parties prenantes doivent s'impliquer activement dans le processus de tout projet éducatif. Or, dans le pilotage de la réforme de l'APC au Cameroun, tout est imposé au professionnel de terrain et les parents ne sont pas intégrés dans la politique d'accompagnement (RA).

De ce point de vue, il y a lieu de comprendre que dans le processus de contextualisation de la réforme au Cameroun, les pilotes n'ont pas pris la peine de repérer ceux des acteurs de terrain favorables ou non au projet. Pourtant, de manière pratique, Pichault (2013) recommande de repérer, dans le processus de contextualisation de tout projet de changement, les principaux détenteurs d'influence (acteurs ressources, acteurs freins) et de

déterminer les enjeux et atouts ces derniers. Les détenteurs d'influence sont ceux dont on parle, ceux que l'on désigne comme principale source de difficultés ou au contraire comme porteurs du changement.

Pour Bériot (2006, p.85), « *ce sont des personnes extérieures ou appartenant au système apparent qui pourraient jouer un rôle par rapport à l'objectif de la demande* ». Parmi ces acteurs à considérer, certains ont une influence déterminante. Ainsi, selon le processus de contextualisation, serait considéré comme influent, tout acteur qui dispose d'un réel pouvoir pour faciliter ou freiner le changement que cette personne ou ce groupe ait ou non une autorité institutionnelle. Ainsi, avant d'engager le processus de contextualisation de la réforme, certains acteurs devront être pris en compte. Dans la pratique, il convient de positionner les acteurs à considérer par rapport à l'objectif n+1. Bériot (2006) les qualifie d'acteurs ressources et acteurs freins. La question qui demeure est celle de savoir si les planificateurs du MINEDUB avaient au préalable classé les acteurs du projet de la réforme par APC en fonction de leur niveau d'accord vis-à-vis de l'objectif commun ? Et si cela avait été fait, avaient-ils par la suite procédé à l'évaluation de leur pouvoir d'influence ?

Dans la dynamique managériale des projets, positionner les acteurs concernés par un changement revient à les catégoriser selon leur avis sur l'objectif commun. À ce sujet, Bériot (2006) envisage, le processus de positionnement d'un acteur vis-à-vis de l'objectif n+1 en trois principales catégories : favorable (+), défavorable (-) ou neutre (=). Cependant, le degré de convergence vers cet objectif peut être plus ou moins prononcé ou même paraître indéfinissable chez certains acteurs. Dès lors, le pilote de la réforme curriculaire peut élargir le curseur de l'appréciation en doublant les signes + ou - et un point d'interrogation (?) lorsqu'il ne sait pas situer la position d'un acteur. Bien plus, lorsqu'un acteur est défavorable à une solution préconisée et favorable à son objectif de niveau supérieur, ou inversement on pourra l'indiquer en plaçant un astérisque. En revanche on peut obtenir la participation d'un acteur qui s'oppose à une solution retenue (n), mais qui est d'accord avec l'objectif n+1 à atteindre. Dans ce cas, le réformateur dispose d'une marge de manœuvre pour négocier avec elle la solution à retenir dans le processus de contextualisation.

Dans la logique contextualiste du changement, les responsables managériaux ont tout intérêt à identifier correctement ces détenteurs d'influence et leurs atouts, car seulement à partir d'analyses minutieuses de ce type qu'ils parviendront à anticiper les obstacles qui risquent surgir, d'une part (rejet, sabotage, pratiques parallèles, plaintes, etc.) et les renforts

susceptibles d'être gagnés d'autre part. « *Il importe de repérer parmi les diverses sources de pouvoir ou d'atouts dont chaque acteur dispose la présence de zones d'expertise et d'en apprécier plus ou moins officiel* », (Pichault, 2013, p.133). Ce qui suppose, qu'une expertise légitime, qui est souvent le fait d'opérateurs qualifiés devrait être vraisemblablement à l'origine d'attitudes réformatrices à l'égard du changement, que l'on ne retrouvera pas nécessairement dans les cas d'expertise implicite, voire clandestine. Il est question comme le recommande Crozier et Friedberg (1977), de réduire la marge de manœuvre de l'acteur. Or, dans le processus de contextualisation de la réforme par l'APC au Cameroun, les réformateurs ont-ils repéré les éventuelles sources de pouvoir des leaders à l'effet de mieux les contrôler. Autrement dit, sur quels critères se sont-ils basés pour établir leur propre marge de manœuvre ?

D'après Pichault (2013), les jugements issus des coalitions sont de nature à soutenir une position et ainsi à donner un coup sérieux à la réforme. En effet, « *les capacités de mobilisation des acteurs sont évidemment essentielles à prendre en compte dans la conduite d'un processus de changement, dans la mesure où elle détermine le poids des différents détenteurs d'influence et, par conséquent, l'ampleur des conflits susceptibles de surgir* », (Pichault, 2013, p.135). On peut aussi définir le pouvoir d'influence par la capacité permanente pour un acteur de générer chez les autres acteurs du système à considérer une modification ou un renforcement de leurs comportements. Ainsi « *la combinaison de l'influence de la position par rapport à l'objectif représente le poids d'un acteur. Ce poids indique celui qui sera contributif et celui qui résistera ou encouragera les autres à résister au changement envisagé* », estime Bériot (2006, p.113).

Cela suppose qu'un acteur favorable à l'objectif et influent peut être considéré comme un allié important alors qu'un acteur défavorable et important risque de bloquer la démarche et de mobiliser d'autres acteurs pour s'opposer au changement. Cependant, si certains experts sont isolés et ne font que défendre leur position menacée, sans parvenir à mobiliser d'autres acteurs ou au contraire, s'ils réussissent à convaincre les agents du terrain, leur influence sur l'avenir du système sera tout à fait différente. Or, il ressort des discours des participants que l'Etat s'est précipité à embrasser la réforme curriculaire.

Il convient de comprendre que ce travail consiste à observer certaines constantes dans les relations entre les acteurs en particulier dans celles qui sont établies entre le demandeur et les autres acteurs. En effet,

Les circuits empruntés par l'information ne sont évidemment pas toujours ceux qui ont été planifiés par les responsables. Il est donc, indispensable de tenir compte de la circulation informelle de l'information dans la conception même des projets de changement, en les laissant suffisamment ouverts (Pichault, 2013, p.131).

Or, lorsque la contextualisation adopte une démarche de top-down (système d'influence centripète), il devient difficile de repérer avec précision la nature des relations récurrentes dans le processus du projet. C'est bien cette verticalité qui semble ressortir de ces propos d'un participant :

Pour implémenter la réforme par l'APC, nous nous sommes référés aux IPR, pour assurer le changement. A mon avis, je pense qu'il revient au superviseur de la chaîne éducative d'informer les autres maillons sur la réforme qu'ils sont appelés à mettre en œuvre. Dans le système éducatif camerounais, je sais que nous ne sommes que des agents appelés à exécuter ce que la hiérarchie, nous recommande (OR).

Ce qui suppose que les réformateurs dans le processus de contextualisation avaient une conception mécaniste du changement qui s'intéresse essentiellement aux résultats à obtenir, c'est-à-dire « *le produit tombe en bout de chaîne* » (Crozier et Friedberg, 1977, p. 41).

Pour Crozier et Friedberg (1977), le projet de changement évoque avant tout un ensemble de rouages compliqués mais parfaitement agencés. Il s'agit pour les réformateurs de tenir compte de la complexité humaine dans tout processus de changement dans une organisation donnée. En cela donc, il existe un écart entre la réalité et la théorie. La raison de cet écart étant que, expliquent Crozier et Friedberg (1977, p. 42) « *même dans les situations les plus extrêmes, l'homme garde toujours un minimum de libertés et qu'il ne peut s'empêcher de l'utiliser pour battre le système* ».

Les projets de réformes curriculaires prescrits aux acteurs de l'Éducation de Base comme « *telle règle ou telle prescription formelle qui apparaissent d'abord comme des contraintes seront détournés de leur sens pour devenir une protection contre le supérieur* » (Crozier et Friedberg, 1977, p. 43). Ce qui implique pour les planificateurs du MINEDUB de comprendre que même si les acteurs ne sont jamais totalement libres, parce que récupérés par

le système, ils laissent cependant, reconnaître que le processus de contextualisation est tout autant influencé et même corrompu par les pressions et leurs manipulations à eux. Crozier et Friedberg (1977) laissent voir que

Le système éducatif camerounais est le royaume des relations du pouvoir, de l'influence, du marchandage et du calcul. Mais elle n'est pas davantage l'instrument d'oppression car ces relations conflictuelles constituent le moyen pour le nombre d'acteurs de se manifester et de peser sur le système et sur leur partenaire, même si c'est de façon très inégale (Friedberg 1977, p.45).

A cet effet, ils pensent qu'on peut affirmer avec force que la conduite du projet de réforme curriculaire en tant qu'action collective dans le système éducatif ne saurait être assimilée en aucun cas au produit mécanique de l'obéissance ou de la pression de données structurelles. Autrement dit, la conduite humaine n'est jamais entièrement prévisible, car elle n'est pas déterminée mais, au contraire, toujours contingente. Les planificateurs devraient comprendre que les acteurs de l'Education de Base dans le processus de contextualisation du projet du changement ont toujours une marge de liberté dont ils peuvent se servir pour constituer une pesanteur sur le système.

Dans cette perspective Morin (1976) considère en termes systémiques que ce type de processus, crée un phénomène de surcharge. Ainsi, le système devient incapable de résoudre les problèmes qu'il résolvait en deçà de certains seuils. Il faudrait qu'il puisse se transformer. Mais une telle transformation, il ne peut la concevoir ou l'effectuer. Ou bien la crise naît d'une situation de double-bind, c'est-à-dire, double coincement où le système coincé entre deux exigences contraires, est paralysé, perturbé et dérégulé. Dès lors,

ce qui est important pour le concept de crise, ce n'est pas tant la perturbation externe qui effectivement dans certains cas déclenche un processus de crise ; c'est la perturbation interne, à partir de processus apparemment non perturbateurs. Et la perturbation interne, provoquée par surcharge ou double-bind, va se manifester essentiellement comme défaillance dans la régulation, décadence d'une homéostasie, c'est-à-dire comme dérèglement. (Morin 1976, p. 156).

Ce qui suppose que la vraie perturbation dans le processus de réformes curriculaires au Cameroun est le dérèglement dû aux chaînons manquants du processus de contextualisation.

Par ailleurs, le processus de contextualisation implique que le pilote détermine le degré de synergie qui lui permettrait de s'assurer de la force des relations qui se trame entre les parties prenantes du projet de la réforme curriculaire. Il s'agit de savoir si, explique Bériot (2006, p.112) « *ces relations sont productives d'échanges opérationnels ou seulement conviviales ou au contraire en opposition voire rompues alors qu'elles devraient exister dans le cadre des fonctions respectives de chacun* ». En d'autres termes, la force des relations qu'entretiennent les différents acteurs dans le processus de changement est-elle de nature à favoriser l'atteinte de l'objectif ou est-elle simplement de façade? Chacun joue-t-il régulièrement bien son rôle? Le repérage de l'initiateur de la relation permettrait au réformateur d'identifier celui des deux interlocuteurs ou sous-systèmes qui prend régulièrement l'initiative de solliciter l'autre (Bériot, 2006).

Dans le même sens, Colletterte et Schneider (2007, p.181) proposent de considérer les initiateurs comme « *des personnes qui prennent l'initiative de proposer et de promouvoir le changement* ». Pour eux, ces derniers sont de manière ultime condamnés à aller vers les autres acteurs. Cependant, Bériot (2006, p.113) va plus loin lorsqu'il postule que « *contrairement à ce que l'on pourrait croire, cela ne dépend pas du statut de l'un par rapport à l'autre* ». C'est dire que, dans le processus de contextualisation de la réforme, il arrive que l'acteur de l'éducation ne soit pas toujours l'initiateur de la relation. A cet effet, écoutons ces déclarations de quelques participants :

Le système éducatif camerounais est fortement hiérarchisé. Chez nous, l'ordre vient d'en haut. Nous sommes là pour l'appliquer seulement à nos risques et périls. Cela veut dire que si nous n'obéissons pas à la décision prise par la hiérarchie, notre poste est menacé. ...Il s'agit d'une structure vaste et ancienne (BO).

Un autre renchérit en ces termes :

Ce que je peux vous dire c'est que la culture du système éducatif camerounais est de l'ordre du conformisme. L'enseignant camerounais est appelé à se conformer tout simplement à l'ordre donné par la hiérarchie de peur des représailles. C'est pour cela que

vous allez voir certains enseignants copier les préparations chez leurs collègues qui se débrouillent mieux en matière de la nouvelle méthode d'enseignement dès l'annonce des contrôleurs.

Il est vrai que dans le processus managérial du changement, « *l'initiateur des échanges peut très bien solliciter l'autre partie pour prendre de l'information, demander des conseils ou en donner, prendre des décisions...* » (Bériot, 2006, p.113). En revanche, ce travail permettra au manager de déterminer le degré de synergie des relations entre les différents acteurs ou sous-systèmes pour une appréciation parfaite des marges de manœuvre des acteurs influents. Car, plus le degré de synergie entre les acteurs est faible (demandeur vers autres acteurs) les échanges simplement conviviaux, plus le pouvoir d'influence est aussi faible. Au contraire, plus le degré de synergie entre les acteurs est fort (autres acteurs vers demandeur) avec des relations productives d'échanges opérationnels plus le pouvoir d'influence l'est aussi.

Aussi, la détermination de l'origine de la décision permet à l'intervenant d'avoir une vision plus complète de la nature des relations récurrentes entre les acteurs. C'est pour cela qu'il importe pour le réformateur de combiner cette troisième action aux deux précédentes (degré de synergie et initiateur de la relation). Il convient aussi ici, précise Bériot (2006, p. 114) « *de distinguer le pouvoir de décision effectif du pouvoir institutionnel tel qu'il pourrait apparaître à travers un organigramme* ». L'expérience montre que ces deux pouvoirs sont bien distincts. Il s'agit de chercher à découvrir si les décisions sont imposées (et par qui), ou si elles sont le résultat d'une réflexion commune. En effet, la préoccupation fondamentale du réformateur ici serait d'étudier les caractéristiques relationnelles répétitives des acteurs de l'Education de Base dans leurs échanges quotidiens (et non comme pour le poids des acteurs, par rapport à l'objectif de la demande) dans le processus de contextualisation de la réforme. Car « *C'est par une lecture globale des interactions récurrentes entre les acteurs que l'on parvient, le plus souvent, à repérer les points de résistances et les incohérences pour déterminer des leviers de changement* » relève Bériot (2006, p. 114).

Une telle défaillance entraîne chez les acteurs de l'Education une perte de repère. Pourtant, Mias (1998) attribue aux repères une fonction constructive et équilibrante. Dans la compréhension de Mias (1998, p.126), les planificateurs doivent « *s'ouvrir à un espace de réflexion par la renégociation de l'acquis* ». L'ouverture à la renégociation renvoie alors à un

mécanisme de régulation qui consiste pour les réformateurs à mettre ensemble tous les acteurs impliqués dans le processus de la réforme, afin de minimiser les conduites de résistance. En effet, l'ouverture à la renégociation réduit la nature des imprévus et a pour fonction de rapprocher les parties prenantes.

Et, compte tenu de l'hétérogénéité du système social, il paraît plus indispensable que se développe une dynamique où se rejoignent les personnalités de plusieurs domaines professionnels. Dans ce sens, une telle démarche permettrait d'amener chaque acteur de l'Education de Base à extraire et à développer de nouvelles aptitudes, à partir de la polyvalence de leurs dispositions. Cette polyvalence, loin d'être un indice de dispersion, permettrait à chacun « *de trouver sa place, voire de la renégociation, chaque fois qu'il est nécessaire, pour éviter la lassitude en favorisant l'enkystement* » (Mias, 1998, p. 123). L'ouverture à la renégociation comme mécanisme de régulation dans le processus de contextualisation porte sur les cognitions sociales. Elle permet de se rendre compte que chaque cognition est composée d'un système central, organisateur (stable) et disposant d'une orientation, puis d'un système périphérique qui sert au décryptage et fait office de tampon entre réalité extérieure et représentation sociale (réalité intérieure).

Toujours dans le même sens, Jodelet (1993) pense que les repères apportent une clarification à la compréhension de la représentation sociale dans un groupe donné. La représentation sociale présente les caractéristiques suivantes :

Elle est socialement élaborée et partagée car elle se constitue à partir de nos expériences, mais aussi des informations, savoir, modèles de pensée que nous recevons et transmettons par la tradition, l'éducation et la communication sociale ; elle a une visée pratique d'organisation, de maîtrise de l'environnement et d'orientation des conduites et communications ; elle concourt à l'établissement d'une vision commune à un ensemble social ou culturel (Jodelet 1993, p. 22).

Dans cette perspective, les repères qui sont des représentations s'élaborent au cours de processus d'échanges et d'interactions, portées par les acteurs sociaux mais également opérantes dans la société. Les repères apparaissent alors comme des « *guides d'action* » ou des « *grilles de lecture* » des acteurs de l'Education dans le processus de contextualisation de la réforme curriculaire. En effet, bien que les acteurs de terrain élaborent des représentations différentes dans l'organisation, les repères qui s'articulent autour du processus de

contextualisation du changement restent l'élément central, capable de transformer les représentations partagées, et par ricochet l'appropriation de l'objet de la réforme par les acteurs de terrain.

Dès lors, c'est grâce aux interactions entre les différents groupes d'acteurs, que la transformation des représentations permettant de se situer par rapport aux repères s'opère. Car, comme il est relevé dans les propos de Sims et Gioia (1986),

Au bout d'un certain temps, les individus appartenant à un groupe ou à une organisation ont tendance à penser, du moins jusqu'à un certain degré, de façon similaire... Le consensus ne signifie pas nécessairement qu'il existe un accord parfait... Cela signifie seulement que les individus sont arrivés à un certain niveau de similarité dans leur façon de traiter et d'évaluer l'information ... Le consensus cognitif facilite l'action organisationnelle (p. 8).

En d'autres termes, construire les repères dans un processus organisationnel comme la contextualisation de la réforme, suppose un réel processus d'adhésion, de nidification, d'exploration, de marquage, voire de participation impliquée des acteurs de l'Education de Base dans le processus de contextualisation du projet de réforme curriculaire.

La construction des repères par les acteurs de l'Education de Base ne signifie pas que l'ensemble des acteurs adhèrent à des représentations communes. Mais, plutôt que de façon consensuelle, ils ont décidé d'adopter une même signification et une seule direction, dans le but de l'action collective qu'est le projet de réforme curriculaire. Il s'agit plus de consensus, de compréhension mutuelle ou de compromis qui rendent la prise de décision et l'action collective possibles. Dans cette logique, l'appropriation de la réforme curriculaire devient une activité cognitive et constitue selon Abric (1988, p. 188), « *le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique* ». En ce sens, les repères consisteraient en le partage d'un ensemble organisé d'opinions, d'attitudes, de croyances et d'informations, par les acteurs de l'Education de Base impliqués dans le processus de contextualisation de la réforme curriculaire au Cameroun.

Des analyses qui précèdent, il convient de comprendre que la défaillance dans le repérage des processus du changement engendre la désappropriation des réformes curriculaires par les acteurs de l'Education de Base au Cameroun. En effet, pour ce qui est de la dernière hypothèse de recherche, il y a lieu de conclure que lorsque les planificateurs,

oublie ou encore néglige les acteurs de terrain, lors du processus de contextualisation, les processus du changement ne sont pas analysés selon la logique contextualiste. Dans son développement professionnel, les exigences liées à la profession semblent diluées par le sentiment de ne pas être à la hauteur de l'objet de la réforme curriculaire que l'acteur de terrain est incapable de manipuler. Il vit dans un système d'auto-efficacité non perçue et n'est pas sûr de ses compétences. Ce sentiment d'une estime de soi négative est de nature à entraver l'identité professionnelle, qui s'impose désormais par une désappropriation, à travers les conduites de non nidification, non exploration et incapacité de marquage dans le processus de contextualisation du projet de réforme.

8.1.4. Synthèse de l'interprétation des résultats

L'interprétation des résultats par hypothèse a donné lieu de préciser le lien théorique entre les modalités d'une contextualisation défailante et son impact sur la nature de l'appropriation de la réforme par les acteurs du MINEDUB au Cameroun. L'appropriation devrait rester un outil pour la compréhension des attitudes professionnelles des acteurs de terrain. C'est ce qui fait que quelqu'un participe socialement à un projet (Moscovici, 2000). Il s'agit d'un ensemble des processus en interaction conduisant à la construction et à l'évolution permanente d'une identité professionnelle attestée conduisant à la professionnalité. De façon spécifique, il ressort qu'en s'appuyant sur la revue théorique de l'appropriation de Fischer (1983), de Mias (1998) ; Bériot (2006) ; Lessard et Carpentier (2015) ; Clot (2008), les acteurs professionnels de cette étude ont développé une désappropriation, c'est-à-dire qu'ils subissent les événements de la contextualisation sans réagir, suivent docilement les ordres des réformateurs, ne jouent aucun rôle actif et vivent dans la répression tout au long de sa mise en œuvre.

Les acteurs de l'Education de Base en situation de désappropriation sont en rupture avec les objets sociaux ou dans le cas échéant avec l'objet de la réforme curriculaire. Dans la mise en œuvre du processus de contextualisation, son travail ne l'intéresse pas, puisque les pilotes du changement ne leur demandent pas d'être de vrais acteurs. Ils ne participent à rien, tout se fait sans eux et il y a une perte de sens, un manque d'éthique. Il s'agit de comprendre comment le professionnel entre dans le processus de contextualisation curriculaire ou comment le processus de contextualisation intègre le professionnel (Clot, 2000).

Les acteurs professionnels non impliqués ne sont pas du tout engagés. Pourtant, l'engagement reste un puissant levier pour l'appropriation. Ils ne construisent plus de manière collective une reconnaissance professionnelle telle que chacun puisse prendre sa part

singulière et assumée dans l'espace professionnalisant. L'appropriation ici cesse d'être un mode particulier de connaissance qui se construit dans une relation dialogique. Elle ne renvoie plus à un processus de professionnalisation. Ainsi, l'appropriation de la réforme curriculaire s'appuie sur la nidification, exploration et marquage lorsque ces dimensions sont présentes dans le pouvoir d'agir d'un professionnel, on parlera de l'appropriation réelle ; dans la mesure où aucune dimension n'est significativement activée on parlera alors de désappropriation, d'où « *l'aquabonisme* » ou le retrait symbolique.

Dit autrement, nous avons admis que l'appropriation de la réforme s'exprime soit de façon réelle, c'est-à-dire qu'au moins un des trois composantes est présent ; soit négativement, c'est-à-dire qu'aucune composante ou dimension n'est significativement activée. Dans la dynamique d'une appropriation négative, les contenus discursifs montraient les attitudes « *aquoibonistes* », des signes de retrait symbolique de la vie professionnelle, ou encore des formes d'absentéisme moral, de rejet, aucune des dimensions n'étant présente (Moscovici et Doise, 1992). L'appropriation est donc aussi un processus relatif à des objets particuliers, bien sur les objets professionnels.

L'agent qui n'a pas la possibilité de création, qui n'est que simple exécutant, n'a aucune stratégie, n'est qu'un pion « inanimé » dans les rouages de l'organisation. Il peut ainsi développer une conception totalement fataliste du projet de réforme, sans perspective. A ce niveau, explique Mias (1998, p.142) « *l'Agent est porté par les événements et n'a aucune emprise sur les situations : il n'y a pas de contrôle effectif sur l'environnement ; il se dégage (et est dégage) de toutes responsabilités* ». Par contre, l'acteur s'offre (et lui est offerte) la possibilité d'initiatives, de sortir des larges, de marier ses capacités aux incitations environnementales. En ce sens, l'exploration augmente par la croyance en ses capacités internes, conjuguées aux contraintes situationnelles. L'acteur capable du marquage dans le processus de la contextualisation revendique ses actes, il témoigne d'une autorégulation dans ses pratiques professionnelles, par ses prises de décision et sur les structures. Il importe cependant de relever que dans l'approche contextualiste du changement, les professionnels ne sont jamais exclusivement l'un ou l'autre de ces individus schématisés. Le professionnel peut être alternativement l'un ou les autres. Certainement parce qu'il est les trois à la fois, mais la manifestation de ces expressions attitudeles n'est pas la même en fonction des critères (Fischer, 1983).

8.2. PERSPECTIVES DE L'ETUDE

Au regard des analyses qui précèdent, cette recherche peut donner lieu à des perspectives théoriques, méthodologiques et pratiques qu'il convient de distinguer. Par ailleurs, elle ouvre la voie à d'autres réflexions scientifiques.

8.2.1 Perspectives théoriques

Tout au long de cette recherche, les différentes modalités du processus de contextualisation ont été étudiées à travers l'analyse des discours des participants à la recherche et l'interprétation y afférente. Il s'agissait ainsi de la clarification du contenu du changement, de l'analyse des contextes du changement et de la définition des processus du changement. En effet, nous avons cherché à comprendre comment les difficultés dans le processus de contextualisation du changement impacte l'appropriation des réformes curriculaires par les acteurs de l'Education de Base. Ainsi le notons-nous, la défaillance de ces modalités dans le processus de contextualisation impacte l'appropriation des réformes curriculaires par les acteurs de l'Education de Base au Cameroun. Les résultats révèlent que les attributs des décideurs figurent parmi les informations qui nourrissent la pensée des individus en matière de contextualisation du changement curriculaire. La prise en compte des modalités du processus de contextualisation curriculaire permet notamment d'améliorer des pratiques pédagogiques spécifiques, dans une organisation comme le système éducatif Camerounais.

Comme nous l'avons envisagé, le processus de contextualisation n'est pas un concept muet, encore moins unidimensionnel. Il s'agit d'une abstraction complexe reposant sur au moins (03) éléments organisés. L'analyse des résultats à travers la théorie contextualiste de Pichault (2013) montre que le déficit dans l'une de ces modalités est souvent source de difficulté d'appropriation, de rejet et d'absentéisme pour les acteurs de l'Education de Base. Ainsi, pour un meilleur accomplissement de l'identité professionnelle, les planificateurs chargés d'accompagner le processus de contextualisation de la réforme curriculaire doivent être capables d'assurer une certaine fonctionnalité pédagogique, à l'effet d'autonomiser le professionnel, surtout que celui-ci retrouve ses repères. Les réformateurs dans le système éducatif camerounais doivent d'abord avoir les caractéristiques de manager et développer la sécurité chez un professionnel qui n'a pas été consulté. Le système éducatif doit assurer les fonctions de régulation.

Les analyses ont permis de vérifier la validité des différentes hypothèses formulées. Elles permettent toutefois de comprendre comment le processus de contextualisation de la réforme curriculaire va perturber l'appropriation par les acteurs de l'Education de Base. Seules les dimensions de la clarification du contenu du changement, de l'analyse des contextes du changement et de la définition des processus du changement agissent réellement sur l'appropriation de la réforme par les acteurs de l'Education de Base, lorsque les trois dimensions sont prises en compte simultanément.

Par ailleurs, le processus de contextualisation de la réforme par l'APC et la reconnaissance du travail des acteurs professionnels semble dépendre de plusieurs paramètres à savoir, la précision de la finalité du changement ; la clarification de la situation à modifier ; la circonscription des niveaux hiérarchiques à l'origine du changement ; etc. Il apparaît alors plus judicieux de privilégier ces modalités pour favoriser une appropriation réussie au travail. Ainsi comme la plupart des études, cette thèse fournit des contributions théoriques et managériales, notamment sur le management des ressources humaines.

Dans la littérature portant sur les processus de gestion managériale, de nombreux travaux soutiennent l'importance de la prise en compte des différentes parties prenantes ou acteurs dans le processus de mise en œuvre de la contextualisation d'un projet éducatif et de la satisfaction, ou de la motivation au travail, notamment l'appropriation du projet par les acteurs professionnels (Fischer, 1983 ; Crozier et Friedberg, 1977 ; Crozier, 1982 ; Mias, 1998 ; 2006 ; Thévenet, 2002 ; Weiss, 2005 ; Mvesso, 2005 ; Bériot, 2006 ; Collerette et Schneider, 2007 ; Clot, Fernandez, et Scheller, 2007 ; Clot, 2008 ; Demeuse et Strauven, 2013 ; Autissier et Moutot, 2013 ; Carpentier, 2013 ; Lessard et Carpentier, 2015). Toutefois, les recherches antérieures s'arrêtent à articuler une ou deux dimensions de la contextualisation curriculaire dans une perspective linéaire. Cette thèse fait alors partie des études récentes qui cherchent à comprendre comment la prise en compte simultanée des trois modalités du processus contextualiste du changement s'avère nécessaire.

Les résultats obtenus ont permis de vérifier la validité des différentes hypothèses formulées. Ils permettent de comprendre comment la non prise en compte des différents acteurs, des contextes, des processus dans le développement du projet de changement impacte l'appropriation par les acteurs de l'Education de Base au Cameroun. Ainsi, ces résultats confirment, que la défaillance dans le processus contextualisation du changement impacte l'appropriation des réformes curriculaires par les acteurs de l'Education de Base au Cameroun. Ils révèlent tout d'abord que les trois modalités du processus de contextualisation sont positivement corrélées à l'appropriation. Ces résultats rejoignent les contributions de

nombre d'auteurs (Crozier et Friedberg 1977 ; Fischer, 1983 ; Mias, 1998 ; 2006 ; Bériot, 2006 ; Collerette et Schneider, 2007 ; Clot, Fernandez et Scheller, 2007 ; Pichault, 2013). Toutefois, une analyse et une interprétation plus fine ont permis de comprendre que, lorsque les trois modalités du processus contextualisation sont simultanément prises en compte par les planificateurs, elles agissent sur la nature de l'appropriation de la réforme par les acteurs de l'Education de Base au Cameroun.

Les résultats permettent en effet de constater, que la définition des processus du changement a un impact réel sur l'appropriation de la réforme par les acteurs de l'Education de Base au Cameroun. Ce qui a permis de renforcer les positions des auteurs tels que Jodelet (1989) ; Mias (1998) qui laissent comprendre que cette modalité est au centre même du processus de la professionnalité des acteurs de terrain. Ces résultats confirment que les pratiques managériales axées sur la logique des parties prenantes en organisation, favorisent l'appropriation réelle du projet par les acteurs de l'Education. Plus les planificateurs mettent en œuvre les pratiques de gestion managériale, intégrant les parties prenantes, plus les acteurs ou les professionnels se sentent interpellés et s'engagent avec appropriation réelle à l'objet de la réforme curriculaire.

Ces résultats sont conformes à ceux de Fischer, (1983) ; Mias (1998) ; Moscovici et Doise (1992) ; Moscovici (1984) ; Rouquette (1998) ; Jodelet (1989 ; 2006) ; Foudriat (2016). C'est d'ailleurs la définition des processus du changement qui permettent de construire l'identité professionnelle des praticiens de terrain. Ils rejoignent également les conclusions de Pichault (2013) ; Bériot (1992 ; 2006) ; Forse et Parodi (2005) ; Mucchielli (2006) ; Crozier et Friedberg (1977) ; Crozier (1982) sur l'importance à procéder à la définition des processus d'un projet de changement. De ce fait, ils admettent que ces processus soient traitées en articulant éléments affectifs, mentaux et sociaux et, en intégrant à côté de la cognition, du langage et de la communication, la prise en compte des rapports sociaux, qui affectent les processus du changement, la réalité matérielle, sociale et idéelle sur laquelle ils ont à intervenir.

Il importe cependant de noter qu'au-delà de ces confirmations, ces résultats apportent une autre précision sur la définition des processus du changement. En effet, même si les pratiques managériales lors du processus de la contextualisation contribuent à une appropriation réelle, cela ne semble pas être le cas de la définition des processus du changement. Ces résultats rejoignent ceux d'autres auteurs (Sfez, 1984 ; Autissier et Vandangeon-Derumez, 2010 ; D'Hainaut, 1977 ; Bataille, 2000), qui soutiennent qu'avec

l'identification et le repérage du système à considérer, les manières de prendre en compte les différentes parties prenantes dans le processus de contextualisation peuvent être identifiées comme des antécédents de la nature de l'engagement au travail. D'ailleurs Lusignan et Pelletier (2009) attirent l'attention sur le rôle des différents partenaires dans le développement des politiques éducatives. Ainsi déclarent-ils :

au moment où une variante du discours dominant insiste sur l'autonomie et la décentralisation, dans le contexte du paradigme de la professionnalisation, force est de constater que l'influence de l'administratif (technocratie/bureaucratie) et des établissements est modérée par un ensemble de règles et de jeux d'acteurs qui, sans doute inspirés par le paradigme de la politisation, tendent à influencer, voire à uniformiser le mode de fonctionnement des établissements et à renforcer le politique et les actions davantage centralisées (Lusignan & Pelletier, 2009, p. 27).

Dans ce sens, les enjeux des acteurs mettent en œuvre une certaine régulation. Cette dernière dans le processus de contextualisation devient alors le produit de combinaison d'agrégats composites où se confondent les attentes des acteurs de l'Education de Base. Il s'agit d'un nouveau cadre structurel et les nouvelles règles effectives qui supposent de nouveaux rapports entre les parties prenantes, un nouveau partage du terrain, qui peut se vivre en coexistence pacifique. Dans cette logique, les managers du projet de réforme curriculaire se doivent alors, non seulement d'identifier les acteurs ressources et les acteurs freins, d'analyser la nature des relations entre les différents acteurs, mais aussi et surtout, de se situer par rapport aux enjeux de chacun des acteurs. Il s'agit de savoir l'intérêt que chaque participant tire du projet. Les réformateurs doivent alors se rendre compte, qu'ils ne sont pas souvent les initiateurs des projets éducatifs et, se référer ainsi aux demandeurs qui sont tous les bénéficiaires de la réforme par essence protéiforme. L'appropriation qui se veut réelle, résulte alors du fait que les spécialistes des politiques éducatives ont pu tenir compte de tous les acteurs du MINEDUB. Par conséquent, il devient difficile d'observer les conduites de dénigrement, de repli, de refus, de présentisme passif et même de rejet par rapport à l'objet de la réforme.

Ce résultat confirme également les travaux de Bériot (2006) ; Weiss (2005) ; Clot et Fernandez (2005) ; Leontiev (1984), qui soulignent l'intérêt à reconnaître et à admettre l'existence des marges de manœuvre dans le processus de contextualisation, qui semble être

un élément clé de la reconnaissance au travail. D'autre part, les résultats indiquent l'effet modérateur de la reconnaissance de la hiérarchie dans la relation entre modalités du processus de contextualisation et l'appropriation de la réforme par les acteurs de terrain.

Cette étude dévoile en ce sens, l'importance de la prise en compte des modalités de la contextualisation de la part des planificateurs/managers, comme levier potentiel de l'appropriation d'une réforme éducative. Ces modalités sur lesquelles devraient se pencher les managers, pour inciter les acteurs professionnels à fournir plus d'efforts. Cette thèse contribue ainsi, à élargir les connaissances relatives au concept d'appropriation au regard du processus de contextualisation par les acteurs impliqués quant à l'objet de la réforme. Cet élargissement conceptuel paraît significatif dans la mesure où, elle enrichit en ce sens la littérature sur l'appropriation et fournit un nouvel éclairage empirique sur l'impact des dimensions du processus de contextualisation.

