

# 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

Mgbwa Vandelin,

Ph.D. en Psychologie, Enseignant à l'Université de Yaoundé I. BP : 47 ENS Yaoundé,

Matouwé Anne,

Ph.D. en Curriculum et Evaluation, Ingénieure en Formation et Conseil à l'Université de Yaoundé I,  
Professeure d'ENIEG. BP : 3636-Yaoundé

---

**Résumé :** Cette contribution questionne les logiques des acteurs du système éducatif lorsqu'ils sont appelés à opérer des changements de pratiques. Au Cameroun en l'espace d'un an, le Ministère des Enseignements Secondaires (MINESEC) a procédé, en ce qui concerne le programme des ENIEG, à deux réformes. En 2013 une réforme est mise en œuvre, puis révisée en 2014, sans avoir associé les acteurs de terrain. La recherche a été réalisée auprès des enseignants des ENIEG, à travers des entretiens individuels et collectifs. Les principaux résultats obtenus de l'analyse révèlent la manifestation des liens consubstantiels entre la professionnalisation et la déprofessionnalisation.

**Mots-clés :** Réforme curriculaire, Approche par les compétences, ENIEG, Immobilisme craintif, Déprofessionnalisation.

---

## 1. Problématique

### 1.1 Contexte de l'étude

Le Ministère des Enseignements Secondaires (MINESEC) 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. L'objectif de la réforme n'étant plus 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. Sa tâche étant désormais celle de construire et d'organiser des conditions d'apprentissage susceptibles de faire réussir l'apprenant dans son apprentissage (Jonnaert et Vander Borgh, 2009 ; Altet, 2017). De ce point de vue, il y a lieu de comprendre, que le MINESEC avait l'intention de développer des curricula, dont la finalité est d'assurer aux apprenants, la construction des compétences. Il s'agit bien dans ces réformes, de passer, d'après Altet (2017), d'une pédagogie traditionnelle, « une pédagogie de l'enseignement » à une pédagogie active, « une pédagogie de l'apprentissage ».

Le réforme implique alors que tout processus curriculaire prenne « en compte la complexité des situations d'enseignement-apprentissage, en proposant à l'apprenant une démarche active de résolution de situations-problèmes en s'appuyant sur des acquis scolaires antérieurs et des expériences de vie » (Altet, 2017, p. 32). Ce qui suppose qu'une nouvelle vision de la formation est mise de l'avant désormais. Or, toute réforme en éducation implique de ce point de vue, un changement de paradigme car, comme le soutiennent Masciotra et Medoz (2009, p. 15), « une réforme renvoie à des changements souhaités qui sont majeurs et qui touchent à la fois les apprenants, les enseignants, les conseillers pédagogiques... ».

Pour ces auteurs, un renouveau pédagogique concerne la mise en place progressive d'une nouvelle façon de concevoir l'enseignement et l'apprentissage. Le courant pédagogique contemporain exige de définir l'acte éducatif, du point de vue de l'élève qui apprend et non du point de vue de l'enseignant. Altet (2017) qualifie ce courant de « pédagogies de l'apprentissage », dont la finalité est d'aider l' « apprenant », c'est-à-dire l'élève en train d'apprendre à construire par lui-même son savoir. En ce sens, les pédagogies de l'apprentissage sont d'après Altet (2017, p. 14), « axées sur l'apprenant, acteur de son apprentissage, sur ses besoins et ses moyens d'apprendre, sur la prise en compte de sa logique et de ses démarches d'apprentissage et propose des moyens pour lui permettre d'« apprendre à apprendre » ». De ce point de vue, la finalité de ce courant contemporain est la réussite du processus d'apprentissage.

La réforme envisagée est en l'occurrence une action qui doit servir à éclairer la lanterne des enseignants de l'Ecole Normale des Instituteurs de l'Enseignement Normal (ENIEG) sur les principes et les démarches stratégiques à observer pour réussir la réforme curriculaire. 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. En effet, la réussite des réformes curriculaires

implique des « *changements de métiers* » de la part des différentes catégories d'acteurs que sont les enseignants, les gestionnaires, la société civile, mais aussi les apprenants (Perrenoud, 1997). Elle nécessite aussi la mise en place de nouveaux « *métiers* », fonctions de cadres intermédiaires, de conseillers pédagogiques, etc. (Lessard, 2000 ; Garant et Paquay, 2004).

