

CO-CONSTRUCTION : UNE ALTERNATIVE MANAGERIALE DES REFORMES CURRICULAIRES A L'EDUCATION DE BASE AU CAMEROUN

Anne MATOUWE

Université de Yaoundé I

amatouwe1803@gmail.com

www.linkedin.com/in/

anne-matouwe <https://secure.indeed.com>

Serge LAGLIE BOBOTO

Doctorant en Management de l'Éducation,

Faculté des Gestions et de Développement Durable,

ICT University-Cameroun

laglicierge@gmail.com

Résumé

La contribution analyse la nature de l'appropriation du changement dans le système éducatif camerounais. En effet, les réformes curriculaires inscrites dans la logique des compétences impliquent un changement de paradigme de la part des enseignants. Ces derniers peinent à opérationnaliser les nouveaux curricula par APC. Ils ne se sentent pas propriétaires des curricula à mettre en œuvre au quotidien des salles de classe, du fait de la non sollicitation de leurs points de vue dans le processus managérial du projet. Cette absence de sollicitation expose des défaillances dans l'atteinte des objectifs éducatifs voire une implication passive des professionnels de terrain qui se manifeste par un désintérêt au changement en cours. Or, selon la logique de co-construction, pour qu'il y ait appropriation du changement, il importe que le processus managérial des réformes curriculaires privilégie un travail en synergie qui intègre les points de vue de toutes les parties prenantes. À travers la technique d'échantillonnage par choix raisonné typique, la recherche s'est adressée à six (06) enseignants de l'éducation de base sélectionnés. Les résultats obtenus par thématisation en continu révèlent que la co-construction a un impact sur la nature de l'appropriation du changement par les professionnels de l'éducation de base au Cameroun.

Mots-clés : management, réforme curriculaire, co-construction, APC, éducation de base.

Abstract

The contribution analyzes the nature of the appropriation of change in the Cameroonian education system. Indeed, curricular reforms in line with the logic of skills imply a paradigm shift on the part of teachers. The latter are struggling to operationalize the new curricula through CBA. They do not feel ownership of the curricula to be implemented on a daily basis in classrooms, due to the failure to solicit their points of view in the project's managerial process. This lack of solicitation exposes failures in achieving educational objectives or even a passive involvement of professionals in the field which manifests itself in a lack of interest in the change underway. However, according to the logic of co-construction, for there to be appropriation of change, it is important that the managerial

process of curriculum reforms favors synergistic work which integrates the points of view of all stakeholders. Through the typical purposive sampling technique, the research addressed six (06) selected basic education teachers. The results obtained by continuous thematization reveal that co-construction has an impact on the nature of the appropriation of change by basic education professionals in Cameroon.

Keywords: management, curriculum reform, co-construction, CBA, basic education.

1. Problématique de l'étude

Les développements récents des politiques éducatives ont permis de susciter diverses réflexions pédagogiques et didactiques et de proposer plusieurs approches novatrices reconnues. En effet dans le monde de l'éducation, les nouveaux courants de recherche donnent lieu à un dynamisme et à une créativité qui font en sorte que les préoccupations ne sont plus seulement orientées vers la recherche appliquée et fondamentale, mais aussi vers l'élaboration de moyens d'intervention pour le milieu scolaire (Lafortune, 2004). Dans le même ordre d'idée, M'Batika (2004) trouve qu'un certain nombre des sujets importants abordés de nos jours dans le champ le même champ scientifique, est constitué des thèmes relatifs à « la réforme des programmes, les questions épistémologiques et les modèles de connaissances, l'approche par compétences dans l'enseignement et le rôle des scientifiques dans l'élaboration des curricula, les liens entre la recherche et le renouveau des programmes, la dimension idéologique dans la mise en œuvre des réformes éducatives, etc. » (M'Batika, 2004 :3).

Dans cette optique plusieurs gouvernements de pays en développement, avec l'appui de bailleurs de fonds internationaux, investissent dans la réforme de leur système éducatif, aspirant à doter leur pays d'un projet de société cohérent avec les attentes de la société civile et de la communauté internationale. Les défis sont nombreux et pour les relever, il y a lieu de s'interroger sur les stratégies managériales à mettre en œuvre dans un système éducatif donné pour consolider sa cohérence, son efficacité et la pertinence de l'opérationnalisation de ses programmes. Les réformes curriculaires au Cameroun s'inscrivent en droite ligne dans la vision de la Stratégie Nationale de Développement 2020-2030 (SND30). Et pour maintenir le cap d'émergence à l'horizon 2035, la SND30 met en perspective un cadre d'objectifs stratégiques dont l'une des cibles est d'« améliorer les conditions de vie des populations et leur accès aux services sociaux de base en assurant une réduction significative de la pauvreté et du sous-emploi. Comme cibles principales, il s'agira : (i) de ramener le taux de pauvreté de 37,5% en 2014 à moins de 25% en 2030 ; (ii) de ramener le sous-emploi de 77% en 2014 à moins de 50% en 2030 ; (iii) de porter l'Indice du Capital Humain de 0,39 en 2018 à 0,55 et l'Indice de Développement Humain de 0,52 en 2016 à 0,70 en 2030 » (SND30 :42). Il s'agit de faire du Cameroun « un pays émergent, démocratique et uni dans sa diversité » tout en intégrant les cibles identifiées.

L'éducation étant au cœur du développement économique et humain d'une société, on peut comprendre toute l'importance que revêt le management des systèmes éducatifs. En effet, comme le précisent d'ailleurs Pupion et Chappoz (2015 :1), « il est au centre du développement économique des pays émergents ou en voie de développement et au centre de l'économie de la connaissance pour

les pays développés ». Désormais, le renforcement des systèmes éducatifs occupe une place importante dans le management des politiques éducatives. De nombreuses réformes sont entreprises dans la plupart des pays de l'OCDE afin de moderniser le management de leurs services publics. En effet, le management et le leadership des systèmes scolaires se sont orientés vers l'Approche Par Compétence (A.P.C.) pour une actualisation de la pratique pédagogique qui cadre avec les exigences gouvernementales et les données internationales. Le développement des réformes curriculaires reposent sur un ensemble de principes hétérogènes que l'on désigne sous le terme générique de New Public Management (NPM). Pour améliorer l'efficacité d'un système éducatif, la logique du NPM implique d'importer dans le management des politiques éducatives, des principes issus du management du secteur privé (Abdellatif, 2021), afin de donner plus de responsabilité aux instituteurs dans l'opérationnalisation des nouveaux curricula de l'éducation de base au Cameroun.

