

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix- Travail-Patrie

UNIVERSITÉ 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

FACULTE DES SCIENCES DE L'EDUCATION

DEPARTEMENT DE CURRICULA ET
EVALUATION



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace-Work-Fatherland

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

POSTGRADUATE SCHOOL FOR THE
SOCIAL AND EDUCATIONAL SCIENCES

DOCTORAL UNITY OF RESEARCH AND
TRAINING IN SCIENCES OF EDUCATION
AND EDUCATIONAL ENGINEERING

THE FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF CURRICULUM AND
EVALUATION

**VULGARISATION DU CURRICULUM ET APPROPRIATION DE LA
REFORME CURRICULAIRE PAR LES ENSEIGNANTS DE
L'EDUCATION DE BASE DE L'ARRONDISSEMENT DE NYAMBAKA**

*Mémoire rédigé et soutenu en vue de l'obtention du Diplôme de MASTER en
Curriculum et Evaluation*

Spécialité : Développeur et Evalueur des Curricula

Par

BIDJANG OWONA Bienvenu

Titulaire d'une licence en Curriculum et Evaluation

21V3694

PRESIDENTE : Pr. DJEUMENI TCHAMABE MARCELINE, Maître de Conférences, UY1

RAPPORTEUR : Pr. CHAFFI CYRILLE IVAN, Maître de Conférences, UY1

EXAMINATEUR : Dr. BIOLO JOSEPH TIERRY, Chargé de Cours, UY1

Année académique : 2023/2024





SOMMAIRE

SOMMAIRE.....	i
DEDICACE.....	ii
REMERCIEMENTS.....	iii
LISTE DES TABLEAUX.....	iv
LISTE DES FIGURES.....	v
LISTE DES ACRONYMES.....	vi
LISTE DES SIGLES.....	vii
RESUME.....	viii
ABSTRACT.....	ix
INTRODUCTION GENERALE.....	1
PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE.....	4
CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE.....	5
CHAPITRE 2 : REVUE DE LA LITTÉRATURE.....	27
CHAPITRE 3 : THEORIES EXPLIVATIVES.....	61
CHAPITRE 4 : PREPARATION ET ORGANISATION DE L'ENQUETE.....	70
DEUXIEME PARTIE : CADRE OPERATOIRE.....	70
CHAPITRE 5 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS.....	78
CHAPITRE 6 : INTERPRETATION DES RESULTATS ET DISCUSSION.....	98
CONCLUSION.....	104
BIBLIOGRAPHIE.....	106
ANNEXES.....	114
TABLE DES MATIERES.....	124

À

Ma défunte Epouse Mme BIDJANG Estelle, partie si tôt !

REMERCIEMENTS

Ce travail de recherche étant arrivé à son terme dans le cadre de l'obtention du Master II, nous tenons sincèrement à remercier tous ceux que nous avons rencontrés au cours de notre étude et qui, d'une manière ou d'une autre, nous ont apporté une quelconque contribution. Que ces personnes trouvent ici l'expression de notre profonde gratitude. Particulièrement, nous adressons notre profonde reconnaissance :

- À notre Directeur de mémoire, Pr Chaffi Cyrille Ivan, Maître de Conférences, non seulement pour avoir accepté de diriger ce mémoire, mais aussi pour sa disponibilité indéfectible et sa rigueur dans le travail ;

- Au Chef de Département de Curricula et Evaluation, Pr Maingari Daouda et à tous les enseignants dudit Département pour leur encadrement durant notre formation, leur documentation, leurs cours, et leurs appuis multiformes ;

- Au Docteur Matouwe Anne pour son soutien constant, ses précieux conseils et pour la documentation mise à notre disposition pour la réalisation de ce travail ;

- À tout le personnel de l'Inspection de Coordination des Enseignements de la Délégation Régionale de l'Education de Base de l'Adamaoua pour les informations mises à notre disposition

- À Monsieur l'Inspecteur d'Arrondissement de l'Education de Base de Nyambaka pour toutes les facilités accordées pour la réalisation des enquêtes auprès des enseignants.

- À tous mes collègues enseignants et enseignantes de l'Arrondissement de Nyambaka pour leur disponibilité lors des enquêtes de terrain et l'accompagnement pendant les investigations dans leurs établissements scolaires ;

- Aux camarades de promotion avec qui nous avons régulièrement échangé tout au long des différentes phases de réalisation de ce travail de recherche ;

- Enfin à tous ceux qui m'ont soutenu et qui n'ont pas pu être cités, qu'ils trouvent ici l'expression de ma profonde reconnaissance.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Facteurs influençant le degré d'implantation d'une réforme curriculaire ..	42
Tableau 2 : Echantillon de l'étude	75
Tableau 3: Grille d'analyse des données	83
Tableau 4: Tableau synoptique de l'étude	87
Tableau 5: Identification selon le statut des enseignants.....	90
Tableau 6: Arbre thématique relatif au Cadre d'orientation Curriculaire	126
Tableau 7: Arbre thématique de la logique d'organisation des apprentissages.....	127
Tableau 8: Arbre thématique relatif aux objets transversaux.....	129
Tableau 9: Arbre thématique relatif à l'appropriation de la réforme curriculaire par les enseignants	130

LISTE DES FIGURES

Figure 1: Schéma relatif au processus d'appropriation	40
---	----

LISTE DES ACRONYMES

CIEP : Centre International des Etudes Pédagogiques

CONFEMEN : Conférence des Ministres de l'Éducation des Etats et Gouvernements de la Francophonie

MINEDUB : Ministère de l'Éducation de Base

ONU : Organisation des Nations Unies

PAREC : Programme D'appui à la Réforme de l'Éducation au Cameroun

PASEC : Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs

UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture

LISTE DES SIGLES

APC :	Approche Par Compétences
APEE :	Association des Parents d'Élèves et Enseignants
CE1 :	Cours Élémentaire Première Année
CEII :	Cours Élémentaire Deuxième Année
CMI :	Cours Moyen Première Année
COC :	Cadre d'Orientation Curriculaire
CP :	Cours Préparatoire
DSCE :	Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi
DSSEF :	Document de Stratégie Sectorielle pour l'Education et la Formation
EPP :	Ecole Primaire Publique
EPT :	Education Pour Tous
IAEB :	Inspection d'Arrondissement de l'Education de Base
IC :	Instituteur Contractuel
ICE :	Inspection de Coordination des Enseignements
LOA :	Logique d'Organisation des Apprentissages
ODD :	Objectifs pour le Développement Durable
OMD :	Objectifs du Millénaire pour le Développement
OT :	Opérateurs Transversaux
SIL :	Section d'Initiation au Langage
SND 30 :	Stratégie Nationale de développement 2030

RESUMÉ

Le système éducatif camerounais, à la recherche d'une éducation de qualité, a procédé à une réforme du curriculum de l'enseignement primaire et entamé sa mise en œuvre depuis Septembre 2018. Notre recherche intitulée « *Trame conceptuelle du curriculum et appropriation de la réforme curriculaire par les enseignants de l'Éducation de Base de l'Arrondissement de Nyambaka* » aborde la problématique de l'appropriation d'une réforme curriculaire. L'importance d'une mobilisation des acteurs de terrain dans le succès d'une réforme éducative étant établie, cette recherche s'est intéressée particulièrement à l'analyse de la trame conceptuelle du Curriculum et comment celle-ci est déterminante pour l'appropriation de cette réforme par les enseignants de l'éducation de base exerçant dans l'arrondissement de Nyambaka. Nous avons envisagé une démarche qualitative en privilégiant deux théories : La théorie systémique de Bertalanfy (1991) et la théorie de l'appropriation de Faouzi (2020). La démarche utilisée pendant la recherche a permis de rendre compte des témoignages recueillis lors des entretiens semi-directifs auprès de dix participants obtenus par choix raisonné. De l'analyse thématique du contenu, les données collectées auprès des participants, ont montré que : l'élaboration d'un cadre d'Orientation Curriculaire, la clarification de la logique d'organisation des apprentissages et la précision des opérateurs transversaux sont indispensables à l'appropriation d'une réforme curriculaire par les enseignants de l'éducation de base au Cameroun ; ce qui confirme nos hypothèses HR1, HR2 et HR3. D'après ces résultats, la trame conceptuelle du curriculum dans le processus d'une réforme curriculaire est déterminante dans l'appropriation de la réforme curriculaire par les enseignants de l'éducation de base au Cameroun. Dès lors, l'accélération de la formation des enseignants et la vulgarisation du cadre d'Orientation curriculaire du nouveau curriculum par le MINEDUB restent fortement proposées.

Mots clés : Curriculum, appropriation, réforme curriculaire, cadre d'orientation curriculaire, trame conceptuelle

**ABSTRACT**

The Cameroonian education system, in search of quality education, has carried out a reform of the primary education curriculum and started its implementation since September 2018. Our research entitled "Conceptual framework of the curriculum and appropriation of the reform curriculum by actors in the field: the case of teachers in the Nyambaka District" addresses the issue of the appropriation of a curriculum reform. The importance of mobilizing actors in the field, teachers, in the success of an educational reform being established, this research is particularly interested in the analysis of the conceptual framework of the Curriculum and how this is decisive for the appropriation of this reform by the teachers of basic education practicing in Nyambaka subdivision. We have considered a qualitative approach by favoring two theories: Bertalanfy's systemic theory (1991) and Faouzi's appropriation theory (2020). The approach used during the research made it possible to report on the testimonies collected during the semi-structured interviews with ten participants obtained by reasoned choice. From the thematic analysis of the content, the data collected from the participants showed that: the development of a Curricular Orientation framework, the clarification of the logic of organization of learning and the precision of the transversal objects are essential to ownership of a curriculum reform by basic education teachers in Cameroon; which confirms our hypotheses HR1, HR2 and HR3. According to these results, the conceptual framework of the curriculum in the process of a curriculum reform is decisive in the appropriation of the curriculum reform by teachers of basic education in Cameroon. Therefore, the acceleration of teacher training and the popularization of the curriculum orientation framework of the new curriculum by MINEDUB remain strongly proposed.

Keywords: Curriculum, appropriation, curriculum reform, curriculum orientation framework, conceptual framework

INTRODUCTION

Les recommandations issues des Etats généraux de l'éducation de mai 1995 avaient entre autres prescrit « *la réforme du système éducatif camerounais en vue de son adaptation aux besoins du marché national du travail* ». Leur mise en œuvre s'est traduite dans les faits par l'adoption et la promulgation de la LOI N° 98/004 du 14 avril 1998 portant orientation de l'éducation au Cameroun. A ce dispositif s'ajoutent d'autres engagements internationaux à l'instar des ODD (objectifs de développement durable), l'agenda 2063 de l'Union Africaine, et au plan national, la SND 30 (Stratégie Nationale de Développement), qui opérationnalise la vision 2035 de l'émergence du Cameroun. C'est dans ce contexte que le MINEDUB, dans sa quête d'une amélioration de la qualité de l'éducation s'est engagé en 2018 dans une dynamique de réformes de ses curricula (MINEDUB, 2018 : 4). L'abondante littérature scientifique sur le sujet nous renseigne à suffire que le processus de planification d'une réforme curriculaire est une activité éminemment scientifique, dans la mesure où il (le processus) obéit au respect de certains canons. Ainsi, un nouveau curriculum entraînant nécessairement la transformation des pratiques enseignantes, il importe, pour qu'une réforme curriculaire prenne corps et atteigne les objectifs escomptés, que tout au long de la conception, de la mise en place et de l'évaluation du nouveau curriculum, soient prises en compte les logiques des acteurs de terrain (Paquay, 2007). Les nouveaux curricula de l'Education de Base en vigueur depuis 2018, sont en 2023 à leur cinquième année de mise en œuvre. Assez de temps pour mener une recherche évaluative sur le processus d'implémentation de cette nouvelle réforme, et de questionner comment les enseignants de l'éducation de base se sont appropriés cette nouvelle réforme. Notre recherche intitulée « *Trame conceptuelle du curriculum et appropriation de la réforme curriculaire par les enseignants de l'Education de Base de l'Arrondissement de Nyambaka* », s'intéresse particulièrement à l'analyse de la trame conceptuelle du Curriculum et comment celle-ci est déterminante pour l'appropriation de cette réforme par les enseignants de l'éducation de base exerçant dans l'arrondissement de Nyambaka. En effet, plusieurs enseignants semblent trouver le curriculum opaque, compliqué à saisir. Les perceptions des enseignants sur les caractéristiques du nouveau curriculum sont marquées

par un différentiel entre les prescriptions officielles et un sentiment de malaise face à une approche qui leur paraît pertinente mais extrêmement contraignante, avec un appareillage conceptuel très lourd, inaccessible et un système d'évaluation très exigeant. De nombreux auteurs par le passé se sont intéressés au phénomène de l'appropriation d'une réforme curriculaire par les enseignants. Certains ont remarqué que les difficultés d'appropriation étaient en partie liées à la non-implication des enseignants dans le processus de réforme Huberman (1984), Bourgeois et Nizet (1995) et Fullan (2001). D'autres ont abordé le phénomène sous un autre angle, notamment le caractère non adapté et décontextualisé des réformes « prêt-à-porter » venues d'ailleurs, Sylla (2004), Any Gbayere (2006) et Delorme (2008). Mais rares sont ceux qui se sont intéressés jusqu'alors à l'objet de la réforme, à l'appropriable lui-même, c'est-à-dire le curriculum. Il manque donc suffisamment d'informations et de connaissances sur l'impact de la trame conceptuelle du curriculum dans le processus d'appropriation de celui-ci par les enseignants de l'Education de base au Cameroun. On se demande comment faciliter l'appropriation et l'opérationnalisation du nouveau curriculum dans les salles de classe, d'où la question de recherche suivante : comment la trame conceptuelle du curriculum est-elle déterminante dans l'appropriation de la réforme curriculaire par les enseignants de l'éducation de base au Cameroun ? En d'autres termes, la clarification et la précision des orientations paradigmatiques, épistémologiques et praxéologiques d'un curriculum permettent-elles aux enseignants d'opérationnaliser plus efficacement et de façon efficiente le nouveau curriculum.

Le problème que nous venons de soulever s'inscrit dans les modèles théoriques de la trame conceptuelle de Jonnaert (2015) de l'approche systémique de Bertalanfy (1991) et de la théorie de l'appropriation de Faouzi (2020), en ce sens qu'ils permettent la description de la trame conceptuelle du curriculum, la compréhension de son organisation systémique et l'explication du comportement des enseignants face à une réforme curriculaire. Il est permis de penser que la difficulté d'appropriation du curriculum résulte du fait de la non-explicitation de la trame conceptuelle du curriculum. L'objectif de cette étude est d'identifier les écueils qui rendent difficile l'appropriation et l'opérationnalisation du curriculum par les praticiens de classe dans les écoles primaires et maternelles. En d'autres termes, notre recherche porte sur l'analyse de la trame conceptuelle du Curriculum et comment elle agit sur l'appropriation de cette réforme par les enseignants de l'éducation de base au Cameroun.

Pour atteindre nos objectifs de recherche, le travail a été organisé en deux (02) parties : d'abord le cadre théorique subdivisé en trois (03) chapitres dont la problématique de l'étude (chapitre 1), la revue de la littérature (chapitre 2) et les théories explicatives du sujet (chapitre 3) ; ensuite le cadre opératoire constitué de trois chapitres également qui sont la méthodologie de l'étude (chapitre 4), la présentation, l'analyse et l'interprétation des résultats (chapitre 5) et la discussion des résultats (chapitre 6). Il sera question au premier chapitre d'explorer le contexte dans lequel cette étude a été inspirée, de formuler le problème de recherche autour d'une question de recherche principale et des questions spécifiques, enfin d'en dégager les objectifs et intérêts et de faire une délimitation de cette étude. Afin de comprendre la problématique de l'impact de la trame conceptuelle du curriculum sur son opérationnalisation, il est important de définir un ensemble de concepts permettant de mieux cerner le sujet d'étude. Le second chapitre fait état des lieux de manière non exhaustive des connaissances sur le sujet. Le troisième chapitre fait référence aux théories qui expliquent le phénomène. Quant au quatrième chapitre caractérisé par sa technicité, il renvoie à la méthodologie de l'étude. Donc il est question de présenter et décrire le site d'étude ainsi que la population, de présenter les techniques de collecte et d'analyse des données. Le cinquième chapitre concerne la présentation, l'analyse et l'interprétation des résultats. En effet, il a été question de faire ressortir du discours des participants à l'étude, des informations nous permettant de comprendre le phénomène étudié. A la fin, un récapitulatif des faits saillants des discours des participants a été fait en fonction des thèmes. Le chapitre six renvoie à la discussion des résultats, aux perspectives et aux suggestions. Il a été question de faire une confrontation entre les données recueillies des discours des participants et les différentes théories.

PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE

CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE

Selon Fonkeng & al. (2014 : 39), la problématique est : « *une construction conceptuelle et thématique qui met en lien un certain nombre de problèmes et de questions indépendantes, le tout dans une cohérence convaincante et des bases de réflexion analytique permettant de traiter le problème* ». La problématique relève de la conceptualisation, et du traitement théorique de l'objet d'étude. Construire cet objet a consisté dans cette recherche à mettre en place une série d'opération qui a permis la représentation conceptuelle de celui-ci. Sept opérations ont été nécessaires pour cette construction. Ce sont elles qui ont servi de guide dans l'articulation du chapitre. Celle-ci sont entre autres : le contexte et la justification de l'étude, la formulation et la position du problème, la détermination de l'objet de la recherche, des objectifs, des questions de recherche, des intérêts, de la délimitation thématique et empirique de l'objet de recherche.

1.1 CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ETUDE

✓ **Au niveau mondial**

Après la Conférence Mondiale sur l'Education Pour Tous (EPT), tenue en 1990, à Jomtien, en Thaïlande, de nombreux pays ont engagé leur système éducatif dans un vaste processus de réformes ayant en ligne de mire l'amélioration de leur rendement interne et externe. Au Forum Mondial sur l'Education, tenu en 2000, à Dakar, au Sénégal, les Etats participants se sont engagés à réaliser à l'échéance 2015 les Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) et de l'Education Pour Tous (EPT) en matière d'éducation. En septembre 2015, lors du Sommet sur le développement durable des Nations Unies, les États membres ont adopté officiellement à New York l'Agenda 2030 pour le développement durable. Ce programme contient 17 objectifs, notamment un nouvel objectif mondial pour l'éducation (ODD 4). L'ODD 4 a pour but d'assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et de promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie.

Malgré toutes ces bonnes intentions, de nos jours, nous vivons dans un monde de plus en plus interconnecté et interdépendant marqué par des niveaux inédits de complexité, de

tension et de paradoxe. La croissance économique mondiale s'est bâtie au prix du stress écologique et de modèles économiques de production et de consommation non durables. L'accroissement de la richesse et la réduction de la pauvreté mondiale ont aussi entraîné des niveaux croissants de vulnérabilité, une montée des inégalités et de l'exclusion. Qui plus est, les progrès de l'interconnexion et de la mobilité sont également associés à une escalade de l'intolérance, des divisions et de la violence.

Dans un contexte de démocratisation croissante, de plus en plus souvent interpellés par les usagers, le monde économique et les citoyens sur les objectifs et les résultats de l'école, la plupart des systèmes éducatifs sont amenés à reconsidérer leur politique éducative et à faire évoluer de façon significative leur organisation ainsi que les pratiques pédagogiques. Les réformes apparaissent ainsi comme une constante des politiques éducatives. Pour rendre les enseignements utiles et donner du sens au savoir, beaucoup de pays du monde ont adopté l'approche par compétence dans leurs systèmes d'éducation et de formation et se sont aussi, pour certains, engagés dans l'élaboration des nouveaux curricula afin que l'école soit un levier important dans la quête de l'épanouissement des hommes.

✓ **Sur le plan Africain**

Depuis quelques années, plusieurs pays de la CONFEMEN à l'instar du Niger (2006), du Sénégal (2008), de la Côte d'Ivoire (2016) ont entrepris de mener des réformes curriculaires en vue d'apporter des réponses appropriées à la problématique de l'amélioration des résultats scolaires. Par ailleurs, la tendance d'évolution du curriculum officiel dans les pays de l'évaluation PASEC est celle d'une école visant bien l'acquisition de compétences par les élèves - et non pas seulement de savoirs. C'est dans cette dynamique que les réformes curriculaires menées au cours des deux dernières décennies convergent largement vers une entrée par les compétences, comprises dans un sens large incluant connaissances, culture, attitudes et valeurs, en insistant sur les compétences transversales négligées auparavant du fait de l'accent mis traditionnellement sur les savoirs disciplinaires ou académiques.

Le curriculum est un composant essentiel de tout système d'éducation. De nos jours, les systèmes éducatifs des pays africains, déjà confrontés aux défis liés à la mondialisation et au développement du marché mondial, se préoccupent en même temps d'assurer, jusqu'à

un certain point, la cohésion sociale et le soutien aux cultures locales. Face à la complexité de ce monde changeant et à la nécessité de viser des apprentissages pertinents dans ce contexte, les approches contemporaines du développement curriculaire poursuivent l'objectif de remplacer par autre chose les approches traditionnelles en ce domaine, qui se limitaient à prescrire de simples plans d'étude. Il est par ailleurs reconnu aujourd'hui qu'il n'est possible de s'assurer de l'efficacité des apprentissages, des contenus, des méthodes et des structures de l'enseignement qu'en effectuant des réajustements permanents, en fonction des évolutions scientifiques, technologiques, culturelles, économiques et sociales.

✓ **Au niveau national**

En 1995, les états généraux de l'éducation ont fait le constat de l'inefficacité du système éducatif. A la suite, une loi d'orientation de l'éducation est votée en 1998. Elle assigne à l'éducation la mission générale de « 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. » (MINEDUB 2012)

Pour répondre aux grandes orientations stratégiques auxquelles il s'est engagé, le Cameroun a élaboré, sur la période 2006-2011, une Stratégie Sectorielle de l'Education (SSE) ancrée sur les orientations du Document de Stratégie pour la Réduction de la Pauvreté (DSRP). Les résultats mitigés de l'économie camerounaise ont conduit le Gouvernement à modifier ses choix en matière de politique économique.

En adoptant le Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi (DSCE), le Gouvernement a pris l'option d'une politique économique promotrice d'une croissance forte, source de richesse et d'emploi. C'est dans cette perspective que se situe la Vision Cameroun 2035 qui se formule ainsi « Cameroun : un pays émergent, démocratique et uni dans sa diversité. »

La vision du Secteur de l'Education consiste, d'une part à doter la jeunesse d'une éducation de qualité alliant de bonnes compétences et attitudes professionnelles, et d'autre part, à faciliter son insertion dans le marché du travail.

Ainsi, afin de rattraper les retards accusés à l'échéance du DSCE, le pays s'est doté depuis 2021 d'une nouvelle boussole économique qui envisage de remettre le pays sur les rails de l'émergence : la Stratégie Nationale de Développement à l'horizon 2030.

La SND30 s'appuie sur quatre piliers :

- (i) La transformation structurelle de l'économie ;
- (ii) Le développement du capital humain et du bien-être pour la disponibilité des ressources humaines de qualité dotées de compétences essentielles requises ;
- (iii) La promotion de l'emploi et l'insertion socioéconomique qui représente le mécanisme actif par lequel la richesse créée devra être redistribuée ;
- (iv) La gouvernance, décentralisation et gestion stratégique de l'État.

En matière d'éducation, les autorités souhaitent orienter les actions vers la réalisation des objectifs ci-après : (i) Mettre en place l'enseignement fondamental suivant un cycle de 8 années : ce qui impliquera la refonte des contenus des enseignements, ainsi que la création des passerelles entre les différents ordres et niveaux d'enseignement; (ii) poursuivre l'adaptation des formations à l'environnement socioéconomique, le développement de l'approche par compétences, et la définition des stratégies appropriées pour rapprocher davantage les établissements des populations ; (iii) modifier progressivement la structure de l'offre d'enseignement au profit de l'enseignement technique et de la formation professionnelle ; (iv) finaliser les études pour l'opérationnalisation du plan de renforcement des capacités des acteurs du secteur informel (Plan Train my generation), et du plan Science- Technologie-Ingénierie-Mathématiques; et (v) renforcer la recherche scientifique dans les domaines de la construction, de l'agriculture et de la santé. A travers la SND 30, le gouvernement se donne donc pour mission 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 ».

Dans cette perspective, il s'agit de faire passer la jeunesse du statut de ressource potentielle à celui de ressource réelle pour le développement du pays. L'objectif pour le secteur de l'Education est d'œuvrer à la formation du capital humain dont le Cameroun a besoin pour relever le défi de l'adéquation Formation-Emploi-Emergence. Cet impératif appelle une fois de plus un système éducatif de qualité, compétitif, pertinent et capable de s'adapter harmonieusement à la société internationale des savoirs qu'impose la mondialisation.

En parcourant ces objectifs spécifiques dans le domaine ciblé, l'on se rend à l'évidence que les autorités gouvernementales veulent faire du secteur éducatif et de la formation, un réel moteur de croissance et de changement de paradigme. Un ancrage est fait

sur l'adaptation des enseignements à l'environnement socioéconomique, le développement des compétences et la priorité sur les STIM.

Comme toutes les sociétés modernes, la société camerounaise connaît depuis longtemps déjà, des évolutions significatives qui ont suscité différentes réformes de son système éducatif. Ces différentes réformes ont eu pour point d'encrage, les mutations globales des sociétés et le besoin de s'ouvrir à un monde en perpétuelle évolution. La dernière réforme du sous-secteur de l'éducation de base remonte aux années 2000. Il est évident que l'organisation sociale, les structures économiques, culturelles et politiques du pays, la vie familiale, la place des technologies dans la vie ont significativement évolué. Ainsi le nouveau curriculum 2018 de l'éducation de base s'inscrit dans cette foulée comme étant garant d'un processus enseignement/apprentissage de qualité permettant à tout élève d'acquérir des connaissances pour construire des savoir-faire et des savoir-être en vue de développer des compétences de vie.

