

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix - Travail - Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

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

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

.....
CURRICULA ET EVALUATION



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace - Work - Fatherland

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

DOCTORAL RESEARCH CENTRE
AND TRAINING SCHOOL IN
SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES

DOCTORAL RESEARCH AND
TRAINING SCHOOL IN
EDUCATION AND EDUCATIONAL
ENGINEERING

.....
CURRICULA AND EVALUATION

**APPROCHE SYSTEMIQUE DE LA REFORME CURRICULAIRE ET
APPROPRIATION DU CURRICULUM PAR LES ACTEURS DU
SYSTEME EDUCATIF CAMEROUNAIS :**

**UNE ETUDE MENEES AUPRES DES PROFESSIONNELS DE
L'EDUCATION DE BASE DANS L'ARRONDISSEMENT DE
YAOUNDE 6**

*Mémoire rédigé et présenté comme évaluation partielle en vue de l'obtention du diplôme de
Master en sciences de l'Éducation*

Option : Développeur et évaluateur des curricula

Par

MAWOUNG KPOUMIE Aïssatou

Titulaire d'une LICENCE en droit et administration publique

MATRICULE

21V3894

Sous la Direction de :

Pr NDJEBAKAL SOUCK Emmanuel

Maître de Conférences



Juillet 2023

SOMMAIRE

SOMMAIRE..... i

DEDICACE..... ii

REMERCIEMENTS..... iii

Liste des abréviations et acronymes..... iv

Liste des tableaux vi

Liste des figures..... vii

RESUME..... viii

ABSTRACT..... ix

INTRODUCTION GENERALE..... 1

PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE..... 12

CHAPITRE 1 : ETAT DES LIEUX SUR LA MISE EN ŒUVRE DE LA REFORME PAR APC À L'EDUCATION DE BASE AU CAMEROUN 13

CHAPITRE 2 : APPORT DE L'APPROCHE SYSTEMIQUE DANS LA REUSSITE D'UNE REFORME CURRICULAIRES ET MODALITES D'APPROPRIATION DU CURRICULUM PAR LES ACTEURS DE L'EDUCATION DE BASE..... 23

DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE..... 60

CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE RECHERCHE..... 61

TROISIEME PARTIE : OPERATIONNALISATION DE LA RECHERCHE..... 82

CHAPITRE 4 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS..... 83

CHAPITRE 5 : INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS 98

CHAPITRE 6 : PROPOSITION DE PROJET 116

CONCLUSION..... 123

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES..... 124

ANNEXES..... 134

TABLE DES MATIERES..... 148

A

TOUŒ MA FAMILLE

REMERCIEMENTS

Ce travail a été réalisé grâce à la contribution de plusieurs personnes à qui je tiens à exprimer ma profonde gratitude.

Mes remerciements vont en premier lieu à mon directeur de mémoire, le professeur NDJEBAKAL SOUCK Emmanuel, dont l'accompagnement systématique et les orientations données à ce travail m'ont aidé à améliorer la qualité de ce travail.

Je remercie également Dr. MATOUWE Anne qui, par ses conseils et encouragements bienveillants, m'a permis d'avoir confiance en moi et d'avancer sereinement dans ce travail.

Merci aussi à tous les enseignants de la faculté des sciences de l'éducation, en particulier, ceux du département de curricula et évaluation qui n'ont ménagé aucun effort pour assurer le développement de nos compétences dans le domaine des sciences de l'éducation.

Merci bien évidemment au chef du département de curricula et évaluation, le professeur Daouda MAINGARI, pour son attention constante et l'intérêt porté au bon déroulement de nos études.

Un grand merci à tous les enseignants et responsables de la supervision pédagogique qui ont accepté de participer aux entretiens organisés dans le cadre de cette étude.

Merci aux membres du jury qui ont accepté d'apporter des améliorations à ce travail.

Merci aussi à toute l'équipe du laboratoire « Gouvernator » de la neuvième promotion, pour leurs franches collaborations.

Merci également à mes camarades de promotion qui se sont toujours montrés disponibles et très ouverts pour répondre à certaines de mes préoccupations de recherche.

Merci à ma famille et à mes proches, pour le soutien et les encouragements affectifs qu'ils m'ont apportés et qui m'ont permis de persévérer dans la réalisation de ce travail.

Ce mémoire est le fruit de vos diverses contributions. Une fois de plus, merci à tous !

LISTE DES ABREVIATIONS ET ACRONYMES

AFD	Agence Française de Développement
APC	Approche par compétence
BAD	Banque Africaine de Développement
BIE	Bureau international de l'éducation
BUCREP	Bureau Central des Recensements et des Etudes de Population
C2D	Contrat de Désendettement et de Développement
CAMWATER	Cameron Water Utilities Corporation
CAPIA	Certificat d'aptitude professionnel d'instituteurs adjoints
CE1	Cours élémentaire première année
CE2	Cours élémentaire deuxième année
CM1	Cours moyen première année
CM2	Cours moyen deuxième année
CNE	Centre national d'éducation
CONAP	Comité national d'action pédagogique
CONFEMEN	Conférence des Ministres de l'Education des Pays ayant le Français en partage
CP	Cours préparatoire
CTD	Collectivités Territoriales Décentralisées
DSSEF	Document de Stratégie du Secteur de l'Éducation et de la Formation
ENI	École normale des instituteurs
ENIEG	Ecole normale des instituteurs de l'enseignement général
FGE	Focus groupe enseignants
IGE	Inspection générale des enseignements
INS	Institut National de la Statistique
IPN	Inspecteur pédagogique national
IPR	Inspecteur pédagogique régional
MINEDUB	Ministère de l'éducation de base
MINEPAT	Ministère de l'Economie, de la Planification et de l'Aménagement du Territoire
MINESUP	Ministère de l'enseignement supérieur
MINFI	Ministère des finances

MINFOPRA	Ministère de la fonction publique et de la réforme administrative
MINRESI	Ministère de la recherche scientifique et de l'innovation
NAP	Nouvelle approche pédagogique
ODD	Objectifs de développement durable
OIF	Organisation internationale de la francophonie
ONG	Organisation non gouvernementale
OSC	Organisation de la Société Civile
PASEC	Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs
PENIA	Professeur des écoles normales d'instituteur
PPO	Pédagogie par objectif
SIL	Section d'initiation au langage
SND	Stratégie nationale de développement
SOFRECO	Société française de réalisation d'études et de conseil
UNAPED	Unités d'animations pédagogiques
UNESCO	Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture
UNICEF	Fonds d'urgence des Nations Unies pour l'enfance

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 :	Taux de possession des élèves du primaire public de certains manuels essentiels par année d'étude.....	22
Tableau 2 :	Comparaison entre les modes de pensée et d'action analytiques et systémique.....	28
Tableau 3 :	Effectif des élèves à l'école publique de Biyem-Assi 1 groupe 2.....	66
Tableau 4 :	Récapitulatif descriptif de l'échantillon (Entretien individuel)	70
Tableau 5 :	Récapitulatif descriptif de l'échantillon (Focus groupe)	71
Tableau 6 :	Grille d'analyse thématique.....	78
Tableau 7 :	Référentiel d'accès à la complexité.....	113
Tableau 8 :	Stratégies de renforcement du processus d'appropriation du curriculum par les acteurs du système éducatif.....	119
Tableau 9 :	Calendrier des activités du projet.....	121
Tableau 10 :	Coût prévisionnel du projet.....	122
Tableau 11 :	Arbre thématique relatif au recueil des informations porteuses de sens.....	136
Tableau 12 :	Arbre thématique relatif au repérage du système à considérer.....	139
Tableau 13 :	Arbre thématique relatif à la reconnaissance des marges de manœuvre.....	142
Tableau 14 :	Arbre thématique relatif à l'appropriation du curriculum.....	145

LISTE DES FIGURES

Figure 1 :	Synthèse de la problématique de la recherche.....	8
Figure 2 :	Modèle d'appropriation de l'outil lirecrire pour apprendre (Penneman et al., 2016).....	59

RESUME

Ce mémoire explore l'approche systémique de la réforme curriculaire et l'appropriation du curriculum par les acteurs du système éducatif Camerounais à l'éducation de base. L'étude vise à comprendre l'influence de l'approche systémique sur l'appropriation du curriculum et de proposer ainsi, les stratégies à mettre en place pour faciliter la mise en œuvre de l'APC par les enseignants et les personnels de supervision pédagogique. Pour réaliser cette étude, nous avons envisagé une démarche qualitative en privilégiant la technique d'échantillonnage typique par choix raisonné pour sélectionner les participants à l'étude. L'analyse thématique en continu des données collectées auprès de neuf (09) professionnels de l'éducation, à partir d'un entretien semi-directif individuel et le focus group discussion montre que, l'adoption de l'approche systémique dans le processus de la réforme curriculaire est déterminante à l'appropriation du curriculum par les acteurs du système éducatif à l'éducation de base au Cameroun. Ainsi, pour la première hypothèse de recherche, les résultats ont révélé que, la dynamique de la réforme curriculaire à l'école publique de Biyem-Assi groupe II ne prend pas en compte l'identification de la nature de la demande des acteurs de terrain. On se rend compte que le vécu professionnel de ces derniers n'est pas toujours pris en compte. Ce qui altère l'appropriation des curricula. Quant à la deuxième hypothèse de recherche, les résultats montrent que, l'appropriation de la réforme dépend des représentations que les acteurs du système ont du processus curriculaire lui-même et aussi de son objet (les curricula). Malheureusement, cette démarche ne semble pas préoccuper les planificateurs de la réforme curriculaire à l'éducation de base. Les résultats ont également révélé en ce qui concerne la troisième hypothèse de recherche que, la reconnaissance des marges de manœuvre a été défailante dans le processus curriculaire. En perspective, l'appropriation réelle des curricula par les acteurs du système éducatif Camerounais nécessite que la posture des planificateurs/manager de la réforme curriculaire, soit celle qui développe des modes de management qui donnent de la considération à chaque acteur en lui permettant de trouver du sens dans ce qu'il fait.

Mots clés : Curriculum, réforme curriculaire, APC, système éducatif, approche systémique, appropriation.

ABSTRACT

This thesis explores the systemic approach of curriculum reform and the appropriation of the curriculum by the actors of the Cameroonian education system in basic education. The study aims to understand the influence of the systemic approach on the appropriation of the curriculum and thus to propose the strategies to be put in place to facilitate the implementation of the APC by teachers and pedagogical supervision staff. To carry out this study, we considered a qualitative approach by favoring the typical sampling technique by reasoned choice to select the participants in the study. The continuous thematic analysis of the data collected from nine (09) education professionals, from an individual semi-directive interview and the focus group discussion shows that, the adoption of the systemic approach in the process of the curriculum reform is decisive for the appropriation of the curriculum by the actors of the education system in basic education in Cameroon. Thus, for the first research hypothesis, the results revealed that, the dynamics of the curriculum reform at the public school of Biyem-Assi I group II does not take into account the identification of the nature of the demand of the field actors. We realize that the professional experience of the latter is not always taken into account. This alters the appropriation of the curricula. As for the second research hypothesis, the results show that, the appropriation of the reform depends on the representations that the actors of the system have of the curriculum process itself and also of its object (the curricula). Unfortunately, this approach does not seem to preoccupy the planners of curriculum reform in basic education. The results also revealed with regard to the third research hypothesis that, the recognition of leeway was failing in the curriculum process. In perspective, the real appropriation of the curricula by the actors of the Cameroonian education system requires that the posture of the planners/managers of the curriculum reform, be that which develops management methods which give consideration to each actor by allowing him to find meaning in what he does.

Keywords: curriculum, curriculum reform, APC, education system, systemic approach, appropriation.

INTRODUCTION GENERALE

L'éducation de base est un enjeu majeur pour le développement socio-économique du Cameroun. Dans le but d'améliorer la qualité de l'éducation dans l'enseignement de base au Cameroun, le Ministre de l'Éducation de Base a « entrepris la réforme des curricula de la maternelle et du primaire, à l'effet de contribuer à une éducation de qualité pour tout apprenant camerounais » (MINEDUB, 2018, p.4). Cette réforme met l'accent sur le développement des compétences pratiques et des connaissances applicables dans la vie réelle, plutôt que sur la simple mémorisation de faits théoriques. Elle encourage les élèves à jouer un rôle actif dans leur propre apprentissage et à travailler en collaboration avec leurs pairs pour résoudre des problèmes concrets. Cependant, malgré les efforts déployés, les obstacles subsistent à la mise en œuvre de ces nouveaux curricula à l'éducation de base, et principalement, la difficulté d'analyse et d'exploitation de ces curricula par les enseignants et personnels de supervision pédagogique. Pour mieux appréhender cette difficulté, il convient d'entrée de jeu de présenter tour à tour le contexte de notre étude, le problème de recherche, les questions, hypothèses et objectifs de recherche, ainsi que l'intérêt et la délimitation de l'étude.

1. Contexte et justification de l'étude

Le contexte de cette étude est influencé par les politiques éducatives en vigueur qui ont récemment mis l'accent sur le développement des compétences professionnelles chez les apprenants. Les enjeux économiques liés à l'éducation, tels que le financement et l'accès à l'éducation, sont également des considérations importantes tout comme, les caractéristiques sociales et démographiques des apprenants et des enseignants.

1.1. Environnement juridique de l'éducation de base au Cameroun

Dans la poursuite de la réalisation du quatrième objectif de développement durable (ODD4), visant à assurer une éducation universelle, inclusive et de qualité pour tous, le Cameroun a adopté en novembre 2020 sa Stratégie Nationale de Développement à l'horizon 2030 (SND30) afin de « promouvoir un système éducatif à l'issue duquel tout jeune diplômé est sociologiquement intégré, bilingue, compétent dans un domaine capital pour le

développement du pays et conscient de ce qu'il doit faire pour y contribuer ». Cet objectif se décline en quatre objectifs spécifiques pour l'Éducation de Base à savoir :

- Garantir l'accès à l'éducation primaire à tous les enfants en âge de scolarisation ;
- Atteindre un taux d'achèvement de 100% au niveau primaire ;
- Réduire les disparités régionales en termes d'infrastructures scolaires et de personnel enseignant ;
- Promouvoir une alphabétisation fonctionnelle pour les jeunes et les adultes analphabètes (MINEDUB, 2022).

Pour opérationnaliser cette vision et faciliter la réalisation des objectifs sus évoqués, le MINEDUB s'est fixé pour objectif stratégique « d'assurer une éducation de base de qualité à tous les enfants d'âge scolaire, aux jeunes non scolarisés ou déscolarisés précocement et aux adultes analphabètes » (Ibid.). Cependant, le défis de la qualité et de l'universalisation de l'enseignement primaire continu de se poser (MINEDUB, 2014 ; PASEC, 2019).

Sur le plan juridique, l'éducation de base au Cameroun est encadrée par la Loi N° 98/004 du 14 avril 1998 portant orientation de l'éducation au Cameroun. D'après l'article 4 de cette loi, « L'éducation a pour mission générale la formation de 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, socioculturels, politiques et moraux ». L'article 37 alinéa (1) de cette même loi fait de l'enseignant le principal garant de la qualité de l'éducation. À ce titre, il a droit à des conditions de travail et de vie convenables, ainsi qu'à une formation initiale et continue appropriée. Il jouit dans l'exercice de ses fonctions, d'une entière liberté de pensée et d'expression et est soumis à l'obligation de promotion scientifique et de rectitude morale. Le financement de l'éducation est assuré par : les dotations budgétaires de l'État, les allocations budgétaires des collectivités territoriales décentralisées, les contributions des partenaires de l'éducation, les dons et legs et toute autre contribution prévue par la loi (article 12 de la loi suscitée).

Depuis l'avènement du processus de décentralisation, l'État a procédé au transfert de certaines compétences aux communes, notamment en matière d'éducation, d'alphabétisation et de formation technique et professionnelle (article 161 de la Loi 2019/024 du 24 décembre 2019 portant Code Général des Collectivités Territoriales Décentralisées) ; le but visé étant d'assurer une gestion participative par les Collectivités Territoriales Décentralisées des structures d'éducation et de formation. Dans le cadre de la décentralisation le MINEDUB transfère 7% de son budget d'investissement aux CTD.

Selon l'Arrêté 315/B1/1464/MINEDUB du 21 février 2006, la durée de l'enseignement primaire est de six (6) ans. Et désormais, à l'intérieur d'un même niveau la promotion collective

est admise conformément à la réglementation en vigueur à l'exception toutefois qu'un parent autorise expressément le redoublement de son enfant dans une classe.

1.2.Contexte démographique et socio-économique de l'éducation de base au Cameroun

Sur le plan démographique, le Cameroun a une population majoritairement jeune. En 2021, la population en âge scolaire (4-23 ans) représentait 53 % de la population pour un effectif global estimé à 13,2 millions d'habitants. Dans cette population, près de 48% sont potentiellement destinés au préscolaire et au cycle primaire. Selon les projections du BUCREP, elle atteindra presque 14,4 millions en 2025. Il en résulte que la demande de préscolarisation et de scolarisation au cycle primaire tend à s'accroître. Par ailleurs, le besoin en enseignants persiste. Normalement, le taux d'encadrement est de 45 élèves pour 1 enseignant dans le primaire, mais dans la réalité, ce taux est de 58 élèves pour 1 enseignant dans le primaire public, 26 élèves pour 1 enseignant dans le privé et 73 élèves pour 1 enseignant dans les écoles communautaires (MINEDUB, 2022). Bien plus, on note dans ce même rapport du MINEDUB que le nombre de places assises disponible pour 13 élèves dans le primaire public au Cameroun est de 10 places et chaque salle de classe compte en moyenne 62 élèves au lieu de 48 comme prévu par les textes. L'offre privée est mieux dotée en commodités essentielles (électricité, eau potable, aires de jeux, clôture, toilettes...) que l'offre publique. Tous ces éléments affectent la qualité de l'offre éducative dans ce sous-secteur de l'éducation.

Sur le plan social, selon le Rapport Mondial sur l'Éducation de 2017, 24% de la population camerounaise vit en dessous du seuil de pauvreté avec moins de 1,90 dollars par jour. L'EDSC-V réalisée en 2018 sous la coordination de l'INS révèle que 81,3% et 70,1% des hommes et des femmes de la tranche d'âges 15-64 ans sont alphabétisés au Cameroun et donc susceptibles de scolariser leurs enfants et de soutenir leurs études. Malgré une nette amélioration de l'accès à l'entrée du cycle, l'objectif d'une Scolarisation Primaire Universelle n'est pas globalement atteint, bien que le taux brut de scolarisation au cours de l'année scolaire 2020/2021 était de 116,2%. Cette valeur est gonflée par les entrées précoces et tardives ainsi que les redoublements. Environ 27% d'enfants n'achèvent pas le cycle primaire et par conséquent, n'acquièrent pas les compétences de base nécessaires leurs permettant de s'épanouir et de s'insérer dans la vie sociale et économique. « Il est donc nécessaire de mener des actions visant le maintien des élèves dans le système (réorganisation du temps scolaire dans certaines localités, amélioration des conditions d'apprentissage et de l'offre d'éducation, réduction des coûts d'opportunité dans les zones défavorisées, ...) » (MINEDUB, 2022).

Concernant le financement du système éducatif de base dans son ensemble, les ressources mobilisées pour le primaire sont en deçà du seuil défini pour l'atteinte de la scolarisation primaire universelle, inclusive et de qualité au sens de l'ODD4. Au cours de l'année 2018 par exemple, la part des dépenses publiques accordée au sous-secteur de l'éducation de base représentait 31%, en deçà des 45% du budget total du secteur recommandé par les documents de stratégie nationale.

Dans l'ensemble, cette étude s'appuie sur un contexte complexe et en constante évolution pour examiner comment les curricula de l'éducation de base peuvent être mis en œuvre de manière efficace dans l'enseignement de base au Cameroun.

2. Position et formulation du problème de recherche

Le problème de cette étude est celui de la faible appropriation du curriculum par les enseignants et personnels de supervision pédagogique à l'éducation de base. Il s'appuie sur le constat selon lequel la majorité d'enseignants et des encadreurs éprouvent des difficultés à analyser leurs démarches pédagogiques, à choisir des situations adaptées aux objectifs d'apprentissage, à repérer les erreurs courantes et identifier les sources de façon à pouvoir aider les élèves à progresser (PASEC, 2019 ; Ella, 2019). Or selon l'approche systémique du changement, pour qu'il y ait appropriation, toute démarche de changement doit s'appuyer sur les éléments invariants du système à considérer que Bériot (2006) regroupe selon trois angles à savoir : Les informations porteuses de sens, le système à considérer et les marges de manœuvre du système. Malheureusement d'après les propos des personnels enseignants et de supervision pédagogique, ces impératifs de l'approche systémique n'ont pas été pris en compte lors du processus du cadrage de la réforme, d'où les conduites de non identification, de non exploration, et d'incapacité de marquage dans le processus de contextualisation du projet de réforme. C'est sans doute ce qui justifie les constats alarmants sur la qualité de l'éducation de base au Cameroun. En effet, d'après le rapport PASEC (2019), seulement 30,2% des élèves du primaire au Cameroun ont des compétences en lecture et 11,1% en mathématiques, tandis que 60,6% ne disposent pas des compétences pour poursuivre leurs apprentissages sans difficultés. L'évidence et la persistance de ce problème d'appropriation des réformes curriculaires au Cameroun, nécessite de mener des recherches supplémentaires dans l'espoir d'y remédier.

3. Questions de recherche

Les constats faits ci-dessus et l'approche systémique de Bériot (2006), nous ont amené à poser les questions de recherches suivantes :

3.1. Question de recherche principale

La question de recherche principale de cette étude est celle de comprendre comment l'adoption de l'approche systémique dans le processus de la réforme curriculaire influence-t-elle l'appropriation du curriculum par les acteurs du système éducatif camerounais à l'éducation de base ? Autrement dit, l'analyse des besoins des acteurs de l'éducation de base dans le processus de mise en œuvre de la réforme permet-elle aux instituteurs de s'approprier cognitivement et activement la réforme envisagée ou encore mieux de comprendre et d'opérationnaliser efficacement et de manière efficiente les nouveaux curricula ? dans le souci d'éviter toute ambiguïté, cette question principale a été éclatée en trois questions spécifiques.

3.2. Questions de recherche spécifiques (QR)

Les questions de recherche spécifiques que nous nous posons dans cette étude sont les suivantes :

QR1 : Quel est l'effet que le recueil des informations porteuses de sens dans la mise en œuvre de la réforme curriculaire a sur l'appropriation du curriculum par les acteurs du système éducatif camerounais à l'éducation de base ?

QR2 : Quel est l'effet que le repérage du système à considérer dans la mise en œuvre de la réforme curriculaire a sur l'appropriation du curriculum par les acteurs du système éducatif camerounais à l'éducation de base ?

QR3 : Comment la reconnaissance des marges de manœuvre dans la mise en œuvre de la réforme curriculaire contribue-t-elle à l'appropriation du curriculum par les acteurs du système éducatif camerounais à l'éducation de base ?

4. Hypothèses de recherche

En guise de réponses provisoires aux questions de recherche formulées ci-dessus et au regard de l'approche systémique de Bériot (2006), nous formulons les hypothèses de recherche suivantes :

4.1. Hypothèse générale

L'hypothèse générale de cette étude est la suivante :

L'adoption de l'approche systémique dans le processus de la réforme curriculaire est déterminante à l'appropriation du curriculum par les acteurs du système éducatif camerounais à l'éducation de base.

4.2. Hypothèses de recherche spécifiques (HR)

De manière plus opérationnelle, nos hypothèses spécifiques sont les suivantes :

HR1 : Le recueil des informations porteuses de sens dans la mise en œuvre de la réforme curriculaire facilite l'appropriation du curriculum par les acteurs du système éducatif camerounais à l'éducation de base.

HR2 : Le repérage du système à considérer dans la mise en œuvre de la réforme curriculaire influence l'appropriation du curriculum par les acteurs du système éducatif camerounais à l'éducation de base.

HR3 : La reconnaissance des marges de manœuvre dans le processus de mise en œuvre de la réforme curriculaire conditionne l'appropriation du curriculum par les acteurs du système éducatif camerounais à l'éducation de base.

5. Objectifs de recherche

Cette étude, poursuit un objectif général et trois objectifs spécifiques.

5.1. Objectif général

L'objectif général de cette recherche est de comprendre l'influence de l'approche systémique sur l'appropriation du curriculum et de proposer ainsi, les stratégies à mettre en place pour faciliter la mise en œuvre de l'APC par les enseignants et les personnels de supervision pédagogique.

5.2. Objectifs spécifiques (OS)

Cet objectif général a été éclaté en trois objectifs spécifiques à savoir :

OS 1 : Décrire comment le recueil des informations porteuses de sens dans le processus de la réforme curriculaire facilite l'appropriation du curriculum par les acteurs du système éducatif camerounais à l'éducation de base.

OS 2 : Analyser comment le repérage du système à considérer dans le processus de la réforme curriculaire influence l'appropriation du curriculum par les acteurs du système éducatif camerounais à l'éducation de base.

OS 3 : Evaluer comment la reconnaissance des marges de manœuvre dans le processus de la réforme curriculaire conditionne l'appropriation du curriculum par les acteurs du système éducatif camerounais à l'éducation de base.

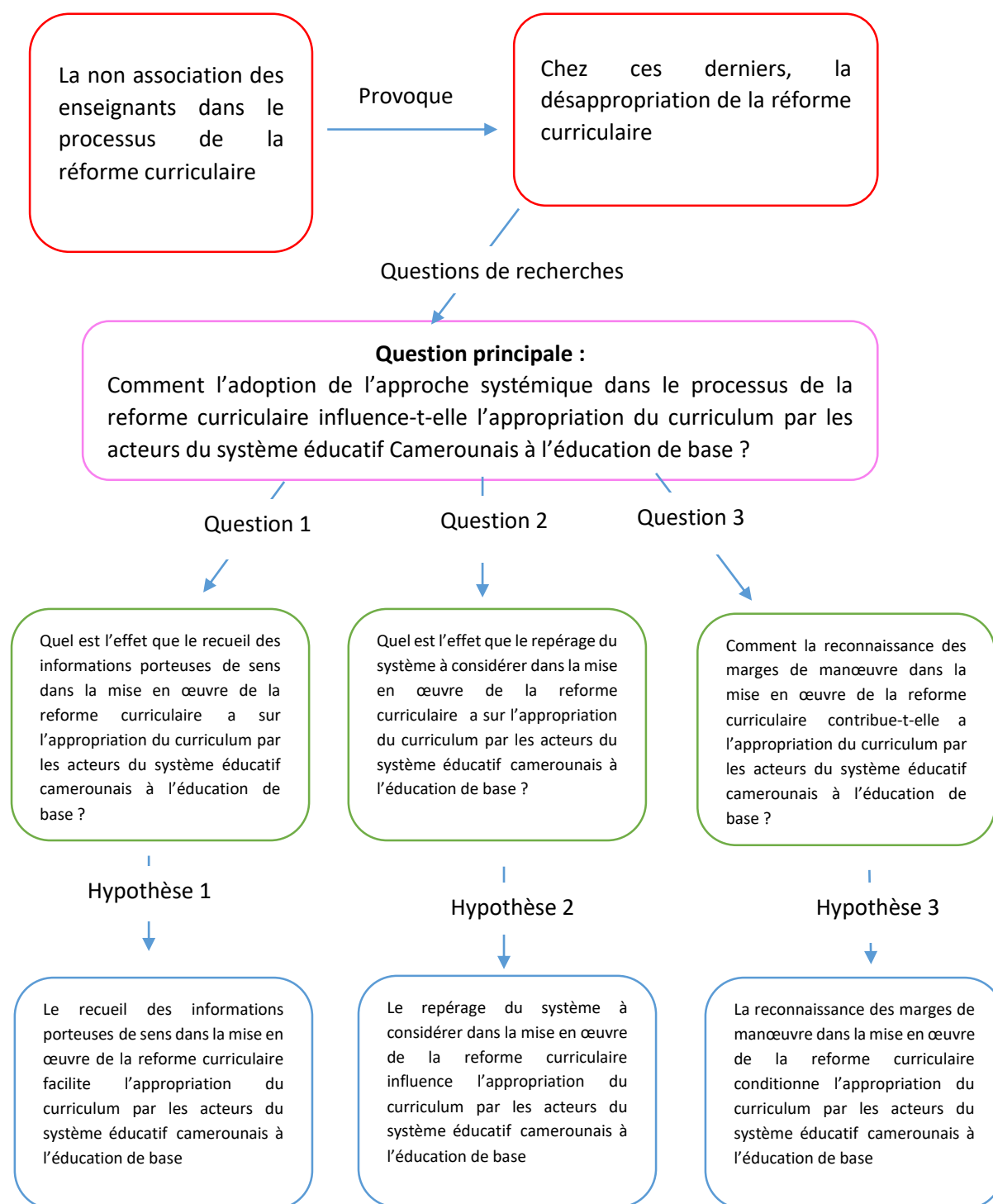


Figure 1 : Synthèse de la problématique de la recherche

6. Intérêt de l'étude

Les résultats de cette étude peuvent aider les décideurs politiques et les acteurs de l'éducation à mieux comprendre les besoins des enseignants et des élèves dans la mise en œuvre

de la réforme curriculaire, et à concevoir des stratégies efficaces pour renforcer l'appropriation du curriculum officiel par les acteurs du système éducatif Camerounais.

6.1. Intérêt scientifique

Sur le plan scientifique, cette étude, permet d'apporter des réponses adaptées aux problèmes de l'éducation dans notre pays et de renforcer la participation et la contribution de tous les acteurs concernés dans le processus du développement et d'implémentation du curriculum. Autrement dit, elle présente une approche systémique d'élaboration du curriculum qui facilite l'appropriation de la réforme par les acteurs et leurs mobilisations dans la mise en œuvre d'un changement planifié. C'est une approche complexe et efficace qui permet d'aborder les changements en éducation et d'impliquer tous les acteurs du système éducatif dans la réflexion et la recherche des solutions financières et matérielles aux problèmes auxquels sont confrontés les professionnels de l'éducation dans leurs tâches quotidiennes.

6.2. Intérêt pédagogique

Sur le plan pédagogique, cette étude contribuera à développer la réflexivité chez les praticiens de l'éducation pour une meilleure mise en œuvre des curricula en fonction du contexte particulier de leurs salles de classe. Bien plus, elle leurs guidera dans la recherche des solutions adaptées à leur environnement scolaire et aux besoins spécifiques de leurs élèves. Bref c'est une aide à la réflexion sur l'amélioration de leurs activités d'enseignement.

6.3. Intérêt managérial

Du point de vue managérial, ce travail aidera les responsables de la supervision pédagogique à réfléchir ensemble avec les personnes qu'ils accompagnent pour mieux comprendre leurs difficultés et trouver des solutions appropriées. À travers cette étude ils comprendront mieux comment procéder pour favoriser l'adhésion et l'implication des acteurs de l'éducation dans l'atteinte des objectifs fixés.

6.4. Intérêt social

Sur le plan social, cette étude améliorera les interactions professionnelles et la collaboration entre les différentes catégories d'acteurs du système éducatif dans la recherche des solutions pertinentes aux problèmes de l'éducation. En d'autres termes, elle renforcera leur attitude d'écoute et de compréhension, et la valorisation des efforts et de la contribution de

chacun dans l'entreprise collective de l'éducation. Par ailleurs, ce travail influencera également l'insertion socio-professionnelle des apprenants à travers la mise en place des conditions favorables au développement de leurs créativité et esprit critique nécessaire à leur adaptation dans un monde profondément troublé et en perpétuelle mutation.

Somme toute, cette étude est d'un intérêt capital pour les acteurs du système éducatif et l'amélioration de la qualité des apprentissages des apprenants.

7. Délimitation de l'étude

Afin de bien mener notre étude et de mieux appréhender les contours de notre problématique, il nous paraît judicieux de circonscrire notre travail du point de vue de la thématique de recherche ainsi que dans le cadre spatio-temporel.

7.1. Délimitation thématique

Le travail que nous effectuons porte sur deux variables que sont : l'approche systémique de la réforme curriculaire et l'appropriation du curriculum par les acteurs du système éducatif Camerounais à l'éducation de base. Dans ce travail nous nous focaliserons sur l'analyse du processus de mise en œuvre de la réforme des curricula à l'éducation de base, afin de comprendre les défis rencontrés dans sa mise en œuvre et de proposer les solutions pour améliorer son efficacité.

7.2. Délimitation spatio-temporelle

Compte tenu du temps qui nous est imparti, nous avons délimité notre étude dans l'arrondissement de Yaoundé sixième au Cameroun. Elle s'intéresse particulièrement aux professionnels de l'éducation de base que sont les enseignants, les directeurs d'école, les conseillers pédagogiques et les inspecteurs pédagogiques. En ce qui concerne la délimitation temporelle, cette étude se déroule au cours de l'année académique 2022-2023 dans le cadre des études de Master en science de l'éducation à l'université de Yaoundé 1. La période au cours de laquelle est menée cette étude est marquée par le développement rapide des sciences et technologies de l'information et de la communication. Et donc une facilité d'accès à l'information et à la communication à distance.

Ce travail s'articule autour de cinq chapitres présentés comme suit :

Le premier chapitre intitulé « État des lieux sur la mise en œuvre de la réforme par APC à l'éducation de base », présente le processus d'introduction de l'APC au Cameroun, les difficultés liées à sa mise en œuvre, l'impact de cette approche tant sur les compétences professionnelles des enseignants que sur la qualité des apprentissages des élèves et la qualité de l'offre éducative et des conditions d'apprentissage à l'éducation de base au Cameroun. Ce qui permet de mieux comprendre les difficultés d'appropriation des acquis curriculaires par les professionnels de l'éducation de base.

Le deuxième chapitre quant à lui permet de poser les fondements épistémologiques qui sous-tendent cette recherche. Et notamment, la définition des concepts clés, la présentation des travaux de nos prédécesseurs sur les conditions de réussite d'une réforme curriculaire et les modalités d'appropriation de de la réforme des curricula par les acteurs de l'éducation, ainsi que les théories qui nous permettrons de mieux appréhender le phénomène étudié et de guider nos démarches de recherche.

Quant au **troisième chapitre**, il porte sur les aspects méthodologiques qui ont guidé notre démarche de recherche. Lesquels aspects sont entre autres le type de recherche, la présentation et la justification du site de l'étude, la population de l'étude, le choix des techniques d'échantillonnage, les instruments de collecte de données et la technique d'analyse.

Le quatrième chapitre est consacré à la présentation et à l'analyse thématique des résultats obtenus relativement au recueil des informations porteuses de sens, au repérage du système à considérer, à la reconnaissance des marges de manœuvre du système ainsi qu'à l'appropriation du curriculum.

Le cinquième chapitre, est consacré à l'interprétation et discussion des résultats. Il sera question ici de dire si oui ou non nos hypothèses de recherche sont confirmées et ceci sur la base de l'approche systémique de Bériot (2006), et d'en ressortir les limites.

Dans le sixième chapitre enfin, que nous avons intitulé « Proposition de projet », nous faisons une proposition des actions à mettre en place pour une meilleure appropriation du curriculum par les acteurs de l'éducation de base.

PREMIERE PARTIE :
RESCENSION DES ECRITS EN RAPPORT
AVEC NOS DEUX VARIABLES D'ETUDE

CHAPITRE 1 :

ETAT DES LIEUX SUR LA MISE EN ŒUVRE DE LA REFORME CURRICULAIRE PAR APC A L'EDUCATION DE BASE AU CAMEROUN

L'approche par compétence est une méthode pédagogique qui met l'accent sur le développement des compétences pratiques et professionnelles chez les apprenants. Au Cameroun cette réforme a été introduite dans le système éducatif il y a plusieurs années, mais son appropriation reste limitée chez la plupart des enseignants et encadreurs. En effet, bien que certains établissements scolaires et centres de formation aient adoptés cette nouvelle approche pédagogique, la majorité des enseignants et des éducateurs continuent à utiliser des méthodes d'enseignement traditionnelles axées sur la mémorisation et la répétition des connaissances. Ce chapitre permettra de comprendre la situation actuelle de l'implémentation de l'APC à l'éducation de base au Cameroun et notamment les défis et opportunités liés à sa mise en œuvre effective sur le terrain, ainsi que son impact sur l'amélioration de la qualité des apprentissages des élèves et des pratiques professionnelles des acteurs de l'éducation de base. Mais avant, il convient de présenter tout d'abord le processus d'implantation de cette réforme dans le système éducatif Camerounais.

1.1. Historique du processus d'implantation de la réforme par APC au Cameroun

➤ Origine et pilotage de la réforme

L'APC a été recommandée par la CONFEMEN en 1994 dans le souci d'améliorer la qualité de l'éducation en Afrique (Ella, 2019). La décision officielle d'implanter l'APC au Cameroun provient de l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF). Plus précisément, c'est à la suite du séminaire régional organisé par l'OIF en Juillet 2003 à Yaoundé que L'APC a été expérimentée dans 75 écoles pilotes avant d'être généralisée dans tous les établissements scolaires en 2005, sur recommandation du séminaire nationale de dissémination de cette approche tenue à Yaoundé en Novembre 2004 et financé par l'OIF (Ella, 2019). Ce séminaire a connu la participation des cadres de l'Inspection Générale de Pédagogie et des Inspecteurs Coordonnateurs Provinciaux.

Le pilotage de la mise en œuvre de la réforme s'est fait à travers des formations de courte durée, organisées par les bailleurs de fonds internationaux au bénéfice des Inspecteurs Provinciaux, des Directeurs et responsables des Études et des stages des Écoles Normales d'Instituteurs de l'Enseignement Général (ENIEG). Ces derniers devaient à leur tour étendre ces formations au niveau des départements dans le cadre des formations en cascades. Cependant, ils disent n'avoir pas reçu une formation spécifique à cet effet (Ella, 2019).

En 2007, ainsi que le mentionnent Cros et al. (2009), un comité national d'action pédagogique (CONAP) fut créé au sein du MINEDUB avec pour principaux objectifs « l'élaboration d'un cadre de compétences et d'analyse des politiques d'éducation, l'accompagnement des structures techniques (notamment l'inspection de pédagogie) dans l'implémentation des projets pédagogiques novateurs, enfin la participation à l'audit des projets et programmes du ministère ». Cependant, on note que, le rattachement de ce comité au cabinet du Ministre [via le secrétariat général] court-circuite l'Inspection générale des enseignements chargé de la coordination et du suivi des différents programmes. En effet

Chaque programme financé par des bailleurs internationaux est piloté au niveau du ministère par un ou plusieurs points focaux qui bénéficient d'une très grande autonomie dans la gestion des projets. Ce sont eux qui sollicitent les interventions des bailleurs sans toujours en référer à l'Inspection générale de pédagogie. (ibid).

Pour l'inspecteur général des services tel que mentionné dans les études de Cros et al. (2009), « ce type de comité ne devrait pas exister en dehors de l'IGE car ses attributions recourent celles de l'Inspection. »

➤ **Financement de la réforme par APC à l'éducation de base**

Le financement du système éducatif semble constitué un véritable défi pour le gouvernement Camerounais. Selon les études menées par Cros et al. (2009), la mise en œuvre de l'APC a été majoritairement financée par les bailleurs de fonds internationaux (La France, la banque mondiale...etc). Le soutien financier apporté par le gouvernement Camerounais dans l'implémentation de cette nouvelle approche pédagogique est relativement faible. En effet, « l'examen des budgets du MINEDUB pour les cinq dernières années souligne l'absence de ressources consacrées précisément à l'accompagnement des réformes pédagogiques et à l'APC en particulier » (Cros et al., 2009). D'après ces auteurs, la ligne budgétaire consacrée aux frais d'organisation de formations et de séminaires de l'inspection pédagogique est la même depuis trois ans et les fonds destinés aux formations des acteurs sont insuffisants par rapport aux

budgets des projets. Selon le MINEDUB (2022), le sous-secteur de l'éducation de base est sous financé. Les ressources mobilisées pour le primaire sont en deçà de la norme retenue pour l'atteinte de la scolarisation primaire universelle. Le poids financier à la charge des familles reste important. Envisager une réforme dans ces conditions, sans s'être assuré des moyens financiers nécessaires à sa mise en œuvre, constitue un frein à l'intégration de l'innovation et par conséquent à l'appropriation de la réforme par les acteurs concernés.