Bien plus, passer d'une posture de magister transmetteur de connaissances à celle de médiateur-entraîneur de la construction de compétences, implique toutes les dimensions des sujets (cognitives, affectives, conatives...), leurs rapports au savoir, à eux-mêmes, aux autres, au monde. Dans cette posture, le grand défi de l'enseignant est de présenter toujours à l'apprenant, des tâches complètes et réelles, c'est-à-dire des activités qu'il est susceptible de rencontrer en dehors de la classe. Ainsi comme entraîneur, il assiste dans l'apprenant dans l'acquisition et le développement des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles (Tardif, 1997).

Dans cette optique, il est difficile « d'activer les élèves et d'implanter un curriculum d'inspiration socioconstructiviste si on n'est pas soi-même dans sa pratique, mobilisé individuellement et collectivement, autonome, responsable et professionnel » (Lessard et Portelance, 2002, p.31). C'est en ce sens que tout curriculum doit faire l'objet d'une appropriation (Autissier et Moutot, 2013) et d'une interprétation par l'enseignant, autrement dit d'une transposition didactique à partir du cadre de référence de l'enseignant (Legendre, 2004). Ce qui suppose pour l'enseignant d'être capable de convoquer spontanément dans l'espace d'activité professionnel, la réflexivité (Boucenna et Vacher, 2016).

Or, la réforme curriculaire quelle que soit sa nature, est en réalité un processus complexe et prenant, qui exige une planification lourde et une démarche stratégique reposant sur des principes clairs. Le MINESEC s'est engagé dans ce processus, mais très vite s'est confronté à d'innombrables difficultés, qui engendrent au niveau des acteurs de terrain l'immobilisme craintif. Quelles sont donc les mesures à privilégier pour conduire avec succès une réforme curriculaire ? Suffit-il d'avoir un curriculum de qualité pour engager les acteurs dans une dynamique du changement ?

## **1.2 Enoncé du problème de l'étude**

Lorsqu'on se réfère à la valse des réformes entreprises par le MINESEC, on s'aperçoit d'emblée que celles-ci ont pour souci, en ce qui concerne les ENIEG, la professionnalisation des actions de formation. En effet, de plus en plus, l'espace scolaire s'apparente à un espace banal, froid, impersonnel, et à l'inverse, l'espace social cherche à se personnaliser, à créer des atmosphères, à vaincre l'uniformité (Develay, 2007). Si l'école n'envisage pas elle-même sa propre transformation, elle court le risque d'être en déphasage avec le système social dont elle est le reflet. La difficulté du système éducatif c'est comment cadrer les réformes, lorsqu'on sait que tout changement est susceptible d'entraîner des résistances. En effet, l'approche par compétences propose une nouvelle démarche qui facilite les apprentissages et aide les élèves à utiliser ce qu'ils savent. Dans ce nouveau contexte, l'enseignant n'enseigne plus de la même manière. Il favorise l'agir et la réflexion des élèves et propose des savoirs appropriés à leur développement, (Le Boterf, 2001). C'est dire que l'APC apporte un changement de posture tant chez l'enseignant que chez l'apprenant.

Aujourd'hui, à partir du moment où la logique de compétences est un prescrit curriculaire, les compétences doivent être au cœur du processus d'élaboration des programmes. Pour Jonnaert (2007, p. 3), « elles le sont tout autant au niveau plus pragmatique des apprentissages dans les salles de classe ». Cela signifie, que les approches curriculaires qui se définissent en respectant une logique de compétences, tournent radicalement le dos aux approches plus conventionnelles d'élaboration des programmes d'études, telle, par exemple, l'organisation par objectifs des contenus d'apprentissage.