1.2 FORMULATION ET POSITION DU PROBLÈME

Le problème que pose cette étude est celui de la faible appropriation de la réforme curriculaire par les enseignants de l'Education Base exerçant dans l'Arrondissement de Nyambaka. Cette étude se fonde sur le constat selon lequel « dans le sous-système francophone, les enseignants éprouvent des difficultés à analyser les démarches des élèves et à choisir des situations suffisamment riches pour favoriser les apprentissages » (PASEC, 2019). Dans le même sillage, un responsable de l'ICE Adamaoua nous confiait qu'à la cinquième année de la mise en œuvre de la réforme, (...) *les choses ne sont pas aussi faciles sur le terrain. Plusieurs enseignants trouvent le curriculum opaque, compliqué à saisir. Les perceptions des enseignants sur les caractéristiques du nouveau curriculum sont marquées par un différentiel entre les prescriptions officielles et un sentiment de malaise face à une approche qui leur paraît pertinente mais extrêmement contraignante, avec un appareillage conceptuel très lourd et un système d'évaluation très exigeant. Les enseignants doutent de son applicabilité dans le contexte actuel des systèmes éducatifs.* Ces difficultés qu'éprouvent les enseignants ont pour conséquence, les performances scolaires peu reluisantes des apprenants. Globalement dans le sous-système francophone, 62,4% des élèves se trouvent en dessous du seuil « suffisant » de compétences attendues en langue, avec près de 12,7% qui sont en difficulté sur les connaissances et compétences

de niveau 1. En mathématiques, c'est 44,7% des élèves qui sont en-dessous du seuil « suffisant ». En fin de scolarité, 50,2% d'élèves dans le sous-système francophone camerounais se situe en dessous du seuil « suffisant » de compétences en lecture, avec 7% d'élèves qui sont en grande difficulté en lecture. En mathématique, cette proportion est un peu élevée (70,22%), avec 33% d'élèves qui sont en difficulté sur les connaissances et compétences de niveau 1. Or pour aboutir à l'appropriation d'un changement Faouzi (2020) propose quatre modalités à savoir :

- **L'information** : Pour De Vaujany (2006), l'appropriation suppose au préalable la connaissance de l'existence de l'outil appropriable. L'information renvoie aux premières évocations, aux premières discussions et aux premières interprétations relatives à l'outil à mettre en œuvre. Pour Faouzi (2020), l'information correspond à la connaissance, la vulgarisation, la sensibilisation et la communication aux différents acteurs, du projet de changement sous ses différents aspects notamment à travers ses porteurs, ses modalités pour y participer et son contenu technique. Ce qui suppose des enseignants de l'éducation de Base qu'ils aient été informés, bien avant le début de sa mise en œuvre, de l'existence du projet de réforme curriculaire et de ses aspects innovateurs, comme le précise De Vaujany (2005) l'appropriation est un processus long qui débute bien avant la phase d'utilisation de l'objet, et se poursuit bien après l'apparition des premières routines d'utilisation
- **La compréhension** : Du point de vue de Bengeya Machozideo (2017), cet indicateur renvoie à l'apprentissage de l'outil appropriable. Elle se traduit par la prise de conscience de l'intérêt de changer ses pratiques et aboutit à l'acceptation d'entrer dans le projet, dans le dispositif offert par les promoteurs d'un outil (considérés alors comme un « soutien externe ») et de mettre en œuvre les démarches proposées (De Vaujany 2006). Pour Faouzi (2020) la compréhension renvoie à la maîtrise du contenu technique du projet. De ce point de vue il est attendu des enseignants de l'Education de Base embarqués dans la mise en œuvre d'un nouveau curriculum qu'ils aient été formés à l'utilisation et à la compréhension du curriculum.
- **L'adhésion** : l'adhésion est d'abord un mode de croyance se caractérisant par une soumission immédiate et inconsciente à un ordre établi, à une domination (Bourdieu, 1980). Pour De Vaujany (2006), l'indicateur d'adhésion fait référence à un certain nombre de processus sociopolitiques ou psycho-cognitifs, entrant en jeux pour

conduire à l'acceptation, l'utilisation et l'apprentissage de l'outil et permettant son activation dans l'organisation. L'acceptation est également le concept utilisé pour désigner l'adhésion chez Faouzi (2020). Ce qui suppose de la part des enseignants de l'Education de Base du Cameroun l'acceptation et le déploiement des modifications et des transformations dans leurs pratiques quotidiennes de classes.

- **La participation** : La participation ou la « *ré-appropriation* » selon De Vaujany correspond à l'évolution de l'outil. Ici, les nouvelles pratiques se combinent aux pratiques antérieures et sont réinvesties régulièrement dans de nouvelles situations. 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. Dans cette phase, l'appropriation d'outils ou de nouvelles pratiques continue bien au-delà des premiers signes de changement de pratiques. Pour Faouzi (2020), la participation est l'indicateur qui montre que les acteurs basculent dans l'action et la production. Dans ce sens, soit l'outil est maîtrisé, et son application est aisée, soit non adapté à la structure ou aux utilisateurs, l'outil doit être modifié, ou remplacé.

Plus intéressant encore, pour qu'il y ait appropriation d'une réforme curriculaire par les enseignants, Jonnaert (2007) pense qu'il faudrait que le curriculum repose sur une trame conceptuelle. La trame conceptuelle ici « correspond à la *matrice* d'un curriculum » (Jonnaert 2015). Cette trame conceptuelle, après l'inventaire des composantes du curriculum, permet de vérifier dans quelle mesure celles-ci sont organisées à l'intérieur des trois cadres qui structurent un curriculum et de constater si ces cadres sont suffisamment complets pour rendre opérationnel un curriculum. En effet, si le curriculum est un passeur des politiques publiques (Jonnaert et Depover, 2014 ; Matouwé et Mgbwa, 2020 ; Matouwé & al. 2020), il y a un aspect qui mérite que l'on s'y attarde, pour que les praticiens de classe se l'approprient (Ndoungmo & al. 2020). C'est le sens dont les orientations paradigmatique, épistémologique et praxéologique ont besoin d'être explicitées et précisées afin que les acteurs de terrain aient des repères pour sa mise en oeuvre (Mias, 1998). D'après Jonnaert (2009), les composantes du curriculum peuvent être regroupées en trois grandes catégories :

- **Le Cadre d'organisation curriculaire (COC)** : Ce cadre renvoie au contexte, aux finalités de l'éducation et aux profils de sortie des apprenants.

- **La logique d'organisation des Apprentissages (LOA) :** Elle clarifie le paradigme épistémologique dans lequel s'inscrit le curriculum en développement. Il s'agit, d'un cadre général de référence, qui articule les concepts et les catégories devant guider les pensées et les actions des planificateurs dans la conception et la mise en œuvre des curricula
- **Les Opérateurs transversaux (OT) :** La clarification des OT dans un curriculum passe par la précision faite sur le type d'apprentissage privilégié. En effet, les OT font référence aux opérateurs qui permettant de lire le lien de filiation entre les savoirs, et de l'ordre des compétences dans un programme d'études.

La trame conceptuelle ainsi présentée met donc en relation l'ensemble des composantes du curriculum et permet du même coup aux différents groupes d'acteurs, expliquent Jonnaert et Vander Borgh (2009 : 307), « *d'avoir immédiatement sous les yeux l'organisation des objets d'apprentissage* ». L'absence d'une telle disposition handicape fortement le sens d'un curriculum qui pourtant doit faciliter l'automatisation des repères. Ce qui suppose que, lorsqu'on perd le sens du curriculum, on perd le nord.

Ce qui implique de la part des concepteurs des curricula que la préoccupation fondamentale lorsqu'on envisage l'élaboration d'un curriculum de formation, est de clarifier le paradigme épistémologique dans lequel s'inscrit le curriculum en développement. Il s'agit, d'après la littérature (Jonnaert, 2009 ; Jonnaert et Vander Borgh, 2010), d'un cadre général de référence, qui articule les concepts et les catégories devant guider les pensées et les actions des planificateurs dans la conception et la mise en œuvre des curricula.

Dans ce sens, la mise en œuvre d'un nouveau curriculum ne sera efficace et efficiente que si les trois cadres qui facilitent sa compréhension et sa mise en œuvre font l'objet d'une clarification et d'une explicitation sans ambiguïtés. Or l'analyse du curriculum de l'Education de Base en vigueur depuis 2018 laisse entrevoir l'absence de certaines composantes de trame conceptuelle (banques de situations et les situations didactiques) et une précision très approximative des autres composantes (cadre théorique de référence, finalités). Sur le terrain de la réforme du curriculum de l'Education de Base, il se dégage un constat d'une appropriation mitigée de la réforme. La majorité d'enseignants 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). Ce constat positionne la trame conceptuelle comme élément central dans la compréhension et l'opérationnalisation du nouveau pédagogique. Or, les observations empiriques laissent apparaître qu'il n'y a pas eu de clarification sur les plans axiologique, épistémologique et praxéologique. Cette négligence engendre des écueils qui rendent encore difficile l'opérationnalisation des curricula. Les acteurs sont comme surpris par la réforme.

1.3 QUESTIONS DE RECHERCHE

Sur la base de toutes ces constatations, nous formulons une question de recherche principale dont nous reprendrons les spécificités à travers des questions de recherches secondaires.

1.3.1 Question principale de recherche

La question de recherche principale de cette étude est celle de savoir dans quelle mesure la trame conceptuelle du curriculum est-elle déterminante dans l'appropriation de la réforme curriculaire par les enseignants l'éducation de base au Cameroun ? En d'autres termes, la clarification et la précision des orientations paradigmatiques, épistémologiques et praxéologiques d'un curriculum permettent-elle aux enseignants d'opérationnaliser plus efficacement et de façon efficiente le nouveau curriculum ?

1.3.2 Questions spécifiques de recherche

Les questions de recherche spécifiques encore appelées questions secondaires résultent de la question principale et permettent de mieux appréhender les articulations et les mobiles de l'étude. Cette étude est ainsi guidée par trois questions secondaires qui sont :

QSR1 : Comment le Cadre d'organisation curriculaire (COC) est-il déterminant dans l'appropriation de la réforme curriculaire par les enseignants ?

QSR2 : Dans quelle mesure la logique d'organisation des Apprentissages (LOA) conditionne-t-elle l'appropriation de la réforme curriculaire par les enseignants ?

QSR3 : Comment les objets transversaux (OT) conditionnent-ils l'appropriation de la réforme curriculaire par les enseignants de l'Education de Base au Cameroun ?

1.4 OBJECTIFS DE L'ÉTUDE

Sur ce point, nous voulons présenter un objectif général et trois objectifs spécifiques de notre étude.

1.4.1 Objectif général

Cette étude se propose principalement d'identifier les écueils qui rendent difficile l'appropriation et l'opérationnalisation du curriculum par les praticiens de classe dans les écoles primaires et maternelles. En d'autres termes, notre recherche porte donc sur l'analyse de la trame conceptuelle du Curriculum et comment elle agit sur l'appropriation de cette réforme par les enseignants de l'éducation de base au Cameroun.

1.4.2 Objectifs spécifiques de l'étude

De façon spécifique, cette étude vise à :

- Appréhender comment le Cadre d'organisation curriculaire (COC) est-il déterminant dans l'appropriation de la réforme curriculaire par les enseignants ;
- Comprendre dans quelle mesure la logique d'organisation des Apprentissages (LOA) conditionne-t-elle l'appropriation de la réforme curriculaire par les enseignants ;
- Saisir comment les objets transversaux (OT) conditionnent-ils l'appropriation de la réforme curriculaire par les enseignants de l'Education de Base au Cameroun.

Après avoir défini les objectifs, la suite des travaux nécessite que nous abordions les différents intérêts de l'étude.

1.5 INTÉRÊTS DE L'ÉTUDE

L'intérêt de l'étude peut se définir comme l'utilité, l'importance, le profit qu'on peut en tirer. Les résultats de cette étude seraient intéressants pour toute la communauté éducative et même pour la société en général. Cette section intéressera les acteurs suivants : les concepteurs du curriculum, ceux qui sont chargés de sa mise en œuvre, les enseignants, les décideurs, l'administration scolaire, les étudiants en sciences de l'Education et la communauté scientifique exerçant dans le domaine. Le développement et la mise en œuvre

du curriculum, objet de cette étude, revêt indubitablement des intérêts sur les plans scientifique, pédagogique, et social.

1.5.1 Intérêt Scientifique

L'intérêt Scientifique de cette étude, est lié aux objectifs mêmes de la recherche. Aktouf (2014), affirme que l'intérêt de la science et des travaux scientifiques c'est de détecter les problèmes quelques soient leur nature et d'en apporter les clarifications et les réponses afin de faciliter la vie des hommes sur la terre. Sur le plan scientifique, la recherche est un exercice qui consiste à mener une investigation sur le terrain portant sur une thématique bien précise. Mener une telle activité relève de la volonté et de la capacité de chaque chercheur à s'arrimer dans le sillage de la communauté scientifique. Cette recherche donne l'occasion au chercheur de se frotter à la réalité c'est-à-dire de relier la théorie à la pratique. L'étude revêt donc un intérêt scientifique dans la mesure où il est de constat que la plupart des travaux d'intérêts scientifiques recensés en ce qui concerne le curriculum dans le monde et en Afrique, ont toujours abordé la problématique d'une approche curriculaire à même de connaître une mise en œuvre efficace et efficiente pour une éducation de qualité.

L'intérêt scientifique de la recherche sur le développement du curriculum est multiple. Tout d'abord, cela permet de mieux comprendre comment les programmes scolaires sont conçus et mis en œuvre, ainsi que les facteurs qui influencent ces processus. Ensuite, cette recherche offre l'occasion d'analyser les impacts des programmes sur les apprentissages des élèves et leur réussite scolaire. Enfin, c'est le lieu d'identifier les meilleures pratiques en matière de développement du curriculum et de les diffuser auprès des enseignants et des décideurs politiques pour améliorer la qualité de l'éducation. Cette étude permettra à la communauté scientifique de comprendre les logiques qui ont gouverné la conception, la mise en œuvre et l'appropriation par les enseignants du nouveau curriculum de l'Enseignement primaire au Cameroun et d'y apporter, le cas échéant, des solutions pérennes.

1.5.2 Intérêt pédagogique

La recherche dans le domaine du développement du Curriculum présente plusieurs avantages pédagogiques importants. Tout d'abord, cela permet de mieux comprendre les processus d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que les besoins des élèves. En

comprenant ces éléments, les enseignants peuvent concevoir des programmes d'études plus efficaces et adaptés aux besoins de leurs élèves.

En outre, la recherche sur le développement du Curriculum permet d'identifier les meilleures pratiques pédagogiques et à les intégrer dans les programmes d'études. Elle améliore la qualité de l'enseignement et favorise la réussite des élèves.

Enfin, la recherche sur le développement du Curriculum aide à répondre aux défis et aux changements dans le domaine de l'éducation, tels que l'intégration de la technologie ou les changements dans les exigences en matière d'évaluation. En comprenant ces défis, les enseignants peuvent adapter leurs programmes d'études pour mieux répondre aux besoins de leurs élèves.

En somme, la recherche sur le développement du Curriculum est essentielle pour améliorer la qualité de l'enseignement et favoriser la réussite des élèves. L'intérêt pédagogique de cette étude réside dans l'ensemble d'informations qu'elle apporte aux acteurs de la mise en œuvre d'un curriculum. Ces informations leur permettront à coup sûr d'ajuster leurs pratiques afin d'atteindre les objectifs d'une éducation de qualité.

1.5.3 Intérêt social

Personne n'évolue dans le vide social. Il est bien rare qu'une modification du programme de l'école n'entraîne pas en même temps un changement dans les relations humaines, les comportements individuels et les manières de penser. Le public se fait une idée de ce que l'école doit faire avec les enfants ; les parents ont leur point de vue ainsi que tous les autres acteurs sociaux.

Pour Aubin (1970), au moins trois raisons militent en faveur d'une participation systématique de la collectivité dans la préparation et l'application des réformes scolaires. La première est que, en régime démocratique, la société tout entière doit prendre part à la planification et agir comme régulateur auprès des gouvernants. La seconde raison est une raison d'efficacité. Toute réforme, même partielle, d'une situation scolaire affecte la société ; l'amélioration de l'école contribue à l'amélioration de la société. Il y a donc interaction des influences. C'est pourquoi les changements auront plus de valeur et de durée s'ils sont compris et endossés par le public, Ainsi en est-il du côté des professeurs. Ces derniers mettront plus de zèle à travailler dans des conditions académiques qu'ils auront eux-mêmes

voulues, que si on leur impose d'en haut des programmes tout tracés. D'abord parce que c'est humain, et ensuite parce que s'ils ont travaillé et fait des recherches, ils ont par le fait même amélioré leur compétence et sont naturellement plus en mesure d'utiliser efficacement les résultats de ces travaux. Enfin, la troisième raison vient du fait que l'esprit d'invention ne peut se manifester que si les cadres sont assez souples. Notre étude souhaite rendre compte au corps social, premier bénéficiaire et utilisateur des produits du système scolaire du processus d'implantation d'un nouveau curriculum dans l'enseignement primaire et des difficultés rencontrées.

1.6 DELIMITATIONS DE L'ETUDE

Délimiter une étude revient à déterminer les cadres opérationnels dans lesquels elle s'inscrit pour être réalisée. Il s'agit de la délimitation sur les plans empirique et thématique.

1.6.1 Délimitation thématique

L'étude porte sur un thème actuel et porteur à savoir : «*« Trame conceptuelle du curriculum et appropriation de la réforme curriculaire par les enseignants de l'Education de Base de l'Arrondissement de Nyambaka*». Notre travail consiste d'une part à analyser la trame conceptuelle du curriculum de l'enseignement primaire et d'autre part à évaluer le rôle de cette trame conceptuelle dans l'appropriation de ce curriculum par les enseignants de l'Education de Base. Du point de vue thématique, les théories qui nous ont permises de réaliser cette étude sont celles de l'approche systémique Bertalanffy (1991) et l'appropriation (Faouzi 2020).

1.6.2 Délimitation spatio-temporelle

Cette étude s'adresse à un groupe social bien spécifique à savoir les concepteurs des curricula, ceux qui ont la charge de leur implémentation et les enseignants. En raison des difficultés financières, nous n'avons pas pu étendre nos travaux à l'échelle nationale. Il nous a semblé judicieux de circonscrire notre champ d'investigation au seul Arrondissement de Nyambaka dans la région de l'Adamaoua. En effet les problèmes de l'éducation sont tellement nombreux et complexes qu'ils ne peuvent être traités dans tous leurs aspects dans une telle étude. C'est dans cette logique que nous nous proposons d'étudier l'aspect développement et mise en œuvre du curriculum. L'enseignant étant l'utilisateur final du curriculum, c'est-à-dire celui chargé de son opérationnalisation, il semble important de voir à quel niveau il s'est approprié la nouvelle réforme.

Cette étude couvre un travail de Master qui s'étend sur une année, et s'inscrit dans une période et dans une ère bien spécifique et particulière qui est le XXIème avec ses enjeux et ses défis éducatifs. Il s'agit d'un thème actuel, si tant est qu'il traite de la problématique de l'élaboration, de la mise en œuvre et de l'opérationnalisation d'un curriculum. En effet les travaux de Matouwé (2022) d'une part mettent en exergue la « non explicitation de la trame conceptuelle comme un obstacle à l'opérationnalisation d'un curriculum. D'autre part, (Huberman, 1983 ; Savoie-Zajc, 1993 ; Legendre, 2002 ; Fullan, 2007) reconnaissent qu'une réforme pédagogique ne peut être réussie sans l'implication et la participation active des enseignants. Mieux encore, l'appropriation d'un renouveau pédagogique par les principaux acteurs que sont les enseignants est indispensable à la réussite de tout changement. Leur adhésion et leur participation très tôt au processus de changement sont une condition sine qua non à la réussite d'une réforme pédagogique. A l'heure où le Cameroun expérimente une nouvelle réforme du curriculum primaire il est important de questionner l'élaboration de ce curriculum ainsi que les logiques qui ont gouverné son implantation et son appropriation par les enseignants.

1.7- DEFINITION DES CONCEPTS

La définition des concepts clés permet une meilleure compréhension de notre travail. Pour cette raison, nous avons défini, en rapport avec notre thème d'étude les concepts suivants : Trame conceptuelle, curriculum, réforme curriculaire, appropriation, acteurs de terrain.

1.7.1- Trame conceptuelle

Pour comprendre le concept de trame conceptuelle, il convient d'abord de définir trame, ensuite concept.

1.7.1.1- Trame

Le mot trame est polysémique. Sa définition est tout aussi changeante selon qu'on part d'un domaine pour un autre. Ainsi, *la trame*, dans le domaine du textile désigne un ensemble de fils qui croisent transversalement les fils de la chaîne préalablement tendus sur un métier pour constituer définitivement un tissu, une étoffe.

En anatomie, *la trame* renvoie à la structure qui constitue la charpente ou la partie fondamentale d'un tissu animal.

Dans le domaine de l'informatique *la trame* fait référence à un bloc d'informations, composé et transmis selon un ensemble de règles constituant une procédure synchrone de contrôle de liaison de données (Morvan, 1983)

Dans le domaine de la photogravure, on appelle *trame*, cet écran constitué d'un fin quadrillage gravé sur une plaque de verre que l'on interpose entre l'original et la couche sensible pour obtenir des effets de relief en photogravure ou en similigravure. (Dessin, 1978).

En télévision, la trame est l'ensemble des lignes ou points formant l'analyse d'une image (Électron, 1960).

En somme la trame se définit comme ce qui constitue la structure, le fond ou l'enchaînement logique d'une chose organisée et notamment d'une œuvre littéraire ou cinématographique.

1.7.1.2- Le concept

Un concept est une idée abstraite et générale qu'on se fait de quelque chose en exprimant l'essence de sa réalité. C'est une représentation mentale rationnelle, une généralité, conçue par l'esprit et exprimée par des mots. Exemple : le concept de liberté, le concept de vérité, le concept de nature (Petit Robert).

Un concept est donc une idée abstraite ou une notion générale qui représente une catégorie ou une classe d'objets, de phénomènes ou d'événements. Les concepts peuvent être utilisés pour décrire, expliquer ou prédire des phénomènes dans une étude. Ils sont souvent représentés par des termes ou des mots clés qui ont une signification spécifique dans le contexte de la recherche. Les concepts peuvent être liés les uns aux autres pour former des relations et des schémas plus complexes dans une trame conceptuelle.

En définitive, **Une trame conceptuelle** est une représentation visuelle ou un schéma qui permet de structurer les idées, les concepts et les relations entre eux dans une étude. Elle peut inclure des théories, des modèles, des hypothèses et des variables clés qui sont pertinents pour l'étude. La trame conceptuelle peut aider les chercheurs à clarifier leur

pensée et à organiser leurs idées de manière logique et cohérente. Elle peut également servir de guide pour la collecte et l'analyse des données, ainsi que pour la présentation des résultats.

1.7.2- Trame conceptuelle du curriculum

La trame conceptuelle « correspond à la *matrice* d'un curriculum » (Jonnaert 2015). Cette trame conceptuelle, après l'inventaire des composantes du curriculum, permet de vérifier dans quelle mesure celles-ci sont organisées à l'intérieur des trois cadres qui structurent un curriculum et de constater si ces cadres sont suffisamment complets pour rendre opérationnel un curriculum. Elle articule entre eux trois cadres qui offrent la possibilité de nommer les fonctions d'un curriculum à travers des actions qui sont spécifiques aux différents formats que peut prendre un curriculum. Il s'agit des cadres fonctionnels d'un curriculum. Cette trame conceptuelle met en relation l'ensemble des composantes du système qu'est un curriculum. La trame conceptuelle du concept de curriculum permet de repositionner les différentes composantes d'un curriculum. Elle est le résultat d'un travail de modélisation de ce concept, afin qu'un curriculum puisse être analysé

1.7.3- Curriculum

Étymologiquement, le terme curriculum a une origine latine et signifie « course de la vie ». Dans le champ de l'éducation, le concept de curriculum prend des significations différentes. Il adopte des dimensions et un empan variable en fonction du courant dans lequel il s'inscrit. Il peut n'être qu'un simple plan de cours synopsis ou au contraire l'ensemble des expériences planifiées pour la formation des personnes dans un système éducatif donné. Traditionnellement, dans le champ de l'éducation, on fixe les origines du concept de curriculum aux travaux de Bobbitt (1918 et 1924) et de Dewey (1899 et 1902). Toutefois, pour De Landsheere (1992), la première formulation moderne d'une théorie du curriculum se situe dans les travaux de Tyler (1949). Tyler pose quatre questions à la base de tout développement curriculaire : Quelles sont les finalités éducatives de l'école ? Par quelles expériences éducatives peut-on atteindre ces finalités ? Comment développer ces expériences éducatives ? Comment vérifier si les résultats attendus sont atteints ?

Selon Legendre (2005), le curriculum renvoie à l'ensemble des moyens mis en œuvre par un système éducatif pour assurer la formation, un curriculum ne se limite pas aux programmes d'études et aux pratiques pédagogiques des enseignants. Le curriculum c'est l'infrastructure économique, humaine, matérielle, pédagogique et administrative qui permet à une communauté, une région ou un pays de devenir une société sans cesse plus éducative conformément à des options politiques et des orientations axiologiques particulières concernant le développement des personnes et de leur milieu de vie.

Pour Miled (2005), dans son acception anglo-saxonne, le curriculum désigne la conception, l'organisation et la programmation des activités d'enseignement/apprentissage selon un parcours éducatif. Il regroupe l'énoncé des finalités, les contenus, les activités et les démarches d'apprentissage ainsi que les modalités et moyens d'évaluation des acquis des élèves.

Selon Jonnaert et al. (2012), un curriculum est un ensemble d'éléments à visée éducative qui, articulés entre eux permettent l'orientation et l'opérationnalisation d'un système éducatif à travers des plans d'action pédagogiques et administratifs. Il est ancré dans les réalités historiques, sociales, linguistiques, politiques, économiques, religieuses, géographiques et culturelles d'un pays, d'une région ou d'une localité.

D'après Demeuse et Strauven (2013), le curriculum consiste en un plan d'action qui s'inspire des valeurs qu'une société souhaite promouvoir. Ces valeurs s'expriment dans les finalités assignées à l'ensemble des formations mais aussi à travers le fonctionnement habituel de l'organisation. Il renvoie au parcours de formation de l'étudiant. Il peut aussi renvoyer à la mise en forme pédagogique et didactique du projet d'une institution, selon l'approche curriculaire retenue.

Suivant ces définitions, un curriculum serait un ensemble d'éléments reliés entre eux, de sorte qu'ils devraient permettre l'opérationnalisation d'un plan d'action pédagogique au sein d'un système éducatif. Il est attendu qu'il tienne compte des réalités historiques, sociales, politiques économiques religieuses géographiques et culturelles d'un pays, d'une région ou d'une localité (Jonnaert et Ettayebi, 2008). Un curriculum est ainsi un vaste dispositif dans lequel des acteurs comme « [...] les enseignants, les parents, les directeurs

d'école, les inspecteurs, les décideurs interviennent. Leurs rôles respectifs et leurs relations peuvent varier très fort selon les contextes » (Roegiers, 2000)

1.7.4- Réforme curriculaire

Après avoir défini plus haut la notion de curriculum, définissons à présent la réforme. Selon l'encyclopédie virtuelle Wikitionnaire la réforme est le « rétablissement dans l'ordre, dans l'ancienne forme, ou dans une meilleure forme ».

Historiquement, la réforme est un mouvement religieux du 16^{ème} siècle qui visait à ramener la religion dans sa forme primitive (Petit Robert 2014). Au sens commun, lorsqu'on parle de réforme, il est question d'amélioration partielle et progressive, tout en évoquant l'idée d'un rétablissement de la règle primitive. Par ailleurs, il est également indiqué que la réforme représente un « changement profond » apporté dans la forme d'une institution afin de l'améliorer, d'en obtenir les meilleurs résultats. De plus en enseignement, le terme réforme est souvent utilisé pour qualifier les changements survenus aux niveaux de l'enseignement primaire et secondaire (Bédard et Béchard 2009)

La réforme est généralement définie comme un changement volontaire décidé et piloté par l'autorité d'une institution, cela au travers d'objectifs généraux qui prennent la forme de normes légales, lesquelles ne contiennent que rarement des indications pratiques précises (Barrosso, 2017; Cros, 1997 ; 2004; Ducros & Finkelsztein, 1986). Il s'agirait donc d'un processus caractérisé par une dynamique top-down ou centre-périphérie : l'autorité transforme les normes et, par extension, le fonctionnement de l'institution imposant aux acteurs/trices subalternes de conformer leurs relations, leurs pratiques et leurs conceptions aux nouvelles conditions-cadres ainsi créées. La réforme dénote ainsi une vision structuraliste voire fonctionnaliste du changement, lequel peut sembler être quasi-automatique.

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, 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 général des populations et de la société et non d'une catégorie de personnes seulement. Par ailleurs, l'autorité investie 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).