➤ **Soutien matériel à la mise en œuvre de la réforme par APC**

En ce qui concerne le soutien matériel apporté à la mise en place de la réforme, il importe de souligner qu'en 2006, des manuels scolaires conçus selon l'Approche Par Compétence ont été produits par une maison d'édition étrangère et diffusés sur toute l'étendue du territoire (Ella, 2019). Cependant, ils sont en nombre insuffisant dans les classes. (Cros et al., 2009). Depuis 2018, un nouveau programme basé sur le développement des compétences est entré en vigueur dans toutes les écoles maternelles et primaires du Cameroun « dans l'optique de développer les compétences chez les apprenants et de poser les bases d'une fondation des apprentissages des sciences, des technologies, de l'ingénierie et des mathématiques » (MINEDUB, 2018). Actuellement, le gouvernement compte encore réformer les curricula de l'enseignement primaire et opérer des choix quant à la pédagogie, aux contenus et aux finalités afin de pouvoir mettre en place un enseignement fondamental de qualité (MINEPAT, 2020). Quel est donc l'impact de l'APC sur l'amélioration de la qualité des apprentissages et des pratiques professionnelles des acteurs du système éducatif, et en l'occurrence, ceux de l'éducation de base ?

1.2. Impact de la réforme par APC sur l'amélioration de la qualité des apprentissages scolaires et des compétences professionnelles des acteurs de l'éducation de base

Deux principales études ont été menées au Cameroun pour évaluer l'impact de la mise en œuvre de l'approche par compétence à l'école primaire. Il s'agit premièrement de l'étude comparative menée par le PASEC en 2008-2009 avec quatre pays dont le Gabon, le Mali, le Sénégal et la Tunisie. Et deuxièmement de l'étude sur la refonte des programmes du primaire menée en 2010 par l'AFD/C2D et SOFRECO (ELLA, 2019).

Selon le rapport de ces études, il ressort que, la réforme a eu un faible impact sur l'amélioration des pratiques professionnelles des encadreurs et des enseignants. 66% des encadreurs affirment que les formations reçues ne leurs ont pas été utiles dans l'encadrement

de leurs adjoints et 69% des enseignants assurent n'avoir pas les compétences requises pour la mise en œuvre de la réforme (ibid).

En ce qui concerne la qualité des apprentissages, on note que, la réforme n'a pas eu d'effet significatif sur les apprentissages des élèves. Pour 86% des directeurs d'écoles et 73% d'enseignants, les effets de la réforme ne sont pas perceptibles (ibid). 60,6% des élèves du primaire au Cameroun ne disposent pas des compétences pour poursuivre leur apprentissage sans difficulté (PASEC, 2019).

En dépit de ce fait, la majorité des acteurs de l'éducation avouent que la réforme pourrait améliorer l'efficacité du système éducatif, mais ce qui fait obstacle à sa mise en œuvre et donc à sa contribution effective au développement des connaissances et compétences pratiques et professionnelles chez les élèves, ce sont les contraintes liés à la non maîtrise de l'approche par les enseignants, à l'inadéquation du dispositif et du contenu de la formation, l'inexistence des livrets programmes et des guides méthodologiques (ELLA, 2019).

En somme, bien que l'appropriation de l'approche par compétence par les professionnels de l'éducation de base au Cameroun soit encore limitée, il y'a des signes encourageants de son adoption et des efforts continus d'être fait pour promouvoir son utilisation dans le système éducatif du pays. Cependant, des actions supplémentaires sont nécessaires pour sensibiliser davantage les enseignants et les encadreurs à cette approche pédagogique et fournir les ressources et les outils nécessaires à sa mise en œuvre.

1.3.Défis et opportunités liés à la mise en œuvre de la réforme par APC à l'éducation de base

Malgré l'introduction de l'APC dans le système éducatif Camerounais depuis plusieurs années, son appropriation reste encore très limitée pour la majorité des enseignants et personnels de supervision pédagogique à l'éducation de base. En effet, selon une étude menée par Ngom et al. (2019), la plupart des enseignants et encadreurs continuent d'utiliser les méthodes d'enseignement traditionnelles axées sur la mémorisation et la répétition des connaissances. Et ceci notamment parce que les ressources et outils nécessaires à la mise en œuvre de la réforme sont souvent limités, particulièrement dans les zones rurales où les infrastructures éducatives sont moins développées. Une autre étude menée par Njikeu et al (2020) confirme cette observation en soulignant que l'APC est encore peu connue et peu utilisée dans les écoles primaires au Cameroun et cette fois ci parce que les enseignants ne sont pas suffisamment formés pour mettre en œuvre cette approche pédagogique. Ainsi, le manque de ressources et d'outils pédagogique ainsi que l'insuffisance de formation des enseignants

constituent les principaux obstacles à l'adoption de l'APC dans les écoles primaires Camerounaises (Ngo Nkondjock et al., 2020).

Cependant, il y'a des signes encourageants de l'adoption de cette approche dans certaines régions du pays. Par exemple, une étude menée par Abanda et al. (2019) montre que certains établissements scolaires ont adopté cette approche et ont constatés des améliorations significatives dans les résultats des élèves. Par ailleurs, des initiatives de formation mises en place pour aider les enseignants et les encadreurs à comprendre et à implémenter l'APC, ont largement contribué à renforcer les compétences professionnelles de ces derniers dans l'application de l'APC avec succès dans leur enseignement (Njikeu et al., 2020).

Bien plus, une autre étude menée par Tchokoteu et al. (2019) sur l'impact de l'APC sur les résultats des élèves en mathématique dans les écoles primaires du Cameroun, montre que les élèves ayants bénéficié d'un enseignement basé sur l'approche par compétence ont obtenu des résultats significativement meilleurs que ceux ayants suivi un enseignement traditionnel axé sur la mémorisation. Selon Fofung et al. (2019), l'APC aurait une influence positive sur la motivation et l'engagement des élèves dans leur apprentissage. Pour Mbassi et al. (2020), les recherches menées sur la rétention des connaissances chez les élèves des écoles primaires du Cameroun montrent que les élèves ayant bénéficié d'un enseignement basé sur l'approche par compétence retiennent mieux les connaissances acquises que ceux ayant suivi un enseignement basé sur la méthode d'enseignement traditionnelle.

L'APC contribue également au développement des compétences transversales telles que la pensée critique, la collaboration et la résolution des problèmes (Nkouathio et al., 2019), ainsi qu'à la participation active et engagée des élèves dans les activités de classes (Njoh et al., 2018). Mais cela nécessite que soit pris en compte les besoins des enseignants et des apprenants dans le processus de mise en œuvre de cette nouvelle approche pédagogique. Ce qui nous amène à examiner aussi la qualité de l'offre d'éducation et des conditions d'apprentissages à l'éducation de base au Cameroun.

1.4. Qualité de l'offre éducative et conditions d'apprentissage à l'éducation de base au Cameroun

La forte démographie du Cameroun lui impose des défis importants en matière de qualité de l'offre éducative et des conditions d'apprentissage optimales. Pour répondre aux nombreuses difficultés du système éducatif camerounais et l'arrimer au quatrième Objectif de Développement Durable (ODD4), une Stratégie nationale de développement pour la période 2020-2030 (SND30) a été développée. Dans ce document stratégique, le Cameroun s'est donné

pour ambition d’offrir à tous les enfants une éducation de qualité dans les conditions d’apprentissage optimales. Poursuivant la réalisation de cet objectif, le Ministère de l’Éducation de Base s’est donné pour objectif opérationnel « d’accroître le taux de préscolarisation sur toute l’étendue du territoire national ; d’améliorer l’accès et l’achèvement du cycle primaire et d’accroître la population alphabétisée » (MINEDUB, 2022). Malgré l’ensemble des mesures prises par le Gouvernement en matière d’éducation (construction de salles de classe, redéploiement des enseignants, dotations en manuels scolaires, etc.), on constate encore un faible niveau de scolarisation de ces populations (Ibid.). Une analyse de l’offre éducative et des conditions d’apprentissages dans ce sous-secteur de l’éducation permet de se rendre compte d’important besoin en matière d’infrastructure scolaire, de personnel enseignant et même des commodités d’apprentissage indispensable à l’amélioration de la qualité des apprentissages scolaires.

1.4.1. Analyse de l’offre éducative à l’éducation de base

L’appréciation de la capacité du système à offrir une éducation de qualité accessible à tous, passe par l’analyse des infrastructures scolaires, de l’offre en personnel enseignant et des commodités d’apprentissage.

1.4.1.1. Analyse des infrastructures scolaires

L’évolution proportionnelle des infrastructures scolaires par rapport à la population scolarisable est une nécessité pour améliorer la qualité de l’offre éducative et des conditions d’enseignement/apprentissage. Au cours de l’année scolaire 2020/2021, le nombre d’école comptabilisées dans l’enseignement de base était de 32 478 établissements pour un effectif total de 5 296 476 élèves (MINEDUB, 2022). Cet effectif national cache d’importantes disparités selon la zone d’implantation et l’ordre d’enseignement. En effet, sur les 32 478 établissements recensés, 14 253 se retrouvent en zone urbaine et 18 225 en zone rurale. Selon l’ordre d’enseignement, le privé compte 14 041 écoles, le public 17 513 et le communautaire 924 or la majorité des apprenants se retrouvent dans les grandes villes et leurs périphéries et fréquentent les établissements publics (Ibid.).

Concernant la répartition des salles de classes par type de construction, Bien que la plupart des salles de classe construites sont en matériaux définitifs, l’on note une proportion élevée de salles de classe construites en matériaux provisoires, soit un total de 10 765 salles de classe construites en matériaux provisoires. Il importe donc de réduire considérablement cet

effectif afin d'offrir les meilleures conditions d'enseignement/apprentissage aux enseignants et aux apprenants. Que dire des effectifs des enseignants enregistrés dans ce sous-secteur de l'éducation.

1.4.1.2. Analyse de l'offre en personnel enseignant

Selon le MINEDUB (2022), pour le compte de l'année scolaire 2020/2021, le cycle primaire et maternel a enregistré 135 184 enseignants, soit 72 124 enseignants dans le public et 61 586 dans le privé et 860 dans les écoles communautaires. Parmi ces enseignants, le privé emploie 32,1% d'enseignants non qualifiés dans les écoles primaires, c'est-à-dire, ceux n'ayant bénéficiés d'aucune formation les rendant aptes à exercer la profession enseignante. Dans le public, 49,9% d'enseignants sont des maîtres de parents payés par les fonds des Associations des Parents d'Élèves et d'Enseignants (APEE). Selon la même source, le salaire moyen du personnel des écoles primaires publiques reste relativement faible par rapport aux autres niveaux éducatifs ; et même parmi ce personnel il diffère selon le statut des enseignants. Ainsi les maîtres de parent sont moins bien payés que les enseignant relevant de la fonction publique qui regroupe les fonctionnaires, les contractuels et les contractualisés, pourtant ils assument tous les mêmes responsabilités pédagogiques. Cette situation salariale de même que la non qualification de certains pour exercer le métier d'enseignant influence la qualité de l'éducation dans ce sous-secteur tout comme les commodités d'apprentissages.

1.4.1.3. Analyse des commodités d'apprentissage

L'analyse du MINEDUB (2022), relativement à la disponibilité de certaines commodités dans les structures du préscolaire et du primaire au cours de l'année scolaire 2020-2021 montre que dans l'ensemble 50,4% d'écoles maternelles et 32,7% d'écoles primaires sont alimentées en électricité. Parmi celles-ci, respectivement 16,1% et 13,1% sont dans le public. Pour ce qui est de la disponibilité des blocs latrines, 73,6% d'écoles maternelles et 71,1% d'écoles primaires en sont dotées. L'on note que 52% des écoles maternelles et 38,1% d'écoles primaires sont dotées de clôtures. En ce qui concerne les premiers soins de santé à procurer aux enfants, on recense des armoires à pharmacie dans la majorité des écoles. Très peu d'écoles primaires sont dotées de cantines scolaires. On dénombre en moyenne 2 cantines pour 100 écoles dans l'ensemble. L'analyse des sources d'approvisionnement en eau potable, montre que dans l'ensemble 31,8% des écoles du préscolaire sont dotées de points d'approvisionnement en eau de la société CAMWATER, 20,3% sont dotées de forage et 3,6% sont dotées de source d'eau

aménagées. Dans le primaire, 20,7% d'écoles sont dotées de points d'approvisionnement en eau de la société CAMWATER, 21,7% sont dotées de forage et 4,8% sont dotées de source d'eau aménagées. La difficulté d'accès à l'eau potable et à l'électricité en zone rurale demeure un réel problème dans la plupart des écoles primaires et maternelles au Cameroun.

La qualité de l'offre éducative se mesure également à partir des conditions globales d'apprentissage.

1.4.2. Analyse des conditions d'apprentissage à l'éducation de base

Selon le MINEDUB (2022), la taille moyenne des salles de classes de même que le taux d'encadrement moyen des élèves par enseignant en plus du nombre d'élèves par place assise et du taux de possession des manuels scolaires et pédagogiques sont des indicateurs importants qui renseignent sur les conditions globales d'apprentissage des élèves et de travail des enseignants. Elle permet en outre de mesurer le niveau d'adéquation entre l'offre éducative réelle et la population scolarisée.

1.4.2.1. Ratio élève / salle de classe

Relativement au ratio élève-salle de classe, dans le préscolaire quel que soit l'ordre d'enseignement, une salle de classe accueille en moyenne 27 élèves (MINEDUB, 2022). Dans le préscolaire public il est de 40 élèves par salle de classe. Une analyse par ordre d'enseignement indique que ce ratio est de 30 élèves par salle de classe dans le public, 25 élèves dans le privé et 43 dans le communautaire. Selon la zone d'implantation, il est de 28 élèves pour un enseignant en zone urbaine et 25 élèves pour un enseignant en zone rurale. Si l'on considère les régions, on verra que ce ratio est plus élevé dans les régions de l'Extrême-Nord (49/1), de l'Est (45/1) et du Nord (33/1).

Dans le primaire, la taille moyenne des salles de classe est de 48 élèves par salle de classe. Pris isolément, ce ratio est de 62 élèves par salle de classe dans le public contre 28 élèves par salle de classe dans le privé. Les salles de classe dans le public sont donc largement surchargées par rapport à la cible prévue par le DSSEF qui est de 42 élèves. Ce qui traduit une insuffisance du nombre de salle de classe dans le public au primaire.

1.4.2.2. Ratio élèves / maître

Le taux d'encadrement moyen des élèves par enseignant est de 19 élèves pour un enseignant dans le préscolaire. Selon l'ordre d'enseignement, les analyse faites montrent un taux de 16 élèves pour un enseignant dans le public, 21 élèves pour un enseignant dans le privé

et 32 élèves pour un enseignant dans le communautaire. Le taux d'encadrement moyen des élèves au primaire est de 45 élèves pour un enseignant. Selon l'ordre d'enseignement, ce taux est de 58 élèves pour un enseignant dans le primaire public, 26/1 dans le privé et 73/1 dans les écoles communautaires. Une analyse faite par région montre que ce taux est très élevé dans les régions de l'Adamaoua (80/1), de l'Est (70/1), de l'Extrême-Nord (87/1) et du Nord (81/1). On constate de ce fait que, les salles de classes sont en effectif pléthorique, ce qui ne favorise pas la mise en œuvre de l'APC dans ces conditions. Or selon le DSSEF 2013-2020, le Gouvernement s'est engagé pour un ratio d'1 enseignant pour 42 élèves à l'horizon 2020.

1.4.2.3. Ratio élèves / places assises

Pour ce qui est du rapport entre le nombre d'élèves et le nombre de places assises disponibles, la norme voudrait que ce ratio soit égal à 1 c'est-à-dire que le nombre de places offertes soit égal au nombre d'enfants scolarisés. La moyenne nationale du nombre d'élève par place assise est de 8 élèves pour 10 places assises au préscolaire. Selon les régions, on constate un déficit de places assises dans la région de l'extrême-Nord (14/1) et du Nord (11/1). Dans les écoles communautaires ce taux est très élevé dans ces deux régions ; il est respectivement de 54 et 70 élèves pour 10 places assises.

Le ratio élèves-places assises au primaire selon la moyenne nationale est de 11 élèves pour 10 places assises. Dans le primaire public, ce ratio est de 13 élèves pour 10 places assises, tandis que dans le privé il est de 10 places assises pour 7 élèves. Les régions de l'Extrême-Nord et du Nord sont celles qui disposent de beaucoup moins de places assises, soit 22/10 et 24/10 respectivement. Dans l'ensemble, on note un déficit de place assise par rapport au nombre d'élèves scolarisés, les conditions ne sont donc pas propices pour un meilleur enseignement/apprentissage, d'où la nécessité d'augmenter le nombre de salle de classe et d'enseignant pour renforcer l'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage des élèves.

1.4.2.4. Taux de possession des manuels scolaires essentiels

En ce qui concerne le taux de possession des manuels au préscolaire public, dans l'ensemble, les taux de possession des manuels essentiels que sont, un cahier d'activité en graphisme, en mathématique et en coloriage est respectivement de 23,3% ; 22,1% ; 14,0% pour la petite section ; 46,2% ; 45,6% ; 46,5% pour la moyenne section et 50,0% ; 50,2% ; 48,4% pour la grande section (Minedub, 2022). Ces résultats montrent que la grande majorité des élèves ne disposent pas des manuels scolaires, ce qui constitue un frein à leurs apprentissages.

Le taux de possession de certains manuels essentiels (lecture, mathématiques, sciences d'observation et anglais) dans le primaire public se présente tel que décrit dans le tableau ci-dessous :

Tableau 1 : Taux de possession des élèves du primaire public de certains manuels essentiels par année d'étude

	SIL	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
<i>Lecture/language/Reader</i>	38,9%	41,7%	9,6%	4,0%	3,4%	4,0%
<i>Mathématiques/Mathematics</i>	4,0%	43,4%	3,2%	1,6%	1,6%	1,6%
<i>Sciences d'observation/Science</i>	18,1%	18,4%	1,9%	1,6%	1,6%	1,9%
<i>Anglais/Français/English/French</i>	49,1%	50,2%	5,5%	2,9%	2,4%	3,0%

Source : MINEDUB Carte Scolaire 2019/2020

D'après ce tableau on constate que, le pourcentage de possession des manuels scolaires essentiels est très faible dans les classes du CE1, CE2, CM1 et CM2. Dans ces classes, le taux de possession des manuels scolaire en mathématique, science d'observation et anglais est inférieur à 4 manuels pour 100 élèves (MINEDUB, 2022).

En définitive, force est de constater qu'en dépit des efforts fournis par le gouvernement pour améliorer la qualité de l'offre éducative et des conditions d'apprentissages des élèves, les besoins restent importants en matière d'encadrement, d'infrastructures, de commodités d'apprentissage et de manuels scolaires ; ce qui rend l'implémentation de la réforme par APC et des nouveaux curricula de l'éducation de base très difficile pour les acteurs de l'éducation et en particuliers les enseignants et les apprenants. Une attention particulière doit donc être accordée à cette situation afin de permettre une meilleure mise en œuvre des curricula dans les salles de classe. En outre identifier les conditions de réussite d'une réforme curriculaire et les modalités de son appropriation aideront également à déterminer les angles d'action à renforcer pour faciliter l'appropriation de la réforme par les acteurs du système éducatif.

CHAPITRE 2 :

APPORTS DE L'APPROCHE SYSTEMIQUE DANS LA REUSSITE D'UNE REFORME CURRICULAIRE ET MODALITES D'APPROPRIATION DU CURRICULUM PAR LES ACTEURS DU SYSTEME EDUCATIF

Dans ce chapitre, nous allons définir les concepts clés utiles à la compréhension de notre thématique de recherche. Ensuite, nous allons présenter les travaux de nos prédécesseurs relativement à nos deux variables tout en faisant un dépassement pour situer notre travail. Et enfin, nous présenterons les théories qui guideront notre réflexion tout au long de ce travail.

2.1. Définition des concepts clés

Les concepts clés de notre étude sont au nombre de six à savoir : le concept de curriculum, de réforme curriculaire, APC, système éducatif, d'approche systémique et le concept d'appropriation.

2.1.1. Le concept de curriculum

Étymologiquement, le terme curriculum a une origine latine et signifie « course de vie ». Dans le domaine de l'éducation, le curriculum renvoie à un plan d'apprentissage qui englobe les contenus, les méthodes et les moyens d'enseignement/apprentissage ainsi que les moyens d'évaluation des résultats d'apprentissage (Taba, 1962 cité par Dépoover & Noel, 2005). Vu sous cet angle le curriculum peut se définir comme un programme éducatif fixant ce qui doit être appris, quand, avec quoi et comment les apprentissages doivent se dérouler et être évalués. Il s'agit là d'une conception essentialiste du curriculum avec pour principale objectif la transmission des connaissances aux apprenants.

Dans les années 1993, sous les travaux de Legendre, une autre vision du curriculum beaucoup plus large que la précédente s'est imposée. Cette fois-ci, le curriculum est appréhendé non plus seulement comme la totalité des expériences d'apprentissages au sein de l'école mais bien plus comme « un ensemble de savoirs qui a pour objet pratique la construction méthodique d'un plan éducatif, global ou spécifique, reflétant les valeurs et les orientations d'un milieu et devant

permettre l'atteinte de buts prédéterminés de l'éducation » (Legendre, 1993 cité par Jonnaert, 2004). L'accent est dorénavant mis sur les besoins de formation et de l'environnement scolaire. Le curriculum apparaît donc comme un instrument destiné à répondre aux besoins des apprenants et de l'environnement local. Il vise ainsi à favoriser le développement individuel et communautaire (Blenkin & Kelly, 1996 cités par Dépoover & Noel, 2005).

Avec l'évolution permanente des sociétés et l'interdépendance entre les Etats, certains auteurs ont pensé que le curriculum doit prendre en compte aussi bien les réalités locales, nationales, qu'internationales. De la sorte le curriculum devient selon Demeuse et Strauven (2013), un plan d'action qui s'inspire des valeurs qu'une société souhaite promouvoir. Pour l'UNESCO-BIE (2016), il est perçu comme « un accord politique et social qui reflète la vision commune d'une société tout en prenant en compte les attentes et les besoins locaux, nationaux et mondiaux ». Vu sous cet angle, on peut dire que le curriculum est un plan de formation et de développement des aptitudes et qualités spirituelles et morales des apprenants en vue de leurs épanouissement et insertion harmonieuse dans la société internationale. Il apparaît de ce fait, comme un important instrument au service du développement local, national et international, et du bien-être des populations.

Somme toute, le curriculum est un grand outil de transformation individuelle et sociale qui doit pouvoir refléter les réalités locales tout en intégrant les valeurs sociales internationales et être flexible pour s'adapter continuellement à la dynamique de changement au niveau local, national et international. Qu'en-est-il du concept de réforme curriculaire ?

2.1.2. Réforme curriculaire

La réforme est un terme souvent utilisé pour désigner un changement ou une innovation. Le changement lui-même étant entendu comme une opération de transformation ou une modification intentionnelle, spontanée ou accidentelle des objectifs, processus, interactions ou structure au sein d'un système ou d'une institution (Bériot, 2006). Ainsi, parler de réforme curriculaire c'est faire référence, à un changement, une modification ou une transformation du curriculum.

Pour Perrenoud (2004), la réforme curriculaire est une transformation profonde du curriculum impulsé au plus haut niveau du système éducatif par le ministre en charge de l'éducation dans l'objectif d'apporter des améliorations à la qualité et à la pertinence de l'éducation dans un pays ou une région. Il s'agit d'un changement souhaité et majeur qui touchent à la fois les apprenants, les enseignants, les conseillers pédagogiques... etc.(Masciotra et Medoz, 2009, p. 15 cités par Mgbwa et Matouwé, 2020). On ne saurait donc parler de réforme

curriculaire si le changement planifié du curriculum n'a pas un caractère général ou s'il ne concerne qu'un seul établissement ou salle de classe, car le curriculum vise l'intérêt générale des populations et de la société et non d'une catégorie des personnes seulement. Par ailleurs, l'autorité investit du pouvoir de modifier un curriculum existant ne peut être n'importe qui. Elle doit disposer d'un pouvoir lui permettant de contrôler plusieurs établissements ou enseignants. Généralement, le porteur d'une réforme curriculaire est soit le ministère en charge de l'éducation, soit la tête d'un réseau, soit à la rigueur une puissante commission scolaire (Perrenoud, 2004).

Pour Dépoover & Noel (2005), la réforme du curriculum est une tâche complexe qui requiert la participation de plusieurs catégories d'acteurs (enseignants, parents, directeurs d'école, inspecteurs, décideurs, [...]) ayant des enjeux et des intérêts particuliers et dont la convergence n'est pas toujours évidente à assurer. Cette aspect de négociation de la réforme avec toutes les parties prenantes ou leurs représentants est si importante pour assurer l'adhésion et l'implication des acteurs dans la mise en œuvre de la réforme (Jonnaert, 2007 ; De Ketele & Gérard 2007 ; Dépoover & Noel, 2005 ; Perrenoud, 2004, [...]). Une réforme est donc une entreprise collective qui nécessite la contribution de tous et de chacun dans un souci d'adhésion et de responsabilisation collective. La tâche est colossale mais les résultats très prometteurs, ainsi que l'affirme (Perrenoud, 2004).

2.1.3. Approche par compétence (APC)

L'approche par compétence a été introduite en éducation dans les années soixante-dix afin de développer les compétences attendues pour le développement social et économique de l'état et de palier aux insuffisances de la pédagogie par objectif, considérée comme mécaniste et essentiellement centrée sur la reproduction des comportements observables plutôt que sur la mobilisation des ressources nécessaires pour faire face à des situations diverses et changeantes (Boutin, 2004 ; Chauvigné & Coulet, 2010). La définition de cette approche, nécessite de clarifier au préalable le concept même de compétence. Ainsi, selon Jonnaert (2009, p.34), le concept de compétence en éducation « évoque un ensemble de ressources qu'un individu mobilise en situation pour y réussir une action ». Dans ce sens, la compétence est définie par rapport à l'action du sujet en situation. Elle est fonction non seulement des ressources auxquelles le sujet a accès en situation, mais également de la finalité qui la détermine. L'activité du sujet en situation semble donc conditionner le développement de ses compétences. Ce qui fait dire à Njonbi et Fonkoua (2017) que, la mise en œuvre d'un programme élaboré suivant l'approche par compétence nécessite que « l'enseignant construise des situations d'intégration

à partir desquelles l'apprenant mobilise ses savoirs et savoir-faire acquis au préalable pour résoudre un problème nouveau ». De ce fait, l'approche par compétence peut être définie comme une approche pédagogique qui vise à développer chez les apprenants, des compétences spécifiques et transférables, nécessaires pour résoudre des problèmes et agir de manière efficace dans différents contextes. Il s'agit selon Jonnaert (2009), d'une approche socioconstructiviste qui met l'apprenant au centre de son apprentissage. Ce qui signifie que, c'est l'élève lui-même qui construit ses compétences grâce à son activité réflexive sur une situation problème donnée. Dans ce sens, les apprentissages selon l'APC, ne peuvent s'effectuer qu'en situation ; c'est-à-dire, à travers des activités d'intégration qui nécessitent la mobilisation d'un ensemble de ressources relevant de différentes disciplines.

2.1.4. Système éducatif

Le concept de système éducatif dans son étymologie provient du latin « systema », qui signifie « ensemble organisé » ou « ensemble coordonné », et du latin « educatio », qui signifie « action d'élever, de nourrir ». Vu sous cet angle, le terme système éducatif désigne l'ensemble organisé des institutions, des méthodes et pratiques mises en place pour assurer l'éducation et la formation des individus. Il s'agit selon Archer cité par Bongrand (2017), « d'un regroupement à l'échelle nationale d'institutions éducatives différenciées dont le contrôle et la direction sont au moins partiellement du ressort de l'État et dont les parties constitutives et les processus sont reliés les uns aux autres ». Ainsi, un système éducatif peut se définir comme un ensemble de structures éducatives organisées et régies par l'Etat en vue du développement intégral de la personne humaine et de son insertion harmonieuse dans la société. Autrement dit, le système éducatif est constitué de toutes les institutions et acteurs chargés de l'éducation dans un pays. Son organisation et son fonctionnement varie selon les pays. Au Cameroun, le système éducatif est régi par la loi N° 98/004 du 14 Avril 1998 portant orientation de l'éducation au Cameroun ; il est organisé en deux sous-systèmes (anglophone et francophone) conservant chacun sa spécificité dans les méthodes d'évaluation et les certifications (Article 15 (1) et (2)) ; chaque sous-système comprend l'enseignement maternelle, primaire, secondaire, post-primaire, normal et supérieur. D'une manière générale, le système éducatif fait référence à toutes les composantes et ressources mises en œuvre pour assurer l'éducation et la formation des citoyens dans un pays.

2.1.5. Approche systémique

Plusieurs auteurs ont théorisé le concept d'approche systémique. Selon Bériot (2006), l'approche systémique est un moyen privilégié qui permet d'accéder à la complexité d'un système et de l'appréhender dans sa globalité, afin d'élaborer une stratégie optimale destinée à mobiliser les acteurs concernés dans la direction précisée avec le demandeur. Elle permet en outre d'avoir une vision partagée du travail à effectuer et de s'adapter aux situations imprévisibles et changeantes du milieu professionnel. Il s'agit selon lui, d'une démarche qui « consiste à répondre à une demande en s'appuyant sur les éléments invariants du système à considérer afin d'élaborer et mettre en œuvre une stratégie destinée à mobiliser les acteurs concernés dans une direction précisée avec le demandeur » (P.319).

De manière concrète, dans une approche systémique, le manager ou responsable des projets devant toute situation à résoudre consulte avec les membres de son équipe pour comprendre et trouver des solutions pertinentes au problème posé. Une des manières de procéder consiste à réunir les membres de son équipe et les laisser s'exprimer sur leurs difficultés, ensuite les orienter vers un futur proche en leur proposant de définir à quoi l'équipe souhaite réellement parvenir. À partir des objectifs dégagés, les faire travailler sur les modifications à envisager pour les atteindre (Bériot, 2006 P.65).

Ainsi, le but visé par la logique systémique est de comprendre ce qui fait problème et ce qu'on gagnerait à résoudre ce problème. D'où la nécessité d'analyser la demande qui peut être un problème à résoudre, une solution à mettre en place ou un objectif à définir, avec l'ensemble des acteurs concernés. Dans une approche systémique, la détermination des objectifs et des solutions à mettre en place se négocie avec les acteurs concernés. Réfléchir à leurs places et leur imposer des solutions ne ferait que renforcer leurs incompréhensions, leurs résistances et donc leurs déficits d'implication dans le travail à effectuer.

Pour Yatchinovsky (2018), « L'approche systémique est une aide à la prise de décision, elle facilite la détermination d'objectifs partagés, la mise en place de logiques de coopération, l'identification d'un futur souhaité et la projection dans l'avenir. » Bref l'approche systémique permet d'aborder un curriculum dans une perspective holistique en prenant en compte toutes les composantes du système (Jonnaert et al., 2020). En cela, elle se distingue de la logique analytique tel que présenté dans le tableau ci-dessous.

Tableau 2 : comparaison entre les modes de pensée et d'action analytiques et systémique

Caractéristiques de la logique analytique	Caractéristiques de la logique systémique
Part du présent pour se tourner vers le passé	Part du présent pour se diriger vers l'avenir
S'intéresse au « pourquoi »	S'intéresse au « vers quoi »
Postule que la prise de conscience des causes est nécessaire à la résolution d'un problème	Postule que la recherche des causes est rarement nécessaire pour résoudre un problème
Analyse une situation problématique pour en comprendre la complexité	Recherche les éléments invariants du système concerné pour appréhender la complexité, et non pour la comprendre
Utilise le problème comme matériau d'analyse et considère sa suppression comme objectif	Clarifie et précise d'abord l'objectif qui serait atteint si le problème était résolu
Commence par un état des lieux du système apparent	Identifie les acteurs qui composeront le seul système à considérer
Etablit un lien de cohérence entre un processus et une norme	Etablit un lien de cohérence entre un processus et un objectif
Recherche les acteurs responsables d'un problème	Recherche les acteurs influents (freins et ressources) sur l'atteinte de l'objectif
Explique les raisons des comportements	S'intéresse aux interactions entre les personnes
Tente de changer les personnes	Tente d'agir sur les relations entre les acteurs
Cherche à prévoir les comportements des acteurs	Régule au fur et à mesure les comportements en fonction d'un objectif

Source : Bériot (2006). Manager par l'approche systémique.

2.1.6. Définition du concept d'appropriation

De son étymologie latine « appropriatio » qui signifie « action d'attribuer à soi », l'appropriation désigne dans ce sens l'action de s'attribuer ou de s'approprier quelque chose à soi-même. En éducation, le concept d'appropriation est souvent utilisé pour désigner le processus par lequel un individu intègre une connaissance, une compétence ou une valeur à son

propre système cognitif et comportemental, ce qui lui permet de l'utiliser de manière autonome et pertinente dans des situations variées. L'appropriation implique donc, une cohérence entre le discours et les actions d'un individu, qui intègre et assimile des connaissances, des compétences ou des valeurs à son propre système de pensée et de comportement.

Du point de vue de certains auteurs, il n'y a pas de définition précise du concept d'appropriation. Sa définition varie en fonction des disciplines et des approches théoriques. Ainsi, selon Theureau (2011, P. 11), l'appropriation se définit comme « [l'] intégration, partielle ou totale, d'un objet, d'un outil ou d'un dispositif à la culture propre de l'acteur, accompagnée (toujours) d'une individuation de son usage et (éventuellement) de transformations plus ou moins importantes de cet objet, de cet outil ou de ce dispositif lui-même ». Appliquée à l'éducation, l'appropriation peut se définir ici comme l'intégration et la maîtrise des pratiques pédagogiques et des contenus disciplinaires, et l'habileté à les adapter à sa situation pédagogique. Autrement dit, c'est la capacité de penser et d'agir conformément au curriculum prescrit tout en ajustant ses compétences pédagogiques et disciplinaires par rapport aux réalités scolaires.

Pour Penneman et al. (2016), l'appropriation est un processus qui s'effectue progressivement et en plusieurs phases, sous l'influence de certains facteurs liés à l'enseignant, à l'outil, à l'élève, à l'environnement organisationnel et au soutien externe. Ainsi selon ces auteurs, l'appropriation est un long processus qui se réalise et se manifeste par l'entrée dans le projet, la mise en application conforme des mesures prescrites, l'intégration individuelle et personnelle de l'outils mis en œuvre, l'appropriation cognitive et comportementale des principes pédagogiques et le transfert ou l'utilisation autonome de l'outils dans toutes les disciplines. Il semble donc nécessaire que pour s'approprier un changement en éducation à l'instar de l'APC, l'enseignant ou le professionnel de l'éducation doit être bien informé sur la pertinence et les modalités d'application du projet et s'exercer régulièrement à les appliquer telles quelles afin de mieux les comprendre et de pouvoir les adapter dans toutes situations pédagogiques. L'appropriation n'est donc pas le résultat d'une application mécanique de propositions prescrites (ibid.). C'est un processus complexe et dynamique qui nécessite les moyens matériels et l'activité réflexive du sujet.

Les concepts clés étant définis, il convient à présent de passer en revue, la littérature scientifique en rapport avec notre thème de recherche.

2.2. Approche systémique de la réforme curriculaire et modalités d'appropriation du curriculum par les acteurs du système éducatif

Dans cette partie de notre travail, nous allons parler des travaux de nos prédécesseurs relativement à l'apport de l'approche systémique dans la réussite d'une réforme curriculaire ainsi qu'aux modalités d'appropriation de la réforme des curricula par les acteurs du système éducatif. Cela nous permettra de mieux situer nos travaux par rapport à ceux de nos prédécesseurs.

2.2.1. Apports de l'approche systémique dans la réussite d'une réforme curriculaire

L'approche systémique selon Jonnaert et al., (2020) est nécessaire pour aborder un curriculum dans une perspective holistique. Il nous revient donc dans cette partie d'identifier les conditions de réussite d'une réforme curriculaire dans une perspective globale.

2.2.1.1. Conditions de réussite d'une réforme curriculaire dans une perspective globale

Les synthèses de travaux de recherche sur les déterminants de réussite d'une réforme curriculaire laissent croire que, l'implication des acteurs du système éducatif dans le processus du cadrage curriculaire, ainsi que la prise en compte des marges de manœuvre et du système à considérer constituent les facteurs clés de la réussite de tout changement planifié. Il s'agit là des mesures les plus récurrentes qui apparaissaient dans la majorité des documents consultés. Cette liste n'est donc pas exhaustive.

2.2.1.1.1. L'implication des acteurs du système éducatif dans le processus du cadrage curriculaire : un préalable à l'adhésion des acteurs à la réforme

Dans la conclusion des travaux de Depover et Noel (2005), il ressort clairement que, « pour réussir un changement éducatif quel qu'il soit, il est essentiel ...d'impliquer à tous les niveaux les personnes qui auront à mettre en œuvre la réforme au quotidien. [Car]...C'est de leur adhésion à la réforme que dépendra son succès » (p.180). Ainsi, pour espérer qu'un curriculum puisse réellement transformer les pratiques enseignantes il faudrait que, Les directeurs des écoles et les enseignants, considérés comme des parties prenantes particulièrement importantes, puissent participer à l'élaboration ou à la révision de ce curriculum ; cela renforcera sensiblement leur détermination à mettre en œuvre le curriculum au sein des écoles et des salles de classe (UNESCO-BIE , 2016). Cet aspect d'élaboration participative du curriculum est si important dans la mesure où, Si le point de vue de chaque

catégorie de parties prenantes est sollicité et écouté au cours du processus d'élaboration du curriculum, il y a de fortes chances que le curriculum en soi soit inclusif et pratique et qu'il réponde aux besoins des différents élèves auxquels il s'adresse (ibid). Le curriculum constitue donc un important document national, en conséquence, « une élaboration du curriculum de qualité doit non seulement reconnaître l'intérêt légitime des différentes parties prenantes, mais aussi recueillir leurs observations de façon ouverte et dans un esprit de pluralisme » (UNESCO-BIE, 2016). C'est sans doute ce qui fait dire à Paquay (2007) que, « Les acteurs ne se mobilisent dans un nouveau curriculum que s'ils sont engagés dans son élaboration ».

On comprend donc pourquoi Bériot (2006), insiste sur la nécessité d'envisager un changement selon une approche systémique afin de mobiliser les acteurs concernés dans la direction précisée avec le demandeur. De ce fait, il semble évident que pour réussir un changement planifié, les différentes catégories d'acteurs concernés doivent pouvoir participer à son élaboration. « Les curricula ne doivent donc pas être élaborés « à huis clos » par des spécialistes de l'éducation » (UNESCO-BIE, 2016). L'implication des parents, des élèves, des enseignants, des employeurs, des communautés et du gouvernement permettra de trouver un équilibre entre les différents enjeux des parties prenantes et favorisera l'obtention d'un consensus national. Cette implication doit se faire à tous les niveaux du processus curriculaire (Demanou et Ndjebakal, 2021).

Bien que primordiale, cette condition ne saurait à elle seule suffire pour assurer le succès d'une réforme curriculaire, cela nécessite de prendre aussi en compte les marges de manœuvre du système.

2.2.1.1.2. L'influence de la prise en compte des marges de manœuvre et du système à considérer sur la réussite d'une réforme curriculaire

Au vu des études disponibles sur le sujet, il ressort que la majeure partie des difficultés rencontrées dans la mise en œuvre d'une réforme curriculaire, a pour origine une faible prise en compte des marges de manœuvre du système. C'est dans ce sens que De ketele et Gérard (2007) affirment que pour garantir l'atteinte des objectifs d'un système éducatif, il est nécessaire que le pilotage de la réforme prenne en compte toutes les composantes du système qui émergent à partir d'un environnement social à multiples facettes, en cohérence avec les ressources disponibles et les stratégies définies. Car si comme le disent Jonnaert et al. (2020), le changement étant un processus qui implique avant tout des personnes, « faute d'avoir été suffisamment attentive aux résistances émanant des acteurs impliqués, la réforme la mieux planifiée peut lamentablement échouer ». C'est pourquoi Paquay (2007) pense que pour réussir

un changement planifié, il ne suffit de proposer un curriculum de qualité ou un curriculum dont le contenu a été négocié et ratifié par l'ensemble des catégories d'acteurs concernés. Il importe bien plus que soit pris en compte, les logiques des acteurs de terrains.