Ayant élaboré un intérêt social, cette étude apporte des contributions intéressantes dans la compréhension de l'impact qu'exercent certaines modalités de l'approche contextualiste du changement sur l'appropriation du projet par les acteurs de l'Education de Base au Cameroun. Pour favoriser cette appropriation, considérée comme un antécédent majeur du bien-être et de la performance au travail, les résultats ont montré l'importance qu'il faut accorder particulièrement aux trois modalités. Ce qui veut dire que dans les pratiques de management du personnel et de gestion de ressources humaines, les réformateurs devraient agir en priorité sur ces trois leviers, pour favoriser une appropriation réelle chez les acteurs professionnels de terrain.

Les gestionnaires devraient par ailleurs, se préoccuper de leurs relations interpersonnelles avec leurs subordonnés, mais aussi de la qualité de l'information communiquée. Pour ce faire, les salariés doivent être traités avec respect et dignité, l'information communiquée doit être claire, sincère et donnée au bon moment. Les gestionnaires doivent également éviter de faire des remarques ou commentaires déplacés à l'égard de leurs subordonnés et, adapter leur communication aux besoins spécifiques de chaque salarié. La courtoisie dans les relations interpersonnelles et l'honnêteté dans les informations communiquées devraient être, en résumé, les maîtres mots qui doivent caractériser un management, qui veut encourager le développement professionnel à travers l'engagement au travail des enseignants, d'après notre étude.

A titre d'exemple, la complexité des modalités du processus de changement ne peut être envisagée que dans une perspective contextualiste. L'étude des modalités de la contextualisation peut contribuer en effet, à éclairer la dynamique des rapports entre les

planificateurs, les professionnels acteurs du terrain et l'environnement de travail. Elle peut aider à saisir le caractère systémique et complexe des enjeux liés aux questions de la gestion des ressources humaines, à mieux comprendre les dynamiques menant à la prise de position des différents acteurs et celles qui régissent les conflits entre groupes de professionnels. Une telle compréhension est indispensable pour planifier des interventions visant à résoudre des problèmes ou pour concevoir des projets curriculaires socialement viables.

L'engagement permet aux professionnels du système d'être impliqués. Il favorise également un sentiment de bien-être psychosocial au travail. Enfin, il permet la mobilisation des employés. Ce qui contribue à la réalisation des objectifs du système éducatif en termes de productivité, de rentabilité et de performance. Car comme on le savait, les entreprises les plus performantes se distinguent par leurs ressources humaines. Plus on a des professionnels motivés, équilibrés et satisfaits, plus le système éducatif, à travers le processus de contextualisation, arrive à atteindre son objectif : la professionnalisation des sujets en situations de formation, l'efficacité du système, par ricochet l'amélioration de la qualité de l'Education.

Si ce travail apporte une contribution significative à la compréhension de l'appropriation des réformes curriculaires par les acteurs de l'Education de Base au Cameroun, il s'est appuyé sur une approche méthodologique qu'il convient de revisiter.

8.2.2 Perspectives méthodologiques

D'une part, l'approche descriptive et compréhensible a été utilisée entre autres par Pichault (2013) ; Fischer(1983) dans le but d'explorer la complexité inhérente au processus de contextualisation du changement. Elle a montré une diversité de représentations au sein du groupe étudié, soit les acteurs de la chaîne éducative. Une telle approche a l'avantage de permettre une exploration en profondeur de la prise en compte ou non des modalités du processus de contextualisation. Mais, l'approche n'offre pas de propositions pour organiser la complexité et la diversité observées, ni de perspectives d'intervention.

Par ailleurs, la recherche devrait montrer, que la plupart des modalités de la contextualisation peuvent être appelées mécanismes de régulation, qui interpellent la nidification, l'exploration et le marquage. La nidification se réfère à la manière dont un acteur d'éducation a de l'emprise spécifique, créé une sphère du « chez soi » dans le processus de contextualisation de la réforme curriculaire. Il s'agit d'aménager son « coin », compte tenu des contraintes qui pèsent sur lui dans le processus des réformes curriculaires. Ainsi, son

ressenti donne à voir ce qu'il éprouve vivement dans son esprit à cet effet. Il en est de même de la construction de sa professionnalité traduite par des transformations au plan identitaire.

L'exploration fait référence à un processus d'auto-évaluation et à la réalisation de l'expression de son potentiel dont l'acteur fait preuve dans le processus de contextualisation de la réforme. Le marquage renvoie aux emprunts que l'acteur dépose sur son espace de travail. Il marque ainsi non seulement son adhésion, mais aussi et surtout sa participation active à la réforme. Cette participation marque l'acceptation du projet de réforme. Ainsi, le sens constitue un élément intrinsèque aux actions des acteurs professionnels qui se construit dans cet espace particulier. On peut ainsi aller au-delà de la simple juxtaposition de variables dans un schéma analytique et formuler des hypothèses plus fécondes, qui conduiront à mieux identifier, comprendre et résoudre les problèmes qui interviennent dans les controverses sociales liées à l'environnement.

Une autre limite est qu'il existe une condition nécessaire à l'étude du processus de la réforme curriculaire dans une approche contextualiste, qui est de prendre en compte le caractère socialement construit du processus de contextualisation. Ce qui implique de ne pas se méprendre sur le véritable groupe d'appartenance des acteurs professionnels. Jusqu'ici les acteurs professionnels du MINEDUB ont souvent été identifiés en fonction d'un critère socio-économique ou professionnel. De tels groupes correspondent rarement à un groupe d'engagement constitué sur la base de la définition des processus du changement, sur laquelle se fondent les stratégies de la contextualisation de la réforme curriculaire. Or, c'est précisément la définition des processus du changement, troisième modalité du processus de contextualisation de la réforme curriculaire, qui s'avère le plus pertinent, en ce qui concerne l'approche contextualiste de la réforme.

Il serait intéressant de réaliser une étude quantitative et même exploratoire, pour mieux comprendre l'effet des variables du processus de contextualisation de la réforme. Une confrontation des relations observées dans les discours des professionnels acteurs de l'Education de Base au Cameroun eux-mêmes, permettrait d'approfondir ces résultats. Par ailleurs, étant donné que notre étude est transversale, il faudra interpréter les résultats avec précaution. En effet, l'aspect temporel du sens des relations n'est pas encore vérifié. Une étude longitudinale permettrait à l'avenir de pallier cette limite. Il serait donc intéressant et avantageux dans les futurs travaux d'envisager et de vérifier l'influence de la perception des processus de contextualisation. La prise en compte des processus de contextualisation devrait permettre aux acteurs de l'Education de Base d'avoir des connaissances pratiques, leur permettant de se situer dans leur environnement et de le maîtriser.

Les moyens qui ont été employés afin de récolter et d'analyser les données, tout comme ses contraintes inhérentes, ont imposé, malgré les précautions méthodologiques envisagées, certaines limites à cette étude qu'il importe de préciser. Ainsi, dans le but d'assurer la rigueur de cette recherche, nous avons triangulé les données avec nos deux stratégies de collecte à savoir les entretiens individuels et les entretiens de groupe. Ces stratégies combinées se sont complétées mutuellement tout en validant une autre partie des données. Néanmoins, le fait marquant est que notre étude se fonde complètement sur du déclaratif, c'est-à-dire sur ce que les acteurs de terrain disent de leur vécu par rapport au contenu, aux contextes et processus de réforme. Le travail se forge à travers le discours rapporté par les enseignants (Marcel, Orly, Rothier-Bautzer et Sonntag, 2002). Il n'y a ainsi aucune observation qui corrobore leurs propos. Dans ce contexte, les participants ont uniquement rapporté les faits dont ils ont conscience (Lenoir et Vanhulle, 2006). L'effet de désirabilité sociale peut aussi avoir joué sur les données recueillies. L'observation sur le terrain aurait permis de contrer partiellement cette possible désirabilité. Cependant, la triangulation des sources de collecte des données avec les enseignants et superviseurs/planificateurs a contribué à amoindrir cette limite méthodologique.

Il semble aussi important de mentionner que nous sommes tributaires des sources de données envisagés dans cette recherche. Il aurait effectivement été possible d'en utiliser d'autres (documents, observations, questionnaires, etc.) afin d'ajouter les informations recueillies pendant les entretiens. Mais, étant donné le temps et les ressources limités, il fut nécessaire de trancher. Certaines informations pourraient bien évidemment s'ajouter à celles retenues ou même venir en préciser ou en rectifier leur teneur mais, nous considérons cependant que la collecte des données par entretien individuel et de groupe ainsi que les personnes rencontrées (témoins directs) constituaient un échantillon important et de qualité nous permettant de répondre, adéquatement, à nos questions de recherche.

Différents éléments inhérents aux caractéristiques de cette recherche pourraient, éventuellement, avoir faussé certaines informations récoltées, soit le temps passé depuis l'implantation de la réforme curriculaire, l'authenticité des propos des personnes rencontrées, le contexte général du changement et la complexité de notre objet d'étude. Il était ainsi possible de s'attendre à ce que certaines traces épisodiques émotionnelles du passé soient amplifiées (accentuation des événements positifs ou négatifs), que le décalage temporel ait amené les individus à superposer des événements faibles par des événements forts, à rendre leur propos conformes à leur représentation présente du passé (la conscience du présent modifie la représentation du passé) (Gauthier, 1997; Van der Maren, 2002). Nous croyons

cependant que les différentes stratégies méthodologiques employées, la qualité du schéma d'entrevue et la quantité importantes de personnes rencontrées (confrontation des sources) ont permis d'assurer, partiellement, une certaine fidélité des propos récoltés.

Un autre biais possible, concernant les personnes interviewées, fait référence au principe d'authenticité-objectivité des sources présenté par Gauthier (1997) et Van der Maren (2002). Les différentes personnes rencontrées ont effectivement été choisies par convenance. Ce choix méthodologique impliquait que les sujets jouent un rôle concret dans le processus d'implantation de la réforme curriculaire. Bien que ce choix ait permis de récolter des données de témoins directs, et d'éviter les « on-dit », il est possible de penser que certaines personnes puissent avoir été portées à reconsidérer la période retenue en s'octroyant le mérite de certains éléments qui, rétroactivement, renforçaient leur « ego ». La triangulation effectuée : confrontation des sources (enseignants, superviseurs/planificateurs) et confrontation des instruments (entrevues individuels et collectifs) a cependant permis de rectifier certains dires qui pouvaient sembler faux ou exagérés.

Un autre biais et non le moindre a été l'étude de la seule réforme par l'APC pour la généraliser aux autres réformes curriculaires. Comme, nous l'avons signalé dans la partie introductive de notre travail, l'APC est d'actualité dans notre système éducatif. Pour pallier à cette difficulté de généralisation du cas de l'APC aux autres réformes curriculaires entreprises dans le système éducatif concerné, nous avons tenu à ce que nos participants soient ceux qui ont vécus plusieurs innovations pédagogiques d'où l'insistance accordée à leur ancienneté. Ainsi, dans leurs déclarations la plupart d'entre eux faisait allusion aux réformes antérieures. « (...) *Je veux dire que les réformes antérieures ont subi le même sort, rien n'a changé* » (**participant 4, FGPR**). « (...) *Il y a aussi eu d'autres innovations pédagogiques qui n'ont pas traversé certaines villes du Cameroun. Je pense par exemple à ce qu'on a appelé « la Main à La Pâte» (LAMAP) ou encore au « Lifeskills ». (...) C'est pour vous dire que ce problème n'est pas nouveau : c'est aussi celui subit par la PPO, la NAP et j'en passe* » (**RA**).

D'autres corroborent en ces termes : « (...) *La PPO, la NAP pour ne citer que ceux-là ont subi le même sort* » (**Participant 2, FGPU**). « (...) *les problèmes sont presque les mêmes que ceux rencontrés lors de la mise en œuvre des approches précédentes. Ce qui fait qu'on passe généralement de réforme en réforme sans chercher à voir comment et pourquoi on n'a pas atteint le résultat attendu de la précédente. C'est déjà une habitude qui ne gêne presque pas les concepteurs/planificateurs des réformes*» (**participant 5, FGPR**).

Cependant, il convient de mentionner qu'un feed-back important sur les réformes passées nous aurait davantage éclairé sur le rapport entre contextualisation et appropriation des réformes curriculaires en Education de Base au Cameroun.

Enfin, la transférabilité des résultats s'intéresse selon Savoie-Zajc (2004, p.143) à « [...] la pertinence, la plausibilité, la ressemblance qui peut exister entre le contexte décrit par cette recherche [...] et d'autres contextes apparentés ». Dans le cas de notre recherche, il s'agit d'évaluer la portée de nos résultats au-delà des acteurs de terrain interrogés. Les enseignants rencontrés se retrouvaient globalement dans la même région et dans la même ville du Cameroun. Ce problème pourrait rendre difficile la transférabilité des résultats de la recherche à d'autres enseignants du Cameroun. Cependant, nous avons pu en partie pallier ce problème en rencontrant sur place des enseignants d'autres régions nouvellement affectées. Cela nous a permis d'élargir notre champ d'investigation sans trop nous déplacer.

8.2.3 Perspectives pratiques

Malgré toutes les précautions prises, un plan de réforme et de traduction en projet sur papier demeure abstrait. En effet, la mise en œuvre d'une réforme est un processus itératif, circulaire, se caractérisant par des allers et retours. Ce processus n'est jamais linéaire comme le clame les adeptes de la planification. Au regard des données empiriques, nous adressons quelques suggestions à l'endroit du MINEDUB, du politique et des intervenants.

8.2.3.1. Au Ministère de tutelle (MINEDUB)

Au-delà des cadres formels qui peuvent aider les enseignants à s'imprégner des principes d'une nouvelle approche pédagogique, un travail de fond doit être fait pour les amener à s'approprier l'innovation. Etant entendu que le problème du Cameroun vient du fait que les réformes sont généralement imposées aux professionnelles de l'Education de Base par une simple décision politique ou administrative. Il serait ainsi judicieux que l'instauration d'une réforme curriculaire soit le résultat d'une lente réflexion psychosociale. Il s'agit de susciter l'intérêt, la motivation et l'engagement des acteurs de terrain en les impliquant dans la mise sur pied du processus d'innovation car nous convenons avec Bandura (1986) que les systèmes sociaux qui entretiennent les compétences des gens, leurs fournissent des ressources utiles et laissent beaucoup de place à leur auto-direction, leur donnent plus de chance pour qu'ils

concrétisent leurs actions. Il est question de déléguer l'intention du changement aux praticiens.

8.2.3.2. A l'Etat

Nous suggérons au regard de nos résultats, en nous appuyant sur les travaux de Delorme (2010) et de Ndoye (2009), que la prise de décision politique se passe autrement, en considérant l'ensemble des aspects qui doivent être pris en compte lorsqu'on décide d'une réforme. Il s'agira ainsi de mener un certain nombre d'actions à savoir :

- Mettre en place ou renforcer un dispositif institutionnel permettant d'assurer une gestion cohérente de tout processus de réforme curriculaire et définir les rôles et responsabilités des différents acteurs aux niveaux central, régional ou local ;
- Poursuivre la mise en œuvre en matérialisant la volonté politique, en assurant un accompagnement adéquat, en y consacrant les ressources nécessaires et réparties de manière équitable.
- Etendre la mise en œuvre effective sur un temps réaliste en accordant préalablement le temps nécessaire à un diagnostic approfondi de la situation du système éducatif et à un examen des pratiques actuellement en vigueur.
- Inscrire la mise en œuvre dans une démarche réflexive et participative de tous les acteurs et ce, à toutes les phases (de la conception à l'évaluation) en prenant soins d'impliquer les partenaires susceptibles d'apporter leur appui à la réforme notamment la MINFI, le MINAAS, le MINJEUN, le MINSANTE...
- Opter pour des phases expérimentales avant une généralisation progressive et assurer des réajustements conséquents ;
- Intégrer la question de la formation initiale et continue du personnel enseignant et d'encadrement pendant la phase d'élaboration du curriculum ;
- Mettre en place un dispositif de suivi/ évaluation du processus de formation et le rendre fonctionnel ;
- Assurer le renforcement des capacités des concepteurs en mettant en place les dispositifs de formation des concepteurs du curriculum pour qu'ils soient capables d'élaborer des documents accessibles à tous les utilisateurs, répondant à la fois à la philosophie de l'approche retenue et aux réalités du terrain ;
- Assurer la création d'une masse critique de concepteurs/planificateurs.

- Faciliter l'appropriation des documents officiels par le personnel scolaire et permettre leur exploitation pertinente et judicieuse ;
- Adapter des mécanismes de suivi-évaluation des concepteurs et planificateurs du changement ;
- Développer l'esprit de compétitivité chez les pilotes du changement.
- Sensibiliser et informer tous les acteurs et partenaires tout au long du processus du changement ;
- Elaborer une stratégie de communication mobilisant toutes les parties prenantes, y compris les médias et les autres canaux de communication disponible. Ceci dans l'optique de consacrer une approche participative en vue de favoriser l'implication de toutes les parties prenantes ;
- Mettre en œuvre cette stratégie fonctionnelle de communication à tous les niveaux et avec tous les partenaires ;
- Clarifier les distinctions entre les réformes successives afin de mieux saisir l'esprit de la réforme en cours.
- Offrir un encadrement approprié et nécessaire pour faciliter l'implantation de la réforme par la mise en place des mécanismes de soutien aux acteurs de terrain.

8.2.3.2. Aux pilotes du changement

Comme le précise Pichault (2013), tout intervenant doit commencer par une contextualisation du changement dont il a la charge. Il s'agit pour ce dernier d'identifier dans un premier temps le contenu du changement, puis, d'analyser les contextes de l'organisation concernée et enfin de repérer les processus dudit changement. Ainsi, toute personne à qui l'on confie le changement doit s'en donner les moyens de sa réussite. Il doit être capable de mener les actions tels que :

- Clarifier les finalités du changement, déterminer son ampleur potentielle, prendre en compte ses bornes temporelles
- Analyser les contextes internes et externes de l'organisation dans laquelle il doit introduire le changement ;
- Repérer les différents détenteurs d'influence et analyser leurs enjeux et atouts ;
- Identifier les circuits de communications informels entre les différentes parties prenantes du changement ;

- Anticiper les moyens d'actions susceptibles d'être déployés et procéder à des ajustements nécessaires.

Dans ce sens, la candidature pour le pilotage du changement dans un système éducatif devrait être conditionnée par un test de niveau. Ce dernier aidera le demandeur à choisir parmi la multitude de consultants qui s'offrent à lui, celui capable de mener le changement projeté vers la réussite. Dans le même ordre d'idées, les pilotes du changement qu'ils soient internes ou externes doivent non seulement se former de manière systématique et rigoureuse, mais aussi et surtout adapter leur formation à l'usure du temps à travers des recherches et des recyclages. En effet, l'approche rationaliste d'entant est aujourd'hui révolu. Elle a cédée sa place à une approche plus systémique, conciliant à la fois les cinq approches du management du changement : l'approche polyphonique.

8.2.4 Perspectives scientifiques

Parce qu'elles documentent le processus de contextualisation du changement sur de nouvelles problématiques, les limites présentées ci-dessus ont inspiré quelques pistes pour prolonger la réflexion engagée dans cette étude dans d'autres directions. En effet, au-delà de ces dernières, l'étude a permis d'établir un diagnostic de la situation actuelle sur l'appropriation des réformes curriculaires au Cameroun. Bien que l'échantillon soit limité, les résultats obtenus fournissent aux décideurs, aux gestionnaires et aux bénéficiaires des informations susceptibles de faire progresser leurs réflexions sur des activités futures. Sans prétendre avoir été exhaustive, quelques principes de nature à favoriser une amélioration de la mise en œuvre des réformes curriculaires ont été dégagés. Certains des principes pourraient être examinés séparément.

1. Une étude visant à déterminer les rôles et les responsabilités des différents acteurs impliqués dans le processus d'intégration des réformes curriculaires est une perspective de recherche peu explorée. Une telle étude permettrait de développer des profils de compétences nécessaires à l'accompagnement d'une innovation pédagogique.
2. Pour développer des modalités de formation conséquentes aux besoins des enseignants, une étude qui se pencherait sur les facteurs spécifiques inhibiteurs au processus de formation initiale et continue des superviseurs et planificateurs à l'implémentation des projets éducatifs serait une piste de recherche intéressante.
3. Face à l'insuffisance des ressources observée dans la mise en œuvre des réformes curriculaires au Cameroun, de nouvelles recherches portant sur des stratégies de mobilisation

des ressources en contexte de changement pourraient s'avérer utiles pour doter les acteurs de terrain des possibilités concrètes de mise en œuvre.

4. La littérature scientifique estime que l'intégration d'une réforme curriculaire demande du temps. Le projet qui abrite cette étude allant déjà au-delà de dix ans de vie, la question de connaître les changements vécus par les enseignants utilisant l'APC ou encore leur opinion par rapport à l'impact d'une telle méthode d'enseignement/apprentissage sur le rendement scolaire serait une piste de recherche pertinente. Elle permettrait de connaître quelles modifications la réforme aura apportées aux méthodes d'enseignement ainsi que leur contribution dans l'amélioration du rendement scolaire.

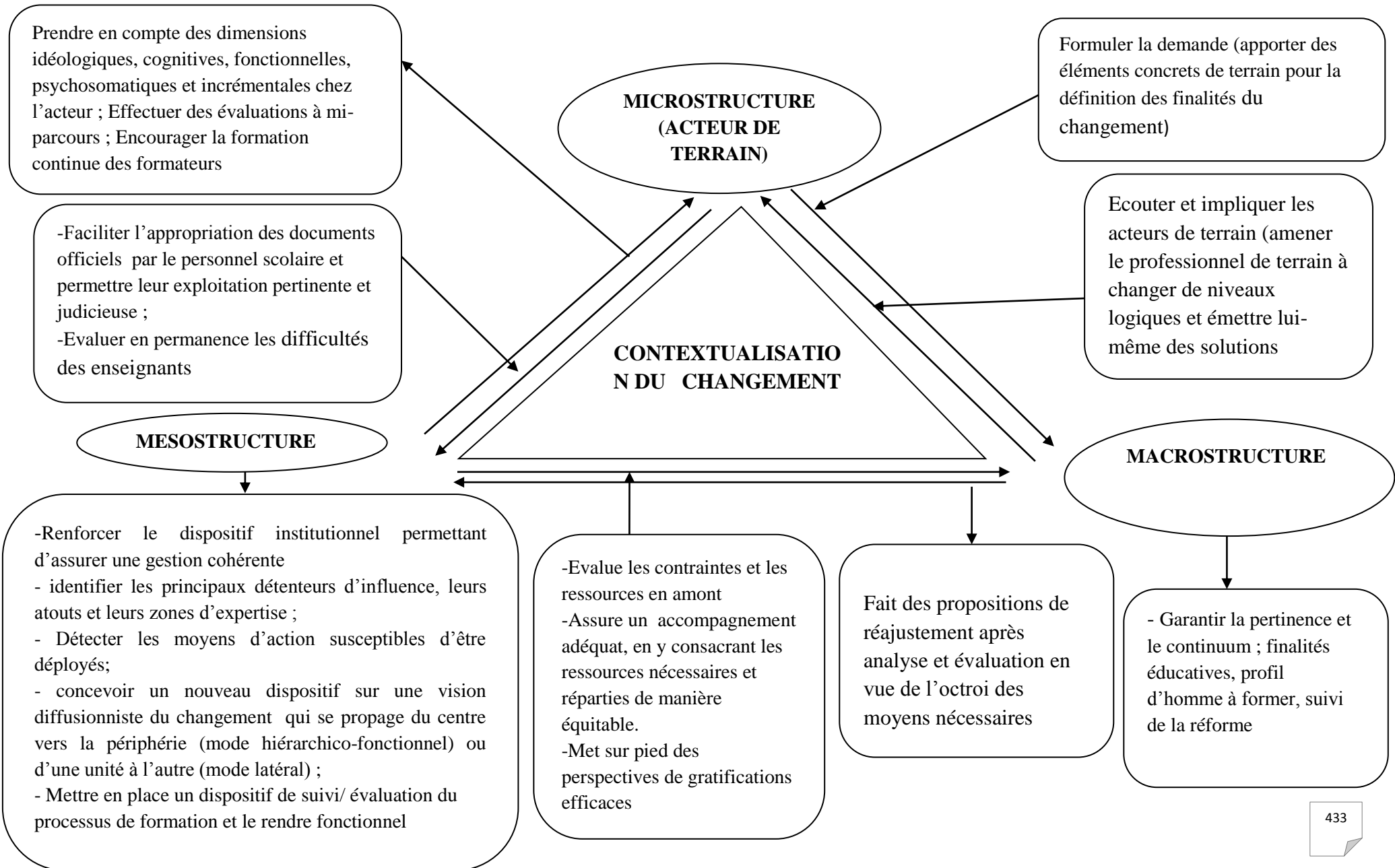
5. Compte tenu du fait que nous n'avons pris en compte que la variable contextualisation dans l'approche polyphonique du changement, une recherche portant sur l'impact de la problématisation du changement sur l'appropriation des réformes curriculaires serait la bienvenue.

6. Par ailleurs, cette recherche a été conduite auprès de quelques enseignants d'une seule ville du Cameroun. Par conséquent, les résultats obtenus ne livrent pas nécessairement les opinions de l'ensemble des enseignants des autres villes camerounaises sur la situation de l'appropriation des réformes curriculaires. Il serait plus intéressantes de mener des recherches similaires dans d'autres villes du Cameroun pour comparer les résultats et voir en quoi, le cas échéant, les opinions des enseignants de Yaoundé s'accordent ou diffèrent de celles des enseignants des autres villes camerounaises.

Ce chapitre et le dernier de ce travail nous a permis de réexaminer notre problème de recherche à la lumière des résultats obtenus. Il a été question pour nous, de déterminer si le but fixé au départ a été atteint et d'expliquer en quoi les résultats confirment ou infirment les hypothèses qui appuient le cadre théorique. D'abord, il a consisté en une véritable mise en débat des résultats de la recherche, en confrontant les données empiriques aux théories explicatives. Puis, de ces résultats, plusieurs perspectives ont été émises. Et enfin seulement, quelques pistes de recherches futures ont été clairement énoncées.

Schéma n° 5 :

PROPOSITION D'UN MODELE DE CONTEXTUALISATION DU CHANGEMENT EN EDUCATION DE BASE AU CAMEROUN



CONCLUSION GENERALE

On s'accorde à dire aujourd'hui que nous vivons l'ère de la mondialisation. Le monde est devenu un village planétaire où l'utilisation à outrance des technologies de l'information et de la communication s'impose aussi bien aux individus qu'aux groupes sociaux. Cette nouvelle donne fragilise les organisations, les entreprises qui, pour s'adapter doivent réviser en permanence leurs objectifs, leurs stratégies, leurs modes de fonctionnement, etc. Au Cameroun, le système éducatif en général et l'Education de Base en particulier n'en est pas épargné. C'est l'une des raisons pour lesquelles nous avons intitulé notre travail de la manière suivante : « *contextualisation du changement et appropriation des réformes curriculaires en Education de Base au Cameroun* ».

Nous nous sommes proposé d'analyser et de comprendre la contextualisation du changement et l'appropriation des réformes curriculaires en Education de Base au Cameroun. Pour le faire, nous sommes partis du constat selon lequel les réformes généralement entreprises dans le système éducatif camerounais semblent ne pas rencontrer l'appropriation des professionnels de terrain du fait de leur caractère abstrait. Les phases de nidification, d'exploration et de marquage ne sont pas atteintes. Or, la mise en œuvre d'une réforme nécessite la connaissance et la maîtrise préalable non seulement des hommes, mais aussi et surtout du cadre auquel elle est destinée. Comme dans tout travail scientifique, notre démarche est restée classique : se poser une question, énoncer une problématique, faire un inventaire des concepts, des notions et des études permettant de formuler des hypothèses, énoncer des hypothèses, présenter une méthodologie de recueil et de traitement des données, exposer les résultats et tenter de les interpréter. Pour donner corps à ces préoccupations, nous avons structuré notre travail autour de huit grandes articulations dont cinq consacrées au cadre conceptuel et théorique.

Dans le tout premier il a fallu asseoir d'entrée de jeu la problématique de l'étude. C'est ainsi que les six principaux points suivants ont été abordés : le contexte et justification de l'étude, la formulation et position du problème, les questions de recherche, les objectifs visés, les intérêts et pertinence de l'étude et enfin la délimitation de son champ empirique et thématique.

Le deuxième aborde l'approche notionnelle de l'étude. Il s'articule autour de deux grands axes. Le premier et le plus important concerne la définition des concepts fondamentaux de l'étude tandis que le second fait un état des lieux des politiques éducatives au Cameroun. Ce chapitre vise potentiellement à clarifier les principaux concepts qui sont abordés dans cette étude. Dans sa continuité, nous dressons un éventail des connaissances existantes sur le système éducatif concerné, notamment en ce qui concerne le concept de « politiques éducatives ». Ainsi, les concepts étudiés dans le cadre de ce travail ont été les suivants : politiques éducatives, management, réformes curriculaires, APC, changement, contextualisation, appropriation. Ceux-ci ont fait l'objet de plusieurs travaux, articles et livres. La littérature sur les sujets visés étant vaste et abondante, principalement dans le cas des termes « changement » et « politiques éducatives ». Nous avons décidé d'établir une synthèse des écrits afin de déterminer les définitions opérationnelles permettant de repérer, de délimiter et d'analyser les principaux traits des concepts utilisés.

Le troisième chapitre traite des politiques éducatives dans la contextualisation des réformes curriculaires en Education de Base au Cameroun. Il a été question pour nous de montrer comment les réformes curriculaires se positionnent comme une politique éducative. Nous nous sommes donc proposé d'examiner les rapports que les politiques éducatives entretiennent avec les réformes curriculaires d'une part, d'analyser les approches du changement, d'indiquer le pilotage du changement à travers les réformes curriculaires et montrer les différentes formes de résistance au changement.

Le quatrième chapitre a porté quant à lui sur le management dans la contextualisation de la réforme curriculaire et appropriation par les acteurs de terrain. Il a été ici question d'examiner comment le management dans la contextualisation des réformes curriculaires facilite l'appropriation du changement par les acteurs de terrain. En effet, la mise en œuvre de la démarche transversale dans le management des réformes curriculaires jouerait un rôle important sur les acteurs professionnels. Le chapitre a pour principal objectif de montrer comment les attitudes des planificateurs/formateurs /manager participent à la construction d'une appropriation optimale des acquis des réformes. Dans ce sens, ceux-ci doivent adopter des postures favorables à la construction de l'identité professionnelle. Ainsi, les résistances vécues par les acteurs induites par les réformes telles qu'expliquées au chapitre précédent seront transformées. Cette transformation se vivra au travers l'intégration effective des innovations pédagogiques.

La cinquième grande articulation consacrée au cadre théorique a permis d'avoir une compréhension approfondie de l'objectif de ce travail. Au terme de nos lectures, nous avons

trouvé l'approche contextualiste plus à même de porter nos travaux. Mais, pour répondre à certaines exigences scientifiques et aussi couvrir tout notre champ d'action, nous avons choisi la théorie de l'appropriation pour la seconde. Le chapitre six a permis de préciser la méthodologie utilisée. Il s'est ainsi agi de décrire non seulement la population étudiée mais aussi et surtout le site où nos enquêtes ont été réalisées. Pour des contraintes diverses, nous sommes restés dans la ville de Yaoundé. Par ailleurs, il est évident que notre population ne peut être constituée que d'enseignants praticiens et leurs superviseurs qui sont aussi et avant tout enseignants. Nous les avons abordés à travers des méthodes et des outils scientifiques bien précis. Ce chapitre s'est refermé sur la présentation de la technique d'analyse des données recueillies : l'analyse de contenu.

Au chapitre sept, il a été effectivement question d'analyser les données. Avant de le faire, nous avons trouvé nécessaire de décliner l'identité des participants à ce travail. Cela a davantage éclairé leur propos que nous avons dans notre démarche mis en rapport avec nos hypothèses de recherche. Le chapitre dans son dernier point a synthétisé les informations recueillies et analysées avant de laisser place à leur interprétation dans le chapitre suivant (huit). Bien évidemment, cette interprétation a été circonscrite par les hypothèses de recherche élaborées au départ. L'autre point d'ancrage de cette grande articulation de notre travail a été la discussion des résultats obtenus. Cela nous a permis de mesurer sa portée, son apport et surtout d'envisager des perspectives dans le vaste champ de la recherche scientifique.

Ceci étant, nous revenons sur certains points essentiels. Notre travail a pour titre: « *contextualisation du changement et appropriation des réformes curriculaires en Education de Base au Cameroun* ». Nous avons au cours de nos développements expliqué de long en large l'importance de la contextualisation dans le processus de changement. En somme, la contextualisation des réformes curriculaires permet de mener une réflexion sur l'expérience vécue et sur les pratiques professionnelles. Ainsi, elle favorise ce transfert des savoirs en mettant en lien ce qu'on apprend à l'école avec ce qu'on apprend en situation. Les réformateurs et les acteurs professionnels doivent se poser les mêmes types de question, partager le même cadre de référence, y compris le vocabulaire, la même façon de raisonner et donner le même sens aux choses. Or, ces conditions sont rarement satisfaites dans le processus de contextualisation des réformes au Cameroun. Ce qui est contraire à la logique de Pichault (2013).

En effet, dans sa démarche, ce dernier propose un processus de changement qui s'inscrit dans une approche polyphonique et qui par conséquent, accorde toute son importance à la contextualisation de l'objet de la réforme. Selon cette logique, toute personne à qui l'on

demande de conduire ou d'accompagner un changement, précise (Bériot 2006, p. 18) « *a besoin d'avoir une vision globale de tous les acteurs à prendre en compte : il lui faut connaître la manière dont il risque de se positionner par rapport aux innovations, et pouvoir apprécier l'évolution de leurs résistances* ». Il s'agit d'un mode de management que, chaque réformateur de l'Education de Base pour être plus concret, devrait mettre en œuvre, afin d'asseoir un processus cohérent. Cette démarche suppose d'être clair sur la finalité et l'objet de la réforme. Le manager doit formuler les objectifs de son projet en tenant compte des besoins des bénéficiaires, voire de la société camerounaise, pour le cas d'espèce.

Cependant, lorsqu'on s'intéresse au processus de contextualisation de la réforme au Cameroun, la démarche adoptée ne semble pas être celle proposée par Pichault (2013) comme nous l'avons relevé plus haut. On s'aperçoit que le processus du changement s'est appuyé sur l'approche technocratique (Paquay, 2007) qui accorde la priorité aux réformateurs, c'est-à-dire imposée par le pouvoir central. Dans ce contexte, nombre d'acteurs de l'Education de Base adoptent des postures d'agent d'exécution. Ils sont souvent assimilés à des instruments, à des individus pris dans un système organisationnel et institutionnel, dans lequel il leur est demandé de remplir seulement une tâche précise. Ils sont engagés au projet mais ne s'engagent pas, puisqu'ils ne saisissent pas le sens de la réforme.