Une réforme curriculaire est donc un processus visant à revoir et à modifier les programmes d'études dans le but d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage. Elle peut inclure des changements dans les objectifs d'apprentissage, les contenus d'enseignement, les méthodes pédagogiques, les évaluations et les standards de réussite. Les réformes curriculaires peuvent être motivées par des changements sociaux, économiques ou technologiques, ainsi que par des préoccupations concernant la qualité de l'éducation et la préparation des étudiants pour le monde du travail.

1.7.5- L'Appropriation

C'est l'action d'approprier quelque chose à quelque chose d'autre, d'être approprié à. Etymologiquement, le concept « *Appropriation* » tire ses origines du latin, *appropriare*, qui désigne l'action de rendre sien, de s'approprier. Cette notion prend en compte deux notions dont celle de l'idée d'appropriation d'une chose à un usage défini d'une part, et l'action visant à rendre propre (personnel, individuel) quelque chose, d'autre part. C'est-à-dire que l'individu jouit pleinement de l'objet.

Pour Fischer (1992), l'appropriation se définit « comme un processus psychologique fondamental d'action et d'intervention sur un espace pour le transformer et le personnaliser ; ce système d'emprise sur les lieux englobe les formes et les types d'intervention sur l'espace qui se traduisent en relations de possession et d'attachement ».

Cova et Cova (2001) cité par Brunnel et Roux (2009) estiment que « puisque l'appropriation correspond à la manifestation d'un espace d'un contrôle de l'individu sur l'environnement et les choses, cela implique en contrepartie qu'il y ait de « l'appropriable ». Ainsi, le processus d'appropriation individuel serait basé sur « la confrontation de deux

potentialités, la potentialité d'un monde présentant de l'appropriable à un individu, et la potentialité de ce même individu à s'approprier les objets et espaces dans une quête identitaire ».

Pour Martineau, (2009) : « *l'appropriation et les recherches qui s'y rattachent sont celles qui décrivent le mieux ce moment durant lequel l'utilisateur est confronté à un nouvel outil pour le mettre en œuvre* ». Elle renvoie à deux acceptions : la première signifie rendre propre, adapter à une situation précise, la deuxième renvoie au fait de s'attribuer la propriété de quelque chose.

Perez et al. (2005) partagent également cette vision, qui définit l'appropriation comme : « *la manière pour un acteur de rendre un outil propre à un usage* ». Brillet, et al. (2010) indiquent que l'appropriation constitue : « *la mise en œuvre d'un outil* » et la définissent plus précisément, de la façon suivante : « *la mise en œuvre effective et concrète d'un outil, par des individus, au sein d'une organisation* ». Et cette mise en œuvre se traduit par l'utilisation de l'outil par les acteurs organisationnels.

De Vaujany, (2005) précise que l'appropriation est réussie lorsqu'une série de transformations successives réalisées au cours de la diffusion de l'outil sont bien intégrées et s'achèvent par son utilisation. Dans ce sens, l'appropriation peut alors s'actualiser avec l'adaptation de l'outil. Par conséquent, Brillet et al. (2010) établissent une distinction nette entre l'adoption et l'appropriation. Pour ces auteurs, l'adoption représente une étape antérieure à l'appropriation et concerne : « *une décision de mettre en œuvre un outil, mais pas sa mise en œuvre effective* ». Alors que d'autres chercheurs, préfèrent définir ce concept comme étant un processus, c'est le cas de Carton et al. (2005) qui considèrent généralement l'appropriation comme un : « *processus par lequel les individus vont rendre un objet, au début forcément inconnu, voire hostile, propre à un usage quotidien* ». De Vaujany (2005) approfondie cette définition et confirme que : « *l'appropriation est un processus long qui débute bien avant la phase d'utilisation de l'objet, et se poursuit bien après l'apparition des premières routines d'utilisation* ». Ces travaux indiquent qu'il faut se focaliser sur le caractère processuel, il est préconisé donc de considérer l'appropriation, pas seulement durant la phase d'utilisation, mais comme un processus intérateur de l'usage dès la phase de conception. Pascal & Thomas (2006) partagent cette vision concernant le commencement de ce processus d'appropriation, en le situant ainsi dès la phase de conception. Mallet (2006) explique aussi qu'il s'agit d'un processus complexe de

construction réciproque entre l'individu et l'outil, elle renvoie donc, d'une part, au processus d'adaptation de l'outil par l'utilisateur pour son intégration dans un usage familier, et d'autre part, au processus d'adaptation de l'utilisateur aux caractéristiques de l'outil et à la nouvelle norme qu'il véhicule.

L'appropriation est le processus par lequel un individu ou un groupe s'approprié quelque chose qui ne lui appartenait pas auparavant, que ce soit un objet, une idée, un symbole ou une pratique culturelle. Cela peut impliquer des actes de réinterprétation, de réappropriation ou de transformation de ce qui a été emprunté ou adopté, souvent dans le but de donner un sens ou une signification personnelle à ce qui a été acquis. L'appropriation peut également être considérée comme une forme de résistance ou de subversion face aux normes et aux structures sociales existantes.

Pour De Vaujany (2005 : 83) l'appropriation est le « processus par lequel des individus vont rendre un objet au début forcément inconnu voire hostile, propre à un usage quotidien ». De son côté, Theureau (2011) cité par Eva (2020) a défini l'appropriation comme étant un processus « [d'] 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 ». L'appropriation serait ainsi un processus dont les acquis, l'instabilité et la recherche de nouveaux équilibres correspondraient à la dynamique de l'identité individuelle.

1.7.6- Acteurs du système éducatif

Pour Bériot (2006), un acteur désigne une personne ou un ensemble de personnes. Les acteurs du système éducatif selon De Ketele et Gérard (2007), sont des ressources (humaines) internes et externes directement ou indirectement rattaché au système éducatif. Il existe une multiplicité d'acteurs intervenant dans le fonctionnement du système éducatif. C'est par exemple le cas d'acteurs internes comme les élèves, les enseignants, les personnes-ressources et les décideurs internes (aux différents niveaux du système éducatif), mais aussi d'acteurs externes à l'instar des parents, des autorités sociopolitiques et autre bénéficiaires et utilisateurs externes (comme les employeurs).

Dans une réforme curriculaire, aucun acteur ne doit être négligé ; une analyse stratégique doit être effectué afin de déterminer les enjeux des acteurs, leurs pouvoirs

d'influence par rapport à l'objectif poursuivi ainsi que la nature des relations récurrentes entre les différentes catégories d'acteurs (Bériot, 2006). Le pilotage du système éducatif suppose donc une analyse stratégique de l'adhésion des acteurs en faveur des objectifs prioritaires fixés par le pilotage (Bourgeois et Nizet, 1995 cités par De Ketele & Gérard, 2007).

CHAPITRE 2 : REVUE DE LITTÉRATURE

Après avoir identifié le problème de recherche, il convient dans le présent chapitre d'envisager la construction de la grille de lecture théorique. Il s'agit de faire une recension d'écrits en relation avec notre thème de recherche afin de présenter l'état des connaissances

générales sur notre problème d'étude à savoir la trame conceptuelle du curriculum de l'enseignement primaire, tout en sollicitant d'autres axes tels que ceux de l'appropriation de la réforme curriculaire par les enseignants.

2.1- Aperçu historique des différentes réformes expérimentées dans le système éducatif Camerounais

2.1.1- La scolarisation post indépendance : 1960-1985

Depuis les indépendances, le système éducatif légué par les colons a peu évolué au fil des décennies. Il a cependant fallu quelques réformes pour adapter le nouveau système aux réalités linguistiques du pays. Pour Njiale (2009) avec la fin de la tutelle, en 1959, le Cameroun français accède à l'indépendance en 1960. La réunification, en 1961, avec une partie de l'ancien Cameroun britannique fonde la République fédérale du Cameroun. Les premiers responsables du pays sont conscients du fait que « l'avenir se construit par l'éducation ». D'emblée, l'État s'arroge le droit sur la scolarisation. C'est l'acteur principal. C'est lui qui en assure l'organisation, les orientations politiques et le contrôle stratégique. Dans ce contexte, le caractère monolithique du pouvoir de l'État écarte du débat public la question scolaire.

La réunification des deux sous-systèmes éducatifs hérités de la colonisation ne s'opère pas, ils cohabitent. Chacun puise ses marques selon son histoire et son passé. On préserve le bilinguisme français-anglais. Les langues locales sont absentes des programmes officiels. Les missions qui fournissent l'œuvre de scolarisation et d'évangélisation s'en servent dans leurs écoles. Les décennies 60, 70 et 80 sont les années de l'explosion scolaire. Cette extension à la fois qualitative et quantitative est à mettre en relation avec les orientations politiques et économiques de l'époque.

Du système éducatif qui se développe jusqu'en 1985, où les réformes ne connaissent que de timides tentatives, il se dégage les caractéristiques fondamentales suivantes :

- L'école participe de la construction de l'État-nation et du parti unique ;

- L'anglais et le français sont adoptés comme langues officielles et d'égale valeur dans le champ éducatif ; ce choix, qui réaffirme l'option nationale du biculturalisme, se fonde sur des valeurs locales et républicaines ;
- L'idéal scolaire comporte : la promotion du bilinguisme ; la garantie, pour tous, de l'égalité des chances d'accès à l'éducation ; la préservation et le renforcement de l'unité nationale et la contribution au développement économique et social ;
- Comme acquis de l'époque coloniale, les principes de la laïcité, du libre choix scolaire pour les parents et la liberté d'enseignement pour les missionnaires sont reconnus ; l'effort de scolarisation des missionnaires est soutenu par des subventions ;
- Dans l'ordre des finalités, l'école s'inscrit dans une visée universelle, utilitariste et productive ; elle intègre les notions d'instruction, de connaissance, de savoir-faire et être ;
- Dans l'ensemble, le mouvement de scolarisation s'est largement transformé en s'adaptant parfois aux réalités locales.

Toutefois, pour bien des aspects, tant du côté anglophone que du côté francophone, le système a continué de développer et d'entretenir, au plan des structures fonctionnelles, des symboles d'identification hérités des époques d'avant l'indépendance. Par exemple, les modes d'organisation et le calendrier scolaires, qui remontent à l'époque coloniale, demeurent inchangés. Ainsi, à chacun des trois niveaux de la scolarisation, l'année académique, qui s'étale de septembre à juin, ne tient pas compte des réalités économique, climatique ou agricole du pays. Dans ce même contexte, les vestiges des modèles de certification issus de l'époque coloniale continuent de structurer l'évaluation des apprentissages. Ce n'est qu'en 1995 que le CEPE devient le CEP. L'examen probatoire (première partie du baccalauréat), qui date de 1952 et est supprimé en France depuis des décennies, demeure une exigence pour le passage en classe terminale. C'est un examen sélectif. De plus, les différentes filières du baccalauréat qui datent de 1956 n'ont pas toujours changé de dénominations ou été enrichies. Les diplômes anglophones ont la même consonance qu'en Angleterre.

2.1.2- Un système scolaire en crise : 1990-2000

En réalité, c'est en 1985 que débute cette époque. Elle apparaît d'un intérêt certain dans la compréhension de la crise scolaire et des réformes qui vont être engagées au tournant des années 2000. La crise sociétale qui se dessine dès les années 80 se précise en 1990, quand elle devient sévère et multiforme. Elle est à la fois politique, culturelle, démocratique, économique voire éducative. Ce contexte conduit à un bouleversement tumultueux du paysage social. Pour s'adapter à la situation nouvelle, le Cameroun accède au Programme d'ajustement structurel (PAS) imposé par le Fond monétaire international (FMI) et la Banque mondiale. En matière de politiques publiques, on assiste alors à des interactions heurtées entre les idéaux locaux et les modèles transnationaux de gestion. Comme conséquence de cette conjoncture, le déséquilibre entre l'offre et la demande d'éducation qui s'accroît. En somme, l'ampleur de la crise, par ses effets sociaux, aura fini par fragiliser la crédibilité et la perception de l'image de l'école auprès des populations.

C'est que, en ces années 90, au moment où l'on assiste à la grande chute de l'école, l'idée de mondialisation traverse les débats publics. Au poids de la crise s'ajoute donc celui du discours dominant. C'est par l'entremise des instances supranationales que la pensée globale, au milieu des années 90, va être perceptible dans la réalité des politiques d'éducation.

La crise est salutaire et conjuguée aux injonctions des bailleurs de fonds ; la scène scolaire devient propice aux réformes nécessaires. Elles sont entreprises au nom de la crise économique. L'école n'en est que le reflet. Dans ses nouvelles orientations, le système scolaire continue de s'inspirer des traditions française et anglaise. C'est au niveau de l'université que s'observe la tentative la plus avancée de légitimation de la logique mondiale de l'économie et des savoirs. Elle transparaît de façon évidente avec l'arrimage en 2005 des études universitaires au système LMD (licence, master, doctorat) impulsé par le processus de Bologne.

2.1.3- Les états généraux et les réformes : 2000 à nos jours

En 1998, la loi d'orientation de l'éducation a été promulguée et elle stipule que l'enseignement primaire est obligatoire, qu'il doit être fourni par le gouvernement et qu'il représente la priorité de la nation. La stratégie du secteur éducatif (2001 – 2011) a été

implémentée pour indiquer les activités et le cadre détaillé de la politique de l'éducation indiqué dans la loi fondamentale sur l'éducation. A la réception de l'examen intermédiaire de la stratégie du secteur éducatif 2001, elle a été réformée pour devenir la stratégie du secteur éducatif 2006 (DSSE 2006) dans le but de répondre aux problèmes à résoudre qui se sont cumulés. Les trois piliers du DSSE 2006 sont la correction des disparités et l'amélioration de l'accès, la hausse de la qualité et du rendement des services éducatifs et l'amélioration de la gestion du système éducatif ainsi que de la gouvernance. Avec pour base la réalisation des OMD, centré sur la diffusion de l'enseignement primaire, chaque objectif y est indiqué. Les objectifs pour 2015 sont la réalisation de 100% du taux d'achèvement, de scolarisation nette et d'admission. Au niveau de la qualité, la hausse du nombre d'enseignants, l'amélioration des programmes pour enseignants et le développement des manuels d'instruction pour les professeurs et des matériels didactiques sont planifiés. En septembre 2015, le Cameroun est signataire de l'Agenda 2030 pour le développement durable. Ce programme contient 17 objectifs, notamment un nouvel objectif mondial pour l'éducation (ODD 4). L'ODD 4 a pour but d'assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et de promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie. Dans le cadre de la SND 30 adopté en 2019, le gouvernement se donne pour mission 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 ». En 2018 le Ministère de l'Education de Base (MINEDUB) 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. Les réformes curriculaires actuelles visent à améliorer la qualité de l'éducation en mettant l'accent sur l'enseignement des compétences clés telles que la communication, la résolution de problèmes et la collaboration. Ces réformes cherchent également à renforcer la formation professionnelle et technique pour mieux préparer les étudiants au marché du travail.

2.2- Les réformes en éducation et leurs difficultés d'implantation.

Au point où nous en sommes, il serait capital de faire le bilan de ces multiples réformes afin d'en tirer un enseignement pouvant contribuer à mieux comprendre le destin de la présente réforme. Le parcours de l'ensemble des différents changements qui ont

marqué l'histoire de l'école Camerounaise montre qu'il existe des problèmes qui persistent au sein du système d'éducation, ce, malgré les nombreuses tentatives de réformes qui n'ont pas souvent atteint leurs buts. Ces échecs des réformes en Afrique sont en général dus à plusieurs raisons selon Sylla (2004 :73-74) :

« [...] Une approche morcelée et très souvent dictée par des préoccupations de gestion immédiate [...] » ;

« [...] La dépendance des pays africains sur les financements extérieurs [...] » ;

« [...] La distance qui sépare les centres de réflexion et les centres de décision [...] ».

Conçues de l'extérieur, ces réformes ont généralement suivi les grandes tendances internationales sans que leur ancrage national soit réellement établi.

Des réformes essentiellement centrées sur des problèmes quantitatifs et non sur la question de structure.

Il s'avère donc impératif que les États africains tiennent compte de l'ensemble de ces facteurs avant, pendant et après la mise sur pied d'une réforme entendu que, selon plusieurs auteurs (Lapointe, 1992 ; Savoie-Zajc, 1993 ; Jonnaert et Ettayebi, 2007 ; Legendre, 2002, 2005 ; Legendre, 2008), une réforme ne peut être opérante que si elle est bien planifiée selon un modèle de changement bien défini. Elle doit en outre être ancrée dans les réalités sociales, culturelles et économiques d'un pays pour une meilleure appropriation par les acteurs scolaires. Tel que nous le verrons, dans la plupart des pays où les réformes ont été implantées à travers le monde, ce ne serait pas le cas.

La présente réforme basée sur l'approche par compétences a été mise en œuvre dans plusieurs pays du monde. Cependant, ce qui semble la caractériser c'est sa difficulté d'adaptation dans les écoles et son appropriation par les enseignants. Elle se particularise aussi par le fait qu'elle ne semble pas obtenir l'adhésion de tous, le Cameroun ne faisant pas exception. En effet, vu le chemin parcouru depuis lors, et vu la tendance aux changements fréquents dans le système d'éducation Camerounais, certains acteurs concernés se demandent si l'APC venue des pays développés - où du reste, elle est fortement critiquée - produira les résultats escomptés dans les pays africains.

La réponse semble évidente de l'avis de Bernard et al, (2007: 7) qui pensent que « [...] l'école dont parle l'APC est en lévitation dans le ciel des idées, elle ne serait inscrite dans aucune société existante. » Cette inquiétude confirme les propos d'Any-Gbayere, (2006: 20) qui soutient que « [...] la plupart des réformes importées sont des technologies

«prêt-à-porter» qui se bousculent aux portes des ministères des pays africains ». Même son de cloche chez Delorme (2008 : 119) qui pense que la complexité des enjeux scolaires en Afrique n'est pas de même ordre, ni de même nature que celle des sociétés occidentales. Il faut problématiser ces potentialités au lieu de les uniformiser par une ingénierie importée ou imposée.

Comme nous le verrons plus loin, un curriculum doit s'ancrer dans les réalités économiques, culturelles et sociales d'un pays. Il doit être spécifique et conçu en fonction des besoins en éducation d'un pays. Une approche conçue pour satisfaire aux exigences en éducation d'un pays donné ne peut pas être parachutée dans un autre présentant des réalités différentes, à plus forte raison dans des contrées aussi différentes du point de vue des moyens financiers et des cultures que les territoires d'Europe et d'Amérique d'une part et ceux d'Afrique d'autre part. De même, Bralavski (2001 :7) soutient : Il semble que les pays où se concentre la pauvreté se contentent pour le moment de répéter l'expansion des structures éducatives et, dans une forte mesure, également, les curriculums inventés en Occident pour les XIXe et XXe siècles, sans une conscience claire de leur inadéquation.

Du point de vue de cet auteur, les pays moins avancés et les pays en voie de développement devraient prendre le soin de confectionner eux-mêmes leur propre curriculum en tenant compte de leurs propres réalités au lieu d'importer ou de se laisser imposer des ingénieries éducatives qui ne conviennent pas toujours à leurs systèmes d'éducation. Ceci est d'autant plus vrai que selon l'étude sur les réformes curriculaires par l'APC faite par le Centre international d'étude pédagogique (CIEP), les effets de cette réforme « dernier cri » semblent ne pas être évidents pour les pays Africains :

- « [...] Il est possible qu'on ait proposé aux pays en développement, un modèle de pédagogie en total décalage par rapport à ce que ces sociétés attendent réellement. » (CIEP, 2009 : 9).
- « Les réformes ont manqué d'une politique volontaire et suivie de communication et de consultation au-delà de la prise de décision initiale. Elles sont de ce fait peu et mal connues de la communauté mais aussi des acteurs » (CIEP, 2009: 14).
- « (...) Les coûts ont été peu maîtrisés, d'une part en raison de la difficulté à brosser un portrait global de la situation, d'autre part, du fait de la persistance de la logique de projet malgré la volonté officielle de passer à une approche programme » (CIEP, 2009: 15).

Cette étude réalisée après coup démontre le manque de préparation qui caractérise ces réformes concernant les pays d'Afrique. Ces « *réformes dernier cri* » découleraient de ce que l'on pourrait qualifier d'un effet de mode et auraient été adoptées sous la pression des organisations internationales. Un travail préalable de préparation, d'adaptation, d'estimation des coûts, de rassemblement des moyens est nécessaire: bien avant l'implantation de toute réforme. Ces constats semblent aussi donner raison à Legendre (2002 : 75) qui soutient que les « [...] éducateurs n'accordent plus de crédibilité aux réformes scolaires prescrites d'autorité, [...] ces réformes [sont] concoctées rapidement sous le · signe de l'urgence politico-économique ». Dans le rapport CIEP (2010: 9), il est souligné « [...] qu'une approche APC est difficilement compatible avec un nombre pléthorique d'élèves et avec des supports insuffisants ou inexistantes ». Il faut aussi ajouter que les conditions d'enseignement (classes surchargées, doubles flux : classe multigrade) et le manque de ressources (humaines, économiques et matérielles) ne sont pas favorables à l'application des pratiques liées à la nouvelle réforme.

Autre constat qui semble émerger de cette étude : la formation des maîtres dans le cadre de la nouvelle approche, dure trois jours, le temps que durent les journées pédagogiques. Elle serait réalisée par des inspecteurs qui sont formés par le groupe des inspecteurs du MINEDUB qui sont les seuls à avoir été initiés par les experts. Ce qui fait · que : « [...] la formation est ainsi descendante, elle devient de moins en moins pertinente et finit par toucher assez peu les enseignants eux-mêmes» (CIEP, 2010: 9).

Ces différentes analyses montrent ainsi que la réforme fondée sur l'APC dans les pays occidentaux n'a pas démontré sa pertinence de façon indiscutable et qu'elle y reste controversée. Elles considèrent par ailleurs que cette approche pédagogique qui préside au changement curriculaire au Cameroun est essentiellement importée, voire imposée, de l'extérieur. En outre, le déroulement du processus de planification et de mise en œuvre de la réforme semble avoir été peu maîtrisé. Enfin, ce qui nous intéresse tout particulièrement dans le cadre de ce mémoire, l'implantation de la réforme semble se faire en l'absence notable des acteurs de premier plan que sont les enseignants. Ils n'auraient été mobilisés qu'en dernière instance, en tant qu'exécutants d'un programme controversé à l'élaboration duquel ils n'ont pas contribué.

La question de l'appropriation de la nouvelle réforme semble ainsi se poser aux enseignants en général et de façon potentiellement plus aigüe aux enseignants dans les pays

en voie de développement notamment à cause du manque de ressources, mais également en termes d'adhésion au projet. En attestent ces propos de Ndiaye Diouf (2011 : 8) Directeur de la planification et de la Réforme au ministère de l'Éducation qui pose ainsi le problème : « [...] les difficultés de la mise en œuvre de la réforme se posent surtout en termes de budget et d'appropriation au niveau national. » La nouvelle approche exige des moyens matériels qui feraient souvent défaut et pose également la question plus large de l'adéquation de la réforme aux réalités des écoles africaines notamment du point de vue des acteurs de première ligne que sont les enseignants.

2.3- Le changement planifié du processus de la réforme curriculaire et la place des Enseignants dans un processus de réforme

Il s'agira ici de montrer la nécessité de bien planifier une réforme avant son implantation selon un modèle bien choisi et aussi de montrer l'importance de très tôt impliquer les enseignants dans le processus de changement.

2.3.1- Le changement planifié en éducation

En éducation comme dans tout autre domaine, un changement nécessite une planification et un modèle. « Le modèle consiste en un guide, une carte, qui présente une aide à la pensée. Il permet une meilleure visualisation et une compréhension de l'ensemble d'un phénomène » (Savoie-Zajc, 1993 : 89). Selon cette auteure, il existe trois catégories de modèles de changement utilisés en éducation. Ces catégories englobent elles-mêmes plusieurs types de modèles :

- **les modèles rationnels** : le changement est envisagé comme l'aboutissement d'une démarche logique dont toutes les étapes de planification sont prévisibles.
- **les modèles cybernétiques** : Ces modèles incluent les approches au changement appelées développement organisationnel.
- **les modèles systémiques** : ces modèles se présentent sous la forme d'un réseau de variables jugées essentielles au changement et reliées entre elles par des rapports d'interaction plutôt que par l'énumération de phases ou d'étapes à suivre.

Hubennan (1973 : 88) quant à lui identifie six étapes dans un cycle de résolution de problème qui caractérise tout changement majeur :

- ✓ Une conscience des lacunes : c'est-à-dire une prise de conscience d'une situation de crise, d'un état de perturbation ;
- ✓ L'établissement d'un plan de changement pour remédier à la crise;
- ✓ La précision de la problématique pour distinguer les symptômes;
- ✓ La recherche et la conception des solutions en tenant compte de l'ensemble des données recueillies;
- ✓ L'application de solutions plausibles pour résoudre les lacunes identifiées;
- ✓ L'évaluation des solutions afin d'implanter l'innovation ou de réactiver le cycle de résolution de problème.

Cependant, le constat est qu'en éducation les trois premières étapes qui consistent à identifier la problématique sont souvent absentes du processus (Legendre, 2002). De l'avis de cet auteur, généralement, le changement commence à partir de la recherche et de la conception des solutions pour un problème mal identifié, ce qui cause les échecs répétés. C'est ce qui expliquerait la multiplication des écrits d'auteurs qui s'offusquent des réformes répétées en éducation qui ne produisent pas les effets espérés. Ces œuvres affichent le plus souvent des titres assez explicites de leur opinion sur les multiples réformes en éducation : « Stop aux réformes scolaires » (Legendre, 2002); « Observer les réformes en éducation» (Lafortune et al. 2007); « Contre la réforme pédagogique» (Comeau et Lavallée, 2008); « Contre la réforme » (Baillargeon, 2009), etc.

2.3.2- L'implication des enseignants dans le processus de réforme curriculaire : un facteur déterminant pour la réussite d'une réforme

D'après Chaffi et Oyono (2023) La gouvernance de l'éducation est un enjeu important pour les gouvernements et la communauté internationale. Elle se compose d'un réseau complexe d'institutions, de règles et de normes qui sont essentielles pour développer, mettre en œuvre et suivre les politiques éducatives. Les préoccupations actuelles dans le secteur de l'éducation sont telles que, partout dans le monde, les systèmes d'éducation sont à la recherche de la bonne formule qui accroîtrait la réussite des apprentissages et réduirait le taux des décrochages scolaires. C'est ce qui explique les nombreuses tentatives de changement observées dans bon nombre de pays d'Afrique d'Europe et d'Amérique. Cependant, ces réformes sont le plus souvent le résultat de décisions prises à la hâte dans

les hautes sphères de l'État sans la préparation nécessaire qu'elle requiert et sans une consultation préalable de l'ensemble des acteurs concernés.

Du point de vue de Legendre (2002), tout processus de renouveau scolaire doit s'inscrire dans une dyade centralisation-décentralisation. Ceci veut dire que le sens unique des réformes (parachutées du sommet vers le bas), doit être substitué par un dialogue constant entre les acteurs du système en particulier avec les enseignants. En d'autres termes, une réforme doit être le fruit d'un long processus de réflexion bien menée avec les différents acteurs intervenant dans le domaine de l'éducation. Il s'agit en effet des autorités de l'éducation, des parents d'élèves, des élèves et principalement des enseignants. Huberman (1983) soutient à cet effet que dans toute innovation de quelque importance que ce soit concernant l'éducation, ces trois unités entrent en jeu : les enseignants qui sont placés dans une situation nouvelle par rapport aux matériels, aux élèves et aux autres enseignements, les relations élèves-maîtres-parents et l'école en tant qu'organisation bureaucratique.