Dans cet élan, le Ministère de l'Éducation de Base s'est attelé à un chantier d'envergure avec la conviction qu'il est en train de baliser les chemins du futur pour les générations à venir. Dès lors, les défis à relever pour le système éducatif congolais se doit de répondre en apportant la contribution de l'éducation, c'est-à-dire la sphère de la formation des jeunes intelligences par la scolarisation et l'intériorisation des valeurs, l'appropriation des savoirs et des savoirs être, et l'opérationnalisation des comportements adéquats ainsi que la transmission des compétences (Mvesso, 2011). Le gouvernement du Cameroun dans sa Stratégie prévoit que la gouvernance des établissements d'enseignement national mette en place des normes et des mécanismes transparents de gestion des ressources, améliore les processus de planification, de régulation des flux pour garantir le développement équilibré du système éducatif et améliore la gestion du personnel et des carrières et renforcer l'autonomie des établissements d'enseignement.

Dans cette perspective, les réformes curriculaires au Cameroun s'inscrivent en droite ligne dans la vision de la Stratégie Nationale de Développement 2020-2030 (SND30). Et pour maintenir le cap d'émergence à l'horizon 2035, la SND30 met en perspective un cadre d'objectifs stratégiques dont l'une des cibles est d'« améliorer les conditions de vie des populations et leur accès aux services sociaux de base en assurant une réduction significative de la pauvreté et du sous-emploi. Comme cibles principales, il s'agira : (i) de ramener le taux de pauvreté de 37,5% en 2014 à moins de 25% en 2030 ; (ii) de ramener le sous-emploi de 77% en 2014 à moins de 50% en 2030 ; (iii) de porter l'Indice du Capital Humain de 0,39 en 2018 à 0,55 et l'Indice de Développement Humain de 0,52 en 2016 à 0,70 en 2030 » (SND30 :42). Il s'agit de faire du Cameroun « un pays émergent, démocratique et uni dans sa diversité » tout en intégrant les cibles identifiées.

L'objectif de la réforme par l'APC entraîne un changement de paradigme. En ce sens, il n'est plus question de transmettre un savoir contrôlé par le maître, le rôle de l'enseignant change et devient celui d'une personne ressource, en ce sens qu'il doit réagir et s'adapter aux besoins des apprenants. Mgbwa, Matouwé et Ndoungmo (2019) estiment qu'avec l'APC, il n'est plus question de gaver les apprenants d'un programme insipide, mais les accoutumer aux délices des compétences. En effet, le rôle de l'enseignant ne serait plus de transmettre mais de concevoir, de créer les conditions d'apprentissage et de piloter des séquences d'apprentissage dans des situations nouvelles amenant les apprenants à agir et

interagir. La tâche de l'enseignant est désormais celle de construire et d'organiser des conditions d'apprentissage susceptibles de faire réussir l'apprenant dans son apprentissage (Jonnaert et Vander Borght, 2009 ; Altet, 2017).

Le Ministre de l'Éducation de Base dans ce contexte de changement, tout en adoptant comme mot d'ordre de former des apprenants et de les encourager à devenir dynamiques et créatifs, 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 :4). Lesquels curricula sont conçus dans l'optique « de développer des 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, :3). De ce point de vue, les documents curriculaires ont pour finalité d'assurer aux apprenants la construction des compétences qui assure à ces derniers l'autonomisation, la flexibilité cognitive (Tardif, 1997 ; Clément, 2009).

Dans la même veine, Mgbwa et Matouvé (2020) trouvent que la réforme envisagée en éducation constitue une action devant servir à éclairer la lanterne des instituteurs de terrain au quotidien des salles de classe à l'éducation de base. Il s'agit pour ces professionnels de l'éducation d'être éclairés sur les principes et les démarches stratégiques de l'APC à observer pour l'optimisation de la mise en oeuvre des curricula de l'enseignement primaire au Cameroun. Ce qui suppose de la part des praticiens de terrain, de passer d'une pédagogie traditionnelle qu'Altet (2017) désigne « une pédagogie de l'enseignement » à une pédagogie active, dite « pédagogie de l'apprentissage ». En d'autres termes, l'opérationnalisation effective de la réforme curriculaire impose des « changements de métiers » de la part des enseignants, les gestionnaires, la société civile, mais aussi les apprenants (Perrenoud, 1997).

Dans cette dynamique, Mgbwa et Matouvé (2020) estiment que, la nécessité pour les enseignants de développer de nouvelles compétences implique, « qu'ils aient des outils d'analyse et qu'ils puissent utiliser un langage pédagogique commun, pour partager leurs pratiques » (Mgbwa et Matouvé, 2020 :7). Il y a lieu de réaliser que des défis importants sont à relever par le système éducatif camerounais. C'est ainsi que la SND30 à travers l'Objectif du Développement Durable numéro4 (ODD4) préconise l'amélioration de la qualité de l'éducation dans son ensemble. Enguta Mwenzi (2020) trouve d'ailleurs que le défi de l'amélioration de la qualité des services éducatifs à tous les niveaux fait partie des plus grands défis d'un système éducatif. Car, du point de vue de la gouvernance, cette l'amélioration de la qualité des apprentissages au primaire peut se faire, précise Enguta Mwenzi (2022 :6), « à travers le développement des ressources humaines, le renforcement de l'encadrement pédagogique de proximité, l'amélioration de la gestion et du suivi de la qualité dans l'école, la réduction des redoublements et des abandons, l'amélioration dans l'apprentissage de la lecture, la mise en oeuvre de la politique de production et de distribution des supports pédagogiques ».