Par ailleurs, on relève également que, « pour assurer la continuité et la cohérence du changement, il est important de rester attentif aux impacts positifs et négatifs qui n'étaient pas nécessairement attendus au départ de la réforme » (Jonnaert et al., 2020). Ceci dit, il est essentiel que les spécialistes du curriculum puissent prévoir les évolutions prévisibles de l'environnement interne et externe au système pouvant affecter la mise en œuvre de la réforme curriculaire dans le long terme.

Une autre dimension importante des changements en matière curriculaire selon Jonnaert et al. (2020), ce sont les contraintes de temps et les ressources à mobiliser. Pour Bériot (2006), ces éléments doivent être déterminés afin de choisir une stratégie optimale la mieux adaptée à la situation de l'entreprise.

Bien plus, Bourgeois et Nizet, (1995) cités par De Ketele et Gérard (2007) soulignent l'importance d'accorder une attention particulière aux enjeux et interactions entre les acteurs, car selon eux,

Les acteurs (internes et externes) d'une organisation ont leurs propres enjeux et déploient des stratégies, conscientes ou non, qui peuvent entrer en plus ou moins grande synergie avec les composantes fondamentales du système (objectifs, moyens prévus et effectifs, résultats). Le pilotage suppose une analyse stratégique en termes d'adhésion des acteurs. Celle-ci se base sur une identification de trois aspects : les enjeux pour telle catégorie d'acteurs entrent-ils en conflit avec les objectifs fixés, les moyens prévus, les résultats recherchés... ou sont-ils compatibles... voire concordants ? Les règles du jeu que se donnent les acteurs (règles tacites) sont-elles un obstacle ou favorisent-elles la poursuite des objectifs prioritaires ? Les jeux des acteurs (jeux de pouvoir et d'influence) font-ils obstacle ou peuvent-ils être considérés comme des leviers pour l'action ?

C'est d'ailleurs dans ce sens que Mgbwa et Matouwé (2020) affirment qu'« une réforme ne peut effectivement réussir que si l'on a très bien identifié et repéré le rôle et la fonction de chaque acteur ». La reconnaissance ou la défaillance de reconnaissance des marges de manœuvre des acteurs pendant le processus de la réforme impacte le comportement des professionnels de façon positive ou négative (p.10). Une des exigences méthodologiques curriculaire serait donc d'assurer la cohérence interne et externe respectivement entre les éléments constitutifs du curriculum d'une part et leur adaptation au projet de société d'autre part (Matouwé et al., 2020, p.2).

Ceci démontre à suffisance, l'influence que peuvent avoir les relations et les enjeux des acteurs dans la réussite d'un changement planifié. D'où la nécessité selon Bériot (2006), de « recueillir un certain nombre d'informations à propos des relations entre les acteurs en tentant de les objectiver et de les clarifier » (p.85)

Au demeurant, la réforme curriculaire est une tâche complexe qui exige de se donner le temps et les moyens nécessaires pour favoriser l'appropriation de la réforme par les acteurs et produire les résultats attendus sur le terrain. Il convient à présent, de passer aussi en revue, les travaux contemporains sur la deuxième variable de notre étude et plus particulièrement sur les modalités d'appropriation de la réforme des curricula par les acteurs du système éducatif.

2.2.2. Modalités d'appropriation du curriculum par les acteurs du système éducatif

Ces modalités sont de deux catégories. D'une part nous avons les mesures d'accompagnement favorables à l'appropriation de la réforme curriculaire par les acteurs du système éducatif et d'autre part, les facteurs facilitateurs du changement des pratiques pédagogiques des enseignants.

2.2.2.1. Mesures d'accompagnement favorables à l'appropriation d'une réforme éducative par les acteurs du système éducatif

Pour Charlier et Biémar (2012), cités par Penneman et al. (2016), l'accompagnement est un processus qui s'effectue en trois temps que sont : le temps d'échange (rappel du contrat, état des lieux de ce qui a été fait), le temps rétrospectif (retour sur les difficultés rencontrées par les élèves et par les enseignants, partage de pratiques et d'expériences positive) et le temps prospectif (planification des activités, clarification des modalités de mise en œuvre de l'outil et des objectifs à atteindre, etc.). Dépoover et Noel (2005) distinguent trois mesures d'accompagnement susceptibles de favoriser l'appropriation du curriculum par les acteurs de l'éducation. Il s'agit du partage d'information sur la pertinence du projet et les bénéfices qui pourront en être attendus, de l'organisation des assises sur l'enseignement et la formation du personnel. Dans ce sens, la connaissance et l'acceptation du bien-fondé des principes pédagogiques de l'APC, ainsi que la formation pratique des enseignants à l'implémentation de l'APC et l'organisation des rencontres régulières d'échange et de partage d'expériences professionnelles sur la mise en œuvre de l'APC dans les salles de classes faciliteraient l'appropriation de la réforme par les enseignants. Autrement dit et selon ces auteurs, pour espérer qu'un nouveau curriculum puisse être accepté, il faut que les acteurs concernés c'est-à-

dire, les différentes catégories de personnel relevant de l'éducation mais aussi les parents et toutes les personnes susceptibles d'être concernées, de près ou de loin, par l'évolution du système éducatif soient informés des changements et des bénéfices qui pourront en être attendus. Sur ce point, Huberman et Miles (1984) cités par Paquay (2007) « avaient montré que les acteurs, particulièrement les enseignants, s'investissaient davantage lorsqu'ils percevaient non seulement que les besoins visés étaient significatifs, mais aussi que les moyens proposés dans la réforme allaient concourir à répondre à ces besoins ». Ceci démontre à suffisance le poids des perceptions des acteurs de terrain dans la réussite d'une réforme curriculaire.

Selon Foudriat (2016), le dispositif d'accompagnement d'une réforme doit permettre d'instaurer un espace dialogique dans lequel chacun des acteurs parties prenantes doit pouvoir :

- Exposer ses propres façons de se représenter les différents problèmes, les projets ;
- Expliciter ses analyses et ses solutions ;
- Explorer avec les autres acteurs de nouvelles façons de concevoir les problèmes, de les comprendre, d'en identifier les enjeux et d'appréhender collectivement de nouvelles hypothèses de solutions.

Ainsi, l'accompagnement des enseignants à l'appropriation du curriculum doit permettre à chacun des acteurs concernés d'exprimer librement et en toute confiance leurs opinions, ce qui permettra d'identifier leurs difficultés et d'apporter des solutions adaptées pour répondre à leurs besoins et transformer de ce fait leurs représentations du problème ou des solutions. Car comme l'affirme Dupriez (2006), « il est ... indispensable de partir des représentations présentes chez les enseignants, de travailler à partir des questions qu'ils se posent et des enjeux qu'ils identifient, pour progressivement construire avec (eux), une représentation transformée de l'action pédagogique souhaitable ». C'est donc dire que l'appropriation du curriculum se développe grâce aux interactions que l'enseignant établit avec ses pairs et accompagnateurs dans un environnement garantissant sa liberté d'expression.

Cependant, si ces mesures d'accompagnement sont indispensables pour favoriser l'appropriation d'une réforme éducative à l'instar de l'APC, elles ne sont guère suffisantes. Car au-delà de l'acceptation et de la compréhension du changement des pratiques pédagogiques planifié, il se pose le problème des conditions objectives et matérielles du travail des enseignants. D'où la nécessité d'associer les facteurs facilitateurs aux mesures d'appropriation susmentionnées.

2.2.2.2. Facteurs facilitateurs du changement des pratiques pédagogiques des enseignants

D'après Paquay (2007), Les leviers du changement des pratiques pédagogiques des acteurs de terrain sont divers et multiples. C'est par exemple le cas de la collaboration entre enseignants, du changement préalable des pratiques et des attentes des élèves, de la mise à disposition des enseignants des outils modèles, et du renforcement de l'autonomie et la reddition de comptes. Ainsi, selon lui, l'appropriation de l'APC ou la transformation des pratiques enseignantes conformément aux prescriptions curriculaires, est fortement influencée par le soutien mutuel entre les enseignants et la confiance qui leurs est accordées par la hiérarchie, de même que la participation active des élèves et l'existence des documents sur lesquels s'appuyer pour enseigner. Autrement dit, les enseignants doivent pouvoir collaborer entre eux ; c'est-à-dire, se concerter pour déterminer les possibilités d'implémentation de la réforme dans leurs salles de classes, et construire en commun, par discipline, des dispositifs et outils pédagogiques, et développer des projets interdisciplinaires pour mieux s'approprier la réforme par APC (Paquay, 2007). En outre, ils doivent encourager les élèves à participer aux activités d'apprentissage, car ce n'est que lorsque ceux-ci s'engagent activement dans les activités individuelles et collectives que les enseignants parviennent à modifier leurs pratiques pédagogiques (Estève et Liquette 2004, cités par Paquay, 2007).

Bien plus, fournir des outils modèles aux enseignants leurs permet de mieux planifier les activités pédagogiques selon l'APC (Ibid). En effet, face à de nouvelles exigences quant aux compétences à développer et aux prescriptions méthodologiques explicites ou implicites, les enseignants sont souvent désarmés et ne savent pas concrètement comment réaliser les prescrits méthodologiques souvent généraux ; dans de telles circonstances, « une présentation de modèles – non pas à appliquer fidèlement, mais à transposer » facilite le changement des pratiques enseignantes comme a pu le constater Delory (1996).

Par ailleurs, donner la possibilité aux enseignants de choisir des stratégies et lignes d'action qui leurs semble efficace à l'implémentation de l'APC dans leurs salles de classes renforce leur volonté d'améliorer leurs pratiques professionnelles au regard des recommandations prescrites (Paquay, 2007). Selon Mias (1998), avoir le sentiment d'être auteur des actions que l'on mène permet de responsabiliser le professionnel dans sa situation pédagogique. Toutefois, cela ne signifie pas que l'enseignant soit libre de toute action, il doit pouvoir justifier de la pertinence et de la cohérence des mesures entreprises (Paquay, 2007).

Une autre mesure à prendre en compte et qui faciliterait la transformation des pratiques pédagogiques des enseignants, consiste à les outiller matériellement (Dupriez, 2006). Pour cela

il importe de mettre à la disposition des équipes locales un ensemble de supports et de soutiens nécessaire au renforcement des initiatives locales, de la collaboration des équipes et du développement professionnel individuel et collectif (Paquay, 2007). De cette façon les acteurs de l'éducation au niveau local, prendront des initiatives pour satisfaire les besoins liés à la mise en œuvre de l'APC dans leurs communautés.

Au demeurant, l'appropriation du curriculum par les professionnels de l'éducation exigent la concertation et la collaboration entre les différents acteurs du système éducatif en vue de trouver des solutions appropriées aux difficultés liées à la mise en œuvre de la réforme dans les établissements scolaires et d'avoir une compréhension commune et partagée du projet de réforme. La désappropriation des acquis curriculaires par les professionnels de l'éducation serait donc due à l'absence ou la défaillance de la prise en compte de tous ces paramètres lors du processus d'élaboration et de mise en œuvre du projet de réforme par APC.

Aucune recherche ne s'étend attardée sur la relation qui existe entre l'approche systémique de la réforme curriculaire et l'appropriation du curriculum par les acteurs du système éducatif, cette recherche vise à combler ce vide afin d'identifier les obstacles à l'appropriation des nouveaux curricula à l'éducation de base et de proposer des stratégies pour une meilleure appropriation. Savoir d'où vient le problème et ce qui fait problème aidera à proposer les solutions cohérentes et adaptées. La présente recherche se situe donc dans le prolongement des travaux de ces auteurs, pour élargir l'éventail des modalités à prendre en compte afin de favoriser une meilleure appropriation du curriculum par les professionnels de l'éducation de base.

2.3. Théories opératoires du sujet

Pour appréhender cette étude, deux théories principales sont identifiées comme éléments fondamentaux pour la résolution du problème de l'étude. Il s'agit de l'approche systémique et de l'appropriation.

2.3.1 La théorie systémique

Pour appréhender la notion de la systémique dans la réforme des curricula d'enseignement à l'éducation de base, il importe d'interroger au préalable ses fondements théoriques

2.3.1.1 Fondements théoriques de la pensée systémique

La systémique comme pensée renvoie à la fois au courant de pensée, au paradigme et à tout un ensemble de concepts et de méthodologies (De Rosnay, 1991 ; Lugan, 1996 ; etc.). En effet, la pensée systémique est une façon d'aborder la réalité qui a émergé au XX^e siècle, par opposition à la pensée « réductionniste-mécaniste » héritée de philosophes de la Révolution scientifique prônées par Descartes, Bacon et Newton au XVII^{ème} siècle. Cette pensée semble intrinsèquement liée à l'émergence d'une réflexion approfondie autour de la notion de complexité. Donnadiou et Karsky (2002) envisagent la systémique, comme expression de la pensée complexe, qui se veut un guide qui permettrait aux chercheurs et aux décideurs de s'orienter dans le monde d'aujourd'hui de plus en plus complexe. D'après ces auteurs, toute personne en position de responsabilité (décideurs, politiciens, dirigeants d'entreprises...) doit comprendre que les phénomènes sociaux sont non seulement complexes mais, qu'il faut une approche complexe pour les appréhender.

Dans cette perspective, la prise de conscience de la complexité du monde semble aller de pair avec celle des insuffisances de la pensée dite classique à offrir les moyens nécessaires à l'appréhension, à la compréhension de la complexité d'une part, à l'action sur cette complexité d'autre part. En effet, pour Lugan (1996), le développement de la pensée systémique accompagne celui d'un certain nombre de disciplines « systémiques », dont il se nourrit en même temps qu'il contribue à ce développement. Cette spécificité de l'essor de la systémique dans la seconde moitié du siècle passé, éclaire la double nature de la systémique conçue à la fois comme un courant de pensée, un paradigme scientifique et comme une méthode, une démarche intellectuelle. La systémique telle qu'on l'entend aujourd'hui renvoie à la fois au cadre de pensées dans lesquelles s'inscrivent un certain nombre de disciplines et à ces disciplines elles-mêmes.

À cet égard, les développements théoriques du curriculum selon l'approche systémique restent fortement enracinés dans la démarche de Bertalanffy (1973) et autres, à partir du rôle joué par chaque acteur dans tout dispositif. De ce fait, pour favoriser la cohésion sociale dans l'organisation, le système éducatif doit soutenir les conduites des individus, en sollicitant leur implication dans le processus du cadrage curriculaire. Il convient dès lors de repenser les représentations de chaque acteur du système. Ainsi, la théorisation de l'approche systémique peut prêter au débat. Ce qui suppose que la pensée systémique constitue un courant qui remet en cause le présupposé selon lequel, le système serait en dehors de l'individu. Ainsi, le

cadreur/développeur des curricula doit s'intéresser à la construction de la réalité par les professionnels du système et à leurs représentations.

On comprend alors qu'il y a changement de perspective qui place le système dans la conscience (représentations) de celui qui l'observe (l'intervenant). Le système constitue plutôt une « carte mentale systémique » dont se sert l'observateur ou l'acteur (le scientifique, le manager...), pour essayer de comprendre la réalité. Ce changement conduit les cadres/managers de projets éducatifs à s'intéresser désormais aux constructions mentales dites de la « boîte noire ». De ce fait, la pensée systémique s'avère spécifiquement adaptée aux systèmes sociaux. La pensée systémique est à l'origine d'une nouvelle approche basée sur la multipolarité et de nouveaux outils conçus pour faciliter le pilotage des organisations, en vue de faire émerger des visions stratégiques, des visions partagées. Ainsi, la pratique de la vision partagée dans le développement curriculaire implique, d'après Senge et al. (2016, p. 10), « d'abord de faire émerger « des représentations du futur » communes à tous, de manière à inciter chacun à l'engagement et à l'adhésion, plutôt qu'à la conformité ». Ce qui suppose que les systèmes sociaux ont plusieurs centres de décision, disposant chacun d'intentions, d'enjeux et de moyens d'action propres. Ainsi, en plus des échanges d'informations et de la matière, ils échangent aussi du sens, les significations qu'ils accordent aux événements relatifs aux projets en développement.

On convient que les systèmes sociaux ne sont pas aussi stables que les systèmes biologiques et sont par là même susceptibles de s'effondrer, dès lors que les événements changent de signification. C'est en ce sens que la systémique intègre deux concepts essentiels : la communication et le contrôle. L'élaboration des visions à travers ces deux concepts permet de comprendre que, tout système a besoin d'être remis en cause pour s'améliorer. On peut alors comprendre pourquoi, Martin et Poupard (2016) trouvent que l'approche systémique met l'accent sur les interactions entre les individus et les systèmes auxquels ils appartiennent et se focalise davantage sur la description des processus et des interactions (que se passe-t-il ?), que sur la recherche des causes (pourquoi ?). Bien plus, dans la systémique, le cadreur/manager, comme l'explique Schmitt (2015, p.6), « n'est plus perçu comme un acteur, au pire, rationnel (renvoyant à ce que nous pouvons appeler l'agir rationnel) et, au mieux, conditionné par son environnement (renvoyant à ce que nous pouvons appeler l'agir normatif) ». En d'autres termes, le point commun se recouperait dans la perception d'un cadreur/manager/développeur doté d'intelligence en lien direct avec son image de la réalité.

De ce point de vue, la préoccupation est de comprendre comment le cadreur/développeur des curricula conçoit-il son projet général ? Comment envisage-t-il ses

activités par rapport à son environnement ? Comment pense-t-il son devenir du projet ? Ce questionnement semble selon Schmitt (2015), témoigner d'un glissement sémantique allant de la question du « quoi ? » à celle du « comment ? ». Car, il ne s'agit pas pour le développeur des curricula de savoir ce que connaissent les acteurs de terrain du projet curriculaire, mais plutôt de savoir comment ils connaissent, afin de dégager des stratégies intéressantes pour le développement dudit projet.

2.3.1.2 Approche systémique et réforme des curricula de l'éducation de base

L'approche systémique est le cadre d'analyse des phénomènes complexes, centré sur les interactions. Ainsi, appliquée à l'éducation cette approche d'après Germain (2018, p. 51), «consiste à identifier le système éducatif dans toutes ses composantes ainsi que les interactions avec son environnement». En d'autres termes, l'approche systémique est une manière particulière d'aborder un objet complexe comme celui de l'entreprise. C'est ainsi que l'approche systémique est bien adaptée au système éducatif qui détient les caractéristiques d'un système complexe et dynamique. Elle permet de comprendre les logiques individuelles d'action dans les actions collectives organisées et les dynamiques de changement des systèmes humains.

Les travaux de Bériot (1992 ; 2006) partent du constat selon lequel, le monde socio-économique est complexe et son évolution accélérée par les innovations technologiques et la multiplication de contacts. Lesquels contacts suscitent des besoins nouveaux dont sans avoir une claire conscience, les hommes sont contraints au changement. L'auteur s'aperçoit que face aux bouleversements que subit l'environnement, «les connaissances et méthodes traditionnelles deviennent de moins en moins opérantes à mesure que s'accroît la complexité des structures et des relations qui les font vivre » (Bériot, 1992, p. 15-16). C'est pourquoi il développe pour la gestion du changement, une approche nouvelle : l'Approche systémique. Ainsi, Bériot (1992 ; 2006 ; 2018) dans ses travaux conçoit l'approche systémique comme étant une manière d'aborder les situations de changement ou d'évolution. C'est une façon d'appréhender globalement un système et les acteurs qui le composent en réponse à une demande de changement (Bériot, 2006). Cette approche cherche à mettre en mouvement le maximum d'acteurs en obtenant leur adhésion, mieux leur implication professionnelle dans le processus du projet et dans certains cas malgré eux.

Dans cette perspective, il convient de comprendre que l'approche systémique intéresse toute personne voulant entrer au centre des organisations. Ainsi, deux visions prévalent dans l'approche des organisations, celle qui les analyse comme des systèmes et celle qui les considère comme des entités sociales. Dans les deux cas, l'approche systémique s'avère nécessaire pour

appréhender la complexité organisationnelle. Comme Bériot (2006) le résume, « la logique systémique incite à se détacher du problème pour se consacrer prioritairement à ce que le système pourrait obtenir si le problème n'y faisait pas obstacle » (p. 64). Bériot (2006) postule que l'approche systémique consiste à trouver une stratégie optimale, en s'appuyant sur les composants fondamentaux des systèmes ouverts afin de mobiliser les acteurs concernés dans une direction précisée avec le demandeur.

Dès lors, l'approche systémique du changement constitue une manière de passer d'une approche statique à une approche de management stratégique. Il formalise ainsi la démarche par une succession de grandes étapes qui servent de repères pour le cadreur et le demandeur. Et pour chacune d'elles, des régulations sont envisagées dans le but de gérer au fur et à mesure des comportements imprévisibles des acteurs influents, et les évolutions tout aussi imprévisibles de l'environnement.

Le modèle de Bériot (2006) renvoie à un ensemble d'éléments regroupés dans un « référentiel d'accès à la complexité ». Le référentiel est composé de trois branches distinctes. Ainsi, dans le processus du changement, l'intervenant fait émerger les informations selon trois angles : celles qui sont porteuses de sens ; les caractéristiques des acteurs à considérer ; les marges de manœuvre. À l'aide de ce référentiel, l'intervenant fait émerger les composants fondamentaux propres à tout système à composantes humaines. Le cadrage constitue le premier impératif de l'approche systémique de Bériot (2006), lui permettant de clarifier, d'intégrer la demande dans un contexte et de la mettre en perspective, en fonction d'un objectif précis, avant de prendre position.

Bériot (2006) estime que, ce sont les interactions récurrentes dans le fonctionnement d'une organisation, dans les habitudes individuelles et des habitudes de travail qui intéressent le systémicien. Car, explique Bériot (2006, p. 69), « les identifier permet d'approcher la partie stable qui se trouve cachée sous la complexité des échanges d'information et des interactions comportementales ». Ce qui suppose que les interactions composent la trame relationnelle invariable entre les personnes et les sous-systèmes entre eux. Dans ce sens, leur repérage constitue pour le systémicien, « un puissant levier de changement ». 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 ? 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 professionnels du système éducatif dans le processus du cadrage curriculaire doivent être, comme le postule Bériot (1992, p. 13),

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.

Dans cette perspective, à travers sa conception de la systémique, Bériot (2006) propose une démarche permettant à tous les professionnels du système éducatif de se sentir impliqués et donc de s'appropriier le changement planifié. À cet effet, trois modalités s'entremêlent, s'entrecroisent, pour assurer la cohésion dans le système éducatif. Il s'agit : des informations porteuses de sens ; du système à considérer ; des marges de manœuvre du système.

2.3.1.2.1 Informations porteuses de sens comme déterminants de l'appropriation des acquis curriculaires par les acteurs du système éducatif

L'information renvoie, d'après Bériot (2006, p. 322), « à une donnée qui crée une représentation nouvelle d'un état, d'un mot, d'un contexte ou d'un événement par rapport à un ensemble de représentations antérieures ». En ce sens, les informations porteuses de sens seraient un ensemble d'indicateurs ou de renseignements qui correspondent à la perception de la mission chez le cadreur d'une demande. Pour le systémicien, les informations porteuses de sens ont pour but de faciliter la compréhension du projet au sein du système. Car, dans la réalité quotidienne, c'est la mission perçue par les acteurs qui semble conditionner le fonctionnement du système éducatif. C'est cette perception de la mission qui permettra au système bombardé d'informations de toutes sortes, de choisir certaines d'entre elles, pour les intégrer dans son processus de transformation et d'en rejeter d'autres. Ce qui suppose que, c'est à partir des représentations, mieux de la perception que les professionnels du système éducatif ont de leur mission par rapport au projet de réforme curriculaire, que les développeurs de la réforme formulent les résultats à atteindre (extrants ou out put) dudit projet, afin d'envisager les moyens à mettre en œuvre pour y parvenir (intrants ou input).

Selon Bériot (2006), le cadrage part de l'évaluation par le cadreur de la présentation de la demande, tout en évitant de heurter le demandeur. Cette évaluation consiste pour le cadreur de s'intéresser à l'objet de la demande et l'approfondir. La demande peut être d'après Bériot (1992 ; 2006), un besoin, un objectif, un souhait, une requête ou une sollicitation. Cependant, la logique systémique exige du cadreur de décoder ce qui sous-tend, ce qui meut toute demande de changement. Ainsi, Bériot (1992 ; 2006) distingue trois formes typiques de demande :

- Demande-problème qui est une sorte d'appel au secours ;

- Demande-solution qui est celle où le demandeur, à tort ou à raison, estime avoir trouvé une solution à son problème, aussi fait-il appel à un consultant ou à un collaborateur ;
- Demande-objectif qui renvoie à une forme de demande d'aide, se caractérise par la formulation d'un souhait ou d'un besoin d'orienter l'entreprise vers un objectif global, sans idée préconçue sur les moyens d'y parvenir.

La classification des trois formes de demandes a ainsi le mérite d'attirer l'attention de tout cadreur d'un curriculum sur la nature de la demande qu'il peut recevoir et par conséquent, sur ce que le demandeur peut attendre de lui. Ce qui suppose qu'avant d'envisager le cadrage des nouveaux curricula de l'éducation de base, il aurait été utile que le MINEDUB s'approprie au préalable, la forme ou la nature de la demande, et par ricochet, envisage le type de changement à développer. Dans l'approche systémique de Bériot (2006), le recueil et l'appropriation des informations ne vont pas de soi. C'est un processus qui requière une série d'actions à savoir : la demande à saisir sans se laisser prendre ; le déclencheur afin de situer la position du demandeur ; les niveaux d'objectifs afin de repérer la cohérence de la demande ; les résultats à atteindre afin de construire des réponses cohérentes.

➤ **Demande à saisir sans se laisser prendre**

D'après Bériot (2006), la demande à saisir sans se laisser prendre suppose un processus de clarification engagé par le cadreur, afin de permettre au demandeur de s'exprimer lui-même sur ses préoccupations. Il s'agit d'amener le demandeur à faire émerger ce qu'il envisage de mettre en place, c'est-à-dire son objectif. Le demandeur ici peut être bien une autorité légitime qu'un tiers intéressé (Demeuse et Strauven, 2013). C'est par exemple le cas des représentants des enseignants ou des formateurs (représentants syndicaux), d'experts en éducation, de parents, d'opérateurs économiques, de la société civile, d'organismes de développement en charge de l'éducation, etc. La demande est ainsi ou non relayée par une autorité qui endosse l'initiative d'une réforme ou d'un cadrage curriculaire.

Dans le processus de clarification de la demande, le cadreur s'attèlera, dans un premier temps, à identifier la nature de la demande qui est souvent exprimée en de termes généraux ou flous et présentée sous la forme d'un problème à résoudre ou d'une solution à mettre en œuvre ou encore d'un objectif à atteindre (Bériot, 1992 ; 2006). Par la suite, il s'attèlera à trouver un lien de cohérence entre cette demande et l'objectif du demandeur. En effet, selon la logique systémique, quelle que soit la forme de la demande (problème à résoudre, solution à mettre en œuvre ou encore objectif à atteindre), le demandeur devrait avoir l'impression d'exprimer son objectif. Car, toute demande cache toujours un objectif.

La demande à saisir sans se laisser prendre constitue ainsi, une étape primordiale dans tout projet de réforme. Ainsi, la transformation de l'information permet de formuler le problème et de le résoudre. Analyser ce processus permet, à la fois, de repérer l'espace d'action de l'individu en amont du changement pendant cette phase préparatoire. Dans ce cas, les planificateurs et les professionnels de terrain doivent converger dans un sens commun. Les spécialistes des politiques éducatives (élaboration des curricula) doivent alors se mettre ensemble, planificateurs et acteurs ou professionnels de terrain. Il faut ainsi amener le professionnel à sortir de lui-même, à l'effet de partager ce qu'il voudrait effectivement opérationnaliser. Car la réforme ne s'impose pas, elle obéit à une trajectoire, à un type de cadrage. Ce qui suppose que le professionnel doit être convaincu que ce qu'on lui demande de faire ne vient pas de l'extérieur, mais d'un consensus voire d'un compromis entre les autres membres de la communauté éducative (les planificateurs) et lui. C'est à cette condition qu'ils peuvent avoir un contrôle interne dans le processus du cadrage des curricula de l'éducation de base au Cameroun.

➤ **Déclencheur afin de situer la position du demandeur**

Dans l'approche systémique de Bériot (1992 ; 2006 ; 2018), le déclencheur fait référence à une personne qui entraîne, occasionne, provoque ou met en marche un changement. C'est celui qui d'après Demeuse et Strauven (2013, pp. 56-57),

Exprime le souhait de voir construire un curriculum original ou de rénover un curriculum implanté. Il peut s'agir de l'autorité politique qui a l'éducation en charge ou des représentants d'institutions d'enseignement ou d'organismes de formation qui engagent leur institution dans la voie d'une réforme curriculaire.

Le déclencheur peut aussi être demandeur et en même temps commanditaire. En effet, il peut arriver que le commanditaire connu soit défaillant et assume peu les responsabilités attendues. A cet effet, il devient important de déléguer le pouvoir de manière implicite à des groupes de pression, en espérant qu'ils sont les véritables déclencheurs et qu'ils parviendront de ce fait, à trouver un accord sur les orientations à donner au curriculum en développement.

Connaître de manière précise la position du demandeur suppose de la part du cadreur un certain questionnement : en est-il à l'origine ? Si délégation il y a, a-t-il accepté pour prendre à son compte la demande et en porter la responsabilité ? A qui revient l'ultime pouvoir de décision ? Ce questionnement induit alors que c'est la position ou la situation du demandeur par rapport à sa demande et non par rapport à son statut, qui doit être recherchée. C'est de la juste appréciation de cette position que va dépendre la fiabilité du cadrage et par conséquent, la

fiabilité des informations recueillies, ainsi que la pertinence de ses réponses (Bériot, 2006). Autrement dit, s'assurer qu'un demandeur est bien initiateur ou porteur de sa demande semble réduire le risque d'informations biaisées ou fausses.

Dans l'approche systémique de Bériot (2006), le déclencheur peut être le fruit d'une réflexion personnelle, par exemple, nécessité de modifier une situation personnelle, de régler un conflit avec une équipe, ou bien le souhait, l'exigence d'une tierce personne, ou encore un événement. Il est celui-là qui doit professionnaliser la formation en situation d'apprentissage. Le demandeur en qui peut se cacher un déclencheur, peut appartenir à différents ordres, à savoir : les chercheurs en éducation, les spécialistes des questions éducatives, la société civile et partenaires de développement, les ONG, les collectivités locales, les parents d'élèves, les professionnels de terrain, bref la société toute entière. Bien que la décision d'impulser une réforme revienne toujours au politique. En d'autres termes, le cadrage curriculaire ne peut être réussi que, si l'on a pu identifier le déclencheur, mais surtout si l'on a su situer la position du demandeur.

➤ **Niveaux d'objectifs afin de repérer la cohérence de la demande**

D'après Bériot (2006), les niveaux d'objectifs renvoient à un processus de définition concertée d'une direction à suivre dans un projet. Ce processus consiste de la part de l'intervenant, à se rapprocher du demandeur, dans un premier temps, à l'effet de discuter du problème et d'envisager la solution. Il s'agit pour le cadreur d'inciter le demandeur à parler de ses préoccupations et/ou de ce qu'il envisage de mettre en place. Par la suite, les niveaux d'objectifs permettent au cadreur de vérifier par une reformulation, qu'il a bien saisi la demande. Dans l'approche systémique de Bériot (2006), l'objectif du demandeur ainsi explicité, est considéré comme une référence, c'est-à-dire le niveau n de l'objectif. Lorsqu'on aborde la problématique de l'appropriation du curriculum à partir des niveaux d'objectifs, il est nécessaire de comprendre que, le demandeur a une exigence qu'il devrait expliciter. Le cadreur doit envisager une logique communicationnelle, permettant de toucher le but réel. Ce qui suppose que les planificateurs ne doivent pas interpréter sans une véritable explicitation de la part du demandeur.

Dans cette logique, le demandeur, quoi qu'il soit placé comme en deuxième position, représente le maillon primordial. Car sans lui, l'intervenant évolue à perte de vue. Les planificateurs, en collaboration avec les demandeurs, doivent établir une communication symétrique. En effet, c'est lorsque le niveau d'objectif voulu est atteint, que l'information porteuse de sens devient pertinente (constitue un facteur de choix) ; fiable (peut fonder une

décision correcte) ; disponible (l'information devient une denrée périssable qui est confidentielle et porte une valeur). Ainsi, ces mécanismes mis en œuvre favorisent une appropriation efficace du curriculum par les professionnels de l'éducation. Dans la mesure où, le demandeur est conscient que ce qui lui est exigé, vient de lui-même ou de sa propre explication. Cette manière de procéder, présente alors l'avantage de la neutralité pour les différentes catégories d'acteurs. Elle évite au cadreur de s'engager dans une relation, qui consiste à vouloir toujours avoir raison. Elle contribue aussi à clarifier la position du professionnel en tant que demandeur, et sert de contrat auquel chacun peut se référer.

➤ **Résultats à atteindre afin de construire des réponses cohérentes**

Selon Bériot (1992 ; 2006), le résultat est le produit d'une action, dont le processus consiste à donner un contenu précis à un objectif, c'est-à-dire une formulation susceptible de traduire en termes concrets, en quoi l'on constatera qu'il est atteint. Ce qui suppose la définition des actions concrètes à mener dans le projet curriculaire. Dans le même esprit, Collerette, Delisle et Perron (2008) estiment qu'un objectif sans contenu fixé, se transforme en un désir flou, sans volonté concrète de changer les choses qui permettraient d'atteindre les résultats attendus. A cet égard, Autissier et Moutot (2013) apportent plus de précision lorsqu'ils estiment que, formuler l'objectif du projet ne suffit pas, mais encore faut-il l'opérationnaliser. Ainsi, la partie des résultats attendus reprendrait les trois principaux résultats que sont « la mise à disposition d'un outil fonctionnel, la rédaction de procédures opérationnelles et l'appropriation par les équipes de l'ensemble » (Autissier et Moutot 2013, p. 46).

Dans cette perspective, Bériot (2006) propose un processus de clarification de l'objectif de la réforme en trois étapes fondamentales. D'abord, le cadreur doit procéder à la réduction du flou lié aux démonstrations abstraites. Il s'agit de donner au projet un contenu clair et intelligible, réduisant ainsi l'inquiétude susceptible de se glisser inévitablement dans toute perspective de changement. Par la suite, ce contenu donnera à chaque cadreur, la possibilité de définir des actions pertinentes par rapport à l'objectif défini, puisqu'il aura déjà une idée nette de ce qu'on envisage faire. Et dans cette même logique, le cadreur pourra de lui-même « décider en cours de route des ajustements nécessaires, sans perdre de vue le but ultime du projet » (Bériot 2006, p.83).

Les résultats à atteindre afin de construire des réponses cohérentes sont pertinents dans la mesure où, ils doivent rendre la stratégie de communication globale. Ils ont alors pour but d'envisager un plan d'action, capable de mettre en avant les objectifs le budget, les canaux de communication à utiliser, etc. L'appropriation du curriculum ne peut être réussie que si et

seulement si, la communication passe par l'analyse, la réflexion et surtout pour envisager l'action. Dans ce contexte, le demandeur une fois en situation, n'est pas sous informé. Il sait bien ce qui l'attend et ce qu'on attend de lui. Les informations porteuses de sens ainsi envisagées, permettent de faire le point sur les actions, à l'effet d'obtenir un meilleur retour sur les investissements des professionnels.

2.3.1.2.2 Système à considérer : boussole du management de projets

Le système à considérer est d'après Bériot (1992, p. 232), « l'ensemble constitué par un observateur à partir des éléments pertinents du système apparent et du réseau d'influence, en regard des résultats à atteindre ». Bériot (2006) fait ainsi référence à l'enveloppe du système à prendre en considération, à l'effet d'obtenir les informations pertinentes pour agir. Il s'agit de l'ensemble des personnes en relation entre elles et ayant un lien de cohérence avec l'objectif du projet, des acteurs du système scolaire capables de converger vers l'objectif majeur de la demande. Dans ce processus, compte tenu de l'objectif de la demande, le cadreur modélisera 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. Considérée comme modélisation, le système à considérer constitue alors la seconde étape d'un cadrage. Il est souvent assimilé à une carte géographique, c'est-à-dire qui ne rend pas compte du paysage, mais qui permet au cadreur de s'orienter et de parvenir à destination. La modélisation intègre la représentation des acteurs.

Pour Bériot (2006), les frontières d'un système à considérer ne relèvent ni de l'aspect physique (siège social, atelier, région géographique, ...), ni de l'aspect organisationnel, ni de l'aspect fonctionnel théorique. Bériot (1992 ; 2006) estime que ceux qui réduisent les frontières d'un système à ces aspects susmentionnés, s'inscrivent dans une logique d'analyse systémique, qui diffère de la conception de l'approche systémique du changement. Le système à considérer constitue, comme le précise Bériot (2006, p. 300),

Une source précieuse d'informations pour alléger la lourdeur des opérations et limiter les personnes impliquées aux seuls acteurs pertinents. Il permet également à l'intervenant de retenir des personnes sur des contributions et non sur des jugements, des sentiments, des habitudes, et de prendre du recul par rapport aux positions et à l'influence (positive ou négative) de chacun vis-à-vis de l'objectif visé.

En d'autres termes, le système à considérer suppose une configuration organisationnelle liée au processus du projet envisagé. Cette configuration est le résultat des forces opposées qui agissent sur le système et non le résultat de la somme des positions individuelles (Collerette et

Schneider, 2007). Et aussi précisent Collerette et Schneider (2007, p. 226), « un groupe a sa dynamique propre : pour cette raison, la réaction devant une situation donnée résulte d'une chimie complexe ». Ce qui suppose que, le processus du cadrage curriculaire est une entreprise complexe, qui nécessite de s'intéresser aux réactions de l'ensemble du groupe et des sous-groupes, pour saisir la « chimie » particulière du système et en suite, adopter l'approche de gestion en conséquence.

Dans cette perspective, « l'accès à la complexité nécessite de trouver l'enveloppe optimal du système à prendre en compte sans être ni trop réducteur, ni trop ambitieux afin d'identifier et d'obtenir les informations pertinentes pour agir » (Bériot 2006, p. 84). Ce qui suppose que les organisations n'existent que par la présence des hommes. Ainsi, les acteurs entretiennent des relations récurrentes, compte tenu de l'objectif commun, qui guident les catégories d'acteurs pour délimiter le système à considérer. Comme le signalait déjà Crozier (1979), aucun changement ne peut se faire sans efforts humains, donc sans l'engagement d'hommes capables de l'assumer. Selon la logique systémique, les différentes catégories d'acteurs doivent définir de façon claire les personnes à intégrer dans le processus du projet. Il s'agit de circonscrire le système à prendre en compte dans le projet. Cette tâche n'est pas un fait du hasard. En ce sens que le balisage tient compte de contraintes multiformes, car « l'organisation peut se trouver parfaitement définie par ses objectifs et les données technologiques, économiques, écologiques qui s'imposent à elle, comme autant de contraintes » (Crozier et Friedberg 1977, p.95).

Dans le cadre de cette recherche, le système à considérer interpelle les différents acteurs. En ce sens que, lorsqu'il est bien identifié, il facilite l'appropriation du curriculum par ces derniers. Il s'agit pour les planificateurs et les acteurs de terrain, de se rendre compte des compétences individuelles de chaque acteur impliqué dans le processus du cadrage. Il est nécessaire d'identifier parmi les différents acteurs, qui peut faire quoi et comment ? Qui peut freiner ou ne pas réaliser une tâche ? Il importe de se rendre compte que, lorsqu'un professionnel de terrain maîtrise ces actions, il devient difficile pour lui de ne pas pouvoir s'impliquer de manière active dans le projet curriculaire. Il y a alors lieu de comprendre que, le spécialiste en curricula ne doit pas être une personne « outsider », c'est-à-dire qui ne maîtrise pas les réalités du contexte.

➤ **Acteurs ressources et acteurs freins afin de gérer les résistances**

Les acteurs d'après Bériot (2006, p.85), 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. 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.

Le système à considérer met en cohérence un ensemble d'acteurs du système, capables de converger vers l'objectif majeur de la demande. Il s'agit des acteurs ressources et des acteurs freins ; ceci dans le but de gérer les résistances.