En tant que variable agissant dans le système éducatif, les enseignants font partie des participants internes [...] c'est-à-dire ceux qui jouent un rôle juridique et social dans le processus de changement. [En d'autres termes], l'enseignant est le personnage clé dans la mise en œuvre finale d'une innovation qui porte directement sur le processus d'apprentissage (Huberman, 1983).

Ces propos démontrent que l'enseignant constitue un maillon essentiel dans la chaîne éducative et que négliger son rôle reviendrait à compromettre la réussite des tentatives de développer le secteur. Or, il est reconnu que « les nombreuses tentatives en termes de changements en éducation ont trop souvent ignoré les enseignants ainsi que la dynamique qui les anime et les contextes à l'intérieur desquels ils œuvrent » (Savoie-Zajc, 1993, 44).

Afin de faciliter l'appropriation du changement par l'enseignant et la réussite des apprentissages, les réformateurs devraient faire sentir à ce dernier l'importance du rôle qu'il peut jouer dans la réforme et sa responsabilité dans la réussite des initiatives prises. Pour qu'un changement soit accepté, il faut que l'enseignant y mette sa touche personnelle, qu'il se sente valorisé à travers la part de responsabilité qu'on lui attribue dans le changement. Il est clair que « les maîtres d'école ne mettront en œuvre la démarche de découverte d'une méthode proposée que dans la mesure où on aura pratiqué avec eux afin qu'ils soient capables à leur tour de la faire découvrir à leurs élèves » (Belloncle 1984, 9). Après tout, « *the educational change depends on what teachers do and think* » (Fullan, 2007, 129). Le

rôle de l'enseignant ne doit pas se limiter seulement à dispenser des apprentissages et à les évaluer, mais en tant qu'acteur principal dans le système d'éducation, son point de vue est incontournable dans tout processus de changement qui se veut producteur de résultats fiables.

« *Teachers need to participate in skill-training workshops, but they also need to have one-to-one and group opportunities to receive and give help and more simply to converse about the meaning of change* » (Fullan, 2007, 130). De fait, l'enseignant est souvent la dernière personne à être mis au courant des changements qu'il doit appliquer. Les décisions lui sont souvent imposées à partir du sommet sans recueillir son avis, ce qui crée souvent des frustrations qui entament son esprit de professionnalisme. Tout ceci explique que les enseignants puissent être :

[...] hostiles aux changements qui sont introduits dans les écoles s'ils n'y participent pas dès le début ou s'ils n'y sont pas associés. [Le résultat est que] nul renouveau pédagogique progressif, continu, utile et durable ne sera possible tant que les éducateurs n'y seront pas impliqués en tant que concepteurs et réalisateurs des projets éducatifs des écoles » (Legendre, 2002, 113).

En somme, à l'instar de Savoie-Zajc (1993, 43), nous croyons que « [...] *les administrateurs et les enseignants sont les véritables agents de changement, du moment qu'ils possèdent les clés permettant de guider et orienter les développements dans leurs institutions* ». Il apparaît donc selon les auteurs ci-dessus que le changement positif et effectif ne peut se réaliser que si les enseignants jouent un rôle de premier ordre dans un renouveau pédagogique. Les enseignants doivent être toujours associés à un processus de réforme, quelle que soit son ampleur. Ils doivent être consultés afin de déterminer leurs besoins selon ce que Lapointe (1992) appelle « le modèle inductif ».

Cette approche propose de mobiliser l'ensemble des acteurs du système éducatif afin qu'ils puissent exprimer leurs besoins et leurs attentes avant la confection d'un curriculum. C'est seulement de cette manière qu'une réforme serait à même de produire les effets recherchés.

2.4- Les résistances aux changements induits par la réforme curriculaire et les mesures d'accompagnement

Les promoteurs d'une réforme ont généralement tendance à sous-estimer les résistances qu'elle rencontrera lors de sa mise en œuvre sur le terrain. Plusieurs raisons peuvent expliquer cette situation. Tout d'abord, l'excès d'enthousiasme ; lorsqu'on croit fermement au bien-fondé d'un changement, il est souvent difficile de conserver suffisamment de lucidité pour mener une analyse objective de la situation. Ensuite, une connaissance insuffisante des conditions réelles de travail des enseignants par manque de concertation avec la base dont le point de vue n'est pas toujours correctement reflété par les organismes représentatifs (syndicats, associations professionnelles).

Enfin, une approche souvent trop sectorisée des problèmes conduisant à négliger les liens qui existent entre l'école et les autres secteurs de la vie économique et sociale du pays. Une réforme peut parfaitement échouer non pas parce qu'elle manque de pertinence ou qu'elle est rejetée par les enseignants, mais parce qu'elle se heurte à des enjeux politiques plus globaux défendus par certains groupements représentatifs.

Compte tenu des difficultés et des pièges inhérents à une réforme curriculaire, on considère généralement que celle-ci, pour avoir une chance d'aboutir, doit s'inscrire dans un processus global de réflexion sur le changement comportant notamment un dispositif d'accompagnement intégré à la réforme.

Ainsi, pour espérer qu'un nouveau curriculum puisse être accepté, il faut que les enseignants concernés soient informés des changements et des bénéfices qui pourront en être attendus. Il est fréquent que, faute d'information suffisante, la plupart des acteurs découvrent la réforme au moment où ils auront à la mettre en œuvre. Sans une vision claire des raisons qui justifient de changer, la tendance naturelle d'un individu est plutôt de se conforter dans ses habitudes et ses routines de travail.

L'information sur la pertinence d'un changement d'envergure au niveau des curricula doit s'appuyer sur une information la plus large possible visant non seulement 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. Certaines réformes exigent des ressources importantes en matière de communication pour lesquelles les plus hauts responsables de la nation doivent être mobilisés. En effet, il n'est pas rare que le bien-fondé d'une réforme du système éducatif soit justifié par le ministre concerné, voire le premier ministre ou le président.

La mobilisation de terrain constitue également un terreau favorable à l'acceptation d'une réforme des curricula. Dans cette perspective, il arrive souvent que des manifestations d'envergure telles que des assises de l'enseignement soient organisées pour favoriser l'implication des personnes et faire naître l'émulation populaire qui portera le projet jusqu'à son terme. Dans cet ordre d'idées, le Ministère de l'éducation du Niger a publié une version simplifiée et illustrée de la loi d'orientation à destination des parents.

Le soutien du terrain peut aussi être recherché en associant le plus rapidement possible les cadres à la genèse de la réforme, en leur montrant que leurs commentaires sont réellement pris en compte pour orienter le devenir des changements prévus et en les considérant comme de véritables acteurs de ce changement. Lorsque l'organisation de la réforme le permet, cette implication des cadres peut être concrétisée en leur donnant l'occasion d'être représentés au plus haut niveau du pilotage de la réforme.

On considère généralement que la mise en œuvre d'un curriculum, surtout lorsqu'il implique des changements assez fondamentaux au niveau des pratiques d'enseignement, exige un effort important de **formation du personnel**. Cette formation, pour être efficace, doit viser à la fois les compétences disciplinaires et les compétences pédagogiques avec toutefois des dosages différents selon la nature de la réforme. Ainsi, lorsque le nouveau curriculum conduira à une révision assez fondamentale des approches pédagogiques, il s'agira de faire porter l'effort en priorité sur la préparation pédagogique des enseignants. Par contre, des réformes davantage centrées sur la mise à jour des contenus réclameront une information plus ciblée sur les disciplines.

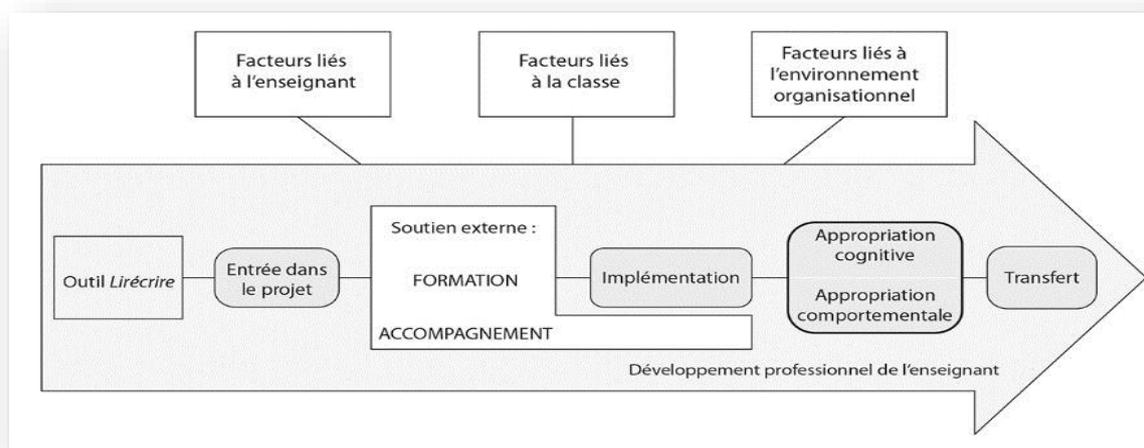
À ce niveau, il est également important de prendre en compte l'ampleur de la réforme entreprise.

S'agit-il d'ajuster les curricula pour intégrer des évolutions mineures au niveau des disciplines ou vise-t-on à les réformer en profondeur pour initier des approches pédagogiques nouvelles ? Il est clair que l'ampleur de l'entreprise ne sera pas la même dans un cas et dans l'autre et que les efforts qui devront être consentis pour informer, persuader et former les acteurs du système éducatif seront sans commune mesure. Une réforme des curricula qui implique une modification en profondeur du modèle pédagogique qui sert de référence à l'école peut exiger des remises en cause profondes au niveau de l'identité professionnelle de l'enseignant qui ne pourront s'opérer que moyennant un soutien humain et matériel adéquat.

Le soutien à la mise en œuvre du nouveau curriculum ne devra pas, bien entendu, se limiter à la préparation des enseignants mais comporter également des activités orientées vers le personnel d'encadrement tel que les directeurs d'établissements et les inspecteurs. C'est en effet bien souvent de leur adhésion à la réforme que dépendra son succès. Sans le support des directions pour gérer localement la mise en œuvre du curriculum et de l'inspection pour suivre sa concrétisation sur le terrain, il y a gros à parier que l'esprit de la réforme se diluera rapidement au fur et à mesure qu'elle s'étendra.

La mise en œuvre d'un nouveau curriculum est avant tout une entreprise collective qui exige la collaboration de toutes les catégories de personnel qui en prennent individuellement mais surtout solidairement la responsabilité.

Figure 1 : Modèle de l'appropriation de l'outil lirécrire pour apprendre



Source : Elaboré par Penneman et al. 2016

2.5- Réforme curriculaire et mesures d'implémentation.

La mise en œuvre d'une réforme du curriculum est un processus complexe qui exige un pilotage solide et structuré (Depover, 2006). L'auteur poursuit en affirmant que pour assurer ce pilotage, il est souvent utile de pouvoir s'appuyer sur un organe compétent qui disposera de l'autorité nécessaire pour assurer un suivi efficace de la réforme et qui sera en contact étroit avec les principales parties prenantes à la réforme. Il peut s'agir d'un organe permanent et indépendant comme en Corée du Sud (Korea Institute of Curriculum and Evaluation) ou d'une direction intégrée à l'organigramme du ministère (Direction des programmes). Lorsqu'un tel organe n'existe pas ou qu'il s'avère insuffisant pour conduire la réforme curriculaire envisagée, il est souvent intéressant de constituer une « task force » regroupant les membres des différentes

directions impliquées et de nommer à sa tête une personnalité qui disposera de l'aura nécessaire pour mobiliser les ressources humaines et matérielles utiles à la bonne fin du projet. L'identification des structures concernées par une réforme n'est pas toujours aisée à réaliser. Au sein du ministère en charge de l'éducation, il est clair qu'une réforme du curriculum mobilisera la direction des programmes mais aussi celle de l'évaluation. L'institut de recherche pédagogique, lorsqu'il existe au niveau national, sera également partie prenante de même que certains services universitaires impliqués dans la recherche pédagogique. Lorsqu'une réforme exigera des changements en profondeur au niveau de l'organisation scolaire, les directions chargées de l'équipement et des bâtiments scolaires devront également être consultées. Une réforme au niveau d'un sous-système pourra avoir des effets sur d'autres sous-systèmes. Par exemple, une réforme au niveau de l'enseignement secondaire engendrera des besoins nouveaux en personnel enseignant dont la formation est généralement du ressort de l'enseignement supérieur (institut spécialisé ou université). La formation professionnelle devra avoir son mot à dire lorsqu'il s'agira de définir les référentiels de l'enseignement de base ou de l'enseignement secondaire. Le ministère de l'emploi sera bien évidemment partie prenante d'une réforme de la formation professionnelle en aidant les spécialistes du secteur de la formation à définir les profils professionnels attendus mais il sera également utile d'impliquer les directions compétentes de ce ministère lorsqu'il s'agira d'un curriculum à caractère plus général afin de prendre en compte, dès l'enseignement de base, les exigences de l'insertion professionnelle. La société civile dans son ensemble et en particulier les représentants des parents (associations de parents), des élèves (association des élèves) et des personnels de l'éducation (syndicats) devront être mobilisés et impliqués dès les premières étapes d'une réforme des curricula en particulier lorsque celle-ci implique un changement en profondeur de l'organisation et des pratiques scolaires. Ce tour d'horizon des structures impliquées dans une réforme du curriculum permet aisément de se rendre compte de l'ampleur de la tâche et de l'importance du travail de coordination qu'elle implique. Négliger un partenaire risque non seulement d'affaiblir la pertinence du curriculum mais aussi de compliquer sa mise en œuvre car une structure qui n'a pas été associée au développement d'un projet ne manquera pas de faire valoir son point de vue par la suite, ce qui risquera de compliquer les processus de validation et de mise en œuvre.

2.6- Facteurs influençant l'implantation d'une réforme ou d'une innovation et sa continuation

La littérature sur les conditions de réussite d'une réforme ou d'une innovation est particulièrement vaste. Les travaux de Huberman (1973), Cros (2001) et Demailly (2001) sont bien connus dans le monde francophone, mais les synthèses les plus systématiques ont été réalisées par Fullan (2001) depuis plus de vingt ans, quant aux facteurs qui influencent l'implantation d'un changement planifié. Dans des ouvrages successifs, on retrouve ces facteurs à chaque fois, légèrement ajustés. Le tableau 4 propose de façon concise la synthèse la plus récente. À de nombreuses reprises, au long de son ouvrage, Fullan (2001) précise que les facteurs principaux sont les chefs d'établissements (7) et les enseignants (8). L'impact des directions est manifeste (Galand et Gillet, 2003 ; Garant, 1996 ; Leithwood, Jantzi et Steinbach, 1998) et se marque à travers des stratégies diverses pour implanter le changement (Pelletier, 1999 ; Tilman et Oueli, 2001). L'impact des enseignants est tout aussi évident: « l'effet maître » n'est plus à prouver! (Duru-Bellat et Mingat, 1994; Luyten, 2003) seul, mais surtout en équipe (Gather Thurler, 2000).

Tableau 1 : Facteurs influençant le degré d'implantation d'une réforme curriculaire

Le degré d'implantation (et/ou de continuation) est accru dans la mesure où...	
A. Caractéristiques du changement	
1. Pertinence du changement	... les besoins de changement sont perçus.
2. La clarté des buts et des moyens	... les buts et les moyens d'une innovation sont bien compris par les utilisateurs.
3. La complexité	... le changement attendu est important et difficile.
4. Qualité et praticabilité du programme.	... l'innovation est perçue comme praticable ... le matériel est disponible et utile.
B. Caractéristiques « locales » (District, établissements, acteurs)	
5. District (commission scolaire ; départements ; réseaux...)	... les responsables soutiennent l'innovation. ... les innovations antérieures ont réussi.
6. Conseils de gestion d'établissements	... les différentes catégories d'acteurs appuient (gestionnaires, personnel, parents...).
7. Chef d'établissement	... la direction soutient l'innovation et prend un « leadership pédagogique ».

	... elle fournit les conditions organisationnelles de la réussite (temps, moyens, structure, climat, formation...).
8. Enseignants	... les enseignants sont engagés vers le changement (caractéristique personnelle). ... il existe des relations de collaboration, de soutien, de communication ouverte. ... un accompagnement des équipes est assuré (ainsi que la formation).
C. Facteurs externes	
9. Pouvoirs publics et administration (facteurs très variables selon les	... les autorités publiques appuient l'innovation et fournissent les moyens nécessaires (accompagnement) et font pression sur les acteurs. pays ... les autorités favorisent des évaluations des conditions de l'efficacité. ... il y a continuité des réformes et congruence avec les besoins locaux

Source: Fullan (2001), the new meaning of educational change.

Le plus saisissant dans la synthèse de Fullan (2001), ce sont les quatre premiers facteurs cités ; l'importance des perceptions que les acteurs ont du changement planifié est considérable. Dès 1984, Huberman et Miles 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. Les perceptions des acteurs de terrain sont centrales. Comme l'ont montré Bourgeois et Nizet (1995), pour obtenir un changement de la part d'acteurs (par exemple de la part des enseignants), il importe que ceux-ci en perçoivent la légitimité. Ces diverses analyses se réfèrent à des réformes curriculaires à dominantes de type technocratique (A) et/ou politique (B).

Il est assez évident que si le changement curriculaire s'inscrit dans la conception anthroposituationniste (1, 2, 3, 4, 7 et 8) mis en évidence par Fullan (2001), les utilisateurs directs auront une importance accrue (Cros, 2001 ; Gélinas et Fortin, 1996). Si les acteurs de terrain ont un tel poids dans la réussite d'une réforme, on peut se demander dans quelle

mesure et à quelles conditions des initiateurs d'une réforme peuvent influencer sur les enseignants.

2.7- La trame conceptuelle.

Dans le domaine de l'éducation, le concept de trame conceptuelle est le plus souvent utilisé en didactique. Cornu et Vergnioux (1992) le classe parmi les « concepts impurs » pour de multiples raisons : ils proviennent d'une discipline spécifique ; ils ont été forgés de manière pragmatique ; ils empruntent à des disciplines annexes (épistémologie, linguistique...) ; enfin, ils peuvent être altérés par les effets du transfert. Cela rappelé, ces concepts demeurent toutefois féconds et révèlent leur grande valeur heuristique. C'est une des raisons pour lesquelles ils peuvent intéresser la didactique, la pédagogie, le curriculum et bien d'autres. Sauvageot (1994) nous apprend que cette notion de trame conceptuelle fut reprise au cours de la recherche sur l'élaboration de documents de ressources en didactique des sciences. Dans Le Guide du formateur en didactique des sciences (Astolfi et al. 2006), les trames conceptuelles y sont présentées comme des modélisations graphiques qui permettent de figurer les réseaux conceptuels. Ce sont des outils pour visualiser les concepts, l'interactivité et la hiérarchie des notions constitutives. De façon succincte Sauvageot (1994) définit la trame conceptuelle comme :

- *1- C'est une série d'énoncés complets, c'est-à-dire formulés sous forme de phrases, chaque énoncé devant pouvoir être lu de manière indépendante. En quelque sorte, le contrepoint des points de programme exprimés par de simples mots ou expressions laconiques.*
- *2 - Il s'agit d'énoncés opératoires, c'est-à-dire reliés à des problèmes scientifiques auxquels ils sont une réponse, et non d'énoncés "déclaratifs", à la façon des définitions des dictionnaires.*
- *3 - Ces énoncés sont hiérarchisés entre eux, chacun en englobant d'autres plus élémentaires, et l'ensemble se présentant comme un réseau orienté.*
- *4 - Cette hiérarchisation vise d'abord à décrire les implications logiques entre les contenus des énoncés, et non leur succession chronologique dans une progression d'enseignement. "*

« Clarifier la matière à enseigner, prévoir de façon raisonnée une progression pédagogique, concevoir des moments de structuration" sont les trois objectifs assignés par J.-P. Astolfi (1989) à une trame conceptuelle.

Sur un tout autre plan, pour Duplessis (2008), la trame conceptuelle représente la mise en relation de chacun des concepts d'un domaine entre eux, dans une appréhension de type réticulaire. En résumé la trame se rapporte à ce qui constitue la structure, le squelette, le fond, et la liaison (d'une chose organisée). Dans le cadre de notre étude, la chose organisée dont il est question c'est le curriculum. La trame conceptuelle du curriculum est donc l'ensemble des éléments conceptuels qui constituent la structure, le fond, et la liaison qu'entretiennent les différents cadres du curriculum.

Jonnaert (2015) propose la trame conceptuelle du curriculum. Elle articule entre eux trois cadres qui offrent la possibilité de nommer les fonctions d'un curriculum à travers des actions qui sont spécifiques aux différents formats que peut prendre un curriculum. Il s'agit des cadres fonctionnels d'un curriculum. Cette trame conceptuelle met en relation l'ensemble des composantes du système qu'est un curriculum. La trame conceptuelle du concept de curriculum permet de repositionner les différentes composantes d'un curriculum. Elle est le résultat d'un travail de modélisation de ce concept, afin qu'un curriculum puisse être analysé. Cet effort de modélisation est nécessaire mais non suffisant, encore faut-il replacer le curriculum dans les différentes étapes de son cheminement dans un système éducatif, depuis la définition des orientations jusqu'aux apprentissages réalisés par les élèves. Ce modèle n'est pas rigide, au contraire. Les éléments de la trame conceptuelle d'un curriculum sont ainsi traduits de diverses manières en fonction du moment et des personnes qui agissent. La trame conceptuelle met en relation l'ensemble des composantes du système qu'est un curriculum holistique. D'après Jonnaert (2009), Les composantes du curriculum peuvent être regroupées en trois grandes catégories : Le Cadre d'organisation curriculaire (COC), la logique d'organisation des Apprentissages (LOA), et les objets transversaux (OT).

2.7.1. Cadre d'organisation curriculaire (COC) : socle de la trame conceptuelle d'un curriculum

D'après Jonnaert (2015), ce cadre rassemble toutes les composantes du curriculum qui font référence aux politiques éducatives ; Il contient un document intitulé Cadre

d'orientation curriculaire (COC) qui précise les grandes orientations des politiques éducatives qui servent de référence et de balises au travail curriculaire et aux pratiques pédagogiques; un **core curriculum** (CC) peut compléter le COC en précisant les apprentissages indispensables que toute personne doit réaliser au cours de scolarité pour être un citoyen responsable et opérationnel dans sa communauté et sa société; ce cadre rassemble en outre tous les documents relatifs à la politique éducative qui permettent de préciser les grandes orientations du système éducatif.

Pour Matouwé (2022), l'ingénierie curriculaire doit envisager une trame conceptuelle dont la composante de base est le Cadre d'Organisation Curriculaire (COC). Ce cadre renvoie au contexte, aux finalités de l'éducation et aux situations professionnelles sur lesquels doit s'adosser un curriculum de formation. En effet, les travaux de Matouwé, Mgbwa et Ndoungmo (2020) laissent percevoir que le curriculum est l'expression de choix sociaux et politiques. À cet égard, la fonction du COC est de rendre explicites les choix privilégiés par les politiques publiques. Laquelle explicitation articule trois formes dont « celles des missions où sont affirmées et explicitées les finalités de l'éducation scolaire ; celles des contenus globaux de formation dont la détermination peut revêtir des formes variées ; celle enfin des habiletés et des aptitudes à développer et des valeurs communes à promouvoir » (Matouwé, Mgbwa et Ndoungmo, 2020, p. 58). Pour un curriculum qui se veut holistique, l'ensemble du curriculum devra respecter ces orientations qui, articulées entre elles, constituent en quelque sorte le fil rouge. Les programmes d'études devront être construits en toute cohérence avec ces orientations. Matouwé 2022 citant Jonnaert (2009) présente les éléments constitutifs d'un COC. Il s'agit notamment du contexte de la réforme, les finalités de l'éducation et une banque de situations.

2.7.1.1. Le contexte

Parlant du contexte, Kouokam Magne (2021) nous renseigne que ce mot vient du latin *contextus* qui veut dire « assemblage ». Il est aussi défini comme l'« Ensemble des conditions naturelles, sociales, culturelles dans lesquelles se situe un énoncé, un discours, un projet ». Pour cette auteure, rappeler un contexte revient à identifier des éléments autour du projet, notamment des faits d'actualités, qui justifient le choix de ce projet. Il s'agit de montrer l'environnement dans lequel le projet se situe parce que, sans ce travail, il est difficile pour le public de savoir dans quelle perspective se situe le projet que l'on veut proposer. Faire un contexte veut dire trouver des éléments autour du projet, notamment des

faits d'actualités, qui justifient le choix de ce sujet. Il s'agit de montrer l'environnement dans lequel le projet se situe parce que, sans ce travail, il est difficile pour le public, ceux qui implantent et les bénéficiaires du projet de savoir dans quelle perspective se situe le projet dans lequel ils seront emballés.

Dans le domaine du curriculum et pour les spécialistes, (Demeulemeester, 2013 ; Pestiaux, Boelen, Nawar & Ladner, 2013), le contexte général renvoie au cadre politique, socio - économique et culturel qui affecte, directement ou indirectement, le fonctionnement de l'ensemble du système de formation. A ce niveau, il convient de prendre en compte le cadre normatif, les opportunités et les valeurs culturelles (Demeuse et Strauven, 2013). Cela suppose que l'écriture d'un nouveau curriculum doit commencer par la précision du contexte dans lequel se déroule son implantation. Le contexte permet de mieux comprendre les mobiles ayant motivé ou suscité la réforme curriculaire.

2.7.1.2 Les finalités

Les finalités d'une entreprise, d'un projet ou d'une action traduisent sa raison d'être. Elles reflètent les aspirations de son ou ses promoteurs et lui apportent sa légitimité. Les finalités d'une action sont influencées par les valeurs partagées par la communauté humaine qui la constitue, leurs statuts, leurs aspirations, leurs valeurs communes leur histoire, leurs attentes et les contraintes imposées par l'environnement. Dans un contexte de réformes éducatives, pour Gohier (2002) la détermination des finalités de l'éducation apparaît comme une étape non seulement nécessaire, mais prioritaire, puisqu'il s'agit d'établir les fondations sur lesquelles seront construits les curricula. Dans cette logique, un curriculum qui se veut holistique devra présenter dans son COC les finalités éducatives qui sous-tendent son action.

2.7.1.3 Le core curriculum (les compétences du socle)

De façon littérale, le concept de core curriculum peut se traduire par tronc commun. Il est cependant plus large que cela puisqu'il précise également les grandes orientations que les programmes éducatifs doivent adopter, comme les connaissances et les compétences que les élèves doivent développer au terme de leur éducation de base, avant que les programmes éducatifs n'intègrent des dimensions endogènes plus spécifiques aux différentes régions du pays. Il définit des socles de connaissances et de compétences que tous les élèves et les étudiants inscrits dans une offre de formation doivent au moins maîtriser. Le socle national

des compétences (dans le cadre du Cameroun) décrit les compétences à développer par les apprenants à la fin de la scolarité obligatoire. Il est constitué d'un ensemble d'aptitudes et d'attitudes sélectionnées pour permettre aux différents acteurs de la chaîne pédagogique d'accomplir avec succès une intervention éducative efficace. Ce socle s'inspire des réalités camerounaises. Bien qu'il en constitue le fondement, le socle ne se substitue pas aux programmes scolaires encore moins au curricula c'est un instrument essentiel qui permet d'orienter et de canaliser la politique éducative de la nation. On distingue les compétences disciplinaires et les compétences transversales.