Dans l'optique du management des politiques éducatives (Matouvé et al., 2022), il importe que les managers du projet des réformes curriculaires développent les compétences de chaque partie prenant pour permettre l'atteinte des objectifs dudit projet. En effet, le management des compétences constitue d'après Weiss (2005 : 395), « une dimension particulière de la gestion des ressources humaines, qui cherche à concilier, par la mobilisation et le

renforcement des capacités d'actions des salariés, le développement des compétitivités d'une entreprise ». Ainsi, le management de compétence mis en œuvre dans le développement des nouveaux curricula à l'éducation de base au Cameroun aurait pour objet de permettre, d'après Cohen et Soulier (2004 : 23) « de disposer en temps voulu du personnel ayant les compétences (connaissances, expériences, et aptitudes) et la motivation nécessaire pour exercer les activités et assumer les responsabilités qui sont ou seront indispensables à la vie et à l'évolution de l'entreprise ».

Bien plus, les travaux spécialistes du changement organisationnel à l'instar de Depover et Noel (2005) précisent 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 (...) C'est de leur adhésion à la réforme que dépendra son succès » (Depover et Noel, 2005 :180). Dans cette optique, pour espérer que les curricula de l'éducation de base puissent réellement transformer les pratiques enseignantes, il faudrait que, les managers et les enseignants, considérés comme parties prenantes particulièrement importantes, puissent participer à l'élaboration ou à la révision de ce curriculum (Matouwé, 2022a ; Matouwé, 2022b). De cette manière, ils participeraient de manière impliquée voire activement à l'opérationnalisation des nouveaux curricula au quotidien des salles de classe. Il s'agit d'après UNESCO-BIE (2016), d'un management participatif qui sollicite une synergie impliquante entre les parties prenantes et par ricochet leur implication active dans le projet en développement.

Se pose alors la question de la participation active des instituteurs au processus du changement à l'éducation de base au Cameroun. Si les curricula doivent être opérationnalisés par les professionnels des salles de classe, quelle est la place que l'on leur accorde dans la dynamique managériale des réformes? S'il est vrai que tout projet fait l'objet d'une co-construction et d'une action collective, quelle synergie existe entre les parties prenantes ? Quelle place est accordée aux instituteurs dans le processus de prise de décision ? Les managers du Ministère de l'éducation de base ont-ils adopté le jeu dans le processus managérial des réformes curriculaires ?

Foudriat (2016 ; 2020 ; 2021) envisage la co-construction comme une notion qui désigne toutes les démarches visant un point de vue partagé entre différents acteurs d'un projet donné. Il s'agit d'un style managérial qui intègre la pluralité de points dans le processus d'un changement en entreprise. De ce fait la prise en compte des divergences est au rendez-vous dans le processus curriculaire managérial des nouveaux curricula à l'éducation de base. Selon Foudriat (2016), la divergence constitue une source des interrogations des acteurs impliqués dans un projet collectif. Celle-ci crée une tension entre les différents groupes sociaux ou acteurs professionnels. Dans cette dynamique managériale, les moments de transformations cognitives sont des moments très précis dans un processus de transformations pédagogiques (Vaillancourt, 2006). Ainsi, le conflit socio-cognitif, c'est-à-dire la confrontation entre des éléments de pensée qui sont différents, contradictoires ou divergents, fait émerger de nouveaux questionnements et par conséquent permet d'envisager des solutions idoines avec l'ensemble des parties prenantes de la structure scolaire.

Dans cette logique, Foudriat (2015) trouve que « La fêlure introduit la rupture, pas nécessairement, pas toujours, mais parfois. Si le conflit socio-cognitif introduit de la fêlure, il va introduire ce lâcher-prise. Le mode de

raisonnement se trouve déplacé » (Foudriat, 2015 : 12). Ce qui suppose que, dans le processus managérial des réformes curriculaires à l'éducation de base, les instituteurs doivent retrouver un mode de raisonnement neuf et adapté, c'est-à-dire à participer activement pour co-construire. Il n'est point question d'une simple injonction telle que pratiquée par les managers du Ministère de l'éducation de base.

Dans le cadre de cette étude, la co-construction interpelle les différents acteurs à considérer dans le projet curriculaire. En ce sens que, lorsque tous sont sollicités, responsabilisés, participation active voire impliquée n'est plus à négocier. Il s'agit pour les managers et les instituteurs de se rendre compte des compétences individuelles de chaque acteur impliqué dans le processus managérial des réformes curriculaire. Il convient d'envisager dans le processus managérial du changement à l'éducation de base, le travail en synergie et ce dans un processus de prise de décision à l'effet de booster la participation active des instituteurs dans le projet en développement. Dans cet esprit, Matouwe (2022b) relève avec regret au niveau des écoles primaires et maternelles camerounaises, « la difficulté à observer les effets émergents de la réforme curriculaire au Cameroun » (Matouwe, 2022b : 46). L'auteure trouve que dans les processus curriculaires au Cameroun, les indicateurs du développement professionnel ne sont pas suffisamment identifiés au niveau de l'opérationnalisation des nouveaux curricula, les praticiens de classe faisant ce qu'ils peuvent.

2. Méthodologie l'étude

Cette étude de type compréhensif, cherche à appréhender en quoi les instituteurs de l'éducation de base s'impliquent-ils dans le management des réformes curriculaires par APC au Cameroun. Autrement dit est-ce qu'ils sont sollicités dans le projet curriculaire ? Sont-ils impliqués dans le processus de prise de décision ? Il y a lieu de préciser que cet article analyse le sens des représentations des professionnels en rapport avec le management mis en place. La recherche s'appuie sur un devis qualitatif qui met en exergue le vécu expérientiel des cinq professionnels de la Gombe obtenus à travers l'échantillonnage à choix raisonné typique (Fortin et Gagnon, 2016). L'ensemble des participants en raison de leur caractère particulier ont été choisis sur la base des critères d'inclusion précis : avoir une ancienneté d'au moins 05 ans dans à l'institut de pédagogie de la Gombe, avoir vécu comme acteurs-clé. Le tableau ci-après présente les caractéristiques des participants.

Le tableau ci-après présente les caractéristiques des participants.