Dans le contexte de l'étude, il revient au (x) demandeur(s) en tant qu'initiateur(s) du projet, non seulement d'identifier, mais aussi et surtout de repérer les acteurs influents concernés par le processus du cadrage curriculaire. En ce sens, il importe aux différents planificateurs impliqués dans le projet, d'aider le(s) commanditaire(s) à identifier ceux des acteurs relevant du système scolaire susceptibles de jouer un rôle influent dans le processus du cadrage des nouveaux curricula de l'éducation de base. Le demandeur est alors habilité à repérer les acteurs qui ont pouvoir de décider des moyens tant financiers, matériels qu'humains. Dans cette optique, les demandeurs représentent le maillon essentiel. Ce sont eux qui donnent d'ailleurs sens, non seulement au processus du cadrage curriculaire, mais aussi au rôle des planificateurs.

Dans l'approche systémique, le système à considérer fait preuve de professionnalisme, lorsque les différents acteurs sont identifiés et repérés. On se retrouve ainsi dans une sorte d'interdépendance absolue, chaque acteur occupe effectivement une posture qui est la sienne. A cet effet, l'appropriation du curriculum par les acteurs qui peuvent être à la fois demandeurs, se vit comme une conséquence positive du cadrage curriculaire. Dans le processus du cadrage curriculaire, le demandeur peut identifier ou repérer les acteurs dans les autres ministères en charge de l'éducation (MINFI, MINRESI, MINESUP, CNE, MINFOPRA, ou au sein des Organismes partenaires du développement (UNESCO, UNICEF, Plan-Cameroun, OIF, ONG, OSC etc.) ou encore dans les collectivités territoriales (élus locaux).

➤ **Relations récurrentes afin de trouver des leviers du changement**

Les relations récurrentes renvoient aux différentes interactions et interrelations (Morin, 1976 ; Crozier et Friedberg, 1977 ; Bériot, 1992 ; 2006) qui se trament entre les différents acteurs engagés dans le processus du cadrage curriculaire. Ainsi, appréhender la nature de ces relations selon la logique systémique, consiste à observer certaines constantes dans les relations entre les acteurs, en particulier dans celles qui sont établies entre les différentes catégories

d'acteurs. Dans ce sens, Autissier et Moutot (2013) estiment que le processus du cadrage se caractérise davantage par la nature des relations entre les planificateurs et les demandeurs à prendre en compte dans le projet. Le cadrage curriculaire étant une entreprise complexe, il devient indispensable pour tout cadreur de ne plus seulement accompagner (imposer) une réforme, mais de développer la capacité de changer des acteurs. Ce processus passe selon Carpentier (2010 ; 2013) par l'identification des zones nodales ou des circuits relationnels à modifier ou sur lesquels s'appuyer pour réguler le cadrage.

D'après Bériot (2006), le système à considérer articulant les relations entre les différents acteurs, doit spécifiquement insister sur la nature de ces relations. En ce sens, le cadrage implique une évolution des relations récurrentes entre les acteurs. Car, il recommande à l'intervenant de chercher « si le contexte est favorable, à recueillir un certain nombre d'informations à propos des relations entre les acteurs en tentant de les objectiver et de les clarifier. Ici aussi, recouper certaines informations limitera les risques d'erreur » (Bériot 2006, p. 85). Ce qui suppose que les planificateurs de la réforme, après l'identification et le repérage des acteurs ressources et freins, auraient au préalable cherché à se documenter sur les relations entretenues régulièrement par les différents acteurs du système scolaire, à l'effet de limiter les éventuelles résistances. A cet effet, Bériot (2006) identifie trois caractéristiques intéressantes selon : le degré de synergie à élaborer une stratégie, le repérage de l'initiateur de la relation et l'origine de la décision.

Dans ce contexte, il importe pour une implication active des professionnels, de maîtriser la nature des relations existant entre les différents acteurs, lors du processus du cadrage curriculaire. C'est d'ailleurs un appel à la responsabilisation de chacun. De sorte que, les acteurs de terrain qui représentent souvent le moteur de l'activité d'opérationnalisation des curricula, puissent eux-mêmes initier les relations aux autres. Dans cette perspective, l'appropriation devient alors une expérience vécue, axée sur la transformation des représentations partagées propres à chacun des individus impliqués dans le projet.

➤ **Enjeux afin de situer l'implication des acteurs**

D'après Bériot (2006), les enjeux renvoient à ce que les acteurs ont à gagner ou à perdre dans l'atteinte de l'objectif d'un projet. A cet égard, Huberman (1988) relevait, que toute innovation fait l'objet d'un marchandage, en ce sens que ceux qui veulent le changement doivent trouver des alliés. Lequel marchandage se fait parfois très honorablement et ouvertement, parfois de façon plus clandestine, voire sordide. Perrenoud (2003) fait remarquer que, si ces derniers n'adhèrent pas à la réforme par conviction, peut-être le feront-ils par calcul, s'ils

obtiennent en échange certains avantages. Une réforme étant à large échelle, se marchande parce qu'elle a de nombreuses facettes, qui font l'objet de transactions indépendantes.

Pour Depover (2006), il se pose un problème d'équité dans le management des individus. Ainsi, avant de lancer le processus de cadrage, 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 scolaire vont résulter de ce qu'ils perçoivent des avantages ou inconvénients que la réforme curriculaire peut comporter pour leur situation de travail. Dans ce sens, les enjeux des acteurs mettent en œuvre une certaine régulation. La régulation du système éducatif devient le produit de combinaison d'agrégats composites où se confondent les attentes des acteurs. Ce nouveau cadre structurel et les nouvelles règles effectives supposent de nouveaux rapports entre les parties prenantes, un nouveau partage du terrain, qui peut se vivre en coexistence pacifique.

Les spécialistes des politiques éducatives 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 chaque catégorie d'acteurs. Il s'agit de savoir l'intérêt que chaque participant tire du projet. Les planificateurs doivent alors se rendre compte, qu'ils ne sont pas souvent les initiateurs du projet et, se référer ainsi aux demandeurs que sont tous les bénéficiaires de la réforme par essence protéiforme. L'implication professionnelle qui se veut activée, résulte alors du fait que, les spécialistes des politiques éducatives ont pu tenir compte de tous les acteurs du système éducatif. Par conséquent, il devient difficile d'observer les conduites de dénigrement, de repli, de refus ou de rejet par rapport à l'objet du cadrage.

2.3.1.2.3 Marges de manœuvre du système : vecteur de la mise en œuvre de la réforme curriculaire

D'après Bériot (2006), l'approche systémique nécessite qu'on tienne compte, non seulement des informations porteuses de sens, du système à considérer, mais aussi et surtout des marges de manœuvre. Celles-ci renvoient à l'ensemble des possibilités (matérielles, financières, humaines, etc.) grâce auxquelles on peut faire face à une situation donnée. Elles sont ainsi l'ensemble des moyens dont dispose un système pour réagir face à de possibles changements ou variations. Les marges de manœuvre supposent les caractéristiques du système

à considérer, c'est-à-dire l'ensemble des possibilités offertes à une entreprise, un Etat, une Institution, afin de pouvoir s'adapter aux évolutions de son environnement.

Le cadrage curriculaire est un processus qui 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 alors 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.

➤ **Les contraintes ou les ressources afin de définir la stratégie**

Si la reconnaissance ou l'admission de l'existence des marges de manœuvre assurent un effet de levier dans le processus du changement, Bériot (2006) suppose qu'elles prennent en compte les contraintes et les ressources, permettant de définir la stratégie. Les contraintes supposent des limites à l'action qu'un système s'impose ou qui lui sont imposées. Les ressources quant à elles peuvent être soit des moyens, des facultés, des recours, des possibilités ou encore des capacités susceptibles de contribuer à la réalisation d'une action. D'après Bériot (2006), ces contraintes et ressources relèvent du contexte ou de l'environnement du système concerné.

Cependant, Bériot (2006) propose de distinguer celles des contraintes qui sont réellement utiles au fonctionnement du système de celles qui ne sont que des prétextes. Il s'agit de faire la différence entre les contraintes qui apparaissent vraiment fixes et incontournables de celles qui ne sont que des alibis, c'est-à-dire des contraintes issues d'habitudes, de croyances, d'enjeux individuels dans le discours du demandeur, à l'exemple de : « on a toujours fait comme cela », « la hiérarchie exige que... », « Il faut absolument terminer ceci dans tel délai », etc. Car, les contraintes fallacieuses (issues d'habitudes, de croyances, d'enjeux individuels) dans le discours du demandeur, même quand elles sont exprimées de bonne foi, peuvent être remises en cause dans l'intérêt de tous. Ainsi, renchérit Bériot (2006, p. 95) « la principale difficulté réside dans le fait que, les contraintes exprimées en particulier dans les demandes-solutions, sont souvent biaisées, car elles sont plus liées au problème immédiat, qu'à l'objectif du niveau supérieur ».

Dans le cadre de cette étude, les spécialistes en politiques éducatives, concomitamment avec les catégories d'acteurs, doivent premièrement envisager le plan de cadrage adéquat, évaluer les différents moyens, les différentes ressources, mais surtout ambitionner les différents réseaux de contournement. Il s'agit alors de vérifier la faisabilité et la réalisation effective du cadrage curriculaire. L'implication de tous étant une exigence dans l'approche systémique, la reconnaissance ou l'admission de l'existence des marges de manœuvre, au travers des contraintes ou des ressources, permet d'impliquer tous les maillons de la communauté éducative. Il n'est donc plus facile d'observer les conduites de refus, d'inhibition chez les professionnels de terrain.

➤ **Solutions tentées ou envisagées afin d'éviter de proposer plus de la même chose**

La reconnaissance ou l'admission de l'existence des marges de manœuvre permet de comprendre qu'il est nécessaire d'envisager des solutions, tout en évitant de faire plus de la même chose. Il est alors nécessaire de savoir que, tout processus du cadrage fait référence à une solution. Les solutions tentées ou envisagées sont d'après Bériot (2006), des actions engagées ou entreprises pour éviter de retomber dans ce qui était fait dans le passé et qui n'a pas connu de succès. Ce qui exige de l'intervenant dans un processus de réforme, de les recenser, les identifier, les repérer, afin d'éviter de les reconduire, c'est-à-dire faire un peu plus de la même chose. Ceci implique de la part des différents acteurs, de s'assurer que tout le monde interpellé par le projet a été sollicité, consulté ; mais aussi qu'on a intégré dans ce projet, les spécialistes en politiques éducatives.

Dans le contexte du cadrage curriculaire au Cameroun, il revient aux différents acteurs impliqués dans le processus, de s'interroger au préalable sur le sort des réformes antérieures (la PPO, la NAP), avant de se lancer dans le projet des curricula par APC. Ceci parce qu'il est prudent d'envisager des solutions qui au préalable avaient connu un échec. En ce sens, il faut se rassurer que le cadrage curriculaire par l'APC a adopté des mesures normatives, permettant de favoriser son appropriation par les acteurs de terrain. Le fait que ces différents acteurs aient eu ainsi la responsabilité partagée sur la solution envisagée, permettrait à chacun d'être motivé et par conséquent, de participer de manière impliquée à la mise en œuvre des curricula de l'éducation de base.

➤ **Évolutions prévisibles afin d'adapter les solutions au moyen terme**

Dans la perspective des marges de manœuvre, les évolutions prévisibles afin d'adopter des solutions à moyen terme, font référence aux différentes alternatives émises par les acteurs impliqués dans le processus du changement. L'évolution prévisible renvoie à « tout événement futur susceptible d'avoir un impact sur la démarche » (Bériot 2006, p. 90). Il peut aussi bien provenir de l'intérieur du système (le départ à terme d'un demandeur ou d'une personne influente, une réorganisation dans l'entreprise, la création d'un syndicat) que de l'environnement (par exemple une évolution technologique, une loi sur la formation ou le temps de travail, un changement de cible sur le marché). Ce processus implique chez Bériot (2006) une mise en veille, mieux une vigilance du cadreur, afin que des éventuelles évolutions ne viennent perturber ou déstabiliser le processus du projet.

Lesquelles évolutions seraient susceptibles d'avoir un impact sur le processus du cadrage à différents ordres, car elles peuvent être scientifiques et sociales. Ainsi, sur le plan scientifique, un acteur peut être en débat avec des collègues, avec des spécialistes en éducation, avec des professeurs d'Université. Il peut participer aux colloques, séminaires où des échanges fructueux se trament. Des bibliothèques se multiplient de plus en plus, où il peut se rendre pour accéder à de nouvelles connaissances, pour assurer sa formation continuée. Ce qui suppose que le cadreur ne doit pas adopter une démarche linéaire. A cet effet, il peut prévoir le départ d'un demandeur ou d'une personne influente ; tenir compte d'une éventuelle réorganisation du système éducatif ; d'une revendication syndicale (masse critique) ; d'une évolution technologique ; d'une loi sur la formation, du temps du travail scolaire et des changements de cible sur le marché de l'emploi. Autrement dit, l'intervenant doit anticiper sur les éventuelles évolutions en intégrant dans son agenda des réajustements nécessaires.

L'approche proposée par Bériot (2006) est importante, dans la mesure où elle a des effets sur le cadrage curriculaire. Bien que le cadrage soit issu de l'entreprise, il reste aussi valable dans le contexte éducatif parce que l'éducation constitue une entreprise où des problèmes de management se posent et se vivent au quotidien. En effet, l'approche systémique implique dans le management des projets, un changement de paradigme qu'induit un modèle de régulation. Laquelle régulation doit permettre l'intégration de toutes les contradictions qu'entraîne l'existence des jeux des différents acteurs en état de coopération. Le modèle proposé par Bériot (2006) s'inscrit dans cette perspective, puisqu'il prend en compte la totalité des éléments du changement de paradigme dans la réforme des curricula. Les solutions tentées renvoient aux perspectives d'avenir. Il s'agit des opportunités que le système actuel offre aux

générations futures d'une manière particulière. Il y a alors lieu de comprendre que, c'est un engagement fort pour les acteurs impliqués dans le processus du cadrage curriculaire. Car, le système demeure un ensemble d'éléments constitués d'énergies capables de se renouveler. Bériot (2006) énonce cependant des principes, mais ne donne pas des outils au cadreur. Il ne suffit pas seulement d'énoncer des principes, mais encore faut-il que le cadreur soit outillé pour mener à terme le cadrage curriculaire.

Or, la difficulté que le MINEDUB a eu au Cameroun, c'est que le processus du cadrage des curricula de l'éducation de base ne disposait pas d'un plan de cadrage, devant tenir compte d'un ensemble de paramètres indispensables à un développement curriculaire cohérent (informations porteuses de sens ; système à considérer, les marges de manœuvre). Pour réussir, le processus du cadrage curriculaire doit nécessairement privilégier une dynamique inclusive et se fonder sur une démarche réflexive et une planification rigoureuse dans le temps. Le processus est certainement laborieux, mais il mérite au regard des enjeux culturels et socioéconomiques, que les Etats y investissent leurs intelligences, leurs ressources et leurs énergies.

2.3.2 La théorie de l'appropriation

Plusieurs auteurs ont théorisé le concept d'appropriation. Selon le modèle théorique de l'appropriation développé par Penneman et al. (2016), l'appropriation est un processus complexe qui « s'effectue par étape progressive durant lesquelles l'enseignant va simultanément interpréter et transformer l'outil mis en œuvre, mais également modifier ses perceptions initiales et ajuster ses pratiques d'enseignement » (Bélangier, Bowen, Cartier et al., 2012 ; Dupriez, 2015 ; Duthoit & Metz, 2012). L'appropriation ne saurait donc résulter d'une application mécanique de propositions prescrites. C'est un long processus qui débute bien avant la phase d'utilisation de l'objet ou de mise en œuvre du changement planifié et se poursuit bien après l'apparition des premières routines d'utilisation (De Vaujany, 2006, p.117). Ainsi, selon penneman et al. (2016), le processus d'appropriation s'effectue en cinq étapes ou phases auxquels l'on associe un ensemble de facteurs susceptibles de l'influencer.

2.3.2.1. Les phases du processus d'appropriation d'un changement en éducation

Penneman et al. (2016), distinguent cinq phases dans l'appropriation d'un changement par tout acteur concerné. Il s'agit de l'entrée dans le projet, l'implémentation, l'intégration, l'appropriation cognitive et comportementale, et du transfert.

- **L'entrée dans le projet** correspond, d'une part, à une phase d'information à propos du projet à mettre en œuvre et, d'autre part, à un moment décisionnel d'entrer dans le projet. C'est la première étape du processus d'appropriation. Au cours de cette phase, les discussions portant sur l'outil ou le projet à mettre en œuvre sont menées entre les différents acteurs à l'issue desquelles la prise de conscience de la nécessité d'adopter le projet de réforme et de mettre en œuvre les solutions préconisées est communément partagée et acceptée par les acteurs concernés (Penneman et al., 2016). Ainsi, l'appropriation d'une réforme curriculaire nécessite au préalable que le projet de réforme soit discuté et accepté par les différentes catégories d'acteurs concernés avant l'implémentation de la réforme sur le terrain. La négociation du projet de réforme avec les acteurs concernés semble constituer une condition facilitatrice de l'appropriation de la réforme par ces derniers. Leur implication dans le processus du cadrage curriculaire leur permettra de mieux saisir la pertinence du changement envisagé et les objectifs poursuivis. Cette acceptation d'entrer dans le projet se traduit par la volonté de faire des recherches et de collaborer avec ses pairs pour améliorer ses pratiques professionnelles. Après cette première étape du processus d'appropriation, suit la phase d'implémentation du projet par les acteurs de terrain.
- **L'implémentation** correspond à l'étape de mise en œuvre effective du projet selon les démarches proposées (Penneman et al., 2016). A cette étape, les consignes et recommandations relatifs à la mise en œuvre de la réforme curriculaire sont appliqués tel quel par les professionnels de l'éducation. « Il s'agit pour eux de mettre en œuvre « fidèlement » les propositions didactiques et d'agir conformément à des consignes externes présentées lors de la formation et explicitées plus largement dans le guide méthodologique de l'enseignant ou lors de l'accompagnement » (ibid.). C'est donc dire que la formation et l'accompagnement des acteurs dans la mise en œuvre conforme de la réforme curriculaire est nécessaire pour qu'ils s'approprient ladite réforme et renforcent leurs capacités à mieux l'opérationnaliser sur le terrain. Ainsi, le professionnel de l'éducation ne peut véritablement maîtriser un changement planifié qu'à travers une formation pratique et un accompagnement guidé sur le terrain. Cette implémentation ou mise en œuvre concrète du projet de réforme conduit à une phase d'intégration individuelle des pratiques pédagogiques de l'APC par les professionnels de l'éducation.
- **L'intégration** correspond à la phase d'appropriation originelle du projet selon le processus d'appropriation proposé par De Vaujany (2006). Elle est caractérisée par

l'apparition de tensions et de conflits cognitifs entre les perceptions initiales des acteurs concernés par le changement et les caractéristiques de la réforme. A ce niveau, « le professionnel va interpréter et transformer l'outil et ajuster ses pratiques en fonction du contexte environnemental et individuel dans lequel l'outil est mis en œuvre » (De Vaujany, 2006 cité par Pennam et al. 2016). L'intégration de l'APC dans les pratiques professionnelles des enseignants nécessite donc l'adaptation de cette approche au contexte locale. Il importe de ce fait que le professionnel de l'éducation réfléchisse à des diverses façons de pouvoir appliquer le curriculum dans sa salle de classe sans toutefois se limiter aux prescriptions textuelles parfois incohérentes avec les réalités professionnelles. Par ces modifications, les enseignants s'approprient la réforme de façon cognitive et comportementale à la seule condition que les transformations apportées soient cohérentes avec les principes pédagogiques de l'APC (Penneman et al., 2016). L'appropriation semble donc être plus facile par le mécanisme d'adaptation voire d'intégration du curriculum au contexte local.

- **L'appropriation cognitive et comportementale** renvoie respectivement à la valeur accordée aux principes didactiques, pédagogiques et méthodologiques de l'outil à mettre en œuvre ainsi qu'aux comportements des enseignants ou à l'adoption de démarches conformes aux principes didactiques sous-jacents (ibid.). Ici, le langage et les actions des acteurs de l'éducation doivent être cohérents et en conformité avec les pratiques pédagogiques d'une approche par compétence. Autrement dit, cette appropriation correspond à ce que les enseignants pensent du curriculum et manifestent à travers leurs discours et leurs pratiques professionnelles.
- **Enfin, le transfert** (ou la ré-appropriation pour reprendre le terme de De Vaujany (2006)) constitue une étape au-delà de l'appropriation. Il se réalise lorsque l'enseignant a intégré certains principes du curriculum qu'il continue d'appliquer bien au-delà des premiers signes de changement de pratique et dans n'importe quelle situation pédagogique (Penneman et al., 2016). « À ce moment du processus d'appropriation, le soutien externe (formation ou accompagnement apporté par les concepteurs de l'outil ou les formateurs) et les outils proposés ne sont plus indispensables » (ibid.). La mise en œuvre du curriculum devient une routine et une facilité pour le professionnel. Comme nous l'avons mentionné plus haut, ce processus d'appropriation est influencé par une diversité de facteurs qu'il convient d'analyser dans les lignes qui suivent.

2.3.2.2. Les facteurs influençant l'appropriation d'un changement en éducation

Le processus d'appropriation d'une réforme pédagogique ou de tout changement planifié en éducation est influencé par des facteurs qui « agissent comme leviers ou obstacles à l'appropriation d'outils » (Penneman, 2018 cité par Grégoire, 2020). Ces facteurs sont liés non seulement à l'outil et au type de soutien externe proposé, mais également aux caractéristiques de l'enseignant, de la classe et de l'environnement organisationnel dans lequel la réforme est mise en œuvre (Penneman et al., 2016).

- **Les facteurs liés à l'outil**, qui sont susceptibles d'influencer l'appropriation de la réforme, sont relatifs aux critères d'intelligibilité, d'efficacité et de proximité. Ainsi, Pour être approprié, un outil ou une réforme pédagogique doit présenter des critères d'intelligibilité c'est-à-dire s'inscrire dans le genre professionnel des enseignants, des critères d'efficacité visant à donner un minimum d'avantages aux professeurs et les critères de proximité et dans ce cas, la réforme ne doit pas être trop éloignée des pratiques des enseignants (Penneman, 2018 cité par Grégoire, 2020). Par ailleurs, l'outils ou le changement à mettre en œuvre doit être adapté au contexte local et répondre aux besoins des élèves et des enseignants et aussi être cohérent avec le curriculum prescrit (Penneman et al, 2016). Bien plus, il importe que les objectifs à atteindre ainsi que les stratégies à mettre en place pour y parvenir soient clairement définis (ibid.). Bref, les objectifs et les résultats à atteindre doivent être clairement définis et pertinents pour répondre aux besoins des élèves et des enseignants.
- **Les facteurs liés au soutien externe** sont relatifs à la formation et à l'accompagnement des acteurs dans la mise en œuvre de la réforme. Selon Penneman et al. (2016), plusieurs auteurs s'accordent sur la nécessité de proposer aux équipes éducatives un soutien externe dans la mise en œuvre et l'appropriation d'un changement planifié à travers les formations et l'accompagnement qui prennent en considération les attentes des enseignants, leur motivation et leur sentiment d'efficacité personnelle face à l'intervention promue et beaucoup plus centrés sur le partage et la compréhension des expériences et des difficultés rencontrées sur le terrain (ibid.). Car comme l'affirme Dupriez (2006), les enseignants ne changent leurs pratiques qu'en fonction des perceptions qu'ils ont de la réforme pédagogique.
- **Les facteurs liés à l'enseignant** et notamment

la valeur qu'il accorde à l'outil (notamment en termes de bénéfices pour les apprentissages des élèves), ses compétences à le mettre en œuvre (en termes de connaissances et de sentiment d'efficacité personnelle), ses représentations du métier (en termes de croyances et de conceptions de l'enseignement) et ses pratiques antérieures ont un impact sur l'appropriation d'outils didactiques (Durlak & DuPre, 2008 ; Goigoux, 2007 ; Ringwalt, Ennett, Johnson et al., 2003 ; Spillane, Reiser & Reimer, 2002 cités par Penneman, 2016).

En plus de ces facteurs, Tardif & Gauthier (2012) cité par Grégoire (2020) énumèrent d'autres critères susceptibles d'influencer l'activité professionnelle de l'enseignant c'est le cas notamment des valeurs morales, des normes sociales, des traditions scolaires, pédagogiques et professionnelles ou encore son expérience vécue. De ce fait, un écart trop important entre ces facteurs et la réforme envisagée, impliqueront pour l'enseignant une transformation profonde de cette réforme et les chances de se l'approprier complètement et sur le long terme diminueront (Penneman, 2018 cité par Grégoire, 2020). D'où la nécessité de prendre en compte les motivations et capacités des acteurs de terrain dans tout projet de réforme.

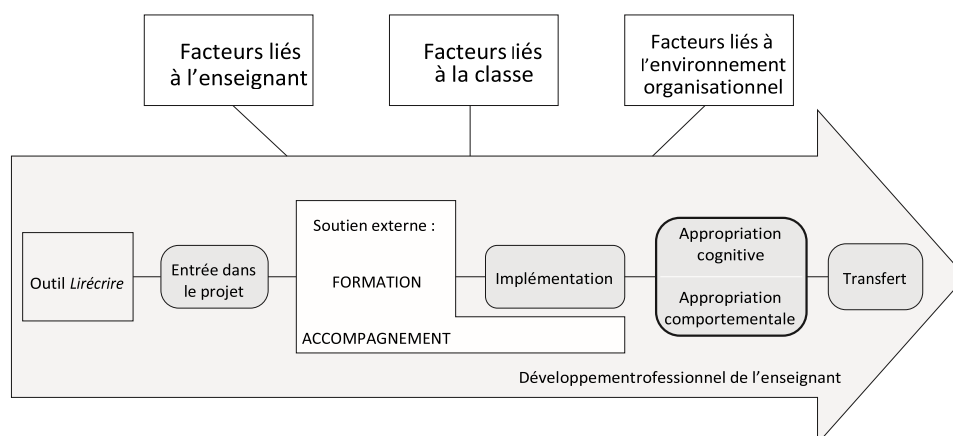
- **Les facteurs liés à la classe** (l'effectif des élèves, leur niveau de compétences initiales, leur motivation, leur attitude face à l'outil, leur niveau d'effort mis dans les activités scolaires) affectent l'appropriation des propositions pédagogiques et didactiques ainsi que l'engagement de l'enseignant dans le projet (ibid.). C'est pourquoi Bronckart & Plazaola Giger (1998) cités par Grégoire (2020) soulignent l'importance pour l'enseignant de prendre en compte le statut des apprenants et d'adapter l'objet d'enseignement par rapport à leurs connaissances préalables.
- **Le facteur lié à l'environnement organisationnel** joue aussi un rôle très important dans la réussite ou l'échec de changements de pratiques (Durlak & DuPre, 2008 cités par Penneman et al., 2016).

Il s'agit du contexte organisationnel général (relations avec les collègues, rapport à l'innovation de l'enseignant et de l'équipe pédagogique, structure organisationnelle de l'établissement, valeurs partagées par le corps enseignant...), mais également du degré de confiance entre les membres de l'équipe éducative et du soutien de la direction. La collaboration entre les enseignants semble également être un facteur déterminant dans le développement et l'appropriation de nouvelles pratiques, en particulier lorsque celle-ci rend les pratiques de classe visibles, c'est-à-dire lorsque le travail collaboratif est centré sur la production d'activités de classe et/ou l'analyse de traces de l'activité enseignante (Penneman et al., 2016).

Ainsi, le degré de synergie, la confiance et la collaboration entre les acteurs ainsi que le soutien de la direction ont un impact sur l'appropriation de la réforme par les professionnels de

l'éducation. Nous précisons que l'exposé de ces facteurs est volontairement resté théorique. Nous n'avons pas cherché à appliquer ces dimensions à notre recherche puisque cela ressortira dans l'analyse des entretiens que nous avons menés. Le schéma ci-dessous élaboré par penneman et al. (2016), représente les différentes étapes du processus d'appropriation et les facteurs susceptibles de l'influencer.

Figure 2 : Modèle de l'appropriation de l'outil lirécrire pour apprendre



Source : Elaboré par Penneman et al., 2016

En conclusion de ce chapitre nous retenons que l'implication et l'adhésion des acteurs dans tout projet de réforme, associées à la prise en compte des besoins, des compétences et de l'environnement professionnelle de ces acteurs concernés par le dit projet, sont fondamentales à leurs engagements dans la mise en œuvre du changement planifié. Ainsi, pour mieux s'approprier les nouveaux curricula de l'éducation de base, les professionnels du système éducatif ont besoin d'être éclairés sur la pertinence des actions à mener et les mécanismes de mise en œuvre effective de ces curricula dans leurs salles de classe. Pour cela il importe d'organiser des rencontres régulières d'analyse et d'exploitation de ces curricula entre les professionnels du système éducatif suivi d'une formation pratique à l'application de ces curricula au sein de l'école et des salles de classes. Il convient à présent de présenter la démarche méthodologique que nous allons utiliser pour mener cette recherche.

DEUXIEME PARTIE :

**DEMARCHE METHODOLOGIQUE DE L'ETUDE PORTANT SUR
L'APPROCHE SYSTEMIQUE DE LA REFORME CURRICULAIRE
ET L'APPROPRIATION DU CURRICULUM PAR LES ACTEURS
DU SYSTEME EDUCATIF CAMEROUNAIS**

CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

Dans ce chapitre, il s'agira d'esquisser les aspects méthodologiques qui ont guidé notre démarche de recherche. En effet dans tout processus de recherche, la méthodologie constitue, à plusieurs égards, une étape cruciale. Ce chapitre renvoie à l'ensemble des techniques pouvant permettre aux chercheurs de mener une investigation scientifique. Traiter la réforme curriculaire au travers de l'approche systémique dans un système scolaire, revient à s'appuyer sur une méthode précise. Le cadre méthodologique dans cette logique est cette étape dans laquelle, le chercheur après avoir expliqué et analysé théoriquement ses variables, cherche à les opérationnaliser mieux à les mesurer, afin de parvenir à des conclusions nouvelles. Selon Tsala Tsala (2006), la méthodologie est une partie de l'étude dont l'objet est l'analyse des méthodes (scientifiques) utilisées dans la recherche. À ce titre il est important d'envisager les différentes opérations pour construire le cadre méthodologique. Lesquelles opérations sont entre autres le type de recherche, présentation et justification du site de l'étude, la population de l'étude, le choix des techniques d'échantillonnage, les instruments de collecte de données et la technique d'analyse.

3.1. Rappel de la question de recherche

La question de recherche telle que formulée est la suivante :

« Comment l'adoption de l'approche systémique dans le processus de la réforme curriculaire influence-t-elle l'appropriation du curriculum par les acteurs du système éducatif camerounais à l'éducation de base ? Autrement dit, l'analyse des besoins des acteurs de l'éducation de base dans le processus de mise en œuvre de la réforme permet-elle aux instituteurs de s'approprier cognitivement et activement la réforme envisagée ou encore mieux de comprendre et d'opérationnaliser efficacement et de manière efficiente les nouveaux curricula ? Pour répondre à cette question de recherche, nous avons formulé une hypothèse générale et trois hypothèses de recherche.

3.2. Hypothèses de recherche

Dans ce paragraphe, il sera question d'opérationnaliser l'hypothèse générale de cette étude. Elle est composée de deux variables : une variable indépendante (VI), la variable indépendante qui est manipulable, celle qu'on modifie et une variable dépendante (VD), qui est celle sur laquelle s'observent les modifications, celle qui fournit les résultats des manipulations de la variable indépendante.

3.2.1. Hypothèse générale

L'hypothèse générale est une réponse à cette question de recherche que l'on s'est posée plus haut. Dans le cadre de notre étude, l'hypothèse générale est la suivante : « l'adoption de l'approche systémique dans le processus de la réforme curriculaire est déterminante à l'appropriation du curriculum par les acteurs du système éducatif camerounais à l'éducation de base ». Dans le souci d'éviter l'ambiguïté, l'hypothèse générale est éclatée en trois hypothèses de recherche.

3.2.2. Hypothèses de recherche (HR)

Elles sont au nombre de trois et constituent des tentatives de réponse provisoire aux préoccupations de la recherche.

HR1 : Recueil des informations porteuses de sens dans la mise en œuvre de la réforme curriculaire conditionne l'appropriation du curriculum par les acteurs du système éducatif camerounais à l'éducation de base.

HR2 : Le repérage du système à considérer dans la mise en œuvre de la réforme curriculaire influence l'appropriation du curriculum par les acteurs du système éducatif camerounais à l'éducation de base.

HR3 : La reconnaissance des marges de manœuvre dans le processus de mise en œuvre de la réforme curriculaire conditionne l'appropriation du curriculum par les acteurs du système éducatif camerounais à l'éducation de base.

3.2.3. Description de l'hypothèse générale (HG) et opérationnalisation des variables

L'hypothèse générale met en définitive la relation entre deux variables à savoir : une variable indépendante (VI) et une variable dépendante (VD)

Variable indépendante (VI) : Approche systémique de la réforme curriculaire

VI 1. Recueil des informations porteuses de sens dans la mise en œuvre de la réforme curriculaire

Indicateur 1 : identification de la nature de la demande des acteurs de terrain relative à la réforme curriculaire

Indicateur 2 : identification de la situation ou la position du demandeur par rapport à sa requête concernant ladite réforme

Indicateur 3 : incitation du demandeur à parler de ses préoccupations par rapport à la mise en œuvre de la réforme curriculaire

Indicateur 4 : incitation du demandeur à clarifier ce qu'il envisage par rapport à sa requête concernant ladite réforme

Indicateur 5 : explicitation des actions pertinentes du demandeur par rapport à l'objectif visé par la réforme curriculaire

VI 2. Repérage du système à considérer dans la mise en œuvre de la réforme curriculaire

Indicateur 1 : Reconnaissance des acteurs freins par rapport à la mise en œuvre de la réforme curriculaire

Indicateur 2 : Reconnaissance des acteurs ressources par rapport à la mise en œuvre de la réforme curriculaire

Indicateur 3 : Reconnaissance des circuits relationnels à modifier pour une meilleure mise en œuvre de l'approche curriculaire

Indicateur 4 : Clarification de ce qui est à gagner ou à perdre par les acteurs une fois le projet de mise en œuvre de l'approche curriculaire atteint

VI 3. Reconnaissance des marges de manœuvre dans le processus de mise en œuvre de la réforme curriculaire

Indicateurs 1 : Identification des conflits avec les actions engagées dans le passé précédents pour la mise en œuvre de l'approche curriculaire

Indicateur 2 : Connaissance au préalable la solution première du demandeur par rapport à la réforme curriculaire

Indicateur 3 : Capitalisation des actions en cours pouvant contribuer à la réussite du cadrage curriculaire

Indicateur 4 : Mise en perspective des actions à mener pour une mise en œuvre de l'approche curriculaire réussie

Indicateur 5 : Mise en exergue des informations sur l'objectif du processus du cadrage curriculaire à la disposition des acteurs pertinents.

Variable dépendante (VD) : Appropriation du curriculum par les acteurs de l'éducation de base.

Indicateur 1 : planifier les activités pédagogiques selon l'APC

Indicateur 2 : développer les activités enseignement/apprentissage/évaluation selon l'APC

Indicateur 3 : organiser les carrefours pédagogiques avec les collègues sur l'APC

Indicateur 4 : faire des recherches pour améliorer ses compétences professionnelles

3.3 Type de recherche

L'étude met l'accent sur le paradigme compréhensif, car elle recherche non plus l'explication causale, mais le sens que cette explication peut en cacher (Desmet et Pourtois, 1998). Autrement dit, cette étude cherche à comprendre l'appropriation du curriculum par les acteurs de l'éducation de base au regard de l'approche systémique de la réforme curriculaire. Ainsi, l'étude repose sur un devis qualitatif. En effet, la problématique de recherche, les objectifs visés recommandent une attention particulière, la recherche du sens, la prise en compte des intentions et des motivations, des attentes, des raisonnements, des croyances, des valeurs des acteurs. En d'autres termes, il s'agit d'une démarche qui vise la compréhension des phénomènes, car les fondements du discours scientifique ne prennent pas en compte les objets extérieurs indépendants du sujet percevant, mais bien les perceptions, les sensations, les impressions de ce dernier à l'égard du monde extérieur (Muchielli, 2004). De ce fait, cette recherche a pour objectif de comprendre l'influence de l'approche systémique sur l'appropriation du curriculum afin de proposer un cadre de référence pour une meilleure appropriation.

Elle privilégie une étude approfondie de longue durée d'un petit nombre de cas ou de situation (De Sardan, 2008). Cette approche qualitative met l'accent sur le recueil des données

subjectives pour accroître la signifiante des résultats et vise à étudier les pratiques sociales, les phénomènes du point de vue des acteurs de terrain, à chercher le sens que ces derniers attribuent eux-mêmes à leurs actions. 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. L'étude de cas constitue un élément idéal qui permet de répondre adéquatement aux questions de l'objet d'étude. Paillé (2004) propose six étapes dans le respect scrupuleux et dans l'ordre le choix des cas qui participeront à la recherche, les choix des instruments de collecte des données, le choix des instruments d'analyse, la mise en évidence des aspects distinctifs et instructifs et le tracé des implications théoriques et pratiques. Dans ce sens il est à noter que l'étude de cas est une forme d'enquête (socio pédagogique) ou d'investigations (psychopédagogiques) 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.

3.4. Présentation et description du site de l'étude

3.4.1. Présentation du site de l'étude

L'école publique de Biyem-Assi I Groupe II, est le site que nous avons choisi pour mener cette étude. Cette école est située au Cameroun, dans la région du Centre, département du Mfoundi, arrondissement de Yaoundé 6, plus précisément dans la localité de BiyemAssi, chef-lieu d'arrondissement de Yaoundé 6ème, et très exactement à 300 mètres du carrefour Acacia, tout près de la mairie et de la sous-préfecture de l'arrondissement de Yaoundé 6ème. C'est une école primaire d'ordre d'enseignement publique, du sous système éducatif francophone qui fonctionne dans un régime à temps plein avec un effectif de neuf enseignants pour 376 élèves réparties dans six salles de classes, de la Sil au CM2. Cette école a connu plusieurs dirigeants et est actuellement dirigée par Monsieur MVA VOULA Charles depuis l'année scolaire 2021/2022. Elle fait partie de l'un des groupes scolaires de l'école publique de Biyem-Assi 1 qui compte quatre groupes scolaires et une maternelle francophone, avec chacun à sa tête un directeur et un total de 40 enseignants dans tous les groupes, dont la plupart sont des femmes, soit un enseignant de sexe masculin et 39 de sexe féminin.

Cette école a été choisie comme site de notre étude, tout simplement parce qu'elle correspond aux critères définis par l'étude.

3.4.2. Description du site de l'étude

L'école publique de Biyem-Assi I Groupe 2 est construite en matériaux définitif et dispose de 6 salles de classes allant de la Sil au CM2 et comportant chacune des tables bancs disposées en trois rangées avec une table et une chaise pour l'enseignant ainsi que d'un tableau noir. L'école dispose par ailleurs d'un bureau pour le directeur, d'un secrétariat, d'une salle de réunion, des toilettes pour le personnel enseignant et ceux des élèves, d'une cour de récréation et d'un petit marché de récréation. Compte tenu du régime dans lequel est soumis l'établissement, l'école ouvre ses portes à 7h 00 du matin et les ferme à 14h 30 tous les jours ouvrables. Les cours sont dispensés suivant un emploi de temps élaboré pour chaque classe avec un minimum et un maximum de 8 à 11 leçons à enseigner par jour. Le suivi et l'accompagnement des enseignants et du personnel de service se fait par le directeur selon un emploi de temps préalablement élaboré. Ce suivi se fait de l'intérieur par les cellules pédagogiques des niveau 1, 2 et 3 et de l'extérieur par les autres maillons de la chaîne de supervision pédagogique à l'instar du délégué régional et de l'inspecteur d'arrondissement, à travers des journées pédagogiques organisées en vue de former le directeur et les enseignants. Il s'effectue également à travers des UNAPED (unités d'animations pédagogiques) visant à regrouper les écoles en bassin pédagogique afin d'identifier les lacunes des enseignants par rapport à certaines leçons et ressortir une fiche de présentation de ces leçons. Les effectifs des élèves par salle de classe se présentent comme suit :

Tableau 3 : effectif des élèves à l'école publique de Biyem-Assi 1 groupe 2

Classes	Sil	CP	CE1	CE2	CM1	CM2	Total
Effectifs des élèves	67	65	58	63	55	68	376
Nombre d'enseignant	2	1	1	2	1	2	9

3.5. Population de l'étude et critère de sélection des participants

3.5.1. Justification de la population d'étude

Pour Muchielli (1986), la population est l'ensemble des personnes sur lesquelles porte l'enquête et qui constituent une collectivité. En effet, ce que l'on vise à obtenir, c'est bien une

population dont tous les éléments comportent autant que possible les mêmes caractéristiques précises en relation avec les objectifs de l'étude (Depelteau, 2010 ; Fortin et Gagnon, 2016). Autrement dit la population désigne un groupe des personnes, d'objets, d'unités ayant les mêmes caractéristiques sur lesquelles portent des observations. Elle est, en fait une collection complète d'éléments intéressants une investigation particulière. La population d'étude dans le cadre de cette étude est constituée de l'ensemble des professionnels de l'éducation de base impliqués tous dans le processus de réforme curriculaire. Elle concerne principalement les instituteurs chargés de classe et les responsables en charge de la supervision pédagogique.