2.7.2 Logique d'organisation des apprentissages (LOA) : vecteur de l'opérationnalisation du curriculum

Jonnaert (2009 ; 2015) envisage la Logique d'Organisation des Apprentissage comme l'un des piliers de la trame conceptuelle d'un curriculum de formation ou d'enseignement. En effet, un curriculum a besoin d'un fondement théorique pour son opérationnalisation effective. La préoccupation fondamentale lorsqu'on envisage l'élaboration d'un curriculum de formation, est de clarifier le paradigme épistémologique dans lequel s'inscrit le curriculum en développement. Outre le cadre théorique de référence, Matouwé (2022) précise que la logique d'organisation d'apprentissage est également constituée des situations d'apprentissages et des contenus codifiés.

2.7.2.1 Le cadre théorique de référence

Il s'agit, d'après la littérature (Jonnaert, 2009 ; Jonnaert et Vander Borgh, 2010) cités par Matouwé 2022, d'un cadre général de référence, qui articule les concepts et les catégories devant guider les pensées et les actions des planificateurs dans la conception et la mise en œuvre des curricula. Sans qu'il existe de lien de cause à effet, Demeuse (2013) remarque que l'usage du curriculum « semble s'être développé parallèlement à l'approche par compétence qui tend à exercer une influence de plus en plus significative sur les démarches de planification pédagogique ». Dans cette logique, il importe de clarifier le paradigme épistémologique lors du processus d'élaboration du curriculum concerné. Ce qui suppose que le paradigme étant beaucoup plus global, sert de balises à l'intérieur desquelles peuvent se positionner les praticiens de classe dans la mise en œuvre desdits curricula. Un curriculum de qualité doit donc clairement indiqué dans quel paradigme il se positionne

pour éclairer l'action des utilisateurs ultimes que sont les enseignants. Est-ce un paradigme cognitiviste ? Constructiviste ? Ou socioconstructiviste ? Les spécialistes du curriculum (Jonnaert et Vander Borgh, 2010; Legendre, 2004 ; etc.) précisent que la conception d'un curriculum par compétences doit prendre appui sur l'apport des sciences cognitives, en s'inscrivant plus particulièrement dans les perspectives cognitiviste et socioconstructiviste. Ce d'autant plus qu'apprendre, d'après Tardif (1997), Legendre (2004), est une activité cognitive, affective et sociale. Activité qui engendre une modification des acquis antérieurs et une réorganisation de la structure cognitive rendant possibles de nouvelles acquisitions. Dans le cadre de notre étude où nous intéressons à la trame conceptuelle du curriculum de 2018 de l'éducation de Base, nous nous attèlerons à analyser quelle en est le cadre théorique de référence.

2.7.2.2- Les situations didactiques

La situation d'apprentissage et/(ou d'évaluation) est définie comme un ensemble constitué d'une ou plusieurs tâches à réaliser par l'élève en vue d'atteindre le but fixé. Elle permet : à l'élève, de développer et d'exercer une ou plusieurs compétences disciplinaires et transversales; à l'enseignant, d'assurer le suivi du développement des compétences dans une perspective d'aide à l'apprentissage et de s'en servir pour la reconnaissance des compétences de l'élève. Astolfi (1992,141) souligne qu'«une situation d'apprentissage véritable suppose, de manière simultanée et complémentaire, une certaine déstabilisation [...] en même temps qu'un point d'appui. [...]» Il fait ainsi référence à la situation problème : il y a un obstacle à franchir (la situation doit représenter un certain degré de difficulté mais doit être suffisamment proche de ce que les apprenants maîtrisent pour ne pas les décourager) et c'est dans ce franchissement que réside l'apprentissage. À la lumière de ce qui précède, il ressort que la situation d'apprentissage constitue l'outil privilégié pour intégrer les différents éléments du programme de formation à ses pratiques pédagogiques. Vu la souplesse qui la caractérise, elle permet de plus au personnel enseignant d'avoir recours à des approches pédagogiques diversifiées et d'adapter le contenu afin de mieux répondre aux besoins de ses élèves. Dans cette logique, il importe aux experts en développement des curricula de mettre à la disposition des enseignants des situations d'apprentissage qui leur permettront d'atteindre leurs objectifs.

2.7.2.3 - Les contenus codifiés

Pour l'Institut Universitaire Formation des Maîtres (IUMF), le Contenu d'enseignement (CE) c'est ce que les élèves doivent apprendre pour viser les objectifs généraux et les finalités de la discipline. Ils sont constitutifs d'un programme. Lorsque celui-ci est établi, on va déterminer comment on va s'y prendre pour permettre son acquisition par les élèves, pour le mettre en œuvre, c'est-à-dire une démarche d'enseignement.

Pour les constructivistes, On peut s'écarter d'une perspective de contenus technico-centrés, en formulant des contenus d'enseignement en termes de visées de transformation de l'activité de l'élève confronté aux pratiques concrètes de la spécialité abordée. Ils constitueraient alors « le système des éléments qu'un élève doit s'approprier pour comprendre et réussir les actions » ou encore, Marsenach (1989) « les conditions que l'élève doit intégrer pour transformer ses actions ». Dugal (1992), « Ils prennent donc en compte les actions et les résultats à obtenir dans les tâches d'apprentissage, mais aussi les moyens et les procédures permettant d'arriver à ces résultats ».

Présentés comme tels, les contenus codifiés sont donc une composante importante de la logique d'organisation des apprentissages d'un curriculum. Il est le produit d'un travail de transposition curriculaire en ce sens que ces contenus concernent à la fois ce qu'on enseigne (programme) et ce que les élèves apprennent (savoirs pour les élèves), en cohérence avec les finalités et missions de l'éducation énoncées dans le COC.

2.7.3. Les opérateurs transversaux (OT) : déterminants de l'appropriation du curriculum

Dans la dynamique de l'ingénierie curriculaire, Jonnaert et Vander Borgh (2009) postulent les Objets Transversaux comme troisième pilier de la trame conceptuelle d'un curriculum de formation ou d'enseignement. En effet, les OT font référence aux opérateurs qui permettent de lire le lien de filiation entre les savoirs, et de l'ordre des compétences dans un programme d'études par compétences. La clarification des OT dans un curriculum passe par la précision faite sur le type d'apprentissage privilégié. Pour Matouwé (2022), dans un curriculum par compétences, le souci de clarification et de bon fonctionnement des OT doit se traduire par un questionnement suivant : le type d'apprentissage est-il par

problème ? Est-ce par projet ? Est-ce l'apprentissage coopératif ou l'apprentissage explicite ou stratégique ? Le curriculum 2018 de l'éducation de base présente-t-il clairement les objets transversaux ?

La trame conceptuelle « correspond à la *matrice* d'un curriculum » (Jonnaert 2015). Cette trame conceptuelle, après l'inventaire des composantes du curriculum, permet de vérifier dans quelle mesure celles-ci sont organisées à l'intérieur des trois cadres qui structurent un curriculum et de constater si ces cadres sont suffisamment complets pour rendre opérationnel un curriculum.

Mais en général, la réalité des systèmes éducatifs et de leur curriculum est souvent éloignée des propos, des théories et des recherches actuelles sur les curriculums. Dans les pratiques, le terme de curriculum semble n'être qu'un terme générique, voire un fourre-tout, englobant énormément d'objets relevant autant des politiques éducatives, que de la pratique pédagogique. Ou au contraire, il peut aussi n'être qu'un concept étroit, confondu avec les programmes éducatifs. Les travaux des théoriciens du curriculum sur lesquels nous appuyons ont pour objectifs de lever le voile sur ces confusions et de permettre à nos systèmes éducatifs d'être adossés sur des curricula holistiques et de qualité.

Le développement des curricula (par APC) induit une ingénierie qui ne nécessite pas seulement de préciser des orientations curriculaires et de les traduire dans des programmes éducatifs. L'une des préoccupations majeures des réformateurs semble, d'après Jonnaert (2012), celle d'envisager comment le curriculum, dans sa dimension officielle, franchit-il les différentes strates d'un système éducatif pour pénétrer dans les salles de classe, et faire en sorte que les élèves construisent réellement des connaissances et développent effectivement des compétences relatives aux prescrits du curriculum et aux savoirs codifiés dans des programmes éducatifs ? Comment ces savoirs codifiés peuvent-ils réellement devenir des objets d'apprentissage pour les élèves ? Dans cette perspective, le développement des curricula (par APC) implique de situer le curriculum dans une trame conceptuelle de la compétence, et donc dans une logique d'organisation des apprentissages. La trame conceptuelle qui met en relation l'ensemble des composantes du curriculum et permet du même coup aux différents groupes d'acteurs, expliquent Jonnaert et Vander Borgh (2009, 307), « d'avoir immédiatement sous les yeux l'organisation des objets d'apprentissage ». L'absence d'une telle disposition handicape fortement le sens d'un curriculum qui pourtant doit faciliter l'automatisation des repères. Ce qui suppose que,

lorsqu'on perd le sens du curriculum, on perd le nord. Ces chaînons manquants expliquent fort opportunément les difficultés d'implication professionnelles des enseignants. Lesquelles difficultés entravent les pratiques de classe (Ngbwa et al 2020). Lequel handicap ne va pas sans compliquer et complexifier la mise en œuvre des nouveaux curricula du primaire et de la maternelle.

2.8- Le curriculum de l'enseignement primaire du Cameroun (2018)

2.8.1- Origines de la réforme.

Le curriculum joue un rôle important dans un système scolaire il est au début et à la fin de toute action en éducation. Selon Legendre (2005 : 323), le curriculum a de multiples finalités et joue plusieurs rôles : *Il favorise les expériences d'apprentissage des élèves, guide l'enseignant dans la planification et l'évaluation des apprentissages, contribue à l'implantation et à l'actualisation des programmes d'études, permet le choix et l'organisation des contenus et des expériences d'apprentissage permettant l'atteinte des objectifs à l'aune des options et des valeurs éducationnelles d'un milieu .*

Depuis une dizaine d'années, la plupart des pays du monde ont entrepris des réformes de leurs systèmes éducatifs. L'Etat du Cameroun à son tour s'est engagé dans cette mouvance internationale avec pour résultat attendu l'offre d'une éducation de qualité. Dans cette perspective, le gouvernement a opté pour une Politique sectorielle de l'éducation qui est matérialisée dans le document de stratégie du secteur de l'éducation. Celle-ci ambitionne de doter le pays d'un capital humain adéquat pour son développement. Pour cela, le gouvernement s'est engagé dans un vaste projet de refondation des curricula.

C'est dans l'optique de la refondation de notre système éducatif que le Premier Ministre, Chef du Gouvernement en 2012 a prescrit au Ministère de l'Education de Base d'élaborer, en liaison avec le Ministère des Enseignements Secondaires et celui de l'Enseignement Supérieur, le Socle National de Compétences, afin d'arrimer les contenus des programmes scolaires aux besoins du marché du travail. Pour plus d'efficacité, d'autres Ministères à l'instar du Ministère de l'Emploi et de la Formation Professionnel, le Ministère du Travail et de la Sécurité Sociale ont été associés aux travaux.

2.8.2- Le Socle national de compétences

Le socle national des compétences décrit clairement les compétences à développer par les apprenants à la fin de la scolarité obligatoire. Il est constitué d'un ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes sélectionnées pour permettre aux différents acteurs de la chaîne pédagogique d'accomplir avec succès une intervention éducative efficace. Ce socle s'inspire des réalités camerounaises. Bien qu'il en constitue le fondement, le socle ne se substitue pas aux programmes scolaires encore moins aux curricula. C'est un instrument essentiel qui permet d'orienter et de canaliser la politique éducative de la nation. En somme, le socle de compétences détermine ce que nul n'est censé ignorer en fin de scolarité sous peine de se trouver marginalisé ou handicapé.

Conformément aux instructions du Premier Ministre, Chef du gouvernement, un Comité ad hoc interministériel a été mis en place et composé des départements ministériels ci-après :

- Ministère de l'Education de Base ;
- Ministère des Enseignements Secondaires ;
- Ministère de l'Enseignement Supérieur ;
- Ministère de l'Emploi et Formation Professionnelle ;
- Ministère du Travail et de la Sécurité Sociale.

L'élaboration du socle national des compétences s'est déroulée en plusieurs étapes dont les plus cruciales ont été :

- L'état des lieux du système éducatif actuel ;
- L'exploration des expériences d'autres pays ;
- L'analyse des besoins dans le marché du travail ;
- L'élaboration des compétences clés ancrées dans nos réalités.

Le socle national des compétences s'articule autour de sept compétences fondamentales suivantes et quatre compétences transversales.

➤ **Les compétences transversales**

Les compétences d'ordre intellectuel :

- Exploiter l'information ;
- Résoudre des problèmes ;

- Exercer son jugement critique ;
- Mettre en œuvre sa pensée créatrice et innovatrice.

Les compétences d'ordre méthodologique :

- se donner des méthodes de travail efficaces ;
- exploiter les technologies de l'information et de la communication.

Les compétences d'ordre personnel et interpersonnel

- Structurer son identité et actualiser son potentiel ;
- Coopérer.

Les compétences de l'ordre de la communication

- Communiquer de façon appropriée.

➤ **Les compétences clés**

- **Maitrise d'une langue officielle (anglaise ou française), pratique de la deuxième langue officielle et d'une langue nationale.**

La maîtrise du français ou de l'anglais, implique la capacité de savoir écouter (renvoyer aux compétences transversales), parler, lire et écrire. Elle conditionne l'accès aux savoirs et à l'acquisition des compétences. Elle permet de communiquer à l'oral et à l'écrit dans diverses situations et surtout l'ouverture vers le monde.

- **Eléments de base en mathématiques, Culture scientifique et technologique.**

La maîtrise des mathématiques, des sciences et de la technologie suppose l'acquisition des savoirs et des savoir-être ; l'aptitude à en faire bon usage, la résolution des problèmes d'ordre pratique.

- **Culture sociale et citoyenneté (morale, bonne gouvernance, transparence budgétaire).**

Il s'agit de mettre en place un véritable parcours civique de l'apprenant, constitué des valeurs, des savoirs, des pratiques et des comportements dont le but est de favoriser une participation efficace et constructive à la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa liberté en pleine conscience des droits d'autrui. Il s'agit aussi de développer le sentiment

d'appartenance à son pays et au reste du monde dans le respect dû à la diversité des choix de chacun et de ses options personnelles.

- **Autonomie, entrepreneuriat et initiative.**

Cet esprit à développer suppose la mobilisation des ressources pluridisciplinaires pour créer, gérer et prospérer dans des activités.

- **Maitrise des concepts de base et des techniques usuelles des technologies de l'information et de la communication.**

Cette compétence nécessite l'usage sûr et critique des Technologies de la société de l'information, de la communication au travail et aux loisirs. Ces compétences sont liées à la pensée logique et critique, à la gestion de l'information.

- **Apprendre à apprendre tout au long de la vie.**

Apprendre à apprendre est l'aptitude à entreprendre et poursuivre un apprentissage, à l'organiser soi-même notamment par le biais d'une gestion efficace du temps et de l'information, individuellement et en groupes.

- **Pratique des activités artistiques, physiques et sportives.**

La pratique des activités artistiques, physiques et sportives permet aux élèves à mieux se connaître et à mieux connaître les autres ; elle constitue un contexte favorable pour l'éducation à la responsabilité et à l'autonomie en permettant aux élèves de mettre en actes des valeurs morales et sociales fondamentales comme le respect des règles collectives ou le respect de soi-même et d'autrui.

L'élaboration du socle national des compétences posait ainsi les bases d'une réforme curriculaire.

2.8.3- L'élaboration du DCOR (Document Cadre d'Orientation Curriculaire, 2016)

Avant la conception du DCOR en 2016, plusieurs initiatives visant à adapter le système éducatif aux changements en cours dans notre société ont été prises. Les plus saillantes sont les suivantes :

- l'organisation des états généraux de l'éducation en 1995,
- la révision de la constitution du Cameroun en Janvier 1996,

- la promulgation de la loi de 1998 sur la mise en place de lignes directrices sur l'éducation du Cameroun,
- le développement des compétences fondamentales nationales pour le système éducatif en 2012,
- la révision de la stratégie sectorielle de l'éducation et de la formation en 2012,
- la mise en place de la politique nationale de l'éducation du préscolaire en 2015.

Sous la supervision de la Ministre de l'Education de Base d'alors et piloté par l'Inspection Générale des Enseignements, le DCOR élaboré en 2016 présente l'orientation de la réforme curriculaire pour le préscolaire et l'enseignement primaire en cours au Ministère de l'Education de Base. Le DCOR fournit un plan pour la réorganisation des activités d'enseignement et d'apprentissage dans les écoles maternelles et primaires avec comme objectif fondamental de susciter et de nourri chez les jeunes enfants les prédispositions telles que la créativité, la curiosité, l'endurance au travail, l'amour de la patrie, l'attachement aux valeurs culturelles locales et nationales, etc.....

Succinctement, dans la logique de la réforme curriculaire objet de notre étude, cinq domaines d'apprentissage aussi bien dans l'enseignement primaire au Cameroun ont été identifiés. Les piliers sur lesquels le processus enseignement-apprentissages devra se déployer prenant appui sur le développement des compétences enfants Camerounais afin de relever le défis du XXIe siècle dont la société en devenir est une société numérique, un environnement culturellement diversifié et linguistiquement hétérogène Minedub (2016). Conscient du fait du fait que l'éducation de qualité dépend de l'utilisation des stratégies d'enseignement-apprentissage adaptées au niveau de l'apprenant, un inventaire de ces stratégies a été proposé. Les activités d'apprentissage dans une approche intégrative vont désormais se faire dans le cadre projets pédagogiques intégrés, qui prennent en compte l'environnement immédiat de l'apprenant, avec utilisation d'un matériel didactique propre à fournir les possibilités de l'expansion créatrice des enfants.

Selon le DCOR, le nouveau curriculum consacrera une approche intégratrice qui permet l'acquisition des connaissances, la construction des savoirs pour un développement réel des compétences des élèves qui vont désormais sortir du cycle primaire. Pour cela et en vue d'aider les enseignants dans leur tâches quotidiennes, une matrice curriculaire avec un certain nombre d'éléments indispensables à son exploitation a été proposé à savoir : les domaines – les compétences – les unités d'apprentissage – les activités

d'enseignement/apprentissage – le matériel didactique et les stratégies d'évaluation. Une bonne articulation de ces éléments permettrait l'atteinte des objectifs escomptés à savoir l'amélioration de la qualité de l'Education de Base. Ce DCOR, produit dans une approche inclusive et participative par une équipe de professionnels de divers horizons est un précieux outil de travail pour les rédacteurs du curriculum et tous les acteurs pédagogiques de la base au sommet, de la salle de classe au sommet de la chaîne pédagogique du MINEDUB.

2.9- La trame conceptuelle du curriculum de l'enseignement primaire Camerounais.

Au Cameroun, l'enseignement maternel et l'enseignement primaire constituent le socle de l'éducation durable. En vue d'atteindre ses objectifs de développement adossés sur une éducation de qualité, un curriculum a été conçu 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 (STEM). Ce nouvel outil pédagogique remplace le programme de la maternelle de 1987 et les programmes du primaire de 2000. Comme le démontre la littérature sur le sujet, pour qu'il y ait appropriation d'une réforme curriculaire par les enseignants, Jonnaert (2007) pense qu'il faudrait que le curriculum repose sur une trame conceptuelle. La trame conceptuelle ici « correspondant à la *matrice* d'un curriculum ». Cette trame conceptuelle selon Jonnaert (2015) regroupe le COC, la LOA, et les OT. A la lumière de ces travaux, nous allons analyser la trame conceptuelle du nouveau curriculum de l'enseignement primaire en vigueur au Cameroun depuis Septembre 2018.

2.9.1. Le Cadre d'orientation Curriculaire

Dans sa partie « Présentation Générale », le curriculum de l'enseignement primaire semble nous présenter les éléments du COC tels qu'énoncés par Matouwe (2022).

- **Le contexte :** *Comme toutes les sociétés modernes, la société camerounaise connaît depuis longtemps déjà, des évolutions significatives qui ont suscité différentes réformes de son système éducatif. Ces différentes réformes ont eu pour point d'ancrage, les mutations globales des sociétés et le besoin de s'ouvrir à un monde en perpétuelle évolution. La dernière réforme du sous-secteur de l'éducation de base remonte aux années 2000. Il est évident que l'organisation sociale, les structures économiques, culturelles et politiques du pays, la vie familiale, la place des*

technologies dans la vie ont significativement évolué. Tout citoyen doit désormais se soumettre et répondre à de nouvelles exigences aussi bien sur le plan personnel que sur le plan collectif et professionnel. Ainsi, le nouveau curriculum de l'éducation de base s'inscrit dans cette foulée comme étant garant d'un processus enseignement/apprentissage de qualité permettant à tout élève d'acquérir des connaissances pour construire des savoir-faire et des savoir-être en vue de développer des compétences de vie. Minedub (2018, 13)

- **Les finalités :** *Afin de permettre à tous les enfants inscrits dans les écoles primaires camerounaises « d'accéder à une éducation de qualité sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie » (ODD4), l'éducation de base se fixe les missions essentielles suivantes: instruire, socialiser et qualifier. Minedub (2018, 13)*
- **Les compétences visées dans le cadre du curriculum :** Les 6 compétences disciplinaires et les 5 compétences transversales retenues dans le Socle national des compétences sont

Compétences disciplinaires	Compétences transversales
<ul style="list-style-type: none"> – Communiquer dans les deux langues officielles (français et anglais) et pratiquer au moins une langue nationale; – Utiliser les notions de base en mathématiques, sciences et technologies; – Pratiquer les valeurs sociales et citoyennes (Morale, bonne gouvernance et transparence budgétaire); – Démontrer l'autonomie, l'esprit d'initiative, de créativité et d'entrepreneuriat; – Utiliser les concepts de base et les outils des technologies de l'information et de la communication; – Pratiquer les activités physiques, sportives et artistiques. 	<ul style="list-style-type: none"> – Compétences d'ordre intellectuel (exploiter l'information, résoudre des problèmes, acquérir la pensée logique, exercer son esprit critique, mettre en œuvre sa pensée créatrice); – Compétences d'ordre méthodologique (se donner des méthodes de travail efficaces, exploiter les TIC, apprendre à résoudre des problèmes, éveiller le désir d'apprendre); – Compétences d'ordre personnel et interpersonnel (structurer son identité, coopérer, acquérir des aptitudes pour son intégration socioculturelle et son épanouissement individuel); – Compétences d'ordre communicationnel (elles aident l'élève à communiquer de façon appropriée.); – Apprendre à apprendre tout au long de la vie.

Source : *Curriculum 2018 de l'enseignement primaire*

2.9.2. La logique d'organisation des Apprentissages

Jonnaert (2009 ; 2015) envisage la Logique d'Organisation des Apprentissage comme l'un des piliers de la trame conceptuelle d'un curriculum de formation ou d'enseignement. En

effet, pour Matouwe (2022), un curriculum a besoin d'un fondement théorique pour son opérationnalisation effective. La logique d'organisation des apprentissages est constituée du cadre théorique de référence, les situations didactiques et les contenus codifiés.

- **Le cadre théorique de référence :**

Il s'agit d'un cadre général de référence qui articule les concepts et les catégories devant guider les pensées et les actions des acteurs dans la mise en œuvre du curriculum. Or, à la lecture du nouveau curriculum de l'enseignement primaire, on s'aperçoit que le paradigme épistémologique de la connaissance n'a pas été précisé par les auteurs des curricula. L'accent semble avoir été mis sur les contenus disciplinaires, sans aucune clarification relative à un cadre théorique de référence. Des trois composants de la LOA proposés par Jonnaert (2015) et Matouwé (2022), aucun n'est clairement présenté dans le document. Il est sommairement fait mention de l'Approche pédagogique à mettre en œuvre, notamment l'APC. Bien que l'entrée des curricula soit par les compétences, il n'est pas possible de voir clairement ce qui justifie cette entrée, à partir de quel cadre théorique les concepteurs se sont appuyés pour parler d'APC. Or un une approche pédagogique n'est pas un paradigme de la connaissance. Le curriculum de l'enseignement primaire Camerounais s'inscrit-il dans une perspective behaviouriste ? Constructiviste ? Ou socioconstructiviste ? Au cas où il aurait une vocation socioconstructiviste, quels sont les éléments pragmatiques qui consacrent ce paradigme ? En d'autres termes, qu'impose un curriculum socioconstructiviste ? Que doivent faire, que doivent maîtriser les enseignants appelés à s'approprier un tel document ? Les conséquences de ce vide sont confirmées par les enseignants interrogés qui avouent ne pas avoir des repères clairs sur le cadre théorique de référence du curriculum.

- **Les situations didactiques**

Jonnaert (2015) positionne les situations didactiques comme deuxième élément important de la LOA. Cependant, en parcourant le curriculum de l'enseignement primaire, on n'y retrouve aucune situation didactique. Or Perrenoud (2004) et Meirieu (2007) ont démontré que l'élaboration des banques de situations didactiques est déterminante pour l'appropriation du Curriculum par les enseignants car elle leur fournit des exemples concrets d'activités d'apprentissage qui sont en lien avec les objectifs du Curriculum. Ces banques de situations didactiques peuvent aider les enseignants à comprendre comment intégrer les

différents domaines d'apprentissage et à concevoir des activités qui sont pertinentes et significatives pour les élèves. L'absence des repères aussi importants justifierait les conduites d'implication passive ainsi que le sentiment de flottement et de balbutiements chez les professionnels de terrain (Mias, 1998). D'après Jonnaert (2009), c'est ce cadre qui permet à l'enseignant de positionner sa posture, mais aussi de savoir quelles habiletés il convient de mobiliser. Comme dans tout système, toute modification (ou l'absence) d'un seul de ses éléments du curriculum génère le plus souvent un ensemble d'effets en cascade sur le reste du système.

2.9.3. Les objets transversaux

Dans la dynamique de l'ingénierie curriculaire, la clarification des OT dans un curriculum passe par la précision faite sur le type d'apprentissage privilégié (Matouwé 2022). Dans un curriculum cohérent, le choix du type d'apprentissage est dicté à la fois par les choix politiques et théoriques. La conception de l'apprentissage privilégiée dans un programme par APC, explique Ngbwa (2020), « prend appui sur l'apport des sciences cognitives, en s'inscrivant plus particulièrement dans les perspectives cognitiviste et socioconstructiviste ».

Dans le curriculum de l'enseignement primaire, le type d'apprentissage privilégié n'apparaît pas clairement. Ni la préface du Ministre, ni la présentation générale du curriculum ne se prononcent sur le type d'apprentissage privilégié que les enseignants doivent pouvoir mettre en œuvre. En effet, le type d'apprentissage est-il par problème ? Est-ce par projet ? Est-ce l'apprentissage coopératif ou l'apprentissage explicite ou stratégique ? Ces chaînons manquants (Ngbwa & al. 2020) expliquent fort opportunément les difficultés d'implication professionnelles des enseignants.

CHAPITRE 3 : THEORIES EXPLICATIVES

3.1- La théorie systémique de Bertalanfy (1991)

Un système est un ensemble d'éléments interagissant entre eux selon certains principes ou règles. Par exemple une molécule, le système solaire, une ruche, une société humaine, un parti, une armée etc. Bertalanfy (1991) précise que la définition d'un système « comme un ensemble d'éléments en interaction » est une définition si générale et si vague

qu'on ne peut pas en tirer quelque chose. Il propose d'autres définitions de systèmes, la plus achevée nous semble-t-il étant celle qui définit un système comme un complexe d'éléments en interaction. Pour Rosnay (1975), un système est un « ensemble d'éléments en interaction dynamique, organisé en fonction d'un but ».