Bref, leur engagement est désinvesti et leur participation est désimpliquée. Ils ne sont pas responsabilisés dans le processus de la réforme curriculaire. Ainsi, on délivre un mandat à ces acteurs professionnels pour l'exercice d'une fonction déterminée. Dès lors, ces enseignants ne peuvent ni anticiper, ni créer, encore moins réfléchir. Ils ne sont ni acteurs, ni auteurs, mais sont des exécutants de la réforme. Ils sont agis par le système (Mias, 1998). D'où la désappropriation par les acteurs de l'Education de Base dans le processus de contextualisation de la réforme.

Des constats ci-dessus a découlé une question essentielle : « *la défaillance dans le processus de contextualisation du changement impacte-t-elle l'appropriation des réformes curriculaires en Education de Base au Cameroun ?* » Cette question a généré quatre hypothèses dont une générale et trois de recherche :

HG : « *la défaillance dans le processus de contextualisation du changement impacte l'appropriation des réformes curriculaires en Education de Base au Cameroun* ».

HR1 : *La défaillance dans l'analyse du contenu du changement impacte l'appropriation des réformes curriculaires en Education de Base au Cameroun.*

HR2: *la défaillance dans l'analyse des contextes du changement impacte l'appropriation des réformes curriculaires en Education de Base au Cameroun.*

HR3: *la défaillance dans le repérage des processus du changement impacte l'appropriation des réformes curriculaires en Education de Base au Cameroun.*

Pour collecter les données, nous avons utilisé à la fois le focus group et l'entretien individuel. Ainsi, nous avons mené trois (3) entretiens semi-individuels avec les superviseurs choisies et deux focus group de six (6) praticiens chacun regroupant à la fois les enseignants du privé et du public. Les différents enseignants, autant ceux du public que ceux du privé se sont engagés dans cette recherche sur une base volontaire. Par rapport à la périodicité, les entretiens de groupe se sont déroulés à partir du 04 février 2020. Les premiers qui ont servi de pré-test ont eu lieu dans la Région du Centre notamment à Yaoundé avec les enseignants de l'Ecole Publique de « Melen II » et ceux de l'Ecole Privée Laïque « La Confiance ». A la suite de ces entretiens, nous avons revu les aspects quantitatifs du guide. Les focus group proprement dits de la recherche ont débuté le 11 mai 2020 et se sont achevés le 14 décembre de la même année.

Les premiers entretiens individuels qui tenaient lieu de pré-enquête ont été effectués en début du mois de février 2019 à la Délégation Régionale du MINEDUB pour le Centre à Yaoundé auprès de deux cadres, tous acteurs de terrain âgés respectivement de 53 et 57 ans. Ils étaient tous des chargés de supervision pédagogique. La passation des entretiens proprement dits débute au mois de février 2020 pendant la première semaine. Le premier entretien a constitué l'occasion d'établir un « *lieu sûr* », source de confiance pour les participants à la recherche. Car, les gens en général sont craintifs et réticents quant à l'utilisation et, pire encore à l'enregistrement de leurs propos. Ces entretiens étaient purement pédagogiques et permettaient de fixer les heures de passation des tests et surtout mettre en confiance les sujets. Les quatre entretiens pédagogiques de cette étude se sont déroulés à des intervalles plus ou moins rapprochés pendant presque tout le mois de février 2020. Les samedis et les dimanches étaient les jours choisis par eux. En ce qui concerne la phase définitive elle s'est déroulée du 24 février au 12 mai 2021.

Une fois les données recueillies à partir de ces instruments de recherche, nous avons construit un corpus cohérent et homogène de documents afin de rendre plus aisée l'analyse qui devrait suivre. Pour cela, nous avons recouru à la technique d'analyse thématique et plus précisément la thématisation en continu. Ainsi, une fois les données qualitatives retranscrites,

nous avons construit une grille d'analyse avant de les coder. Laquelle est composée de critères et d'indicateurs qui constituent des catégories d'analyse. La grille d'analyse a ainsi porté sur les modalités des variables indépendante et dépendante ainsi que sur leurs indicateurs. Cette grille permet d'examiner comment la défaillance dans le processus de contextualisation impacte (perturbe) l'appropriation de la réforme curriculaire chez les acteurs de l'Education de Base au Cameroun. En d'autres termes, la grille permet d'analyser directement la qualité de contextualisation qui a animé les décideurs et incidemment la qualité d'appropriation suscitée chez les acteurs de terrain. De manière concrète, les données recueillies au cours de l'entretien révèlent ce qui suit :

- La clarification du contenu du changement semble floue. En effet, les participants estiment que la réforme au Cameroun a été importée sans tenir compte des réalités du pays. De prime abord, on s'aperçoit au regard de leurs discours que les acteurs de l'Education de Base sont comme surpris par la réforme, qui n'intègre ni leurs représentations, ni leur vécu professionnel. Considérés comme des acteurs passifs, ces derniers déduisent que l'Etat n'a pas su planifier la réforme curriculaire tant au niveau macro, méso que micro. Selon eux, la formation et même la pratique de l'APC ne concernent qu'une partie de la population cible. Par ailleurs, les discours des participants montrent qu'aucune disposition n'a été prise par les réformateurs pour déterminer les bornes temporelles de la réforme.

Les développements précédents montrent qu'il faut questionner, faire l'état des lieux de la société concernée par le projet de changement. La clarification de la finalité démontre alors, que le développement du projet de réforme doit être adapté aux besoins locaux, à l'effet d'encourager les conditions politiques, culturelles et socio-économiques, et par ricochet son appropriation par les acteurs de terrain. En conclusion, « *la défaillance dans la clarification du contenu du changement impacte l'appropriation des réformes curriculaires en Education de base* ».

- La réforme par l'APC comme les précédentes au Cameroun n'a pas été précédée d'une analyse profonde des contextes interne et externe. C'est ce qu'indiquent d'ailleurs ces propos d'un participant : « *Bien que nous soyons des technopoles dans le pilotage de la réforme par l'APC, j'avoue que nous avons rencontré beaucoup de difficultés tant sur les plans humains, matériels, financiers que infrastructurels* ». En effet, l'absence des ressources semblent constituer un problème réel dans la mise en œuvre des réformes

curriculaires au Cameroun. Elles sont insuffisantes, inadéquates ou mêmes absentes. A en croire à ces participants, c'est ce qui serait l'une des plus grandes contraintes à la réalisation des innovations pédagogiques dans le système éducatif camerounais. Par ailleurs, les acteurs professionnels semblent faire l'objet d'une grande pression extérieure dans le processus de la réforme. Cette situation rend difficile l'appropriation de la réforme par ces professionnels qui ne se sentent pas auteurs du projet. Ce qui peut expliquer les conduites d'exécutants, d'inhibition et même de rejet chez ces derniers.

Les discours des participants permettent aussi de se rendre compte que la caractérisation des contextes du changement ne constituerait pas un simple concept usuel en ergonomie mais un réel processus, devant favoriser le déploiement de l'activité des acteurs de l'Education de Base. Ainsi, le fait d'analyser les différents contextes (interne et externe) pour les acteurs impliqués dans le processus de contextualisation de la réforme, permettrait de prévenir l'apparition des conduites de résistance ou de refus, en diminuant le stress. En clair, « *la défaillance dans l'analyse des contextes du changement impacte l'appropriation des réformes curriculaires en Education de base au Cameroun* ».

- Les principaux groupes d'intérêts en présence (chaîne éducative, parents, communauté, experts, professionnels de l'Education de Base), loin d'être des concepteurs, des planificateurs sont des exécutants. Ce qui crée des biais dans les relations entre les différents maillons de la chaîne. À entendre les réactions des participants, aucun système de récompense ou de gratification n'est prévu pour les meilleurs en APC. D'ailleurs, ces derniers précisent qu'il n'a jamais été question de motivation pour la mise en œuvre des réformes en Education de Base au Cameroun.

Pourtant, nous connaissons tous la valeur de la motivation qu'elle soit intrinsèque ou extrinsèque. Par ailleurs, le processus du changement à travers le pilotage de la réforme curriculaire au Cameroun semble être l'affaire de la hiérarchie, parce que c'est elle qui pilote toutes les actions du changement. C'est elle qui permet d'identifier les principaux intervenants et leurs différentes fonctions. Ce qui laisse transparaître une conception verticaliste ne prenant pas en compte les avis de toutes les parties prenantes dans le processus du changement. Enfin, les activités de régulation sont presque invisibles. Tout ceci confirme notre dernière hypothèse selon laquelle « *la défaillance dans le repérage des processus du changement impacte l'appropriation des réformes curriculaires en Education de base au Cameroun* ».

En clair, Il est difficile pour les acteurs de terrain (enseignants et formateurs) de se faire chacun un nid (en termes de sollicitation des personnes ressources pour une meilleure

compréhension de la réforme ; assistance à des présentations du projet de réforme en cours par la hiérarchie ; documentation sur la réforme et ses thématiques, participation active aux activités relatives à la réforme en cours) ; ni explorer (en termes de repérage des objectifs et des modalités de la réforme ; amorce de l'interprétation) ; encore moins marquer (en terme d'intégration totale et correcte des éléments de la réforme dans ses pratiques quotidiennes). L'acteur de l'Education de Base observe ainsi un vide, il est sans repères. Il accorde difficilement un intérêt à ses pratiques, par ricochet, il n'a pas de maîtrise ou de contrôle de son environnement professionnel. Cette désappropriation de la réforme porte un coup dur à la qualité tant recherchée de l'Education.

En fin de compte, nos trois hypothèses de recherche ont été toutes confirmées. L'hypothèse générale l'est par conséquent. Ainsi, « *la défaillance dans le processus de contextualisation du changement impacte l'appropriation des réformes curriculaires en Education de Base au Cameroun* ». Par conséquent, nous sommes à même d'affirmer que le management polyphonique favorise l'appropriation du changement. Les principaux enseignements qui en résultent sont les suivants :

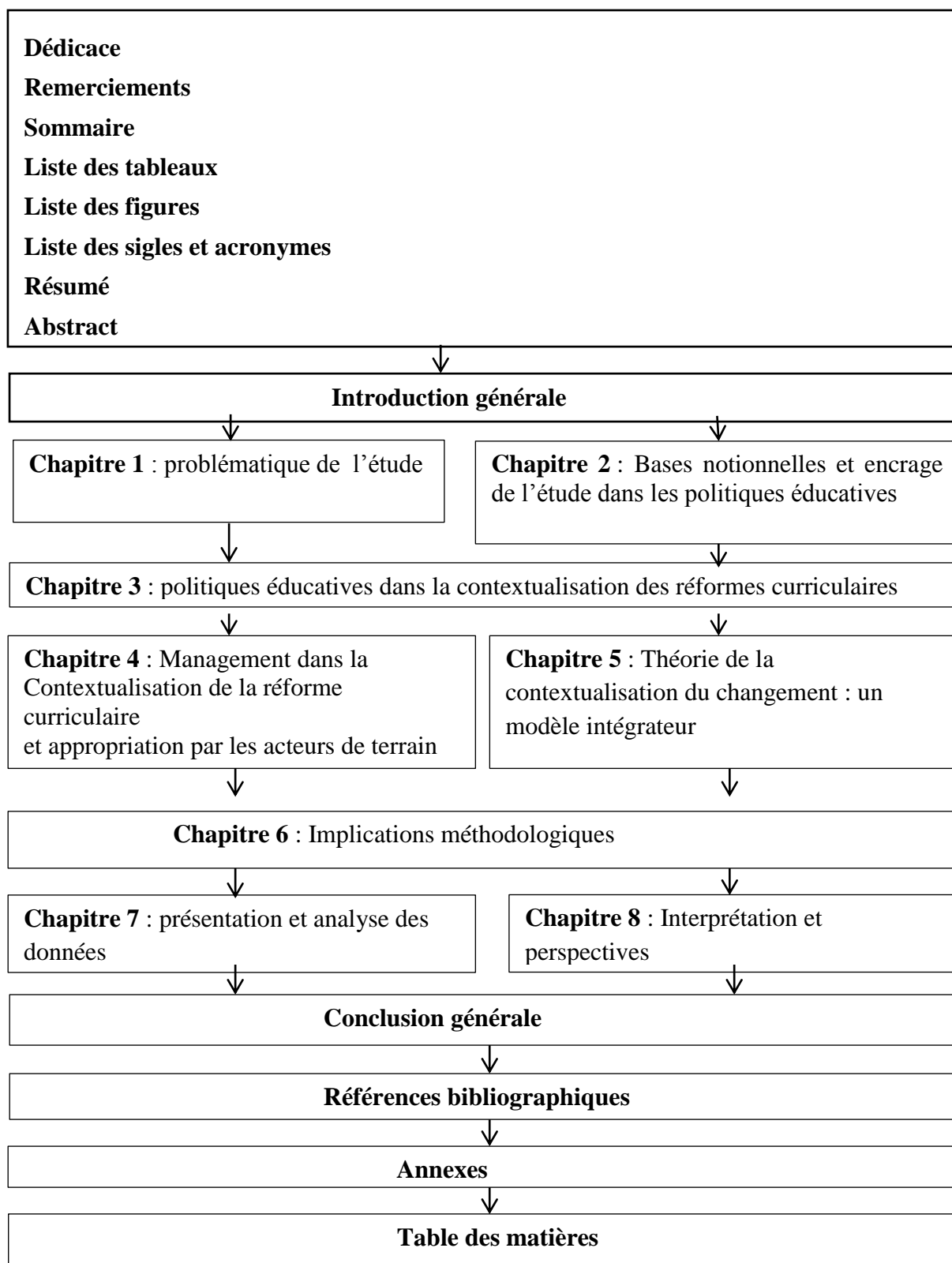
- La préparation, l'introduction et la gestion d'un changement doivent s'inscrire dans une démarche dynamique. En effet, pour élaborer un scénario de changement, il faut analyser plusieurs paramètres (sa finalité, ses bornes temporelles, les niveaux hiérarchiques à son origine) et faire intervenir plusieurs acteurs (approche rationaliste) ;
- Plus le changement porte sur des aspects profondément enracinés dans la culture de l'organisation, ou plus il touche la vie quotidienne des destinataires, plus les difficultés sont nombreuses. On peut donc observer que pour réussir la mise en œuvre d'une réforme curriculaire, il faut que ce changement soit adapté au contexte et qu'il soit bien accepté par les acteurs de terrain qui sont d'ores et déjà enracinés dans leurs anciennes pratiques (approche incrémentale, contingente, politique, interprétativiste) ;
- Parce que l'introduction du changement implique des rapports d'influence, la principale tâche serait de faire que les enseignants deviennent propriétaires de la réforme. Cela suppose un cadrage cohérent de cette dernière. Ce cadrage passe par trois grandes opérations à savoir, la clarification du contenu, l'analyse des contextes et le repérage des processus. Cela suppose un travail qui allie les cinq approches du changement mis en exergue par Pichault (2013) à travers le management polyphonique (le rationalisme, la contingence, l'interprétativisme, le politique et l'incrémentalisme).

Au regard de tout ce qui précède, il y a lieu de préciser que pour qu'une réforme puisse s'appliquer à tous les segments de l'Education, il faut qu'elle soit lisible et visible par tous les acteurs de la chaîne pédagogique. Le problème principal relève de l'équilibre à trouver entre la cohérence de la réforme, le caractère négocié de leur genèse et de leur mise en place. Au vue des évolutions parallèles dans de nombreux pays développés, on peut craindre que les ministères se hâtent de faire ce qu'ils savent le mieux faire : les textes, les curricula et laissent leur mise en œuvre au hasard des choix individuels et des projets d'établissements.

Notons aussi que le caractère de la réforme semble constituer à la fois sa force et sa faiblesse : sa force puisqu'il s'agit d'utiliser les mêmes grilles de lecture et donc de familiariser les acteurs avec elle afin de comprendre les changements que cette approche apporte au niveau de l'élève et au niveau de l'enseignant. Sa faiblesse viendrait de ce que la réforme est introduite dans le système éducatif camerounais de manière tatillonne (sans décret, ni nouveaux curricula au départ). Par ailleurs, il faudrait beaucoup de gymnastique mentale pour que les différents acteurs accèdent au niveau concret de l'action. Ce qui nécessite une application complète de l'approche polyphonique du changement partant d'une contextualisation effective, à la convergence et au rallongement en passant par l'enrôlement et la problématisation.

Ce travail s'achève ainsi non seulement avec la vérification des hypothèses grâce aux résultats du terrain, mais aussi par une discussion et perspectives qui regroupent les décisions, les propositions pouvant aider à une meilleure appropriation de la réforme curriculaire. Ces résultats ont sans doute permis d'appréhender comment la prise en compte et la mise en œuvre des mécanismes de régulation dans le management du projet des réformes curriculaires peuvent amener les acteurs de terrain à maintenir de bons résultats dans leur service et à limiter les conduites de résistance au changement.

Schéma n°6 : Diagramme de l'étude



REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abric, J. C. (1996). *Psychologie de la communication*. Armand Colin.
- Ackroyd, S. & Fleetwood, S. (2000). *Realism in Contemporary Organisation and Management Studies in Realist Perspectives on Management and Organisations*. Routledge.
- Adiza, H. (2012). « Les réformes curriculaires en Afrique francophone : investissements et résultats, quel paradoxe ? ». Dans Daviau, C., Cyr, S., Charland, P. et Simbangoye, A. (2012). *Écoles en mouvements et réformes. Enjeux défis et perspectives*. De Boeck supérieur.
- AFITEP (2000). *Ressources humaines et projets*. Congrès Francophone du Management de Projet, Paris.
- AFITEP(1996). *Dictionnaire de management de projet*. AFNOR
- Aglo, J. (2001). *Réformes des systèmes éducatifs et réformes curriculaires : Situation dans les états africains au sud du Sahara*. Bureau international d'éducation.
- Aidoud, M. F. (2019). *Pilotage du changement organisationnel : enseignements tirés de quelques entreprises de la région de l'Ouest Algérien*. [Thèse de Doctorat]. Université Abou Bakr Belkaid-Tlemcen
- Akrich M., Callon M., Latour B. (2006). *Sociologie de la traduction : textes fondateurs*. Presses de l'Ecole des Mines.
- Akrich, M., Callon, M. & Latour, B. (1988). « A quoi tient le succès des innovations ? Deuxième épisode : l'art de choisir les bons porte-parole », *Gérer et comprendre*, septembre, pp. 15-29.
- Alami, S., Desjeux, D. & Garabuau-Moussaoui, I. (2009). *Les méthodes qualitatives*. Presses Universitaires de France.
- Aldrich, R. (2014a). Between educationalization and appropriation: selected writings on the history of modern educational systems. *History of education*, 43 (3), 425-427.
- Allaire, Y. & Firsirotu, M.E. (1993). *L'entreprise stratégique : penser la stratégie*. Gaëtan Morin

- Allison, G.T. (1971). *Essence of decision : Explaining the Cuban Missile Crisis*. Little Brown and Company.
- Alter, N. (2000). *L'innovation ordinaire*. PUF.
- Altet, M., Desjardins, P-D., Paquay, L. & Perrenoud, Ph. (2002). *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation ?* De Boeck
- Amblard, H. & Callon, M. (1996). *Les nouvelles approches sociologiques des organisations*. Le Seuil.
- Anadón, M. (2006). « La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents ». In *Association pour la recherche qualitative*, 26(1), pp.5-31. <http://www.recherchequalitative>
- Andreani, J.C. & Conchon, F. (2015). *Méthodes d'analyse et d'interprétation des études qualitatives : état de l'art en marketing*. <https://www.researchgate>
- Andrews, K. (1971). *The Concept of Corporate Strategy*. Irwin.
- Any-Gbayere, S. (2006). *Politique éducative et développement en Afrique*. Harmattan.
- Ardoino, J. (2000). Pédagogie de projet ou projet éducatif ? Dans J. Ardoino, *Les Avatars de l'éducation: Problématiques et notions en devenir (138-148)*. Presses Universitaires de France.
- Ardouin, T. (2006). *Ingénierie de formation pour l'entreprise. Analyser, concevoir, réaliser, évaluer*. Dunod.
- Ardouin, T. (2013). La formation est-elle soluble dans l'ingénierie ? Petite histoire de l'ingénierie de la formation. *Education Permanente*, 157, 13-29.
- Armstrong, A. C. (2012). *Inclusive education: international policy and practice*. SAGES.
- Astley, W.G. & Van deVen, A.H. (1983). Central Perspectives and Debates in Organization Theory. *Administrative Science Quarterly*, (28), 254-273.
- Autissier, D. & Moutot, J-M (2016). La gestion des hommes et des résistances. Dans *Méthode de conduite du changement*, 201-233.
- Autissier, D. & Moutot, J-M. (2013). *Méthode de conduite du changement. Diagnostic, Accompagnement, Pilotage* (3^{ème} éd.). Dunod.

- Autissier, D. & Wacheux, G. (2000). *Structuration et management des organisations. Gestion de l'action et du changement dans les entreprises*. Harmattan.
- Autissier, D., Moutot, J-M & Metais-Wiersch, G. (2019). Le modèle de Lewin. *Dans La boîte à outils de la conduite du changement et de la transformation*, 14 -17.
- Autissier, D., Vandangeon-Derumez, I. & Vas, A. (2014). *Conduite du changement : concepts clés* (2e éd.). Dunod.
- Avenier, M-J. (2009, 25 mars). « *Implications épistémiques et méthodologiques des différences fondamentales entre les deux principaux paradigmes épistémologiques constructivistes* ». Atelier Méthodologie de l'AIMS, Journée Epistémologie et Méthodologie, Caen.
- Axelrod, R. H. & Axelrod, E. M. (2017). The Scholar-Practitioner Mindset: How Texts and Experience Influence Organizational Change Practice. *Academy of Management Review*, 42(3), p.561-571.
- Banker, D.A. (2012). Organizational Change: Pragmatic approaches to Organizational Change Management. *Global Business Review*, (7), 63-67.
- Banque mondiale (2014). *Cahiers économiques du Cameroun*. Réexaminer les sources de la croissance. La qualité de l'Education de Base.
- Baranger, D. (2013). Les fondements de la légitimité. *Dans : Denis Baranger. Le droit constitutionnel* (2è ed. pp. 71-82). Presses Universitaires de France.
- Barayandema, J. (2004). *Logiques d'action managériale en matière de formation et appropriation d'un progiciel de gestion intégré*. Presses universitaires de Louvain.
- Barbaroux, P. & Gautier, A. (2017). En quête de légitimité : la gestion du changement organisationnel comme processus de légitimation. *Management international/ International Management / Gestión Internacional*, 21(4), 48-60. <https://doi.org/10.7202/1053577>.
- Bardin, L. (2010). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France.
- Bareil, C. & Savoie, Z. (1999). Comprendre et mieux gérer les individus en situation de changement organisationnel. *Revue internationale de gestion*.

- Bareil, C. (2004). *La résistance au changement: synthèse et critique des écrits*. HEC Montréal. Cahier n°04-10.
- Bareil, C. (2008). *Démystifier la résistance au changement: questions, constats, implications sur l'expérience du changement*.
https://telescope.enap.ca/Telescope/docs/Index/Vol_14_no_3/Telv14n3_Bareil.pdf
- Baret, P. (2006). L'évaluation contingente de la Performance Globale des Entreprises : Une méthode pour fonder un management socialement responsable ? » 2ème journée de recherche du CEROS, 1-24.
- Baribeau, C. & Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation dans la Revue des sciences de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38 (1), 23-45. <https://doi.org/10.7202/1016748ar>
- Barki, H. & Saunders, D.M. (1990). Conflit et gestion des conflits dans l'implantation des systèmes informatisés. *Technologies de l'Information et Société*, 3(1), 109-130
- Barnabe, C. (2010). Vers de nouvelles pratiques de changement organisationnel : entre la recherche et l'action [mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en communication]. Université du Québec. <https://id.erudit.org/iderudit/89594ac>
- Barnard, C. L. (1938). *The functions of the executive*. Harvard University Press
- Baroin, C. & Sardan, O. (2008). La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique ». *Journal des africanistes*.
<https://doi.org/10.4000/africanistes.3137>
- Baron, G-L. (1993). « Informatique et enseignement ». In *Baron, Georges-Louis, Paoletti, Félix ; Raynaud, Régine. Informatique, communication, société (2^e ed.)*, 159-174. L'Harmattan- INRP.
- Barrett, S. & Fudge, C. (eds). 1981. *Policy and Action: Essays on the Implementation of Public Policy*. London: Methuen. https://www.researchgate.net/profile/Jill-Schofield3/publication/229876154_A_Model_of_Learned_Implementation/links/5798b56f08aeb0ffcd08b42e/A-Model-of
- Bartoli, A. (1997). *Le management dans les organisations publiques*. Dunod

- Bass, B. M. (2008). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. The Free Press.
- Bass, B. M., Avolio, B. J., Jung, D. I. & Berson, Y. (2004). Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership. *Journal of Applied Psychology*, 88(2), 207-218
- Bataille, M. (2000) (Coord.). Représentations et engagements : des repères pour l'action. *Revue Internationale des Sciences de l'éducation*. Presses Universitaires du Mirail (PUM).
- Baudry, B. & Dubrion, B. (2009). *Analyses et transformations de la firme: Une approche pluridisciplinaire*. La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.baudr.2009.01>
- Beaud, S. & weber, F. (2010). Guide de l'enquête de terrain (4ème éd). La découverte.
- Beaudeoin, P. (1990). La Gestion Du Changement : Une approche Stratégique pour l'entreprise en mutation. *Stratégies d'entreprise*, p.220.
- Beaujolin-Bellet, R. & Schmidt, G. (2012). *Les restructurations d'entreprises*. La Découverte.
- Béchar, J.P. (2017). « Le curricula. Vers une expertise curriculaire en enseignement supérieur ». In Pelletier, P. et Huot, A. (Dir.), *Construire l'expertise pédagogique et curriculaire en enseignement supérieur. Connaissances, compétences et expériences*. Presses de l'Université du Québec.
- Beckhard, R. (1975). *Le développement des organisations, stratégies et modèles*. Dalloz
- Beer, M. (1976). The Technology of Organization Development. In *Dunnette (Ed.), Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (pp. 939-984). Rand McNally
- Beguin, J. P. (1993). « Identifying Patterns in HRM Systems: lesson from organizational theory ». *Research in Personnel and Human Resources Management*. Supplement 3, p. 109.
- Bélanger, L. (1994). Le changement organisationnel et le développement. In N. Côté, L. Bélanger et J. Jacques (Eds.), *La dimension humaine des organisations* (2^eéd., pp. 357-386). Gaëtan Morin.

- Ben Kahla, K. (1999, Mars). Les analyses du changement organisationnel. Communication présentée au colloque « La flexibilité: condition de survie? » organisé par l'ISCAE, Tunis, Tunisie.
- Bensebaa, F. (2017). L'approche dynamique, contextuelle et longitudinale du changement organisationnel. In S. Charreire (Eds.), *Les Grands Auteurs en Management* (Petit éd.), pp.419-438), EMS Editions. <https://doi.org/10.3917/ems.charr.2017.01.0419>
- Berg, B.L. (2003). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. (5^eEd.). Allyn et Bacon.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (2002). *La construction sociale de la réalité*: A. Colin
- Bériot, D. (1992). *Du microscope au macroscopie. L'approche systémique du changement dans l'entreprise*. (Dir.) Collection communication et complexité, ESF.
- Bériot, D. (2006). *Manager par l'approche systémique. S'approprier de nouveaux savoir-faire pour agir dans la complexité*. Eyrolles-Editions d'Organisation.
- Bériot, D. (2018). *Guide systémique du Manager d'équipe*. Eyrolles-Editions d'Organisation.
- Berman, P. (1 980). Thinking about programmed and adaptive implementation: Matching strategies to situation. Dans H. Ingram, et D. Mann (dir.), *Why Policies Succeed or Fail*. Sage
- Bernard, J-M., Nkengne Nkengne, A.P. (2007). Réformes des programmes scolaires et acquisitions à l'école primaire en Afrique : mythes ou réalités. *International Review of Education*, 53 (5/6), 555-575.
- Bernaud, J.- L., & Lemoine, C. (2012). *Traité de psychologie du travail et des organisations* (3e éd.). Dunod.
- Besson, P. & Rowe, F. (2011). Perspectives sur le phénomène de la transformation organisationnelle. *Systèmes d'information & management*, 16(1), 3-34.
- Bianchi, J. & Kouloumdjian, M.F. (1986), « Le concept d'appropriation », in A. Laulan, J. Bianchi et MF. Kouloumdjian, *L'espace social de la communication*. Retz/CNRS.
- Blanchet, A. & Gotman, A. (2005). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Armand Colin.
- Blau P. M. (1964). The structure of Organizations, New York, Basic Books dimensions. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 66 (2), 125-14.
- Bloom, B. S. (1969). *Taxonomie des objectifs pédagogiques*. Éducation nouvelle.

- Bocoum, I., Agouzoum, A-A., Dia, M. & Thiero, F. (2009). Approche par Compétences et qualité de l'éducation. Cas des écoles du Centre d'Animation Pédagogique de Kalabancoro (Région de Koulikoro). *Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Éducation*, p.1-44. www.ernwaca.org
- Boffo, C. (2005). *Étude diachronique des pratiques individuelles d'utilisation d'un système ERP: de l'appropriation à la gestion du changement*. [Thèse de doctorat en Sciences de Gestion]. HEC Montréal.
- Bolstanki L. & Thévenot L. (1991). *De la justification: Les économies de la grandeur*. Gallimard
- Bommel, J. (2012). *Improving teaching, improving learning, improving as a teacher: mathematical knowledge for teaching as an object of learning* [Ph.D. Thesis Karlstad University]. <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00396803/fr/>
- Bonami, M. & Garant, M. (1996). *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation: émergence et implantation du changement*. De Boeck University.
- Bonnet, E. (2016). Les «visions indigènes» de la qualité. À propos de l'appropriation de la démarche qualité dans l'industrie. *Revue d'économie industrielle*, 75(1), 77-93.
- Bonnin, G., (2002, 28 octobre-décembre). Magasin et expérience de magasinage : le rôle de l'appropriation. *Décisions Marketing*, 65-75.
- Börjeson L. & Löwstedt J. (2017). Accomplish change or causing hesitance – Developing practices in professional service firms. *Scandinavian Journal of Management*. 33 (3), 185-194.
- Bouchard V. & Picq, T. (2005). *Miser sur l'imprévu. Management et leadership du changement émergent*. Gualino Editeur. <https://hal-normandie-univ.archives-ouvertes.fr/hal-03079470/document>
- Boucher, K. & Laprise, R. (2012). Le soutien social selon une perspective communautaire. Dans F. Dufort et J. Guay (dir.), *Agir au cœur des communautés. La psychologie communautaire et le changement social*. Les Presses de l'Université Laval

- Boucher, M. L. (2018). Using photo-methods to empower participants in education research. *In Wang, V. (Ed.), Handbook of research on innovative techniques, trends, and analysis for optimized research methods*, 202-219. IGI Global.
- Boudreault, R., Demeuse, M. & Yvon, F. (2016). L'école primaire a-t-elle besoin de directeur et de directrices? *Éducateur*, 1, 36-3.
- Bourgeois, E. (2011). Les théories de l'apprentissage : un peu d'histoire. Dans E. Bourgeois et G. Chapelle (dir.) (2e édition), *Apprendre et faire apprendre*. PUF.
- Bourgeois, E. & Nizet, J. (1995). *Pression et légitimation*. Presses universitaires de France.
- Bourguignon, T. (2018). Chapitre 31. Adopter un style de management participatif *Entreprises : vers l'excellence*, 285-289.
- Boutin, G., & Julien, L. (2000). *L'obsession des compétences, son impact sur l'école et la formation des enseignants*. Éditions nouvelles.
- Boutinet, J.-P. (mai 1997). *Les cahiers du Management*, n°6. Institut du Management.
- Bouvier, A. (2007). *La gouvernance des systèmes Educatifs*. Collection Politique d'aujourd'hui. Presses Universitaires de France.
- Braslavsky, C. (2001, 9-12 mai). *Tendances mondiales et développement des curricula*. Conférence, AFEC, Colloque international. Bruxelles. <http://www.ibe.unesco.org>
- Braslavsky, C. (2011). « Le curriculum ». *In Roux, P.Y. Quelques documents pour préciser la notion de curriculum, Révision curricula, Cap-Vert*. www.ciep.
- Brassard, A. (2003). Adaptation, transformation et stratégie radicale de changement. *Les transformations de l'Université : regards pluriels*, 29 (2), 253-276. <https://id.erudit.org/iderudit/011032ar>
- Brassard, A. (2007). *La question de la décentralisation en faveur de l'établissement dans le système d'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire (1979-2006)*. Fédération québécoise des directions d'établissement.
- Bréchet, J-P & Desreumaux, A. (2005) « Note critique, L'emprise des outils de gestion », *Sociologies pratiques*, 10(1), 121-136.
- Brenot, J. & Tuvée, L. (1996). *Le changement dans les organisations*. Presses Universitaires de France.

- Bromberg, P. M. (2009). *Analytic Process, Truth, human relatedness, and the analytic process: An interpersonal/relational perspective*.
<https://irp.cdnwebsite.com/682fedd7/files/uploaded/bromberg-truth.pdf>
- Bru, M. (1991). « Savoirs de la recherche et savoirs des praticiens de l'enseignement : jeu de dupes ou rencontre ouverte et constructive ? ». Dans J. Donnay et M. Bru (dir.), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*, 133-156. De Boeck- Université.
- Brunel, O. & Roux, D. (2005). « L'appropriation des produits par le consommateur : proposition d'une grille d'analyse ». Journée Préactis.
- Bucheton D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture. Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. Retz
- Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009), « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées ». *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48.
<https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>
- Burgelman, R. (1983). A model of the interaction of strategic behavior, corporate context and the concept of strategy. *Academy of Management Review*, 8(1), 61-70.
- Burgelman, R.A. (1991). Intra-organizational Ecology of Strategy Making and Organizational Adaptation: Theory and Field Research. *Organization Science*, 2(3), 239-262
- Burns, T., & Stalker, G. M. (1966). *The management of innovation*. Tavistock Publications.
- Burton, R. (2011). « Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur ». *Distances et Savoirs*, 9(1), pp. 69-96.
- Buyankina, A., Justyna, C., Malatray, I. & Rouchon, C. (2012). *Restructurations d'entreprise : quels rôles et contribution de la fonction RH ?* [Mémoire de MBA management des ressources humaines]. Université de Paris Dauphine.
- Capra, F. (2004). *Les Connexions invisibles: Une approche systémique du développement durable*. Traduit de l'anglais (Etats-Unis) par NikouTridon. Editions du Rocher.
- Carle, P. (1998a). *Processus non linéaires d'intervention*. Presses de l'Université du Québec.
- Carnall, G. (1990). *Managing Change in Organizations*. Prentice Hall

- Carpentier, A. (2010). *Étude de la mise en œuvre de la réforme du curriculum québécois du primaire, de 1997 à 2003* [Thèse de doctorat Université de Montréal].
https://www.google.com/url?esrc=s&q=&rct=j&sa=U&url=https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/4125/Carpentier_Anylene_2010_these.pdf&ved=2ahUKEwiazJCLKT3AhXtg2oFHV8zAzwQFnoECACQAg&usg=AOvVaw09H1Eav3Ea_5Jv07IDEWSs
- Carpentier, A. (2012). Les approches et les stratégies gouvernementales de mise en œuvre des politiques éducatives. *Éducation et francophonie*, 40(1), 12-31.
<https://doi.org/10.7202/1010144ar>
- Carré, Ph. (2006). « L'apprenance, vers une nouvelle culture de la formation ». *Audition publique trimestrielle. Comité mondial pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. CREF (EA 1589)*. Université Paris X, Nanterre.
- Carré, Ph. (2020). *Pourquoi et comment les adultes apprennent. De la formation à l'apprenance*. Dunod
- Carton, G. D. (2004), *Eloge du changement : Leviers pour l'accompagnement individuel et professionnel*. Village mondial
- Carù, A., Cova, B., (2003), Approche empirique de l'immersion dans l'expérience de consommation : les opérations d'appropriation. *Recherche et Applications en Marketing*, 18 (2), 47-65.
- Cawelti, G. (1967). Innovative practices in high schools: Who does what and why and how ?
Dans G. Cawelti (dir.), The Nation's Schools. McGraw-Hill.
- Cawelti, G. (1993). Challenges and achievements of American education. *In G. Cawelti (dir.), Yearbook of the Association for Supervision and Curriculum Development*. McGraw-Hill.
- Cayla, J. (2006). *Management et Education*. Empan.
- Centre international d'études pédagogiques. (2009, 10-12 juin). *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* 2009. Sèvres, France.