Pourtant, dans les curricula d'ENIEG, il y a juste une substitution des termes, c'est-à-dire le terme objectif à compétence. Alors que du point de vue épistémologique, il y a une rupture. La rupture impose alors aux acteurs une posture vis-à-vis des programmes d'études et de nouveaux rôles. Car, l'une des fonctions de l'enseignant est de mettre les apprenants dans des conditions d'apprentissage favorables. L'enseignante et de l'enseignant sont des spécialistes de la construction de la connaissance. Préalablement à ces actions dans la classe, précise Jonnaert (2009), il est important que soit clarifié le paradigme épistémologique de la connaissance, dans lequel il inscrit ses démarches pédagogiques et didactiques.

La compréhension épistémologique du paradigme et son appropriation par les professionnels doit être située au cœur des préoccupations du développement curriculaire. Dans ce cas, les paradigmes (cognitivist, constructivist, sociocognitivist et socioconstructivist) y trouvent non seulement des réponses, mais surtout en assurent la cohérence. D'après Legendre (2004), c'est le paradigme de la cognition dans lequel s'inscrivent les réponses aux questions épistémologiques, théoriques et éthiques qui déterminent la viabilité du format des curriculums à construire. Autrement dit, d'entrée de jeu, un s'inscrit dans un paradigme de la cognition qui oriente l'ensemble de la réflexion. Il importe de comprendre que le sociocognitivism et le socioconstructivism ont des ancrages théoriques différents, et permettent d'apporter des éclairages théoriques complémentaires à la

compréhension des processus d'apprentissage qu'elles privilégient l'une et l'autre, une vision constructiviste de la connaissance.

De ce point de vue, les réformateurs devraient s'appuyer sur les perspectives cognitiviste et socioconstructiviste. Etant donné que ces perspectives favorisent une approche pluridisciplinaire du fonctionnement de la pensée et des processus d'acquisition et de production de connaissances chez les apprenants (vocation cognitive et non instrumentale du curriculum). Elles permettent selon Legendre (2004, p. 20) « *d'expliquer l'ensemble des processus impliqués dans la production, le traitement et la mémorisation des représentations mentales et des actes qui leur sont associés* ». En sens un curriculum par APC induit un changement de paradigme sur un triple plan épistémologique, psychologique, mais aussi pédagogique et didactique. Au paradigme positiviste se substitue un paradigme constructiviste puis socioconstructiviste (point de vue épistémologique).

Sur le plan psychologique, l'essor conjoint des différentes sciences de la cognition permet d'aborder les contenus et processus de pensée d'une manière scientifique et non pas simplement introspective ou spéculative (point de vue psychologique). C'est en ce sens que dans les curricula par APC désormais, il importe qu'un paradigme cognitiviste puis sociocognitiviste se substitue au paradigme béhavioriste. Les changements de paradigmes épistémologique et psychologique, selon Jonnaert (2009), ne vont pas cependant sans un impact important sur la pédagogie et la didactique. Ce changement conduit à concevoir différemment les rapports entre apprentissage et enseignement. Car, dans une perspective cognitiviste, l'apprentissage n'est pas le résultat direct de l'enseignement. Autrement dit, les élèves n'apprennent pas parce qu'on enseigne, mais par ce que l'apprentissage s'effectue d'une certaine manière.

Or, tout changement significatif dans une organisation, à l'instar d'une réforme pédagogique entraîne une certaine turbulence, qui se traduira par l'instabilité et l'incertitude. L'impact du changement peut s'apparenter un véritable traumatisme et, il est non seulement normal, mais également sain que de telles réactions se produisent. Car la réalité du changement créé par la réforme est une conjoncture très particulière, qui exige des approches, des postures également particulières. Ce qui suppose qu'il ne convient pas de commettre l'erreur de mettre en route un changement et de passer en suite à d'autres tâches, en faisant le pari que les choses vont suivre leur cours. En réformant les curricula, cela induit une modification des habitudes et déstabilise, du moins à court terme, l'équilibre et le fonctionnement du système éducatif, et forcément celui des acteurs. Pour qu'un enseignant arrive à analyser et décrire finement les compétences énoncées, encore faut-il qu'il connaisse les situations qui permettent leur émergence. En ce sens, l'entrée dans les programmes d'études par compétences ne peut se réaliser que par les classes de situations prescrites dans les profils de sortie des formations.