Tableau 1 : Échantillon

Participants	Sexe	Âge	Fonction	Ancienneté
Manuella (MA)	Féminin	42 ans	Enseignante	13 ans
Jean (JN)	Masculin	47 ans	IPR	20ans

Hubert (HT)	Masculin	55 ans	CP	19ans
Jeannine (JE)	Féminin	53 ans	Directrice de l'école	17 ans
Janvier (JR)	Masculin	49 ans	Enseignant	14 ans
Rose (RE)	Féminin	59 ans	IPN	27 ans

Les informations recueillies auprès de cette catégorie de professionnel ont été traitées par l'analyse de contenu thématique en continu (Paillé et Muchielli, 2016). Cette méthode consistée à classer diverses rubriques d'un message afin de mieux en faire apparaître le sens et d'en donner une orientation. La thématisation en continu a permis de mettre en lumière la richesse et la diversité des propos écoutés et transcrits, car elle a porté sur les contenus des discours recueillis chez les professionnels du système éducatif camerounais. La grille d'analyse (tableau 2) a été élaborée sur la base du cadre théorique qui dans cet article est la Co-construction dans le management des politiques éducatives (Foudriat, 2016). Suivant, il en découle le thème central qui est la co-construction qui se décline en trois sous-thèmes dont : la pluralité de points de vue, l'apprentissage collectif travail et les jeux de pouvoir. Dans cette rubrique, il est question d'identifier les verbatim des participants qui y correspondent et de les découper de façon transversale pour faciliter la compréhension des informations reçues à travers l'analyse de contenu en continu thématique.

Tableau 2 : Grille d'analyse

Thème	Code	Sous-thèmes	Observations		
			+	-	+/-
Repérage du système à considérer des	A	Pluralité des points de vue par rapport à l'opérationnalisation des nouveaux curricula			
	B	Apprentissage collectif dans le processus de mise en œuvre des nouveaux curricula			
	C	Jeux de pouvoir dans l'opérationnalisation des nouveaux curricula			

Le signe + veut dire tout à fait adéquat plutôt adéquat, tout à fait inadéquat, plutôt inadéquat. Le signe - veut dire plutôt inadéquat. Le signe +/- veut dire plus ou moins adéquat.

3. Résultats de l'étude

La problématique de la co-construction dans le management des réformes curriculaires au Cameroun fait référence à la manière dont peut être décrit tout système d'action composant différentes parties prenantes. Dès lors, penser le projet de changement à partir de la co-construction, serait d'adopter un point de vue réaliste et non normatif ou prescriptif. La mise en œuvre de la co-construction peut constituer un booster de la participation des instituteurs de

l'éducation de base dans leurs devoirs régaliens. Il convient ici d'analyser les discours de ces derniers et de comprendre le sens et la direction qu'ils donnent au style managérial mis en place par les pilotes de la réforme à l'éducation de base au Cameroun.

3.1. Pluralité des points de vue : une modalité nécessaire pour le management des ressources humaines en entreprise

L'analyse des résultats relatifs à la première modalité révèle que le développement des nouveaux curricula n'a pas pris en compte la pluralité des points de vue. En effet, l'introduction de l'APC dans le système éducatif camerounais a adopté l'approche du « top down », c'est-à-dire qu'elle débute par le niveau macro, ensuite le méso et enfin le micro. Le management des réformes par le MINEDUB laisse transparaître une conception verticaliste. On se rend compte sur le terrain qu'il y a des biais au niveau des instituteurs qui présentent des difficultés dans l'opérationnalisation des nouveaux curricula. Cependant la prise en compte de certains paramètres aiderait les uns et les autres à se sentir à l'aise dans la pratique professionnelle et à donner le meilleur d'eux pour la réussite du projet curriculaire. Écoutons l'un des participants : « moi, j'ai des difficultés sur certains aspects comme l'identification des savoir-faire, mais je n'ai pas toujours l'occasion lors des séminaires de m'exprimer dans ce sens, car c'est le domaine de certains professionnels et la hiérarchie les encourage dans ce sens » (A+) (JR).

Les données observées sur le terrain révèlent que la plupart des instituteurs ne s'intéressent aux séminaires organisés sur l'APC dans leur établissement scolaire. Tout se passe comme si la vie collective de l'école n'était pas une préoccupation pour ces enseignants. Écoutons à propos ces déclarations du manager de l'établissement :

« Comme je vous l'ai dit tantôt, très peu de mes collaborateurs s'intéressent à la vie de l'école en général. Tout se passe comme si chacun veut tout simplement justifier son salaire. Pour eux, en dehors du fait d'enseigner dans leurs salles de classe respectives, ils ne doivent plus participer à autre chose. Pourtant, il y a par exemple les séminaires organisés sur l'APC. D'aucuns disent même que l'APC ajoute du travail. Or, il faut bien faire vivre l'école et la direction seule n'y peut rien. Je suis donc parfois obligée de faire avec ceux qui manifestent l'intention. Mais, combien sont-ils ? (JE) » (A1a3-).

L'indifférence des enseignants vis-à-vis des activités relatives à la réforme curriculaire reste une réalité du terrain. Or, la participation des Instituteurs développement des réformes est une conduite qui permet à l'institution d'atteindre ses objectifs, de se réaliser et de contrôler les activités de formations/développement de compétences. En effet, le chef d'établissement et les Instituteurs doivent être en étroite collaboration dans le processus du changement en cours.

Nombre d'enseignants ne semblent pas trouver d'intérêt à s'impliquer dans le processus curriculaire du fait de manque de motivation de la part du chef de l'établissement. Ils préfèrent se limiter au minimum qui est l'enseignement dans leurs salles de classe. C'est le cas de ce participant qui dans ses propos exprime un découragement. Écoutons :

« Au début de ma profession, j'étais très active. C'est moi qui accompagnais les enfants au défilé. C'est moi qui les accompagnais aux différents jeux. Mais, je

n'ai jamais été récompensé. Au contraire, on m'interpelait en cas de problème et on me faisait des leçons. Qui donc peut accepter un tel sacerdoce toute sa vie. Actuellement, je me concentre sur l'essentiel (S) » (A1a3-).