La théorie des systèmes est issue de la théorie générale des systèmes proposée par le biologiste Bertalanffy. Il a reconnu le besoin impérieux d'une enquête unifiée et disciplinée pour comprendre et traiter des complexités croissantes, des complexités qui dépassent la compétence d'une seule discipline. La théorie poursuit l'exploration scientifique, la compréhension et le contrôle des systèmes. La vision systémique étudie les composants des phénomènes, l'interaction entre les composants et la relation des composants avec leur environnement plus large. La théorie des systèmes s'oppose à la réduction des systèmes. Elle critique le point de vue mécaniste qui néglige la relation des composants avec les grands systèmes. Elle met l'accent sur la totalité, la complexité et la dynamique du système. L'hypothèse sous-jacente de la théorie de Bertalanffy est qu'il existe des principes d'organisation universels dans différents domaines. L'objectif principal de la théorie des systèmes est de développer des principes unificateurs par l'intégration de diverses sciences, naturelles et sociales.

3.1.1- Les méthodes de l'approche systémique :

- **La modélisation :**

Modéliser, c'est produire des énoncés consacrés à l'élaboration et à la mise en œuvre de méthodes de représentation des phénomènes perçus ou conçus complexes, afin d'anticiper d'éventuelles interventions intentionnelles et leurs conséquences. La science des systèmes ne prétend jamais produire des modèles achevés, qu'il s'agisse de modèles d'action ou de modèles de compréhension, à l'inverse des disciplines qui obéissent au paradigme cartésien.

- **La simulation :**

La simulation est l'expérimentation sur un modèle. C'est une procédure de recherche scientifique et technique qui consiste à réaliser une reproduction artificielle (modèle) du phénomène que l'on désire étudier, à observer le comportement de cette reproduction lorsque l'on fait varier expérimentalement les actions que l'on peut exercer sur elle, et à en

induire ce qui se passerait dans la réalité sous l'influence d'actions analogues. On a recours aux techniques de simulation face à l'impossibilité de recourir à l'expérimentation directe, en raison d'impératifs temporels, de contraintes budgétaires, d'obstacles naturels ou de considérations morales, ce qui est le cas en médecine et en psychothérapie.

- **L'action combinatoire :**

Elle consiste à ne jamais intervenir massivement en un seul point d'un système complexe, mais au contraire rétroagir avec lui en combinant dans le temps et dans l'espace une série d'interventions fines dont le résultat des premières va définir et orienter les suivantes. (De Rosnay) Une action ponctuelle sur un seul élément d'un système complexe, produit ce qu'on appelle des effets paradoxaux (ou effets pervers), à savoir que le système se mobilise tout aussi massivement pour lutter contre les effets de cette action ponctuelle. En psychologie par exemple, c'est souvent à partir d'actions ponctuelles massives, renouvelées au même niveau que se fabriquent les différentes formes de la chronicité, telles que la résistance aux traitements, la répétition cyclique des mêmes symptômes, les déplacements perpétuels de symptômes, etc.

3.1.2- La théorie systémique et le curriculum

L'approche systémique en éducation, précisent Berger et Brunswic, peut jouer plusieurs rôles : elle peut être tantôt un instrument de fabrication de nouveaux modèles, de préparation d'une décision, tantôt un instrument d'analyse et de diagnostic puis d'intervention dans un système existant. Jonnaert (2015) considère un curriculum comme un système lorsqu'il définit le curriculum comme « Un ensemble d'éléments à visée éducative qui, articulés entre eux, permettent l'orientation et l'opérationnalisation d'un système éducatif » Jonnaert et al (2009). Il est composé d'éléments interconnectés tels que les objectifs d'apprentissage, les contenus, les méthodes pédagogiques, les évaluations, etc. Ces éléments interagissent entre eux et avec l'environnement dans lequel le Curriculum est mis en œuvre (par exemple, le contexte socio-économique et culturel). Le Curriculum a des propriétés émergentes qui ne peuvent être expliquées par l'analyse de chaque élément individuellement, comme la cohérence d'ensemble, la pertinence pour les apprenants et le développement de compétences transversales. Par conséquent, la théorie systémique peut être utile pour comprendre et améliorer la conception et la mise en œuvre du Curriculum.

3.1.3- La théorie systémique et la trame conceptuelle de curriculum de l'enseignement primaire Camerounais.

Comme dans tout système Jonnaert reconnaît au curriculum des éléments de complexité. L'auteur affirme par ailleurs qu'« Un curriculum d'un système éducatif est nécessairement complexe », et que « Toute modification au niveau d'un seul de ses éléments génère un ensemble d'effets en cascade sur le système. Un curriculum a donc nécessairement une dimension systémique » Jonnaert et al. (2009). Les composants de ce système constituent ce que l'auteur appelle « la trame conceptuelle du curriculum ». Elle est constituée de trois éléments essentiels qui sont : le COC, la LOA et les OT. Comme nous l'avons mentionné plus haut, La trame conceptuelle « correspond à la *matrice* d'un curriculum » (Jonnaert, 2015). Cette trame conceptuelle, après l'inventaire des composantes du curriculum, permet de vérifier dans quelle mesure celles-ci sont organisées à l'intérieur des trois cadres qui structurent un curriculum et de constater si ces cadres sont suffisamment complets pour rendre opérationnel un curriculum. La trame conceptuelle met en relation l'ensemble des composantes du système qu'est un curriculum holistique. La théorie systémique peut nous aider à analyser la trame conceptuelle du Curriculum en considérant le Curriculum comme un système complexe et interconnecté. Selon la théorie systémique, un système est composé d'éléments interdépendants qui interagissent entre eux pour atteindre un objectif commun. Dans le cas du Curriculum, les éléments interdépendants seraient le COC, la LOA, les OT et leurs sous-ensembles.

En utilisant cette approche systémique, nous pouvons examiner comment chaque élément du Curriculum est lié aux autres et comment ils interagissent pour atteindre l'objectif commun de l'éducation. Nous pouvons également analyser comment les changements dans un élément peuvent affecter tout le système et comment les problèmes dans un domaine peuvent avoir des répercussions sur l'ensemble du Curriculum.

Plus loin, la théorie systémique peut nous aider à comprendre comment les différents acteurs du système éducatif (enseignants, élèves, parents, administrateurs, etc.) interagissent entre eux et avec le Curriculum. Nous pouvons examiner comment ces acteurs influencent le système et comment le système peut être conçu pour répondre aux besoins de chaque acteur. En somme, l'approche systémique peut nous aider à comprendre la complexité du Curriculum et à concevoir des solutions adaptées aux défis éducatifs actuels.

3.2- La théorie de l'appropriation de Faouzi (2020)

La question de l'appropriation a fait l'objet de recherche autant en sociologie, en éducation qu'en gestion suivant des approches diversifiées renvoyant à des définitions différentes du concept d'appropriation et induisant des angles d'analyses divers et parfois même divergents. Un survol de la littérature montre que ce processus s'accompagne d'activités telles l'adaptation au changement, la contextualisation, la résolution de problèmes, et la construction de sens (Grimand, 2006). Issu des sciences sociales, le concept d'appropriation a été introduit en psychologie générale et environnementale, en sociologie, puis en marketing. Souvent appliquée à l'espace marchand en marketing, à l'espace de travail en psychologie, ou à l'espace personnel en anthropologie, l'appropriation peut également concerner un produit ou une expérience et permet d'apporter un nouvel éclairage sur la relation individu - objet. Les champs du marketing, mais également ceux de la psychologie environnementale (Fisher, 1981, 1992) et de la psychosociologie, en ont proposé des définitions et en ont exploré les dimensions et les processus. Ils montrent que l'appropriation revêt une dimension praxéologique d'une part, dans le sens où elle se construit dans l'action (physique et psychologique), et qu'elle contient une approche récursive d'autre part, dans la mesure où l'appropriation participe à la construction de soi. Concernant la dimension praxéologique, les définitions de Fischer (1981, 1997), de Serfaty Garzon (2003), de Cova et Cova (2001) et de Carù et Cova (2003) impliquent un rôle actif

Selon 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 ».

Selon le modèle théorique de l'appropriation développé par Faouzi (2020), inspiré des travaux de Wacheux et Autissier (2006), l'appropriation d'une réforme ou d'un changement, selon le modèle ICAP, s'opère en cinq phases.

- l'information ;
- la compréhension ;
- l'adhésion au projet ;
- la participation.
- La transformation

3.2.1 L'information

L'information correspond à la connaissance, la vulgarisation, la sensibilisation et la communication aux différents acteurs, du projet de changement sous ses différents aspects notamment à travers ses aspects porteurs, ses modalités pour y participer et son contenu technique. 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 & al. 2016).

Pour que les individus puissent s'engager dans un processus de transformation il est nécessaire qu'ils soient informés du projet. Tous porteurs de projets de changement doivent faire en sorte que tous les acteurs concernés soient informés des différents aspects du changement. En effet, trop de projets de réformes souffrent d'une méconnaissance de la part de ceux qui sont les principaux intéressés et surtout les principaux acteurs de leur réalisation » (Autissier et Moutot, 2013, p. 201).

Pour Depover (2006), l'information sur la pertinence d'un changement d'envergure au niveau des curricula doit s'appuyer sur une information la plus large possible visant non seulement 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. Certaines réformes exigent des ressources importantes en matière de communication pour lesquelles les plus hauts responsables de la nation doivent être mobilisés.

3.2.2 La compréhension

La compréhension renvoie à l'apprentissage de l'outil appropriable. Elle se traduit par la prise de conscience de l'intérêt de changer ses pratiques et aboutit à l'acceptation d'entrer dans le projet, dans le dispositif offert par les promoteurs d'un outil (considérés alors comme un « soutien externe ») et de mettre en œuvre les démarches proposées. La compréhension renvoie également à la maîtrise du contenu technique du projet. Il souligne l'effort effectué par certains acteurs actifs pour comprendre les différents aspects du projet. Il est à noter que la compréhension dépend de l'information dans la mesure où il est impossible de comprendre sans avoir été informé. C'est donc dire que la formation et l'accompagnement des acteurs est nécessaire à l'appropriation et au développement de leurs

compétences professionnelles pour une mise en œuvre effective de la réforme 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

Pour Depover (2006), on considère généralement que la mise en œuvre d'un curriculum, surtout lorsqu'il implique des changements assez fondamentaux au niveau des pratiques d'enseignement, exige un effort important de formation du personnel. Cette formation, pour être efficace, doit viser à la fois les compétences disciplinaires et les compétences pédagogiques avec toutefois des dosages différents selon la nature de la réforme. Ainsi, lorsque le nouveau curriculum conduira à une révision assez fondamentale des approches pédagogiques, il s'agira de faire porter l'effort en priorité sur la préparation pédagogique des enseignants. Par contre, des réformes davantage centrées sur la mise à jour des contenus réclameront une information plus ciblée sur les disciplines.

3.2.3 L'adhésion

L'adhésion des acteurs au projet de réforme constitue une condition facilitatrice à l'appropriation de la réforme par les acteurs, en ce sens qu'ayant participé à la négociation du projet, ils comprennent mieux la pertinence du changement 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. L'adhésion ne dépend pas obligatoirement de la compréhension dans la mesure où certaines personnes peuvent adhérer à une idée en raison de croyances basées sur une idéologie. Cette tendance qui donne une idée de l'acceptation du projet peut également indiquer la présence de résistances. Autissier et Moutot (2013) insistent sur la nécessité d'avoir un taux élevé d'adhésion car c'est l'une des clés de réussite de tout projet. L'adhésion permettra notamment de favoriser l'innovation des acteurs et les poussera à donner le meilleur d'eux-mêmes.

Des auteurs comme Huberman (1983), Legendre, (2002) et Fullan (2007) pensent qu'aucune réforme pédagogique ne peut se concrétiser sans l'implication et la participation active des enseignants chargés de traduire le curriculum officiel en curriculum réel. Dans toute réforme, qui se veut sérieuse et porteuse de résultats, les réformateurs doivent opter pour une démarche méthodique fondée sur une implantation de la base vers les hautes instances de décision. À ce titre, elles auraient pour rôle de mener un travail préalable de

préparation en collaboration avec tous les acteurs de l'éducation ce qui permettrait éventuellement une adhésion au changement proposé. Toutefois, dans bien des cas l'information concernant l'arrivée de la réforme dans les écoles semblerait n'être pas bien véhiculée, selon plusieurs auteurs. Les autorités éducatives négligent souvent la phase première d'une réforme celle qui consiste à associer les enseignants en les préparant et les sensibilisant au changement pour qu'ils puissent l'accepter et s'en approprier en vue d'une bonne mise en œuvre dans les classes. La réussite d'une réforme pédagogique implique nécessairement la participation active des enseignants au processus de changement. Dès le début ils doivent être informés à la préparation et la mise en place de n'importe quel changement à quelque niveau que ce soit du système éducatif.

3.2.4. La participation

« *La participation est l'indicateur qui montre que les personnes basculent dans l'action et la production. Il évalue le pourcentage de personnes qui participent et produisent pour le projet de manière ponctuelle ou récurrente* » (Autissier et Moutot, 2013, p. 209). Ces deux derniers auteurs soulignent plusieurs formes de participation comme :

- le fait de participer à des réunions d'information et de travail ;
- le fait de produire de diagnostics, des analyses et des propositions ;
- le fait de déployer des transformations dans l'activité quotidienne ;
- des retours d'expériences de déploiement formalisés pour que ça puisse servir à d'autres.

La participation 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 ». La mise en œuvre du curriculum devient une routine et une facilité pour le professionnel. Le fait que les acteurs ne participent pas en se montrant incapables d'assumer leur tâche par exemple, peut mener à l'échec du projet.

La notion d'appropriation du changement, d'après Autissier et Wacheux (2000 ; 37), « consiste à mobiliser un seuil d'acteurs de telle manière qu'une majorité engage de façon durable l'ensemble de l'entreprise ». Ces deux auteurs considèrent ainsi que l'appropriation

du changement fait référence à l'intégration de ce changement dans les fonctions organisationnelles des individus.

Par ailleurs, l'appropriation du changement est associée à la participation des individus dans la conception et dans l'exécution du changement. Cette participation indique que les acteurs sont informés du changement envisagé, de ses caractéristiques et de ses modalités ainsi que de ses conséquences sur le mode de travail. « C'est à partir de cette connaissance de la situation que les personnes vont pouvoir adapter et transcrire localement les principes généraux du changement » (Revel, 2004, p. 17). L'auteure ajoute que la participation active des acteurs au changement les conduira à s'approprier ce changement. Ceci dit, l'intégration du changement dans la vie organisationnelle passe par son appropriation par les acteurs concernés (Latiri-Dardour, 2006). En effet, l'appropriation du changement fait référence à l'intégration de ce changement dans les fonctions organisationnelles des individus (Autissier et Wacheux, 2000). Ce processus qui dure dans le temps reflète une construction individuelle puis collective d'un nouveau mode de fonctionnement de l'organisation et représente une condition majeure de réussite du changement (Revel, 2004) ce qui en fait un indicateur qui renseigne sur le niveau d'accomplissement de cette démarche.

L'appropriation est, comme nous l'avons constaté, une condition majeure de réussite d'une démarche de changement organisationnel. Par conséquent, l'appropriation représente un indicateur d'évaluation du niveau d'accomplissement d'un changement organisationnel (Revel, 2004 ; Autissier et Moutot, 2013) qui permet de juger de la réussite ou de l'échec d'un changement organisationnel.

DEUXIEME PARTIE : CADRE OPERATOIRE

CHAPITRE 4 : PREPARATION ET ORGANISATION DE L'ENQUETE

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. Le cadre méthodologique 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.

4.1-TYPE DE RECHERCHE

La réponse à notre question de recherche et l'atteinte de notre objectif nous ont permis de nous engager dans une double démarche : la démarche qualitative et l'analyse documentaire.

4.1.1. La démarche qualitative

Selon Fortin, M.-F. (2010), c'est une approche qui permet au chercheur d'entrer en contact avec les personnes qui ont vécu le phénomène étudié. Elle a pour but de comprendre les phénomènes sociaux pour lesquels on dispose de peu de données.

Cette recherche de type qualitatif s'inscrit dans le paradigme interprétatif. Les données recueillies seront par conséquent de nature qualitative. L'étude s'intéresse en effet au vécu d'enseignants et c'est à partir de leur discours que nous tenterons de reconstituer comment a été vécue l'implantation de la réforme et le degré d'appropriation de celle-ci. Cette recherche est également à visée exploratoire. La démarche associée sera inductive, c'est-à-dire qu'à partir d'une idée sommaire, sans opinion préconçue, la recherche va étudier les faits pour en tirer une théorie plus générale qui pourrait s'appliquer à plusieurs cas (Deslauriers, 1991).

4.1.2.- L'analyse documentaire

Une analyse documentaire est une méthode de recherche qui consiste à recueillir et à examiner des documents pertinents pour répondre à une question de recherche spécifique. D'après Bardin (2010 ; 47), « *l'objectif de l'analyse documentaire est la représentation condensée d'information pour stockage et consultation* ». Les documents peuvent inclure des articles de journaux, des rapports gouvernementaux, des publications universitaires, des livres, des vidéos, des enregistrements audio, des photographies et d'autres types de supports. L'analyse documentaire implique la lecture attentive et la synthèse des informations contenues dans ces documents pour identifier les thèmes, les motifs et les tendances pertinents pour la question de recherche.

Dans le cadre de notre recherche, l'analyse documentaire a consisté à identifier le contenu des curricula de l'enseignement primaire issus de la réforme 2018. L'opération intellectuelle consistait à découper l'information, à la ventiler dans les catégories selon les objectifs de l'étude, à la représenter sous forme considérée par indexation. La grille

d'observation documentaire (adaptée des travaux de Matouwé 2022,) comporte des catégories et des sous-catégories. De chaque catégorie et sous-catégorie, il ressort des indicateurs qui sont appréciés à travers une échelle d'attitude, qui comporte des modalités telles que : (+) Présent / (-) Absent / (+/-) Confus

Catégories	Codes	Sous-thèmes	Codes	Observations		
				+	-	+/-
Thème 1 COC	A	<ul style="list-style-type: none"> • contexte • finalités • Le core curriculum 	a			
Thème 2 LOA	B	<ul style="list-style-type: none"> • Cadre théorique • Situations d'apprentissage • Contenus codifiés 	b			
Thème 3 OT	C	<ul style="list-style-type: none"> • Filiation entre les savoirs codifiés 	c			

4.2- SITE DE L'ÉTUDE

4.2.1-Présentation et justification du site

Le choix a été porté sur les écoles Maternelles et Primaires publiques de l'Arrondissement de Nyambaka dans le département de la Vina, région de l'Adamaoua. Dans ces écoles exercent les enseignants qui constituent la population de notre étude. Le choix de ces sites, est tout simplement lié au fait qu'ils correspondent aux critères définis par l'étude. L'Arrondissement de Nyambaka a la particularité d'être situé dans une zone semi urbaine. Il abrite une partie rurale et une partie urbaine. Mener une recherche dans cet arrondissement nous permettra d'avoir une idée claire de la réalité de l'implantation du nouveau curriculum en zone rurale comme en zone urbaine. Plus important, l'arrondissement de Nyambaka est plus accessible et plus favorable au déroulement des entretiens. Y ayant vécu pendant plusieurs années, il était plus facile pour nous d'avoir l'adhésion et la participation des enseignants qui, le plus souvent devant des chercheurs inconnus, manifestent des attitudes de réticences et de refus coopérer.

4.2.2-Description du site de l'étude

La Commune de Nyambaka a été créé par Décret présidentiel N° 2007/115 du 23 avril 2007 suite à l'éclatement en 6, de l'ancien arrondissement de Ngaoundéré.

L'Arrondissement de Nyambaka couvre une superficie d'environ 4500 Km². Cependant, il est connu qu'il est limité à l'Ouest par les communes de Martap et Ngaoundal, au Sud par les communes de DIR et de Meiganga, à l'Est par la commune de Bélel, au Nord-est par la commune de Ngan-Ha et au Nord par les communes de Ngaoundéré 1^{er} et 2^{ème}. La commune de Nyambaka, classée parmi les plus vastes, regorge une population cosmopolite. En 2020 la population de la commune est évaluée à environ 60.000 habitants, d'après les projections du troisième Recensement Général de la Population et de l'Habitat (RGPH) en 2005. Les principaux groupes ethniques de l'espace urbain et des villages de la commune de Nyambaka sont les peulhs, les Mbéré, les Gbaya, les Dii et quelques Kolé. Ces ethnies cohabitent pacifiquement et entretiennent des relations socio-économiques qui se concrétisent le plus souvent par des échanges et des mariages interethniques. Située sur l'axe bitumé Ngaoundéré – Meiganga, la ville de Nyambaka est le chef-lieu de l'Arrondissement éponyme. La création de cette unité administrative a entraîné la création d'une Inspection d'Arrondissement de l'Education de Base (IAEB), afin d'assurer une gestion déconcentrée des structures éducatives présentes dans l'Arrondissement. En termes de carte scolaire, l'arrondissement de Nyambaka c'est 164 Enseignants (fonctionnaires et vacataires) pour 10.242 élèves, soit 5804 garçons et 4438 filles répartis dans 64 écoles.

4.3.- POPULATION DE L'ÉTUDE

La population est comprise comme étant le nombre total d'éléments, d'unités ou encore d'individus devant faire l'objet d'une étude statistique. Selon Mucchielli (1985 ; 16). C'est « l'ensemble du groupe humain concerné par les objectifs de l'enquête ». Cette recherche s'est adressée à un groupe de personnes spécifiques : les enseignants des écoles primaires et/ou maternelles selon leur disponibilité. L'objectif de cette étude c'est de vérifier comment ces acteurs de terrain s'approprient la nouvelle réforme. Ces enseignants, dans la plupart des cas, éprouvent des difficultés à opérationnaliser le renouveau curriculaire, soit à cause des facteurs externes (non explicitation de la trame conceptuelle) soit à cause des facteurs internes (résistances au changement). C'est l'ensemble de ces caractéristiques qui fondent cette population de l'étude.

4.3.1-Critères de sélection des participants

La recherche s'est adressée à un échantillon de 10 sujets ayant été identifiés parmi les 108 enseignants qui exercent dans les écoles de l'Arrondissement de Nyambaka. En réalité, sur les 108 enseignants recensés, seuls 62 émargent dans le budget de l'Etat. Les 46 autres sont des enseignants vacataires payés par les Associations des parents d'élèves et enseignants (APEE). Ils sont connus sous le nom de Maitres de parents Formés (MPF) ou de Maitres de parents non formés (MPNF). 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 :

- **Enseignants de sexe masculin ou féminin exerçant dans une école Primaire ou Maternelle publique située dans l'Arrondissement de Nyambaka.**

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.

- **Enseignants ayant une ancienneté d'au moins cinq (05) ans comme titulaire d'une classe.** Suivant l'objectif de notre étude, nous avons besoin des avis des professionnels qui exerçaient déjà sur le terrain en Septembre 2018 au moment du début de l'implantation du nouveau curriculum en vigueur. Ceci nous permettra de mieux appréhender comment les enseignants se sont approprié la réforme ; et de voir ce qui a changé dans leurs pratiques ;
- **Enseignants émargeant dans le budget de l'Etat :** Ces enseignants constituent une catégorie de personnel qui jouit le plus souvent d'une certaine stabilité dans les lieux d'affectations. Ils sont astreints aux obligations de formation (assistance aux journées pédagogiques, aux séminaires et aux inspections de la hiérarchie), et

d'autres obligations professionnelles qui nous paraissent importantes dans la construction d'une expérience.

Dans les zones d'éducation prioritaires comme Nyambaka où les ratios élèves/enseignants sont très bas, à quelques exceptions près, les directeurs d'écoles sont également titulaires de classes dans lesquelles ils exercent des fonctions d'enseignants. D'ailleurs, dans certains cas, le directeur est le seul enseignant de l'école. Le tableau 2 ci-dessous donne une vision globale de la situation professionnelle des participants.

4.4-ECHANTILLON ET MÉTHODE D'ÉCHANTILLONNAGE

4.4.1-Technique d'échantillonnage

La sélection des sujets de notre échantillon a été réalisée grâce à la technique d'échantillonnage non-probabiliste nommée « échantillonnage par choix raisonné ». Cette technique permet d'obtenir un échantillon qui possède certaines caractéristiques précises eu égard aux objectifs de l'étude (Fonkeng, et al. 2014). Cette technique consiste à sélectionner des sujets dont on pense être détenteurs des informations nécessaires et importantes qu'on recherche sur le phénomène, celles dont on a besoin pour la réussite de son étude. La méthode est simple et rapide à mettre en œuvre, la réflexion en amont est minime et les efforts nécessaires à obtenir des réponses sont considérablement réduits. Grâce à elle, nous avons retenu les enseignants (fonctionnaires et/ou contractuels) de l'Arrondissement de Nyambaka comme population accessible.

4.4.2. Echantillon

Tableau 2 : Echantillon de l'étude

Pseudonyme	Sexe	Ancienneté
Abdou	Homme	15 ans
Adèle	Femme	7 ans
Carine	Femme	11 ans
Christian	Homme	7 ans
Issa	Homme	7 ans
Martine	Femme	7 ans
Nestor	Homme	8 ans
Sali	Homme	7 ans
Sidonie	Femme	6 ans
Yolaine	Femme	7 ans

Source : Données de terrain (2023)

Il ressort de ce tableau que suivant la distribution des participants à l'enquête, sur les soixante-deux (62) retenus au départ, dix (10) ont participé aux entretiens individuels. De cet échantillon, nous avons eu cinq (05) hommes et cinq (05) femmes. En plus, la parité homme femme de cette population n'a rien de tendancieux, nous avons seulement jugé nécessaire d'interroger autant d'hommes que de femmes.

4.5.- PRESENTATION DE L'INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNEES ET JUSTIFICATION

Pour une recherche scientifique, il existe plusieurs types de techniques de collecte des données. Dans notre étude, nous avons opté pour les entretiens semi-structurés.

4.5.1.1- L'entretien

D'après Fonkeng & al. (2014 ; 139), l'entretien est « *un dialogue structuré ou non structuré entre le chercheur et un participant de son étude en vue d'identifier ses réponses quant à la problématique de sa recherche* ». C'est une technique de collecte des données qui s'effectue face à face entre le chercheur et le répondant. Ce recueil de témoignages du participant permet en un court moment de conversation d'obtenir un condensé des différentes situations qu'il peut rencontrer. L'entretien est une relation dans laquelle le chercheur (enquêteur) essaie d'obtenir indirectement du répondant (enquêté) toutes les informations nécessairement importantes liées au phénomène qu'il étudie. Il existe trois types d'entretien : l'entretien non dirigée, l'entretien dirigé, l'entretien semi-dirigé. Nous avons privilégié l'entretien semi-structuré. Il est principalement utilisé dans les études qualitatives, quand le chercheur veut comprendre la signification d'un phénomène vécu par les participants. C'est une sorte de conversation qui partage plusieurs caractéristiques avec les échanges verbaux informels (Deslauriers, 1991). Par ailleurs, cet instrument pourrait présenter des risques d'erreurs relevant du comportement de l'enquêteur et de l'enquêté. Pour cela, une préparation minutieuse et adéquate de la recherche, peut permettre d'éviter ces erreurs. Gueguen, (2007) parle du rôle déterminant des éléments tels que la formulation des items, la disponibilité de l'enquêteur et de l'enquêté, l'expérience et les aptitudes du chercheur.