## **2. Méthodologie De La Recherche**

La recherche s'inscrit dans une approche compréhensive. Elle explore deux principales variables : l'immobilisme craintif et l'engagement dans la dynamique du changement. A travers ces deux variables, la recherche se propose d'observer les liens consubstantiels entre la professionnalisation et la déprofessionnalisation. Car, on est amené à penser que la déprofessionnalisation ressentie par les individus au travail est directement liée aux effets produits par les nouvelles pratiques organisationnelles. La recherche mettre l'accent sur la réduction effective ou ressentie de l'autonomie, la remise en cause de la professionnalisation et l'inconfort d'une conversion identitaire collective induit par le changement curriculaire.

L'objectif ici est d'observer le vécu de la déprofessionnalisation faisant parti du changement curriculaire comme un facteur de l'immobilisme craintif. Pour observer cette dimension subjective, la recherche a été réalisée à travers des entretiens semi-directifs auprès des différents acteurs de terrain sélectionnés par convenance, en privilégiant ici le choix raisonné typique propre aux recherches qualitatives. Ces différents acteurs ont été : les chefs d'établissement des ENIEG et leurs collaborateurs. Sept établissements feront l'objet d'observation immergée à travers des entretiens individuels avec les animateurs pédagogiques et des focus group avec les enseignants. S'agissant de ces derniers, deux focus group qui ont été réalisés par établissement. Chaque groupe comprenait en moyenne huit participants.

## **3. Résultats**

### **3.1 De l'immobilisme craintif à la déprofessionnalisation**

La capacité d'avoir identifié et repérer les zones d'incertitude dans le processus de la réforme est un important prédicteur de comportements des professionnels. Les analyses de Bériot (2006) et de Weiss (2005) confirment la relation positive et robuste entre les différents processus du cadrage curriculaire et les

comportements des acteurs du système éducatif camerounais. Les résultats révèlent que la reconnaissance et l'admission des marges de manœuvre par les planificateurs et les demandeurs agissent positivement ou négativement sur l'identité professionnelle d'un acteur. La défaillance la reconnaissance et l'admission de l'existence des marges de manœuvre pendant le processus de la réforme impacte également les comportements des professionnels, mais de façon contre-productive.

Weiss (2005) estime que, lorsque les autres paramètres du processus d'une réforme curriculaire sont défaillants et qu'ils se combinent à l'échec de l'admission et de la reconnaissance des zones d'incertitude, les dégâts sur la santé et le rendement professionnel sont encore plus importants et, notamment sur les désordres psychiques mineurs, l'insomnie et les absences pour maladie professionnelle. Crozier (1979) montre qu'on ne peut pas transformer la société au gré des seuls désirs du manager, parce que les rapports humains sont complexes. Une réforme ne peut effectivement réussir que si l'on a très bien identifié et repéré le rôle et la fonction de chaque acteur. Le comportement relationnel ici fait partie d'un jeu où chacun dépend d'autrui. Dès lors, pour dissiper les doutes les attermolements chez les acteurs au cours d'une réforme, il importe de tenir compte des réactions possibles de l'autre.

Or, les résultats révèlent que les professionnels d'ENIEG sont installés dans l'immobilisme craintif, comme l'expriment un participant :

*Ces programmes marquent une volonté du MINESEC de trancher avec ce qui se faisait au MINEDUB. Sur le plan théorique, il y a un notable effort de construction, de liaison entre la formation des élèves-maitres et les réalités de la pratique pédagogique en vigueur dans les écoles primaires et maternelles. Ils sont susceptibles d'apporter une plus-value dans la formation continue des enseignants et dans celle des élèves-maîtres. L'opérationnalisation nous occasionne cependant un certain nombre de soucis d'ordre logistique (enseignant 6).*