L'orientation de cette population est faite dans le but de proposer un cadre de référence pour une meilleure appropriation du curriculum par les acteurs de l'éducation de base. Ce d'autant plus que Mias (1998) pense que l'implication professionnelle des acteurs de l'éducation de base dans le processus de mise en œuvre de la réforme curriculaire est la résultante de la considération des besoins de ces derniers dans le pilotage du changement. Ce choix n'est pas hasardeux, car certains acteurs professionnels sur le terrain n'appliquent pas entièrement et conformément le curriculum dans leurs salles de classe. Ce qui pourrait impacter de manière considérable les objectifs poursuivis par l'institution voire le système éducatif.

3.5.2. Critère de sélection des participants à la recherche

Pour obtenir la population, les principes d'exclusion et d'inclusion sont mis en exergue. Le principe d'exclusion selon Fortin et Gagnon (2016), 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. Ainsi, pour faire partie de la population d'étude, il fallait réunir les critères ci-après cités :

➤ Être professionnel de l'éducation de base de sexe masculin ou féminin

Il s'agit d'un enseignant qui a les capacités d'analyser des situations complexes, en référence à plusieurs grilles de lecture ; de faire de façon à la fois rapide et réfléchie, le choix des stratégies adaptées aux objectifs et aux exigences éthiques de la profession enseignante. Il s'agit d'un praticien réflexif. Un enseignant est donc ce professionnel qui innove et qui cherche à s'adapter face à la nouveauté.

➤ Être en exercice dans le système éducatif comme praticien de terrain dans le système éducatif.

Le praticien renvoie à un professionnel capable d'une pratique réflexive. Dans ce processus de réflexivité, les professionnels (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). En effet, 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.

➤ **Avoir une ancienneté d'au moins 10 ans dans les processus éducatifs**

L'ancienneté dont il est question ici renvoie à une expérience. 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.

➤ **Être Directeur de l'école.**

Il s'agit d'un enseignant qui dispose des compétences managériales et qui a vécu le processus de mise en œuvre de l'approche curriculaire par l'APC. Les directeurs d'école sont les responsables des qualités pédagogiques et administratives des enseignants dont ils ont la supervision. Il s'agit des professionnels dont les compétences managériales permettent un pilotage de qualité en rapport avec l'opérationnalisation des nouveaux curricula et par ricochet l'implication professionnelle des acteurs de terrain.

➤ **Être de la chaîne de supervision pédagogique**

Il s'agit des professionnels de terrain qui pilotent le changement. Autrement dit, les membres de la chaîne de supervisions pédagogiques (inspecteurs et assimilés, Délégués et assimilés, Directeurs et assimilés...) doivent coordonner les différentes actions contextualisées en mettant en exergue le top-down et le bottom-up. Il est question de recueillir les informations porteuses de sens et d'analyser la demande des acteurs de terrain.

3.6 Technique d'échantillonnage et échantillon

3.6.1. Technique d'échantillonnage

La technique d'échantillonnage typique (Depelteau, 2010) est appliquée. Il s'agit d'une technique empirique qui se base sur un « choix raisonné » dans la mesure où il faut observer le comportement des professionnels de terrain de l'éducation de base dans l'exercice de leurs fonctions statutaires. Le choix raisonné ou intentionnel consiste pour le chercheur, d'après Fortin et Gagnon (2016, 271) « à sélectionner les sites particuliers, des personnes ou des

activités, dont il espère obtenir les données informatives, riches et significatives ». En effet, l'étude porte sur une étude de cas et, pour cette raison, faute de pouvoir les généraliser, les résultats obtenus seront plutôt intégrés dans un cadre théorique de référence (Dumez, 2016 ; Fortin et Gagnon, 2016 ; Paillé et Mucchielli (2016). En effet, la démarche qualitative consiste à rechercher non plus l'explication du phénomène, car celle-ci cacherait le sens. Pour constituer cet échantillon, l'étude a privilégié la technique d'échantillonnage typique. En effet, le choix de cette technique est en relation avec le problème de cette étude. De ce fait, compte tenu de la conduite étudiée, notamment l'appropriation du curriculum par les acteurs de l'éducation de base, nous avons précisément appliqué la technique d'échantillonnage raisonné typique (Depelteau, 2010) pour la sélection des participants à l'étude, selon les critères sus-énoncés et ayant accepté de participer à la recherche. L'utilisation de cette recherche se justifie donc par la pertinence du « choix raisonné » qui la sous-tend. Notre échantillon est composé de trois (03) professionnels de l'éducation de base, pour ce qui est de la chaîne de supervision, d'un directeur (01) et de cinq enseignants (05) qui ayant respecté les critères d'inclusion à la recherche ont été conviés au Focus Group.

En outre, la technique d'échantillonnage typique aide à mieux comprendre l'approche systémique dans la mise en œuvre de la réforme curriculaire et son impact sur l'appropriation du curriculum par les acteurs de l'éducation de base. Cette technique se justifie alors par sa pertinence des choix raisonnés qui la sous-tendent et font d'elle un choix aussi pertinent que celui du chercheur dans ledit domaine. En effet, cette technique est très utilisée par les partisans de la méthode qualitative qui recherchent moins la représentativité que l'exemplarité de leur échantillon. En d'autres termes ces personnalités ne sont pas choisies en fonction de l'importance numérique de la catégorie qu'ils représentent, mais en fonction de leur caractère exemplaire. Le critère de diversification déterminant la valeur de l'échantillon reste en adéquation avec les objectifs de l'étude sans restriction d'aucun aspect.

3.6.2 Échantillon

Un échantillon renvoie à la partie d'une quantité permettant par ses appréciations de connaître la totalité de la chose. C'est un groupe ou un sous-groupe d'individus prélevés dans une population donnée, aux fins d'y faire une étude (Fortin et Gagnon, 2016 ; Paillé et Mucchielli (2016). Pires (1997). Ces auteurs voient l'échantillon comme désignant « une petite quantité de quelque chose pour éclairer certains aspects généraux du problème » (p. 122). Ainsi, l'idée de l'échantillon est intimement liée à celle de la qualité des connaissances qui seront produites par la recherche. Dans le même esprit, Mocascarola (2018) estime que « lorsque la

recherche porte sur une population qui ne peut pas être appréhendée de manière exhaustive, les informations disponibles décrivent une partie, appelée échantillon, d'une totalité trop grande, mouvante ou mal définie pour être recensée » (p. 133). De ce point de vue, la description d'un échantillon doit apporter des connaissances qui ne concernent que les données analysées.

Il s'agit alors d'une population miniaturisée de la population initiale. Elle doit ainsi posséder les mêmes caractéristiques que la population mère. Échantillonner c'est choisir un nombre limité d'individus. La caractéristique de l'échantillon est sa représentativité et par conséquent, il doit avoir les caractéristiques de la population cible pour que les résultats obtenus soient généralisables. Cependant, l'échantillon dans la recherche qualitative est délibéré. Ainsi, ce qui prévaut, c'est l'expérience des événements. Notre échantillon est composé de 09 participants (09) parmi lesquels quatre (04) nous ont permis de collecter les informations individuelles et les cinq (05) autres les informations groupées à travers le « focus group discussion » qui est une technique de collecte des données. Elle permet à chaque participant de donner son point de vue par rapport à la thématique de recherche qui peut être contradictoire ou bien abonder dans le même sens.

3.6.3 Portrait des participants

Tableau 4 : Récapitulatif descriptif de l'échantillon (entretien individuel)

Cas	Sexe	Fonction	Ancienneté de service	Âge
Robert	Masculin	IPN	28 ans	54 ans
Monique	Féminin	CP	23 ans	52 ans
Simon	Masculin	IPR	26 ans	53 ans
Ronald	Masculin	Directeur d'école	25 ans	49 ans

Au regard de ce tableau, pour ce qui est des âges, les participants sont situés dans la tranche d'âge de 49 ans - 54ans. Le tableau révèle aussi que le genre masculin est dominant en ce qui concerne l'ensemble des participants retenus pour les entretiens individuels.

S'agissant du focus group discussion, nous avons sélectionné au regard des critères de participations 5 enseignants dans différentes écoles de l'arrondissement de Yaoundé 6.

Tableau 5 : récapitulatif descriptif de l'échantillon (Focus group)

Cas	Sexe	Fonction	Ancienneté de service	Âge
Rita	féminin	Enseignante	15ans	53 ans
Eléonore	féminin	Enseignante	12 ans	42 ans
Pierre	Masculin	Enseignant	14 ans	44 ans
Olive	féminin	Enseignante	11ans	36 ans
Rabeline	féminin	Enseignante	17 ans	49 ans

Le tableau 3 laisse transparaître la supériorité du genre féminin sur le genre masculin. Soit quatre (04) enseignants du genre féminin contre un (01) enseignant du genre masculin. Ce qui suppose que les femmes s'intéressent beaucoup pour la plupart à l'enseignement que les hommes. Aussi que les enseignants sont âgés de 36 ans à 53 ans. Il y a lieu de préciser que ces derniers ont néanmoins assisté à plusieurs séminaires portant sur la mise en œuvre de la réforme curriculaire.

3.7. Instruments de collecte des données

Il existe plusieurs instruments de collecte des données (questionnaires, le guide d'entretien, tests, le guide d'observation, etc. ...). Ainsi, en conformité avec la méthodologie de l'entretien semi-directif, il convient de construire un guide d'entretien, afin d'assurer la cohérence des informations qui seront recueillies sur le terrain. Le guide d'entretien ici fait référence à « la liste des thèmes auxquels l'interviewer s'intéresse, thèmes sur lesquels il est susceptible d'effectuer ses relances » (Romelaer 2005, p.112). Cette étude sur l'appropriation des nouveaux curricula de l'éducation de base a permis de justifier les choix de l'outil de collecte des données qui est le guide d'entretien semi-directif. En effet, il est question ici d'enquêter auprès des formateurs/encadreurs afin d'avoir les informations sur la manière dont ils appréhendent la gouvernance de l'institution et son impact sur l'appropriation de la réforme.

À cet effet, la collecte des données a été réalisée avec des outils conformément aux objectifs de l'étude. Pour ce faire, nous avons utilisé comme outil de collecte des données, un guide d'entretien semi-dirigé. Il est un dispositif technique qui vise à produire un discours traduisant à la fois des faits pédagogiques et sociaux. Cependant, avant la phase de communication proprement dite, nous avons tenu à préciser quelques paramètres de l'entretien

au consultant, dont l'objectif de notre entretien ; le choix du consultant ; la possibilité d'enregistrement.

3. 8. Technique de collecte des données

Collecter les données consiste à aller à la recherche des informations relatives à l'étude. La technique utilisée pour collecter les données est l'entretien individuel de type semi-dirigé.

3.8.1 L'entretien semi-directif individuel et le Focus group discussion

La technique utilisée pour collecter les données est l'entretien semi-directif individuel et le focus group discussion. Ce type d'entretien est principalement utilisé dans les recherches qualitatives, quand le chercheur veut comprendre la signification d'un événement ou d'un phénomène vécu par les participants. Dans ce type d'entretien le chercheur met en exergue une interaction verbale animée par lui-même, il laisse guider par le flux de l'entrevue sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, dans le but d'aborder les thèmes généraux sur lesquels il souhaite entendre le répondant, permettant ainsi de dégager une compréhension riche du phénomène à l'étude (Savoie-Zajc, 2006 ; 2009). L'entretien semi-directif est utilisé ici, parce qu'on s'intéresse aux dimensions qualitatives singulières d'un problème donné, c'est-à-dire à la manière dont chaque professionnel de l'éducation de base vit le processus de réforme curriculaire (Fortin et Gagnon, 2016).

A en croire Fortin et Gagnon (2016), le Focus Group Discussion est une technique de collecte des données qui s'inscrit dans le cadre du recueil des perceptions, du vécu comme dans le cadre de ce travail des professionnels de l'éducation de base dans le processus de mise en œuvre des réformes curriculaires. Contrairement aux entretiens individuels, le focus group nécessite la présence de plusieurs répondants à une même question posée sous le guide du chercheur.

Les auteurs (Vander Maren, 2004 ; De Sardan, 2008 ; Fortin et Gagnon, 2016) conçoivent l'entretien comme étant une conversation initiée par l'intervieweur dans le but spécifique d'obtenir des informations de recherche pertinentes qui est centrée par le chercheur sur des contenus déterminés par les objectifs de la recherche. Nous choisissons l'entretien semi-directif individuel et le focus group discussion dans une perspective qualitatif-compréhensive où l'intervieweur joue un rôle actif et cherche à mieux appréhender les informations de l'interviewé. Il s'agit d'une étude rétrospective puisque nous interrogerons les participants sur

une situation survenue antérieurement à l'entretien. À cet égard, les entretiens seront enregistrés avec l'accord du sujet puis retranscrits.

3.8.1.1 Justification du choix de l'entretien

Le choix de l'entretien semi-dirigé se justifie par le fait qu'il fournit au répondant la possibilité d'exprimer ses sentiments et ses opinions sur le sujet traité. Ce type d'entretien permet de faire des relances pertinentes et d'organiser l'ensemble des thèmes abordés et auxquels nous nous référons sans pour autant nous n'y reporter explicitement ni les formuler à la manière d'un questionnaire. Les raisons pour lesquelles nous avons fait recours à cet outil sont que, ce dernier permet d'apporter des éléments à la communauté scientifique concernant l'approche systémique de la réforme curriculaire. L'entretien de recherche représente ici, le seul mode d'accès valable dans un champ d'investigation encore peu exploré. Il va permettre tour à tour de : « débroussailler » le terrain ; de dégager des pistes de recherche ; de clarifier des problématiques et de poser certains problèmes dans toute leur complexité ; de mettre en relief la dimension subjective du sujet en recueillant des informations à partir de sa pratique personnelle, de considérer la perspective du sujet lui-même.

Le rôle de l'intervieweur est alors d'accompagner l'interviewé dans la construction, voire le repérage de ses sentiments et de ses perspectives. 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, d'obtenir des renseignements, d'acquérir des connaissances sur l'approche systémique de la réforme curriculaire et voir leur impact sur l'appropriation du curriculum par les acteurs de l'éducation de base du système éducatif camerounais. Et par conséquent, d'en faire des suggestions possibles dans le but d'améliorer avec efficacité et efficience le système éducatif camerounais. Cependant, il convient de préciser que l'entretien de recherche qualitative est souvent semi structuré, qu'il ne désigne ni une conversation libre ni un questionnaire très structuré (Vander Maren, 2004).

3.8.1.2. Le cadre des entretiens

Collecter les données suppose un cadre approprié. D'après Mgbwa (2009, p.172), « le cadre se doit justement d'imposer des limites, des lignes à ne pas franchir ». Dans cette logique, on peut s'accorder avec Guisot (2005) que le cadre fait référence à une formation seconde apportée de l'extérieur. Cette formation étant d'après l'auteur, une représentation substitutive, prédéfinie. Il s'agissait de préciser ici le lieu du déroulement de l'entretien, les modalités

données aux participants. Avant tout, ces entretiens commençaient toujours par la présentation du formulaire de consentement éclairé qui était signé par les consultants (cf. annexe 1). Il fallait également à chaque fois négocier le rendez-vous pour envisager le prochain entretien. En tout état de cause, le formulaire annexé de consentement a permis d'attirer leur attention sur l'importance de la recherche et garantir la confidentialité des données recueillies.

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, la chaise de l'étudiante chercheuse, une table pour deux et stylo et du papier pour noter les éléments verbaux et non verbaux du sujet. Par ailleurs il fallait préciser à l'interviewé la durée des entretiens qui ne devait pas déborder 60 minutes, la non-utilisation du téléphone pendant l'entretien. Nous leur disons aussi que nous disposons un dictaphone pour l'enregistrement. La collecte des données s'est appuyée sur l'entretien semi-directif qui est d'une certaine souplesse dans sa pratique.

3.8.1.3. Déroulement des entretiens.

Selon Banaka (1971), « Un bon entretien en profondeur (et cela est vrai des autres types d'entretiens) est le résultat de la connaissance qu'à l'intervieweur d'une théorie efficace de la communication interpersonnelle et de sa capacité à l'appliquer ». Dans cette logique certaines conditions seront prises en considération pour favoriser la communication. Il s'agira de tenir compte de la dimension personnelle et interpersonnelle dans la relation entre l'intervieweur et l'interviewé ; garder l'équilibre entre l'intervieweur et l'interviewé ; respecter la vulnérabilité de l'interviewé, respecter l'intimité de l'interviewé ; établir et conserver la réciprocité ; planifier la fréquence des entretiens et son impact. Par ailleurs, il convient de considérer que les aspects verbaux et non verbaux de la communication sont intimement liés et peuvent influencer l'interviewé. Ainsi, nous utiliserons des modes d'intervention sur le plan verbal et non verbal permettant de pallier à ce phénomène.

Lors de la première conversation, le chercheur donne des indications sur les buts de la recherche. Ici, il convient d'être naturel, de ne pas trop en dire, de ne pas se confondre en explications trop complexes, de ne pas être trop reconnaissant si la personne accepte. Il est souvent recommandé de tenir compte de la culture de l'interlocuteur, de son âge, son sexe et de répondre de façon discrète à ses questions, ne pas le précéder, ni le devancer, en un mot de s'adapter à son rythme. La durée de l'entretien est fixée à un temps limité qui n'ira au-delà de 60 minutes. Dans cette recherche, nous avons privilégié, comme élément le plus pertinent, la profondeur de la démarche plutôt que le nombre d'interviewés. Dans cette recherche, cinq

enseignants et quatre encadreurs seront interrogés et nous partons sur la base de deux entrevues par participant. Pour fixer le nombre d'entretiens, nous nous sommes appuyés sur les suggestions de Seidman (2013) qui préconise de s'assurer de la représentativité suffisante des éléments constitutifs d'une population donnée et de la saturation des informations.

Il importe de préciser que la dynamique de l'entretien prendra la forme d'un entretien dit actif dont la caractéristique principale est la participation active de l'intervieweur afin d'approfondir un dire, de ne pas se confondre en explications trop complexes, de ne pas être trop « reconnaissant » si la personne accepte. Il est souvent recommandé de tenir compte de la « culture » de l'interlocuteur, de son âge, de son sexe et de répondre de façon discrète à ses questions : ne pas la précéder ni le devancer, en un mot « s'adapter à son rythme ». Le lieu et la date des entretiens seront fixés suivant les disponibilités de l'interviewé. La dynamique de l'entretien prendra la forme d'un entretien actif dont la caractéristique principale est la participation active de l'intervieweur afin d'approfondir un thème. Muchielli (1991) trouve que l'intervieweur est actif en ce sens qu'il soutient sans arrêt son interlocuteur dans la réflexion. Il ne reporte pas à plus tard sa compréhension sous prétexte qu'il enregistre tout. Il faut, outre la compréhension du contenu, être capable de ramener la compréhension de ce qui est dit par rapport, à l'objet de l'entretien.

Dans cette configuration, l'intervieweur pose une première question par exemple « comment vous opérationnalisez l'approche par compétence ? » par la suite, l'interviewé à travers ses réponses est guidé par le chercheur, ce qui lui permet d'articuler sa pensée autour des thèmes préétablis. Ainsi, dans le cadre de ce travail, nous avons laissé la possibilité à l'interviewé de développer d'autres thèmes auxquels nous n'avons pas pensé en préparant l'entretien en question. En effet, dans le cadre d'un entretien semi-directif, la grille d'entretien permet de « centrer » l'échange entre l'intervieweur et l'interviewé sur chacun des thèmes préétablis. Nous avons construit le guide d'entretien au préalable à partir des hypothèses opérationnelles. Elle est constituée de :

- L'accroche et la mise en confiance où il s'agit de se présenter réciproquement, de cadrer l'objectif de l'entretien et de rassurer l'interviewé quant à la confidentialité et l'anonymat.
- L'entretien proprement dit concerne l'ensemble des questions et/ ou thématiques à aborder réparties en trois parties : les informations porteuses de sens, le système à considérer et les marges de manœuvre dans le processus de mise en œuvre de la réforme curriculaire.

Le premier entretien qui tenait lieu de pré-test a été effectué au début du mois de janvier 2023 avec deux instituteurs qui obéissaient aux critères de la recherche c'est-à-dire l'un avait une ancienneté de 12 ans et l'autre de 15 ans. Les difficultés auxquelles nous avons été confrontés 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.

Les cinq entretiens se sont déroulés à des intervalles plus ou moins rapprochés : 3 février 2023, 10 février 2023 (Focus group discussion), 17 février 2023, 24 février 2023, 3 mars 2023. Les jours des entretiens étaient fixés selon la disponibilité du participant et précisément le vendredi. Ce jour est indiqué parce que les participants se libèrent un peu plutôt que les autres jours. L'heure des entretiens était choisie par ces derniers de façon à ce qu'ils se sentent libres, à l'aise et disposés à nous partager leurs points de vue sur l'appropriation du curriculum par les acteurs de l'éducation de base. Leur tendance à sortir de la thématique abordée pour parler d'autres choses a plus ou moins rallongé la durée des entretiens qui étaient respectivement 49 minutes, 65 minutes, 44 minutes, 56 minutes, 59 minutes. Ces entretiens se sont tenus à l'école auprès des participants retenus dans ce cadre. Nous prenions les notes en même temps que nous enregistrions le discours à l'aide d'un dictaphone.

Par ailleurs, la clôture de l'entretien est importante, car, c'est elle qui laisse la dernière impression à l'interviewé. La synthèse a permis de laisser à l'interviewé le sentiment d'avoir été entendu, autrement dit, que sa parole a été considérée comme importante et d'avoir contribué à faire avancer la recherche sur la mise en œuvre des réformes curriculaires. Cette synthèse consiste en une dernière sollicitation de la personne pour qu'elle ajoute un élément qui lui semble important et en remerciant l'interviewé.

➤ **Critère de saturation**

Lorsqu'on a plus ou moins fait le tour des représentations pour un champ d'investigation donné, « on s'aperçoit assez vite que, sur un « problème » investigué, la productivité des observations et des entretiens décroît. À chaque nouvelle séquence, à chaque nouvel entretien, on obtient de moins en moins d'informations nouvelles. C'est la saturation des données empiriques. Ce qui suppose que le principe de saturation est plus qu'un signal de fin et constitue une garantie méthodologique de première importance. De ce point de vue, il importe de s'interroger sur le nombre minimum d'entretiens nécessaires, tout en restant pertinent par rapport au sujet de recherche et à la méthode choisie. À cet effet, un minimum de 5 entretiens nous était apparu nécessaire. Cependant, au-delà du nombre d'entretiens, c'est bien la qualité et la pertinence de ceux-ci qui importent.

3.9. Technique d'analyse des données

Les données recueillies feront l'objet d'une analyse thématique et plus précisément pour la thématization en continu (Paillé et Mucchielli, 2016). La thématization en continu ou encore l'analyse de contenu en continu d'après Paillé et Mucchielli (2016, p. 241), « 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. L'analyse de contenu selon Mayer et al. (2000, p.161), « consiste à classer les divers éléments d'un message afin de mieux en faire apparaître le sens ». De ce point de vue, le recours à la technique d'analyse ne s'est pas fait de manière hasardeuse, mais ce qui se justifie par le type d'instrument de collecte des données utilisé : le guide d'entretien. Quels que soient les croisements ou la juxtaposition des discours scientifiques, il est important d'opérer des ruptures nécessaires, afin d'aller au-delà des discours exprimés pour produire ou construire scientifiquement la réalité. Bien que la recherche soit inscrite dans un devis qualitatif, il est important de faire preuve de grande rigueur pour analyser les informations collectées.

3.9.1. Justification de la technique d'analyse

Le choix porté sur l'analyse de contenu thématique dans cette étude tient du fait qu'elle est la méthode la plus répandue pour étudier les interviews ou les observations qualitatives (Paillé et Mucchielli, 2016 ; Fortin et Gagnon, 2016). Elle consiste à retranscrire les données qualitatives, à se donner une grille d'analyse, à coder les informations recueillies et à les traiter. L'analyse décrit le matériel d'enquête et en étudie la signification. Cette partie permet de faire une analyse approfondie des principales étapes de l'analyse de contenu thématique. Par ailleurs, 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 au travers des thèmes de l'étude (Bardin, 2010).

3.9.2. Présentation de la grille d'analyse des données

La grille d'analyse a porté sur les modalités de la variable indépendante et de la variable dépendante, ainsi que leurs indicateurs à savoir : les informations porteuses de sens, le système à considérer et les marges de manœuvre dans le processus de mise en œuvre de la réforme curriculaire et l'appropriation du curriculum par les acteurs de l'éducation de base. Cette grille

permet d'examiner les paramètres de l'approche systémique dans le processus de mise en œuvre de la réforme curriculaire favorable à l'appropriation du curriculum par les acteurs de l'éducation de base.

Tableau 6 : Grille d'analyse thématique

THEMES	C O D E	SOUS-THEMES	Code	Observations		
				(+)	(-)	(+/-)
Recueil des informations porteuses de sens dans la mise en œuvre de la réforme curriculaire	A1	Identification de la nature de la demande des acteurs de terrain relative à la réforme curriculaire	a1			
		Identification de la situation ou la position du demandeur par rapport à sa requête concernant ladite réforme	a2			
		Incitation du demandeur à parler de ses préoccupations par rapport à la mise en œuvre de la réforme curriculaire	a3			
		Incitation du demandeur à clarifier ce qu'il envisage par rapport à sa requête concernant ladite réforme	a4			
		Explicitation des les actions pertinentes du demandeur par rapport à l'objectif visé par la reforme curriculaire	a5			
Repérage du système à considérer dans la mise en œuvre de la reforme curriculaire	B2	Reconnaissance des acteurs freins par rapport à la mise en œuvre de la reforme curriculaire	b1			
		Reconnaissance des acteurs ressources par rapport à la mise en œuvre de la reforme curriculaire	b2			
		Reconnaissance des circuits relationnels à modifier pour une meilleure mise en œuvre de l'approche curriculaire	b3			

		Clarification de ce qui est à gagner ou à perdre par les acteurs une fois le projet de mise en œuvre de l'approche curriculaire	b4			
Reconnaissance des marges de manœuvre dans le processus de mise en œuvre de la réforme curriculaire	C3	Identification des conflits avec les actions engagées dans le passé précédent pour la mise en œuvre de l'approche curriculaire	c1			
		Connaissance au préalable la solution première du demandeur par rapport à la réforme curriculaire	c2			
		Capitalisation des actions en cours pouvant contribuer à la réussite du cadrage curriculaire	c3			
		Mise en perspective des actions à mener pour une mise en œuvre de l'approche curriculaire réussie	c4			
		Mise en exergue des informations sur l'objectif du processus du cadrage curriculaire à la disposition des acteurs pertinents.	c5			
Appropriation du curriculum par les acteurs de l'éducation de base	D4	Planification des activités pédagogiques selon l'APC	d1			
		Développement des activités enseignement/apprentissage/évaluation selon l'APC	d2			
		Organisation des carrefours pédagogiques avec les collègues sur l'APC	d3			
		Initiation des recherches pour améliorer ses compétences professionnelles	d4			

Source : Auteur

Au regard de ce tableau, nous avons trois types d'observations représentées par des symboles à relever dans les entretiens à savoir :

- le symbole (+) signifie que le phénomène est présent ;
- le symbole (-) signifie que le phénomène est absent ;

- et le symbole (\pm) signifie que le phénomène est présent avec doute.

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 (-) ou encore la présence avec doute dans le discours du participant, de tel indice appartenant à tel Indicateur de tel thème.

3.9.3. Justification de la technique de dépouillement

La procédure (Bardin, 2010) comprend généralement la transformation d'un discours oral en texte, puis la construction d'un instrument d'analyse pour étudier la signification des propos.

3.9.3.1. Retranscription des données

Avant de commencer l'analyse, la première étape consistait à faire l'inventaire des informations recueillies et les mettre en forme par écrit. Ce texte appelé verbatim représente les données brutes de l'enquête. La transcription s'est faite à la main. Elle permettait d'organiser le matériel d'enquête sous format directement accessible à l'analyse. En effet, plutôt que de traiter l'enregistrement audio, il est préférable de les rédiger pour en faciliter la lecture et en avoir une trace fidèle (Auerbach, Silverstein, 2003). Nous avons retranscrit les interviewés, à la main sans changer le texte, sans l'interpréter et aucune abréviation n'a été effectuée.

Selon Berg (2003), le codage explore ligne par ligne, mot par mot les textes d'interviews ou d'observations. Il décrit, classe et transforme les données qualitatives brutes en fonction de la grille d'analyse. Les données qualitatives étant retranscrites, avant de les coder, une grille d'analyse est construite. Elle est composée de critères et d'indicateurs que l'on appelle les catégories d'analyses. Leurs choix peuvent être établis d'après des informations recueillies ou être déterminés à l'avance en fonction des objectifs de l'étude.

Les lettres en majuscules suivantes : A1, B2, C3 et D4 représentent les codes des différentes variables, qui sont les informations porteuses de sens, système à considérer, des marges de manœuvre dans le processus de mise en œuvre de la réforme curriculaire et l'appropriation du curriculum par les acteurs de l'éducation de base. Les lettres en minuscules avec des chiffres représentent les codes des indicateurs. Les observations faites dans la grille d'analyse des entretiens se présentent comme suit : (-) = inexistant ; (+/-) = plus ou moins présent ; (+) = présent. Toutes ces observations représentent les niveaux d'intégration des discours dans les entretiens en rapport avec chaque indicateur. Par exemple (a1+) signifie par

exemple que le professionnel de l'éducation de base analyse les besoins des apprenants par rapport à la mise en œuvre de la réforme curriculaire.

Somme toute, tous ces éléments permettent de décrire la démarche méthodologique que nous avons utilisé dans le cadre de cette recherche. Il nous revient donc dans la troisième et dernière partie de notre travail de présenter et d'interpréter les résultats issus des entretiens suivis de quelques discussions.

**TROISIEME PARTIE :
OPERATIONNALISATION DE LA RECHERCHE**

CHAPITRE 4 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

Après avoir collecté les données au chapitre précédent, il importe dans ce chapitre de présenter et d'analyser les données. Ce chapitre traite dans un premier temps de l'identification des participants, chaque présentation est une vignette de l'expérience professionnelle vécue et qui est soutenue de ses commentaires. Et dans un second temps il est question d'analyser les résultats à travers les quatre (04) thématiques suivantes : recueil des informations porteuses de sens, repérage du système à considérer, reconnaissance des marges de manœuvre et appropriation du curriculum.

4.1. Présentation des résultats

4.1.1. Identification des participants

La recherche repose sur cinq participants : Monique (ME), Ronald (RD), Robert (RT), Simon (SN), et les participants du Focus groupe enseignant (FGE).

4.1.1.1. Présentation du participant Monique (ME)

- données idiographiques et professionnelles

- *Sexe : Féminin*
- *Age : 52 ans*
- *Profession : Enseignant*
- *Ancienneté : 23ans*
- *Fonction : CP*
- *Type de service : Services déconcentrés*
- *Situation matrimoniale : Mariée /mère de 3 enfants*

-commentaires

Monique 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 52 ans et jouit d'une ancienneté réelle de 23 ans révolue. Monique est recrutée comme cadre de la fonction publique au Ministère en charge de l'Education de

Base. Etant titulaire d'un CAPIA obtenu en 1992 dans une ENI du Cameroun, Monique 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 de l'Enseignement primaire et maternel dans les années 2013 /2014 et Enseignement primaire et maternel en 2018. Aujourd'hui Monique 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.

Monique 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. Elle 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. Monique 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.

4.1.1.2. Présentation du participant Ronald (RD)

- données idiographiques et professionnelles

- *Sexe : Masculin*
- *Age : 49 ans*
- *Profession : Enseignante*
- *Ancienneté : 25ans*
- *Fonction : directeur*
- *Type de service : Services déconcentrés*
- *Situation matrimoniale : Mariée /père de 5 enfants*

-commentaires

Ronald est un enseignant de formation. Il est âgé de 49 ans aujourd'hui. Il est père de plusieurs enfants et marié. Dans sa carrière professionnelle, il jouit d'une ancienneté de 25 ans et quelques mois. Grâce à son expérience avérée des salles de classe, Ronald 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 6. Ronald 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. Ronald 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.

4.1.1.3. Présentation du participant Robert (RT)

- données idiographiques et professionnelles

- *Sexe : Masculin*
- *Age : 54 ans*
- *Profession : Enseignant*
- *Ancienneté : 28 ans*
- *Fonction : IPN*
- *Type de service : Services centraux*
- *Situation matrimoniale : Marié/père de 4 enfants*

-commentaires

Le récit de vie professionnel de Robert peut s'inscrire dans un profil de type engagé. En effet, Robert a une ancienneté générale de 28 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. Robert 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'Éducation. Robert affirme avoir déjà tenue toutes les classes de l'école primaire.

Robert est très content d'avoir bénéficié de la confiance de l'Etat, qui a fait de lui un cadre de supervision. 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. Robert 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.

4.1.1.4. Présentation du participant Simon (SN).

- données idiographiques et professionnelles

- *Sexe : Masculin*
- *Age : 53 ans*
- *Profession : Enseignant*
- *Ancienneté : 26ans*
- *Fonction : IPR*
- *Type de service : Services déconcentrés*
- *Situation matrimoniale : Marié /père de 6 enfants*

-commentaires

Le participant Simon est âgé de 53 ans et a 26 ans dans la profession enseignante et 6 ans dans le poste qu'il occupe actuellement. Simon est père de plusieurs enfants et marié. Dans sa carrière professionnelle, Simon 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'éducation et occupe le poste d'Inspecteur Régional. Cette fonction automatiquement lui confère le rôle de personne ressource ou de référent dans le système éducatif camerounais. Simon après ses études en psychologie obtient le concours à l'Ecole Normale Supérieure et achève sa formation de professeur. Il est titulaire d'un master 2 en Sciences de l'éducation notamment en enseignements fondamentaux. Lequel Master il obtient à la suite d'un stage professionnel au Japon sur les réformes en éducation. Il passe environ 06 ans comme professeur de terrain et trouve beaucoup de satisfaction. C'est à la suite de cela, qu'il est alors nommé directeur d'un établissement de l'enseignement secondaire pour une durée de 04 ans. Après cette expérience qu'il qualifie de glorieuse, Simon est nommé dans les services déconcentrés

du système éducatif. Simon est désolé lorsqu'il entend parler de réforme dans ledit système éducatif, parce que pour lui au Cameroun, chacun fait comme il veut. Pour un tel cadrage, lui qui devrait être au four et au moulin de par son expérience en la matière, il est plutôt mis à l'écart.

4.2. Approche systémique de la réforme curriculaire

L'analyse thématique en continue trace un portrait et si possible des informations. Elle identifie et qualifie la nature et la force des relations entre les informations recueillies sous forme d'arbre thématique et propose des explications pour les résultats obtenus ceci en fonction des objectifs de départ. Ainsi dans le cadre de notre travail, nous allons analyser les thèmes suivants : recueil des informations porteuses de sens, repérage du système à considérer, reconnaissance des marges de manœuvre et appropriation du curriculum.

4.2.1. Recueil des informations porteuses de sens

Le Recueil des informations porteuses de sens dans la mise en œuvre de la réforme curriculaire (A1) correspond à première variable de l'approche systémique dans cette étude. Son explicitation au regard de la grille d'analyse (cf.chap.3) s'est faite autour de cinq(05) indicateurs à savoir : identification de la nature de la demande des acteurs de terrain relative à la réforme curriculaire (a1), identification de la situation ou la position du demandeur par rapport à sa requête concernant ladite réforme(a2), incitation du demandeur à parler de ses préoccupations par rapport à la mise en œuvre de la réforme curriculaire (a3), incitation du demandeur à clarifier ce qu'il envisage par rapport à sa requête concernant ladite réforme (a4) et l'explicitation des actions pertinentes du demandeur par rapport à l'objectif par la réforme curriculaire (a5).

Faisant référence à l'identification de la nature de la demande des acteurs de terrain relative à la réforme curriculaire, l'on s'aperçoit que l'analyse et l'exploitation des nouveaux curricula mis en place dans le système éducatif en 2018 semblent difficiles pour les acteurs de terrain à l'éducation de base. En effet pour ces derniers, ils n'ont pas été impliqués dans ce projet de réforme curriculaire. À ce sujet, écoutons les propos d'un participant RT : *« ce que je peux dire c'est que la réforme curriculaire telle qu'observée dans notre système éducatif est le fruit des réflexions extérieures. Si nous prenons par exemple le cas de l'APC, c'est la même chose. C'est pour dire que nous obéissons tout simplement aux ordres des bailleurs de fonds. C'est ça la triste réalité »* (AA1a1-). À en croire ce dernier, ce projet est une importation occidentale qui

met en mal tout le système éducatif, ce qui rend difficile son opérationnalisation. Cette manière de fonctionner qui semble satisfaire les acteurs met en péril notre système éducatif. Dans ce sens, les acteurs de terrain semblent travailler avec le peu de compétences qu'ils ont, car les plaintes même ne servent à rien. C'est dans cette optique que le participant 3 lors du focus group discussion a déclaré : « *Ce qui est clair est que tous ceux qui tentent d'exprimer régulièrement les problèmes qu'ils rencontrent dans l'exercice de leur fonction sont vus comme des rebelles. Alors nous préférons nous taire et attendre tout sur place* » (AA1a1-). Du coup, l'on s'aperçoit que la nature de la demande n'est pas prise en compte.

Cette insuffisance peut avoir des conséquences notoires dans la pratique professionnelle où les professionnels semblent réfractaires. Car en ce qui concerne l'indicateur 2 de cette première variable « identifier la situation ou la position du demandeur par rapport à sa requête concernant ladite réforme (a2) », il a été question pour le gouvernement de satisfaire la banque mondiale et non de résoudre les problèmes contextuels du système éducatif camerounais. Ce qui vient confirmer les propos du Participant SN « *L'Approche par les compétences en abrégé APC a été introduite au Cameroun dans le cadre du projet Éducation 2 financé par la banque africaine du développement. Vous voyez donc que le demandeur, si l'on peut l'appeler ainsi est externe* ». Le participant (ME) renchérit en ces termes : « *Nous ne sommes pas les commanditaires de la réforme. Par conséquent nous ne sommes que des exécutants. Nous suivons tout simplement les ordres de la hiérarchie* ». Le fait de ne pas impliquer les acteurs de terrain dans un tel projet laisse ces derniers dans l'inactivisme. Selon eux ça ne sert à rien d'émettre des propositions tout en sachant qu'elles ne seront pas prises en compte. Toutefois, les acteurs de terrain assistent aux journées pédagogiques dans le but de faire avec. Écoutons à ce sujet le participant 4 :

« *Vraiment, je ne peux pas vous dire que l'APC est venu de tel ou tel pays. Tout ce que je sais c'est qu'un beau matin, on est venu nous dire que dorénavant nous allons enseigner selon l'APC. Dès lors, les journées pédagogiques étaient axées sur cette nouvelle approche qui selon les experts chargés de nous former était la mieux adaptée à la résolution des situations de vies quotidiennes* » (AA1a2-).