Pour corroborer, un autre participant déclare ce qui suit :

« Je suis presque découragé. Il y a trop à faire avec l'APC et le salaire n'est pas conséquent. Nos primes trimestrielles même, le directeur a tout le pouvoir dessus. Parfois aussi, il confit certaines choses à ses amis car parmi nous, il a ses gens. C'est d'ailleurs pour cela qu'il ne nous met pas sur le même pied. En tout cas, chacun connaît sa place (JR) » (A1a3-). En effet, la plupart des instituteurs sont démotivés et ne participent pas de manière active dans le processus de mise en œuvre des nouveaux curricula à l'éducation de base.

3.2. Apprentissage collectif : résultante de la négociation permanente dans le management des réformes curriculaires à l'éducation de base

D'après les données du terrain, l'apprentissage collectif dans le management des réformes curriculaires ne semble vécu par la plupart des participants à la recherche. Écoutons cette participante à ce sujet : *« Chez nous l'ordre vient d'en haut. Nous n'avons rien à dire que ce soit pour les activités d'ordre pédagogiques ou les activités post et périscolaires. Nous attendons les instructions sur place » (A) » (B1b1-).* Or, la co-construction des activités pédagogiques permet à l'institution d'atteindre ses objectifs, de se réaliser et de contrôler des activités de formations/développement de compétences. Malheureusement, le manager ne semble pas mettre en place un système d'échange et d'action entre les parties prenantes au processus du changement. La participation aux activités pédagogiques relatives à l'APC permet aux instituteurs de s'impliquer dans le travail, car ils savent où ils vont.

Dans la logique du management de ressources humaines (Fournier, 2017.), le manager du projet doit permettre aux équipes de se construire. Il s'agit d'un management qui donne du sens et de l'intérêt au travail collectif, en lui donnant des marges importantes d'autonomie. Ce management favorise le développement des compétences professionnelles des instituteurs, tout en ayant le souci permanent et quotidien de créer les conditions de la collaboration, notamment le climat de confiance et de sécurité émotionnelle qui permet des confrontations fructueuses.

Les données du terrain révèlent que les pilotes de la réforme ne mettent pas en place un management qui favorise la prise d'initiative chez les collaborateurs. C'est ce qui ressort des propos de cette participante qui déclare ceci : *« La façon dont les choses fonctionnent chez nous ne favorise pas la prise d'initiative. Tout est concentré par le haut. Nous sommes appelés à suivre des instructions. Nous restons convaincus que les grands savants sont en haut et les subalternes en bas (HT) » (B1b2-).* Ce qui suppose que le manager s'inscrit dans la logique du top down qui donne la priorité au pouvoir hiérarchique. Cette manière de procéder n'est pas de nature à favoriser le renforcement des synergies au sein de l'établissement scolaire ainsi que le travail transversal.

Un enseignant qui manifeste des attitudes et des comportements caractérisés de responsables s'engage à proposer des activités dans le but d'améliorer la qualité de l'éducation dans son école d'appartenance. Mais, nombre de participants ne trouvent pas d'intérêt à s'investir dans la mise en œuvre

des nouveaux curricula à l'éducation de base. Car comme le déclare cette participante, « *Je ne me dérange pas à proposer quoi que ce soit car, je sais que ça ne marchera pas. Et même si ça marche j'aurai quelle récompense. Pas la peine...* (MA) » (B1b2-). De manière méthodique sur le terrain, la participation active des instituteurs à la co-construction des activités relatives à l'APC serait un élément capital pour déterminer les compétences nécessaires à l'accomplissement des tâches retenues. De fait, la collaboration dans l'organisation des activités permet d'accroître considérablement la réactivité, d'insérer une certaine souplesse. Il s'agit pour le manager et ses instituteurs d'approfondir des recherches sur des thématiques plurielles en pédagogie (APC). En effet, en développant une connaissance partagée par tous dans le projet du changement, chaque acteur comprend les actions et motivations des autres et peut ainsi intégrer ces comportements dans sa propre pratique et son propre apprentissage.

3.3. Jeux de pouvoir : une composante du management du changement

La prise en compte des jeux de pouvoir dans le management des réformes curriculaires constitue l'un des facteurs pouvant booster la participation active des instituteurs à l'éducation de base. Des données du terrain, la plupart des participants indique l'absence de l'identification de la nature des conflits qui se créent lors des interactions entre les différents acteurs. Il ne semble pas évident de préciser la nature de conflits vécus entre les différentes parties prenantes au processus de la réforme par l'APC. C'est le cas de MA, JR, JE et même RE (C1c+). Ainsi, RE déclare :

« *Ici, comme dans nos familles, chacun arrive avec sa mentalité. Certains sont très impulsifs et même arrogants. D'autres ne sont pas ouverts aux dialogues. Ainsi, les incompréhensions sont toujours en majorité liées au travail. Mais, notons aussi que certains veulent aussi être directeurs comme moi en procédant par les coups bas. Ainsi, lorsque quelqu'un se propose de t'aider, il faut le prendre sagement. Car, c'est le même collaborateur qui ira se plaindre devant la hiérarchie que c'est lui qui fait tout à ta place parce que tu ne maîtrise pas ton travail. Si je parle ainsi, c'est parce que j'ai déjà été victime quelque part* (RE) » (C3c1-).

Il s'agit ici d'un manager qui se trouve incapable de relever avec précision la nature des conflits qui se trament entre ses acteurs de terrain. Or, le conflit a un rôle d'autant plus important, en tant que stresser professionnel, que les acteurs de terrain adoptent un comportement de fuite, qui est, lui-même, corrélé avec un sentiment d'impuissance acquise. D'où la nécessité pour le manager de les identifier afin d'adapter des stratégies cohérentes dans le processus managérial de la réforme curriculaire par l'APC à l'éducation de base.