- Champy, J. (1995). *Reengineering Management: Mandate for New Leadership*. Harper Collins
- Champy, R-P. (2008). *Apprendre à entreprendre dès l'enseignement secondaire : premières analyses de l'émergence d'un processus de socialisation à l'esprit d'entreprendre*. Colloque « Connaître et agir en situation d'incertitude ». Paris, CNAM.
- Chandler, A. (1989). *Stratégies et structures de l'entreprise*. Editions d'Organisation.
- Chevallard, Y. (1986). « Vers une analyse didactique des faits d'évaluation ». Dans J.-M. De Ketele (dir.), *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive?* (31-60). De Boeck.
- Chiarini A. (2012). *From Total Quality Control to Lean Six Sigma: Evolution of the Most Important Management Systems for the Excellence*. Ed. Springer
- Child, J. (1972). Organizational structure, environment and performance: the role of strategic choice. *Sociology*, 6(1), 1-22.
- Clot, Y. & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail – Concepts et méthodes. *Travailler*, 3, 7-42.
- Clot, Y. & Firistou, G. (2000). La validation des acquis professionnels. *Rapport pour le ministère de l'Éducation nationale*, Cnam, Paris.
https://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=MAORG_004_0145&download=1
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. PUF.
- Clot, Y. (2010). *Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux*. La Découverte
- CNRTL (2009). *Dictionnaire de l'académie française* (8ème édition, version numérisée en 1996-1997). <http://www.cnrtl.fr/etymologie/changer>
- Coch, L. & French, J.R.P. (1948). Overcoming resistance to change. *Human Relations*, 1, 512-532.
- Codd, J.A. (1988). The construction and de construction of educational policy documents. *Journal of Education Policy*, 3(3), 235-247.
- Collerette, P. & Schneider, R. (2007). *Le pilotage du changement. Une approche stratégique et pratique*. Presse universitaire de Québec.

- Collerette, p., Delisle, G. & Perron, M. (2008). *Le changement organisationnel : théorie et pratique*. Presses de l'université du Québec.
- Collerette, P., R. Schneider & Legris, P. (2007). « La gestion du changement organisationnel - Septième partie : Complexité, changement et agitation ». *ISO Management Systems*, 7(2), 7-14.
- Collerette, P., R. Schneider, P. & Legris, M. (2003). « La gestion du changement organisationnel – Sixième partie : Gérer la transition », *ISO Management Systems*, 3(6), 48-57.
- Combalbert, P. & Linardos, M. (2018). Développer son leadership. *Dans Guide de survie du manager*, 97-106.
- Commeiras, N., (1997). *La conduite du changement organisationnel*. Cahier de recherche de Larego, Université de Saint-Quentin-en-Yvelines. <https://hal-normandie-univ.archives-ouvertes.fr/hal-03079470/document>
- CONFEMEN (2006, 04-08 avril), *Actes des Assises francophones de la gestion scolaire*. Antananarivo, Madagascar, Dakar.
- CONFEMEN (2010). *La qualité de l'éducation : un enjeu pour tous, constats et perspectives*. Dakar, Sénégal
- CONFEMEN Infos (2010). *Lettre d'information du secrétariat technique permanent de la CONFEMEN*, n° 22.
- CONFEMEN. (2009, 4-7 mai). *Quelles pratiques de classe pour un enseignement de qualité ? Actes de la réunion- débat sur la pratique de classe et l'environnement scolaire et extrascolaire*. Dakar, Senegal.
- Conner, D.R. (1998). *Leading at the edge of Chaos. How to create the nimble organization*. Wiley et sons.
- Corinne B. (2016). Changement et conduite du changement. *Dans Psychologie du Travail et des Organisations*, p. 74-78 CREF (EA 1589). Université Paris X, Nanterre.
- Côté, L. & Malo, M. (2002). De l'État minimal à l'État subsidiaire : l'héritage de l'histoire. *Télescope*, 10 (1), 2-6.

- Crespo, M. (1999), Tendances récentes des politiques publiques aux Etats- Unies et au Canada (hors Québec) à l'égard de l'enseignement supérieur. In P. Beoulieu et D. Bertrand (dir) *l'Etat québécois et les universités. Acteurs et enjeux*. Presses de l'Université du Québec
- Cros, F. (dir.) (1998). *Dynamiques du changement en éducation et en formation. Considérations plurielles sur l'innovation*. INRP/IUFM, collection : Horizons pour la formation.
- Cros, F., De Ketele, J-M., Dembélé, M., Develay, M., Gauthier, R.F., Ghriss, N., Lenoir, Y., Murayi, A., Suchaut, B. & Teho, V. (2010). *Etude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique*. France, CIEP
- Crozier, M. Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Editions du Seuil.
- Crozier, M. (1963). *Le phénomène bureaucratique*. Seuil
- Crozier, M. (1979). *On ne change pas la société par décret*. Editions Grasset & Fasquelle.
- Crozier, M. (1989). *L'entreprise à l'écoute : apprendre le management post-industriel*. Inter Editions.
- Cyert, R. et March, J. (1963). *Behavioral Theory of the Firm*. Blackwell.
- D'Hainault, L. (1980). *Des fins aux objectifs de l'éducation*. (4^e éd.). Labor-Nathan
- Daft, R. L. (1978). *Organization Theory and Design*. South-Western College Publishing.
- Daniel, P. (2010). *Pilotage stratégique de projets et management des systèmes dynamiques*. 31(1), 5-80. De Boeck supérieur
- Dan-Shang, w. & Chi-Lih, S. (2008). Will the Strategic Fit between business and HRM Strategy influence HRM Effectiveness and organizational performance? *International Journal of Manpower*, 29 (2), 92-110.
- Datnow, A., Hubbard, L. & Mehan, H. (1998). *Educational Reform Implementation: A Co-constructed Process*. Center for Research on Education, Diversity and Excellence. Site internet : www.cal.org/crede/pubs/research/rr5.htm.
- De Ketele, J. M. (1996). L'évaluation des acquis scolaires : Quoi ? Pourquoi ? *Revue tunisienne des sciences de l'éducation*.

- De Ketele, J.M., Chastrette, M., Cros, D. & Mettelin. P. (1989). *Guide du formateur*. De Boeck Université.
- De Ketele, J-M. & Gerard, F-M. (2005). La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences. *Mesure et évaluation en éducation*, 28(3), 1-26.
- De Ketele, J-M. (2006). « De la nécessité et de la relativité de la notion de seuil en évaluation ». *Dans J. Baillé (eds.), Du mot au concept (93-112)*. Presses Universitaires de Grenoble.
- De Sanctis G & Poole M. S. (1994). Capturing the complexity in advanced technology use: Adaptative structuration theory. *Organization science*, 5(2), 121-146.
- De Sardan, O. (2008). *La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Bruylant Academia.
<https://journals.openedition.org/africanistes/3137>
- De Vaujany, F. (2006). Pour une théorie de l'appropriation des outils de gestion : vers un dépassement de l'opposition conception-usage. *Management & Avenir*, 9, 109-126. <https://doi.org/10.3917/mav.009.0109>
- De Vaujany, F.X. (2005). *De la conception à l'usage : vers un management de l'appropriation des outils de gestion*. Éditions EMS
- Deephouse L. & Suchman M.(2008). Legitimacy in Organizational Institutionalism. *In Greenwood R., Oliver C., Sahlin K. & Suddaby R. (Eds.), The Sage Handbook of Organizational Institutionalism*. Sage Publishers.
- Dehler, G. E. & Welsh, M. A.(1994). Spirituality and organizational transformation: Implications for the new management paradigm. *Journal of Managerial Psychology*, 9 (6), 17-26.
- Delorme, C. (2008). L'approche par compétences : entre les promesses des déclarations et les résultats du terrain, reconnaissance ou négation de la complexité. *Dans Ettayebi, M., Opertti, R., & Jonnaert, P. (dir.), Logique de compétences et développement curriculaire*, 113-126. L'Harmattan.

- Delors, J. (dir.) (1996). *L'éducation, un trésor est caché dedans*. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'Éducation pour le 21^e siècle. Éditions Odile Jacob.
- Demeuse, M. & Strauven (2013). Chapitre 1. Élaborer un curriculum de formation et en assurer la qualité. Dans : Florence Parent éd., *Penser la formation des professionnels de la santé* (pp.315-330). De Boeck Supérieur.
- <https://doi.org/10.3917/dbu.paren.2013.01.0315>
- Deniger, M-A. (2000). *La production des politiques éducatives au Québec : enjeux, acteurs, systèmes d'action et déterminants : définition de l'objet, cadre d'analyse et méthodologie*. Faculté des sciences de l'éducation.
- Deniger, M-A. (2012). La gestion et l'appropriation du changement en éducation. *Éducation et francophonie*, 40 (1), 1-11. <https://doi.org/10.7202/1010143ar>
- Dent, E. B. & Goldberg, S. G. (1999b). « Resistance to Change: A Limiting Perspective ». *The Journal of Applied Behavioral Science*, 35 (1), 45-47.
- Depelteau, F. (2011). *La démarche d'une recherche en sciences humaines : De la question de départ à la communication des résultats*. Les Presses de l'Université Laval, De Boeck Université.
- Depover, C. & Jonnaert, Ph. (2014). *Quelle cohérence pour l'éducation en Afrique ? Des politiques au curriculum. Hommage à Louis D'Hainaut*. De Boeck Supérieur.
- Depover, C. (2006). « Conception et pilotage des réformes du curriculum ». In UNESCO *Division des politiques et stratégies éducatives*. <http://unesdoc/>.
- Depover, C. et Noël, B. (2005). *Le curriculum et ses logiques : une approche contextualisée pour analyser les réformes et les politiques éducatives*. L'Harmattan.
- Develay, M. (2009). « Réforme curriculaire et statut du savoir ». In *politiques publiques en éducation : l'exemple des réformes curriculaires*, CIEP.
- Develay, M. (2015). *D'un programme de connaissances à un curriculum de compétences*. De Boeck Supérieur
- Develay, M. (2007). *Donner du sens à l'école*. ESF
- Develay, M. (2013). « Comment refonder l'école primaire ? Regards croisés ». In *Revue des sciences de l'éducation*, 41(2), 325-326.

- Devilliers, C. (1996). *Compétition-exclusion. Dictionnaire du Darwinisme et de l'évolution*. PUF.
- Digout, J. (1997, Juillet-Août). Nouvelles technologies de l'information et de communication (NTIC) dans les entreprises : appropriation de l'innovation. *Revue gestion 2000*, 107-111.
- Djeumeni Tchamabe, M. (2015). La formation pratique des enseignants au Cameroun. In *Revue Formation et profession*, 23(3), pp. 169-180. Chronique internationale. Université Laval
- Dolan, S. L., Lamoureux, G. & Gosselin, É. (1996). *Psychologie du travail et des organisations*. Gaëtan Morin
- Draelants, B. (2008). Les nouvelles politiques d'éducation et de formation. *New Policies in Education and Training*, 40 (1). Printemps URI. <https://doi.org/10.7202/019475ar>.
- Dubouloy, M. & Fabre, C. (2002). Les restructurations d'entreprises : De la rationalité économique à la souffrance des hommes. *Gérer et Comprendre*, 67, 43-55.
- Duchesne C. & Savoie L. (2005). L'engagement professionnel d'enseignantes du primaire : une démarche inductive de théorisation. *Recherches qualitatives*, 25(2), 69-95
- Duchesne, C. (2010). L'établissement d'une relation mentorale de qualité: à qui la responsabilité? *Revue des sciences de l'éducation de Mc Gill*, 45 (2), 239-254
- Dumez, H. (2011). *Qu'est-ce que la recherche qualitative?* 47-58. <https://halshs.archives/>.
- Dumez, H. (2012). Qu'est-ce que l'abduction, et en quoi peut-elle avoir un rapport avec la recherche qualitative? *Le libellio d'Aegis*, 8(3), 3-9.
- Dumez, H. (2016). *Méthodologie de la recherche qualitative. Les questions clés de la démarche compréhensive* (2^{ème} édition). Vuibert
- Dupriez, V. (2003). *De l'isolement des enseignants au travail en équipe : les différentes voies de construction de l'accord dans les établissements*, Louvain-la-Neuve. Groupe interfacultaire de recherche sur les systèmes d'éducation et de formation (GIRSEF), Les cahiers de recherche du GIRSEF 23. www.girsef.ucl.ac.be.
- Dupuis, J-P. & Kuzminski, A. (1998). *Sociologie de l'économie, du travail et de l'entreprise*. Gaëtan Morin.

- Durand, J.P. (2000). Les enjeux de la logique compétence. *Annales des mines*, 62, 16-24.
- Durieux, A. & Jourdain, S. (1999). *L'entreprise barbare*. Albin Michel
- Dutercq Y. & Mons, N. (2013). Les principaux de collège face à l'assouplissement de la carte scolaire : un repositionnement stratégique. *Éducation et formations*, 83, 87-98.
- Dutercq, Y. (2007), « Les modèles contemporains de légitimité des chefs d'établissement français ». *Recherche et formation*, 78 | 2015, 35-50
<https://journals.openedition.org/rechercheformation/2387?lang=fr>
- Dutton, J. & Duncan, R. (1987). The creation of momentum for change through the process of strategic issue diagnosis. *Strategic management Journal*, 8(3), 279-295.
- Dyer, C. & Reeves, T. (1995, September). Human resources strategies and Firm Performance: What do we know and where we need to go. *International journal of Human resource management*, 6 (3), 656-670
- Dyer, C. (1999). Researching the implementation backward mapping approach. *Comparative Education*, 35(1), 45-61.
- Easton, J. (1991). *Decision Making and School Improvement*. Chicago Panel.
- Ebalé, Moneze, C. (2009). *La psychologie sociale*. Presses Universitaires de Yaoundé.
- Ella Ondoua, T. (2019). *Déploiement des ordinateurs XO et Démarche du travail documentaire au sein d'une communauté d'enseignants de l'école d'Angalé au Cameroun*. [Thèse de doctorat Université de Cergy-Pontoise].
- Elmore, R. (1982). Backward mapping: Implementation research and policy decisions. *Dans W. William (dir.), Studying Implementation*. Chatham House Publishers
- Elmore, R. (2004). *School Reform from the Inside Out: Policy, Practice and Performance*. Harvard Education Press.
- Emery F. E. (2000). The causal texture of organizational environment. *Human Relations*, 18, 20-26.
- Emery, F. E. (2000). The causal texture of organizational environment. *Human Relations*, 18, 20-26
- Evola, R. (2007). *Les changements dans les systèmes des vivants : approches structurelle, organisationnelle et fonctionnelle*. Presses universitaires de Yaoundé.

- Fayol, H. (1916). *Administration industrielle et générale. Prévoyance-Organisation-Commandement-Coordination-Contrôle*. Dunod.
- Figari, G. & Remaud, D. (2014). Chapitre 9. Deuxième application : Évaluation de projets éducatifs: Un exemple : Évaluation d'un projet éducatif local. *Dans C. Tourmen, Méthodologie d'évaluation en éducation et formation: Ou l'enquête évaluative* (127-137). De Boeck Supérieur.
- Fimbel, E (2007). *Alignement stratégique. Synchroniser les systèmes d'information avec les trajectoires et manœuvre des entreprises*. Pearson, Village Mondial.
- Fischer, G., N. (1983). *Le travail et son espace : de l'appropriation à l'aménagement*. Dunod.
- Fischer, G., N. (1997). *Psychologie de l'environnement social*. Dunod
- Fonkoua, P. (2006). *Quels futurs pour l'éducation en Afrique ?* L'Harmattan
- Ford, J.D. Ford, L.W. & Mcnamara, R.T. (2002). Resistance and the background conversations of change. *Journal of Organizational Change Management*, 15(2), 105-132.
- Forse, M. & Parodi M. (2005). *The Priority of Justice: Elements for a Sociology of Moral Choices*. Peter Lang.
- Fortin, M.F. & Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives*. Chenelière-Education.
- Foudriat, M. (2011). *Sociologie des organisations* (3ème édition, 372 pages). Pearson.
- Foudriat, M. (2016). *La co-construction: une alternative managerial*. PEHESP
- Fozing, I. (2007). *La décentralisation au Cameroun: enjeux pour le financement public de l'éducation*. Communication au séminaire du ROCARE sur l'étude transnationale sur la décentralisation en Afrique de l'Ouest et du Centre, Bamako.
- Fozing, I., Fonkeng, G., Mgbwa, V., Mbia, A. (2012). *Niveau d'appropriation et effectivité de la décentralisation par les acteurs locaux au Cameroun*. Editions Universitaires de Côte d'Ivoire.
- Fuhrman, S.H. (1993). *Designing Coherent Educational Policy: Improving the System*. Jossey-Bass Editor.
- Fullan, M. (1994a). Innovation reform and structuring strategies. *In G. Cawelti (dir.), Challenges and Achievements of American Education. 1993 Yearbook of the*

- Association for Supervision and Curriculum Development*, 116-133. Gordon Cawelti Editeur.
- Fullan, M. (2000). The return of large-scale reform. *Journal of Educational Change*, 1(1), 5-28.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change* (4e éd.). Columbia University Press.
- Gardner, H. (1985). *Histoire de la révolution cognitive : la nouvelle science de l'esprit*. Payot.
- Garel, G. (2011). Les figures du projet. Dans : Gilles Garel (éd.), *Le management de projet* 11-28). La Découverte.
- Gather-Thurler, M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. Collection Pédagogie.
- Gauche, K. (2013). *Typologie de pratiques de gestion et indices d'appropriation*. IDEAS Working Paper Series. REPEC.
- Gauthier, B. (2010). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. Presses de l'Université de Québec.
- Gautier, C. & Dembélé, M. (2004, avril). Qualité de l'enseignement et qualité de l'éducation. *Revue des résultats de la recherche*. UNESCO.
- Gaziel, H. & Warnet, M. (1998). *Le facteur qualité dans l'école de l'an deux mille*. Presses Universitaires de France
- Gaziel, H. (1994). Mise en œuvre de la politique éducative : Bases théoriques et application pratique. *Canadian and International Education*, 23(1), 51-67.
- Gendron, B. (2007). « Autorité et figure d'accompagnement et de leadership de l'enseignant, du formateur, de l'éducateur ». *Cahiers du cerfee*, 22.
- Geoffrion, P. (2009). « Le groupe de discussion ». In Gauthier, B. (2009). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*, (5^{ème} éd, pp. 392-414). Presse de l'Université.
- Gersick, C. J. G. (1991). « Revolutionary Change Theories: A Multilevel Exploration of the Punctuated Equilibrium Paradigm », *Academy of Management Review*, 16(1), 10-36.

- Giard, V. (1998). *Gestion de projet*. Economica
- Giard, V. & Midler, C. (1996). « Management et gestion de projet: bilan et perspectives », *Papiers de Recherche du GREGOR*, 11.
- Giard, V. (1993). « *Les gestions du risque dans les projets* ». ECOSIP.
- Giboin, B. (2019). Outil 12. L'internationalisation. Dans : B. Giboin, *La boîte à outils de la Stratégie* (pp. 48-51). Dunod.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société*. PUF
- Giddens, A. (1994). *Les conséquences de la modernité*. Traduction de (The Consequency of Modernity, Stanford University Press, 1990). l'Harmattan
- Gilbert, P. (1998). *L'instrumentation de gestion. La technologie de gestion, sciences humaines*. Economica.
- Gili S. D., Meyer J.W. & Hokyū H. (2006). *Globalization and Organization: World Society and Organizational Change*. Oxford University Press, USA.
- Gioia, D.A. & Chittipeddi, K. (1991). Sensemaking and Sensegiving. In Strategic Change Initiation. *Stratégique Management Journal*, 12 (6), 433-448.
- Girod - Séville, M. (1996). *La mémoire des organisations*. Editions l'Harmattan
- Girod-Séville M. & Perret V. (1999). Fondements épistémologique de la recherche. Dans *Méthodes et Recherches en Management*. Dunod.
- Giroux, N. (1991). La gestion du changement stratégique. *Revue Internationale de Gestion*, 16 (2), 8-14.
- Giroux, N. (1996, Mai). *La mise en œuvre discursive du changement*. Communication présentée à la Vème Conférence de l'AIMS, Lille, France.
- Giroux, N. (1998). La communication dans la mise en œuvre du changement. *Management International*, 3(1), 1-13.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Sociology Press.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2010). *La découverte de la théorie ancrée*. Armand

- Goodman, R A. (1967). « Ambiguous authority definition in Project Management ». *Academy of Management Journal*, 10.
- Graig, J. (1987). *Implementing Educational Policies in Sub-Saharan Africa. A Review of Literature*. World Bank.
- Grawitz M., (1996). *Méthodes des sciences sociales*. Dalloz, 10^e Edition.
- Grawitz, M. (2001). *Méthodes des Sciences sociales*. Dalloz, 11^{ème} Edition.
- Grimand, A. (2005). *L'appropriation des outils de gestion : vers de nouvelles perspectives*. Presses de l'Université de Saint Etienne.
- Grimand, A. (2006a). Management stratégique et dynamiques d'appropriation des outils de gestion : proposition d'une grille de lecture. *Management et Avenir*, (3), 181.
- Grimand, A. (2006b). Quand le knowledge management redécouvre l'acteur : la dynamique d'appropriation des connaissances en organisation. *Management et Avenir*, (3), 141.
- Grimand, A. (2012). L'appropriation des outils de gestion et ses effets sur les dynamiques organisationnelles : le cas du déploiement d'un référentiel des emplois et des compétences. *Management et Avenir*, (4), 237.
- Grossman, E. (2014). Acteur. *Dans Dictionnaire des politiques publiques*, pp. 31-38.
- Grouard, B. & Meston, F. (1998). *L'Entreprise en mouvement: conduire et réussir le changement*. Dunod.
- Guillemette, F. & Baribeau, C. (2006, 16 mai). *Actes du colloque de l'Association pour la recherche qualitative (ARQ) organisé dans le cadre du congrès de l'ACFAS*. Université McGill.
- Hafsi, T. & Fabi, B. (1997). *Les fondements du changement stratégiques*. Editions Transcontinental.
- Hafsi, T., F. Séguin & Toulouse, J.-M. (2003). *La stratégie des organisations: une synthèse* (2e éd.). Éditions Transcontinental.
- Halinen, I. (2011) Le curriculum en Finlande : un outil puissant au service de l'éducation. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. DOI: [10.4000/ries.1055](https://doi.org/10.4000/ries.1055)

- Hall, P. A. (2003), « Aligning Ontology and Methodology in Comparative Research, » in *Comparative Historical Analysis in the Social Sciences*, James Mahoney and Dietrich Rueschemeyer. Eds.: Cambridge University Press.
- Hallinger, P., Murphy, J. & Housmann, G. (1991). *Conceptualizing School Restructuring: Principals' and Teachers' Perceptions*. Présentation à la conférence annuelle de l'AERA, États-Unis.
- Hannan, M. T. & Freeman, J. (1977). The Population Ecology of Organizations. *American Journal of Sociology*, 82 (5), 929-964.
- Hannan, M. T. & Freeman, J. (1984). Structural inertia and organizational change. *American Sociological Review*, 49(2), 149-164.
- Hargreaves, A. (1989). *Curriculum and Assessment Reform*. Open University Press.
- Harris K. (1982). *Teachers and classes, a marxist analysis*. Routledge and Kegan Paul.
- Harvey, D. L. (2009). "Complexity and Case," in *the Sage Handbook of Case-Based Methods*, David Byrne and C. C. Ragin, Eds.: Sage Publications.
- Haumesser, M., (2004). « La « seconde nature », entre propre et appropriation ». In J.-P. Zarader (sous la dir.), *La propriété : le propre, l'appropriation CAPES/Agrégation Philosophie* (93-116). Ellipse.
- Henderson, J.C. & Venkatraman, N. (1999). Strategic alignment: leveraging information technology for transformations organizations. *IBM Systems journal*, 38 (2/3), 145-156
- Hjern, B. & Hull, C. (1982). Regulatory structures : Enforcement as implementation. *European Journal of Political Research*, 10(2).
- Hjern, B. (1982). Implementation research - The link gone missing. *Journal of Public Policy*, 2(3), 301-308.
- Hjern, P. (1981). Implementation structures : A new unit of administrative analysis. *Organization Studies*, 2, 211-227.
- Holmes, M., Leithwood, K. & Musella, D. F. (1989). *Educational Policy for Effective Schools*. Teachers College Press/OISE Press

- Howlett, M. & Ramesh, M. (2003). *Studying Public Policy: Policy Cycles and Policy Subsystems*. Oxford University Press.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001466/146641f.pdf>.
- Huberman, M. (1983). *Comment s'opèrent les changements en éducation : contribution à l'étude de l'innovation*. Presses centrales.
- Institut de statistique de l'UNESCO & UNICEF (2015). *Réaliser les promesses non tenues de l'éducation pour tous. Résultats de l'initiative mondiale en faveur des enfants non scolarisés*. Editions de l'UNESCO.
- Janićijević, N. (2017). Contradictory Values in the Process of Organizational Change: a Case Study. *Journal of Sustainable Business et Management Solutions in Emerging Economies*, 22 (2), 29-36
- Jaujard, F. (2007). *De la conduite du changement organisationnel à la Co construction de rôle par la régulation de la transition d'acteurs*. [Thèse de Doctorat] de l'Ecole Nationale Supérieure des Mines de Paris.
<https://www.researchgate.net/profile/Francois-Jaujard/publication/278634193>
- Jodelet, D. (1989). *Folies et représentations sociales*. PUF.
- Jodelet, D. (2003). Aperçus sur les méthodologies qualitatives. *Dans Moscovici, S. et Buschini, F. (dir.). Les méthodes des sciences humaines* (1e éd., p.139-162). Presses universitaires de France.
- Jodelet, D. (2006). « Place de l'expérience vécue dans le processus de formation des représentations sociales ». *In Les savoirs du quotidien. Transmissions, Appropriations, Représentations*, 235-255. Les Presses universitaires de Rennes.
- Jodelet, D. (2015). *Représentations sociales et mondes de vie*. Éditions des Archives contemporaines.
- Johnson, G. & Scholes, H. (2000). *Stratégique*. Edition française. Public-Union.
- Johnson, G. (1987). *Strategic Change and the Management Process*. Blackwell Publishers.
- Jonnaert, P. & M'Batika, A. (2004). *Les réformes curriculaires : Regards croisés*. Presses de l'Université du Québec
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique*. De Boeck université.

- Jonnaert, P., Ettayebi, M. & Defise, R. (2009). *Curriculum et compétences. Un cadre opérationnel*. De Boeck Université.
- Jonnaert, Ph. (2001). « La thèse socioconstructiviste dans les nouveaux programmes d'études au Québec : un trompe œil épistémologique ? ». In *Revue canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies*, 1(2), 223-230
- Jonnaert, Ph. (2009). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique. Perspectives en éducation et formation*. De Boeck Supérieur
- Jonnaert, Ph. (2014). « Vers une re-problématisation des assises d'une théorie du curriculum ». <https://www.researchgate>.
- Jonnaert, Ph. (2015). « Indicateurs pour une évaluation globale d'un curriculum. Document 2, Note théorique et indicateurs pour un processus de validation ». In *Programme Conception, développement curriculaire et apprentissage*. BIE Chaire UNESCO de développement curriculaire. <https://archipel.uqam.ca/7267/1/15>
- Jonnaert, Ph., Barrette, J., Masciotra, D. & Yaya, M. (2004). « La compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée, ou la nécessité de passer de ce concept à celui de « l'agir compétent » ». In *Observatoire des réformes en éducation (ORÉ)*. <http://www.ibe.unesco.org/>
- Jonnaert, Ph., Ettayebi, M. & Defise, R. (2009). *Curriculum et compétences, un cadre opérationnel*. De Boeck.
- Jouët, J. (2000). Retour critique sur la sociologie des usages. In: *Réseaux*, vol. 18, n°100, 2000. *Communiquer à l'ère des réseaux*. (487-521). <https://doi.org>
- Kanter, R. & Moss, J. (1985). The challenge of organizational change. In J. P. Kotter et L. A. Schlesinger (1979), *Choosing strategies for change*. Harvard Business Review, 106-114.
- Kanter, R.M., (1983). *The change masters*. Simon et Schuster
- Kaufmann, J. (2007). *L'entretien compréhensif* (2^e éd.). Armand Colin.
- Kets de Vries, M.F.R. & Miller, D. (1984). *The Neurotic organization*. Jossey-Bass. San Francisco.
- Kitzinger, J. (1995). *Qualitative research: introducing focus groups*. BMJ 311.

- Klein, H. K., & Rowe, F. (2008). Marshaling the Professional Experience of Doctoral Students: A Contribution to the Practical Relevance Debate. *In Management Information Systems Quarterly*, 32(4), 675-686.
- Knoepfel P., Larrue C. & Varone F. (2006). *Analyse et pilotage des politiques publiques*. Verlag Rüegger.
- Koenig, G. (1996a, mars-avril-mai). Management : Les constructeurs, Karl E. Weick. *Revue Française de Gestion*, 108, 57-70.
- Kotter, J. P. (2000). Conduire le changement : huit causes d'échec. *Collection Harvard Business Review* (1-24). Editions d'Organisations.
- Kotter, J.P. & Schlesinger, L., A. (1979). *Choosing strategies for change*. Harvard
- Kremer-Marietti, A. (2011). *Le paradigme scientifique : cadres théoriques, perception, mutation*. <http://www.dogma.lu/pdf/AKM-ParadigmeScientifique.pdf>.
- Krueger, R. A. (1994). *Focus groups: the practical guide goes applied research*. Thousand Oaks.
- Kuusela, P., Keil, T. & Maula, M. (2017, Mai). Driven by aspirations, but in what direction? Performance shortfalls, slack resources, and resource-consuming vs. resource-freeing. *Strategic Management Journal*, 38(5), 1101-1120.
- Lang, J. (2001, 27 février). « Orientations sur la rénovation de la formation des maîtres », Point de presse. <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/discours/2001/iufm3.rtf>.
- Langlois, L. & Lapointe, C. (2002). Le concept de leadership éducationnel : origines et évolution. *Dans L. Langlois et C. Lapointe (dir.), le leadership en éducation. Plusieurs regards, une même passion*. Chenelière/McGraw Hill.
- Lapointe, J.-J. (1992). *La conduite d'une étude de besoin en éducation et en formation : une approche systémique*. Presse de l'Université du Québec.
- Latiri-Dardour, I. (2006). *Pilotage du changement organisationnel et recherche intervention en univers hostile : D'un modèle à phases à un modèle à options, sur le cas de la joint-venture SGHQ en Chine* [Thèse de doctorat en Sciences de Gestion Ecole des Mines de Paris, France]. <https://www.theses.fr/118636375>
- Lawrence, P.R. (1969, May-June). How to Deal with Resistance to Change. *Harvard Business Review*, 49-57.

- Lawrence, P-R. & Lorsch, J-W. (1967). Differentiation and Integration in Complex Organizations. *Administrative Science Quarterly*, 12 (1), 1-30.
- Lazin, F.A. (1995). Lessons for the study of policy implementation : Project renewal in Israel. *Governance*, 8(2), 261-280.
- Le Boterf, G. (2010). *L'ingénierie des compétences*. Les Editions d'organisation.
- Le Grand Robert (2001). *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue Française*. Dictionnaires. Le Robert.
- Le Moigne J.L (1994). *Le constructivisme, des fondements*. ESF
- Le Moigne, J.-L. (1995). *Les épistémologies constructivistes*. Que Sais-je? PUF.
- Leclerc, J. (2015). *L'aménagement linguistique dans le monde*. CEFAN, Université Laval.
<http://www.axl.cefan.ulaval.ca/europe/danemark.htm>.
- Leclerck, J-M. (2005). « Le singulier ou le pluriel ? ». *Education et management*, 28, 24-27.
- Legendre, M. F. (2008a). « La notion de compétences au cœur des réformes curriculaires : effets de mode ou effets de changement en profondeur ? ». *Dans F. Audigier et N. Tutiaux-Guillon (dir), compétences et contenus. Les curriculums en question*. De Boeck.
- Legendre, R. (2002). *Stop aux réformes scolaires*. Guérin.
- Legendre, R. (2013). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Larousse.
- Leithwood, K., Jantzki, D. & Mascal, B. (2002). A framework for research on large- scale reform. *Journal of Educational Change*, 3, 7-3.
- Lemoigne, J.L. (1990). *La modélisation des systèmes complexes*. Afcet Systèmes, Dunod.
- Leonard, B. & Debra J.R. (2008). *The Sage Handbook of Applied Social Research Methods*. SAGE Publications.
- Lessard, C. & Carpentier, A. (2015). *Politiques éducatives. La mise en œuvre*. PUF.
- Lessard, C. & Meirieu, Ph. (Dir) (2004). *L'obligation de résultats en éducation*. Les Presses de l'Université Laval.
- Lessard, C. (2009). « La difficile légitimation des réformes curriculaires ». In *Politiques publiques en éducation : l'exemple des réformes curriculaires*. CIRP-OIF, pp. 58-79.