C'est dans les journées pédagogiques que le demandeur semble parler de ses préoccupations qui en réalité ne peuvent plus avoir des solutions optimales, car le projet déjà fait, il ne reste qu'à s'adapter. Ça devient la politique du « faire avec ». Les préoccupations du demandeur sont dans ce cas liées à sa position. Tout s'est donc passé comme si ce dernier devait trouver une solution miracle aux échecs et redoublements scolaires ; une solution à l'amélioration des systèmes éducatifs ; laquelle était applicable dans tous les milieux et dans

tous les contextes. En effet, le troisième indicateur c'est-à-dire « inciter le demandeur à parler de ses préoccupations par rapport à la mise en œuvre de la réforme curriculaire (a3) vient après la mise en œuvre du projet de réformes curriculaires. Ce qui suppose que c'est l'approche Top down qui a été privilégiée. Écoutons les propos du participant ME :

« Nous ne sommes pas à la base de la réforme. Nous avons tout simplement besoin des moyens pour essayer de mettre sur pied cette réforme qui, je peux dire nous a été imposé par les pouvoirs publics en complicité avec les bailleurs de fonds. Ainsi, nos doléances restent matérielles ».

Toute réforme suppose l'existence d'une situation actuelle insatisfaisante. Puisque cette dernière se vit sur le terrain. Dans ce sens, seuls les acteurs de terrain maîtrisent mieux les contours de l'affaire. Mais « nous n'avons pas été impliqués dès le départ » (Participant, RD). Dans le cas de la réforme par l'APC par exemple, tout serait parti de l'envie d'améliorer le système éducatif camerounais jugé inefficace. Le fonctionnement sur le terrain laisse croire que cette réforme a surpris le gouvernement. Suivons les propos du participant 2 « je peux évoquer des contraintes liées à l'insuffisance des ressources matérielles, humaines et même financières. Tout se passe comme si le pays avait été surpris par cette réforme ». Le fait d'avoir écarté les professionnels reste un problème sérieux, car, c'est le demandeur qui maîtrise ses préoccupations. « Ce n'est pas nous. Ce qu'on est venu avec, nous essayons de faire avec. Nous ne savons pas comment ça a commencé las bas » (participant 4). Un autre participant corrobore en ces termes :

« Sortant de la brousse pour rejoindre mon nouveau poste dans cette école, j'ai été émerveillé par la qualité des infrastructures. Cependant, je me suis rendu vite compte que ce n'était qu'une tache à l'œil. Car en réalité, il y avait un manque criard de matériel didactique. Mais, je puis vous assurer que ma révolte n'a pas mis long feu. J'ai reçu les conseils de mes collègues qui m'ont confirmé que ça ne servait à rien » (AA1a3-). (Participant 5, FGE)

Cette manière de procéder rend difficile la clarification des acteurs par rapport à la demande (inciter le demandeur à clarifier ce qu'il envisage par rapport à sa requête concernant ladite réforme, a4). Dans un pareil cas, seules les personnes qui sont venues avec la réforme peuvent mieux s'expliquer. Le participant 4 dit : « Je pense que ceux qui sont venus avec l'APC n'avaient pas une mauvaise intention, ils voulaient tout simplement aider le Cameroun à améliorer la qualité de leur éducation. Sauf que, nous étions bien placés pour ajouter de l'eau dans leur moulin, mais, nous avons été ignorés ». Un autre continue : « Mais si je m'en tiens à ce qu'on nous a dit, je peux aussi affirmer que la réforme par l'APC est celle qui devrait permettre de réduire les échecs et les redoublements tant décriés » (AA1a4-). (Participant, RD).

Le « Mais » laisse transparaître une souffrance, une incompatibilité avec le vécu professionnel. Pour le participant RT, il a été question pour les bailleurs de fonds de trouver les moyens nécessaires pour réduire bien sûr les échecs et les redoublements dans le système éducatif camerounais. Il fallait aussi que les citoyens formés soient compétents, qu'ils soient capables de résoudre les problèmes quotidiens à partir de ce qu'ils ont appris à l'école. C'est donc le souci de professionnalisation des enseignements qui se pose. C'est dans cette logique qu'il affirme : *« j'aimerais ajouter que cette réforme bien qu'adoptée dans le système tant au niveau primaire que secondaire souffre des problèmes d'adaptation. Ce n'est pas du tout facile »* (AA1a4-).

Pour le participant ME, les organismes internationaux chargés de mettre sur pied la réforme au Cameroun avaient en charge de former nos supérieurs hiérarchiques en l'occurrence les IPN qui devraient à leur tour continuer. C'est donc ce qui a été fait. Voilà pourquoi l'acteur de terrain qui en réalité devait proposer des actions pertinentes est resté dans sa mauvaise posture d'agent d'exécution. D'où l'explicitation des actions pertinentes du demandeur par rapport à l'objectif visé par la réforme curriculaire (a5) est resté comme muette. Dans ce sens, le participant 5 affirme : *« En ce qui me concerne, j'ai remarqué que les actions envisagées par les réformateurs étaient tout simplement basées sur la formation. Ainsi, les formations portaient du niveau supérieur au niveau inférieur »* (AA1a5-). Et le participant 2 insiste en ces termes : *« Nous l'avons déjà dit, nous ne sommes pas responsables de cette nouvelle approche. Il s'agit pour moi d'une importation. Et, nous l'avons reçu comme tel avec des consignes liées à son application »*. (AA1a1-) + (AA1a2-) + (AA1a3-) + (AA1a4-) + (AA1a5-).

4.2.2. Repérage du système à considérer

Le repérage du système à considérer articule les actions suivantes au regard de la grille d'analyse : Reconnaître les acteurs freins (b1) ; Reconnaître les acteurs ressources (b2) ; Reconnaître les circuits relationnels (b3) ; Clarifier ce qui est à gagner ou à perdre par les acteurs (b4). Cette identification et ce repérage semblent flous pour la plupart des participants à cette recherche. En effet, les participants estiment que la réforme par l'APC au Cameroun a été importée sans tenir compte des réalités du pays. Ils estiment que les planificateurs chargés d'implémenter la réforme par l'APC n'ont pas pensé à repérer le système à considérer.

L'analyse des discours des participants met en évidence la défaillance de ces paramètres par les cadres. La compréhension du repérage du système à considérer consiste à mettre en lumière les acteurs freins qui peuvent appartenir à plusieurs centres d'intérêts. C'est ainsi que certains systèmes d'information sont souvent négligés dans l'organisation et provoquent plus

tard la déchéance du projet. La résistance de certains professionnels peut être due au système lui-même. Le système à considérer peut avoir été identifié mais apparaître insatisfaisant, en termes technique et fonctionnel et créer des réticences chez les professionnels. Ce qui nécessite d'identifier et de repérer le système à considérer qui lui-même serait à l'origine quelque fois de la résistance liée aux acteurs.

En effet, l'utilité perçue semble avoir en général davantage de poids que la facilité d'usage et elle peut être influencée par des facteurs personnels. Le rôle des cadres est de faire évoluer ces perceptions, par la formation et la documentation, pour agir sur la facilité perçue et par la communication. La participation à la conception permettrait ainsi de développer la perception de l'utilité du projet de réforme. Les freins peuvent aussi provenir de l'organisation elle-même. En ce sens que le nouveau système modifie la division du travail, la coordination, la collaboration ou coopération requise, les activités de contrôle. Ce qui peut entraîner des oppositions. C'est ce qui fait dire à Monique ce qui suit : « *Il faut souligner que la réforme par l'APC n'a pas rencontré l'approbation de tous les acteurs de terrain. Au début, je n'ai pas hésité de manifester ma résistance à cette nouvelle approche. J'ai trouvé en cela trop de travail* » (ME). Pour renchérir, un enseignant précise ceci : « *Que tu acceptes ou n'accepte pas la réforme, tu dois faire avec. En tant qu'enseignant nous n'avons pas de choix sauf que chacun y va à sa façon. Il y en a parmi nous qui oscillent encore entre la PPO et l'APC. C'est d'ailleurs mon cas. Pourquoi dois-je mentir alors que ce n'est pas de ma faute ?* » (**Participant 1, FGE**)

Il s'agit ici des acteurs frein de la réforme curriculaire. Pourtant, l'objectif de la planification de la gestion d'un changement devrait non seulement faciliter la transition pour l'organisation, mais aussi profiter de cette transformation pour mobiliser les équipes de travail et augmenter la croissance organisationnelle. Ce qui suppose de la part des cadres de la réforme, une analyse de l'environnement et des contraintes très concrètes auxquelles l'acteur doit faire face. Ainsi, pour réussir le processus du cadrage des curricula de l'éducation de base, l'identification des freins peut être considérée comme primordiale, afin de pouvoir y faire face lors de la mise en place du projet.

Le système à considérer doit aussi mettre l'accent sur le repérage des acteurs ressources. Ce repérage permet ainsi de recenser les difficultés et les faiblesses, pour élaborer et mettre en œuvre des solutions notamment politiques et appropriées. En effet, procéder à ce repérage permet de savoir et d'approfondir le fonctionnement et la mise en œuvre de l'objet du cadrage. Il s'agit de savoir quels sont les ressources effectives à l'opérationnalisation des curricula. Le repérage des acteurs ressources intègre ces différents aspects. Les acteurs ressources peuvent être surmontables et des solutions envisageables peuvent être mises en œuvre pour les

surmonter. À cet effet, le professionnel de terrain devrait posséder une grande diversité de compétences. Le professionnel devrait être avant tout dans un métier de liberté intellectuelle, pour apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à vivre ensemble, apprendre à être dans la société de l'information, du savoir, de l'intelligence, de la complexité et de l'intelligence collective.

Malheureusement des propos des participants, ce repérage ne semble pas avoir été une préoccupation pour les cadreurs de la réforme. C'est d'ailleurs ce qui ressort de cette désolation de Ronald qui s'exprime en ces termes : « *Les acteurs ressources étant ceux qui sont favorables au changement, il aurait été mieux pour les réformateurs de mettre un accent particulier sur ces derniers. Mais, ici chez nous ce n'est que l'ordre hiérarchique qui prime et rien d'autres* » (RD). De ces points de vue, on convient que le repérage des acteurs ressources tout comme les ressources freins regorge des informations, des outils et les ressources humaines. Car comme le précise si bien un enseignant en ces termes :

« *Une chose est de réformer et une autre est de mettre en place les moyens nécessaires. Comment pouvons-nous copier aveuglement les blancs. Les ressources sont vraiment insuffisantes. Quels ont été donc les pourvoyeurs de fond de cette réforme ? je parle de ceux-là même qui devraient soutenir financièrement et même matériellement la réforme. Je n'en sais rien* » (participants 2, FGE).

Au regard de la grille d'analyse, Reconnaître les circuits relationnels constitue l'objet des autres indicateurs du système à considérer. Il s'agit des circuits que les cadreurs devraient soit modifier (b3), soit en prendre appui (b4) pour une mise en œuvre optimale des curricula de l'éducation de base. Des discours des participants, il ressort que les planificateurs n'ont pas fait du repérage des circuits relationnels une préoccupation majeure dans le processus curriculaire. En effet la communication entre les parties prenantes du projet de la réforme semble une utopie dans la mise en œuvre de la réforme curriculaire. C'est ce qui peut justifier la formation des clans au lieu d'une synergie entre les acteurs concernés par le changement. À ce sujet, écoutons ces propos d'un membre de la chaîne de supervision pédagogique : « *Dans le cercle des conseillers pédagogiques, nous avons noté des clans qui se sont formés. Ces derniers regroupent le groupe des « pour », celui des « contre » et même celui des « neutres ». C'est ainsi que nous évoluons de manière dispersée. Il faut tout de même noter que les contre évoluent de manière passive de peur des représailles* » (ME).

En effet, les planificateurs semblent privilégier la verticalité dans le processus du cadrage de la réforme. Ce qui n'encourage pas l'implication active de toutes les parties prenantes. Dans ce sillage, les professionnels de l'Education de Base, loin d'être des concepteurs, des acteurs

de terrain sont des exécutants. Ce qui crée des biais dans les relations entre les différents maillons de la chaîne. Suivons le participant Ronald : « *Je ne vous apprend rien. Chez nous tout est centralisé. Toutes les informations sur la réforme partent du haut vers le bas. Dans ce sens, aucune crédibilité n'est accordée aux différentes relations qui se nouent entre les acteurs du système* » (RD). Pour corroborer un enseignant affirme : « *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.* » (**Participant 3, FGE**). L'on s'aperçoit que la culture du système éducatif camerounais est de l'ordre du conformisme. Cette façon de faire ne favorise ni la créativité, ni la réflexivité chez les enseignants dans le processus de mise en œuvre des curricula à l'éducation de base.

La clarification des enjeux de la réforme constitue l'une des modalités du système à considérer. Il s'agit de la part des cadres de clarifier au préalable ce qui est à gagner ou à perdre par les acteurs dans le projet de mise en œuvre de la réforme curriculaire. Il ressort des discours des participants que l'Etat s'est précipité à embrasser la réforme curriculaire, sans prendre la peine d'analyser les enjeux pour les différents acteurs de terrain qui sont appelés à opérationnaliser les curricula. Car plusieurs acteurs se demandent et ne savent même pas pourquoi s'engager dans l'APC qui requière beaucoup de ressources et d'investissement de leur part. Écoutons cet enseignant : « *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. Voilà alors un gros problème* » (participant 1, FGE). Un autre renchérit en ces termes : « *Dans la même logique que mes collègues, je vous assure qu'aucune perspective de gratifications n'a été mise sur pied pour récompenser les enseignants les plus méritants. Alors, comme l'avait dit un ancien collègue « tu travailles bien c'est pour toi ; tu ne travailles pas bien c'est pour toi. Personne ne te gère* » (participant 4, FGE).

4.2.3. Reconnaissance des marges de manœuvre

La Reconnaissance des marges de manœuvre (C) dans le processus du cadrage de la réforme curriculaire à l'éducation de base articule tour à tour les indicateurs suivants : Identifier les conflits avec les actions engagées dans le passé précédents pour la mise en œuvre de l'approche curriculaire (c1) ; Connaître au préalable la solution première du demandeur par rapport à la réforme curriculaire (c2) ; Capitaliser les actions en cours pouvant contribuer à la réussite du cadrage curriculaire (c3) ; Mettre en perspective des actions à mener pour une mise

en œuvre de l'approche curriculaire réussie (c4) ; Mettre des informations sur l'objectif du processus du cadrage curriculaire à la disposition des acteurs pertinents (c5).

L'histoire professionnelle des interventions des participants montre combien, le passage brusque d'une ancienne situation de travail à une nouvelle est délicat, indépendamment des améliorations éventuelles. Or, les participants expriment leur désolation quant à la manière de le faire. À cet effet, un enseignant dit : « *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. Il convient donc de chercher d'abord à comprendre ce qui n'a pas marché précédemment au lieu de foncer tête baissée dans une autre réforme* » (participant 5, FGE). Ceci suppose une légèreté dans le processus curriculaire de la part des planificateurs qui n'ont pas analysé au préalable les difficultés rencontrées par les acteurs de terrain dans les autres approches pédagogiques (NAP, PPO, etc.).

L'analyse des discours des participants laisse comprendre que l'introduction de l'APC dans le système éducatif camerounais a adopté l'approche du « top down ». Il s'agit d'une approche qui néglige l'avis du demandeur. C'est-à-dire que la réforme 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. C'est d'ailleurs ce que déplore un participant en ces termes : « *A mon humble avis, je pense que la meilleure solution à un problème est souvent celle que propose la personne qui vit la situation. C'est elle seule qui maîtrise les contours. Or, l'APC en tant que solution pour l'école camerounaise est venue d'ailleurs. N'est-ce pas là un grand paradoxe ?* » (Participant 2, FGE). Dans le même sens, un autre participant renchérit ainsi : « *En vérité, je vous le dis : la réforme de l'APC est tombée sur nous comme une météorite. N'allez donc pas nous demander s'il y a eu négociation entre les parties prenantes. Tout a été conçu de l'extérieur* » (SN).

Les discours des participants à la recherche permettent ainsi de comprendre que les marges de manœuvre renverraient à un 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. Le fait d'admettre l'existence des marges de manœuvre pour les acteurs impliqués dans le processus, permettrait de prévenir l'apparition des conduites de résistance ou de refus, en diminuant leur stress. En effet, une telle négligence empêche de capitaliser les actions en cours pouvant contribuer à la réussite du cadrage curriculaire. C'est d'ailleurs ce que déplore un participant « *Les actions en cours dans le système éducatif camerounais en ce qui concerne la vulgarisation de la réforme curriculaire*

sont basées sur les séminaires, les UNAPED. Mais ceux-ci ne sont ni quantitativement ni qualitativement suffisantes » (participant 1, FGE).

Un autre participant s'indigne quant à la défaillance de capitalisation des actions en cours dans le processus du cadrage curriculaire à l'éducation de base en ces termes : « Hummmm, rire » je suis un peu confus. Je ne sais même pas pourquoi, on parle de changement, d'une nouvelle réforme. Quelles sont les limites de la précédente approche ? Pour ma part, je pense qu'il aurait été mieux de présenter ce qui est bon et qui reste dans l'ancienne façon d'une part et ce qui est mauvais et qui par ricochet est appelé à partir d'autre part. Puisqu'on dit que l'APC n'est en fait qu'une continuité de la PPO, cette façon de faire aurait d'après moi facilité la compréhension de cette nouvelle approche.

Par ailleurs, les cadres de la réforme ne semblent pas anticiper sur le futur de la réforme en envisageant des dispositifs d'ajustement. Les discours des participants expriment une négligence à ce propos. Écoutons ce participant. Dans ma désolation ; « La réforme dans notre système éducatif est considérée comme un acquis. Une fois lancée, on suppose que tout ira d'elle-même. Aucun système d'ajustement n'est prévu à cet effet. C'est ainsi que les problèmes rencontrés ne trouvent pas de solutions. En ce qui concerne la réforme de l'APC donc nous parlons, les problèmes fusent de partout. Les ressources sont insuffisantes pour sa réussite sur le terrain » (RD).

Aussi, les cadres semblent laisser les acteurs de terrain dans un désarroi, sans mettre à leur disposition des informations relatives au processus curriculaire. Des discours des participants, il ressort une désolation. Suivons à propos ce participant : « ...Et si je dois fonctionner comme un aveugle comment voulez-vous que je puisse prendre des initiatives de réorientation pour la réussite de l'APC » (participant 3, FGE). La même plainte semble retentir dans ces propos d'un autre participant lorsqu'il déclare ce qui suit : « 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, FGE).

4.2.4. Appropriation du curriculum

L'appropriation du curriculum qui est la variable effet comporte 4 indicateurs qui sont : planifier les activités pédagogiques selon l'APC (d1), développer des activités enseignement/apprentissage/évaluation selon l'APC (d2), organiser des carrefours

pédagogiques avec les collègues sur l'APC (d3), initier des recherches pour améliorer ses compétences professionnelles (d4). Les acteurs semblent s'arrimer à leurs niveaux à la nouvelle approche pédagogique. À ce sujet, le participant 3 mentionne : « *Pour la planification des activités selon l'APC, je me débrouille. C'est l'application qui devient difficile. C'est là où je me retrouve souvent dos au mur* » (D4d1-) (participant 3). Dans le même ordre d'idées, le participant (SN) poursuit : « *Nos activités pédagogiques sont planifiées selon l'APC. Mais alors, il reste encore beaucoup à faire sur le terrain. Des difficultés restent perceptibles.* »

En ce qui concerne le développement des activités d'enseignement /apprentissage/évaluation (d1) le participant ME affirme « *je fais des efforts. Mais ce n'est pas encore tout à fait la bonne forme. Surtout que j'ai pris un bon bout de temps d'hésitation. Pour dire vrai, je me débrouille* ».

L'on s'aperçoit au regard des discours des participants que malgré des incompréhensions des efforts sont faits, mais il y a encore beaucoup à faire. Écoutons à ce sujet le participant SN : « *Malgré les efforts entrepris dans la mise en œuvre, l'évaluation selon l'APC n'est pas encore ancrée dans les pratiques quotidiennes. Elle reste encore une pilule amère à avaler dans presque tout le système* » (D4d1-) +(D4d2-). Et le participant 1 du focus group discussion ajoute : « *Pour le moment, je peux dire que je développe mes activités selon l'APC. Je le fais bien sûr à mon niveau. Je reconnais tout de même que beaucoup reste encore à faire* ».

« *Moi, je fais le mélange. Là où ça ne va pas, je reviens rapidement sur la PPO et j'avance* » (participant 2, FGE), « *Malgré les séminaires, je rencontre encore beaucoup de difficultés dans l'application de l'APC dans ma classe. Elle me prend énormément du temps. C'est d'ailleurs la plainte générale* ». (Participant 4, FGE). « *Nous essayons d'organiser les carrefours pédagogiques avec les collègues pour mieux partager. Mais, il faut noter l'irrégularité de cette pratique* » (D4d4-) (ME)

L'appropriation d'une nouvelle approche nécessite la multiplication des carrefours pédagogiques. À ce sujet, le participant RD affirme : « *Nous le faisons de temps en temps. Mais, il faut dire que les rencontres demeurent insuffisantes pour la mise en œuvre effective d'une approche pédagogique aussi complexe que l'APC. Autrement dit, les carrefours pédagogiques sont souvent organisés. C'est généralement le lieu pour nous d'apprendre, de partager nos expériences. Mais, ce qui reste à déplorer est l'insuffisance en termes quantitatifs de ces rencontres* » (D4d1-) +(D4d2-) +(D4d3-).

En ce qui concerne le sous-thème (4), les acteurs de terrain ont toute la bonne volonté de faire des recherches pour améliorer leurs compétences professionnelles (d4), mais quelques fois sont butés au niveau des moyens financiers à en croire le participant RD qui affirme :

« *En ma qualité de chef d'établissement, je ne peux pas m'amuser avec les recherches personnelles. Toutefois, je me retrouve souvent buté au niveau financier. J'aimerais vraiment que l'état vienne en aide de manière spécifique à tous ceux qui manifestent un tel engouement. À notre niveau, nous faisons des mains et des pieds pour maîtriser l'APC. Moi par exemple, je ne peux pas compter le nombre de livres que j'ai achetés. Mais, je serais très loin si je bénéficiais de l'appui de l'État. Je pense par exemple à une formation continue dans les pays plus avancés dans cette approche* ». Toutefois, il convient de signaler que les acteurs de terrain que sont les enseignants chargés de classe ne veulent pas dépenser dans ce sens. Ils se plaignent d'ailleurs du manque de moyens financiers (D4d2-) + (D4d4-).

Selon le participant 3 du focus groupe enseignants, les carrefours pédagogiques sont les meilleures occasions d'apprentissage. Mais, combien sont-ils organisés par an ? Autrement dit, une multiplicité de carrefours pédagogiques aurait été favorable. « *Toutefois, nous ne sommes pas toujours libres de les programmer* » (participant 5, FGE). « *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 j'ai bien voulu faire à mon niveau pour compléter l'offre de l'État. Mais, Hélas, les moyens ne m'ont pas permis d'arriver au bout de mes rêves* » (D4d4-) (participant 1, FGE).

Les résultats ainsi présentés et analysés révèlent une absence des indicateurs de l'approche systémique et de l'appropriation du curriculum dans le discours des participants. C'est donc dire que le processus de mise en œuvre de la réforme curriculaire ne s'est pas déroulé conformément aux impératifs de la démarche systémique et bien plus, les curricula de l'éducation de base ne sont pas maîtrisés par les professionnels de l'éducation de base. Reste alors à savoir quelle interprétation donner à ces résultats au regard de l'approche systémique de Bériot (2006).

CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

Le chapitre précédent ayant servi de cadre pour la présentation des résultats, le présent chapitre a pour objet l'interprétation des résultats suivis de quelques commentaires. Cette interprétation consiste à dire si oui ou non les hypothèses sont confirmées et ceci sur la base de la théorie de l'approche systémique Beriot (1998,2006, 2018). En d'autres termes, il est question de faire le rapport entre l'analyse des données, la problématique et le champ d'investigation au sein duquel la recherche s'est développée. Interpréter les résultats, c'est énoncer les conséquences théoriques et établir les avenues de recherche suggérées par les résultats. En outre, il est question ici de présenter les implications théoriques et professionnelles de cette étude.

5.1. Interprétation des résultats

La démarche de l'interprétation des données a pour cadre d'analyse les résultats de l'étude en suivant l'ordre des hypothèses de recherche. Selon Bériot (2006, 2018), face aux bouleversements que subit l'environnement, les connaissances et méthodes traditionnelles deviennent de moins en moins opérantes à mesure que s'accroît la complexité des structures et des relations que les font vivre les acteurs de l'éducation de base au regard des réformes curriculaires. Dans le cas d'espèce c'est une façon d'appréhender globalement un système et les acteurs qui le composent en réponse à une demande de changement (Bériot 2006, p. 7). Cette approche cherche à mettre en mouvement le maximum d'acteurs en obtenant leur adhésion, mieux leur implication professionnelle dans le processus de mise en œuvre de la réforme curriculaire.

5.1.1. Du recueil des informations porteuses de sens à l'appropriation des curricula de l'éducation de base.

L'information porteuse de sens d'après Bériot (2006, 2018) est un déterminant de l'appropriation du curriculum par les acteurs du système éducatif. Les informations porteuses de sens ont un ensemble d'indicateurs ou de renseignements qui correspondent à la perception de la mission des acteurs de terrain par rapport au vécu professionnel dans un contexte de

l'approche par compétences. Pour le systémicien, les informations porteuses de sens ont pour but de faciliter la compréhension du projet au sein du système et de permettre aux professionnels d'exploiter de manière efficace les nouveaux curricula.

En effet, l'identification de la nature de la demande des acteurs de terrain relatif à la réforme curriculaire et de leur situation ou position reste capitale dans un processus de changement (Beriot, 2018). Cependant on se rend compte que le vécu professionnel de ces derniers n'est pas toujours pris en compte. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle un participant affirme : *« Je pense que notre gouvernement a plus confiance aux organismes extérieurs qu'aux acteurs locaux. Vous n'avez qu'à voir comment l'APC est arrivé chez nous. Pourtant, nous maîtrisons mieux nos problèmes. Cela suppose que nous avons même des esquisses de solution »*. Cet évitement peut avoir des conséquences irréversibles sur le processus pédagogique. Même si quelques fois au regard d'analyse les participants disent organiser des carrefours pédagogiques avec les collègues sur l'APC.

Selon ces derniers c'est le seul moyen pour eux de s'approprier cette réforme mais cela sollicite une régularité, car cette activité est faite, mais elle n'est pas régulière à en croire le participant ME : *« Nous essayons d'organiser les carrefours pédagogiques avec les collègues pour mieux partager. Mais, il faut noter l'irrégularité de cette pratique »*. Cependant, d'après Demeuse et Strauven (2013, pp. 56-57), il est souhaitable de voir construire un curriculum original ou de rénover un curriculum implanté. Il peut s'agir de l'autorité politique qui a l'éducation en charge ou des représentants d'institutions d'enseignement ou d'organismes de formation qui engagent leur institution dans la voie d'une réforme curriculaire.

Développer les activités enseignement/apprentissage/évaluation selon l'APC reste difficile. Autrement dit, les activités d'enseignement/apprentissage/évaluation oscillent entre la PPO et l'APC. Un participant affirme : *« C'est parce que l'évaluation selon l'APC reste encore l'étape la plus difficile à nos yeux. Nous nous battons tout de même. Faire des recherches pour améliorer ses compétences professionnelles particulièrement les recherches sur la réforme permet d'améliorer les compétences en matière d'APC »*.

Cependant, la faisabilité nécessite le vécu de certaines transformations chez les professionnels, voire un questionnement métacognitif. Selon La Fortune et Deaudelin (2001), cela nécessite le développement de la métacognition et celui d'une pratique réflexive, dans le processus d'appropriation des réformes curriculaires ; et par conséquent, le professionnel de terrain dans la construction des connaissances métacognitives et la gestion de son activité mentale. L'approche systémique est une aide à la prise de décision, elle facilite la détermination d'objectifs partagés entre les acteurs de terrain, la mise en place de logiques de coopération,

l'identification d'un futur souhaité et la projection dans l'avenir (Yatchinovsky, 2018). Bref l'approche systémique permet d'aborder un curriculum dans une perspective holistique en prenant en compte toutes les composantes du système tel que le vécu professionnel (Jonnaert et al., 2020).

C'est grâce à ce vécu des acteurs professionnels de terrain que dépendra le succès de la réforme. Ainsi, pour espérer qu'un curriculum puisse réellement transformer les pratiques enseignantes il faudrait que, les directeurs des écoles et les enseignants, considérés comme des parties prenantes particulièrement importantes, puissent participer à l'élaboration ou à la révision de ce curriculum ; cela renforcera sensiblement leur détermination à mettre en œuvre le curriculum au sein des écoles et des salles de classe (UNESCO-BIE, 2016). Cet aspect d'élaboration participative du curriculum est si important dans la mesure où, si le point de vue de chaque catégorie de parties prenantes est sollicité et écouté au cours du processus d'élaboration du curriculum, il y a de fortes chances que le curriculum en soi, soit inclusif et pratique et qu'il réponde aux besoins des différents élèves auxquels il s'adresse.

Dans l'approche systémique de Bériot (2006), l'objectif du demandeur ainsi explicité est considéré comme une référence, c'est-à-dire le niveau n de l'objectif. Lorsqu'on aborde la problématique de l'appropriation du curriculum à partir des niveaux d'objectifs, il est nécessaire de comprendre que, le demandeur a une exigence qu'il devrait expliciter. Le cadreur doit envisager une logique communicationnelle, permettant de toucher le but réel. Ce qui suppose que les planificateurs ne doivent pas interpréter sans une véritable explicitation de la part du demandeur. À cet égard, Autissier et Moutot (2013) apportent plus de précision lorsqu'ils estiment que, formuler l'objectif du projet ne suffit pas, mais encore faut-il l'opérationnaliser. Ainsi, la partie des résultats attendus reprendrait les trois principaux résultats que sont « la mise à disposition d'un outil fonctionnel, la rédaction de procédures opérationnelles et l'appropriation par les équipes de l'ensemble » (Autissier et Moutot 2013, p. 46).

En effet le curriculum doit prendre en compte aussi bien les réalités locales, nationales, qu'internationales. De la sorte le curriculum devient selon Demeuse et Strauven (2013), un plan d'action qui s'inspire des valeurs qu'une société souhaite promouvoir. Pour l'UNESCO-BIE (2016), il est perçu comme « un accord politique et social qui reflète la vision commune d'une société tout en prenant en compte les attentes et les besoins locaux, nationaux et mondiaux ».

Il s'agit d'un changement souhaité et majeur qui touche à la fois les apprenants, les enseignants, les conseillers pédagogiques... etc.(Masciotra et Medoz, 2009, p. 15 citées par Mgbwa et Matouwé, 2020). On ne saurait donc parler de réforme curriculaire si le changement planifié du curriculum n'a pas un caractère général ou s'il ne concerne qu'un seul établissement

ou salle de classe, car le curriculum vise l'intérêt général des populations et de la société et non d'une catégorie des personnes seulement. Écoutons ce participant : « *développer les activités enseignement/apprentissage/évaluation selon l'APC dans cette école, les activités d'enseignement/ apprentissage/ évaluation oscillent entre la PPO et l'APC. Pourquoi je le dis ? C'est parce que l'évaluation selon l'APC reste encore l'étape la plus difficile à nos yeux. Nous nous battons tout de même* ». Vous savez, on ne peut pas enseigner sans évaluer. Il y a un problème d'assimilation de la méthode. Si au niveau des enseignements un grand effort est observé chez les acteurs de terrain, l'évaluation selon l'APC reste la mer à boire. À ce niveau, « *nous sommes en train de multiplier des actions nécessaires* » (RT).

Selon Depover et Noël (2005) pour espérer qu'un nouveau curriculum puisse être accepté, il faut que les acteurs concernés (les différentes catégories de personnel relevant de l'éducation, mais aussi les parents et toutes les personnes susceptibles d'être concernées, de près ou de loin, par l'évolution du système éducatif) soient informés des changements et des bénéfices qui pourront en être attendus.

Sur ce point, Huberman et Miles (1984) cités par Paquay (2007) « *avaient montré que les acteurs, particulièrement les enseignants, s'investissaient davantage lorsqu'ils percevaient non seulement que les besoins visés étaient significatifs, mais aussi que les moyens proposés dans la réforme allaient concourir à répondre à ces besoins* ». Ceci démontre à suffisance le poids des perceptions des acteurs de terrain dans la réussite d'une réforme curriculaire.

D'après Bériot (2006), le cadrage est le premier impératif de la démarche systémique, car il permet de clarifier, d'intégrer la demande dans un contexte et la mettre en perspective en fonction de l'objectif visé. Ainsi, combiner le sens et le concret dans l'approche curriculaire du système éducatif Camerounais constitue un gage pour l'appropriation du curriculum aussi bien par les apprenants que par les enseignants (Ndjebakal Souck, 2020). Les enseignants sont souvent désarmés et ne savent pas concrètement comment réaliser les prescrits méthodologiques souvent généraux. Dans de telles circonstances Delory (1996), pense qu'une présentation de modèles – non pas à appliquer fidèlement, mais à transposer faciliterait le changement des pratiques enseignantes. Au regard de ce qui précède, nous pouvons dire que l'hypothèse de recherche 1 est confirmée.

5.1.2 Du repérage du système à considérer à l'appropriation des curricula de l'éducation de base

Bériot (2006) dans ses travaux envisage le système à considérer comme étant l'ensemble des outils, des informations et des personnes avec ou sans lesquelles on doit atteindre l'objectif

poursuivi par l'objet du projet de cadrage. 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 à l'éducation de base au Cameroun. Elles sont parfois présentées comme un facteur explicatif de l'échec du repérage du système à considérer. Bériot fait ainsi référence à l'enveloppe du système à prendre en considération, à l'effet d'obtenir les informations pertinentes pour agir. Il s'agit de l'ensemble des personnes en relation entre elles et ayant un lien de cohérence avec l'objectif du projet, des acteurs du système scolaire capables de converger vers l'objectif majeur de la demande.

Les résultats de cette étude ont permis de dégager les points d'ancrage sur lesquels reposent le repérage du système à considérer, à l'égard du processus du cadrage curriculaire proprement dit. En effet, ce processus consiste à identifier et à repérer des acteurs freins par rapport à l'objectif ; à modifier le repérage des acteurs ressources ; identifier des circuits relationnels sur lesquels s'appuyer ; dégager ce qui est à gagner par les acteurs une fois le projet atteint. Dans cette optique, les résultats soulèvent, non seulement l'exigence d'adopter des processus décisionnels conformes aux principes d'identification et de repérage des actions sus-évoquées, mais également l'importance d'en fournir la preuve aux acteurs concernés du système éducatif camerounais. En d'autres termes, les cadres en collaboration avec le MINEDUB, doivent fournir aux acteurs de terrain, suffisamment d'informations au sujet de toutes les étapes du processus du cadrage curriculaire, en vue de les amener à développer un sentiment d'identité professionnelle durable. Ainsi, par voie de conséquence, ils les inciteraient à adopter les conduites d'implication active et productive dans le processus de cadrage des curricula de l'enseignement primaire.

Dans cette veine, la participation des professionnels à la collecte des données leur permettrait de s'assurer personnellement de la fiabilité des informations sur lesquelles reposera l'objet de la demande (Sfez, 1984 ; Crozier et Friedberg, 1977). Ceci permet d'appliquer ou de ne pas appliquer l'objet de la réforme. Ainsi, l'identification et le repérage se construisent, non seulement à partir des informations relatives aux procédures suivies, pour déterminer l'applicabilité de l'objet, mais également selon un processus d'inférence fondé sur les caractéristiques perçues des cadres. D'après le modèle structurel de l'approche systémique (D'Hainaut, 1985 ; Crozier et Friedberg, 1977 ; Bériot, 2006 ; Mias, 1998), les professionnels acteurs de terrain se formeraient une opinion au sujet du processus du cadrage curriculaire, en évaluant les activités du processus décisionnel, à partir de plusieurs aspects. L'exclusion de ces

professionnels dans le processus du cadrage et donc aux prises des décisions, concernant l'objet de ce qu'ils doivent appliquer, explique leur réticence à appliquer lesdites décisions.

La défaillance dans le repérage du système à considérer est fondée sur la pertinence perçue ou l'adéquation apparente des critères d'engagement dans le projet. Les résultats soulèvent, non seulement l'exigence selon laquelle l'appropriation va alors dépendre des représentations qu'ont ces acteurs, par rapport non seulement au processus du cadrage lui-même, mais aussi à son objet (les curricula). Ainsi spécifié, le concept d'appropriation permet d'envisager et de comprendre comment et en quoi le contexte professionnel génère, à l'intérieur des groupes qui le composent, précise Bataille (2000, P. 87),

Des représentations communes aux individus travaillant ensemble, mais intégrées différemment selon leur position dans la structure, leur permettant, quand ils ont des divergences à propos de leurs objets professionnels, de savoir qu'ils parlent de la même chose sans besoin de beaucoup de discours, et de savoir aussi pourquoi ils ont des divergences » (Bataille, 2000, P. 87).

Ainsi l'appropriation permet de dépasser une vision de l'implication en tant qu'état, ne rendant compte que du sujet pris dans un contexte d'une complexité qui le dépasse au point de ne pouvoir en extirper du sens. Ici, l'appropriation est lue en tant que processus dynamique « *d'objectivation-subjectivation* » d'une complexité que construit le sujet et qu'il contribue à construire. Expliquer l'appropriation passe alors par l'explicitation de cette subjectivité dans une relation intersubjective à l'autre. Pris dans ce sens, nous rejoignons les termes de Mias (1998) lorsqu'elle pense que le système à considérer met en lumière les réseaux communicationnels et permet de construire des repères partagés. Il s'agit pour les cadres, de favoriser l'agir comportemental en situation. Or, l'agir comportemental suppose de prendre en compte l'expérience des professionnels de terrain dans leur situation de travail quotidien.

Dans la logique de Maes (2012), l'organisation des activités du cadrage curriculaire en processus

« Transcende les structures et les hiérarchies au sein de l'organisme ; elle permet l'intégration des interrelations entre processus mise clairement en lumière par l'établissement d'une cartographie spécifique ; elle associe tous les acteurs concernés en vue de satisfaire l'attente des clients internes et/ou externes ainsi que des autres parties concernées » (p. 37).

Ce qui suppose que les processus externalisés doivent également être maîtrisés par les pilotes du projet. Lesquels processus trouvent dès lors clairement leur place dans la cartographie du processus curriculaire. En d'autres termes, les projets constituent des processus qui sont un peu particuliers dans la mesure où ils ont vocation à disparaître pour se transformer en processus

permanent ou pour passer le relais à de nouveaux projets. Dans cette logique, le cadrage curriculaire apparaît dès lors comme un ensemble complexe de processus interreliés. Et, l'évaluation régulière de l'efficacité de cet ensemble complexe ainsi que la mise en place d'objectifs clairs aux niveaux qualité, environnement, santé et sécurité, finance ainsi qu'éthique et sociétal permettent l'activation de la dynamique d'amélioration continue du dit projet.

À ce sujet, il importe de comprendre que l'appropriation revêt un enjeu managérial. Lorsque le processus du repérage du système à considérer a été défaillant, l'appropriation devient un leurre. L'enjeu managérial réside donc dans le fait de partir de la compréhension des besoins des acteurs de terrain à un instant T, ainsi que de la prise en compte de leurs besoins futurs. Cela sera fait via un plan d'action qui permettra de déployer des techniques et des outils, qui constitueront une réponse adaptée à des objectifs du processus du cadrage qui changent. Les outils permettront ainsi aux professionnels de terrain d'évoluer, mais également de faire évoluer les objectifs du cadrage. Cet état de chose laisse en perspective la démarche qualité.

De réels enjeux managériaux découlent donc d'une démarche qualité et plus globalement, d'une politique qualité. Ainsi, par la mise en place d'un management de qualité, l'objectif premier est de donner la confiance à toutes les parties prenantes (demandeurs, cadres ou planificateurs). Le management facilite la mise en place des actions, pour identifier de nouvelles attentes et coordonner les actions qui permettront d'y répondre. Le management de qualité dont il est question ici trouve son essence dans la communication, qui sera effectué entre les différentes parties prenantes dans le processus du cadrage curriculaire. Les professionnels de terrain acteurs réels à l'éducation de base estiment qu'obtenir des informations par les bruits de couloir ne favoriserait pas l'appropriation réelle de la réforme curriculaire. En résumé, la confiance et la sécurité sont des facteurs pouvant favoriser l'implication professionnelle des acteurs de terrain.