L'absence de cette identification semble créer plus tôt un climat de méfiance entre les parties prenantes. Car, explique MA, « *Humm, rire... les gens ne sont pas faciles. Il y a des scènes de jalousie. Par exemple quand tu es très proche du chef, les autres se méfient de toi. Il suffit que quelqu'un ait un problème avec le chef et on va dire que c'est toi le rapporteur. Et bien sûr tout cela tourne autour de l'intérêt* (MA) » (C3c1-). Pourtant, le management du projet constitue une action collective organisée au cœur de laquelle le pouvoir constitue un phénomène. En effet, tout phénomène que présente une

organisation doit être considéré par les managers de projets éducatifs. De ce fait, le manager doit identifier la nature de conflit qui s'applique en général à un blocage des mécanismes normaux de prise de décision, de sorte qu'un individu ou un groupe éprouve des difficultés à opérer le choix d'une action.

Bien plus, la considération des positions anticonformistes des différents instituteurs ne constitue l'une des modalités de la prise en compte de jeux de pouvoir dans le management des réformes curriculaires. Au regard des résultats, nombre de raisons semble favoriser l'adoption des positions anticonformistes chez les enseignants. C'est le cas de MA qui s'exprime en ces termes :

« Ici, comme dans nos familles, chacun arrive avec sa mentalité. Certains sont très impulsifs. D'autres ne sont pas ouverts aux dialogues... pourtant nous sommes bien appelés à vivre ensemble. Moi particulièrement je boude le directeur depuis la fin du premier trimestre à cause du partage aléatoire des primes de rendement. Imaginez-vous une enseignante du cours moyen deux qui reçoit une prime inférieure à celle du CE1 qui est même généralement absente (MA) » (C3c2).

De ce fait, il convient que le manager privilégie les relations humaines, tienne compte de ses différents acteurs et envisage les mesures correctives dès l'amorce d'un nouveau changement pour prendre en compte les jeux de pouvoirs dans le management des réformes curriculaires. Ceci dans le but d'innover à travers des échanges fructueux, de déceler les manquements et de proposer des solutions idoines voire d'optimiser les délibérations. Dans ce sens, le manager doit envisager l'organisation des réunions au sens d'unité ou de centre de décision et non au sens abstrait de caractérisation d'un ensemble économique et social. Il s'agit d'une réalité qui s'impose à l'évidence en raison des rapports que tout un chacun entretient avec son environnement professionnel, en termes d'insertion effective ou désirée, de confrontation, de relations d'échange, etc.

Aussi, l'organisation des réunions de confrontations permettraient en termes de bénéfices, de : tirer le renforcement des synergies dans le processus du projet curriculaire ainsi que le travail transversal des professionnels de terrain ; tirer le meilleur profit du potentiel de toutes les parties prenantes ; la libéralisation des énergies en interne ainsi que le développement de la capacité à la prise d'initiative et à la prise de décision ; la rétention des instituteurs à potentiel et le management de leur évolution de carrière.

4. Discussion et conclusion

Des analyses qui précèdent, cette contribution a mis en exergue un ensemble d'écueils qui rendent difficile l'opérationnalisation des curricula articulés selon l'APC les praticiens de classe à l'éducation de base au Cameroun. La difficulté résulte du fait de la non sollicitation des instituteurs dans le processus managérial des réformes curriculaires. Les nouveaux curricula n'ont pas fait objet de co-construction. La co-construction suppose de la part des managers, de donner le pouvoir aux parties prenantes d'influencer le changement dans le système éducatif. En faisant participer tous les acteurs au développement du projet, les pilotes du changement favorisent de ce fait l'appropriation des réformes curriculaires par les praticiens de classe.

Dans le pilotage du changement à l'éducation de base, il ne semble pas évident de trouver la création d'un sens (Mias, 1998), qui pourrait se réclamer

de l'ensemble des acteurs de terrain. Il y a comme une dilatation de sens, dans la mesure où, le pourquoi et le vers quoi des nouveaux curricula ne semblent pas répondre aux représentations des instituteurs (Matouwé, 2022a). La participation passive trouve alors ici toute sa compréhension, parce que les instituteurs, bien qu'étant obligés d'opérationnaliser la réforme par l'APC, ne se sentent ni auteurs ni co-auteurs encore moins responsables des nouveaux curricula de l'éducation de base. L'observation des conduites de repli sur soi, d'inhibition, de présentisme passif, de désintérêt, de désimplification trouvent leur explication. Pourtant, la co-construction met l'accent sur le pouvoir d'agir des usagers et s'inscrit dans la continuité de la problématique de la participation (Mias, 1998).

Le développement des réformes curriculaires en tant qu'action collective est complexe, parce que nécessitant l'apport des différentes parties prenantes. D'après la littérature (Crozier et Friedberg, 1977 ; Crozier, 1979 ; Bériot, 1992 ; 2006 ; 2018 ; Vaillancourt, R. 2006 ; Vaillancourt, Y. 2016 ; Pichault, 2013), tout ce qui relève de l'humain est par essence complexe. Cette complexité justifie alors l'existence de la diversité d'intérêts dans une action collective. À ce titre, Foudriat (2016 ; 2014 ; 2019 ; 2020) considère que la co-construction concerne toutes les formes d'accompagnement où le projet éducatif, résulte de délibérations entre des acteurs, ayant des positionnements symboliques et institutionnels différents.

Il importe ainsi pour les managers du MINEDUB de comprendre que le projet curriculaire en tant qu'action collective évoque avant tout un ensemble de rouages compliqués mais parfaitement agencés. Il s'agit pour ces managers de tenir compte de la complexité humaine dans tout processus managérial de projet dans une organisation donnée. En cela donc, il existe un écart entre la réalité et la théorie. La raison de cet écart étant, expliquent Crozier et Friedberg (1977 : 42) « même dans les situations les plus extrêmes, l'homme garde toujours un minimum de libertés et qu'il ne peut s'empêcher de l'utiliser pour battre le système ». Ce qui suppose pour les pilotes/managers d'intégrer toutes les parties prenantes dans le processus du changement, afin d'optimiser l'opérationnalisation des nouveaux curricula de l'éducation de base au Cameroun.