L'entretien s'avère donc justifié pour la présente étude dans laquelle on étudie comment une catégorie d'acteurs, à savoir les enseignants, a vécu la mise en œuvre de la nouvelle réforme. En recherche qualitative, la technique de l'entretien est considérée comme nécessaire quand il s'agit de recueillir des données valides sur les croyances, les opinions et les idées des sujets interrogés (Boutin, 2008). Lorsqu'un chercheur choisit d'entrer en contact direct et personnel avec d'autres personnes pour avoir des données de recherche, l'entretien semi-dirigé est généralement privilégié (Savoie-Zajc, 2003). Concrètement, selon les réponses des participants de cette étude, des questions complémentaires ont été posées aux enseignants dans le but de mieux comprendre leur point de vue.

4.6- VALIDATION DE L'INSTRUMENT

Avant de se lancer dans la réalisation des entretiens proprement dits, un travail de pré-enquête ou d'évaluation a été fait. Ceci a permis de délimiter le champ de la recherche, d'identifier le terrain et type de population pouvant faire partir de l'étude, de définir les critères de choix d'échantillonnage, d'affiner les hypothèses, de définir le contenu des notions qui devaient être au centre des échanges de focus group et d'entretien individuel ; de choisir la population d'enquête. Pour construire l'entretien, nous sommes partis de la trame conceptuelle du curriculum développée par Jonnaert (2015), pour retenir trois éléments essentiels : le cadre d'orientation curriculaire, la logique d'organisation des apprentissages et les objets transversaux. C'est sur la base de ces modalités que nous avons construit notre guide d'entretien. Ce guide d'entretien est conçu dans le but de recueillir les données ou informations venant de la population de l'étude.

Cependant, avant la phase de communication, nous avons voulu bien préciser quelques paramètres de l'entretien aux participants à savoir : la confidentialité des informations recueillis, l'objectif de cet entretien, le choix des participants, le thème de l'entretien, la prise de notes des réponses données par les participants. Pour élaborer le guide d'entretien de cette étude, il est nécessaire de rappeler ici l'objectif général et les objectifs de recherche de cette étude desquels seront déduits les différents thèmes et sous-thèmes de notre guide d'entretien.

THEME 1 : Le cadre d'orientation curriculaire

Sous thème 1 : le contexte

- Le contexte national et international ayant suscité la réforme curriculaire

Sous thème 2 : les finalités

- Les finalités assignées au système éducatif Camerounais

Sous thème 3 : le core curriculum

- Les profils de sortie des élèves à la fin de la scolarité obligatoire

THEME 2 : La logique d'organisation des apprentissages**Sous thème 1 : le cadre théorique de référence**

- Le paradigme épistémologique adopté dans le curriculum
- L'approche pédagogique privilégiée dans le curriculum

Sous thème 2 : les situations didactiques

- Disponibilité d'une banque de situation dans le curriculum
- Capacité d'élaboration des situations didactiques aux objectifs pédagogiques poursuivis par les leçons.

Sous thème 3 : les contenus codifiés

- Des exemples de compétences pour le traitement de ces familles de situations
- Des domaines d'apprentissage
- Des compétences polyvalentes
- Des ressources

THEME 3 : les objets transversaux**Sous thème 1 : le type d'apprentissage privilégié**

- Les méthodes d'apprentissage préconisées par le curriculum

THEME 4 : l'appropriation de la réforme curriculaire par les enseignants

- **Sous-thème 1** : L'information
- **Sous-thème 2** : la compréhension
- **Sous-thème 3** : l'adhésion
- **Sous-thème 4** : la participation

4.6.1- Déroulement des entretiens**4.6.1.1- Phase préparatoire**

Pendant les entretiens, nous avons utilisé comme le privilégie la méthodologie, un smartphone pour enregistrer nos conversations afin de mieux les retranscrire à la maison, et ceci pour ne pas oublier des éléments importants. Cela s'est fait avec l'accord préalable des

participants qui ont bien voulu nous donner l'autorisation d'enregistrer les informations qu'ils fournissaient. Les entretiens se sont déroulés en deux phases : une phase préparatoire et le déroulement de l'entretien proprement dit. Durant la phase préparatoire, nous avons rencontré nos participants et pris rendez-vous avec eux pour éviter de les surprendre et afin qu'ils expriment leur accord ou leur désaccord pour chacune des actions prévues. Il était également question de leur présenter le formulaire de consentement et de les rassurer de la confidentialité de nos entretiens. Au cours de ce processus, il était plus question de leur faire comprendre la place et l'importance des informations qui devaient être recueillies auprès d'eux. Ils ont compris que dans les travaux produits à partir de cette recherche, ils seraient identifiés soit par un nom de code, soit par un nom fictif pour assurer leur anonymat. Par ailleurs, cette étape a servi de mobile pour permettre aux participants de comprendre qu'ils n'étaient exposés à aucun risque particulier en donnant leur point de vue au sujet des enjeux liés à leur propre démarche dans l'appropriation de la réforme curriculaire. C'était l'occasion de leur dire que pendant les séances d'échanges et d'entretiens, ils étaient libres de répondre ou non à une question posée sans justification. Car leur participation à l'étude était volontaire, sans obligation, sans contrainte et sans pression.

4.6.1.2 Déroulement des entretiens proprement dits (phase systématique)

Les entretiens semi-directifs se sont déroulés avec les enseignants de quelques écoles de l'Inspection d'Arrondissement de l'Education de Base de Nyambaka, après avoir pris connaissance des informations contenues dans le formulaire de consentement et accepté de participer à l'étude. Nous avons utilisé comme instrument un enregistreur électronique (un smartphone), pour recueillir tout en stockant dans la mémoire interne du smartphone, les informations exprimées. En même temps, nous prenions des notes quand cela s'avérait nécessaire. Toutefois, lorsque le sujet sortait du thème de recherche, il était question de procéder à la focalisation, c'est-à-dire l'aider à organiser ses pensées et ses idées afin de les rendre plus ou moins cohérentes avec les thèmes de recherche.

4.7- MÉTHODE D'ANALYSE DES DONNÉES

Pour analyser les données recueillies sur le terrain, nous avons fait recours à l'analyse de contenu thématique. L'option pour cette méthode tient de ce que l'on utilise les productions écrites, sonores ou audiovisuelles provenant d'individus et dont le contenu ne se présente pas sous forme chiffrée. Ce qui permet de faire un prélèvement qualitatif, en

vue de mieux comprendre un fait. De ce point de vue, sur la base des données recueillies sur le terrain. Cette analyse de contenu s'est faite dans un mélange de rigueur et d'objectivité.

4.7.1. Analyse de contenu thématique

L'analyse de contenu repose sur la présomption qu'on a intérêt à analyser en détail les communications des individus, des groupes et des institutions, pour pouvoir découvrir des choses qui ne se retrouveraient pas ailleurs. Cette méthode doit se faire en combinant une très grande rigueur d'objectivité et de fécondité de la subjectivité comme le souligne Wanlin (2007). Elle repose également sur les critères de systématisme, et de généralité. L'objectivité dans la méthode d'analyse des contenus renvoie à la nécessité de construire l'analyse sur des règles et processus spécifiques qui permettront la reproduction de la recherche et assureront que les résultats ne représentent pas simplement les prédispositions subjectives du chercheur. Le systématisme réfère à l'utilisation de catégories consistantes, permettant l'inclusion ou l'exclusion de contenus de la façon la moins biaisée possible. La généralité renvoie à la possibilité d'interconnecter des phénomènes, sans laquelle, tout ce qui reste de l'analyse ne sera qu'une description pure et simple du contenu de communication.

Dans le cadre de notre travail cette technique nous a permis de mettre en exergue les contenus manifestes et latents des discours de nos sujets lors des différents entretiens biographiques et professionnels. En d'autres termes, il s'agira pour nous d'analyser les communications produites lors des entretiens individuels semi-directifs par nos sujets, en essayant d'identifier et de mettre en exergue les processus et significations particulières, contenus dans ces communications. Pour cela, il s'agira tout d'abord d'analyser chaque communication en particulier et ensuite de confronter les différentes communications pour faire ressortir les logiques qui guident les actions des individus en fonction des différentes situations ou contextes dans lesquels ils sont plongés. Mais également, de faire ressortir les différentes stratégies et tactiques mises en place par les enseignants ou formateurs.

4.7.2. La grille d'analyse thématique

Notre analyse se fera sous la base d'une grille d'analyse de contenu thématique qui nous permettra d'exploiter les données recueillies afin d'aboutir aux résultats escomptés.

Cette grille est constituée principalement des catégories d'analyse, qui regroupent les principaux thèmes des entretiens individuels. Il s'agit pour la variable indépendante : du cadre d'orientation curriculaire, de la logique d'organisation des apprentissages et des objets transversaux. Pour ce qui est de la variable dépendante, nous avons : l'information, la compréhension, l'adhésion et la participation Cette grille se présente comme suit :

Tableau 3: Grille d'analyse des données

Thèmes	Sous-thèmes	Codes	Indicateurs	Codes	Observations			
					0	+	-	+ /-
Trame conceptuelle du curriculum	Cadre d'orientation curriculaire	COC	-le contexte, -les finalités -le core curriculum	A				
	Logique d'organisation des apprentissages	LOA	- le cadre théorique de référence - les situations didactiques - les contenus codifiés	B				
	Objets transversaux	OT	-Les types d'apprentissage privilégiés	C				
Appropriation de la réforme curriculaire par les enseignants de l'Éducation de base	Appropriation de la réforme curriculaire	AP	- L'information	A				
			- La compréhension	B				
			- L'adhésion	C				
			- La participation	D				

Dans le tableau 3, la codification utilisée indique que chaque indicateur de la grille est analysé par rapport aux interventions issues des entretiens. Ici, les codes attribués à chaque modalité sont utilisés d'après ce qui suit : (0) absent, (+) présent, (-) le discours ne correspond à aucune variable de l'étude, () confusion.

4.8. Technique de dépouillement des données

Elle consiste à transcrire les interviews d'une part et de coder les données d'autre part.

4.8.1 Transcription des données

La transcription des interviews ici est liée à l'analyse thématique du contenu des entretiens réalisés auprès des enseignants. Après la passation des entretiens, nous avons procédé à la transcription des informations. Elle consistait à reproduire le plus fidèlement possible les propos des participants. Lorsque la transcription des données était achevée, une lecture flottante de chaque entretien a été faite pour dégager les lignes directrices des entretiens individuels et des focus group. La transcription des données a duré deux semaines.

4.8.2- Le codage des données

Le codage permet de décrire, de classer et de transformer les données qualitatives brutes en fonction de la grille d'analyse, en explorant étape par étape les discours des interviewés (Depelteau, 2001). Pour lui, il existe plusieurs types de codages parmi lesquels le codage fermé qui a été choisi dans le cadre de cette recherche et qui a consisté à attribuer à chaque variable et chaque indicateur un code permettant de l'identifier. C'est dans cette optique que Van der Maren (2004), explique que le code fait partie des outils, et l'analyse dispose d'un lexique associant unité de sens et code. Le chercheur procède alors par le repérage de l'unité de sens à coder en lui associant une marque qui lui est associée dans le lexique choisi à cet effet. Ainsi, à partir de la grille d'analyse, les thèmes ont été codés par «COC» pour cadre d'orientation curriculaire, «LOA» pour logique d'organisation des apprentissages, et par «OT», pour les objets transversaux, par les lettres A, B et C pour les indicateurs des variables. Les modalités sont codées par ; 1, 2, 3, 4.

4.9- VARIABLES, INDICATEURS ET MODALITES

4.9.1 Variables

La question de recherche que nous avons formulée dans le premier chapitre, comprend deux concepts opératoires :

Variable indépendante : La trame conceptuelle du curriculum

Variable dépendante : L'appropriation de la réforme curriculaire par les enseignants de l'Education de Base.

Après la présentation des variables, il est important de formuler les hypothèses de l'étude.

Selon Poupart et al. (1997), le chercheur qualitatif utilise les propositions de la même façon qu'il utilise la théorie soit comme un point de départ et non comme point d'arrivée. En effet, si la proposition n'a pas la même précision en recherche qualitative que dans le modèle hypothético déductif, il s'ensuit que la recherche qualitative ne vise pas à vérifier des propositions même si des questions sont posées au départ. Il est bon de rappeler que les connaissances utilisées ont été produites en sciences sociale, alors que le chercheur n'avait pour but que de comprendre et d'expliquer un phénomène et non pas de le prédire (Poupart et al, *ibid*). C'est dans ce sens que cette recherche s'oriente. Elle a pour objet la vérification d'un cadre théorique (la théorie de la trame conceptuelle du curriculum). C'est pourquoi elle présente les hypothèses d'aussi grande précision que celles qui caractérisent la recherche hypothético déductive.

L'hypothèse générale de cette étude est la réponse à la question principale de recherche. Elle est la suivante : L'explicitation de la trame conceptuelle du curriculum est déterminante dans l'appropriation de la réforme curriculaire par les enseignants de l'éducation de base au Cameroun.

3.9.2 Indicateurs et modalités

De manière plus détaillé, le guide d'entretien adressé aux personnels enseignants porte sur :

- Le cadre d'orientation curriculaire dont les indicateurs sont : Des informations sur le contexte de la réforme (Pourquoi réformer le curriculum ? quels sont les contraintes qui pèsent sur la société et le système éducatif ?...), des précisions faites sur les finalités de l'éducation (les finalités, les missions assignées à l'école...), le core curriculum (les compétences disciplinaires et transversales à observer chez les apprenants à la fin du parcours...) et la disponibilité des manuels scolaires et supports pédagogiques ;

- La logique d'organisation des apprentissages dont les indicateurs sont : l'existence d'un cadre théorique de référence, la présence d'une banque de situation didactiques et l'existence de contenus d'enseignement (ce que les enseignants vont enseigner et ce que les élèves vont apprendre).

- Les objets transversaux dont l'indicateur est : la précision faite sur l'apprentissage privilégié (Est-ce un apprentissage par projet ? par résolution des problèmes ?....)

Parlant de la variable dépendante qui est l'appropriation de la réforme curriculaire par les enseignants de l'Education Base, les indicateurs sont : l'information, la compréhension, l'adhésion et la participation. Au terme de l'opérationnalisation des variables, les hypothèses de recherche de l'étude s'énoncent comme suit :

HR1 : L'élaboration d'un cadre d'orientation curriculaire est déterminante dans l'appropriation de la réforme curriculaire par les enseignants de l'Education de Base ;

HR2 : La clarification de la logique d'organisation des apprentissages conditionne l'appropriation de la réforme curriculaire par les enseignants de l'Education de Base.

HR3 : La précision des objets transversaux favorise l'appropriation de la réforme curriculaire par les enseignants de l'Education de Base du Cameroun.

En résumé, la véritable préoccupation de ce chapitre consistait à rendre compte de la démarche mise en œuvre pour l'obtention des résultats et les techniques d'analyse de ces résultats. La description du type de recherche, du site d'étude, la technique d'échantillonnage et de l'échantillon, des techniques de collecte des données et des techniques d'analyse ont constitué l'édifice de ce chapitre. Par ailleurs, cette étude qualitative s'est focalisée sur les enseignants des écoles primaires et maternelles de l'Arrondissement de Nyambaka à partir de la méthode d'échantillonnage typique. Des entretiens semi-directifs ont été faits. L'analyse des données a été faite par l'analyse des contenus respectant le modèle de grille d'analyse.

Tableau 4: Tableau synoptique de l'étude

Thème	Questions de recherche	Objectifs de l'étude	Hypothèses de recherche	Variables de l'étude	Indicateurs	Modalités	Items	Instruments	Outils d'analyse
Trame conceptuelle du curriculum et appropriation de la réforme curriculaire par les acteurs de terrains : Cas des enseignants de l'Education de Base au Cameroun	Comment le Cadre d'organisation curriculaire (COC) est-il déterminant dans l'appropriation de la réforme curriculaire par les enseignants ?	Appréhender comment le Cadre d'organisation curriculaire (COC) est-il déterminant dans l'appropriation de la réforme curriculaire par les enseignants ;	L'élaboration d'un cadre d'orientation curriculaire est déterminante dans l'appropriation de la réforme curriculaire par les enseignants de l'Education de Base ;	VI : La trame conceptuelle du curriculum	-Le Cadre d'Orientation Curriculaire	-Le contexte -Les finalités -Le core curriculum	- Le contexte national et international ayant suscité la réforme curriculaire Les finalités assignées au système éducatif Camerounais Les profils de sortie des élèves à la fin de la scolarité obligatoire.	Analyse documentaire	Analyse de contenu thématique
					-La Logique d'Organisation des Apprentissages	-Le cadre théorique -Les situations didactiques	Le paradigme épistémologique adopté dans le curriculum et l'approche pédagogique privilégiée La disponibilité des banques de situation dans le curriculum et la capacité des enseignants à élaborer des situations didactiques par		

						<p>-Les contenus codifiés</p> <p>rapport aux objectifs des leçons.</p> <p>Des exemples de compétences pour le traitement des familles de situations ; des domaines d'apprentissage, des ressources.</p>		
					<p>-Les Opérateurs transversaux</p>	<p>-Le type d'apprentissage privilégié</p> <p>Les méthodes d'apprentissage préconisées par le curriculum</p>		
	<p>Dans quelle mesure la logique d'organisation des Apprentissages (LOA) conditionne-t-elle l'appropriation de la réforme curriculaire par les enseignants ?</p>	<p>Comprendre dans quelle mesure la logique d'organisation des Apprentissages (LOA) conditionne-t-elle l'appropriation de la réforme curriculaire par les enseignants ;</p>	<p>La clarification de la logique d'organisation des apprentissages conditionne l'appropriation de la réforme curriculaire par les enseignants de l'Education de Base.</p>	<p>VD : L'appropriation de la réforme curriculaire par les enseignants de l'Education de Base</p>	<p>-L'information</p> <p>La compréhension</p> <p>-L'adhésion -La participation</p>	<p>Le moment de l'information sur la réforme,</p> <p>La compréhension des spécificités de la nouveauté</p> <p>Le niveau d'adhésion des enseignants aux principes de la réforme</p>		

	Comment les objets transversaux (OT) conditionnent-ils l'appropriation de la réforme curriculaire par les enseignants de l'Education de Base au Cameroun ?	Saisir comment les objets transversaux (OT) conditionnent-ils l'appropriation de la réforme curriculaire par les enseignants de l'Education de Base au Cameroun.	La précision des objets transversaux favorise l'appropriation de la réforme curriculaire par les enseignants de l'Education de Base du Cameroun						
--	--	--	---	--	--	--	--	--	--

Source : Auteur, (2023)

- 1- Instrument de collecte des données : guide d'entretien ;
- 2- Outil d'analyse : analyse de contenu thématique.

CHAPITRE 5 : PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNES

Il est question dans ce chapitre, après la collecte et le dépouillement des données, de les mettre en forme afin de les rendre lisibles et faciliter la compréhension des résultats au regard des théories explicatives du sujet. Ce chapitre est constitué de deux parties clés : la présentation des résultats anamnestiques et l'interprétation des données proprement dites.

Nous présenterons successivement la trame conceptuelle du curriculum répartie en trois sous-catégories : le cadre d'orientation curriculaire, la logique d'organisation des apprentissages et les objets transversaux ; puis l'appropriation de réforme curriculaire par les enseignants de l'éducation de Base: l'Information, la compréhension, l'adhésion et la participation. Pour chaque catégorie, une description des résultats sera exposée. Dans le cas où plusieurs réponses sont données par les répondants, les participants les plus significatifs seront retenus en fonction du nombre de sujets ayant donné la même réponse. Par ailleurs, nous estimons que plus le sujet est redondant, plus il est porteur de sens. De ce fait, les résultats seront totalisés et regroupés en unités de sens. Cependant, si une seule réponse donnée diffère des autres participants, la conception individuelle de ce sujet sera également prise en compte. Avant d'exposer les résultats, nous présenterons d'abord les sujets qui ont participé à cette étude.

5.1- PRÉSENTATION DES RÉSULTATS ANAMNESTIQUES

Avant la présentation des résultats, il est important d'identifier les sujets qui ont participé à la présente étude.

5.1.1 Identification des participants

Pour des raisons de traitements objectifs des informations, les 10 participants aux enquêtes ont été répartis en deux catégories selon le statut professionnel de chacun.

Tableau 5: Identification selon le statut des enseignants

Pseudonyme	Sexe	Statut	Ecoles	Classes tenues	Ancienneté
Abdou	Homme	F	EP Nyambaka 1	CM2	15 ans
Adèle	Femme	C	EM Kouladje	Moy. Et G. section	7 ans
Carine	Femme	C	EM Nyambaka	Moy. Et G. section	11 ans
Christian	Homme	C	EP Sadool Mana	CM1 et CM2	7 ans
Issa	Homme	C	EP Mbidou	CE1 et CE2	7 ans
Martine	Femme	C	EP Nyambaka 1	SIL	7 ans
Nestor	Homme	C	EP Djaila	CE1 et CE2	8 ans
Sali	Homme	C	EP Mafil	CE1 et CE2	7 ans
Sidonie	Femme	C	EP Nyambaka 2	SIL	6 ans
Yolaine	Femme	C	EP Katil foulbé	CM1	7 ans

Source : Enquête de terrain, (2023)

F : Fonctionnaire

C : Contractuel

EP : Ecole Primaire

EM : Ecole Maternelle

Moy. Section : Moyenne Section

G. Section : Grande Section.

L'examen du tableau (5) montre que sur les 10 enseignants interviewés, 02 exercent dans des écoles maternelles (Carine et Adèle) et 08 autres dans des écoles primaires publiques (Abdou, Issa, Nestor, Yolaine, Sydonie, Martine, Christian, Sali). Concernant les salles de classe tenues, 02 enseignantes tiennent la SIL (Martine et Sydonie), 03 tiennent le CE1 et CE2 (Nestor, Sali et Issa), 02 tiennent le CM1 (Yolaine et Christian), 2 tiennent le CM2 (Abdou et Christian).

5.2 PRÉSENTATION DES DONNÉES LIÉES AUX VARIABLES DE L'ÉTUDE

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 présenter et analyser les données en fonction du guide d'entretien et de nos questions de recherche en abordant les thèmes suivants : le cadre d'orientation du curriculum, la logique d'organisation des apprentissages et les objets transversaux.

5.3. Comment le Cadre d'organisation curriculaire (COC) est-il déterminant dans l'appropriation de la réforme curriculaire par les enseignants ? (QS1)

5.3.1- Le contexte

De façon général, il ressort des données liées au cadre d'orientation curriculaire que malgré le fait que les enseignants ne soient pas suffisamment imprégnés et informés de leurs contenus, les éléments constituant les indicateurs du cadre d'orientation curriculaire sont néanmoins présents dans la partie intitulée présentation générale du curriculum.

En ce qui concerne le contexte, les participants ont été interrogés sur leur connaissance sur cet indicateur. Tous les participants ont reconnu l'existence de cette partie, mais seulement un participant a déclaré avoir pris du temps de la lire : « *Effectivement, le nouveau curriculum donne des informations sur le contexte. C'est un contexte de recherche d'efficacité du système éducatif* » (Sali). Les autres participants avouent ne pas accorder beaucoup d'importances aux informations relatives au contexte. Cela se traduit par les propos d'Issa : « *Je ne me suis jamais attardé sur cette partie, mais je pense que le curriculum contient une partie qui décrit le contexte dans lequel se déroule la mise en œuvre du curriculum. Il s'agit d'adapter le curriculum aux évolutions du temps* ». Pour Sydonie, « *En parcourant le curriculum, il y a effectivement une partie qui parle du contexte. Sans m'être attardée dessus, je pense que le contexte de la réforme est celui de l'adaptation des connaissances des élèves aux problèmes de la société* ». Les enseignants selon leurs compréhensions personnelles ont identifié vaguement des contextes tels que l'adaptation des connaissances des élèves aux problèmes de la société, la recherche d'efficacité du système éducatif, l'adaptation du curriculum aux évolutions du temps et l'émergence du Cameroun.

5.3.2- Les finalités

Les participants ont été interrogés sur leur connaissance et leur compréhension des finalités de l'éducation telles qu'elles sont présentées dans le curriculum. Tous les participants ont reconnu l'existence de cette partie et ont émis des hypothèses sur son contenu. Les résultats issus du discours des participants indiquent qu'ils ont une connaissance très approximative des finalités ou des missions assignées à l'éducation telles qu'énoncées dans le nouveau curriculum. Les propos traduisant cela sont les suivants : « *Au*

niveau des finalités, je n'ai pas ça en tête, mais je pense que notre école a pour finalité de développer les compétences chez les élèves. » (Abdou) « Le curriculum fait clairement mention des finalités poursuivies par l'école Camerounaise. Je ne les connais pas de mémoire, mais je pense qu'il s'agit des savoirs, savoir-faire et savoir-être » (Yolaine). Quelques-uns des participants ont mentionné des finalités plus spécifiques, comme le développement des compétences chez les élèves, tandis que d'autres ont mentionné des finalités plus générales, comme les savoirs, savoir-faire et savoir-être.

5.3.3- Le core curriculum

Les participants ont été interrogés sur leur connaissance des compétences du socle national présentées dans le curriculum. Tous les participants ont reconnu l'existence de cette partie et ont émis des hypothèses sur son contenu. Certains ont mentionné des compétences disciplinaires spécifiques, tandis que d'autres ont mentionné des compétences plus générales. Les données relatives au core curriculum (les compétences à observer chez les individus ayant achevé avec succès la scolarité) indiquent que cet indicateur est bien présent dans le curriculum de l'enseignement primaire bien que là également, les enseignants en parlent avec beaucoup d'approximations, beaucoup d'imprécisions et beaucoup de confusions. Cela se lit dans ces propos : *« Oui ! Le nouveau curriculum expose les compétences du socle. Malheureusement je ne les connais pas en tête. Je sais qu'il y a les compétences disciplinaires et les autres qui sont transversales » (Carine) ; « Communiquer en français et en anglais, utiliser les notions de base en mathématiques....voilà quelques compétences que j'ai en tête. Effectivement, le curriculum énonce clairement les compétences du socle national » (Christian).* Les participants par ces propos traduisent une sorte de fonctionnement à l'aveuglette. Les finalités d'un système servent de guide, elles donnent la direction, elles canalisent l'action des enseignants. Les répondants donnent l'impression de travailler au quotidien sans savoir pour quels buts ils exercent. Par ailleurs, seuls quelques rares participants démontrent une connaissance plus précise de cet indicateur : *« Oui, le curriculum expose les compétences du socle. Nous avons deux types de compétences : les compétences disciplinaires et les compétences transversales. Les compétences disciplinaires constituent un tremplin pour atteindre les compétences transversales » (Issa).*

5.4 Dans quelle mesure la logique d'organisation des Apprentissages (LOA) conditionne-t-elle l'appropriation de la réforme curriculaire par les enseignants ? (QSR2)

Les données liées à la logique d'organisation des apprentissages montrent que le nouveau curriculum ne donne pas d'indications précises sur le cadre théorique de référence, ne propose pas de situations didactiques et entretient une sorte de confusion quant à l'organisation des contenus.

5.4.1- Le cadre théorique de référence

Les discours des participants sur le cadre théorique de référence montrent que le nouveau curriculum semble être muet sur le modèle théorique qui doit guider l'action des utilisateurs. Les participants expriment leur confusion et leur manque d'information sur le cadre théorique qui sous-tend le nouveau curriculum, ce qui laisse place à toutes sortes de balbutiements comme le témoignent ces propos : « *Le curriculum en lui-même ne donne aucune indication sur le cadre théorique. Au quotidien nous évoluons comme-ça. Comme nous sommes à l'ère des compétences on se dit que c'est le constructivisme.* » (Nestor). « *Constructivisme ? Socioconstructivisme ? Sauf ignorance de ma part, le curriculum ne donne pas des indications claires sur le cadre théorique qui doit gouverner nos activités. Pour ma part, je ne perçois pas la différence entre les cadres.* » (Sali). « *Honnêtement, je n'ai pas d'information claire sur le cadre théorique prôné par le nouveau curriculum. Dans les séminaires, on nous a dit que les enfants doivent désormais participer à la construction de leurs savoirs. S'il faut classer cela dans un cadre, je ne sais pas lequel correspond à ces pratiques* » (Martine). Si certains répondants mentionnent à tout hasard les termes comme le constructivisme et le socioconstructivisme, ils ne sont pas sûrs de leurs significations ou de leurs pertinences. D'autres mentionnent simplement que le curriculum met l'accent sur le développement des compétences.