Malheureusement, une telle démarche ne semble pas préoccuper les pilotes de la réforme curriculaire à l'éducation de base. C'est d'ailleurs ce qui ressort des propos d'un participant lorsqu'il déclare ce qui suit : *« A l'observation, les pilotes du changement ne se sont pas préoccupés du degré de synergie qui se trame entre les différents acteurs de la réforme. Il fallait tout simplement former les représentants des différents maillons de la chaîne pédagogique sachant que ces derniers devraient chacun en ce qui le concerne diffuser la réforme »* (SN). Dans le même sens, un autre participant va plus loin et relève les limites du management de la réforme curriculaire lorsqu'il déclare : *« La nature des relations entre les différents acteurs n'a jamais été une préoccupation dans la mise en œuvre de la réforme curriculaire dans notre système éducatif. Ce serait aller très loin alors que les préliminaires même ne sont pas engagés.*

En fait, nous avons continué la formation sur le terrain dans la même logique que nos prédécesseurs » (RT).

À cet égard, Dias (2009) pose que la pertinence de l'approche systémique n'a de signification que par la prise en compte des points de vue de tous. Ainsi, la logique de la reconnaissance de la pluralité des points de vue consiste à rendre autonomes les différents acteurs du système scolaire chargés d'opérationnaliser le projet de réforme curriculaire. L'autonomie entendue ici dans le sens de possibilités données à tous les groupes d'acteurs, d'exercer leur capacité critique face aux problèmes professionnels. De ce fait, le cadreur doit permettre aux acteurs de terrain, d'interagir dans le processus curriculaire afin de maîtriser la réalité des curricula du primaire. Il convient de comprendre qu'aucun acteur de terrain, quel que soit son statut, ne doit être marginalisé. Étant donné que, c'est quelque fois 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 l'appropriation de l'objet de la réforme et d'orienter le processus managérial du dit projet vers les représentations partagées.

Par ailleurs, pour analyser les enjeux perçus de la réforme curriculaire, 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, 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, allégement provisoire de charge, etc...). D'après Livian (2003, p.551) « L'analyse des enjeux réels du changement pour les individus est donc une phase indispensable pour le fondement d'un projet réaliste ». Une telle analyse permettrait 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 par les cadres.

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. Car, comme le précisent si bien Amblard et al. (1997, p. 179-185),

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.

Dans la logique systémique, Bériot (2006, p.86) trouve que 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 des curricula, 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 et al. (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 » (p.98).

En d'autres termes, la réaction des acteurs de terrain 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) attirent 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 où 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. Lequel partage 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. À cet effet, le cadreur 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 des curricula. 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 camerounaise.

Cependant, cette démarche ne semble pas faire l'unanimité de tous les pilotes de changement au Cameroun. En effet, le processus de cadrage des réformes curriculaires dans le système éducatif camerounais ne prend pas en compte cette étape de repérage des parties prenantes propre à l'approche systémique. Écoutons ces propos des participants à la recherche : « *En vérité, je vous le dis : la réforme de l'APC est tombée sur nous comme une météorite.*

N'allez donc pas nous demander s'il y a eu négociation entre les parties prenantes. Tout a été conçu de l'extérieur » (SN). Cette manière d'envisager le repérage du système à considérer dans le processus curriculaire ne permet pas aux professionnels de terrain de mieux s'engager dans les activités y afférentes et s'appropriier les curricula du primaire. D'où l'hypothèse HR2 est confirmée.

5.1.3 De la reconnaissance des marges de manœuvre à l'appropriation des curricula de l'éducation de base

Dans ses travaux, Bériot (2006) envisage les marges de manœuvre comme étant une modalité cruciale de l'approche systémique dans une organisation. Il s'agit d'une alternative managériale à intégrer dans tout projet collectif. À Cet effet, Bériot (2006) et Weiss (2005) pensent qu'il existe plusieurs types de marges de manœuvre : la reconnaissance de l'existence des marges de manœuvre internes et celles des marges de manœuvre externes. La reconnaissance de l'existence des marges de manœuvre externes indique que celles-ci ne sont pas indépendantes les unes des autres, elles regroupent le temps, l'espace, etc. Et les marges de manœuvre internes correspondent à la perception par le professionnel d'un déploiement possible de son activité.

Dans le cadre de ce travail, on peut se rendre compte que la reconnaissance des marges de manœuvre a été défailante. Les professionnels sont désolés de se rendre compte que, les cadres qui sont considérés comme les managers ne parviennent pas à identifier les conflits avec les actions engagées dans le passé précédent pour la mise en œuvre de l'approche curriculaire. Ils semblent même ignorer au préalable la solution première du demandeur par rapport à la réforme curriculaire. C'est ce qui fait dire à un participant que, *« Chez nous, ce qui est déplorable est qu'on ne cherche pas toujours à apprendre des échecs. Lorsque tu trouves l'occasion d'en parler, on dit que tu es compliqué. En tout cas, nous sommes obligés d'obéir au rythme des organismes extérieurs chargés de piloter la réforme. Mais il faut tout de même souligner que ceux-ci ignorent ou même ne s'intéressent pas du tout au passé »*. (RT).

Un enseignant abordant dans le même sens s'indigne : *« A mon humble avis, je pense que la meilleure solution à un problème est souvent celle que propose la personne qui vit la situation. C'est elle seule qui maîtrise les contours. Or, l'APC en tant que solution pour l'école camerounaise est venue d'ailleurs. N'est-ce pas là un grand paradoxe ? »* (Participant 2, FGE). Et un autre corrobore ainsi : *« Dans le cas d'espèce, je dirais que la solution du demandeur correspond tout simplement à ses attentes. Reste alors à savoir si celle-ci sera adaptée à tous les cas »* (participant 5, FGE). Ainsi, au lieu de faciliter les échanges et de développer des

synergies, la défaillance contribue, au contraire, à générer des dysfonctionnements, des tensions et des conflits qui entraînent des perturbations plus ou moins importantes pour les professionnels, les apprenants, les communautés et même parfois tout le système éducatif camerounais.

Les conséquences se traduisent par des pertes d'énergie et des surcoûts inutiles. Ce d'autant plus que ces cadres freinent, bien involontairement le changement au lieu de le faciliter. En effet, les planificateurs, confrontés à une difficulté d'ordre relationnel, succombent assez naturellement à la tentation de la régler par une modification de l'organigramme, la définition d'une charte des valeurs, la diffusion de règles, la rédaction de normes, ou encore par une injonction verbale ou écrite. Ils considèrent ces actions comme des leviers de changement et obtiennent souvent des résultats inverses à ceux qu'ils ont envisagés (Clot et Fernandez, 2005). Or, elles ne sont que des supports d'information et de clarification qui disent le changement sans pour autant le déclencher. C'est ce qui ressort de ces propos d'un participant lorsqu'il déclare et pour le déplorer ce qui suit : « *Les actions en cours dans le système éducatif camerounais en ce qui concerne la vulgarisation de la réforme curriculaire sont basées sur les séminaires, les UNAPED. Mais ceux-ci ne sont ni quantitativement ni qualitativement suffisantes* » (participant 1, FGE).

Dès lors, par ces résultats obtenus auprès des participants à la recherche, il apparaît que la défaillance dans la reconnaissance de l'existence des marges de manœuvre dans le processus du cadrage perturbe l'appropriation de la réforme curriculaire par les acteurs de terrain. En effet, les participants à cette recherche font l'expérience d'un processus de cadrage curriculaire plutôt mal orientée. Ils n'ont pas d'objet référentiel sur lequel s'appuyer pour sortir de la situation critique de la profession et affronter le monde professionnel en toute confiance. De ce fait, on convient que pour se construire une identité professionnelle stable, les professionnels de terrain ont besoin d'être estimés, encouragés, valorisés dans leur posture par truchement d'une bonne politique d'ajustement mise en place par les cadres du projet de la réforme curriculaire. Or, les participants de l'étude, parce qu'ils manquent de confiance en soi, faute de repères identitaires, ont tendance à ignorer l'objet de la réforme. Le professionnel en situation professionnelle aurait donc besoin des explications de la part du cadreur, pour l'accompagner dans la réalisation de son métier et, lui permettre de construire et d'assumer son identité professionnelle aujourd'hui et demain.

Bien plus, l'analyse des résultats des participants a permis de dégager plusieurs types de marges de manœuvre au travail pendant le processus du cadrage et ce, en fonction des activités du programme. La connaissance du travail sera suffisante pour établir une marge de manœuvre

finale, soit celle nécessaire au travailleur pour retourner à son emploi. L'implication dans la sphère professionnelle peut donc se définir comme une force positive et négative associée à des états d'esprit différents, qui guide le comportement d'un individu au travail (Leontiev, 1984). La résistance organisée s'exprime par une stratégie d'opposition volontaire, individuelle ou collective, et généralement structurée dans le temps.

Par exemple, à la suite d'une information officielle ou d'une rumeur sur un projet de changement, elle s'organise à l'initiative d'une ou de plusieurs personnes qui se concertent. Il peut s'agir de collègues de travail, de groupes de coordination ou encore de groupes institutionnels comme les cadres, les planificateurs. La résistance se traduit par des manifestations, des demandes d'audience, des conflits, des grèves et parfois par la destruction de l'objet de la réforme. De plus, ces réactions ne se limitent pas toujours à l'entité concernée, elles peuvent également toucher d'autres personnes ou d'autres organisations extérieures, comme les parents, les apprenants et le reste de la communauté.

Cette situation rejoint les résultats auxquels est parvenu Crozier (1979, p. 17) :

Les individus qui ont à leur disposition une multiplicité d'alternatives ne peuvent plus être contrôlés, orientés, contraints de la même façon que dans un système où ils disposaient de bien moindres possibilités... L'individu ne se construit certes pas un monde vraiment nouveau, mais il s'arrange au moins à échapper aux pressions directes.

Ce qui suppose que tout système à composantes humaines fonctionne selon une norme résultant de ses valeurs, de ses besoins, de ses règles et des contraintes imposées par son environnement. Sa tendance naturelle à se maintenir dans l'état initial par un mécanisme « d'autorégulation » permanent est une des propriétés fondamentales des systèmes ouverts dénommée *homéostasie*. C'est la propension à rester dans sa norme, c'est-à-dire à maintenir un équilibre tendant vers le statu quo, malgré les pressions de l'environnement.

Dans le même ordre d'idées, Lessard et Carpentier (2015) envisageaient l'appropriation en termes de responsabilité des professionnels. Ainsi ils 'affirmaient :

En effet, les professionnels et donc les enseignants doivent dorénavant se penser comme des sujets entreprenants, habités et tendus vers une quête de l'excellence et de la productivité. Ils doivent se soumettre et intérioriser une nouvelle discipline de travail: chacun individuellement et le groupe tout entier doivent assumer la responsabilité de se transformer ... les cadres ont un rôle important à jouer dans cette disciplinarisation: il leur revient de remplacer la traditionnelle coopération professionnelle par un régime de compétition performative, les cadres et les planificateurs deviennent des techniciens de comportement, cherchant à rendre leurs employés dociles et coopératifs (Lessard et Carpentier, 2015, P. 89) .

La reconnaissance de l'existence des marges de manœuvre constitue un pouvoir d'agir sur l'action collective. Ainsi, du point de vue de l'action collective, c'est le développement du pouvoir d'agir qui subordonne l'augmentation des marges de manœuvre. En ce sens, le pouvoir d'agir est le produit des conflits de l'activité de plusieurs subjectivités, alors que les marges de manœuvre, considérées comme des éléments d'un système fonctionnel, sont les moyens ou le résultat du pouvoir d'agir. Les marges de manœuvre dans ce sens sont un processus permettant d'établir l'agir entre l'objet du cadrage curriculaire, le soi et les autres catégories d'acteurs. Ce sont elles qui permettent de prévenir les conduites de résistance de ces professionnels. De fait, l'objet de la réforme curriculaire est une triade conflictuelle. En effet, pour agir sur l'objet du cadrage, une catégorie d'acteurs ne peut éviter d'interagir simultanément avec l'activité des autres qui agissent sur le même objet.

Il y a conflit du fait que l'objet du cadrage qui est commun, est conçu différemment par les uns et les autres et que, les buts et motifs (Leontiev, 1984) des divers agissants ne coïncident pas. Pour agir sur l'objet du cadrage, l'acteur, quelle que soit sa posture, doit donc prendre en compte à tout moment l'activité de l'autre portant sur cet objet. Il faut en découvrir le sens. Il est alors possible de concevoir le sens comme un rapport entre les motifs et le but, et l'efficience, un rapport entre le but et les moyens. C'est l'efficacité de l'activité, c'est-à-dire l'alternance fonctionnelle du sens et de l'efficience, qui gouverne de telles modifications (Clot, 2010). En tant que part motrice de l'activité, le développement des gestes professionnels est dirigé par les mêmes régulateurs.

Des analyses qui précèdent, il convient de comprendre que la défaillance dans la reconnaissance de l'existence des marges de manœuvre engendre la désappropriation des réformes curriculaires par les acteurs de l'Éducation 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, oublient ou encore négligent les marges de manœuvre le processus du cadrage n'est pas analysé selon la logique systémique du management de projets. 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 identification, non exploration et incapacité de marquage dans le processus de contextualisation du projet de réforme. Dans ce sillage, on peut conclure que la défaillance dans

la reconnaissance des marges de manœuvre permet de comprendre la désappropriation de la réforme curriculaire par les acteurs de l'Education de Base au Cameroun. D'où l'hypothèse HR3 est confirmée.

5.2. Perspectives pour une meilleure appropriation du curriculum par les acteurs du système éducatif

Au terme de cette interprétation l'on s'aperçoit que l'analyse et l'exploitation des nouveaux curricula mis en place dans le système éducatif en 2018 semblent difficiles pour les acteurs de terrain à l'éducation de base ; et ceci, du fait des manquements constatés dans le pilotage de la réforme qui n'a pas tenu compte des impératifs du cadrage curriculaire visant à clarifier l'objectif du projet curriculaire avec les différentes catégories des parties prenantes et examiner l'ensemble des contraintes à respecter pour faciliter la mise en œuvre de la réforme sur le terrain. Ainsi, au regard des analyses et des résultats obtenus à l'issue de cette recherche, il apparaît que, les obstacles à l'appropriation du curriculum par les acteurs du système éducatif découlent de la mauvaise perception des objectifs à atteindre, mais également de la faible prise en compte de leurs besoins et enjeux par rapport à la mise en œuvre de la réforme. D'après eux, « *les résultats visés par l'APC ne sont pas clairement connus de tous les enseignants.* » (participant 5, FGE) et « *Les ressources sont insuffisantes pour sa réussite sur le terrain* » (RD).

A partir de l'interprétation des résultats obtenus, nous avons pu dégager trois leviers d'action fondamentaux pour une meilleure appropriation du curriculum par les professionnels de l'éducation de base. Il s'agit respectivement du recueil des informations nécessaires à la mise en œuvre des curricula de l'éducation de base, de la représentation de l'impact des acteurs par rapport à l'objectif poursuivi et de l'identification des leviers de changement les plus appropriés en tenant compte des marges de manœuvre du système. Chacune de ces actions est guidée par une série d'indicateurs permettant de les opérationnaliser sur le terrain. Ainsi, lors du recueil des informations porteuses de sens, le cadreur ou l'intervenant devra clarifier la requête des acteurs de terrain par rapport à l'implémentation des curricula de l'éducation de base, identifier très concrètement le facteur déclencheur de leur requête, les inciter à parler de ce qu'ils envisagent de mettre en place par rapport à leur requête et à définir les actions pertinentes par rapport à cette requête. Cette manière de procéder à l'avantage de faciliter la compréhension du projet curriculaire par les acteurs de terrain et par ricochet de donner du sens et des repères aux actions qu'ils devront entreprendre dans la mise en œuvre des curricula.

Pour ce qui est de la représentation de l'impact des acteurs, elle doit se faire selon Bériot (2006) à travers la modélisation des acteurs du système en faisant émerger leur position vis-à-

vis de la réforme curriculaire, leurs pouvoirs d'influence sur le terrain et la nature de leurs interactions récurrentes. Représenter les acteurs de cette façon permet de repérer les points de résistance et de déterminer les leviers de changement.

En ce qui concerne enfin les marges de manœuvre à prendre en compte dans le processus d'implémentation des curricula de l'éducation de base, leur détermination doit se faire suivant quatre lignes d'actions à savoir : l'identification des contraintes à respecter pour la mise en œuvre de la réforme, la reconnaissance des actions engagées en vain dans le passé, de la solution première du demandeur par rapport à sa requête et des actions en train d'être menées pour tenter de résoudre le problème. Bien plus il faudra identifier également à ce niveau les événements internes et externes au système qui peuvent perturber son fonctionnement dans le long terme. Il peut s'agir par exemple du départ à terme d'un acteur ou d'une évolution technologique.

Tous ces éléments selon Bériot (2006), constituent les premiers impératifs de la démarche systémique. Ils permettent d'intégrer la réforme dans un contexte et la mettre en perspective en fonction de l'objectif poursuivi avant d'élaborer une stratégie destinée à mobiliser les acteurs dans la direction précisée avec le demandeur. Le tableau ci-dessous permet de mieux représenter ces éléments indispensables à l'appropriation de tout changement planifié en éducation.

Tableau 7 : Référentiel d'accès à la complexité

Angles d'observation d'un système	Les dix composants fondamentaux du référentiel d'accès à la complexité
<p>Ses informations porteuses de sens</p> <p>Son système à considérer</p> <p>Ses marges de manœuvre</p>	<p>La demande à saisir sans se laisser entrainer par elle.</p> <p>Le déclencheur pour situer la position du demandeur.</p> <p>Les niveaux d'objectifs pour repérer l'orientation et la cohérence de la demande.</p> <p>Les résultats attendus pour construire des réponses cohérentes.</p> <p>Les acteurs ressources et freins pour gérer les résistances.</p> <p>Les relations récurrentes pour trouver les leviers de changement.</p> <p>Les enjeux pour situer l'implication des acteurs.</p> <p>Les contraintes ou ressources pour délimiter la stratégie.</p> <p>Les solutions déjà tentées pour éviter de « faire plus de la même chose ».</p> <p>Les évolutions prévisibles pour adapter les solutions au moyen terme.</p>

Source : Bériot (2006). *Manager par l'approche systémique*

La prise en compte de ces composants fondamentaux du système pendant le processus de la réforme curriculaire facilite la compréhension du projet au sein du système éducatif et renforce l'engagement voire l'implication professionnelle des acteurs dans sa mise en œuvre. Leur opérationnalisation peut se faire à travers la création des espaces de réflexivités collectives entre les acteurs du système éducatif dans le but de clarifier les objectifs et attentes visées par le changement planifié, et d'analyser les contraintes à respecter pour faciliter l'implémentation de la réforme sur le terrain et trouver des solutions pertinentes et adaptées. Associer les acteurs concernés à la prise de décision est donc indispensable pour qu'ils puissent s'appropriier et mieux s'impliquer dans la réalisation des objectifs visés. Cela renforcera sensiblement leur volonté d'agir et de surmonter les défis qui pourraient les empêcher de mener à bien leurs tâches professionnelles.

Il y va donc de l'intérêt du système éducatif Camerounais d'adopter cette approche dans le processus de la réforme curriculaire afin de mobiliser les acteurs dans la direction qu'ils auront tous choisi de parcourir.

Bien que pertinente comme on a pu le constater tout au long de nos développements, cette approche présente tout de même certaines limites qui sont susceptible d'influencer son efficacité avérée.

5.3. Discussion des résultats

Les perspectives ci-dessus évoquées sont certes déterminantes à l'appropriation de tout changement planifié en éducation, mais les modalités de sa mise en œuvre limitent la généralisation des solutions qui en découleraient de cet entretien de cadrage curriculaire à l'ensemble du système éducatif. Les réalités n'étant pas les mêmes dans tous les contextes, il serait difficile de parvenir à un consensus national sans tenir compte des réalités locales car les acteurs ne se mobilisent dans l'action que s'ils perçoivent la pertinence des objectifs visés pour la résolution des problèmes auxquels ils sont confrontés (Dépover et Noel, 2005). D'où la nécessité de donner plus d'autonomie aux communautés locales dans la recherche des solutions adaptées à leur réalité.

Par ailleurs, le repérage des acteurs en fonction de leur influence vis-à-vis de l'objectif poursuivis risque de sous-estimer certains acteurs. Or dans une approche systémique aucun acteur ne doit être négligé (Bériot, 2006). Avoir le sentiment d'être en dessous de ses compétences professionnelles limite les possibilités d'actions des travailleurs. Ceux-ci ont besoin d'être en confiance et encouragés pour s'engager activement dans leurs tâches professionnelles. La modélisation du système à considérer doit donc permettre de déterminer les compétences professionnelles des acteurs de l'éducation relativement à l'objectif visé afin d'identifier les mesures adéquates à leur développement professionnel.

Quant à la prise en compte des marges de manœuvre dans le processus de la réforme curriculaire tel que décrite par Bériot (2006). Il est clair que leur identification doit se faire par le demandeur et donc par les acteurs du système éducatif. Cependant étant donné que les besoins et les réalités des contextes sont différents, il sera difficile de trouver et d'appliquer les mêmes marges de manœuvre à l'ensemble du système éducatif et à toutes les situations éducatives. C'est pourquoi, Dépover et Noel (2005, P.107) pensent que, « laisser la liberté au niveau local d'interpréter, voire d'ajuster le curriculum, notamment pour prendre en compte les possibilités du milieu, constituerait un élément de dynamisme au sein du système éducatif ». Ceci dit, l'identification des marges de manœuvre doit se faire par les acteurs locaux en fonction de leur

propre réalité. Pour reprendre ces mêmes auteurs, « le degré de centralisation du curriculum sera viable selon le lieu où se prendront les décisions relatives au choix de la politique éducative ainsi qu'à l'établissement des référentiels et des objectifs ». Ainsi, l'efficacité de la mise en œuvre de l'approche systémique dans le processus de la réforme curriculaire dépendra de la responsabilisation des communautés locales dans le processus du développement curriculaire. Dès lors, la question que l'on se pose et à laquelle des recherches pourraient être menées pour apporter des éléments de réponse est celle de savoir, en quoi la gouvernance locale de l'éducation constitue-t-elle un facteur d'efficacité de l'enseignement public au Cameroun ?

Au terme de ce chapitre, on conclut que, l'adoption de l'approche systémique dans le processus de la réforme curriculaire est déterminante à l'appropriation du curriculum par les acteurs de l'éducation de base, à condition toutefois qu'elle s'effectue du niveau local au niveau national, et donc du bas vers le haut et non l'inverse. Il nous revient donc à la suite de toutes ces analyses, de proposer des actions pertinentes susceptibles de faciliter l'appropriation des nouveaux curricula de l'éducation de base par les professionnels de terrain.

CHAPITRE 6 : PROPOSITION DE PROJET

MISE EN PLACE D'UN PROJET

DE FORMATION ET DE SENSIBILISATION DES ACTEURS DU SYSTEME EDUCATIF SUR L'APPROCHE SYSTEMIQUE ET L'APPROPRIATION DU CURRICULUM

1. Définition du problème

Le Cameroun fait face à des défis en matière d'opérationnalisation des nouveaux curricula de l'éducation de base. L'analyse et l'exploitation de ces curricula semble difficile pour la plupart des enseignants. L'objectif de ce projet est de faciliter la mise en œuvre de l'APC par les enseignants et les personnels de supervision pédagogique.

2. Objectifs spécifiques

Plus spécifiquement, ce projet viserait à :

- Sensibiliser les acteurs du système éducatif Camerounais sur l'importance de la mise en œuvre de l'approche systémique dans le processus de réforme curriculaire, en mettant en évidence les avantages de cette approche pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement et des apprentissages des élèves.
- Former les enseignants et autres catégories d'acteurs du système éducatif à la mise en œuvre de l'approche systémique dans la conception, la mise en place, l'évaluation et la révision des programmes scolaires.
- Accompagner les écoles et les autres institutions éducatives dans l'appropriation du curriculum, en leur fournissant des outils et des ressources pédagogiques adaptées à leurs situations pédagogiques.
- Evaluer régulièrement l'impact du projet sur les pratiques pédagogiques et les résultats des élèves et ajuster les interventions en conséquence.

3. Résultats attendus

Les résultats attendus par la mise en place de ce projet sont les suivants :

- Une meilleure compréhension de l'approche systémique et de son importance dans l'élaboration, l'adoption et l'appropriation du curriculum.
- Une prise de conscience des facteurs organisationnels, politiques, sociaux et culturels qui influencent l'adoption et l'appropriation du curriculum.
- Une amélioration de la communication et de la collaboration entre les différents acteurs du système éducatif, ce qui favorisera une adoption et une appropriation plus efficace du curriculum.
- Une augmentation de la confiance et de la motivation des enseignants à adopter et à s'appropriier le curriculum, en comprenant mieux leur rôle et leur contribution dans le processus.
- Une réduction du taux d'abandon scolaire, en offrant un curriculum plus adapté aux besoins des élèves et en améliorant la qualité de l'enseignement.
- Une amélioration de la gestion des ressources éducatives, en garantissant une utilisation plus efficace et judicieuse des fonds alloués à l'éducation
- Une meilleure préparation des élèves pour leur vie professionnelle et personnelles, en offrant un curriculum plus pertinent et en développant leurs compétences clés telles que la pensée critique, la communication et la collaboration.
- Une réduction des écarts d'adoption et d'appropriation du curriculum entre les écoles publiques et privées, ainsi qu'entre les différentes disciplines enseignées.
- Une amélioration de la réputation et de l'image du système éducatif, en garantissant une adoption et une appropriation plus efficace du curriculum et en offrant une éducation de qualité à tous.

4. Bénéficiaires du projet

Ce projet sera bénéfique aux catégories des personnes suivantes classées en fonction de leur implication direct ou indirecte dans le projet en question. Ainsi, sont considérés comme des bénéficiaires directs de ce projet ; les enseignants, les directeurs d'écoles et autres maillons de la chaîne de supervision pédagogique dans l'arrondissement de Yaoundé 6, les élèves et parents d'élèves. Les bénéficiaires indirects quant à eux sont constitués de l'ensemble de la population de Yaoundé 6.

5. Plan d'action

En guise de plan d'action, il s'agira premièrement d'élaborer un plan de communication pour informer les acteurs du système éducatif sur l'approche systémique et l'appropriation du curriculum. Ce plan devrait inclure les stratégies de communication telles que des ateliers de formation, des séminaires, des conférences etc.

Deuxièmement, il sera question d'identifier les parties prenantes clés qui seront impliquées dans le projet. Cela peut inclure les enseignants, les directeurs d'écoles, les administrateurs, les parents, les organisations de la société civile, etc.

Troisièmement, des modules de formation doivent être développés pour aider les acteurs du système éducatif à comprendre l'approche systémique et l'appropriation du curriculum. Ces modules doivent être conçus de manière interactive et pratique pour permettre aux participants de comprendre les concepts clés.

Quatrièmement, les activités de formation prévues devront être mise en œuvre selon le plan de communication et les modules de formation développés. Les formateurs doivent être qualifiés et expérimentés pour assurer la qualité de la formation.

Cinquièmement, le projet doit être suivi et évalué pour mesurer son impact sur les acteurs du système éducatif. Les données collectées seront utilisées pour améliorer le projet et pour développer des plans futurs.

Sixièmement enfin, les résultats du projet seront diffusés à toutes les parties prenantes pour informer sur l'impact du projet et pour encourager la participation future. Ces résultats pourront être diffusés via des rapports, des présentations, des vidéos, des articles de presse, etc. Bref, le tableau ci-dessous permet de résumer les actions à mettre en place pour renforcer l'appropriation du curriculum et de l'approche systémique par les acteurs du système éducatif.

Tableau 8 : stratégies de renforcement du processus d'appropriation du curriculum par les acteurs du système éducatif

Stratégies	Lignes d'action
Clarifier les objectifs et les résultats attendus	Organiser des conférences sur l'enseignement pour discuter des objectifs et des attentes du curriculum.
	Mettre en place un système de communication clair et transparent pour informer les acteurs du système éducatif sur les objectifs, les attentes et les résultats du curriculum.
	Fournir des exemples concrets pour illustrer les objectifs et les résultats attendus.
Renforcer la collaboration et le soutien mutuel entre les acteurs locaux de l'éducation	Organiser des réunions de réflexion locales entre les membres de la communauté éducative pour évaluer l'efficacité de l'enseignement.
	Mettre en place un système d'accompagnement et de partage d'expériences professionnelles.
Fournir des formations et des ressources aux enseignants	Organiser des ateliers de formation et de recyclage des enseignants sur l'utilisation des outils pédagogiques.
	Fournir des manuels scolaires, des vidéos éducatives, etc.
	Elaborer et partager des documents clairs et concis sur les objectifs et les résultats attendus du curriculum.

Source : Auteur

6. Ressources à mobiliser

Pour réaliser ce projet, il faudra mobiliser les ressources humaines, matérielles et financières suivantes :

➤ Ressources humaines

Les ressources humaines à mobiliser sont les suivantes :

- Formateurs et experts en approche systémique et en curriculum.
- Personnel administratif pour la gestion du projet
- Enseignants, élèves, parents d'élèves et personnel éducatif impliqués dans le processus de mise en œuvre du curriculum.

- Experts en technologies éducatives pour la mise en place des technologies innovantes d'apprentissage à distance.
- Formateurs en communication et en résolution de conflits pour aider les enseignants à gérer les relations avec les élèves et les parents d'élèves.

➤ **Ressources matérielles**

Comme ressources matérielles à mobiliser, nous aurons besoin :

- Du matériel informatique (ordinateurs, tablettes, vidéoprojecteurs etc.)
- Des livres et manuels scolaires.
- Du matériel pédagogique (jeux, maquettes etc.)
- Des salles de classe équipées
- Du matériel de laboratoire pour les sciences (microscopes, éprouvettes etc.)
- Matériel sportif pour les activités physiques et sportives.
- Equipements audiovisuel pour la réalisation des vidéos éducatives.

➤ **Ressources financières**

Elles sont constituées entre autres du :

- Budget pour la formation et la sensibilisation des acteurs du système éducatif
- Financement pour l'acquisition du matériel pédagogique et informatique
- Budget pour l'organisation des séminaires et des conférences
- Financement pour la mise en place d'infrastructure éducatives (construction ou rénovation des bâtiments scolaires, aménagement des salles de classe, etc)

7. Sources de financement

Ce projet pourrait être financé par le MINEDUB ou les partenaires du MINEDUB à l'instar de la banque mondiale, de l'UNESCO, du Bureau International de l'Education et de l'UNICEF ou de tout autre partenaires nationaux ou internationaux qui sont intéressés par le développement de l'éducation de base au Cameroun.

8. Délai de réalisation

Il pourrait être mis en œuvre sur une période d'un an et neuf mois, suivant le calendrier des activités ci-dessous définis.

Tableau 9 : Calendrier des activités du projet

N°	Activités	Période d'exécution	Lieu	Participants
1	Conférence d'enseignement	Octobre 2023	À déterminer	Les membres de la communauté éducative
2	Production du matériel de formation	Novembre 2023		Les responsables du projet
3	Formations des enseignants	Décembre 2023	À déterminer	Enseignants, directeurs d'écoles, inspection d'arrondissement de l'éducation de base
4	Accompagnement des enseignants	Janvier 2024 à Mars 2024	Dans les établissements	Enseignants, directeurs d'écoles, inspection d'arrondissement de l'éducation de base
5	Réunion d'évaluation	Avril 2024	À déterminer	Les membres de la communauté éducative
6	Séminaires de renforcement des compétences professionnelles des enseignants	Mai 2024	Dans les établissements	Enseignants, directeurs d'écoles, inspection d'arrondissement de l'éducation de base
7	Diffusion des apprentissages	Juin 2024		Les responsables du projet
8	Suivi et accompagnement des établissements dans la mise en œuvre du curriculum	Septembre 2024 à juin 2025	Dans les établissements	Les responsables du projet et les membres de la communauté éducative

Source : Auteur

9) Localisation du projet

Le projet sera réalisé dans les établissements primaires publiques de l'arrondissement de Yaoundé sixième.

10) Coût prévisionnel du projet

Le coût prévisionnel du projet est arrêté à la somme totale de : 206.850.000 FCFA (deux cent six million huit cent cinquante mille francs cfa) tel que décrit dans le tableau ci-dessous.

Tableau 10 : Coût prévisionnel du projet

Dénomination	Coût unitaire En FCFA	Nombre d'unités	Total En FCFA
Conférences, Formations, Séminaires, Réunions	154.500.000		
Frais de conférence d'enseignement	30.000.000	1	30.000.000
Frais des formations et/ou recyclages	75.600.000	1	75.600.000
Frais des séminaires de renforcement des capacités	16.200.000	1	16.200.000
Frais des réunions d'évaluation	30.000.000	1	30.000.000
Frais de production du matériel de formation	2.700.000	1	2.700.000
Charges du personnel	21.000.000		
Rémunération	1.050.000	20	21.000.000
Prestations de tiers	1.680.000		
Rétributions de tiers pour prestations	120.000	14	1.680.000
Administration et gestion du projet	29.670.000		
Téléphone/internet	85.000	20	1.700.000
Fournitures de bureau	150.000	8	1.200.000
Équipements de bureau	2.420.000	1	2.420.000
Loyers et frais d'entretien	250.000	20	5.000.000
Charges de véhicules et de transport, carburant	200.000	20	4.000.000
Charge d'énergie (électricité, combustible, Eau)	60.000	20	1.200.000
Assurances	170.000	20	3.400.000
Suivi et accompagnement des établissements	-	-	-
Audit des comptes	900.000	1	900.000
Divers et imprévus du projet	9.850.000	1	9.850.000
Coût prévisionnel du projet	206.850.000		

CONCLUSION

L'objectif de cette étude visait à comprendre l'influence de l'approche systémique sur l'appropriation du curriculum et de proposer ainsi, les stratégies à mettre en place pour faciliter la mise en œuvre de l'APC par les enseignants et les personnels de supervision pédagogique. Dans la partie introductive de ce travail, nous nous sommes posés la question principale de savoir comment l'adoption de l'approche systémique dans le processus de réforme curriculaire est-elle influence-t-elle l'appropriation du curriculum par les acteurs du système éducatif Camerounais à l'éducation de base ? Une analyse thématique en continue des entretiens semi-directifs de type individuel et le focus groupe discussion mené avec quatre responsables de la supervision pédagogique et cinq enseignants choisis dans l'arrondissement de Yaoundé 6^{ème} suivant la technique d'échantillonnage typique. Nous a permis de conclure que, la défaillance dans le recueil des informations porteuses, dans le repérage du système à considérer ainsi que dans la reconnaissance des marges de manœuvre perturbe l'appropriation du curriculum par les professionnels de l'éducation de base. Dans ce sens, l'adoption de l'approche systémique dans le processus de la réforme curriculaire est déterminante à l'appropriation du curriculum par les acteurs du système éducatif Camerounais à l'éducation de base. Ainsi, la mise en place des stratégies visant à clarifier les objectifs du curriculum, à établir la collaboration et le soutien mutuel entre les acteurs et à leurs fournir des ressources nécessaires à la mise en œuvre de la réforme curriculaire sont nécessaire au renforcement du processus d'appropriation du curriculum par les professionnels de l'éducation. Cependant, en comparaison de ces résultats avec les travaux d'autres auteurs, il apparaît nécessaire que la mise en œuvre de cette approche dans le processus de la réforme curriculaire se déroule du niveau local vers le niveau national et non l'inverse et ceci dans le but d'apporter des réponses cohérentes et appropriées aux besoins des acteurs locaux. Ce faisant, les résultats de cette recherche pourraient ainsi contribuer efficacement à l'amélioration de la qualité de l'éducation dans notre pays et surtout à l'implication de tous les acteurs dans la recherche et la mise en œuvre effective des solutions les plus appropriées aux problèmes de l'éducation dans nos communautés. Dès lors, l'on pourrait se demander en quoi la gouvernance locale de l'éducation constitue-t-elle un facteur d'efficacité de l'enseignement public au Cameroun ?

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Abanda, F. H., Njikeu, J. R., & Ngom, P. (2019). L'approche par compétence dans l'enseignement des sciences physiques et naturelles au Cameroun : cas de l'enseignement secondaire. *International journal of innovation and applied studies*, 25(2), 614-623

Amblard, H. ; Bernoux, P. ; Herreros, G.; Livian, Y.F. (1997). Les Nouvelles approches sociologiques des organisations. In revue française de sociologie.

Archer, M. S. (1979). *Social Origins of Educational Systems*, Londres, Sage Publications.

Auerbach, C. et Silverstein, L.B. (2003). *Qualitative Data: An Introduction to Coding and Analysis*. NYU Press

Autissier, D. et Moutot, J.M. (2013). *Méthode de conduite du changement. Diagnostic, Accompagnement, Pilotage*. Paris, Dunod.

Banaka, W-H. (1971). *Training in Depth Interviewing*. New York, N Y: Harper and Row.

Bardin, L. (2010). *L'analyse de contenu*

Bataille, M. (2000). Représentation, implicitation, implication ; des représentations sociales aux représentations professionnelles. In C. Garnier & M.-L. Rouquette (ed), *Les représentations en éducation et formation*. (Pp. 165-189). Montréal : Edition nouvelles.

Bélangier, J., Bowen, F., Cartier, S., Desbiens, N., Montésinos-Gelet, I. & Turcotte, L. (2012). L'appropriation de nouvelles pratiques d'interventions pédagogiques et éducatives en milieu scolaire : Réflexions sur un cadre théorique intégrateur. *Éducation et francophonie*, 40 (1), 56–75. <https://doi.org/10.7202/1010146ar>

Berg, B.L. (2003). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. (5^eEd.). Allyn et Bacon.

Bériot, D. (1992). *Du microscope au microscope. L'approche systémique du changement dans l'entreprise*. (Dir.) Collection communication et complexité, Paris, ESF.

Bériot, D. (2006). Manager par l'approche systémique. S'approprier de nouveaux savoir-faire pour agir dans la complexité. Paris, Eyrolles-Éditions d'Organisation.

Bériot, D. (2018). Guide systémique du manager d'équipe. 40 situations managériales du quotidien. Paris, Eyrolles-Éditions d'Organisation.

Bertalanffy, L. (1973). Théorie générale des systèmes. Paris Dunod.

Blenkin, G.M. & Kelly, A.V. (1996). Assesment in early childhood E ducation. London : Paul Chapman.

Bongrand, P. (2017). Socio-histoire des systèmes éducatifs. Dictionnaire de l'éducation, 2e édition.

Bourgeois, E. et J. Nizet (1995). Pression et légitimation, Paris, Presses universitaires de France.

Boutin, G. (2004). L'approche par compétence en éducation : un amalgame paradigmatique.

Bronckart, J.-P., & Plazaola Giger, I. (1998). La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. Pratiques : linguistique, littérature, didactique, (97 – 98), 35-58. <https://doi.org/10.3406/prati.1998.2480>

Carpentier, A. (2010). Etude de la mise en œuvre de la réforme du curriculum Québécois du primaire, de 1997 à 2003. Thèse de doctorat de l'université de Montréal, faculté des sciences de l'éducation.

Charlier É. & Biémar S. (2012). Accompagner : un agir professionnel. Bruxelles : De Boeck

Chauvigné, C. & Coulet, J-C. (2010). L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ? , Revue française de pédagogie.

Clot, Y. & Fernandez, G. (2005). Analyse psychologique du mouvement : Apport à la compréhension des TMS.

Clot, Y. (2010). Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux. Paris : La découverte.

Collerette, P. et Schneider, R. (2007). Le pilotage du changement. Une approche stratégique et pratique. Presse universitaire de Québec.

Collerette, P., Delisle, G. et Perron, R. (2008). Le changement organisationnel. Théorie et pratique. Presse de l'Université du Québec.

Cros, F., de Ketele, J.M., Dembélé, M., Develay, M., Gauthier, R-F., Ghriss, N., ... & Tehio, V. (2009). Etude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique. Rapport de recherche. Centre international d'études pédagogiques (CIEP).

Crozier, M. (1979). On ne change pas la société par décret. Paris, Editions Grasset & Fasquelle.

Crozier, M. et Friedberg, E. (1977). L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective. Paris, Editions du Seuil, collection « Sociologie politique ».

De Ketele, I.M. et Gérard, M.F. (2007). La qualité et le pilotage du système éducatif. Dans la qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain.