Par ailleurs, la complexité des situations professionnelles doit interpeller le manager dans son pilotage du projet des réformes curriculaires en développement. Ce d'autant plus que, expliquent Bélanger et Réto (2018, p : 3). « *le défi des managers contemporains est de devoir piloter des collectifs dans un monde complexe sur lequel règnent des exigences de productivité, de compétitivité et d'urgence qui demandent de faire preuve sans cesse de mobilité, de réactivité, d'efficacité, enjoignant à une responsabilité toujours plus grande* » en effet, la complexité qui caractérise la période contemporaine (Morin, 2005) appelle à de nouvelles manières d'appréhender le monde ainsi que les événements qui s'y meuvent. De ce point de vue, l'éducation de base constitue un contexte où les particularités et la spécificité du processus sont à considérer. L'apprentissage collectif doit ainsi contribuer à orienter la dynamique de mobilisation des acteurs de terrain et à caractériser les interactions de ces derniers, notamment pour ce qui est de l'allocation des ressources et les processus décisionnels au MINEDUB. L'accessibilité des instituteurs au projet de réformes curriculaires par APC doit aussi être prise en compte en ce qui a trait à l'influence qu'exerce ce type de processus. Dans cette optique, Crozier et

Friedberg (1977) estime que l'apprentissage collectif peut consister en un système d'échange et d'action. En ce sens, le manager doit impliquer la présence d'un élément qui laisse libre cours aux communications entre les parties prenantes (St-Arnaud, 2008). Il s'agit d'un management à caractère « interactif » qui intègre la présence d'un « élément permettant au déroulement des activités de s'exécuter » (Belanger, 2022). Ce qui suppose que dans la dynamique de l'apprentissage collectif, les instituteurs de l'éducation de base au Cameroun bénéficient d'une autonomie toujours plus grande pour y mettre en place des dispositifs nouveaux, permettant de prendre en charge les compétences qui leur sont progressivement transférées.

Il y a lieu de comprendre qu'il n'y a pas d'action sociale sans jeux de pouvoir. Et si les jeux de pouvoir constituent ainsi des instruments pour la résolution de problèmes, les construits d'action collective sont aussi des contraintes pour ces solutions. Il convient alors de réguler les réformes curriculaires par un système de pouvoir. On obtiendra ainsi des résultats toujours contingents de la mobilisation des acteurs, ainsi que des sources d'incertitude pertinentes vécues comme des opportunités. Car, contrôlés dans une structure de jeux donnés, pour développer des relations et des tractations avec d'autres joueurs (et donc leur attitude d'autonomie). C'est dans cette perspective que la prise en compte des jeux de pouvoir serait une nécessité dans le management du changement à l'éducation de base au Cameroun.

Saussois (2007), une autre originalité stratégique de la co-construction tant en théorie qu'en pratique, consiste à utiliser l'intérêt individuel comme un levier stratégique pour mettre en synergie l'ensemble des intérêts en présence. Il s'agit de l'intérêt souverain de l'organisation, la somme des intérêts particuliers des acteurs, et l'intérêt de l'ensemble des parties prenantes vitales pour l'organisation. Ce qui suppose que, quelle que soit la nature de l'organisation concernée, l'objectif méthodologique de la co-construction consiste à prendre appui sur l'ambition personnelle des acteurs pour produire une situation d'implication et d'efficacité maximales pendant la construction collective d'un objet complexe. Dans cette optique, les pilotes des réformes curriculaires à l'éducation de base doivent produire une véritable synergie entre l'ensemble des parties prenantes d'une construction, c'est-à-dire de réussir l'intégration de ressources potentiellement inexploitées et l'implication d'acteurs potentiellement démotivés ou exclus d'un processus de décision, d'invention ou d'action (Saussois, 2014).

Les récits des participants prennent alors tout leur sens ici, car ils permettent d'examiner l'engagement professionnel des différentes parties prenantes dans le processus du changement au regard des modalités de la co-construction développées par Foudriat (2016). Pour les spécialistes du management à l'instar de Nkelzok Komtsindi (2015); Foudriat (2016) ; Matouwé (2022), il s'agit d'un ensemble de processus pouvant altérer l'identité professionnelle des acteurs de terrain, susceptibles de les réduire à de simples exécutants. Matouwe (2022) estime d'ailleurs que la nécessité de construire et de maintenir une conception partagée des nouvelles pratiques managériales s'impose dans le pilotage de toute action collective en éducation au Cameroun. De ce point de vue, le management de la réforme curriculaire doit faire l'objet de co-analyse, de co-construction et de co-gestion entre les différentes parties prenantes.

A tout prendre, l'acteur professionnel de l'éducation a plus que besoin de la prise en compte de ses idées pour l'aider à s'engager avec appropriation réelle

ou participer de manière impliquée au projet du changement. Malheureusement, on constate que les managers ne travaillent pas dans une synergie et ne se réfèrent pas de ce fait au dialogue avec les acteurs de terrain. Ces derniers n'ont pas le sens des réformes curriculaires. Or, lorsque le sens du changement est biaisé, les repères ne sont pas cohérents. A l'évidence, on se rend compte que les managers mettent en mal le processus des réformes curriculaires. Ce qui altère l'appropriation réelle de ces derniers par les enseignants principaux acteurs de l'opérationnalisation du changement en développement.

5. Références bibliographiques

André Mvesso (2005). *Pour une éducation au Cameroun, les fondements d'une école citoyenne et de développement*. Yaoundé, Presses universitaires de Yaoundé.

André Mvesso (2011). *La « Vision 2035 », l'Éducation et le Scénario de l'Émergence au Cameroun. Lignes de force d'un nouveau paradigme éducatif*. Yaoundé, Erico et Brothers.

Anne Matouwé (2022a). « Chapitre 8. Ajustement des pratiques pédagogiques face au changement radical induit par la Covid-19 au Cameroun : cas de l'ENIEG de Bertoua ».

Anne Matouwé (2022b). « Trame conceptuelle d'un curriculum de formation : une exigence pour l'appropriation des curricula des écoles normales d'instituteurs de l'enseignement général (ENIEG) au Cameroun ». *Annals of the university of Craiova, Psychology - Pedagogy* ISSN 2668-6678, ISSN-L 1582-313X, Year XXI, no 44, Issue 2

Anne Matouwé et Eveline Mabié Fotso (2022). « Management du changement: un incontournable à l'appropriation des projets éducatifs ». In Aïcha, M. (Dir.). *Anatomie des pratiques docimologiques dans le management des enseignements au Cameroun* (pp. 472-500). Amazon docimologiques dans le management des enseignements au Cameroun (pp. 472-500). Amazon

Anne Matouwé ; Eveline Mabié Fotso ; Irène-Marthe Manga Fioko; Irène Tazanou Dadack, I. et Irène Ndoungmo (2022). *La gestion des ressources humaines-Facteurs moteurs de motivation au travail : une analyse du management des formateurs des ENIEG*. Paris L'Harmattan.