- Lessard, C., Desjardins, P-D., Schwimmer, M., et Anne, A. (2008). « *Les politiques et les pratiques en éducation : un couplage problématique. Une perspective anglo-américaine. Une perspective* ». In *Carrefours de l'éducation* 1(25), 155-194. <https://www.cairn.info>
- Lessard, C., Henripin, M. & Larochelle, M. (2004). *Les politiques d'éducation au Québec*. Université de Montréal
- Lewin, K. (1952). Group decisions and social change. In G. E. Sevanson, T. M. Newcomb et E. L. Hartley (Eds.), *readings in social psychology* (2^eéd. p.459-473). Holt.
- Lewin, K. (1975). *Psychologie dynamique ; les relations humaines*. Presses universitaires de France.
- Lewin, K., (1947). Frontiers in group dynamics. *Human Relations*, (1) 143-153. Harper and Row
- Lewin, K., (1952). *Field Theory in Social Science*. Harper and Row
- Li, F. (2001). « Decentralization of Educational Management and Curriculum Development: A Case Study of Curriculum Reform. In *Shanghai and Victorian Schools (1985–1995)* » [Unpublished doctoral dissertation]. Monash University
- Liautaud, A. (2003). *Cadre conceptuel pour l'étude de la mise en œuvre des politiques en éducation*. [Mémoire de maîtrise (M.A.)]. Université de Montréal.
- Lindblom, C-E. (1959). The Science of 'Muddling Through'. In *Public Administration Review*, 19 (2), 79-88.
- Linder, H.S. & Peters, G.B. (1987). A design perspective on policy implementation: The fallacies of misplaced prescription. *Policy Studies Review*, 6(3), 459-475.
- Littré, E. (2003). *Dictionnaire de la langue française abrégé du Dictionnaire de Littré relié*. Classique moderne : la Pochethèque.
- Livian Y. F. (2003). Organisation et conditions de travail. In D. Weiss (Dir), *Ressources humaines*. (2^e ed. p.485-539). Editions d'Organisation
- Louart, P. (1994, mars-avril-mai). La GRH à l'heure des segmentations et des particularismes. *Revue française de gestion*, 79-94.
- Loufrani-Fedida, S. (2006). *Management des compétences et organisation par projets : une mise en valeur de leur articulation*. [Thèse de Doctorat en Sciences de Gestion

Université de Nice-Sophia Antipolis]. <http://www.cairn.info/revue-des-sciences-de-gestion-2008-3-page-73.htm>

- Lusignan, J. & Pelletier, G. (2009). Gouvernance, pilotage et régulation intermédiaire dans les systèmes éducatifs. *Dans G. Pelletier éd., La gouvernance en éducation : Régulation et encadrement dans les politiques éducatives*, p.11-31. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.pelle.2018.01.001>
- Maes, A. (2012). Le management par les processus (et les projets). *Dans A. Maes. Le management intégrateur: Fondements, méthodes et applications*, p.37-63). De Boeck Supérieur.
- Maes, J. & Debois, F. (2019). Le plan de management de projet. *Dans J. Maes & F. Debois (Dir), La boîte à outils du Chef de projet (44-45)*. Dunod.
- Maingari, D. (1997). La professionnalisation de l'enseignement au Cameroun : des sources aux fins. *In: Recherche & Formation. L'identité enseignante : entre formation et activité professionnelle (25)*, pp. 97-112. <https://doi.org/10.3406/refor.1997.1432>
- Mangez, E. (2001). Régulation de l'action éducative dans les années 90. *Education et Sociétés (8)*, 81-96.
- Maradan, O. (2004). « En attendant PECARO. Regards dans les coulisses d'une scène curriculaire ». In *Les réformes curriculaires*, Philippe Jonnaert et Armand M'Batika (Dir.). Presses de l'Université du Québec.
- Marcel, J.-F., Oiry, P., Rothier-Bautzer, E., & Sonntag, M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. *Revue Française de Pédagogie*, (138), 135-170.
- Marshak, R. J. (1993). Lewin meets confucius: A review of the OD model of change. *Journal of Applied Behavioral Science*, 29 (4), 393-415.
- Marshall, S.P. & Van de Ven, A. (2004). *Handbook of Organizational Change and Innovation*. Oxford University Press.
- Martineau, S. (2006). « L'éthique en recherche qualitative : quelques pistes de réflexion ». *In Recherche qualitative en sciences humaines et sociales : les questions de l'heure*, 26 (5), 138-147.
- Martinet, A. C. (1984). *Management stratégique : organisation et politique*. McGraw-Hill

- Martins, O. G. (2007). Quelle complexité aujourd'hui? In J-L Le Moigne et E. Morin (eds.), *Intelligence de la complexité: Epistémologie et pragmatique* (pp. 433-437). La Tour d'Aigues, Editions de l'Aube.
- Masciotra, D. & Medzo, F. (2009). *Développer un agir compétent : vers un curriculum pour la vie*. De Boeck université.
- Masciotra, D. (2008). Les compétences de la personne en action et en situation. Dans M. Ettayebi, R. Operti et Ph. Jonnaert (dir.), *Logique de compétences et développement curriculaire. Débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs* (pp.101-110). L'Harmattan
- Masmoudi, K. (2020). La conduite du changement stratégique : Rôle du leadership. In *Recherches en Sciences de Gestion* (136) 97-134. <https://doi.org/10.3917/resg.136.0097>
- Massard, N. (2009). « Revisiter la notion d'appropriation : pour une application au cas des ERP ». *Communication présentée à la 14ème conférence de l'AIM*.
- Matland, R.E. (1995).Synthesizing the implementation literatures: The ambiguity-conflict model of policy implementation. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 2(2), 145-174.
- Matouwé, A. (2009). *Cohérence des actions dans la mise en œuvre de l'APC et le développement des compétences professionnelles en didactique de français chez les enseignants*. [Mémoire de DDEA, non publié]. CUSSEAC Yaoundé, Cameroun.
- Matouwé, A. (2019). *Cadrage du développement curriculaires et implication professionnelle des acteurs du système éducatif camerounais*. [These de Doctorat non publiée]. Université de Yaoundé 1, Cameroun.
- Matouwé, A. (2022). Chapitre 8. Ajustement des pratiques pédagogiques face au changement radical induit par la Covid-19 au Cameroun : cas de l'ENIEG de Bertoua. In Edongo Ntede, P.F. (Dir.). *Covid 19 et numérique éducatif : la mise à jour de la culture. Histoire des peuples et culture, Série Education* (pp.199-211). Monange.
- Matouwé, A. & Mabié, F. E. (2022). Management du changement: un incontournable à l'appropriation des projets éducatifs. In Aïcha, M. (Dir.). *Anatomie des pratiques*

docimologiques dans le management des enseignements au Cameroun (pp. 472-500). Amazon

- Maurer, R. (1996). Using resistance to build support for change. *The Journal for Quality and Participation*, 19 (3), 56-66.
- May, G. & Stahl, B. (2017). The significance of organizational change management for sustainable competitiveness in manufacturing: exploring the firm archetypes. *International Journal of Production Research*, 55(15), 4450-4465.
- Mazmanian, A.D. & Sabatier, P.A. (1983). The Implementation of Public Policy : A Framework of Analysis. *Implementation and Public Policy* (p. 538-560). Scott, Foresman and Company.
- Mbala, Owono. R. (1986). *Stratification Socio-culturelle Camerounaise et l'Elite Scolaire*. Imprimerie Nationale.
- Mbengue, A. & Vandangeon-Derumez, I. (2003), « Analyse causale et modélisation ». In *Méthode de recherche en management*, R A Thiétart, Ed. (2 ed): Dunod
- Meier O. (2007). *Gestion du Changement*, p. 2-4.
- Meignant, A. (2014). *Manager la formation, un nouveau souffle avec la réforme de 2014 ?* Editions Liaisons.
- Meny, Y. & Thoenig, J.C. (1989). *Politiques publiques*. PUF.
- Méreaux, J.P. & Feige, J. (2016, sep-déc.). Changement organisationnel « responsable » et outils de gestion stratégique du capital humain : Enseignements d'une recherche-intervention menée au sein d'une PME. *Revue des Sciences de Gestion.*, 281/282, 41-48
- Meyer, D. Brooks G. R. & Goes J. B. (1990). « Environmental Jolts and Industry Revolutions. Organizational responses to Discontinuous Change». *Strategic Management Journal*, 11-67.
- Mgbwa, V. & Matouwé, A. (2016). « Pertinence de l'offre d'opportunité de formation et construction des compétences individuelles et collectives. Une analyse du référentiel de formation des ENIEG au Cameroun ». In Manga, A.M., *Cameroun : De l'éducation à l'émergence*, (2^e éd.), pp.51-70. L'Harmattan.

- Mgbwa, V. & Tagne, R. (2017). « Décentralisation en éducation de base au Cameroun : une rencontre entre l'émergence de la démocratie locale et le modernisme organisationnel ». In *Revue Miroir du droit*. Yaoundé-Cameroun.
- Mgbwa, V., Matouwé, A. & Che Neba, D. (2016). « Enseignement des langues nationales dans les ENIEG : entre la légitimité des politiques institutionnelles et curriculaires et les pratiques pédagogiques ». In Manga, A. *Teaching national languages and cultures in Cameroon, Theoretical, Pragmatic and Didactic Approaches*. Edited by Emmanuel Ngué Um
- Mgbwa, V., Matouwé, A. & Ndoungmo, I. (2019). 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. *Cameroun Syllabus Review* 8 (2).
- Mias, C. (2010). Modélisation d'un processus de professionnalisation : L'implication professionnelle. In *Les Cahiers du CERFEE n° 27-28 : Les sciences de l'éducation et de la formation : enjeux et perspectives*.
- Mias, Ch. (1998). *L'implication professionnelle dans le travail social*. L'Harmattan
- Midler C., 1996. « Modèles gestionnaires et régulations économiques de la conception ». In *Terssac G. et Friedberg E. (dir.), Coopération et conception*, (63-8). Octarès.
- Miled, M. (2005). Un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par des compétences. Refonte de la pédagogie en Algérie. *Défis et enjeux d'une société en mutation*. UNESCO/OMPS, 125-136.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. De Boeck.
- Miller, D. & Friesen, P. (1982). Structural change and performance : Quantum versus piecemeal- Incremental approaches. *Academy of management Journal*, 25(4), 867-892.
- Mintzberg, H. & Westley, F. (1992). Cycle of organizational change. *Strategic Management Journal*, [numéro special], pp. 39-59
- Mintzberg, H. (1983). *Power in and around organizations*. Prentice-Hall
- Mintzberg, H. (1986). *Le pouvoir dans les organisations*. Éditions d'Organisation.
- Mintzberg, H. (2004). *Le management : voyage au centre des organisations*. Éditions d'Organisation.

- Mintzberg, H. (2008). « Leadership et communityship ». *Gestion*, 33 (3) p. 16-17.
- Mohrman, A. M., Mohrman, S. A., Ledford, G. E., Cummings, G. & Lawler A. (1989). The Phenomenon of Large-Scale. In Mohrman, A. M. (Eds.), *Large Scale Organizational Change* (pp. 1-31). Jossey- Bass.
- Moisdon, J-C. (1999). *Du mode d'existence des outils de gestion : les instruments de gestion à l'épreuve des organisations*. Sell, Arslan.
- Moliner, P. (2001). *La dynamique des représentations sociales*. Presses Universitaires de Grenoble.
- Moliner, P., Rateau P. & Cohen-Scall, V. (2002). *Les représentations sociales. Pratiques des études de terrain*. Presses Universitaires de Rennes.
- Molineu, J. (2013). Enabling organizational cultural change using systemic strategic human resource management – a longitudinal case study. *International Journal of Human Resource Management*, 24(8), 1588-1612.
- Mons, N. (2004). « Politiques de décentralisation en éducation : diversité internationale, légitimations théoriques et justifications empiriques ». In *Revue française de pédagogie*, 146, 41-52.
- Moran, D. & Lynch, C. E. (2017). Organizational culture and change: what impact will the united states marine corps culture have on the implementation of the don't ask don't tell repeal? *Public Administration Quarterly*, 41(2), 254-272.
- Morin, E. (1996). *Psychologies au travail*. Gaëtan Morin Éditeur
- Morin, E. (2002). Au-delà de la globalisation et du développement, société-monde ou empire-monde ? *Revue du MAUSS*, (20), 43-53. <https://doi.org/10.3917/rdm.020.0043>
- Morin, E. M. & Aubé, C. (2007). *Psychologie et Management*. Chenelière éducation.
- Morin, P. (1988). Pratiques du changement organisationnel. *Revue française de Gestion*, Mars- Avril, pp. 60-66.
- Morrisette, J. (2011). Une diversité de « manières de faire » l'évaluation formative. *Vie pédagogique*, 159.

- Moscovici, S. & Doise, G. (1992). « *Dissensions et consensus. Une théorie générale des décisions collectives* ». PUF.
- Moscovici, S. (1984). *Introduction à la psychologie sociale*. Presses universitaires de France.
- Moscovici, S. (1986). L'Étude des représentations sociales. In W. Doise, *L'Étude des représentations sociales*. Neuchâtel, Palmori.
- Moscovici, S. (1997). « Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire ». In Jodelet, D. (Coord.), *Les représentations sociales, 2ème Ed.*, 78-102. Presses Universitaires de France.
- Mucchielli, A. (2008). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. A. Collin.
- Mucchielli, R. (2006). *L'analyse de contenu des documents et des communications*. ESF (9^{ème} édition). Issy-Les Moulineaux.
- Muller, L. (1999). Contribution à la conduite du changement en PME : intégration de représentations organisationnelles au processus de changement participatif. [Thèse de Doctorat Institut National Polytechnique de Lorraine].
- Muller, P. & Surel, Y. (1998). *L'analyse des politiques publiques*. Mont-Chrestien.
- Müller, R. (2003). Communication of IT project sponsors and managers in buyer-seller relationships. [Unpublished DBA], Henley Management College, Henley-on-Thames, UK.
- Mullins, L. J. (1999). *Management and organisational behaviour* (5th éd.). Financial Times/Prentice Hall.
- Mvesso, A. (2005). *Pour une éducation au Cameroun, les fondements d'une école citoyenne et de développement*. PUY.
- Mvesso, A. (2011). *La « Vision 2035 », l'Éducation et le Scénario de l'Émergence au Cameroun. Lignes de force d'un nouveau paradigme éducatif*. Erico et Brothers.
- Mvogo, D. (2002). *L'Éducation aujourd'hui : quels enjeux ?* Collection Apprendre. Presse de l'UCAC
- N'Dri, J. (2016). *Gestion du changement organisationnel lié à la mise en œuvre des TIC dans les douanes africaines: Etude de cas du PVS dans les Douanes ivoiriennes*. [Thèse

de Doctorat, Ecole de Gestion de l'Université de Liège]

<https://www.google.com/url?>

- Ndiaye, D. & Djibril, M. (2011). Tous les clignotants sont au vert. *Le Monde de l'éducation*, (8), 7-9.
- Ndougmo, I., Matouwé, A. & Mgbwa, V. (2020). Logique de microculture de la classe : enjeux de la co-régulation des apprentissages sur la flexibilité cognitive chez les apprenants en mathématiques à l'école primaire. *International Journal of Latest Engineering and Management Research*, 5(7), pp.1-6. www.ijlemr.com
- Ndougmo, I. et Mgbwa, V. (2022). Chapitre 3. Covid-19 et ajustement des rythmes : rythme scolaire, rythme de vie et temps socio-professionnel des parents. In *Edongo Ntede, P.F. (Dir.). Covid 19 et numérique éducatif : la mise à jour de la culture. Histoire des peuples et culture, Série Education.* (pp. 85-96). Monange.
- Ndoye, M. (2009). « Curricula et politiques éducatives, les pays africains face aux réformes curriculaires ». In *politiques publiques en éducation : l'exemple des réformes curriculaires*, CIEP, OIF.
- Ndoye, M. (2017). Revitaliser l'Éducation dans la perspective du Programme universel 2030 et de l'Agenda 2063 pour l'Afrique. *Document de synthèse général. L'Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique (ADEA)*.
- Negura, I. (2006). *L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales. Sociologie: Théories et recherches.* <https://sociologies.revues.org/993>
- Nils. F., & Rimé, B. (2003). L'interview. Dans *Moscovici, S., et Buschini, F. (dir.). Les méthodes des sciences humaines* (1e éd.), 39-58. Presses universitaires de France.
- Nkelzok K., (2015). *Psychologie des organisations. Comprendre et gérer une organisation humaine.* Dianïa
- Nordhaug, O. (1993). *Human Capital in Organizations. Competence, Training, and Learning.* Scandinavian University Press.
- Normand, R. (2020), « Dynamique de changement et développement professionnel : emprise managériale, performativité et techniques d'intervention. Une étude de cas dans un district de la baie de San Francisco ». In *Progin L., Letor C., Étienne R.,*

Pelletier G. (dir.), Diriger un établissement scolaire au temps du changement. De Boeck.

OCDE (1992). La croissance et la gestion de l'investissement immatériel. *In La technologie et l'économie: les relations déterminantes. Rapport TEP, 1992, p.124.*

OCDE (2004). *Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE 2004.* Les éditions de l'OCDE.

OIF (2005). *L'approche par compétences dans l'Afrique francophone : état des lieux. Pool multilatéral d'experts en sciences de l'éducation.*

Oiry, E. (2011). Sages imprévus et dynamiques des instruments de gestion. Réflexions à partir du cas d'un instrument de gestion des compétences. *Management international/International Management/Gestión Internacional, 15 (2), 11 - 22.*

Ologéanu-Taddei, & R., Staii, A. (2008). L'épineuse question de l'appropriation: approches et méthodes d'études. *Les Enjeux de l'Information et de la communication, (spécial).*

Opertti, R. & Duncombe, L. (2011). « Vision curriculaire. Perspective d'ensemble et débats contemporains ». *In Revue internationale de Sèvres, 56, 101-110.*
<http://ries.revues.org/>

Opertti, R. & Jonnaert, Ph. (Dir.). *Logique de compétences et développement curriculaire. Débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs, (113-126).* L'Harmattan.

Orlikowski & Robey, D., (1991). Information Technology and the Structuring of Organizations, *Information Systems Research, 2(2), 143-169*

Orlikowski, W. J. (1992). « The duality of technology: Rethinking the concept of technology in organizations ». *Organization Science, (398-427).*

Otayek, R. (2009). *Décentralisation et nouveaux acteurs locaux.* Centre d'Etudes d'Afrique Noire.

Ouellet, L. (1994, 6 juin 2009). Stratégie éducative relative à l'environnement. La perspective constructiviste et les approches inductive, réflexive et systémique. Niveaux d'influences Collombat.doc. www.cirinandgile.com/.

- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Pal, L.A. (1997). *Beyond Policy Analysis : Public Issue Management in Turbulent Times*. International. Tomson Publishing.
- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ? *In Revue Recherche et formation*, 16, 7-38.
- Paquay, L. (2007). « À quoi bon un curriculum de qualité s'il ne change pas les pratiques enseignantes ? ». *In Behrens, M. (Dir.). La qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain*. Presses de l'Université du Québec.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, Ph. (2001). *Former des enseignants professionnels Quelles stratégies? Quelles compétences? Collection : Perspectives en éducation et en formation*. De Boeck Supérieur
- Parsons, W. (1995). *Public Policy : An Introduction to the Theory and Practice of Policy Analysis*. Edward Elgard Publishing Inc.
- Peillod-Book, L. & Shankland, R. (2016). Chapitre 3. Les styles de leadership éthiques et leurs effets. *Dans L. Peillod-Book & R. Shankland (Dir), Manager en pleine conscience: Devenez un leader éthique et inspirant*, p. 43-49. Dunod.
- Pelletier, G. (2001). *Autonomie et décentralisation en éducation : entre projet et évaluation*. Éditions de l'AFIDES.
- Pelletier, M. L., & Demers, M. (1994). Recherche qualitative, recherche quantitative : expressions injustifiées. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(4), 757-771. <http://www.erudit.org/revue/RSE/1994/v20/n4/031766ar.pdf>
- Pelletier, P. & Huot, A. (2017). *Construire l'expertise pédagogique et curriculaire en enseignement supérieur Connaissances, compétences et expériences*. Presses Université du Québec.
- Perrenoud, (2001). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. ESF.
- Perrenoud, P. (2000). L'école saisie par les compétences. *Dans C. Bosman, F.-M. Gerard. & X. Roegiers. (Dir.), Quel avenir pour les compétences*, p.21-42. Editions De Boeck.

- Perrenoud, Ph. (1992) Différenciation de l'enseignement : résistances, deuils et paradoxes, *Cahiers pédagogiques*, n° 306, pp. 49-55 (repris dans Perrenoud, Ph., *La pédagogie à l'école des différences*, (2e éd., 119-128).ESF.
- Perrenoud, Ph. (1997 a). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action* (2° éd.). ESF.
- Pesqueux, Y. (2012). La gestion du risque : une question d'expert? *Prospective et stratégie*, 2(3), 243-265. <https://doi.org/10.3917/pstrat.002.0243>
- Peters, T.J. (1980). *A style for all seasons*, *Executive Magazine*, 6 (3), 12-16
- Peterson, K.D., & Martin, J.L. (1990).Developing teacher commitment: the role of the administrator. *Dans P. Reyes (Éd.), Teachers and their workplace: commitment, performance and productivity*, p.223-240. SAGE Publications
- Pettigrew, A. M. (1973). *The Politics of Organizational Decision Making*. Tavis-Tock,
- Pettigrew, A. M. (1985b). «Contextualist Research: a Natural Way to Link Theory and Practice». *In Pettigrew, A.M., Whipp, R. (1991), Managing Change for Competitive Success*. Blackwell Publishers Ltd.
- Pettigrew, A. M. (1987a). Theoretical, Methodological and Empirical Issues in Studying Change: A response to Starkey. *Journal of Management Studies*, 24 (4), 420-426.
- Pettigrew, A. M. (1987b). Context and Action in the Transformation of the Firm. *Journal of Management Studies*, 24 (6), 649-670.
- Pettigrew, A. M., (1987). *The Management of Strategic Change*. Basil Blackwell.
- Pettigrew, A.M. (1992). On Studying Managerial Elites. *Strategic Management Journal*, 13, 163-182. <https://doi.org/10.1002/smj.4250130911>
- Pfeffer, J. (1981). *Power in Organizations*. Cambridge (Mass.), Ballinger.
- Pichault, F. & Nizet, J. (2013). *Les pratiques de gestion des ressources humaines. Conventions, contextes et jeux d'acteurs*. Editions du Seuil.
- Pichault, F. (2004), « Peut-on mesurer le succès d'une intervention en GRH ». *Revue de Gestion des ressources humaines*, (54), pp. 7-28
- Pichault, F. (2013). *Gestion du changement : Vers un management polyphonique* (2ème édition, *Collection « Manager RH »*). De Boeck Supérieur s.a.
- Picq Th. (1999). *Manager une équipe projet*. Paris

- Picq, Th. & Retour, D. (2001). « La coopération dans les organisations par projets, les politiques de gestion des ressources humaines ». *Personnel*, (417), 29-39
- Piderit, E. & Sandy, K. (2000). « Rethinking resistance and recognizing ambivalence: A multi- dimensional view of attitudes toward an organisational change». *Academy of Management Review*, (25), 783-797.
- Poisson, Y. (1990). *La recherche qualitative en éducation*. Presses de l'Université du Québec.
- Pommeret, B. (2019). Les résistances au changement. *Dans La boîte à outils de l'Organisation* (53), 160-161.
- Porras, J. I., & Silvers, R. C. (1991). Organization development and transformation. *Annual Review of Psychology*, (42), 51-78.
- Poumay, M. & Georges, F. (2017). « Des balises méthodologiques pour construire un référentiel de compétences et une grille de programme ». In Poumay, M., Tardif, J. et Georges, F. (Dir.) *Organiser la formation à partir des compétences Pédagogiques en développement. Un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur. Pédagogies en développement*. De Boeck Supérieur.
- Proulx S. (2001). « Usages de l'Internet : la « pensée-réseaux » et l'appropriation d'une culture numérique ». In Guichard E. (éd.), *Comprendre les usages de l'Internet* (139-145). Presses de l'École Normale Supérieure.
- Proulx, S. (2002). Trajectories of communication technology usage: Appropriating digital culture in the « knowledge society ». *Annales Des Télécommunications*, 57 (3), p.180 - 189.
- Psacharopoulos, G. (1989). Why educational reforms fail: A comparative analysis. *International Review of Education*, 35, 179-195.
- Pupion, P. & Chappoz, Y. (2015). Vers un management des Etablissement Educatifs. Gestion et management public. Quel est l'impact de la formation à la réflexivité ? Comment l'améliorer ? Réponses d'étudiants ». In *Revue Education et Formation*, pp. 43-55.
- Quinn, J.B., (1980). *Strategies for change : Logical Incrementalism*. Irwin.
- Quinn, R. E. & Cameron K. S. (1988). *Paradox and Transformation: Toward a Theory of Change in Organization and Management*. Ballinger.

- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales* (3^{ème} éd.). Dunod
- Rabardel, P. & Pastré, P. (2005). *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités développement*. Octarès
- Rappin, B. (2008). *Herméneutique et Sciences de Gestion*. L'Harmattan
- Reitter, R., Chevalier, F., Laroche, H., Mendoza, C. & Pulicani, P. (1991). *Cultures d'entreprise*. Vuibert.
- République du Cameroun (1991). *Etats généraux de la culture*.
- République du Cameroun (1995). *Etats généraux de l'éducation*.
- République du Cameroun (1996). *Loi N° 96/06 du 18 janvier 1996 portant révision de la constitution du 02 juin 1972*.
- République du Cameroun (1998). *Loi N°98/004 du 4 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun*.
- République du Cameroun (2009). *Cameroun-Vision 2035*.
- République du Cameroun (2012). *Document de Stratégie pour la Croissance et L'Emploi. Cameroun (DSCE)*.
- République du Cameroun (2013). *Document de Stratégie du Secteur de l'Education et de la Formation 2013-2020 (DSSEF)*.
- RESEN Cameroun (2003). Eléments de diagnostic pour la politique éducative dans le contexte de l'EPT et du DSRP. *Rapport d'Etat du Système Educatif National Camerounais*. http://www.poledakar.org/article.php?id_article=135
- Revel, M. (2003). *Accompagner le changement organisationnel par apprentissage. Les apports d'une démarche interdisciplinaire*. [Thèse de doctorat, Université Paris IX Dauphine]. <http://www.theses.fr/2003PA090065>
- Revel, M. (2004). Un changement mesuré? Communication présentée au XV congrès de l'AGRH, Montréal, Canada. *Review*, 32(3), pp.49-57
- Rey, B. (2013). « Décentralisation et politiques éducatives ». In *Dossiers d'actualité*, n° 83, Institute français de l'éducation (IFE).
- Rey, O. (2012). Le défi de l'évaluation des compétences. *Dossier d'actualité, veille et analyse* 76, 1-18.

- Reynaud, J. D. (1988). Les régulations dans les organisations : régulation de contrôle et régulation autonome. *Revue Française de Sociologie*, 29 (1), 5-18.
- Ripley, R.B. & Franklin, G.A. (1986). *Policy Implementation and Bureaucracy*. 2e édition. Dorsey Press.
- Rocher, G. (2001). *Le « laboratoire » des réformes dans la Révolution tranquille. Les Grandes Conférences Desjardins*. Université McGill, Programme d'études sur le Québec
- Roegiers X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration*. De Boeck (2e éd. 2001).
- Roegiers, X. (2006b). « L'APC dans le système éducatif Algérien ». *In Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie*. PARE-UNESCO, pp. 51-84
- Roegiers, X. (2008). « L'approche par compétences dans les curriculums en Afrique francophone : quelques tendances ». *In IBE Working Papers on curriculums issues n°7*. www.ibe.unesco.org/publications
- Roegiers, X. (2012). Chapitre 4. Les institutions et leurs réformes de programmes. *Dans M. Miled, I. Ratziu, C. Letor, R. Étienne, G. Hubert, M. Dali, Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur: Placer l'efficacité au service de l'humanisme* (pp. 101-144). De Boeck Supérieur.
- Roegiers, X. (2016). *Réflexion n°4 sur les principaux enjeux actuels en matière de curriculum et d'apprentissage : Un Cadre Conceptuel pour l'Évaluation des Compétences*. BIE-UNESCO
- Roegiers, X., Wouters, P. & Gérard, M.F. (1992). « Du concept d'analyse des besoins en formation à sa mise en œuvre ». *In Revue européenne des professionnels de la formation*, BIEF, 1(2-3), 32-42.
- Romainville M. (2006) « L'approche par compétences en Belgique francophone : où en est-on ? » – *Cahiers pédagogiques* 439 (24-25).
- Romelaer, P. (2005). L'entretien de recherche. *In Roussel, P. et Wacheux, F. (Coord.), Management des ressources humaines. Méthodes de recherche en Sciences humaines et sociales (101-137)*. De Boeck.
- Rondeau, A. (2008). L'évolution de la pensée en gestion du changement : Leçons pour la mise en œuvre de changements complexes. *Télescope*, 14 (3),1-12.

- Rousseau, D. (2001). Schema, promise and mutuality: The building blocks of the psychological contracts. *Journal Occupational and Organizational Psychology*, 74, pp. 511- 541
- Rouzel, J. (2014). Le projet éducatif. Dans J. Rouzel, *Le travail d'éducateur spécialisé* (33-58). Dunod.
- Royer, C., Baribeau, C. & Duchesne, A. (2009). Les entretiens individuels dans la recherche en sciences sociales au Québec : où en sommes-nous ? *Un panorama des usages. Recherches qualitatives*, 7 (Hors-série), 64-79.
- Salerni, D. (1979).le pouvoir hiérarchique de la technologie. *Sociologie du travail*, 1, 4-18.
- Sartre, J- P. (1943). *L'être et le néant*. Gallimard.
- Saunders, M.; Lewis, P., & Thornhill, A. (2009). *Research methods for business students (Fifth edition)*. Pearson Education Limited.
- Savall H. & Zardet V. (2004). *Recherche en Sciences de gestion : Approche Qualimétrique*. Economica.
- Savoie-Zajc, L. (1993). *Les modèles de changements planifiés en éducation*. Éditions Logiques
- Savoie-Zajc, L. (2000). L'analyse de données qualitatives : pratiques traditionnelles et assistées par le logiciel NUD*IST. *Recherches qualitatives*, 21, 99-123.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In Karsenti, Th. et Savoie-Zajc, L., *La recherche en éducation : étapes et approches*, (123-150). Éditions du CRP.
- Scallon, G. (2007). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétence*. Éditions du Renouveau pédagogique.
- Schachter, H. (2017). Organization development and management history: a tale of changing seasons. *Public Administration Quarterly*, 41(2), 233-253.
- Schein E. (1985). *Organizational Culture and leadership*. Jossey-bass
- Schein, E. H. (1999). *The corporate culture survival guide: Sense and Nonsense about Cultural Change*. Jossey-Bass
- Scott, C.D. & Jaffe, D.T. (1992). *Maîtriser les changements dans l'entreprise*. Agence d'Arc

- Ségrestin, D. (2004). *Les chantiers du manager. Innovation en entreprise: où en sommes-nous? Comment piloter les changements et les maîtriser?* Armand Colin.
- Serfaty-Garzon, P. (2003). L'appropriation. In M. Segaud, J. Brun et J.-C., Driant (dir.), *Dictionnaire critique de l'habitat et du logement*, (p.27-30). Editions Armand Colin. <http://www.perlaserfaty.net/texte4.htm>
- Sfez, L. (1994). *La décision*. Paris, PUF
- Silverman, D. (2004). *Qualitative Research: Theory, Methods and Practice*. Sage
- Sims, H. P. & Gioia, D. A. (1986). *The Thinking Organization*. CA.
- Smith, C. (1986). Transformation and Regeneration in Social Systems: A Dissipative Structure Perspective. *Systems Research*, 3 (4), 203-213.
- Soparnot (2006). « Le pilotage du changement organisationnel : de la gestion du changement à la création de conditions favorables ». *Observer pour agir, (2) ESC. Amiens Picardie*.
https://www.cairn.info/load_pdf.php?download=1&ID_ARTICLE=RESG_097_0023
- Soparnot, R. (2004). L'évaluation des modèles de gestion du changement organisationnel : de la capacité de gestion du changement à la gestion des capacités de changement. *Revue Internationale de Gestion*, 29 (4), 31-42.
- Spillane, J. Reiser, B. & Gomez, L. (2006). Policy implementation and cognition: The role of human, social, and distributed cognition in framing policy implementation. Dans M. Honig (dir.), *New Directions in Educational Policy Implementation: Confronting Complexity*. SUNY Press
- Stacey, R. D. (1995). The Science of Complexity: An Alternative Perspective for Strategic Change Processes. *Strategic Management Journal*, 16 (6), 477-495.
- Stern, P. & Schoettl, J. (2019). Outil 8. Le management situationnel. Dans P. Stern & J. Schoettl (Dir), *La Boîte à outils du Management* (pp. 32-35). Dunod
- Suchman, M. (1995). Managing legitimacy : Strategic and institutional approaches. *Academy of Management Review*, 20, 571-610.
- Sylla, K. (2004). *L'éducation en Afrique*. L'Harmattan.

- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Les Editions logiques.
- Tardif, M. & Lessard, C. (2000). *Le travail enseignant au quotidien*. De Boeck.
- Tarondeau, J-C. (1998). *Le management des savoirs*. Que sais-je. PUF.
- Tawil, S., Akkari, A. & Macedo, B. (2012). « Au-delà du labyrinthe conceptuel : la notion de qualité en éducation ». In *Contributions thématiques, Recherche et prospective en éducation*, UNESCO, mars 2012, n°2.
- Tchiaga, R. (2010). *Perception des expériences et résistance au changement d'attitude des instituteurs vis-à-vis des innovations pédagogiques*. [Thèse de Doctorat non publiée]. Université de Yaoundé 1, Cameroun.
- Tessier, R. & Tellier, Y. (1991). *Théories du changement social intentionnel. Participation, expertise et contraintes*. Presses de l'Université du Québec.
- Thévenet, M. (2002). « Politiques de personnel et implication des personnes ». In *L'implication au travail*. Vuibert.
- Thévenet, M. (2014). *Les 100 mots du management*. PUF
- Thibaud, M. (2001). Différentes approches pour conduire des changements [Polycopié]. <http://www.f-d.org/changeapproches.htm>
- Thiétart, R. A. & Forgues, B. (1993, mars-mai). La dialectique de l'ordre et du chaos dans les organisations. *Revue Française de Gestion*, 93, p.5-15.
- Thiétart, R. A. (2000, Mai). *Gérer entre l'ordre et le chaos*. Cahier de recherche n° 283, Centre de Recherche MKG Stratégie Prospective, DMSP.
- Thiétart, R.A. (2012). *Méthodes de recherche en management (2^{ème} Ed.)*. Dunod.
- Thomas, N. (1977). *The Politics of Organizational Decision-Making*. By Andrew M.
- Thomas, R. & Davies, A. (2005), « Theorizing the Micro-politics of resistance: New public Management and Management identities in the UK Public Services ». *Organization Studies*, 26 (5), 683-706.
- Trevino, L. K., & Weaver, G. R. (1994). Business Ethics/business Ethics: One field or two? *Business Ethics Quarterly*, 4(02), 113-128.