De Rosnay, J. (1991). Le microscope. Paris, Seuil

De sardan, JP.O. (2008). La rigueur du qualitatif : Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique.

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(3), 109-126. doi:10.3917/mav.009.0109.

Delory, C. (1996). « Une épreuve de fin d'études primaires, levier pédagogique ou frein d'innovation ? », *Mesure et évaluation en éducation*, 18(3), p. 43-58.

Demanou Tiffé, G. et Ndjebakal Souck, E. (2021). Gouvernance scolaire et performance des collèges confessionnels catholiques au Cameroun : vers une compréhension du climat organisationnel

Demeuse, M. & Strauven, C. (2013). Développer un curriculum d'enseignement ou de formation : des options politiques au pilotage.

Depelteau, F. (2010). La démarche d'une recherche en sciences humaines : de la question de départ à la communication des résultats. Québec : De boeckUniversity, coll. Méthodes en sciences humaines

Dépoover, C. & Noël, B. (2005). Le curriculum et ses logiques : Une approche contextualisée pour analyser les réformes et les politiques éducatives.

Depover, C. (2006). Conception et pilotage des réformes du curriculum. In UNESCO Division des politiques et stratégies éducatives. Consulté le 03 octobre 2015, <http://unesdoc>

Donnadieu, G. & Karsky, M. (2002). La systémique, penser et agir dans la complexité. Éditions Liaisons, Paris. Nouvelles perspectives en sciences sociales.

Dumez, H. (2016). Méthodologie de la recherche qualitative : Les 10 questions clés de la démarche compréhensive. Paris : Vuibert.

Dupriez V. (2015). Peut- on réformer l'école ? Approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique. Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Dupriez, V. (2006). Peut-on réformer les pratiques pédagogiques ? GIRSEF, Université de Louvain

Durlak J. A. & Dupre E. P. (2008). « Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation ». American journal of community psychology, vol. 3-4, no 41, p. 327-350.

Duthoit E. & Metz S. (2012). « Analyse de l'appropriation d'un parcours pédagogique numérique par un formateur : le cas du dispositif Pairformance ». Activité, vol. 1, no 9, p. 106-126.

Ella. O. 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 de l'université de Cergy-Pontoise.

Estève, C. et V. Liquette (2004). « Vers une collégialité du travail enseignant : les Travaux Personnels Encadrés (TPE) dans les lycées », dans J.-F. Marcel (dir.), Les pratiques enseignantes hors de la classe, Paris, L'Harmattan.

Fofung, S. M., Nana, C. S., & Nkouonlack, D. D. (2019). Impact of competency-based approach on primary school students' motivation in Cameroon. *Journal of Education and practice*, 10(30), 1-9.

Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). Les fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives (3^e éd.). Montréal, Québec : Chenelière.

Foudriat, M. (2016). La coconstruction : Une alternative managériale. Politique et intervention sociale. Presses de l'EHESP.

Germain, S. (2018). Chapitre 2. Comprendre l'approche systémique en éducation. Dans S. Germain, *Le management des établissements scolaires : Écoles - Collèges - Lycées* (pp. 51-78). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Germain, S. (2018). Chapitre 6. Prendre en compte la complexité. Dans S. Germain, *Le management des établissements scolaires : Écoles - Collèges - Lycées* (pp. 197-240). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Goigoux R. (2007). « Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants ». *Éducation et didactique*, vol. 1, no 3, p. 47-69

Grégoire, E (2020). Appropriation et utilisation d'un outil pédagogique par les enseignants du troisième degré du secondaire : le cas de la publication *L'Europe sous la loupe*. (Mémoire Faculté des sciences économiques, sociales, politiques et de communication, Université catholique de Louvain, 2020). Prom.: Fastrez, Pierre. <http://hdl.handle.net/2078.1/thesis:26787>

Huberman, A.M. et M. Miles (1984). *Innovation up Close*, New York, Plenum.

Huberman, M. (1988). *Maîtriser les processus d'apprentissage. Fondements et perspectives de la pédagogie de maîtrise*. Paris, Delachaux et Niestlé.

Jonnaert, P. (2009). *Compétences et socioconstructivisme : Un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck Université.

Jonnaert, Ph. (2004). « Une compétence peut-elle être décontextualisée ? », dans Ph. Jonnaert et A. M'Batika (dir.), *Les réformes curriculaires*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 69-88.

- Jonnaert, Ph., Dépoover, C., Malu, R. (2020).** Curriculum et situations Un cadre méthodologique pour le développement de programmes éducatifs contextualisés
- Lafortune, L. & Deaudelin, C. (2001).** Accompagnement socioconstructiviste : pour s'appropriier une réforme en éducation. Presse de l'université du Québec.
- Legendre, R. (1993).** Dictionnaire actuel de l'éducation, Montréal, Guérin ; Paris, ESKA.
- Léontiev, A. (1984).** Activité, conscience, personnalité. Moscou : Edition du progrès.
- Lessard, C. & Carpentier, A. (2015).** Politiques éducatives : La mise en œuvre.
- Livian, Y.F. (2003).** Petit essai de narratologie de la GRH : Le discours de la compétence et de la carrière, Gérer et comprendre, Janvier 2003.
- Lugan, J.C. (1996).** La systémique sociale. Paris, Que sais-je ?
- Lusignan, J. et Pelletier, G. (2009).** Gouvernance, pilotage et régulation intermédiaire dans les systèmes éducatifs. In Pelletier, G. (Dir.), La gouvernance en éducation, Bruxelles, De Boeck Université, pp.11-31.
- Maes, A. (2012).** Le management par les processus (et les projets). Dans A. Maes, Le management intégrateur : Fondements, méthodes et applications (pp. 37-63). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Martin, V.S. et Poupard, G. (2016).** 50 exercices de systémique. Bruxelles, Eyrolles
- Matouwé, A., Ndoungmo, I. & Gbwa, V. (2020).** Les chaînons manquants des réformes au Cameroun : Une analyse de la trame conceptuelle du référentiel de formation à l'ENIEG au regard de l'ingénierie curriculaire.
- Mbassi, J. F., Mekoulou Ndongo, J. M., & Njoh, A. J. (2020).** Impact of competency-based approach on knowledge retention of primary school pupils in Cameroon. International journal of Education and practice, 8(2), 78-87
- Mgbwa, V., Matouwé, A. (2020).** Implication professionnelle des acteurs dans la mise en œuvre des réformes curriculaires de l'ENIEG : entre immobilisme craintif et deuil des relations modifiées ou rompues

- Mias, C. (1998).** L'implication professionnelle dans le travail social. Paris L'Harmattan.
- Minedub (2018).** Curriculum de l'enseignement primaire francophone Camerounais Niveau 3 : cycles des approfondissements (CM1-CM2)
- Minedub (2022).** Rapport d'Analyse des données du recensement scolaire 2020/2021 du Ministère de l'Education de Base. Yaoundé, Cameroun
- Minepat (2020).** Stratégie Nationale de Développement 2020-2030 Pour la transformation structurelle et le développement inclusif.
- Morin, E. (1976).** Pour une crisologie. In: Communications, 25, 1976. La notion de crise. pp. 149-163
- Mucchielli, A. (1986).** Les méthodes qualitatives, Paris : Presses Universitaires de France.
- Mucchielli, A. (2004).** Dictionnaires des méthodes qualitatives en sciences humaines (2 ème édition). Paris, France : Armand colin.
- Ndjebakal Souck, E. (2020).** La réforme universitaire de 1993 au Cameroun : offre de formation technologique, curricula et développement territorial.
- Ngo Nkondjock, M. A., Njamen Tchatchouang, C. J., & Nkouonlack, D. D. (2020).** Obstacles to the adoption of competency-based approach on primary schools in Cameroon: A case study of the centre Region. Journal of Education and practice, 11(2), 50-60.
- Ngom,P., Njikeu, J. R., & Abanda, F. H. (2019).** Perception des enseignants sur l'approche par compétence dans l'enseignement des sciences physiques et naturelles au Cameroun. International journal of innovation and applied studies, 25(3), 1007-1015.
- Njikeu, J. R., Ngom,P., & Abanda, F. H. (2020).** L'approche par compétence dans l'enseignement des sciences physiques et naturelles au Cameroun : état des lieux et perspectives. Education et formation, e-323,1-15.
- Njoh, A. J., Mbassi, J. F., & Mekoulou Ndong, J. M. (2018).** Impact of competency-based approach on student participation in primary schools in Cameroon. International journal of Education and practice, 6(3), 127-136.

Njonbi, V. & Fonkoua, P. (2017). La mise en œuvre de l'approche par compétence : retour sur une expérience. Education technologique, formation professionnelle, dynamique d'innovation au service de la société.

Nkouathio, D. G., Mbassi, J. F., & Njoh, A. J. (2019). Impact of competency-based approach on the development of transversal skills among primary school pupils in Cameroon. European journal of education studies, 6(12), 107-117.

Paillé P, (2004). La méthodologie qualitative ; Postures de recherche et travail de terrain. Paris, France : Armand Colin.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales. Paris, Armand Colin.

Paquay, L. (2007). À quoi bon un curriculum de qualité s'il ne change pas les pratiques enseignantes ?

Pasec. (2014). Performances du système éducatif camerounais : compétences et facteurs de réussite au primaire. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

Pasec. (2019). Qualité des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone : Performances et environnement de l'enseignement-apprentissage au primaire.

Penneman, J. (2018). Lirécrire pour apprendre : entre appropriation par les enseignants et effets sur les apprentissages des élèves (doctoral dissertation, Université Catholique de Louvain). Récupéré sur <http://hdl.handle.net/2078.1/197031>.

Penneman, J., Croix, S. D., Dellisse, S., Dufays, J.-L., Dumay, X., Dupriez, V., Wyns, M. (2016). Outils didactiques et changement pédagogique : analyse longitudinale de l'appropriation de l'outil Lirécrire par des enseignants du secondaire. Revue française de pédagogie, 4(197), 79-98. Récupéré sur <https://www.cairn.info/revue-francaise-depedagogie-2016-4-page-79.htm>.

Perrenoud, Ph. (2003). Ancrer le curriculum dans les pratiques sociales. In Résonances, n°6, pp. 18-20. <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/>

Perrenoud, Ph. (2004). Six façons éprouvées de faire échouer une réforme scolaire.

Pires, A. (1997). Echantillonnage et recherche qualitative : Essai théorique et méthodologique.

Pourtois, JP. et Desmet, H.(1998). Que nous enseigne le terrain de l'intervention ? In: *Revue française de pédagogie*, volume 124, 1998. Sociologie de l'éducation. pp. 109-120.

Ringwalt C. L., Ennett S., Johnson R., Rohrbach L. A., Simons-rudolph A., Vincus A. & Thorne J. (2003). « Factors Associated With Fidelity to Substance Use Prevention Curriculum Guides in the Nation's Middle Schools ». *Health Education & Behavior*, vol. 30, no 3, p. 375-391.

Romelaer, P. (2005). L'entretien de recherche. In Roussel, P. et Wacheux, F. (Coord.), *Management des ressources humaines. Méthodes de recherche en Sciences humaines*

Savoie-z.a.c, L. (2000). L'entrevue semi-dirigée. Dans Gauthier (dir.), *recherche social (3^{ème} éd)*, 263-286, saint –Nicolas : Presse Universitaires du Québec 4

Schmitt, C. (2015). Introduction. L'apport des approches systémiques en entrepreneuriat, 15, 5-8. <https://doi.org/10.3917/proj.015.0005>

Seidman, I. (2013). *Interviewing as qualitative research : A guide for researchers in education & the social sciences.* New York : Teachers college.

Senge, P., Arnaud, B. et Gauthier, A. (2016). *La cinquième discipline : Levier des organisations apprenantes.* Paris, Eyrolles, Nouvelle édition augmentée.

Sfez, L. (1994). *La décision.* Paris, PUF

Spillane J. P., Reiser B. & Reimer T. (2002). « Policy Implementation and Cognition: Reframing and Refocusing Implementation Research ». *Review of Educational Research*, vol. 72, no 3, p. 387-431.

Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice.* New York: Hartcourt, Brace and World.

Tardif, M. & Gauthier, C. (2012). L'enseignant comme « acteur rationnel » : quelle rationalité, quel savoir, quel jugement ? Dans : L. Paquay éd., *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp. 239-270). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. doi: 10.3917/dbu.paqua.2012.01.0239.

Tchokoteu, P. F., Nana, C. S., & Nkouonlack, D. D. (2019). Impact of competency-based approach on primary school students' achievement in mathematics in Cameroon. *Journal of Education and practice*, 10(20), 1-8.

Theureau J. (2011). Appropriation 1, 2, 3 ou Appropriation, Incorporation «Inculturation». Papier présenté dans le cadre de la Journée Ergo-Idf Appropriation & Ergonomie, Paris.

Tsala Tsala, J.-Ph. (2006). La psychologie telle quelle perspective africaine. Presses de l'Université Catholique d'Afrique Centrale Le plâtre, 2002

UNESCO-BIE. (2016). Qu'est-ce qui fait un curriculum de qualité ?

Voz, G. & Cornet, J. (2010). Comment former de futurs enseignants réflexifs ?

Weiss, D. (2005) (Dir.). Ressources humaines. Edition d'organisation.

Yatchinovsky, A. (2018). L'approche systémique. Pour gérer l'incertitude et la complexité.

ANNEXES

ANNEXE 1 :

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ECLAIRE

Je soussigné(e) Mme/Mlle/Mr.....OUI, j'accepte sous anonymat, de participer librement à la recherche portant sur le thème intitulé : « Approche systémique de la réforme curriculaire et appropriation du curriculum par les acteurs du système éducatif Camerounais », et dont l'objectif est de faciliter la mise en œuvre de l'APC par les enseignants et les personnels de supervision pédagogique.

Je soussigné(e) Mme/Mlle/Mr.....NON, je n'accepte pas de participer à la recherche portant sur le thème intitulé : « Approche systémique de la réforme curriculaire et appropriation du curriculum par les acteurs du système éducatif Camerounais », et dont l'objectif est de faciliter la mise en œuvre de l'APC par les enseignants et les personnels de supervision pédagogique.

Nom du participant.....

Date et Signature

Adresse.....

ANNEXE2 :

GUIDE D'ENTRETIEN

Thème 1 : Recueil et appropriation des informations porteuses de sens dans la mise en œuvre de la réforme curriculaire

Sous-thème 1 : identifier la nature de la demande des acteurs de terrain relative à la réforme curriculaire

Sous-thème 2 : identifier la situation ou la position du demandeur par rapport à sa requête concernant ladite réforme

Sous-thème 3 : inciter le demandeur à parler de ses préoccupations par rapport à la mise en œuvre de la réforme curriculaire

Sous-thème 4 : inciter le demandeur à clarifier ce qu'il envisage par rapport à sa requête concernant ladite réforme

Sous-thème 5 : expliciter les actions pertinentes du demandeur par rapport à l'objectif par la réforme curriculaire

Thème 2 : Identification et repérage du système à considérer dans la mise en œuvre de la réforme curriculaire

Sous-thème 1 : Reconnaître les acteurs freins par rapport à la mise en œuvre de la réforme curriculaire

Sous-thème 2 : Reconnaître les acteurs ressources par rapport à la mise en œuvre de la réforme curriculaire

Sous-thème 3 : Reconnaître les circuits relationnels à modifier pour une meilleure mise en œuvre de l'approche curriculaire

Sous-thème 4 : Reconnaître les circuits relationnels sur lesquels s'appuyer pour une meilleure mise en œuvre de l'approche curriculaire

Sous-thème 5 : Clarifier ce qui est à gagner ou à perdre par les acteurs une fois le projet de mise en œuvre de l'approche curriculaire atteinte

Thème 3 : Reconnaissance ou admission des marges de manœuvre dans le processus de mise en œuvre de la réforme curriculaire

Sous-thème 1 : Identifier les conflits avec les actions engagées dans le passé précédent pour la mise en œuvre de l'approche curriculaire

Sous-thème 2 : Connaître au préalable la solution première du demandeur par rapport à la réforme curriculaire

Sous-thème 3 : Capitaliser les actions en cours pouvant contribuer à la réussite du cadrage curriculaire

Sous-thème 4 : Mettre en perspective des actions à mener pour une mise en œuvre de l'approche curriculaire réussie

Sous-thème 5 : Mettre des informations sur l'objectif du processus du cadrage curriculaire à la disposition des acteurs pertinents.

Thème 4 : appropriation du curriculum par les acteurs de l'éducation de base

Sous-thème 1 : planifier les activités pédagogiques selon l'APC

Sous-thème 2 : développer les activités enseignement/apprentissage/évaluation selon l'APC

Sous-thème 3 : organiser les carrefours pédagogiques avec les collègues sur l'APC

Sous-thème 4 : faire des recherches pour améliorer ses compétences professionnelles

ANNEXE 3 :

Tableau 11 : arbre thématique relatif au recueil des informations porteuses de sens.

THEMES	Sous-thèmes	Verbatim
Thème 1 : Recueil des informations porteuses de sens dans la mise en œuvre de la réforme curriculaire	Identifier la nature de la demande des acteurs de terrain relative à la réforme curriculaire	<p><i>En tant que conseiller pédagogique, je suis en contact permanent avec les acteurs de terrain. Mais j'avoue que la réforme par l'APC n'est pas de nous. On ne nous a pas contactés par rapport à la prise de décision pour la réforme.</i></p> <p><i>(ME)</i></p> <p><i>A mon humble avis, je crois que toutes réformes curriculaires devraient être proposées par les acteurs de terrain. Ceux-là même qui vivent la situation. Ils sont d'ailleurs plus habilités à proposer des solutions aux problèmes qu'ils rencontrent quotidiennement. Mais, tout porte à croire que la réforme par l'APC a plutôt suivie le</i></p>

		<i>chemin contraire. C'est-à-dire celui que les manager qualifient de « Top down ». Ce qui en réalité ne peut que compliquer le processus d'implantation (SN)</i>
Identifier la situation ou la position du demandeur par rapport à sa requête concernant ladite réforme		<p><i>Cette question est celle des bailleurs de fond qui se sont hissés comme commanditaires de la réforme prenant ainsi la place des acteurs locaux. Il nous a été dit que cette réforme devrait améliorer la qualité des enseignements /apprentissage dans le système éducatif. (RD)</i></p> <p><i>Comme je viens de vous le dire, celui qui propose la réforme n'est même pas du pays. Je crois que vous comprenez bien ! Celui-là est tout simplement un chargé de mission. (RT)</i></p> <p><i>« J'enseigne depuis au moins 22ans. Mais, je peux vous dire que les instances supérieures ne nous laissent pas la possibilité de nous exprimer par rapport aux difficultés que nous rencontrons sur le terrain. Ils prennent les décisions sans nous associer » (participant 1, FGE)</i></p> <p><i>« Ah, c'est leur affaire ! je sais d'office que je ne suis qu'un simple exécutant. Depuis des années que j'enseigne, on ne m'a jamais demandé mon avis sur quoi que ce soit. Pour moi c'est clair, l'ordre vient d'en haut » (participant 3, FGE)</i></p>
Inciter le demandeur à parler de ses préoccupations par		<i>Pour atteindre leur objectif, personnes chargées de conduire la réforme ont mis sur pied le système de formation en cascade.</i>

	<p>rapport à la mise en œuvre de la réforme curriculaire</p>	<p><i>C'est sur cette base que nous fonctionnons (RD).</i></p> <p><i>« L'entrée de l'approche par les compétences dans le système éducatif camerounais a été d'après moi quelque peu brutale. Il n'y a pas eu une préparation lointaine permettant de l'accueillir aisément » (participant 1, FGE)</i></p>
	<p>Inciter le demandeur à clarifier ce qu'il envisage par rapport à sa requête concernant ladite réforme</p>	<p><i>Cette question est celle des bailleurs de fond qui se sont hissés comme commanditaires de la réforme prenant ainsi la place des acteurs locaux. Il nous a été dit que cette réforme devrait améliorer la qualité des enseignements /apprentissage dans le système éducatif. (ME)</i></p> <p><i>La conception de la réforme par l'APC, 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. Il s'agit en réalité d'un objectif noble mais difficile à atteindre (SN)</i></p> <p><i>« Je pense que la requête constitue une demande. Cela revient à ceux qui ont proposé la réforme. Ils savent en réalité à quoi elle doit servir. Mais, il est fort probable de dire que la réforme APC a pour objectif de lutter contre les échecs et les redoublements en milieu scolaire. Si j'ai bonne mémoire, c'est à travers cette dernière que la promotion collective est née » (participant 3, FGE)</i></p>

	<p>Expliciter les actions pertinentes du demandeur par rapport à l'objectif par la reforme curriculaire</p>	<p><i>Nous n'avons rien à dire. Surtout nous ne sommes pas à l'origine de la réforme. Nous sommes aussi des apprenants. C'est ainsi que nous avons été formés par les personnes chargées de mettre en œuvre la réforme.</i></p> <p><i>Je pense par exemple à l'équipe OIF/BAD(RT)</i></p> <p><i>L'Approche par les compétences en abrégé APC a été introduite au Cameroun dans le cadre du projet Education 2 financé par la banque africaine du développement. Vous voyez donc que le demandeur, si l'on peut l'appeler ainsi est externe (SN)</i></p> <p><i>« Les actions sont étroitement liées à l'origine de la réforme. Alors, seuls les initiateurs de cette dernière peuvent en parler aisément. Nous n'en savons rien puisque tout s'est passé en haut » (participant 4, FGE)</i></p>
--	---	--

ANNEXE 4 :

Tableau 12 : arbre thématique relatif au repérage du système à considérer

THEMES	Sous-thèmes	Verbatim
<p>Thème 2 : Repérage du système à considérer dans la mise en œuvre</p>	<p>Reconnaître les acteurs freins par rapport à la mise en œuvre de la reforme curriculaire</p>	<p><i>Il est fort probable pour moi de croire que les acteurs freins sont ceux qui, d'une manière ou d'une autre peut produire des actions négatives sur le changement. Mais, à mon niveau, je ne pense pas que les hommes chargés d'implémenter l'APC dans le</i></p>

<p>de la reforme curriculaire</p>		<p><i>systeme educatif camerounais ont pense à les repérer (RD)</i></p> <p><i>Comme je venais de vous le dire, nous avons bénéficié de la formation directe selon notre position hiérarchique. Et c'est dans la même logique que nous avons aussi formé les chefs du niveau inférieur qui à leur tour avaient pour mission de se déployer chacun dans sa zone de compétence (SN)</i></p> <p><i>« Ce qui m'énerve dans cette affaire d'APC c'est le travail. Il faut fournir beaucoup plus d'efforts alors même que l'état ne nous traite pas bien. En tout cas, je suis là, je fais ce que je peux » (participant 3, FGE)</i></p>
	<p>Reconnaître les acteurs ressources par rapport à la mise en œuvre de la reforme curriculaire</p>	<p><i>La conception de la reforme par l'APC, 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. Il s'agit en réalité d'un objectif noble mais difficile à atteindre (ME).</i></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, FGE)</i></p>
	<p>Reconnaître les circuits relationnels à</p>	<p><i>Le système éducatif camerounais est fortement hiérarchisé. Chez nous, l'ordre</i></p>

	<p>modifier pour une meilleure mise en œuvre de l'approche curriculaire</p>	<p><i>vient d'en haut. Nous sommes là pour l'appliquer seulement. Cela veut dire que si nous n'obéissons pas à la décision prise par la hiérarchie, notre poste est menacée. (RD)</i></p> <p><i>« Basculer du mauvais côté devant les difficultés qu'accompagne la réforme n'est pas rares. Les tentations sont très nombreuses » (participant 5, FGE).</i></p>
	<p>Reconnaître les circuits relationnels sur lesquels s'appuyer pour une meilleure mise en œuvre de l'approche curriculaire</p>	<p><i>Comme je venais de vous le dire, nous avons bénéficié de la formation directe selon notre position hiérarchique. Et c'est dans la même logique que nous avons aussi formé les chefs du niveau inférieur qui à leur tour avaient pour mission de se déployer chacun dans sa zone de compétence (RT)</i></p> <p><i>Dans le cadre de la mise en œuvre de l'APC, les réformateurs ne se sont pas préoccupés des interactions récurrentes entre les différents acteurs. Aussi, a-t-on observé des changements de camp chez les acteurs. (SN)</i></p> <p><i>« 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. » (Participant 3, FGE)</i></p>
	<p>Clarifier ce qui est à gagner ou à perdre par les acteurs une fois le projet de mise en œuvre de l'approche curriculaire</p>	<p><i>On nous a fait comprendre que l'APC devrait permettre de vaincre l'inefficacité scolaire. Et, ceci permettra de vaincre le chômage. Belle initiative sauf que moi personnellement je ne sais pas ce que je gagne dans cette affaire. (SN)</i></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'a été lancée dans ce sens » (participant 3, FGE)</p>
--	--	---

ANNEXE 5 :

Tableau 13 : arbre thématique relatif à la reconnaissance des marges de manœuvre

THEMES	Sous-thèmes	Verbatim
<p>Thème 3 : Reconnaissance des marges de manœuvre dans le processus de mise en œuvre de la réforme curriculaire</p>	<p>Identifier les conflits avec les actions engagées dans le passé pour la mise en œuvre de l'approche curriculaire</p>	<p><i>Les réformateurs ne se sont pas attardés sur le sort des anciennes réformes engagées dans le système éducatif camerounais. Ils se sont arrêtés sur leur propre réforme. Or, un feedback effectué sur la mise en œuvre des changements précédents pouvait leur permettre d'éviter un certain nombre d'écueils (ME)</i></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, FGE)</p> <p><i>L'être humain a toujours peur du changement. En effet, il ne sait pas jusqu'où ce dernier va le conduire. Cet état de chose crée en lui des conflits à la fois internes et externe. Ces derniers lorsqu'ils sont mal</i></p>

		<p><i>gérés peuvent freiner la réforme quel que soit son importance. Toutefois, il faut relever que les intervenants chargés de mettre sur pied la réforme par l'APC se sont presque totalement éloignés de cette façon de penser. (SN)</i></p>
	<p>Connaître au préalable la solution première du demandeur par rapport à la réforme curriculaire</p>	<p><i>Parler de solution première du demandeur, suppose une seconde. Or, dans le cas de la réforme par l'APC au Cameroun, les solutions ont été appliquées à l'état de leur importation. Il n'y a pas eu de discussion possible. (RD)</i></p> <p><i>Qui est donc le demandeur ! n'est-ce pas celui qui est sur le terrain ? est-ce cela a été le cas dans la réforme par l'APC. Je dirais que non. Vous voyez donc que le désordre part de l'origine (RT)</i></p> <p><i>« La solution qui accompagne la demande est comme un guide. Moi-même je me demande ce que les initiateurs de la réforme de l'APC auraient proposé comme solution à leur problème ? » (Participant 1, FGE)</i></p>
	<p>Capitaliser les actions en cours pouvant contribuer à la réussite du cadrage curriculaire</p>	<p><i>Puisqu'il y a des similitudes entre la PPO et l'APC, il aurait été mieux, selon moi de faire un retour aux sources, présenter aux acteurs ce qui part et ce qui reste. Le principe d'après moi étant de partir de l'existant pour mieux asseoir le nouveau. Ce qui n'a pas été le cas (RT).</i></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</i></p>

		<p><i>pédagogiques et de s'ajuster. Toutefois, des insuffisances sont constatées. Nous sommes le plus souvent contraints d'obéir aux moyens financiers disponibles. (SN).</i></p> <p><i>« La formation continue des enseignants n'est pas encouragée par les instances supérieures. Ce qui pose un vrai problème » (participant 2, FGE)</i></p>
	<p>Mettre en perspective des actions à mener pour une mise en œuvre de l'approche curriculaire réussie</p>	<p><i>Des actions sont mises en perspective pour la réussite de la mise en œuvre de la réforme curriculaire. Nous pouvons citer entre autres les formations, les journées pédagogiques, les foras, les UNAPED, les nouveaux programmes...mais, cela ne suffit pas. C'est d'ailleurs maintenant que nous sommes en train de réfléchir sur la motivation des enseignants de terrain les plus méritants (RT)</i></p> <p><i>Le changement ne va pas de soi. Il nécessite un certain nombre d'ajustements dans sa mise en œuvre. Toutefois, en ce qui concerne la réforme APC aucun plan d'action de régulation n'a été conçu en amont. (SN)</i></p> <p><i>« Le changement ne va pas de soi. Ainsi, l'organe de pilotage devrait garder un œil vigilant sur son évolution. Mais, fort curieusement, il a été noté que les organismes internationaux chargés de mettre sur pied l'APC au Cameroun se sont retirés avant que la phase d'expérimentation même ne soit achevée. Vous comprenez bien qu'aucune forme de régulation n'avait été prévue à la base » (participant 1, FGE)</i></p>

	<p>Mettre des informations sur l'objectif du processus du cadrage curriculaire à la disposition des acteurs pertinents</p>	<p><i>L'objectif du processus du développement curriculaire n'est pas maîtrisé par tous les acteurs. Une bonne partie d'acteurs de terrain que nous sommes ne le perçoit que de manière sommaire. (ME)</i></p> <p><i>C'est l'objectif qui guide la réforme. Cela suppose qu'il n'y a pas de changement sans objectif. La difficulté se situe au niveau de sa clarification. (SN)</i></p> <p><i>« 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 2, FGTE)</i></p>
--	--	--

ANNEXE 6 :

Tableau 14 : arbre thématique relatif à l'Appropriation du curriculum

THEMES	Sous-thèmes	Verbatim
<p>Thème 4 : appropriation du curriculum par les acteurs de l'éducation de base</p>	<p>Planifier les activités pédagogiques selon l'APC</p>	<p><i>En ma qualité de conseiller pédagogique, je suis obligé de planifier mes activités pédagogiques selon l'APC. Je le fais tant bien que mal. Je n'ai pas de choix. (SN)</i></p> <p><i>Bien que nous ne nous entendions pas toujours sur certains points, nos activités sont planifiées selon l'APC. Sur le terrain, nous constatons qu'une bonne partie d'enseignants s'essaye dans l'APC. Mais, ce n'est pas tout à fait ça. Rares sont ceux qui s'en sortent vraiment. (RD)</i></p> <p><i>« Ça ne sert à rien de planifier ce qui n'est pas réalisable. Si je le fais dans mon cahier de</i></p>

		<i>préparation, ce n'est que pour éviter les ennuis » (participant 1)</i>
Développer les activités enseignement/apprentissage/évaluation selon l'APC		<i>Vous savez, on ne peut pas enseigner sans évaluer. Cependant, nous ne parlons pas parfois le même langage. Tu viens dire ta part aujourd'hui, demain ton collègue vient dire autre chose et les acteurs de terrain sont perdus. Je pense qu'il y a un problème d'assimilation de la méthode. Si au niveau des enseignements un grand effort est observé chez les acteurs de terrain, l'évaluation selon l'APC reste la mer à boire. À ce niveau, nous sommes en train de multiplier des actions nécessaires (RT). « Je tiens la classe du cours moyen deux. Vous comprenez bien que je dois terminer le programme. Alors, je me trouve souvent obligé de mélanger les approches pédagogiques » (participant 5, FGE)</i>
Organiser les carrefours pédagogiques avec les collègues sur l'APC		<i>Nous sommes obligés d'organiser les carrefours pédagogiques sur l'APC. C'est aussi pour nous l'occasion d'apprendre des autres collègues. (SN) « Les carrefours pédagogiques sont les meilleures occasions d'apprentissage. Mais, combien sont-ils organisés par an ? » (Participant 3, FGE)</i>
Faire des recherches pour améliorer ses compétences professionnelles		<i>J'ai enfin compris que je ne peux améliorer mes performances professionnelles qu'à partir de mes recherches personnelles. Toutefois, les moyens financiers me font défaut (SN)</i>

		<p><i>« Je vous ai déjà dit, je n'ai pas d'argent à jeter par les portes et les fenêtres. Ceux qui sont venus avec ça doivent mettre les moyens en jeu pour notre formation » (participant 2, FGE)</i></p>
--	--	--

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE.....	i
DEDICACE.....	ii
REMERCIEMENTS.....	iii
LISTE DES ABREVIATIONS ET ACRONTMES.....	iv
LISTE DES TABLEAUX	vi
LISTE DES FIGURES.....	vii
RESUME.....	viii
ABSTRACT.....	ix
INTRODUCTION GENERALE.....	1
1. Contexte et justification de l'étude.....	1
1.1. Environnement juridique de l'éducation de base au Cameroun.....	1
1.2. Contexte démographique et socio-économique de l'éducation de base au Cameroun.....	3
2. Position et formulation du problème.....	4
3. Questions de recherche.....	5
3.1. Question de recherche principale.....	5
3.2. Questions de recherche spécifiques (QRS).....	5
4. Hypothèses de recherche.....	5
4.1. Hypothèse générale.....	6
4.2. Hypothèses de recherche spécifiques (HRS).....	6
5. Objectifs de recherche.....	6
5.1. Objectif général.....	6
5.2. Objectifs spécifiques (OBS).....	6
6. Intérêt de l'étude.....	8
6.1. Intérêt scientifique.....	9
6.2. Intérêt pédagogique.....	9
6.3. Intérêt managérial.....	9
6.4. Intérêt social.....	9

7. Délimitation de l'étude.....	10
7.1. Délimitation thématique.....	10
7.2. Délimitation spatio-temporelle.....	10
PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE.....	12
CHAPITRE 1 : ETAT DES LIEUX SUR LA MISE EN ŒUVRE DE LA REFORME PAR APC À L'EDUCATION DE BASE AU CAMEROUN	13
1.1. Historique du processus d'implantation de la réforme par APC au Cameroun.....	13
1.2. Impact de la réforme par APC sur l'amélioration de la qualité des apprentissages scolaires et des compétences professionnelles des acteurs de l'éducation de base.....	15
1.3. Défis et opportunités liés à la mise en œuvre de la réforme par APC à l'éducation de base....	16
1.4. Qualité de l'offre éducative et conditions d'apprentissage à l'éducation de base au Cameroun.....	17
1.4.1. Analyse de l'offre éducative à l'éducation de base.....	18
1.4.1.1. Analyse des infrastructures scolaires.....	18
1.4.1.2. Analyse de l'offre en personnel enseignant.....	19
1.4.1.3. Analyse des commodités d'apprentissage.....	19
1.4.2. Analyse des conditions d'apprentissage à l'éducation de base.....	20
1.4.2.1. Ratio élève / salle de classe.....	20
1.4.2.2. Ratio élève / maître.....	20
1.4.2.3. Ratio élève / places assises.....	21
1.4.2.4. Taux de possession des manuels scolaires essentiels.....	21
CHAPITRE 2 : APPORT DE L'APPROCHE SYSTEMIQUE DANS LA REUSSITE D'UNE REFORME CURRICULAIRES ET MODALITES D'APPROPRIATION DU CURRICULUM PAR LES ACTEURS DE L'EDUCATION DE BASE.....	23
2.1. Définition des concepts clés.....	23
2.1.1. Le concept de curriculum.....	23
2.1.2. Réforme curriculaire.....	24
2.1.3. Approche par compétence	25
2.1.4. Système éducatif.....	26
2.1.5. Approche systémique.....	27
2.1.6. Définition du concept d'appropriation.....	28
2.2. Approche systémique de la réforme curriculaire et modalités d'appropriation du curriculum par les acteurs du système éducatif.....	30

2.2.1. Approche systémique de la réforme curriculaire.....	30
2.2.1.1. Conditions de réussite d'une réforme curriculaire dans une perspective globale.....	30
2.2.1.1.1. L'implication des acteurs du système éducatif dans le processus du cadrage curriculaire : un préalable à l'adhésion des acteurs à la réforme.....	30
2.2.1.1.2. L'influence de la prise en compte des marges de manœuvre et du système à considérer sur la réussite d'une réforme curriculaire.....	31
2.2.2. Modalités d'appropriation du curriculum par les acteurs du système éducatif.....	33
2.2.2.1. Mesures d'accompagnement favorables à l'appropriation d'une réforme éducative par les acteurs du système éducatif.....	33
2.2.2.2. Facteurs facilitateurs du changement des pratiques pédagogiques des enseignants.....	35
2.3. Théories opératoires.....	36
2.3.1. La théorie systémique.....	36
2.3.1.1. Fondements théoriques de la pensée systémique.....	37
2.3.1.2. Approche systémique et réforme des curricula de l'éducation de base.....	39
2.3.1.2.1. Informations porteuses de sens comme déterminants de l'appropriation du curriculum par les acteurs du système éducatif.....	41
2.3.1.2.2. Système à considérer : boussole du management de projets.....	46
2.3.1.2.3. Marges de manœuvre du système : vecteur de la mise en œuvre du curriculum.....	50
2.3.2. La théorie de l'appropriation.....	54
2.3.2.1. Les phases du processus d'appropriation d'un changement en éducation.....	54
2.3.2.2. Les facteurs influençant l'appropriation d'un changement en éducation.....	57
DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE.....	60
CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE RECHERCHE.....	61
3.1. Rappel de la question de recherche.....	61
3.2. Hypothèses de recherche.....	62
3.2.1. Hypothèse générale.....	62
3.2.2. Hypothèses de recherche (HR).....	62
3.2.3. Description de l'hypothèse générale (HG) et opérationnalisation des variables.....	62
3.3. Type de recherche.....	64

3.4. Présentation et description du site de l'étude.....	65
3.4.1. Présentation et justification du site de l'étude.....	65
3.4.2. Description du site de l'étude.....	66
3.5. Population de l'étude et critères de sélection des participants.....	66
3.5.1. Justification de la population d'étude.....	66
3.5.2. Critère de sélection des participants à la recherche.....	67
3.6. Technique d'échantillonnage et échantillon.....	68
3.6.1. Technique d'échantillonnage.....	68
3.6.2. Échantillon.....	69
3.6.3. Portrait des participants.....	70
3.7. Instruments de collecte de données.....	71
3.8. Technique de collecte des données.....	72
3.8.1. L'entretien semi-directif individuel et le Focus group discussion.....	72
3.8.1.1. Justification du choix de l'entretien.....	73
3.8.1.2. Le cadre des entretiens.....	73
3.8.1.3. Déroulement des entretiens.....	74
3.9. Technique d'analyse des données.....	77
3.9.1. Justification de la technique d'analyse.....	77
3.9.2. Présentation de la grille d'analyse des données.....	77
3.9.3. Justification de la technique de dépouillement.....	80
3.9.3.1. Retranscription des données.....	80
TROISIEME PARTIE : OPERATIONNALISATION DE LA RECHERCHE.....	82
CHAPITRE 4 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS.....	83
4.1. Présentation des résultats.....	83
4.1.1. Identification des participants.....	83
4.1.1.1. Présentation du participant Monique (ME).....	83
4.1.1.2. Présentation du participant Ronald (RD).....	84
4.1.1.3. Présentation du participant Robert (RT).....	85
4.1.1.4. Présentation du participant Simon (SN).....	86
4.2. Approche systémique de la réforme curriculaire.....	87
4.2.1. Recueil et appropriation des informations porteuses de sens.....	87
4.2.2. Identification et repérage du système à considérer.....	90
4.2.3. Reconnaissance ou admission des marges de manœuvre.....	93

4.2.4. Appropriation du curriculum.....	95
CHAPITRE 5 : INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS	98
5.1. Interprétation des résultats.	98
5.1.1. Du recueil et de l'appropriation des informations porteuses de sens à l'appropriation des acquis curriculaires.....	98
5.1.2. De l'identification et du repérage du système à considérer à l'appropriation des curricula de l'éducation de base.....	101
5.1.3. De la reconnaissance ou l'admission de l'existence des marges de manœuvre à l'appropriation des curricula de l'éducation de base.....	107
5.2. Perspective pour une meilleure appropriation du curriculum par les acteurs du système éducatif	111
5.3. Discussion des résultats.....	114
CHAPITRE 6 : PROPOSITION DE PROJET	116
1. Définition du problème.....	116
2. Objectifs spécifiques.....	116
3. Résultats attendus.....	117
4. Bénéficiaires du projet.....	117
5. Plan d'action.....	118
6. Ressources à mobiliser.....	119
7. Sources de financement.....	120
8. Délai de réalisation.....	121
9. Localisation du projet.....	121
10. Coût prévisionnel du projet.....	122
CONCLUSION.....	123
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	124
ANNEXES.....	134
TABLE DES MATIERES.....	148