Anne Matouwé, Irène Ndoungmo, Ouzerou-Carlos Njoya et Irène Tazanou Dadack (2022). « Représentations de la formation par alternance et implication professionnelle : Cas des professionnels des ENIEG du Cameroun ». *Africaniste Inter-Disciplinaire – RAID (Africanist Inter-Disciplinary Review – AIDR)*, © Monange Yaoundé, www.monange.org pp. 133-148

Annick Cohen-Haegel, A. et Annette Soulier (2004). *Manager par les compétences*. Collection, Entreprise et Carrières. Librairie Eyrolles. <https://www.eyrolles.com>

Bennaoum Abdellatif. (2021). « Les Fondement et les principes Du Nouveau Management Public 'NMP' ; Une nouvelle approche pour les administrations publiques en Algérie ». *Journal d'études en économie et Management*. ISSN : 2602-6570 Vol.4, N°1.

Christine Mias (1998). *L'implication professionnelle dans le travail social*. Paris L'Harmattan.

David Autissier, Isabelle Vandangeon-Derumez, Alain Vas (2018). « Chapitre 24 ». John P. Kotter. Dans D. Autissier, I. Vandangeon-Derumez & A. Vas (Dir), *Conduite du changement : concepts clés: 60 ans de pratiques héritées des auteurs fondateurs* (pp. 235-239). Paris : Dunod. <https://doi.org/10.3917/>

Dimitri Weiss (2005). *Ressources Humaines*, éditions d'Organisation.

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

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

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

Edgard Morin. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Seuil.

François Pichault (2013). *Gestion du changement : Vers un management polyphonique*. Collection « Manager » (2ème édition, RH », De Boeck Supérieur s.a.

François Pichault, F. et t Jean Nizet, J. (2013). *Les pratiques de gestion des ressources humaines. Conventions, contextes et jeux d'acteurs*. Paris, Editions du Seuil.

Jean-Michel Saussois (2007). *Théorie des organisations*, Éditions de la découverte, p. 44-45

Jean-Michel Saussois (2014). « La co-construction dans l'univers théorique des organisations ». *Dossier, Sciences-Humaines, Théorie des organisations*.

Johanne Gagnon et Marie-Fabienne Fortin (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives : Québec, Chenelière-Education*.

Jonathan Enguta a Mwenzi (2022). « Le système éducatif de la République démocratique du Congo et ses principaux défis ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. [Uhttp://journals.openedition.org](http://journals.openedition.org)

Léon Festinger (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Evanson (III)

Lyne Bélanger et Gwénola Réto (2018). *Management des établissements scolaires : l'appui sur l'intelligence émotionnelle et la bienveillance*, Questions Vives, N° 29 <http://journals.openedition.org/questionsvives/3342>

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

Michel Crozier (1989). *L'entreprise à l'écoute : apprendre le management post-industriel*. Paris, Inter Editions.

Michel Crozier et Erhard Friedberg (1977). *L'acteur et le système*. Paris, Editions du Seuil, collection Sociologie politique.

Michel Foudriat (2014). « La co-construction: Une option managériale pour les chefs de service ». Dans : Maxime Delaloy éd., *Le management des chefs de service dans le secteur social et médico-social* (pp. 229-250). Paris, Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.delal.2014.01.0229>

Michel Foudriat (2016). *La co-construction : Une alternative managériale*. Rennes, Presses de l'EHESP.

Michel Foudriat (2019). « Introduction ». Dans M. Foudriat, *La co-construction: Une alternative managériale* (pp. 7-14). Rennes, Presses de l'EHESP.

- Michel Foudriat** (2020). *Sociologie des organisations. La pratique du raisonnement*, France, Pearson. Collection, Eco gestion.
- Michel Foudriat** (2021). *La co-construction en actes. Comment l'analyser et la mettre en œuvre*
- Michel Foudriat** (2022). « Chapitre 3. La coconstruction : une proposition praxéologique pour le développement des innovations ». Dans F. Batifoulier & F. Noble (Dir), *Conduire l'innovation en action sociale et médico-sociale à l'heure de la transformation de l'offre* (pp. 59-69). Paris, Dunod.
- Philippe Jonnaert et Armand M'Batika, A.** (2004). *Les réformes curriculaires. Regards croisés*. Québec, Presses de l'université du Québec
- Pierre Paillé et Alex Mucchielli** (2016). « L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales ». Paris, Armand Colin.
- Pierre-Charles Pupion et Yves Chappoz** (2015). « Vers un management des Etablissement Educatifs ». *Gestion et management public*, 3(4), 1-2. <https://doi.org/10.3917/gmp.034.0001>
- Raymond Vaillancourt** (2006). *Le temps de l'incertitude. Du changement personnel au changement organisationnel*. Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Samuel Grandval et Stéphanie Vergnaud** (2006). « La diversification liée comme stratégie de valorisation de compétences technologiques distinctives ». *La Revue des Sciences de Gestion*, 217, 87-99 . <https://doi.org/10.3917/rsg.217.0087>
- Sandrine Fournier, S.** (2017). « Les pratiques de Gestion des Ressources Humaines au sein des EPLE et les effets possibles sur la performance des établissements ». *Gestion et management public*, 6(2), 67-88. <https://doi.org/10.3917/gmp.062.0067>
- Valère Nkelzok K.,** (2015). *Psychologie des organisations. Comprendre et gérer une organisation humaine*. Diania
- Yves Vaillancourt** (2016). « La co-construction des politiques publiques : balises théoriques ». In Jany-Catrice, F. et Gardin, L. (Dir.). *L'économie sociale et solidaire en coopérations*. Rennes, Presses de l'Université de Rennes.