- Tushman, M. & Romanelli, E. (1985). Organizational evolution: A metamorphosis model of convergence and reorientation. In B-M Stawet L. Cummings (Eds.), *Research in Organizational Behavior* (171-222). JAI Press Universitaires de France.
- Tyack, D. & Cuban, L. (1995). *Tinkering Toward Utopia: A Century of Public School Reform*. Harvard University Press.
- UNESCO (2003). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous*. Paris : UNESCO.
- UNESCO (2000). *Forum mondial sur l'éducation. Cadre d'action de Dakar. L'éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs*. UNESCO
- UNESCO (2004). *Analyse et innovations curriculaires de l'éducation pour tous en Afrique subsaharienne et lutte contre la pauvreté*. Bureau International de l'Education.
- UNESCO, (2004). *Rapport mondial du suivi de l'éducation. Éducation pour tous, l'exigence de qualité*. Édition de l'UNESCO.
- UNESCO, (2014). *Rapport mondial de suivi sur l'EPT : Enseigner et apprendre : Atteindre la qualité pour tous*. Rapport, UNESCO éditions. <http://www.bsi-economics.org/460-acces-qualite-education-pays-developpement>
- Vacher, Y. (2015). *Construire une pratique réflexive. Comprendre et agir*. De Boeck Supérieur
- Vaillancourt, R. (2006). *Le temps de l'incertitude. Du changement personnel au changement organisationnel*. Presses de l'Université du Québec.
- Van Zanten, A. (2004). *Les politiques d'éducation*. PUF, coll. "Que sais-je ?"
- Vandangeon-Derumez, I. (1998 a). *La dynamique des processus de changement* [thèse de doctorat en Gestion]. Université Paris-IX Dauphine.
- Vander Maren, J.M. (2004). *Méthodes de recherche pour, l'education. Éducation et formation, Fondements*. Les Presses de l'Université de Montréal, De Boeck Université.
- Vas, A & Vande Velde, B. (2000, 24-25-26 mai). *La résistance au changement revisitée top management à la base : une étude exploratoire*. Sixième conférence internationale de management stratégiques-perspectives en management stratégiques. Aims Montpellier-louvain, iag, belgique.

- Vergnaud, G. (1994). Le rôle de l'enseignant à la lumière des concepts de schème et de champ conceptuel. *In Artigue, M. et al. (Dir.) Vingt ans de didactique des mathématiques en France, Grenoble. La Pensée Sauvage, 177-191.*
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire.* Éditions du renouveau pédagogique
- Vinatier, I. (2013). Schème-situation. *Dans Dictionnaire des concepts de la professionnalisation, p. 287 -290.*
- Wacheux, F. (1996). *Méthodes Qualitatives et Recherche en Gestion.* Economica
- Waddell, D. & Sohal, A.S. (1998). Resistance: a constructive tool for change management. *Management Decision, 36 (8), 543-548.*
- Watson, G. (1969). Resistance to change. *In W. G. Bennis, K. D. Benne et R. Chin (Eds.), The planning of change (2nd ed., pp. 488-498).* Holt, Rinehart & Winston
- Weber P. S. & Weber J. E. (2001). Changes in employee perceptions during organizational change. *Leadership and Organization Development Journal, 22 (6), 291-300.*
- Weick, K. E. (1977). Organization Design: Organizations as Self-Designing Systems. *Organizational Dynamics, 6 (2), 31-46.*
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations.* Sage Publications.
- Weiss, D. (2005) (Dir.). *Ressources humaines.* Edition d'organisation.
- Wheatley, M. (2006). *Leadership and the New Science: Discovering Order in a Chaotic World (3e éd.).* Berrett-Koehler Publishers.
- Wicklund, R. A., Reuter, T. & Schiffmann, R., (1988). Acting on Ideas: appropriation to one's Self. *Basic and Applied Social Psychology, 9(1), 13-31.*
- Willett, G. (1996). *Paradigme, théorie, modèle, schéma : qu'est-ce donc? Communication et organisation, (10).* Presses universitaires de Bordeaux.
<https://communicationorganisation.revues.org/1873>
- Woodman, R. & Pasmore, W.A. (2005). *Research in Organizational Change and Development, (15).* Emerald Group Publishing Limited.
- Woodward, J. (1965). *Industrial Organization: Theory and Practice.* Oxford University Press.
- Worste A., Weirich, T. R. & Andera, F. (2017). Organizational change management is a two-wastreet. *Journal of Corporate Accounting and Finance (Wiley).* 22 (6), 69-77.

- Xu, J. (2012). The History, Culture and Development of Basic Education System in Shanghai. *In Paper presented at Sino-Finnish seminar on education systems*, Shanghai. <http://cice.shnu.edu.cn/>
- Younis, T. (1990). *Implementation in Public Policy*. Gower Publishing
- Youssoufi, M. (2017). *Conduite du changement dans les entreprises industrielles et performances: cas des entreprises installées dans la région du nord* [Thèse de Doctorat]. Université Mohammed V de Rabat.
- Zaltman, G. & Duncan, R. (1977). *Strategies for Planned Change*. Wiley
- Zannad, H. (1999). *La dimension psychosociale de la gestion par projet dans l'industrie automobile*. [Thèse de doctorat en Gestion Jouy-en Josas, HEC]. <http://www.theses.fr/1999EHEC0064>
- Zimmerman, B. J. & Zeitz, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82, 51-59. https://ciel.viu.ca/sites/default/files/self_regulated_learning_and_academic_achievement_an_overview_0.pdf

ANNEXES

ANNEXE 1

AUTORISATION DE RECHERCHE

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

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

UNITE DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES HUMAINES ET
SOCIALES



REPUBLIC OF CAMEROON
Peace - work - fatherland

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

POST GRADUATE SCHOOL FOR HUMAN,
SOCIAL AND EDUCATIONAL SCIENCES

DOCTORAL RESEARCH UNIT FOR
HUMAN AND SOCIAL SCIENCES

ATTESTATION DE RECHERCHE

Je soussigné professeur Pierre FONKOUA, coordonnateur de l'URFD (Unité de Recherche et de Formation Doctorale) en Sciences de l'Education et Ingénierie Educative au centre de recherche et de formation doctorale de l'Université de Yaoundé I, atteste que Madame MABIE FOTSO EVELINE matricule 071201 est étudiante en cycle de doctorat\Ph.D option Sciences de l'Education. Elle a libellé son sujet de recherche comme suit:

Dynamique des réformes curriculaires en Education de Base et niveau d'adhésion des acteurs locaux.

Dans l'optique de lui permettre d'effectuer ses travaux de recherche, nous lui délivrons la présente attestation pour servir et valoir ce que de droit.

Fait à Yaoundé, le.....APR.....1.4.2016.....




Pr. Pierre FONKOUA

Coordonnateur de l'URFD (l'Unité de Recherche et de Formation Doctorale) en sciences de l'éducation et ingénierie éducative au centre de recherche et de formation doctorale de l'Université de Yaoundé I.

ANNEXE 2

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre du projet : Contextualisation du changement et appropriation des réformes curriculaires en Education de Base au Cameroun

Présentation du cadre de la chercheure

La recherche s'effectue dans le cadre du projet du Doctorat Ph. D. d' Evéline MABIE FOTSO sous la direction du Professeur Pierre FONKOUA, enseignant à l'Université de Yaoundé I.

NB : Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de lire et de comprendre les renseignements qui suivent. Ce formulaire de consentement vous explique le but de ce projet de recherche, ses procédures et ses avantages. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugez utiles à la personne que vous jugez utiles.

Nature et objectifs du projet

La recherche a pour but de comprendre les difficultés vécues par les acteurs de l'Education de Base dans le processus de contextualisation des réformes curriculaires au Cameroun. Elle vise l'amélioration des politiques éducatives dans le système éducatif camerounais.

Déroulement du projet

Votre participation à cette recherche consiste à répondre à des questions qui vous seront posées dans le cadre d'une entrevue ou d'un « focus group discussion », d'une durée d'environ 1 à 1 heure 30 minutes et qui porteront sur les éléments suivants :

- Clarification du contenu du changement
- Analyse des contextes du changement
- Repérage des processus du changement

Avantages, risques ou inconvénients liés à votre participation et compensation

Le fait de participer à cette recherche vous offre l'occasion de réfléchir et de discuter, en toute confidentialité de vos perceptions et attitudes face à la défaillance dans le processus de contextualisation des réformes curriculaires, de comprendre les difficultés vécues par les

acteurs de terrain dans le processus du changement. Ils pourront ensemble réfléchir aux possibilités d'amélioration de ces difficultés.

En raison de la nature sensible du sujet à l'étude, il est possible que le fait de raconter vos expériences suscite des réflexions ou des souvenirs désagréables. Si cela se produit, n'hésitez pas à en parler à la personne qui mène l'entrevue.

Afin de compenser les frais encourus par votre participation à ce projet de recherche, une modique somme vous sera remise.

Participation volontaire ou droit de retrait

Chaque participant(e) pourra se retirer de cette recherche en tout temps, sans avoir à fournir de raison ni à subir de préjudice quelconque. Il n'y a aucun risque connu lié à la participation à la recherche. Si vous décidez de mettre fin à votre participation, il est important d'en prévenir la chercheuse dont les coordonnées sont incluses dans ce document. Tout le matériel permettant de vous identifier, incluant l'enregistrement de l'entrevue, et les données que vous aurez fournies seront alors détruits, à moins que vous n'autorisiez la chercheuse à les utiliser pour la recherche, malgré votre retrait. Le cas échéant, ils seront conservés selon les mesures décrites ci-après et qui seront appliquées pour tous les participants.

Confidentialité et gestion des données

En ce qui concerne le caractère confidentiel des renseignements fournis par les participants (es), les mesures suivantes sont prévues :

- les noms des participants (es) ne paraîtront dans aucun rapport ;
- un code sera utilisé sur les divers documents de la recherche. Seul le chercheur aura accès à la liste des noms et des codes ;
- en aucun cas, les résultats individuels des participants (es) ne seront communiqués à qui que ce soit.
- Les données incluant les enregistrements seront conservés jusqu'au dépôt final de la thèse et détruites par la suite.

La recherche fera éventuellement l'objet de publications dans des revues scientifiques, sans qu'aucun des participants ne puisse être identifié.

Remerciements

Votre collaboration est précieuse pour nous permettre de réaliser cette étude ; c'est pourquoi, nous tenons à vous remercier pour le temps et l'attention que vous acceptez de consacrer à votre participation.

Plainte ou critique

Toute plainte ou critique pourra être adressée à la Faculté des Sciences de l'Education, Université de Yaoundé 1.

Toute question concernant le projet pourra être adressée au chercheur à l'adresse suivante : Mme Eveline MABIE FOTSO; BP.....Yaoundé-Cameroun ; téléphone : 695044209; Adresse e-mail : *mabiefotsoeveline@gmail.com*

Signatures

Je soussigné (e).....consens librement à participer à la recherche intitulée : « *Contextualisation du changement et appropriation des réformes curriculaires en Education de Base au Cameroun* ». J'ai pris connaissance du formulaire et j'ai compris le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients du projet de recherche. Je suis satisfait des explications ; précisions et réponses que la chercheuse m'a fournies, le cas échéant, quant à ma participation à ce projet.

Signature du participant, de la participante

Date.....

ANNEXE 3

CONTENU DES ENTRETIENS

RETRANSCRIPTION IPN

THEMES	SOUS-THEMES	VERBATIMS
Clarification du contenu du changement des réformes curriculaires	Préciser la finalité du changement (définir l'écart entre la PPO (situation actuelle) et la situation souhaitée (réforme par l'APC); - clarifier la situation à modifier c'est-à-dire les principes de la nouvelle réforme par l'APC)	<i>Les finalités sont fondamentales dans un projet. Car ces dernières permettent de comprendre la réforme. Il faut alors les clarifier dès le départ pour permettre à toutes les parties prenantes d'identifier le problème, les différentes actions à mener et définir ensemble dans le pilotage du changement. Malheureusement, la réforme par l'APC s'apparente à un effet de mode. En effet, De par son origine, l'APC apparaît comme un changement imposé. C'est là son malheur.</i>
	Situer les différents niveaux du changement -circonscrire les niveaux hiérarchiques à l'origine du changement (politique, managériale ou opératoire)	<i>Je sais que nous avons été invités à mettre en œuvre la réforme par l'APC qui fait partie des politiques de l'éducation au Cameroun. Nous avons organisé les séminaires avec les IPR pour une meilleure implémentation sur terrain. Il revenait à ce dernier d'opérationnaliser le processus du changement. Or, nous sommes surpris de constater qu'une réforme ambitieuse comme celle de l'APC soulève plus d'un problème dans sa mise en œuvre. Nous avons pensé qu'elle passerait comme une lettre à la poste. Surtout qu'à notre niveau tout a été pour sa réussite</i>

	<p>Déterminer les bornes temporelles du changement (- situer le début du processus de la réforme par l'APC ; - déterminer l'étape d'entrée dans la « zone neutre (phase expérimentale) » ; préciser la phase du « nouveau départ » caractérisé par la gestion du ressenti des acteurs de terrain)</p>	<p><i>La durée de l'APC n'est pas déterminée moi je pense qu'il s'agissait d'une réforme d'envergure et qu'il fallait laisser du temps aux différents maillons de la chaîne éducative pour se l'approprier. Cependant, il paraît que cela a dû tremper le système dans une paresse sans précédent. Nous avons au début mené les actions de sensibilisation à la nécessité de passer à autre chose. Mais, nous observons que nos actions ont été inefficaces car beaucoup d'enseignants sont restés dans la NAP ou encore la PPO surtout dans l'arrière-pays ou encore dans certaines écoles privées. Il y a aussi eu d'autres innovations pédagogiques qui n'ont pas traversé certaines villes du Cameroun. Je pense par exemple à ce qu'on a appelé « la Main à La Pâte » (LAMAP) ou encore au « Lifeskills »</i></p> <p><i>Nous n'avons pas eu l'habitude de faire participer les enseignants à la résolution des problèmes concernant la mise en œuvre des réformes. Toutefois, un effort a été fait dans ce sens avec l'introduction des enseignants de terrain dans les différentes commissions chargées d'écrire les nouveaux curricula mais, beaucoup reste encore à faire. Comme pour dire que les vieilles habitudes de mise en œuvre ont été maintenues.</i></p>
<p>Analyse des contextes du changement de la réforme par l'APC</p>	<p>Caractériser les éléments du contexte interne - Analyser les ressources disponibles (financières, humaines, infrastructurelles, culturelles,</p>	<p><i>Bien que nous soyons des technopoles dans le pilotage de la réforme par l'APC, j'avoue que nous avons rencontrés beaucoup de difficultés tant sur les plans humains, matériels, financiers et infrastructurels.</i></p>

	<p>technologiques) ;</p> <ul style="list-style-type: none"> -Déterminer le degré d'adéquation de ces ressources ; -définir le niveau de professionnalisme des acteurs ; <p>repérer les supports mis en place par les gestionnaires pour soutenir le changement ;</p>	
	<p>Caractériser les éléments du contexte externe</p> <p>Définir le degré de dépendance du système vis-à-vis des tendances extérieures par rapport à la réforme par l'APC)</p> <ul style="list-style-type: none"> -Examiner le type de pression concurrentielle qui s'exerce sur la réforme par l'APC) 	<p><i>« Le système éducatif camerounais n'est pas entièrement à part. en tant que membre de plusieurs conventions, il est appelé à honorer ces engagements. Il doit par ailleurs s'arrimer à la mondialisation. Ainsi, les réformes orchestrées dans le système éducatif camerounais ne sont pas généralement issues d'une demande sociale. Ce qui fait que d'une manière ou d'une autre, nous sommes tenus d'accepter ce que les organismes internationaux nous apportent entent comme réforme ».</i></p> <p><i>« Ainsi, les bailleurs de fond dictent leur loi. Ils viennent avec des réformes toutes faites en proposant les financements possibles ou encore en présentant tout simplement les conséquences d'un refus d'obtempéré. Ce qui fait trembler l'Etat »</i></p>
Analyse du	Identifier les principaux	<i>La réforme est l'affaire de la hiérarchie, parce que c'est elle qui pilote toutes les actions du changement. Et fait intervenir</i>

processus du changement	détenteurs d'influence - repérer les principaux groupes d'intérêt en présence (chaîne éducative, les parents, la communauté, les experts en la matière) ; - déterminer les enjeux et atouts des détenteurs d'influence (pouvoir d'influence)	<i>les autres membres de la communauté éducative. C'est d'ailleurs pour cela que l'introduction de l'APC est passée par la formation des IPN et par la suite nous les formations en cascades ont suivies.</i>
	Repérer les circuits de communication informels ; - définir le degré de synergie entre les acteurs concernées par le changement ; repérer l'initiateur de la relation ; - préciser l'origine de la décision.	<i>Pour implémenter la réforme par l'APC, nous nous sommes référés aux IPR, pour assurer le changement. A mon avis, je pense qu'il revient en tant superviseur de la chaîne éducative d'informer les autres maillons sur la réforme qu'ils sont appelés à mettre en œuvre. Dans le système éducatif camerounais, je sais que nous ne sommes que des agents appelés à exécuter ce que la hiérarchie, nous recommande.</i>
	Anticiper les moyens d'action susceptibles d'être déployés :	<i>Nous organisons régulièrement des séminaires, des journées pédagogiques afin de permettre aux acteurs de terrain d'intégrer de s'accommoder aux nouveaux principes pédagogiques et de s'ajuster.</i>

	<p>-repérer les moyens permettant de gérer les actions susceptibles d'être déployés par les différents acteurs (maintien dûment justifié des anciennes méthodes de travail ; justification de procédures redondantes, voire de gaspillage, paresse...);</p> <p>-prévoir en conséquence des activités de réorientations des actions radicales (mettre en place les outils d'assistance, instaurer un système de récompense ou de gratifications...)</p>	
--	--	--

RETRANSCRIPTION CONSEILLER PEDAGOGIQUE

THEMES	SOUS-THEMES	VERBATIMS
Défaillance dans la	Préciser la finalité du	<i>« D'après son origine, l'APC a été imposée au Cameroun d'où sa difficulté d'introduction. Elle a été introduite au Cameroun</i>

clarification du contenu du changement de la réforme par l'APC	changement (définir l'écart entre la PPO (situation actuelle) et la situation souhaitée (réforme par l'APC); - clarifier la situation à modifier c'est-à-dire les principes de la nouvelle réforme par l'APC)	<p><i>dans le cadre du projet Education 2 financé par la banque africaine du développement (BAD et OIF) ».</i></p> <p><i>« Nous sommes des acteurs, car nous ne savons où on va, même si on dit que l'APC devrait permettre de former des citoyens autonomes et compétents. Reste alors de réussir sa mise en œuvre. C'est regrettable pour notre système éducatif, car on part de réformes en réformes sans questionner les limites de l'existant ».</i></p>
	Situer les différents niveaux du changement -circonscrire les niveaux hiérarchiques à l'origine du changement (politique, managériale ou opératoire)	<p><i>« En tant qu'acteurs passifs comme nous l'avons susmentionné, on peut en déduire que la réforme curriculaire n'a pas été circonscrite me semble-t-il tant au niveau macro, méso et micro ».</i></p> <p><i>« Lorsque nous observons la mise en œuvre de l'APC au Cameroun, tout se passe comme si certains coins du pays sont négligés. Ou encore que certains ordres d'enseignements ne soient pas bien pris en compte. Nous ne comprenons pas bien ce qui se passe »</i></p>

	<p>Déterminer les bornes temporelles du changement (- situer le début du processus de la réforme par l'APC ; - déterminer l'étape d'entrée dans la « zone neutre (phase expérimentale) » ; préciser la phase du « nouveau départ » caractérisé par la gestion du ressenti des acteurs de terrain)</p>	<p>« à mon avis la réforme curriculaire est arrivée au Cameroun de façon accidentelle sans préparation aucune. Son pilotage n'a pas connu de planification digne de ce nom. Il est donc difficile de déterminer ses bornes temporelles. On ne peut pas délimiter avec précision son début, son processus et sa fin dans le système éducatif Cameroun, Même s'il y a eu des séminaires ou des formations en cascade ».</p> <p>« La phase de transition a été compliquée tant chez nous les conseillers que chez les autres cadres d'appui. : nous n'avons pas la même compréhension de l'APC. Ce qui crée une mésentente entre nous lors des séminaires. C'est ainsi que les enseignants chargés de classe se plaignent généralement. Je pense que plusieurs assises entre les cadres supérieurs exigeant une façon unique d'enseigner selon cette nouvelle approche aurait résolu le problème »</p>
<p>Analyse des contextes du changement de la réforme par l'APC</p>	<p>Caractériser les éléments du contexte interne - Analyser les ressources disponibles (financières, humaines, infrastructurelles, culturelles, technologiques) ; -Déterminer le degré d'adéquation de ces ressources ; -définir le niveau de professionnalisme</p>	<p>- « le soutien apporté aux conseillers pédagogiques par les cadres du niveau supérieur est très insuffisant. Il y a très peu de séminaires nous permettant de mieux échanger sur l'APC d'une part ; d'autre part, les manuels sur l'APC sont payants. Même pour obtenir les nouveaux curricula il fallait déboursier chacun une somme d'au moins 2500f. ce qui n'a pas été facile pour certains. Le soutien peut-être aussi moral ou matériel. Ce qui n'est pas négligeable pour une approche pas pour moi très difficile mais plutôt compliquée »</p> <p>« Au Cameroun le changement se fait par décret, c'est-à-dire que c'est l'approche top down qui est privilégiée. En toutes décisions de la hiérarchie suppose l'adhésion des acteurs et par ricochet la réussite de celle-ci. Je veux dire que, lorsqu'on met sur pied une réforme éducative dans notre pays, on se dit toujours que ça va aller. On ignore cependant certaines contraintes liées à la culture, aux normes et aux habitudes. Le</p>

	<p>des acteurs ; repérer les supports mis en place par les gestionnaires pour soutenir le changement ;</p>	<p><i>« système d'information utilisé dans le système éducatif camerounais est de type centralisé. On note parfois quelques remontés sous formes de plaintes. Cependant ces dernières ne sont pas toujours prises en compte par la haute hiérarchie »</i></p> <p><i>« Les ressources sont un problème réel à la mise en œuvre des réformes curriculaires au Cameroun. Elles peuvent être financières, humaines, matérielles et j'en passe. Elles ont généralement été insuffisantes, soient inadéquates ou mêmes absentes. C'est là l'une des plus grandes contraintes à la réalisation des innovations pédagogiques »</i></p>
	<p>Caractériser les éléments du contexte externe Définir le degré de dépendance du système vis-à-vis des tendances extérieures par rapport à la réforme par l'APC) -Examiner le type de pression concurrentielle qui s'exerce sur la réforme par l'APC)</p>	<p><i>« Le système éducatif camerounais n'est pas isolé des autres systèmes de par le monde entier. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle il a adhéré à la réforme curriculaire sans questionnement préalable.</i></p> <p><i>« Dans cette logique, le Cameroun est membres de plusieurs associations. Il a par ailleurs ratifié plusieurs conventions avec les pays voisins et amis. Cela n'est pas sans conséquences sur son fonctionnement »</i></p> <p><i>« il me semble que les bailleurs de fonds ont une influence particulière sur le systèmes éducatifs africains en général et sur celui du Cameroun en particulier. Car L'APC a été introduite au Cameroun par l'OIF/ BAD, ils l'ont généralement sources des réformes curriculaires engagées ».</i></p>
<p>Analyse du processus du changement</p>	<p>Identifier les principaux détenteurs d'influence -repérer les principaux groupes d'intérêt en présence (chaîne</p>	<p><i>La conception de la réforme par l'APC selon moi, voudrait qu'on forme des citoyens autonomes capable d'autorégulation et de flexibilité cognitive dans le but de résoudre avec pertinence les problèmes de la vie quotidienne. Pour ce faire, toutes les parties prenantes doivent s'impliquer activement dans le processus de tout projet éducatif. Or, on dans le pilotage de la réforme par APC au Cameroun tout est imposé au</i></p>

	<p>éducative, les parents, la communauté, les experts en la matière) ; - déterminer les enjeux et atouts des détenteurs d'influence (pouvoir d'influence)</p>	<p><i>professionnel de terrain et les parents ne sont intégrés sans la politique d'accompagnement. D'ailleurs, nous savons que cela a toujours été ainsi. D'autres réformes sont passées et nous avons déjà compris que c'est inutile. Nous avons souvent fonctionné ainsi. Nous ne sommes pas à la première réforme.</i></p>
	<p>Repérer les circuits de communication informels (définir le degré de synergie entre les acteurs concernées par le changement ; repérer l'initiateur de la relation ; -préciser l'origine de la décision).</p>	<p><i>« la volonté des bailleurs de fond semble prioritaire, en ce sens que le système éducatif camerounais est fortement influencé par ce dernier qui lui dicte la loi. Tout laisse croire que nous ne pouvons rien sans eux. Nous sommes obligés de marcher. C'est la loi du plus fort. Par ailleurs, notre pays a ratifié plusieurs conventions avec d'autres. Cet engagement ne peut le laisser libre dans son fonctionnement et dans ses décisions. Pour ma part je pense que les relations sont verticales dans le processus du pilotage du changement au Cameroun. »</i></p>
	<p>Anticiper les moyens d'action susceptibles d'être déployés ; -repérer les moyens permettant de gérer les actions susceptibles d'être déployés par les différents acteurs (maintien dûment</p>	<p><i>« Il serait donc opportun pour l'Etat de tenir compte de ses différents acteurs et d'envisager les mesures correctives dès l'amorce d'un nouveau changement. Par exemple en instaurant un système de récompense ou de gratification de toute nature. Ou encore en réorientant le projet dans le sens partagé. Ce n'est qu'à ce prix qu'on pourrait réussir les réformes pédagogiques dans le système éducatif camerounais en général »</i></p> <p><i>Or, Le soutien apporté aux professionnels de l'éducation de base est très faible. Aucun système de récompense ou de gratification n'est prévu pour les meilleurs. Ce qui ne les motive</i></p>

justifié des anciennes méthodes de travail ; justification de procédures redundantes, voire de gaspillage, paresse...); -prévoir en conséquence des activités de réorientations des actions radicales (mettre en place les outils d'assistance, instaurer un système de récompense ou de gratifications...)	<i>pas du tout. C'est parfois chacun qui se débrouille à s'offrir quelques manuels d'actualités pour s'en sortir. Ce qui n'est d'ailleurs pas une idée acceptée de tous. De ce fait adopte les professionnels adoptent des postures d'indifférence, d'inhibition, et même d'aquaboniste dans le processus de réformes. »</i>
---	--

RETRANSCRIPTION DIRECTEUR D'ECOLE

THEMES	SOUS-THEMES	VERBATIMS
Clarification du contenu du changement	Préciser la finalité du changement (définir l'écart entre la PPO (situation actuelle) et la situation souhaitée (réforme par l'APC); - clarifier la situation	<i>« Hummm, rire » je suis un peu confus. Je ne sais même pas pourquoi, on parle de changement, d'une nouvelle réforme.</i> <i>Quelles sont les limites recensées par les réformateurs qui découlent de l'autre réforme pour qu'on puisse passer à la réforme par l'APC ?</i> <i>En effet qui somme sur le terrain lors des différentes formations, on nous a dit que l'APC est une continuité de la PPO mais, j'aurais aimé qu'on prenne du temps pour nous indiquer pas à pas ce qui part et ce qui reste. Ce qui n'a jamais</i>

	<p>à modifier c'est-à-dire les principes de la nouvelle réforme par l'APC)</p>	<p><i>été le cas. A côté de l'insuffisance des formations, il faut aussi noter l'incapacité des cadres d'appui et des conseillers pédagogiques voir des IPR à parler le même langage.</i></p> <p><i>L'APC d'après moi, a été importé dans d'autres pays qui semblent savoir les tenants et les aboutissements de cette dernière. Chaque pays voire chaque système éducatif a ses réalités. On peut dire que cette réforme nous a été imposée par les blancs. On ne nous a pas demandé notre avis. Je veux dire que les réformes antérieures ont subi le même sort, rien n'a changé.</i></p>
	<p>Situer les différents niveaux du changement -circonscrire les niveaux hiérarchiques à l'origine du changement (politique, managériale ou opératoire)</p>	<p><i>L'Etat n'a pas su planifier su planifier cette réforme. Car il n'a pas pris des dispositions pour affecter les réformateurs de manière équitable dans tout le pays par rapport à la mise en œuvre de cette réforme par l'APC. Du fait qu'il n'y ait pas eu préparation, et une bonne planification.</i></p> <p><i>Aussi, l'Etat n'a pas mis à la disposition des professionnels à tous les niveaux les moyens suffisants pour l'implémentation de la réforme</i></p>
<p>‘</p>	<p>- Déterminer les bornes temporelles du changement (- situer le début du processus de la réforme par l'APC ; - déterminer l'étape d'entrée dans la « zone neutre (phase</p>	<p><i>L'APC n'a pas de délai de mise en œuvre néanmoins mais je pense que le début de l'APC au Cameroun c'est à partir de l'OIF / BAD et ensuite s'en est suivi la formation de quatre technopoles au Cameroun qui devait continuer des séminaires avec toute la chaîne éducative.</i></p>

	<p>expérimentale) » ; préciser la phase du « nouveau départ » caractérisé par la gestion du ressenti des acteurs de terrain)</p>	
<p>Analyse des contextes du changement</p>	<p>Caractériser les éléments du contexte interne</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analyser les ressources disponibles (financières, humaines, infrastructurelles, culturelles, technologiques) ; -Déterminer le degré d'adéquation de ces ressources ; -définir le niveau de professionnalisme des acteurs ; repérer les supports mis en place par les gestionnaires pour soutenir le changement ; 	<p><i>L'APC n'est pas comprise par tous. D'ailleurs, on note une insuffisance au niveau de la pédagogie. Le nombre de séminaire qu'on offre aux enseignants ne leur permet pas de maîtriser l'APC. Parfois on vient nous dire des choses qu'on change d'un séminaire à l'autre ou encore d'un groupe de formateur à l'autre. J'avoue que moi -même je me perds souvent dans cette affaire. Il est donc question d'une disparité dans le processus de recyclage des enseignants.</i></p> <p><i>Les enseignants camerounais n'aiment pas beaucoup le changement. Pour eux, il s'agit d'un ajout de travail sans récompense. C'est pour cela que la mise en œuvre de la réforme dans la salle de classe n'est pas chose aisée. Il faut parfois que le directeur se tient derrière l'enseignant comme un militaire pour qu'il essaye de faire un semblant d'APC. A chaque fois, lorsque nous réclamons les moyens, on nous dit qu'il n'y a pas l'argent. Nous n'avons pas de matériel didactique, on nous demande de nous battre comme nous pouvons. Vous comprenez bien que cela ne peut pas donner. N'en parlons plus des salles de classes. Nous sommes submergés par un effectif pléthorique »</i></p> <p><i>Or, je pense qu'on ne peut mettre sur pied une réforme en éducation sans moyens financiers, pédagogiques,</i></p>

		<p><i>infrastructurels. Il faut d'abord voir si on a les moyens de sa politique sinon cela ne vaut pas la peine. Le cas de l'APC est typique de cette mauvaise orientation.</i></p> <p><i>Je dirais que l'Etat s'est beaucoup précipité dans cette réforme. je peux même dire que nous avons placé la charrue avant les bœufs. Pour ma part, l'Etat devrait d'abord mettre en place les nouveaux curricula avant de parler APC.</i></p> <p><i>il y a eu un bon moment de tâtonnement. Je peux même dire 10ans et lorsque survint les nouveaux curricula en 2017 c'est encore un nouveau chamboulement. Tout est à recommencé. Maintenant, il faut d'abord comprendre les nouveaux curricula. Je dirais même que dans cette affaire, il y a vice de procédure et de forme. Que dois-je dire à un enseignant qui se plaint tous les jours du manque de ci ou ça. Je vous assure que j'ai parfois honte. Il faut que l'Etat retrousse les manches s'l veut vraiment que l'APC soit réelle dans nos écoles. Le problème n'est pas nouveau : c'est aussi celui subit par la PPO, la NAP et j'en passe. les problèmes sont presque les mêmes que ceux rencontrés lors de la mise en œuvre des approches précédentes. Ce qui fait qu'on passe généralement de réforme en réforme sans chercher à voir comment et pourquoi on n'a pas atteint le résultat attendu de la précédente. C'est déjà une habitude qui ne gêne presque pas les concepteurs/planificateurs des réformes.</i></p>
	<p>Caractériser les éléments du contexte externe Définir le degré de dépendance du système vis-à-vis des tendances extérieures par rapport à la réforme</p>	<p><i>Le Cameroun est membres de plusieurs associations. Il a par ailleurs ratifié plusieurs conventions avec les pays voisins et amis. Il doit obéir à ses engagements. Cela n'est pas sans conséquences sur ses décisions. Par ailleurs les moyens financiers font défaut... »</i></p> <p><i>Nous ne sommes pas libres. Nous dépendons de l'extérieur en tout et pour tout. Est-ce que l'APC dont nous parlons est camerounaise. Non, pas du tout, il s'agit d'une réforme imposée</i></p>

	<p>par l'APC)</p> <p>-Examiner le type de pression concurrentielle qui s'exerce sur la réforme par l'APC)</p>	<p><i>chez nous par les bailleurs de fonds »</i></p> <p><i>Il faut donc comprendre que les occidentaux nous trompent avec les miettes. Ils vont dire APC, chez eux, ils le font parce qu'ils en ont les moyens. Quand eux-mêmes ils viennent nous imposer cela pourquoi ne peuvent-ils pas commencer par le vrai commencement</i></p>
<p>Analyse du processus du changement</p>	<p>Identifier les principaux détenteurs d'influence -repérer les principaux groupes d'intérêt en présence (chaîne éducative, les parents, la communauté, les experts en la matière) ; - déterminer les enjeux et atouts des détenteurs d'influence (pouvoir d'influence)</p>	<p><i>Les enseignants sont d'abord démotivés. On ne nous traite pas bien et on vient nous imposer une approche aussi difficile sans mesure d'accompagnement. De qui se moque-t-on ? Nous ne sommes pas bêtes, l'Etat devrait mettre à notre disposition des primes.</i></p> <p><i>On n'a pas cherché à évaluer la réforme sur le terrain. Il n'y a même jamais eu des occasions d'échanges permettant aux enseignants de poser leurs doléances comme si on était sûr que tout va aller. La réalité est là, on ne peut pas faire de miracle. Si on n'a rien à gagner dans une affaire pourquoi cherchera-t-on à la comprendre ».</i></p> <p><i>L'APC est apprécié de tous. Cependant nous avons beaucoup de difficultés pour la rendre pratique dans les salles de classe. Cependant il faut aussi s'assurer que l'objectif du changement est compris de tous les acteurs directement impliqués dans la mise en œuvre car c'est souvent à ce niveau que les chaînes se brisent.</i></p>
	<p>Repérer les circuits de communication informels ; - définir le degré de synergie entre les acteurs</p>	<p><i>« les instances supérieures se contentent des séminaires. Cependant, aucune assise n'est envisagée pour recueillir les doléances des enseignants afin d'en trouver une solution pouvant leur permettre de bien travailler ».</i></p>