En lien avec la logique de « professionnalisation-efficacité du travail », les organisations proposent parfois des dispositifs dont le point commun est de développer l'autonomie, la polyvalence des personnes en lien avec la volonté de faire évaluer substantiellement leur activité. Cet aspect est l'illustration d'une source de tension entre les politiques éducatives qui sont appelées à implémenter le projet de changement et les enseignants qui revendiquent le maintien des dimensions stables de leur activité. De cette situation, les enseignants ressentent une forme de déprofessionnalisation due à leur capacité à s'adapter aux nouveaux curricula. Cela veut dire que le projet de professionnalisation n'est pas tant de développer une autonomie de professionnels, mais de faire en sorte que ceux-ci se conforment au projet de changement introduit par les politiques publiques. Cette autonomie se traduit non pas par une émancipation collective, mais davantage par une capacité d'autorégulation individuelle de son activité en situation professionnelle.

### **3.2 De l'engagement dans la dynamique du changement au sentiment de contrôle**

L'engagement dans la dynamique du changement met en cohérence, l'économique et le social (capital humain et capital social). Mias (1998) considère à travers cet aspect, que le professionnel est un coût et une contrainte et non un simple investissement. Le bien-être au travail permet au de se rendre compte, que les différents acteurs ont entrepris des démarches, des actions dans une perspective holistique. Dans ce sens, il est normal de vivre en situation un engagement avec appropriation réelle des acteurs. S'il semble évident que les repères sont des représentations structurées par un ensemble de mécanismes, permettant aux professionnels de s'impliquer de manière active dans le processus de la réforme curriculaire (c'est-à-dire ce sur quoi ils s'appuient dans leurs pratiques quotidiennes), il s'avère nécessaire de s'interroger sur leur sentiment de contrôle, c'est-à-dire, leur liberté d'action.

L'engagement des acteurs du système éducatif s'appuie généralement sur le construit identitaire dans une profession. Dans la perspective professionnalisante, le développement professionnel est perçu comme un processus d'apprentissage provoqué par les conditions d'activité mises en œuvre. Le professionnel doit ainsi s'engager dans le but d'augmenter son efficacité au travail. Dans ce sens, la réforme a une dimension constructive, puisqu'elle permet à l'acteur d'apprendre en faisant, c'est-à-dire d'acquérir des ressources cognitives et affectives particulières dans et par ses activités finalisées. Il s'agit pour le professionnel d'adhérer, de s'engager avec appropriation réelle, de participer activement, bref de s'impliquer activement dans la réforme. La mise en œuvre effective des curricula devient ici tout un projet professionnel, tout un processus systémique. C'est à cet effet que, pense Mias (1998, p.70),

*la façon de percevoir et concevoir les activités professionnelles relève d'objectifs différents... Si les praticiens de terrain appartiennent à la sphère, des professionnels sont là pour accompagner leurs clients dans la recherche d'autonomie et sont engagés dans une recherche à visée existentielle.*

Or, les résultats mettent en exergue les limites de la réforme curriculaire. Un enseignant déclare : « *La mise en œuvre des nouveaux programmes ne peut qu'être entachée des difficultés quand il ne faut se*



confiner que sur des activités suggérées et les «savoirs» qui parfois ne représentent pas le thème à développer ». Ce qui expose le professionnel au développement de désengagement. Il est dans le flottement total. Il ne contrôle pas la situation parce que démuni. La nécessité de développer à la fois des compétences expertes, mais aussi de savoirs organisationnels, méthodologiques, des méta-savoirs et des savoirs propres à l'activité collective est à inscrire dans le projet de formation. Car, à côté et de plus en plus de compétences didactiques et pédagogiques, les enseignants de l'ENIEG sont invités à développer des compétences propres à la gestion de projets, au travail collectif et à la réflexion sur leurs pratiques. Cette tendance forte doit être l'un des leviers de la construction de la professionnalité de l'enseignant qui n'est plus stabilisé par les processus identitaires reconnus. L'attitude réflexive comme source, représente pour l'enseignant une source de légitimité et de reconnaissance professionnelle.