	<p>concernées par le changement ; repérer l'initiateur de la relation ; -préciser l'origine de la décision.</p>	<p>« <i>Le système éducatif camerounais est fortement hiérarchisé. Chez nous, l'ordre vient d'en haut. Nous sommes là pour l'appliquer seulement à nos risques et périls. Cela veut dire que si nous n'obéissons pas à la décision prise par la hiérarchie, notre poste est menacée. ...Il s'agit d'une structure vaste et ancienne</i> »</p>
	<p>Anticiper les moyens d'action susceptibles d'être déployés ; -repérer les moyens permettant de gérer les actions susceptibles d'être déployés par les différents acteurs (maintien dûment justifié des anciennes méthodes de travail ; justification de procédures redondantes, voire de gaspillage, paresse...); -prévoir en conséquence des activités de réorientations des actions radicales (mettre en place les</p>	<p><i>Le soutien apporté aux conseillers pédagogiques et leur cadre est très faible. Aucun système de récompense ou de gratification n'est prévu pour les meilleurs. Ce qui ne les motive pas du tout. C'est parfois chacun qui se débrouille à s'offrir quelques manuels d'actualités pour s'en sortir. Ce qui n'est d'ailleurs pas une idée acceptée de tous ; Il faut aussi harmoniser les formations et les repenser en s'assurant que tous les sous-secteurs (publics et privés) sont pris en compte dans la mise en œuvre de ce processus. Reconsidérer les disparités qui existent au niveau du système de rémunération des enseignants.</i></p> <p><i>Il est évident que les gens ne comprennent pas de la même manière. Même à notre niveau. Mais le pire est que tout le monde reste dans l'anonymat. Il aurait fallu envisager un système de sélection et de gratification d'enseignants les plus méritants par rapport à l'application de l'APC »</i></p>

	outils d'assistance, instaurer un système de récompense ou de gratifications...)	
--	--	--

RETRANSCRIPTION « FOCUS GROUP » ECOLE PUBLIQUE

Thèmes	Sous-thèmes	Verbatim
Clarification du contenu du changement	<p>Préciser la finalité du changement</p> <p>-définir l'écart entre la PPO (situation actuelle) et la situation souhaitée (réforme par l'APC);</p> <p>- clarifier la situation à modifier c'est-à-dire les principes de la réforme par l'APC).</p>	<p>« Je ne sais pas ce qui a motivé l'état camerounais à s'engager dans l'APC alors que la NAP n'avait pas encore atteint le point d'achèvement » (participant 1)</p> <p>« Pour l'APC on nous parle tous les jours de compétences. Je crois que c'est dans ce sens qu'on peut lire ce qui a motivé ce changement. Moi je dirais donc le problème de compétence chez l'élève » (participant 2)</p> <p>« Je sais que lorsqu'on est venu avec l'APC, on nous a dit qu'il fallait maintenant former un citoyen compétent. Cela suppose que les citoyens étaient incompetents » (participant 3)</p> <p>« Nous ne savons pas pourquoi nous devons maintenant enseigner selon l'APC alors même qu'avec la PPO, nos enfants réussissaient leur examen du CEP. » (Participant5);</p> <p>« Il ne suffit pas de dire qu'il faut maintenant former un citoyen compétent...est-ce à dire qu'auparavant on formait le citoyen incompetent ? » (Participant 6)</p> <p>« L'APC est une réforme pédagogique initié par l'Etat camerounais sous la pression des bailleurs de fond », (participant 1);</p> <p>« Pour moi, l'APC est une réforme pédagogique initiée par l'Etat camerounais dans l'optique de s'arrimer à la nouvelle donne mondiale » (participant 3)</p> <p>« Au Cameroun, c'est la logique, à chaque fois, la haute hiérarchie décide de nous imposer une nouvelle méthode</p>

		<p><i>d'enseignement. L'APC ne fait que suivre le pas des réformes antérieures » (participant 4)</i></p> <p><i>Au Cameroun, tout se passe comme s'il suffisait d'appuyer sur le bouton pour que l'enseignant change de pratique : C'est comme la dictature. Il reste donc à savoir si ça marche. (Participant 5).</i></p> <p><i>« Si je ne sais pas trop pourquoi est née cette réforme, il est aussi évident que je ne puisse pas la qualifier. C'est tout simple » (participant 6)</i></p> <p><i>« Si la hiérarchie est venue avec son problème d'APC, il fallait en même temps qu'elle nous éclaire réellement sur ses finalités car pour moi, dire qu'on doit former un citoyen compétent est totalement vague ». (Participant 4)</i></p> <p><i>« Pour moi, entrer dans le bateau les yeux fermés signifie qu'on peut se noyer. Et moi, n'ayant pas envie de me noyer j'ai décidé de rester sur la NAP », (participant 5)</i></p> <p><i>« Je préfère vous dire la vérité, moi particulièrement je suis perturbé par cette affaire, je ne sais ni d'où on vient, ni où on va » (Participant 6)</i></p> <p><i>« Je ne sais comment qualifier la réforme de l'APC. Tout est flou dans ma tête ». (Participant 2)</i></p> <p><i>« La réforme de l'APC peut être assimilée à un changement de stratégie d'enseignement. Je ne sais pas trop. C'est quand même ma façon de voir les choses » (participant 3)</i></p> <p><i>« Moi je pense qu'il s'agirait d'un changement organisationnel. Puisqu'elle concerne le système scolaire » participant 3) ;</i></p> <p><i>« Moi au contraire je pense qu'il s'agirait d'un changement de pratique d'enseignement tout simplement. Le reste ne me concerne pas » (participant 5)</i></p>
	<p>Situer les différents niveaux du changement</p>	<p><i>« Ce que mon collègue vient de dire est très pertinent ; dans nos villages, on n'enseigne pas selon l'APC. Il me semble que les personnes chargées de mener les actions en faveur de l'APC n'arrivent pas au village. Pourtant le CEP reste un examen</i></p>

	<p>-circonscrire les niveaux hiérarchiques à l'origine du changement (politique, managériale ou opératoire)</p>	<p>national. Ainsi, d'après moi, l'APC reste une pédagogie de deux poids deux mesures » (participant 2)</p> <p>- « Même dans les zones urbaines, l'APC n'entre pas toujours dans toutes les écoles. Si dans la majorité d'écoles publiques, on essaye de parler APC par peur de représailles, il n'en est pas de même pour les écoles privées qui parfois se sentent plus libres dans leurs actions. Même si certains le font mieux, rares sont à ma connaissance les écoles primaires privées qui acceptent l'APC » (participant 3)</p> <p>« Une remarque qui me semble déplorable par rapport aux personnes chargées de nous encadrer dans le cadre de cette nouvelle approche est que ces derniers ne parlent pas le même langage. Les différents intervenants se contredisent » (participant 4)</p> <p>« Comme vient de le déclarer ma collègue, nous assistons à une contradiction entre les différents intervenants. Cela est d'autant plus grave qu'un même groupe d'intervenant peu tenir chacun un langage différent. En tout cas, nous sommes déjà habitués : chacun vient dire sa part. les choses vont dans tous les sens. Parfois, l'APC des UNAPED est différent de celle des journées pédagogiques. Nous ne savons même pas derrière qui nous aligner. Face à cette incohérence, chacun fait ce qu'il veut. Lorsque les gens viennent contrôler l'application de l'APC, Ils s'arrêtent généralement à la forme. Ils ne veulent pas aborder les problèmes de fond. Toute chose qui porte à croire qu'eux-mêmes ne maîtrisent pas les méandres de l'APC. Mais, s'agit-il d'un problème de forme seulement ? » (Participant 5)</p>
	<p>Déterminer les bornes temporelles du changement - situer le début</p>	<p>« En tout cas, nous sommes dans l'APC, il paraît que c'est un processus à durée indéterminé. Chacun prend son temps. D'ailleurs moi je ne me dérange pas je suis à trois ans de la retraite » (participant 3)</p> <p>« pour le moment je suis encore derrière et je crois qu'il y a</p>

	<p>du processus de la réforme par l'APC ;</p> <ul style="list-style-type: none"> - déterminer l'étape d'entrée dans la « zone neutre (phase expérimentale) » ; - préciser la phase du « nouveau départ » <p>caractérisé par la gestion du ressenti des acteurs de terrain</p>	<p>encore assez de temps pour se rattraper » (participant 4)</p> <p>« L'APC est comme un projet à durée indéterminée. Je n'ai pas à me faire la pression surtout je prends ma retraite d'ici 5ans » (participant 5)</p> <p>« Chacun va à son rythme surtout on n'est pas dans l'obligation de résultat. Il faut tout simplement savoir jongler » (participant 6)</p>
<p>Analyse des contextes du changement</p>	<p>Caractériser les éléments du contexte interne</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analyser les ressources disponibles (financières, humaines, infrastructurelles, culturelles, technologiques) ; - Déterminer le degré d'adéquation de ces ressources ; - définir le niveau de professionnalisme 	<p>« Parlant du système éducatif camerounais, ce que je peux dire c'est qu'il s'agit d'une organisation ancienne et de grande taille où le travail est fortement divisé, tant sur le plan vertical qu'horizontal. Chacun à son niveau joue un rôle précis. Le directeur d'école par exemple a des attributions différentes de celles de l'inspecteur d'arrondissement ou encore du délégué départemental... » (participant 1)</p> <p>« L'introduction d'un changement dans une organisation aussi vaste et ancienne que le système éducatif camerounais mérite une attention particulière. C'est-à-dire l'usage d'une stratégie permettant d'atteindre tous les individus ou groupes concernés. Cependant, on observe que les personnes chargées de mettre sur pied la réforme de l'APC semblent débordées à tel point que l'APC n'atteint pas toutes les écoles camerounaises. » (Participant 2)</p> <p>« Dans le système éducatif camerounais, la coordination est assurée par des mécanismes formels. On peut dire qu'on assiste à une standardisation des procédés ou des résultats, de la</p>

	<p>des acteurs ; repérer les supports mis en place par les gestionnaires pour soutenir le changement ;</p>	<p>planification des activités ou du contrôle des performances » (participant 3)</p> <p>« Dans le système éducatif camerounais on assiste à une gestion quelque peu catastrophique des effectifs. L'Etat procède le plus souvent à un recrutement des instituteurs formés en les contractualisant. Cependant le nombre s'avère toujours insuffisant » (participant 1)</p> <p>« Un autre aspect non négligeable en matière de gestion du personnel enseignant au Cameroun est la répartition inégale de ses derniers dans le territoire. Les zones urbaines sont plus nanties tandis que les zones rurales sont fortement défavorisées. On trouve dans certains villages un seul enseignant formé pour toute une école. Comment peut-il s'en sortir avec une pédagogie nouvelle » (participant 3)</p> <p>« Actuellement, le recrutement d'un enseignant du primaire au Cameroun se fait sur la base du CAPIEMP. La formation continue bien qu'insuffisante se fait sur le terrain. Les avancements se font après chaque deux ans. Par ailleurs, l'enseignant camerounais devrait bénéficier d'un statut particulier. Malheureusement, celui-ci n'est pas appliqué de manière systématique. La promotion est discrétionnaire et les postes sont définies » (participant 4)</p>
	<p>Caractériser les éléments du contexte externe</p> <p>-Définir le degré de dépendance du système vis-à-vis des tentantes extérieures par rapport à la réforme par l'APC)</p>	<p>« Les actions menées en faveur de l'APC semblent beaucoup plus concernées les zones urbaines. Allez par exemple dans mon village au fond du Nyong et So ; là-bas on ne parle pas APC. Je pourrais même vous dire que cette APC est pour moi une pédagogie de la ville » (participant 1)</p> <p>« Permettez-moi de vous dire que l'APC n'est pas camerounais : c'est un produit d'importation. Ainsi, je vous dirais qu'on est en train de résoudre un problème identifié ailleurs », (participant 4) ;</p>

	-Examiner le type de pression concurrentielle qui s'exerce sur la réforme par l'APC)	
Définition des processus du changement	<p>Identifier les principaux détenteurs d'influence</p> <p>-repérer les principaux groupes d'intérêt en présence (chaîne éducative, les parents, la communauté, les experts en la matière);</p> <p>- déterminer les enjeux et atouts des détenteurs d'influence (pouvoir d'influence)</p>	<p>« Dans le système éducatif camerounais, l'ordre est généralement donné par le ministre de l'éducation de base pour ce qui concerne l'enseignement primaire. Nous savons qu'il est le porteur de message en ce qui concerne les réformes. Ainsi, l'ancienne MINEDUB avait intimé l'ordre de généraliser directement l'application des nouveaux curricula. Ce que nous avons commencé à appliquer; le nouveau est venu nous demander d'aller progressivement et o a été obligé de faire un retour en arrière » (participant 5)</p> <p>« Tout est clair, le système éducatif camerounais est un vaste réseau où les différentes composantes ne disposent pas d'une capacité d'influence similaire. C'est un peu comme dans l'armée... » (participant 6)</p> <p>« L'APC demande beaucoup de temps et de sacrifice. Elle nécessite un travail intense. Cependant personne n'a rien fait pour soutenir l'enseignant dans ce processus ». (Participant 5)</p> <p>« Depuis le lancement de la réforme par l'APC jusqu'à nos jours, les instances supérieures ne se sont jamais soucié des représentations des acteurs face à cette nouvelle donne. Je veux dire qu'aucune gestion psychologique n'est envisagée à l'effet de booster les enseignants. On se borne généralement à quelques séminaires de formation. Ce qui semble très mal pensé pour une réforme de grade envergure comme celle-ci. Voilà ce que je pense de l'APC... » (participant 5)</p> <p>« Au Cameroun, aucun système de récompense n'est envisagé pour les enseignants les plus méritants. Pourquoi donc se casser</p>

		<p>la tête »</p> <p>(Participant 2)</p> <p>« En ce qui me concerne, je sais que c'est la corruption et les relations qui payent. Pourquoi se déranger. Celle qui est ma directrice connaît quoi en APC » (participant 4)</p>
	<p>Repérer les circuits de communication informels ;</p> <p>-Définir le degré de synergie entre les acteurs concernées par le changement ;</p> <p>-repérer l'initiateur de la relation ;</p> <p>-préciser l'origine de la décision.</p>	<p>« Ce que je peux vous dire c'est que la culture du système éducatif camerounais est de l'ordre du conformisme. L'enseignant camerounais est appelé à se conformer tout simplement à l'ordre donné par la hiérarchie de peur des représailles. C'est pour cela que vous allez voir certains enseignants copier les préparations chez leurs collègues qui se débrouillent mieux en matière de la nouvelle méthode d'enseignement dès l'annonce des contrôleurs. Cette façon de faire ne favorise pas la créativité. Mais on fait avec... »</p> <p>(participant 3)</p> <p>« Dans le système éducatif camerounais, l'ordre est généralement donné par le ministre de l'éducation de base pour ce qui concerne l'enseignement primaire. Nous savons qu'il est le porteur de message en ce qui concerne les réformes. Ainsi, l'ancienne MINEDUB avait intimé l'ordre de généraliser directement l'application des nouveaux curricula. Ce que nous avons commencé à appliquer ; le nouveau est venu nous demander d'aller progressivement et o a été obligé de faire un retour en arrière » (participant 5)</p> <p>« Tout est clair, le système éducatif camerounais est un vaste réseau où les différentes composantes ne disposent pas d'une capacité d'influence similaire. C'est un peu comme dans l'armée... » (participant 6)</p>
	<p>Anticiper les moyens d'action susceptibles d'être déployés ;</p> <p>-repérer les</p>	<p>« Chez nous tout se passe comme si le changement n'avait pas un coût. Nous sommes surpris qu'à chaque fois que nous posons les problèmes matériels ou encore financiers pour mieux asseoir l'APC dans nos salles de classe, on nous demande toujours de nous débrouiller avec ce que nous avons. C'est souvent en ce</p>

	<p>moyens permettant de gérer les actions susceptibles d'être déployés par les différents acteurs (maintien dûment justifié des anciennes méthodes de travail ; justification de procédures redondantes, voire de gaspillage, paresse...);</p>	<p><i>moment que je dis bien que ça ne peut pas marcher. Et c'est la réalité » (participant 1)</i></p> <p><i>« Moi j'ai souvent dit et c'est ce qui est réel que je ne peux pas sortir mon argent de mes poches pour fabriquer le matériel didactique ou quoi que ce soit pour l'APC ; que ceux qui sont venus avec ça nous donne les moyens nécessaires pour sa réalisation ou on laisse tomber » (participant 3)</i></p> <p><i>« Moi, je dirais tout simplement que les moyens mis à la disposition de la hiérarchie pour mettre en œuvre la réforme sur le terrain sont soit mal gérés, soit insuffisant » (participant 5)</i></p> <p><i>« Chez nous, on veut asseoir tout une réforme sans dépenser. Si à chaque fois, l'enseignant n'a pas au moins les outils nécessaires pour enseigner selon l'APC, que voulez-vous qu'il fasse ? si l'Etat camerounais n'était pas prêts ou n'avait pas les moyens nécessaires pour l'APC, pourquoi s'est-il précipité ? (Participant 6)</i></p>
	<p>-prévoir en conséquence des activités de réorientations des actions radicales (mettre en place les outils d'assistance, instaurer un système de récompense ou de gratifications...)</p>	

RETRANSCRIPTION « FOCUS GROUP » ECOLE PRIVEE

THEMES	SOUS-THEMES	VERBATIMS
Clarification du contenu du changement	Préciser la finalité du changement (définir l'écart entre la PPO (situation actuelle) et la situation souhaitée (réforme par l'APC) ; - clarifier la situation à modifier c'est-à-dire les principes de la nouvelle réforme par l'APC)	<p>« Il est vrai que depuis un certain temps, on nous demande d'enseigner selon l'APC mais, moi, je suis incapable de vous dire de manière claire ce qui a motivé cette réforme » (participant 1)</p> <p>« Pour une réforme d'envergure, l'adhésion de l'enseignant doit être requise. Pourtant, on le sait bien, au Cameroun, la réforme de l'APC est tombée comme une boule de neige sortie du ciel. » (Participant2) ;</p> <p>« Les réformes éducatives au Cameroun arrivent souvent chez l'enseignant de cette même façon. Un beau jour, vous arrivez à l'école et on vous dit : désormais vous devez enseigner selon l'APC. Et, après une ou deux séminaires on commence à vous mettre la pression » (participant 3 »</p> <p>« De manière logique, c'est d'abord l'enseignant qui devrait à travers les problèmes qu'il rencontre tous les jours, proposer une solution pour y remédier. Mais, ce n'est pas le cas chez nous » (participant 4)</p> <p>« L'APC est une réforme pédagogique imposée aux enseignants par l'Etat camerounais sur haute directive des bailleurs de fond.» (Participant 3)</p> <p>« Tout mon regret est qu'au Cameroun, les enseignants sont les moins informés sur le bienfondé de l'APC pourtant c'est avant tout leur affaire » (participant 5)</p> <p>« ...Et si je dois fonctionner comme un aveugle comment voulez-vous que je puisse prendre des initiatives de réorientation pour la réussite du projet. C'est la même chose pour l'APC (participant 2)</p>

		<p>- « les résultats visés par l'APC ne sont pas clairement connus de tous les enseignants. Ce qui fait problème car l'être humain aime savoir où le conduit le chemin qu'il emprunte afin de savoir comment poser ses pieds. Il s'agit là de la faute régulièrement commise par les intervenants qui se bornent à expliquer comment enseigner selon l'APC. Pourtant, l'accent devrait être mis davantage sur le « pourquoi » », (participant 5) ;</p> <p>« Nous attendons toujours qu'on nous explique comment on saura qu'on a réussi l'APC mais tout cela reste flou » (participant 6)</p> <p>« Pour ma part, je pense que l'APC est une autre expérimentation. C'est d'ailleurs l'habitude du système de multiplier les approches pédagogiques » (participant 2)</p> <p>« ... la réforme par l'APC ne nous dit rien du tout. C'est parti pour un autre échec » (participant 4)</p> <p>« Nous ne savons pas pourquoi les autres réformes pédagogiques ne sont pas arrivées à leur terme. Ainsi, nous pensons que c'est la logique ». (Participant 5)</p> <p>« Si une réforme est lancée, c'est justement pour un objectif précis. Si en cours de route on s'arrête c'est un peu comme de la folie. Pour qu'une nouvelle réforme rencontre l'adhésion des enseignants que nous sommes, il faut qu'on leur explique clairement pourquoi on n'a pas pu supporter celle précédente et ce n'est pas toujours le cas chez nous » (participant 6)</p>
	<p>Situer les différents niveaux du changement -circonscrire les niveaux hiérarchiques à l'origine du</p>	<p>«Les écoles privées sont parfois négligées dans cette affaire. On a souvent l'impression que l'Etat met beaucoup plus d'accent sur ses écoles comme pour dire que la bonne charité commence par soi-même. C'est aussi pour cela que parfois nous ne sommes pas au même niveau » (participant 2)</p>

	<p>changement (politique, managériale ou opératoire)</p>	<p>« hein, hein...En réalité, il y a un problème au niveau de la mise en œuvre des innovations pédagogiques dans le système éducatif camerounais : c'est une politique de deux poids deux mesures. Ce qui n'est pas de nature à favoriser la réussite de la réforme au niveau global » (participant 3)</p>
	<p>Déterminer les bornes temporelles du changement (- situer le début du processus de la réforme par l'APC ; - déterminer l'étape d'entrée dans la « zone neutre (phase expérimentale) » ; préciser la phase du « nouveau départ » caractérisé par la gestion du ressenti des acteurs de terrain)</p>	<p>Moi j'imagine que la réforme de l'APC est soit une réforme à long terme ou encore même à durée indéterminée. En effet, on peut reconnaître ses débuts mais, aucune fin n'a par ailleurs été signalée » (participant 1)</p> <p>« Chacun peut bien prendre son temps. Il n'y a pas de pression » (participant 6)</p> <p>Bienfondé de cette réforme et les personnes chargées de vulgariser l'APC insistaient seulement sur la méthode » (participant 1)</p> <p>« Les personnes chargées de mettre sur pied l'APC n'ont pas tenu compte de la difficulté qu'éprouve les enseignants à partir de l'approche précédente à l'approche nouvelle. Ils ont pensé qu'il s'agissait d'une lettre à la poste. Pourtant, dans la réalité, se détacher d'une routine n'est pas toujours évidente » (participant 3)</p> <p>« Il m'a été particulièrement difficile de quitter la NAP pour l'APC. Je ne comprenais pas pourquoi à tout moment il faut renouveler les approches pédagogiques »(participant 5)</p>
<p>Analyse des contextes du changement</p>	<p>Caractériser les éléments du contexte interne - Analyser les ressources disponibles (financières,</p>	<p>Nous avons toujours souligné plusieurs contraintes pour la mise en œuvre effective de l'APC, mais nous n'avons jamais reçu des réponses satisfaisantes. Je pense par exemple aux problèmes de matériel didactique, du temps d'exécution d'une leçon, de</p>

<p>humaines, infrastructurelles, culturelles, technologiques);</p> <p>-Déterminer le degré d'adéquation de ces ressources ;</p> <p>-définir le niveau de professionnalisme des acteurs ; repérer les supports mis en place par les gestionnaires pour soutenir le changement ;</p>	<p><i>l'effectif pléthorique, de l'inadaptation des mobiliers et équipements scolaires, l'insuffisance des infrastructures scolaires... » (participant 5)</i></p> <p><i>« Parfois, on nous demande de faire avec ce qu'on a mais, ce n'est pas évident. C'est bien dans ce sens que nous bricolons » (participant 6)</i></p> <p><i>L'APC demande beaucoup de temps et de sacrifice. Elle nécessite un travail intense. Cependant, les fondateurs d'écoles ne comprennent pas toujours cela. Rares sont ceux qui s'évertuent à compléter la formation des enseignants à leur propre frais ».</i> (Participant 2)</p> <p><i>« L'Etat devrait tenir compte de ce que la majorité d'enseignant du privé n'est pas formé et pour cela, multiplier les formations à leur égard. Mais, ce n'est pas le cas. Nous sommes toujours renvoyés au second plan » (participant 4)</i></p> <p><i>« Je constate que les moyens mis en œuvre par l'Etat pour implanter la réforme sur le terrain sont soient mal gérés, soient insuffisants. Par ailleurs, nos fondateurs d'écoles sont des mercantilistes. Ils ne veulent pas dépenser outre mesure. C'est ainsi que le manque de matériel didactique est souvent criard chez nous, n'en parlons plus des équipements, de la formation continue ... » (participant 5)</i></p> <p><i>« Les écoles privées n'ont pas assez de moyens pour les réformes successives. Ainsi, nous entendons généralement les fondateurs se plaindre en disant que l'Etat ne les soutient pas » (participant 6)</i></p> <p><i>« Les fonds gérés par les écoles privées sont pour la grande partie issus des parents d'élèves. Une petite</i></p>
--	---

		<i>part est généralement accordée par l'Etat en termes de subvention » (participant 3)</i>
	<p>Caractériser les éléments du contexte externe</p> <p>-Définir le degré de dépendance du système vis-à-vis des tendances extérieures par rapport à la réforme par l'APC)</p> <p>-Examiner le type de pression concurrentielle qui s'exerce sur la réforme par l'APC)</p>	<p><i>Nos efforts ne sont pas souvent pris en compte. Le salaire reste ce qui avait été fixé dès le départ. Rien n'est fait pour nous encourager à nous impliquer davantage dans la mise en œuvre de l'APC » (participant 1)</i></p> <p><i>« Nous sommes souvent invité aux journées pédagogiques, mais ces occasions sont insuffisantes pour asseoir la réforme » (participant 5)</i></p> <p><i>« Chez nous, le fondateur essaye de nous aider en pédagogie par l'intermédiaire d'un cadre d'appui pédagogique qu'il paye lui-même quand il le peut » (participant 6)</i></p> <p><i>La pression exercée par les bailleurs de fond sur le système éducatif camerounais semble très forte. Il paraît que le Cameroun subit du chantage de ces derniers d'où les réformes successives »(participant 2)</i></p> <p><i>« L'APC n'est pas entrée au Cameroun par voie normale. On m'a dit qu'elle a été presque imposée par les bailleurs de fond » (participant 6)</i></p>
Analyse du processus du changement	<p>Identifier les principaux détenteurs d'influence</p> <p>-repérer les principaux groupes d'intérêt en présence (chaîne éducative, les parents, la communauté, les experts en la matière);</p> <p>- déterminer les</p>	<p><i>« Tout comme dieu nous a créé, nous ne sommes pas intelligents de la même manière. De même en APC, certains d'entre nous s'en sortent plus que d'autres. La hiérarchie ne les connaît pas très souvent. Nous les connaissons parce que nous sommes ensemble tous les jours (participants 1)</i></p> <p><i>« Une autre remarque non négligeable est que à côté des enseignants qui se battent nuit et jour pour réussir l'APC, une autre vague refuse tout simplement de s'engager dans l'APC. Ceux-ci aussi ne se font pas remarquer car ils ont peur d'être sanctionné »</i></p>

	enjeux et atouts des détenteurs d'influence (pouvoir d'influence)	<p>(participant 2)</p> <p>« Par rapport à la mise en œuvre de l'APC dans le système éducatif camerounais, il paraît que l'Etat n'a pas réellement pris en compte la conjoncture économique et même l'évolution démographique. C'est ainsi que nous assistons à un effectif pléthorique ne permettant pas de travailler en toute quiétude avec l'APC » (participant 5)</p>
	<p>Repérer les circuits de communication informels ; - définir le degré de synergie entre les acteurs concernées par le changement ; repérer l'initiateur de la relation ;</p> <p>-préciser l'origine de la décision.</p>	<p>« Aucun effort n'est fait pour amener les personnes réticentes à aimer l'APC. De même rien n'est fait pour aider ceux qui ont des difficultés à s'en sortir » (Participant 1)</p> <p>« Laisser-moi vous dire que chacun fait ce qu'il peut. L'on voit ceux qui s'essaye dans l'APC d'un côté, de l'autre, on voit ceux qui oscillent entre l'APC, la NAP ou encore la PPO et enfin ceux qui ne font rien de tout cela » (participant 3)</p> <p>« Il n'est pas rare de voir un enseignant qui au départ se débrouillait bien en APC baisser les bras à un moment donné et s'aligner vers les non conformistes » (participant 4)</p> <p>Pour la première fois que j'ai entendu parler de l'APC, je me suis directement demandé pourquoi tant de réformes dans un domaine complexe comme celui de l'éducation. En effet, nous n'avons pas encore bien compris la NAP » (participant 1)</p> <p>« Moi je pense qu'il fallait d'abord nous laisser le temps d'assimiler la NAP afin de partir de ses limites pour introduire l'APC » (participant 2)</p> <p>« L'Etat s'est presque précipité dans cette approche qu'est l'APC : c'est là son véritable malheur. Pour moi l'assimilation de la NAP était un atout non négligeable pour l'introduction de l'APC »</p>

		(participant 3)
	<p>Anticiper les moyens d'action susceptibles d'être déployés ; - repérer les moyens permettant de gérer les actions susceptibles d'être déployés par les différents acteurs (maintien dûment justifié des anciennes méthodes de travail ; justification de procédures redondantes, voire de gaspillage, paresse...);</p> <p>-prévoir en conséquence des activités de réorientations des actions radicales (mettre en place les outils d'assistance, instaurer un système de récompense ou de gratifications...)</p>	<p>« En réalité, je ne parviens pas jusqu'alors à comprendre vraiment ce que cette APC dont on parle tant nous apporte de plus que la NAP. Je me pose toujours la question suivante/ : quel est mon profit dans tout ça. Malheureusement je n'en trouve aucune réponse » (participant 3)</p> <p>« Pour moi, l'APC est une approche qui réclame beaucoup de travail pour rien. Je ne peux pas souffrir comme ça pour rien » (participant 4)</p> <p>« Enseigner selon l'APC demande beaucoup de temps et de patience mais rien n'a été prévu pour améliorer nos salaires par rapport à ce surcroît de travail. Mais, nous ne sommes pas bêtes chacun enseigne comme il peut. Pour les préparations, moi je copie le cahier que j'ai demandé à un ami qui s'en sort mieux et je me couvre avec cela lors des contrôles » (participant 4)</p> <p>« Les enseignants camerounais ne se détachent pas facilement de leurs routines. Une fois qu'une méthode est acquise, on la trouve plus facile à appliquer. Ainsi, nous détacher très rapidement de nos routines revient à nous donner un travail de plus » (Participant 4)</p> <p>« Il est vrai que nous sommes généralement attachés aux anciennes approches pédagogiques mais, je pense qu'une certaine motivation pouvait nous permettre de nous détacher un peu plus facilement. Malheureusement aucune initiative n'est lancée à cet effet » (participant 5)</p> <p>« En réalité, les ressources disponibles ne sont pas suffisantes pour mettre sur pied une réforme de telle envergure chez nous ; mais notre fondateur ne veut pas entendre cela de cette oreille. C'est ainsi qu'il dit</p>

		<i>que nous sommes tout simplement des paresseux. Toutefois, on force ... » (participant 4)</i>
--	--	---

APPROPRIATION DE LA REFORME PAR LES ACTEURS DE TERRAIN (IPN)

Thème	Sous-thèmes	Verbatim
Désappropriation de la réforme par les acteurs de terrain	Nidification (information) (- solliciter des personnes ou des experts pour une meilleure compréhension de l'APC ; - assister à des présentations du projet de l'APC par la hiérarchie ; - se documenter sur l'APC et ses thématiques ;	<p><i>« J'ai toujours cherché les moyens possibles pour comprendre l'APC. Lorsque c'est possible, je n'hésite pas à contacter les personnes les plus indiquées pour l'éclairage des zones d'ombres »</i></p> <p><i>« Pour les documents, je les achète à la limite de mes possibilités. Mais ce n'est pas évident, il faut bien savoir ce que l'on veut pour s'engager dans ce genre de dépense ».</i></p> <p><i>« J'ai toujours participé activement aux séances de travail sur l'APC. Je suis toujours sollicité. Cependant, un tour sur le terrain me permet de comprendre qu'au bas de l'échelle, l'engagement n'est pas le même ; les enseignants se plaignent de l'insuffisance des programmes de formations continue mais, des plaintes fusent de partout pour accuser l'absentéisme de ses mêmes enseignants lors des séminaires. Il me semble que le mal est profond »</i></p>
	Exploration compréhension, adhésion) - repérer les objectifs et les modalités de l'APC ;	<p><i>« L'APC a des points de ressemblances avec la PPO et même la NAP. Il est donc facile pour celui qui a mieux maîtrisé les approches antérieures de s'en sortir. A mon niveau ce n'est pas un problème même si nous ne nous entendons pas sur certains points, l'essentiel je le maîtrise »</i></p> <p><i>« Pour bien comprendre l'APC, il est vraiment conseillé</i></p>

<p>-amorcer l'interprétation (remarquer et présenter ce qui change par rapport à l'ancienne façon) ;</p> <p>-présenter l'importance de la réforme de l'APC pour soi et pour les autres ;</p>	<p><i>de s'offrir des formations parallèles soit en ligne, soit en présentiel. C'est ce que nous avons fait à notre niveau pour compléter l'offre de l'Etat. Toutefois, nous constatons que les enseignants sur le terrain refusent de dépenser les moindres sous pour une quelconque formation. Ils ne sont pas vraiment engagés. Ils accusent l'Etat de ne pas mettre à leur disposition les moyens nécessaires pour la mise sur pied de l'APC ; ils ajoutent à cela le surcroît de travail et les mauvaises conditions de travail »</i></p> <p><i>« Nous avons proposé à la hiérarchie de prendre en compte les problèmes soulevés par les enseignants pour ce qui est du nombre de séminaire, de leurs conditions de travail ; Et, sur un autre plan, nous proposons aux autres formateurs de toujours partir des anciennes approches pour mieux faire comprendre l'APC »</i></p>
<p>Marquage (participation active)</p> <p>- participer activement à des réunions sur l'APC ;</p> <p>-produire des diagnostics, analyses et propositions pour la réforme de l'APC ;</p> <p>-Envisager et tester certains</p>	<p><i>« Personnellement, je veux dire que j'ai beaucoup dépensé pour être à ce niveau aujourd'hui. Je peux même dire que je me suis sacrifié pour la maîtrise de l'APC. Mais, beaucoup reste à faire »</i></p> <p><i>« Je peux me vanter d'être parmi les meilleurs en ce qui concerne l'APC au Cameroun ; mais je ne veux pas dire que c'est parfait. Du côté des enseignants qui sont appelés à mettre en œuvre l'APC dans les salles de classes, le constat est clair ; Ils sont encore au plus bas niveau »</i></p>

	éléments de l'APC ; -intégrer totalement les éléments de l'APC dans son activité	
--	--	--

APPROPRIATION CONSEILLER PEDAGOGIQUE

Thème	Sous-thèmes	Verbatim
Appropriation de la réforme curriculaire par les acteurs de l'éducation de base	Nidification (information) (-solliciter des personnes ou des experts pour une meilleure compréhension de l'APC ; - assister à des présentations du projet de l'APC par la hiérarchie ; -se documenter sur l'APC et ses thématiques ;	<i>« En tant que conseiller pédagogique, je cherche à comprendre l'APC par tous les moyens. Cependant, ce n'est pas le cas de tous mes collègues. La plupart estime s'arrêter aux rencontres initiées par la hiérarchie »</i> <i>« Contrairement à mes collègues, Je fais l'effort de me documenter sur l'APC. Ce, à la limite de mes possibilités. Cependant la compréhension ne me semble pas facile ».</i> <i>« J'ai toujours participé activement aux séances de travail sur l'APC. Je suis toujours sollicité. Parfois je me demande si je suis un super conseiller »</i>
	Exploration compréhension, adhésion) -repérer les objectifs et les modalités de l'APC ;	<i>« Petit à petit, je m'efforce d'explorer les caractéristiques de l'APC. Mon travail l'exige. Si je ne le fais pas j'afficherais mes faiblesses auprès des enseignants que je dois encadrer et ce n'est pas bien du tout pour moi.</i> <i>»</i> <i>« L'APC a été trop difficile pour moi, je me suis</i>

<p>-amorcer l'interprétation (remarquer et présenter ce qui change par rapport à l'ancienne façon) ;</p> <p>-présenter l'importance de la réforme de l'APC pour soi et pour les autres ;</p>	<p><i>précipitamment lancé dans la formation en ligne de peur d'être humilié sur le terrain ; Je l'ai abandonné à un moment faute de moyen. Mais combien sont ceux qui comme moi ont accepté de dépenser leur argent pour se former. Beaucoup de collègues attendent l'Etat et rien que l'Etat »</i></p> <p><i>« J'ai souvent proposé à la hiérarchie de mettre à la disposition des enseignants les moyens nécessaires pour l'APC »</i></p>
<p>Marquage (participation active) - participer activement à des réunions sur l'APC ;</p> <p>-produire des diagnostics, analyses et propositions pour la réforme de l'APC ;</p> <p>-Envisager et tester certains éléments de l'APC ;</p> <p>-intégrer totalement les éléments de l'APC dans son activité</p>	<p><i>« L'APC demande beaucoup d'investissement en temps et en argent. Mais, je peux vous dire que je fais le maximum possible à mon niveau. Cela dépend de tout un chacun »</i></p> <p><i>« Nous préparons les leçons à présenter pendant les séminaires. C'est pour moi l'occasion de montrer aux enseignants comment intégrer les éléments de l'APC dans une leçon. En tout cas, je fais de mon mieux »</i></p>

APPROPRIATION DIRECTEUR D'ECOLE

Thèmes	Sous-thèmes	Verbatims
Nidification (information)	<p>- difficultés à repérer les objectifs et les modalités de l'APC ;</p> <p>- difficultés à amorcer l'interprétation (remarquer et présenter ce qui change par rapport à l'ancienne façon) ;</p> <p>- difficultés à présenter l'importance de la réforme de l'APC pour soi et pour les autres ;</p>	<p>« Les enseignants préfèrent cacher leurs lacunes au lieu de les exposer. Pour eux, aller demander c'est prouver ses limites en la matière. Ça c'est une première raison. Par ailleurs, un autre groupe non négligeable le fait par manque d'adhésion : ils ne veulent pas entendre parler de l'APC. Un dernier groupe le fait par manque de confiance/ »</p> <p>« Il faut déboursier une certaine somme pour s'en offrir au moins l'essentiel. Nous n'avons pas d'argent pour ça. Nos salaires sont d'abord très insuffisants. Nous faisons des mains et des pieds pour joindre les deux bouts. »</p> <p>« Lorsque le séminaire est programmé, nous faisons toujours un peu d'effort pour y être. Mais, ce qui nous décourage est que les conseillers pédagogiques et les cadre d'appui ne tiennent pas le même langage. C qui reste gênant pour nous... »</p>
Exploration compréhension, adhésion	<p>Difficultés à repérer les objectifs et les modalités de l'APC ;</p> <p>- difficultés à amorcer l'interprétation (remarquer et présenter ce qui change par rapport à l'ancienne façon) ;</p> <p>- difficultés à</p>	<p>« L'APC n'est pas une petite affaire. Surtout, les nouveaux curricula sont venus nous faire reprendre tout à zéro. Il faut maintenant chercher à comprendre les nouveaux curricula. Ce qui n'est pas d'ailleurs facile »</p> <p>« Les formations parallèles sont payantes. Nous avons bien l'intention mais, les moyens ne nous les permettent pas. Nous nous arrêtons aux quelques séminaires de formation et de recyclage programmé par la hiérarchie »</p> <p>« A mon niveau, j'ai pu repérer des liens entre la PPO et l'APC. C'est à partir de cela que j'ai pu</p>

	présenter l'importance de la réforme de l'APC pour soi et pour les autres ;	<i>démystifier l'APC auprès des enseignants de mon école. Ils m'en ont grandement félicité »</i>
Marquage (participation active)	<p>Difficultés à participer activement à des réunions sur l'APC ;</p> <p>- difficultés à produire des diagnostics, analyses et propositions pour la réforme de l'APC ;</p> <p>- difficultés à Envisager et tester certains éléments de l'APC ;</p> <p>- difficultés à intégrer totalement les éléments de l'APC dans son activité</p>	<p>« Si à mon niveau je n'ai pas assez d'argent à investir sur l'APC, j'y consacre néanmoins une bonne partie de mon temps dans les lectures. Car, il faut que je maîtrise cette nouvelle pédagogie »</p> <p>« En tant que directeur d'école, je programme des leçons modèles où je suis le principal acteur dans mon établissement. Je suis avant tout un enseignant. En tout cas je me bats encore... »</p>

DESAPPROPRIATION FOCUS GROUP DES ENSEIGNANTS ECOLE PUBLIQUE

Thème	Sous-thèmes	VERBATIM
Appropriation de la réforme par les acteurs de terrain	Nidification (information) (- solliciter des personnes ou	« La façon dont on est entré avec l'APC dans notre école ne m'a pas encouragé à rechercher les informations auprès de la hiérarchie. J'ai vite fait de comprendre que cette agitation n'allait pas faire long

	<p>des experts pour une meilleure compréhension de l'APC ;</p> <p>- assister à des présentations du projet de l'APC par la hiérarchie ;</p> <p>-se documenter sur l'APC et ses thématiques ;</p>	<p><i>feu. Elle devait suivre les pas des réformes antérieures »</i> (Participant 1) ;</p> <p><i>« On ne peut pas passer le temps à changer les approches pédagogiques. Si on le fait, on n'avancera jamais. Dans cette logique, je ne suis allé vers personne pour chercher quoi que ce soit. D'ailleurs nos directeurs sont parfois moins outillés que nous »</i> (participant 2)</p> <p><i>« En ce qui concerne la documentation sur l'APC, je m'arrête à ceux qu'on nous distribue lors des séminaires. Si on n'offre pas, je reste tranquille. Ce n'est pas mon affaire à moi et en plus aucun moyen financier n'accompagne le changement à mon niveau »</i> (participant2)</p> <p><i>« Nous bénéficions souvent des séminaires d'informations. Cependant, ces dernières restent superficielles et insuffisants faute de moyens »,</i> (participant4).</p> <p><i>« Ce n'est qu'avec les menaces que j'ai quelquefois participé aux séminaires de formation sur l'APC. Cela ne m'intéresse pas surtout quand je sais que c'est quelque chose d'éphémère comme les autres »</i> (participant 1)</p> <p><i>« Les jours de séminaires sont pour moi des occasions de congé. Je n'ai pas la tête sur l'APC. On va vaincre l'APC comme on a eu à vaincre quelle approche ?</i> (Participant 2)</p> <p><i>« Moi, j'ai eu à un moment donné le désir de vaincre l'APC. Mais, par manque de moyens et même de motivation, j'ai abandonné »</i> (participant 4)</p>
	<p>Exploration</p> <p>compréhension,</p>	<p><i>« L'exploration des caractéristiques et des fonctionnalités de l'APC reste pour moi très faible. En</i></p>

	<p>adhésion) - repérer les objectifs et les modalités de l'APC ; -amorcer l'interprétation (remarquer et présenter ce qui change par rapport à l'ancienne façon) ; -présenter l'importance de la réforme de l'APC pour soi et pour les autres ;</p>	<p><i>effet, les formations sont insuffisantes, les documents sont presque inexistantes, les personnes chargées de nous expliquer l'APC ne la maîtrisent pas » (participant 1).</i></p> <p><i>« Les caractéristiques et les fonctionnalités de l'APC ne peuvent pas être facilement exploré pour une approche où l'on commence à introduire sans être prêts. Je parle ainsi des manuels de l'élève, de l'enseignant, de la formation continue, des nouveaux curricula » (participant 6)</i></p> <p><i>« Au départ, j'ai pensé à une formation en ligne. Mais, je me suis découragé faute de moyens. Ce n'est pas facile de multiplier les occasions de sortie d'argent alors qu'on n'en a pas assez » (participant 4).</i></p> <p><i>« Je ne peux pas chercher d'autres moyens de formation. Il revient à l'Etat de faire ce travail. Pourquoi n'a-t-il pas au départ cherché à former correctement les enseignants avant même d'introduire cette nouvelle approche ». (Participant 5)</i></p> <p><i>« Pour le moment je n'ai pas encore proposé quelque chose pour l'amélioration de l'APC. Elle n'est d'ailleurs pas facile à comprendre. Le moment viendra » (participant 2)</i></p> <p><i>« Si je pouvais proposer quelque chose, elle resterait au niveau de l'introduction de l'APC. Je demanderais par exemple d'accorder un peu plus de temps à la formation continue de l'enseignant, à l'instauration d'un système de gratification de l'enseignant méritant, à l'équipement scolaire, à l'identification des compétences des formateurs... » (participant 3)</i></p>
--	--	---

	<p>Marquage (participation active) - participer activement à des réunions sur l'APC ;</p> <p>-produire des diagnostics, analyses et propositions pour la réforme de l'APC ;</p> <p>-Envisager et tester certains éléments de l'APC ;</p> <p>-intégrer totalement les éléments de l'APC dans son activité</p>	<p>« <i>Moi je peux encore au trop investir en énergie ou en temps pour essayer de comprendre l'APC. Mais ne me dites pas de dépenser mon salaire qui est d'abord insuffisant par rapport à cela</i> » (participant 3)</p> <p>« <i>Au départ, j'ai eu à dépenser mon argent pour la compréhension de l'APC (achat des documents, formation en ligne) mais, aujourd'hui, je ne le fais plus. J'ai compris que ça ne sert à rien. Je n'ai aucun bénéfice par rapport à cela alors ce serait bête pour moi de continuer dans cette logique</i> » (participant 4)</p> <p>« <i>Je ne peux pas vous mentir, penser qu'un enseignant de notre école puisse à nos jours intégrer totalement les éléments de L'APC dans ses activités de classe relèverait d'un pur mensonge. Ceux qui s'en sortent mieux sont au trop à 50 %. Même celui qui a la ferme volonté est contrecarrée dans ses gestes par le matériel didactique l'effectif pléthorique sans oublier l'équipement scolaire ...</i> » (participant 1)</p> <p>« <i>L'APC reste encore au niveau de balbutiements au Cameroun. Il ne faut pas regarder le temps mis ; il faut plutôt voir les choses de près. Si depuis au moins une décennie on parle de l'APC au Cameroun, ce n'est qu'en 2017 que les nouveaux curricula par compétences apparaissent pour la première fois. Vous comprenez que quelques parts on a mis la charrue avant les bœufs. Preuve en est que les enseignants ne parviennent pas encore à intégrer l'APC dans leurs activités quotidiennes</i> » (Participant 6)</p>
--	---	---

DESAPPROPRIATION FOCUS GROUPDES ENSEIGNANTS DU PRIVE

Thèmes	Sous-thèmes	Verbatim
Nidification	- difficultés à	« <i>Il est normal de se rapprocher des supérieurs pour</i>

(information)	<p>repérer les objectifs et les modalités de l'APC ;</p> <p>- difficultés à amorcer l'interprétation (remarquer et présenter ce qui change par rapport à l'ancienne façon) ;</p> <p>- difficultés à présenter l'importance de la réforme de l'APC pour soi et pour les autres ;</p>	<p><i>comprendre la réforme. Mais, il faut dire que l'APC ne se comprend pas facilement » (Participant 3) ;</i></p> <p><i>« Les personnes chargées de mettre sur pied l'APC dans nos écoles ont des langages différents. Ce qui nous fait douter de leur compétence en la matière » (participant 4)</i></p> <p><i>« Mon salaire ne me permet pas de me documenter sur l'APC. Je m'arrête au peu que je peux trouver sans dépenser » (participant 1)</i></p> <p><i>« Beaucoup de documents sur l'APC se trouve en ligne mais, je n'ai pas d'argent pour m'en offrir ; Ni pour l'achat direct, ni pour imprimer. Je crois que vous me comprenez bien : l'enseignant du privé est très mal traité financièrement », (participant3).</i></p> <p><i>« Lorsqu'un séminaire est programmé, je fais toujours un effort pour assister. Mais parfois, nous du privé ne sommes pas au courant » (participant 1)</i></p> <p><i>« Puisque je ne maîtrise pas l'APC, j'assiste aux séminaires sans toutefois participer de peur de me rendre ridicule » (participant 2)</i></p>
Exploration compréhension, adhésion	<p>Difficultés à repérer les objectifs et les modalités de l'APC ;</p> <p>- difficultés à amorcer l'interprétation (remarquer et présenter ce qui</p>	<p><i>« Pour la première fois, nous avons entendu parler de l'APC lors d'un séminaire. Et depuis lors c'est le langage tenu partout lors des journées pédagogiques, UNAPED. Moi particulièrement j'ai noté qu'il y a un lien entre l'APC et la NAP. Cependant le plus gros reste à venir » (participant 2).</i></p> <p><i>« L'APC n'est pas du tout facile à cerner. Il faut beaucoup de temps pour entrer dans ses méandres.</i></p>

	<p>change par rapport à l'ancienne façon) ;</p> <p>- difficultés à présenter l'importance de la réforme de l'APC pour soi et pour les autres ;</p>	<p><i>Cependant, nous avons noté qu'elles restent liées aux anciennes approches dans le fond » (participant 5)</i></p> <p><i>« Les formations sont insuffisantes pour maîtriser les contenus de l'APC. Surtout avec les nouveaux curricula » (participant 6)</i></p> <p><i>« J'aurais bien voulu me former correctement en APC mais, je n'ai pas les moyens nécessaire » (participant 2).</i></p> <p><i>« Une formation n'est jamais perdu mais, je ne peux pas dépenser pour me former pour une chose que je considère comme éphémère. Il vaut mieux le faire pour ce qui est durable » (participant 5)</i></p> <p><i>« Peut-être un jour je proposerais quelque chose pour l'APC. Pour le moment je cherche à la comprendre » (participant 2)</i></p> <p><i>« Le moment venu, je proposerais une adaptation de l'APC au contexte camerounais en terme général... » (participant 3)</i></p>
<p>Marquage (participation active)</p>	<p>Difficultés à participer activement à des réunions sur l'APC ;</p> <p>- difficultés à produire des diagnostics, analyses et propositions</p>	<p><i>« Je n'ai pas du temps à perdre pour l'APC ; on me paye combien pour ça » (participant 3)</i></p> <p><i>« Dépenser pour une approche sans avenir est quelque peu bête. Surtout quand on n'a pas de moyen ; surtout quand on ne reçoit aucun encouragement et quand on ne sait où on va » (participant 4)</i></p> <p><i>« L'APC n'est pas facile. C'est une approche très complexe et les activités permettant de l'intégrer réellement ne sont pas au rendez-vous. Je m'efforce à</i></p>

	<p>pour la réforme de l'APC ;</p> <p>- difficultés à Envisager et tester certains éléments de l'APC ;</p> <p>- difficultés à intégrer totalement les éléments de l'APC dans son activité</p>	<p><i>mon niveau ... » (participant 1)</i></p> <p><i>« Parler d'une intégration totale des éléments de l'APC dans sa classe est tout simplement de l'utopie. En regardant le nombre d'années passé depuis son introduction on peut croire en cela. Cependant la réalité est toute une autre chose » (Participant 6)</i></p>
--	--	---

TABLE DES MATIERES

DEDICACE.....	i
REMERCIEMENTS.....	ii
SOMMAIRE	v
LISTE DES TABLEAUX	vi
LISTE DES SCHEMAS/FIGURES.....	VII
LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES	viii
RESUME.....	xi
ABSTRACT	xii
INTRODUCTION GENERALE	1
CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE	12
1.1 CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ETUDE	12
1.1.1 Portrait des réformes curriculaires à travers le monde.....	12
1.1.2 Description du phénomène en Afrique.....	26
1.1.3 Etat des lieux des réformes curriculaires au Cameroun	32
1.2 FORMULATION ET POSITION DU PROBLEME	42
1.3 QUESTION DE RECHERCHE.....	52
1.3.1 Question principale de recherche	52
1.3.2 Questions spécifiques de recherche	54
1.4 HYPOTHESES DE RECHERCHE.....	60
1.4.1 Hypothèse générale.....	60
1.4.2. Hypothèses spécifiques	61
1.5 OBJECTIFS DE L'ETUDE.....	61
1.5.1 Objectif général de l'étude	61
1.5.2 Objectifs spécifiques	62
1.6 INTERETS/PERTINENCE DE L'ETUDE	62
1.7 DELIMITATION DU CHAMP EMPIRIQUE ET THEMATIQUE DE L'ETUDE.....	64
1.7.1 Délimitation thématique	65
1.7.2. Délimitation empirique de l'étude	65
1.7.2.1. Du point de vue temporel	65
1.7.2.2. Du point de vue spatial	66
CHAPITRE 2 : BASES NOTIONNELLES ET ENCRAGE DE L'ETUDE DANS LES POLITIQUES EDUCATIVES AU CAMEROUN	67

2.1. BASES NOTIONNELLES DE L'ETUDE	67
2.1.1 Le concept de « politiques éducatives »	67
2.1.1.1 <i>La notion de « politique »</i>	67
2.1.1.2 <i>La politique éducative proprement dite</i>	68
2.1.2 Le concept de « management »	70
2.1.2.1 <i>Le management et les malentendus</i>	70
2.1.2.2 <i>Les différentes définitions du terme</i>	71
2.1.2.3 <i>Quelques concepts connexes à celui de « management »</i>	72
2.1.2.3.1 <i>Management comme gestion</i>	72
2.1.2.3.2 <i>Management comme pilotage</i>	73
2.1.3.2 <i>Quelques concepts connexes au changement</i>	80
2.1.3.2.1 <i>Changement comme réglage</i>	80
2.1.3.2.2 <i>Changement comme restructuration</i>	80
2.1.3.2.3 <i>Changement comme réforme</i>	80
2.1.3.2.4 <i>Changement comme révolution</i>	81
2.1.3.2.5 <i>Changement comme refonte</i>	82
2.1.4. Le concept de « contextualisation »	82
2.1.4.1. <i>Contextualisation du changement</i>	83
2.1.5. Le concept de « réforme curriculaire »	85
2.1.5.1. <i>Le concept de curriculum</i>	85
2.1.5.2 <i>La réforme curriculaire proprement dite</i>	87
2.1.6 Le concept d' « Approche Par Compétences (l'APC)	89
2.1.6.1 <i>La notion de compétence</i>	89
2.1.6.2 <i>L' « Approche Par Compétences » proprement dite</i>	92
2.1.7 Le concept d' « appropriation »	95
2.1.7.1 <i>Appropriation, un concept transdisciplinaire</i>	96
2.1.7.2 <i>L'appropriation vue dans plusieurs domaines</i>	97
2.1.7.2.1 <i>L'appropriation vue dans le domaine juridique</i>	97
2.1.7.2.2 <i>L'appropriation vue dans le domaine psychologique</i>	98
2.1.7.2.3 <i>L'appropriation en philosophie</i>	98
2.1.7.2.4 <i>L'appropriation en psychologie environnementale</i>	99
2.1.7.2.4 <i>L'appropriation en sociologie</i>	100
2.1.7.2.6 <i>L'appropriation en marketing</i>	101
2.1.7.2.7 <i>L'appropriation en systèmes d'information</i>	102
2.2 ENCRAGE DE L'ETUDE DANS LES POLITIQUES EDUCATIVES	103
2.2.1 Quelques repères historiques sur les politiques éducatives au Cameroun	103
2.2.2 Les différentes approches pédagogiques ayant jalonné le système éducatif camerounais	105
2.2.2.1 <i>De la pédagogie traditionnelle à la PPO</i>	105
2.2.2.1 <i>De la pédagogie par objectifs à la nouvelle approche pédagogique (NAP)</i>	108

2.2.2.2 De la NAP à l'Approche par les Compétences (APC)	109
2.2.3. Le vécu des réformes curriculaires dans le système éducatif camerounais	111
2.2.4 Contextualisation du changement dans les réformes curriculaires au Cameroun	112
2.2.5 Changement dans le système éducatif camerounais : un mythe ou une réalité ?	114
2.2.6 Réforme par l'APC au Cameroun : mimétisme ou conviction	116

CHAPITRE 3 : POLITIQUES EDUCATIVES DANS LA CONTEXTUALISATION DES REFORMES CURRICULAIRES..... 119

3.1. LES POLITIQUES PUBLIQUES/ÉDUCATIVES EN AMONT DE TOUTE REFLEXION CURRICULAIRE	119
3.1.1. Politiques publiques/politiques éducatives : vers le développement d'un projet éducatif	120
3.1.2. Politiques institutionnelles et politiques substantielles : vers une légitimation des réformes curriculaires	123
3.1.3. Légitimité d'une politique éducative dans ses dimensions pragmatique, morale et cognitive, ainsi que sa dynamique.....	124
3.1.3.1. Concept de légitimité.....	124
3.1.3.2 Les typologies de légitimité : pour une compréhension des réformes curriculaires	125
3.1.3.2.1 La légitimité pragmatique	125
3.1.3.2.2 La légitimité morale.....	126
3.1.3.2.2 La légitimité cognitive	127
3.1.3.3 Processus de légitimation des politiques de l'éducation : vers une dynamique du changement.....	128
3.1.4 Régulation dans les réformes curriculaires : un socle de construction de compétences du système éducatif camerounais	131
3.2. LES DIFFÉRENTES APPROCHES DU CHANGEMENT	134
3.2.1 Les modèles unidimensionnels	134
3.2.2 Les modèles multidimensionnels.....	135
3.2.2.1. Approche dite top-down et stratégies gouvernementales	135
3.2.2.2. Approche dite bottom-up et stratégies gouvernementales	137
3.2.2.3 Approches dites « hybrides »	139
3.2.2.3.1 Bidirectionnalité	140
3.2.2.3.2 Zone de pouvoir et de marchandage	142
3.2.2.3.2 La prise en considération du contexte	144
3.3 LES VARIABLES EXPLICATIVES DU CHANGEMENT	144
3.3.1. L'intentionnalité du changement	145
3.3.1.1 Le changement imposé	145
3.3.1.2 Le changement volontaire	146
3.3.2. Le mode de diffusion du changement	146
3.3.2.1 Le changement progressif (incrémental)	147
3.3.2.1.1 Le changement incrémental à moteur proactif	148

3.3.2.1.2 <i>Le changement incrémental à moteur réactif</i>	149
3.3.2.2 <i>Le changement brutal</i>	150
3.3.3. La mise en œuvre du changement.....	151
3.3.3.1. <i>Le changement prescrit</i>	151
3.3.3.2. <i>Le changement construit</i>	153
3.3.4. Les acteurs du changement : acteurs sources ou freins ?	154
3.4. GESTION DU CHANGEMENT ORGANISATIONNEL COMME PROCESSUS DE LEGITIMATION	155
3.4.1. Conduite du changement : son importance	155
3.4.2. Conduite du changement : un élément indispensable pour tout projet éducatif.....	157
3.4.3. L'homme face au changement : la résistance	158
3.4.3.1 <i>Formes de résistances aux changements</i>	159
3.4.3.2 <i>Les principales causes de résistance aux changements</i>	161
3.4.3.3. <i>Raisons individuelles et collectives de la résistance au changement</i>	163
3.4.3.3.1 <i>Raisons individuelles</i>	164
3.4.3.3.2 <i>Raisons collectives</i>	165
3.4.3.4 <i>Résistance au changement : une avancée ou un frein</i>	166
3.4.4. Influence de la culture, du pouvoir et de la zone d'incertitude dans le processus de changement.....	168

CHAPITRE 4 : MANAGEMENT DANS LA CONTEXTUALISATION DE LA REFORME CURRICULAIRE ET APPROPRIATION PAR LES ACTEURS DE TERRAIN 172

4.1. MANAGEMENT DE LA QUALITÉ : UNE OPPORTUNITÉ POUR LA RÉUSSITE DE LA CONTEXUALISATION DE LA RÉFORME CURRICULAIRE	172
4.1.1. Management des ressources humaines comme déterminant de l'appropriation de la réforme curriculaire	173
4.1.2. Management de la diversité dans la réforme curriculaire : déclencheur de l'engagement des acteurs de terrain	175
4.1.3 Gestion stratégique des ressources humaines comme condition de la bonne performance..	177
4.1.3. Management polyphonique : cadre de référence utile pour la conduite d'un processus de changement.....	183
4.1.4. Management polyphonique : cadre favorable à la réussite du changement	187
4.1.4. Nécessité d'une approche transversale du management des compétences à travers les réformes curriculaires	194
4.2. LEADERSHIP EDUCATIF : UNE VALEUR AJOUTÉE DANS LA RÉUSSITE DE LA RÉFORME CURRICULAIRE	196
4.2.1. Leadership : une nécessité absolue dans la conduite des réformes curriculaires	196
4.2.2. Politisation des réformes curriculaires comme forme de leadership.....	198
4.2.3. Leadership/gouvernance : vecteur de l'appropriation professionnelle des acteurs	201

4.2.4. Leadership : levier de l'appropriation des réformes par les acteurs du système éducatif...	203
4.3. PROJET ÉDUCATIF : UNE NÉCESSITÉ ABSOLUE DANS LA CONTEXTUALISATION	
DES RÉFORMES PAR LES ACTEURS DE TERRAIN	207
4.3.1. Analyse de besoins en amont de toute réflexion sur la réforme	208
4.3.2. Gestion de projet et ses corollaires : un vecteur pour l'engagement des acteurs de terrain	211
4.3.3. Co-construction : facteur de participation des acteurs dans le projet éducatif	215
4.3.4. Contextualisation de la réforme curriculaire : vers une appropriation réelle par les acteurs.....	218
CHAPITRE 5 : THÉORIE CONTEXTUALISTE DU CHANGEMENT : UN MODÈLE	
INTÉGRATEUR DANS L'APPROPRIATION DE LA REFORME CURRICULAIRE	
.....	223
5.1. LA THEORIE CONTEXTUALISTE DU CHANGEMENT	223
5.1.1 La compréhension première de la contextualisation : l'approche analytique de Pettigrew	
(1985, 1987, 1990)	224
5.1.2 La perspective sociologique de la contextualisation: le modèle de la traduction d'Akrich,	
Callon et Latour (2006)	228
5.1.3 L'approche polyphonique de la contextualisation: le modèle des cinq forces de Pichault	
(2013).....	229
5.1.1. Contenu du changement : objet de la contextualisation de la réforme curriculaire.	233
5.1.1.1. <i>Clarification de la finalité du changement</i>	234
5.1.1.2. <i>Définition des différents niveaux du changement : une orientation de la reforme</i>	
<i>curriculaire</i>	238
5.1.1.3. <i>Détermination des bornes temporelles du changement</i>	240
5.1.2. Analyse des contextes du changement : facteurs susceptibles d'influencer le contenu de la	
réforme.....	243
5.1.2.1. <i>Analyse des caractéristiques internes</i>	244
5.1.2.2. <i>L'analyse des caractéristiques du contexte externe</i>	246
5.1.3. Repérage des processus du changement vers un réseau des relations favorisant	
l'appropriation de la réforme curriculaire.	248
5.1.3.1. <i>Identification des parties prenantes</i>	249
5.1.3.2. <i>Repérage des circuits de communication informels</i>	251
5.1.3.3. <i>Analyse des capacités de mobilisation des acteurs</i>	253
5.1.3.4. <i>Anticipation des moyens d'action susceptibles d'être déployés</i>	254
5.2. LA THÉORIE DE L'APPROPRIATION	257
5.2.1 La compréhension première de l'appropriation : l'approche diffusion.....	258
5.2.2. La perspective structuraliste de l'appropriation.....	258
5.2.3 Perspective managériale de l'appropriation	259
5.2.3.1 <i>La Nidification : l'objet du ressenti, de la perception du ressenti et du déploiement</i>	
<i>professionnel</i>	260
5.2.3.1.1 <i>La perception du ressenti</i>	261

5.2.3.1.2 <i>Le déploiement personnel</i>	261
5.2.3.2 <i>L'exploration : une modalité de l'auto-évaluation et de responsabilisation de soi</i>	261
5.2.3.2.1 <i>L'auto-évaluation</i>	262
5.2.3.2.2 <i>Responsabilisation de soi</i>	262
5.2.3.3 <i>Le marquage : expression de la signification et de la direction de la réforme</i>	262
5.2.3.3.1 <i>Le sens</i>	263
5.3 LA PRISE EN COMPTE DE LA CONTEXTUALISATION : LA MODALITE ESSENTIELLE POUR LA REUSITE DE L'APPROPRIATION DE LA REFORME	264
5.4 FORMULATION DES HYPOTHÈSES	266
5.4.1. Hypothèse générale	266
5.4.1.1 <i>Définition des Variables de l'hypothèse générale</i>	267
5.4.1.1. <i>Opérationnalisation de la variable indépendante</i>	267
5.4.1.2 <i>Opérationnalisation de la variable dépendante</i>	267
CHAPITRE 6 : IMPLICATIONS METHODOLOGIQUES.....	275
6.1. POSITIONNEMENT EPISTEMOLOGIQUE DE L'ETUDE	276
6.1.1 <i>Epistémologie de l'étude : une recherche empirique</i>	276
6.1.2 <i>Ontologie et paradigme de l'étude : une recherche interprétative</i>	277
6.1.3 <i>Axiologie : de notre positionnement par rapport à l'objet de recherche</i>	279
6.1.4 <i>Positionnement ontologique, épistémologique et axiologique de la recherche</i>	281
6.1.5 <i>Approche abductive : ouverture et pragmatisme</i>	283
6.2. TYPE DE RECHERCHE	284
6.3 PRESENTATION ET DESCRIPTION DU SITE DE L'ETUDE	289
6.3.1. <i>Description et présentation historique de la ville de Yaoundé</i>	289
6.3.2 <i>Présentation socio-culturelle de Yaoundé</i>	289
6.3.3 <i>Présentation de l'Arrondissement de Yaoundé 4</i>	290
6.4 POPULATION DE L'ETUDE	291
6.4.1. <i>Échantillonnage et sélection des cas de l'étude</i>	292
6.4.2. <i>Critères de recrutement des participants à la recherche</i>	294
6.5 PRECISION SUR LES PARTICIPANTS	294
6.6. METHODE DE COLLECTE DES DONNEES	301
6.6.1. <i>Le « focus group discussion » ou l'entretien de groupe</i>	302
6.6.1.1. <i>Mise en œuvre du Focus group discussion</i>	303
6.6.1.1.1. <i>Le lieu</i>	303
6.6.1.1.2. <i>Le modérateur</i>	303
6.6.1.1.3. <i>L'animation</i>	304
6.6.2. <i>L'entretien de compréhension ou semi-directif</i>	305
6.6.3. <i>Conception du guide d'entretien</i>	306
6.6.4. <i>Guide d'entretien</i>	307
6.6.5. <i>Déroulement des focus group</i>	309

6.6.5.1. <i>La phase introductive</i>	309
6.6.5.2. <i>La phase du photolangage</i>	310
6.6.5.3. <i>Déroulement du photolangage</i>	310
6.6.5.3.1. <i>Premier temps : explication des points d'incompréhension</i>	310
6.6.5.3.2. <i>Le deuxième temps : relatif aux échanges autour de la présentation de la photo sélectionnée aux autres membres du groupe</i>	311
6.6.5.3.3. <i>Le troisième temps : précision des points de vue</i>	311
6.6.5.3.4. <i>Le quatrième moment : continuum pour expliciter les points de vue des participants</i>	311
6.6.5.3.5. <i>Le cinquième moment : temps de la fin ou la clôture</i>	312
6.6.6. <i>Déroulement des entretiens</i>	312
6.6.6.1. <i>L'accroche et la mise en confiance</i>	313
6.6.6.2. <i>L'entretien proprement dit</i>	314
6.6.6.3. <i>L'après ou la clôture de l'entrevue</i>	314
6.7 TECHNIQUE D'ANALYSE DES DONNÉES DE TERRAIN : L'ANALYSE DE CONTENU THEMATIQUE EN CONTINU	315
6.8 DESCRIPTION ET PRESENTATION DE LA GRILLE D'ANALYSE DE CONTENUS	319
6.8.1. <i>Comment lire la grille</i>	320
CHAPITRE 7 : PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES	326
7.1. PRESENTATION ET IDENTIFICATION DES PARTICIPANTS A LA RECHERCHE	327
7.1.1 <i>Portrait du cas Olivier (OR)</i>	327
7.1.1.1. <i>Données idiographiques et professionnelles</i>	327
7.1.2 <i>Portrait du cas Rita (RA)</i>	328
7.1.2.1. <i>Données idiographiques et professionnelles</i>	328
7.1.3 <i>Portrait du cas Bosco (BO)</i>	329
7.1.3.1. <i>Données idiographiques et professionnelles</i>	329
7.2. ANALYSE DE CONTENU THEMATIQUE EN CONTINUE DES RESULTATS	330
7.2.1 <i>Défaillance dans la clarification du contenu du changement de la réforme</i>	330
7.2.2 <i>Défaillance dans l'analyse des contextes du changement de la réforme curriculaire</i>	341
7.2.3 <i>Défaillance dans le repérage des processus du changement de la réforme curriculaire</i>	351
7.2.4 <i>Désappropriation de la réforme curriculaire par les acteurs de l'Education de Base</i>	365
7.3. SYNTHESE DES ANALYSES	380
CHAPITRE 8 : INTERPRETATION DES RESULTATS ET PERSPECTIVES	382
8.1 INTERPRETATION DES RESULTATS	383
8.1.1. <i>De la défaillance dans la clarification du contenu du changement à la désappropriation de la réforme curriculaire en Education de Base</i>	383
8.1.2. <i>De la défaillance dans l'analyse des contextes du changement à la désappropriation des réformes curriculaire en Education de Base</i>	397

8.1.3. De La défaillance du processus du changement à la désappropriation des réformes curriculaires en Education de Base	404
8.1.4. Synthèse de l'interprétation des résultats	417
8.2. PERSPECTIVES DE L'ETUDE.....	419
8.2.1 Perspectives théoriques.....	419
8.2.2 Perspectives méthodologiques.....	424
8.2.3 Perspectives pratiques	428
8.2.3.1. Au Ministère de tutelle (MINEDUB)	428
8.2.3.2. A l'Etat	429
8.2.3.2. Aux pilotes du changement	430
8.2.4 Perspectives scientifiques	431
CONCLUSION GENERALE	432
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	444
ANNEXES.....	490
TABLE DES MATIERES	537