Cela suppose donc d'accentuer une meilleure appropriation des exigences épistémologique, paradigmatique et praxéologique que pose l'approche par les compétences. Celle-ci répond à un triple défi :

- la nécessité de répondre à la nécessité de la quantité et de l'accessibilité des informations ;
- la nécessité de donner du sens aux apprentissages ;
- la nécessité d'efficacité dans le système éducatif.

Vue sous cet angle, l'approche prescrit un régime qui doit s'adapter aux carences diagnostiquées tant au niveau structurel que pédagogique.

### Conclusion

Que faut-il retenir de l'analyse qui précède ? Quelles démarches doivent être préconisées pour la formation des enseignants à l'Ecole normale d'instituteurs de l'enseignement général, notamment avec l'introduction de l'approche par compétence ? Comment interroger le parcours des enseignants à travers les vocables de professionnalisation et de déprofessionnalisation ?

L'analyse des résultats met en exergue une déprofessionnalisation ressentie par les enseignants de l'ENIEG, ce sentiment entendu soit comme une perte effective ou ressentie de leur professionnalité, soit comme une forme de réduction de l'autonomie collective. L'analyse laisse apparaître que la déprofessionnalisation vécue ici est le fait d'une introduction sans leur adhésion d'une réforme curriculaire. Les enseignants ressentent donc l'augmentation d'une pression exercée par les politiques publiques à propos de leur travail dont la mission consiste à favoriser le développement des savoirs et des compétences des maîtres. La déprofessionnalisation signifie alors la perte des acquis de terrain. Le sentiment d'être en dessous de son expertise habituel. D'où une certaine défiance qui est l'expression de l'immobilisme craintif et le deuil des relations modifiées ou rompues. Pourtant, la construction de la composante identitaire au cœur du processus de la professionnalisation se fait aussi en lien avec un certain nombre de renoncements liés à l'identité traditionnelle.

### Références Indicatives

- [1]. Altet, M. (2017). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris : Presses Universitaires de France.
- [2]. Altet, M., Desjardins, J., Paquay, L., Etienne, R., L. et Perrenoud, Ph. (Dir.) (2013). *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances*. Bruxelles : De Boeck supérieur.
- [3]. Bégou, M. (2012). « Qu'est-ce qui suscite la volonté ou la résistance au changement ? » In
- [4]. CEFEDM Rhône Alpes.
- [5]. Bériot, D. (2006). *Manager par l'approche systémique. S'approprier de nouveaux savoir-faire pour agir dans la complexité*. France : Edition d'Organisation.
- [6]. Develay, M. (2001). Les enseignants et le changement. *Café de l'éducation*.
- [7]. Develay, M. (2015). D'un programme de connaissances à un curriculum de compétences. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- [8]. Fortin, M.F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives*. Québec : Chenelière-Education.
- [9]. Mias, Ch. (1998). *L'implication professionnelle dans le travail social*. Paris : L'Harmattan.
- [10]. MINESEC (2013). *Programmes d'études des écoles normales d'instituteurs de l'enseignement général*. Yaoundé : sd.
- [11]. MINESEC (2014). *Programmes d'études des écoles normales d'instituteurs de l'enseignement général*. Yaoundé : sd.
- [12]. Muller, P. (2013 «). *Les politiques publiques*. Collection : Que sais-je ? Paris : Presses Universitaires de France.
- [13]. Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

- [14]. Paquay, L. (2007). À quoi bon un curriculum de qualité s'il ne change pas les pratiques enseignantes ? Behrens, M. (Dir.). *La qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain*. Canada : Presses de l'Université du Québec.
- [15]. Pichault, F. (2013). *Gestion du changement. Vers un management polyphonique*. Belgique : De Boeck.
- [16]. Quivy, R., Van Campenhoudt, L. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- [17]. Raucant, B. et Vander Borght, C. (Dir.) (2006). *Etre enseignant : Magister ? Metteur en scène?* Bruxelles : De Boeck.
- [18]. Vacher, Y. (2015). *Construire une pratique réflexive. Comprendre et agir*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.