Toujours à propos du cadre théorique de référence les discours des participants au sujet de l'approche pédagogique sont tout aussi sentencieux quant à l'absence des précisions faites sur cet indicateur comme affirment les enseignants en ces termes : « *Le curriculum ne donne pas des indications sur l'approche pédagogique en vigueur. Dans ce silence, moi je suis dans la NAP* » (Abdou). « *En terme d'approche pédagogique, je me dis qu'il s'agit de l'APC. Parce que dans le document, on ne parle que de compétences, compétences,*

compétences... » (Adèle) « Le curriculum ne précise pas exactement l'approche. Mais on parle de l'approche par compétence parce que le curriculum vise le développement des compétences » (Martine). Les participants ont donc des opinions divergentes sur l'approche pédagogique sous-jacente au nouveau curriculum. Certains pensent qu'il s'agit de l'approche par compétence (APC) tandis que d'autres mentionnent la NAP (Nouvelle Approche pédagogique).

5.4.2- Les situations didactiques

Pour ce qui est des situations didactiques, les résultats des discours des participants sont quasi identiques. Cela se lit dans le discours de Carine en ces termes : *« Les banques de situations ? Je ne suis pas sûre qu'il en existe dans le curriculum. Du coup, quand je prépare mes leçons, je me sers des livres pour copier les situations qu'ils proposent »* (Carine). *« C'est même par votre question que j'ai découvert que le curriculum doit proposer des situations didactiques aux enseignants. Avec l'aide de quelques collègues, c'est laborieusement qu'on parvient souvent à griffonner quelque chose »* (Yolaine). Pis encore les participants affirment qu'à défaut d'avoir des situations proposées par le curriculum, ils se débrouillent tant bien que mal à élaborer des situations pas toujours adaptées aux objectifs d'apprentissage comme le dit Nestor : *« le curriculum ne nous propose pas de situations didactiques. Nous nous battons comme on peut à élaborer pour chaque leçon, des situations didactiques adaptées à nos objectifs d'apprentissage »* (Nestor). Les participants semblent avoir des difficultés à trouver des situations didactiques adaptées aux objectifs d'apprentissage du nouveau curriculum. Ils sont souvent obligés de se baser sur des livres pour trouver des situations appropriées. Certains participants ne sont même pas conscients que le curriculum devrait proposer des situations didactiques.

5.4.3- Les contenus codifiés

Parlant des contenus codifiés, les discours des participants sont assez mitigés. Certains reconnaissent au curriculum une certaine organisation des contenus en domaines : *« Les contenus sont bel et bien organisés en domaines d'apprentissages »* (Christian). D'autres participants ont du mal à percevoir ce qui fait spécificité des programmes élaborés dans une logique de compétences. Ceci est perceptible dans un des discours qui se présente comme suit : *Ce qui est vrai c'est que les choses ont changé par rapport aux anciens programmes même si Je connais vraiment quelle est la configuration idéale des contenus d'enseignement*

dans une logique de compétence. Cette configuration est-elle la bonne ou la mauvaise ? Je n'ai pas assez de connaissances pour me prononcer dessus. (Sali)

Par ailleurs, Sydonie au nom de la compétence trouvera que les contenus sont élaborés autour des compétences à développer chez les apprenants, car déclare-t-elle : *« On remarque quand-même que les contenus sont élaborés autour du développement des compétences » (Sydonie)*

5.5 Comment les objets transversaux (OT) conditionnent-ils l'appropriation de la réforme curriculaire par les enseignants de l'Education de Base ? (QSR3)

Les données liées au type d'apprentissage privilégié montrent que le nouveau curriculum ne donne pas d'indications précises sur cet aspect, ce qui produit une sorte de divagation et de cafouillage dans l'analyse, la compréhension et surtout le choix du type d'apprentissage à mettre en œuvre dans le curriculum chez les enseignants. Cela se traduit par les propos de : *Martine « Le type d'apprentissage n'est pas clairement précisé dans le curriculum. Qu'à cela ne tienne, moi je mets l'accent sur le développement de compétences pratiques. »*

(Adèle) « En lisant le curriculum, nous n'avons d'indications claires sur le type de pédagogie à mettre en œuvre. Mais pendant les journées pédagogiques, on nous a dit de faire des projets pédagogiques. C'est à cela que je m'atèle au quotidien. »

(Issa) Le type d'apprentissage prôné dans le curriculum est l'apprentissage par résolution des problèmes. Il met l'accent sur l'apprentissage par l'expérience. Les élèves sont encouragés à explorer et à expérimenter par eux-mêmes, ce qui favorise leur curiosité et leur capacité à résoudre des problèmes. Cela permet aux élèves de développer des compétences pratiques tout en acquérant des connaissances académiques.

(Sali) En dehors des projets, on nous a demandé de promouvoir l'apprentissage collaboratif. Ici, les élèves sont encouragés à travailler en groupe, à partager leurs idées et à collaborer pour résoudre des problèmes. Cela favorise le développement de compétences sociales et de communication, ainsi que la capacité à travailler en équipe.

5.6- Présentation des données liées à l'appropriation de la réforme curriculaire par les enseignants

Plusieurs enseignants interrogés estiment qu'aucune préparation n'a été menée à leur niveau au moment d'implanter la réforme. Personne ne serait venu vers eux pour leur

demander leur opinion ou leur contribution concernant celle-ci. Ils disent n'avoir eu accès qu'à une information tardivement et mal diffusée. Selon eux, l'information a été mal ou aucunement transmise, car la plupart des participants disent avoir eu la nouvelle de façon très informelle, à travers la rumeur ou par le biais d'un collègue. D'autres ont découvert le nouveau curriculum lors des journées pédagogiques. À ce propos, voici quelques extraits :

Pendant les vacances 2018, j'ai entendu parler de la réforme par-ci par-là, les enseignants en parlaient beaucoup je les ai entendu dire qu'il y a une réforme qui va amener des changements radicaux dans les écoles. Mais je ne savais exactement de quoi il était question. (Sali)

Je n'ai eu aucun écho, aucune information, je n'avais jamais entendu parler de cette réforme avant la rentrée scolaire 2018. C'est pendant les journées pédagogiques que j'ai appris qu'il y avait un nouveau document appelé curriculum. (Martine)

À travers ces propos, il apparaît aussi que les enseignants déplorent le fait que la réforme leur soit imposée par les politiques sans y être associés au départ. Néanmoins, tous ne sont pas du même avis du moins pour ce qui est de la diffusion de l'information. Quelques enseignants disent avoir été informés officiellement en amont de la réforme, mais ce sont surtout les enseignants qui ont des contacts avec les hautes sphères du Ministère. C'est le cas d'Issa lorsqu'il dit : « *J'ai entendu parler du curriculum à travers des collègues de la ville exerçant dans les écoles dites pilotes. J'ai aussi entendu parler de la généralisation, je me rappelle, j'étais en vacances à Ngaoundéré et là-bas les gens parlaient de curriculum disant qu'ils avaient déjà commencé à l'appliquer à l'école primaire du quartier résidentiel.* (Issa)

Nous retenons de cette première analyse des données relatives à l'information sur la mise en œuvre de la réforme curriculaire qu'il semble que le processus de planification et d'implantation du changement pose certaines problématiques, car l'information aurait été peu ou mal transmise du sommet vers le bas; les enseignants se sentent peu outillés pour y faire face. Le fait que l'information relative au changement semble mal diffusée donne l'impression à certains enseignants de n'être qu'un maillon négligeable d'exécution dans le processus et laisse supposer que des résistances, moins liées au contenu de la réforme qu'au processus de mise en œuvre, pourraient émerger au sein du corps

Parlant de la formation dans le cadre de la réforme curriculaire, celle-ci a été fortement critiquée par les enseignants interrogés. Ils ont déploré l'insuffisance du temps

de formation, le choix de la période, et la non-maîtrise des contenus des modules de formation par les formateurs et par conséquent par les enseignants eux-mêmes. La formation à l'opérationnalisation du nouveau curriculum a duré trois jours, le temps des journées pédagogiques. Pourtant, les enseignants ayant trouvé les nouveaux modules plus volumineux et plus compliqués s'interrogent quant à la brièveté du temps de formation en vue de l'implantation de cette nouvelle réforme. Carine s'interroge à cet égard: *Je ne les comprends pas, trois jours ? Quand même ! Trois jours c'est rien par rapport à la quantité d'information à recevoir. Moi en tout cas je ne comprenais pas grand-chose, je suis sorti des journées pédagogiques sans avoir appris quelque chose* (Carine). En guise de solution, Christian explique que : *Il fallait d'abord informer les enseignants bien avant l'arrivée de cette réforme pour qu'on choisisse la période et la durée de la formation. Ils pouvaient nous donner quand même le temps pour qu'on en discute pendant nos cellules d'animation et donner des rétroactions qui vont servir pour préparer cette réforme.* (Christian). Les enseignants estiment également qu'il existait une absence de maîtrise des contenus nouveaux par les formateurs. Yolaine s'exprime ainsi à ce sujet: *Nous ne maîtrisons pas les contenus par ce que les inspecteurs ne nous expliquaient pas beaucoup, les explications n'étaient pas très détaillées, ils ne faisaient que nous laisser à nous-mêmes dans les ateliers. Personnellement, je sentais qu'eux-mêmes ne maîtrisaient pas les choses, ils avaient des problèmes de compréhension. Parfois l'un d'eux nous disait une chose, son collègue le contraire, finalement nous ne savions pas quoi retenir. C'est comme ça, nous faisons de notre mieux, mais c'est ça ...* (rires). (Yolaine)

En résumé, il serait intéressant de retenir des propos des enseignants concernant la formation c'est que le temps de formation est insuffisant et que les contenus leur ont mal été expliqués. La période de formation serait mal choisi et le suivi après et la formation fait défaut, en un mot la formation serait mal conduite.

En termes d'adhésion et de participation à la réforme curriculaire, les données recueillies des entretiens révèlent que certains enseignants interrogés disent avoir modifié leurs pratiques en classe après la formation sur la réforme. Qu'il s'agisse de la planification, de la façon de dispenser les cours et de la manière d'évaluer les apprentissages : *Oui j'ai changé mes pratiques de classe je suis obligé de le faire même si je n'ai pas bien compris la nouvelle méthode d'autant plus que les inspecteurs nous l'exigent sous menaces de sanction.* (Abdou)

D'autres enseignants comme Nestor reconnaît l'avoir fait par conformité à la consigne officielle : « *Oui, je l'applique, je suis obligé de l'appliquer par ce que je ne veux pas pénaliser mes élèves par ce que ... si je ne l'applique pas l'année prochaine mes élèves peuvent tomber sur un maître qui l'applique et ils seront pénalisés.* » (Nestor)

Si certains enseignants disent avoir changé leurs pratiques de classe, d'autres parmi les dix participants n'auraient rien modifié dans leur façon de faire, d'aucuns à cause de la nature du type de classe qu'ils tiennent, d'autres pour n'avoir rien compris à la nouvelle approche. Ces participants enseigneraient toujours selon la méthode dite traditionnelle. Martine argumente : *Vu le type de classe que j'ai moi, je ne peux pas appliquer le curriculum. J'ai une classe jumelée. Le travail en groupe pose problème. Parce que je ne peux pas avoir un effectif de 120 élèves que je dois diviser en groupes de six, et dix groupes ne peuvent pas se contenir dans nos classes, c'est impossible.* (Martine)

Une classe jumelée regroupe dans une seul deux paliers d'un même niveau. Un seul maître est obligé de tenir deux groupes classe à la fois dans un même espace ce qui demande un grand effort physique et intellectuel et surtout beaucoup de moyens matériels. L'enseignant n'aurait pas le temps matériel pour effectuer tous les travaux et seul il ne pourrait peut-être pas superviser ce grand nombre d'élèves. Cette situation expliquerait que chez cet enseignant, les nouvelles prescriptions ne servent pas à grand-chose, puisqu'il n'aurait rien changé à ses anciennes habitudes de classe.

Même chose chez Sydonie, cette autre enseignante qui elle, donne une tout autre raison : *Non je ne l'applique pas, moi j'applique toujours la méthode traditionnelle. Parce que pour moi la réforme a ses insuffisances qui font que je ne peux pas l'appliquer. Le curriculum pour moi n'est pas bien conçu; il ne peut pas être bien exécuté.* (Sydonie)

Nous remarquons que cette enseignante ne cherche pas à comprendre, elle n'applique pas les changements et c'est tout.

5.7 INTERPRETATION DES RESULTATS

Dans cette section du travail, il est question de préciser les implications de la littérature autour du sujet. Cette interprétation sera fondée sur les travaux des auteurs qui ont conduit ce travail. Il s'agit de confronter les données empiriques à la lumière des

théories. La démarche de l'interprétation se fera selon l'ordre des questions de recherche et des objectifs.

5.7.1 Interprétation des résultats des données liées au cadre d'orientation curriculaire

D'après Jonnaert (2009 ; 2015) l'ingénierie curriculaire doit envisager une trame conceptuelle dont la composante de base est le Cadre d'Organisation Curriculaire (COC). Sa fonction est de rendre explicites les choix privilégiés par les politiques publiques. Pour un curriculum qui se veut holistique, ces orientations, articulées entre elles constituent en quelque sorte le fil rouge qui sert de balise aux pratiques pédagogiques.

Les résultats de l'étude montrent que les enseignants ne sont pas suffisamment informés sur les contenus du cadre d'orientation curriculaire, bien que ces éléments constitutifs soient présents dans la partie intitulée « Présentation générale du curriculum ». Les données indiquent que les enseignants n'accordent pas beaucoup d'importance aux informations relatives au contexte comme le dit Issa : *Je ne me suis jamais attardé sur cette partie, mais je pense que le curriculum contient une partie qui décrit le contexte dans lequel se déroule la mise en œuvre du curriculum. Il s'agit d'adapter le curriculum aux évolutions du temps.* Les participants semblent avoir une compréhension limitée de la partie du curriculum qui traite du contexte. Cependant, leurs réponses suggèrent que le contexte est perçu comme étant lié à des préoccupations plus larges telles que l'efficacité du système éducatif et l'émergence du pays. Ces résultats soulignent l'importance de clarifier le contexte dans lequel le curriculum est mis en œuvre pour assurer une compréhension commune et une mise en œuvre efficace.

En ce qui a trait aux finalités comme le laisse entendre Abdou : « *Au niveau des finalités, je n'ai pas ça en tête, mais je pense notre école a pour finalité de développer les compétences chez les élèves.* » (Abdou), Les participants semblent avoir une compréhension assez aérienne des finalités de l'éducation présentées dans le curriculum, et ne sont pas en mesure de les citer précisément. Cependant, leurs réponses suggèrent que les finalités sont perçues comme étant liées au développement économique et social du pays ainsi qu'au développement des compétences des élèves.

Quant au core curriculum comme l'affirme Carine : « *Oui ! Le nouveau curriculum expose les compétences du socle. Malheureusement je ne les connais pas en tête. Je sais qu'il y les compétences disciplinaires et les autres qui sont transversales* » (Carine).

Un cadre d'orientation curriculaire (COC) comme l'affirment Jonnaert et Dépoover (2017) précise les grandes orientations qui guident l'ensemble du travail curriculaire et de l'action pédagogique et en assure la cohérence par rapport aux politiques éducatives ; il peut être complété par un core curriculum qui définit des socles de connaissances et de compétences que tous les élèves et les étudiants inscrits dans une offre de formation doivent au moins maîtriser. Le COC est donc d'une importance majeure, il permet à l'ensemble des métiers du curriculum et des enseignants, de travailler dans des perspectives et des buts généraux communs clairement précisés et partagés dans un dialogue social. Or, les enseignants interrogés ont démontré une connaissance approximative des finalités ou des missions assignées à l'éducation telles qu'énoncées dans le nouveau curriculum. Les enseignants parlent également avec beaucoup d'approximations, d'imprécisions et de confusions au sujet des compétences à observer chez les individus ayant achevé avec succès la scolarité (compétences du socle national). Les participants donnent l'impression de travailler au quotidien sans savoir pour quels buts ils exercent. En ouvrant le curriculum, ils s'intéressent le plus souvent au contenu disciplinaires, ce qui peut être préjudiciable à la qualité de l'enseignement. Bien que présents dans le curriculum, les enseignants n'y accordent pas beaucoup d'intérêt. Ce qui peut être à l'origine des flottements et des navigations à vue d'œil à un manque de repères. Au regard de ce qui précède, nous pouvons conclure que l'hypothèse de recherche HR1 est confirmée.

5.7.2 Interprétation des résultats des données liées à la logique d'organisation des apprentissages

Jonnaert (2009 ; 2015) envisage la Logique d'Organisation des Apprentissage comme l'un des piliers de la trame conceptuelle d'un curriculum de formation ou d'enseignement. Pour l'auteur en effet, un curriculum a besoin d'un fondement théorique pour son opérationnalisation effective. Du moins, la préoccupation fondamentale lorsqu'on envisage le cadrage curriculaire, est de clarifier le paradigme épistémologique dans lequel s'inscrit le curriculum en développement. Il s'agit, d'après la littérature (Jonnaert, 2009 ; Jonnaert et Vander Borgh, 2009), d'un cadre général de référence, qui articule les concepts

et les catégories devant guider les pensées et les actions des cadreurs dans la conception et la mise en œuvre des curriculums.

La conception d'un curriculum par compétences doit prendre appui sur l'apport des sciences cognitives, en s'inscrivant plus particulièrement dans les perspectives cognitiviste et socioconstructiviste. Or, les entretiens recueillis sur le terrain montrent que les enseignants ont des difficultés à comprendre la logique d'organisation des apprentissages dans le nouveau curriculum. Les participants ont souligné l'absence d'indications précises sur le cadre théorique de référence : « *Le curriculum en lui-même ne donne aucune indication sur le cadre théorique. Au quotidien nous évoluons comme-ça. Comme nous sommes à l'ère des compétences on se dit que c'est le constructivisme.* » (Nestor). Au niveau de l'approche pédagogique, rien n'est précisé : « *En terme d'approche pédagogique, je me dis qu'il s'agit de l'APC. Parce que dans le document, on ne parle que de compétences, compétences, compétences...* » (Adèle). Au sujet des situations didactiques et la logique des contenus, les réponses sont surprenantes : « *C'est même par votre question que j'ai découvert que le curriculum doit proposer des situations didactiques aux enseignants. Avec l'aide de quelques collègues, c'est laborieusement qu'on parvient souvent à griffonner quelque chose* » (Yolaine). Certains enseignants dans une approche par tâtonnement ont évoqué le constructivisme et le socioconstructivisme comme cadres théoriques possibles, mais il y a une certaine confusion quant à leur signification et leur opérationnalisation dans les pratiques quotidiennes de classe. Les enseignants ont également mentionné que le curriculum ne propose pas de situations didactiques claires, ce qui les oblige à se débrouiller pour élaborer des situations adaptées aux objectifs d'apprentissage. En ce qui concerne les contenus codifiés, les participants ont des opinions mitigées. Certains enseignants reconnaissent une certaine organisation des contenus en domaines d'apprentissage, tandis que d'autres ont du mal à percevoir ce qui fait spécificité des programmes élaborés dans une logique de compétences. Une chose est claire. A la lecture des nouveaux curricula de l'enseignement primaire, on s'aperçoit que le paradigme épistémologique de la connaissance n'a pas été précisé par les auteurs des curricula. L'accent semble avoir été mis sur les contenus disciplinaires, sans aucune clarification relative à un cadre théorique de référence. C'est ce qui justifierait les conduites d'implication passive ainsi que le sentiment de flottement et de balbutiements chez les professionnels de terrain (Mias, 1998). Or d'après Jonnaert (2009), c'est ce cadre qui permet à l'enseignant de positionner sa posture, mais

aussi de savoir quelles habiletés il convient de mobiliser. Dans la dimension systémique, toute modification (ou l'absence) d'un seul de ses éléments génère un ensemble d'effets en cascade sur le système. Ce qui confirme notre hypothèse de recherche HR2

5.7.3 Interprétation des résultats des données liées aux objets transversaux

Dans la dynamique de l'ingénierie curriculaire, Jonnaert et Vander Borgh (2009) postulent les Objets Transversaux comme troisième pilier de la trame conceptuelle d'un curriculum. La clarification des OT dans un curriculum passe par la précision faite sur le type d'apprentissage privilégié. Les interprétations des résultats des entretiens montrent que les enseignants ont des difficultés à saisir le type d'apprentissage privilégié dans le nouveau curriculum si tant est que celui-ci ne donne pas d'indications précises à ce sujet, ce qui produit une confusion chez les enseignants quant au choix du type d'apprentissage à mettre en œuvre dans le curriculum. Certains enseignants ont évoqué le constructivisme et le socioconstructivisme comme cadres théoriques possibles, mais il y a une certaine confusion quant à leur signification. Les enseignants ont également mentionné différents types d'apprentissage tel que l'apprentissage par résolution de problèmes, l'apprentissage collaboratif et le développement de compétences pratiques. Les interprétations montrent également que certains enseignants ont choisi de mettre l'accent sur le développement de compétences pratiques, tandis que d'autres se sont orientés vers des projets pédagogiques ou l'apprentissage collaboratif. En résumé, les enseignants ont besoin de clarifications sur la logique d'organisation des apprentissages, le cadre théorique de référence, l'approche pédagogique et les situations didactiques pour mieux comprendre le nouveau curriculum et mettre en œuvre des méthodes pédagogiques adaptées.

Dans les curricula de l'enseignement primaire, le type d'apprentissage privilégié n'apparaît pas clairement. La préface du Ministre ne se prononce pas sur le type d'apprentissage privilégié que les enseignants doivent pouvoir mettre en œuvre. Or, l'APC n'est pas un type d'apprentissage, c'est une approche pédagogique. En effet, le type d'apprentissage est-il par problème ? Est-ce par projet ? Est-ce l'apprentissage coopératif ou l'apprentissage explicite ou stratégique ? Ces chaînons manquants (Ngbwa & al. 2020) expliquent fort opportunément les difficultés d'implication professionnelles des enseignants. Lesquelles difficultés entravent les pratiques de classe. D'où la confirmation de notre hypothèse de recherche HR3

5.8- Interprétation des résultats des données liées à l'appropriation de la réforme curriculaire par les enseignants

5.8.1. Interprétation des données liées à l'information sur la réforme curriculaire

Comme le soutiennent bon nombre d'auteurs, une réforme devrait s'implanter du bas vers le sommet et non l'inverse. Des auteurs comme Huberman (1983), Legendre, (2002) et Fullan (2007) pensent qu'aucune réforme pédagogique ne peut se concrétiser sans l'implication et la participation active des enseignants chargés de traduire le curriculum officiel en curriculum réel. Toutefois, l'information concernant l'arrivée de la réforme curriculaire basée sur l'approche par compétences dans les écoles Camerounaises semblerait n'être pas bien véhiculée, selon les enseignants interrogés. Les autorités Camerounaises ont l'air d'avoir négligé la phase première d'une réforme celle qui consiste à associer les enseignants en les préparant et les sensibilisant au changement pour qu'ils puissent l'accepter et s'en approprier en vue d'une bonne mise en œuvre dans les classes. Dans le cas du Sénégal, il semble que les enseignants aient été laissés de côté et que leur avis n'ait pas été pris en compte dans cette réforme. Ceci expliquerait notamment le sentiment de frustration et une certaine prise de distance vis-à-vis de la réforme de la part des enseignants. C'est pourquoi, comme le précise Abdou, certains nient toute responsabilité quant à la réussite ou non de l'application des changements dans les classes : « *En tout cas moi j'applique pour appliquer même si je n'ai pas bien compris, je fais ce qu'ils me demandent etc 'est tout.* ». Les enseignants déplorent donc des carences en ce qui concerne la diffusion de l'information.

5.8.2- Interprétation des données à l'information sur la réforme curriculaire

En ce qui concerne la formation des enseignants, la réforme ne semble pas être le résultat d'une réflexion murie aux yeux des enseignants. Elle semble avoir été implantée à la hâte sans la préparation nécessaire. Une bonne préparation aurait pris en compte l'expression des besoins en formations des enseignants comme le suggère Lapointe (1992). Les enseignants ont également déploré la durée des formations jugée trop courtes. Bien plus, il semblerait que les inspecteurs chargés de la formation des enseignants éprouvaient également d'énormes difficultés à expliquer les nouveaux concepts (Compétences, situation didactiques etc....). Le manque de formation des enseignants, source des difficultés de

compréhension, peut avoir un impact négatif sur l'appropriation d'une réforme curriculaire comme le démontre Fullan, M. (2001)

- La résistance à la réforme : Les enseignants peuvent être réticents à adopter une nouvelle réforme s'ils ne comprennent pas les raisons de son introduction et comment elle doit être mise en œuvre. Cela peut entraîner une résistance à la réforme, ce qui peut compromettre son efficacité.
- La mauvaise mise en œuvre : Les enseignants qui ne sont pas formés à la nouvelle réforme peuvent mal comprendre les objectifs de la réforme et la manière dont elle doit être mise en œuvre. Cela peut entraîner une mauvaise mise en œuvre, ce qui peut nuire à l'apprentissage des élèves.
- L'incohérence dans l'enseignement : Si les enseignants ne sont pas formés à la nouvelle réforme, ils peuvent continuer à enseigner selon leurs anciennes méthodes. Cela peut entraîner une incohérence dans l'enseignement, ce qui peut rendre difficile pour les élèves de suivre le programme.
- La perte de temps : Si les enseignants ne sont pas formés à la nouvelle réforme, ils peuvent passer plus de temps à comprendre les nouvelles directives et les nouvelles méthodes d'enseignement, ce qui peut entraîner une perte de temps pour les élèves.

En somme, le manque de formation des enseignants peut avoir un impact négatif sur l'appropriation d'une réforme curriculaire. Il est donc important que les enseignants soient formés à la nouvelle réforme pour garantir son succès.

5.8.3 Interprétation des données liée à l'adhésion et à la participation à la réforme curriculaire

Comme nous l'avons mentionné dans le cadre conceptuel de cette étude, la participation à la réforme curriculaire 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. La mise en œuvre du curriculum devient une routine et une facilité pour le professionnel. Or, Les résultats relatifs à l'adhésion et à la participation des enseignants à la réforme curriculaire montrent que le nouveau curriculum n'a pas obtenu l'adhésion de tous les enseignants. Si quelques-uns ont montré une volonté

d'adapter leurs pratiques aux prescrits officiels, plusieurs autres sont restés réfractaires aux modifications apportées dans la façon d'enseigner. Ce rejet serait peut-être dû selon Bernard et al (2007) à la précarité des moyens mis à la disposition de ces enseignants ou des difficultés de compréhension de l'innovation. Ces derniers se demandent comment dans une classe jumelée de 120 élèves ou plus, l'enseignant pourra mener un suivi de proximité pour chaque élève ? Ce sont là disent-ils des questions de méthodes d'enseignement sur lesquelles on peut avoir beaucoup d'intérêts à se pencher dans le cas de l'école Camerounaise.

Dans un autre ordre d'idées, les pays africains qui ont mis en œuvre la réforme par l'APC ont pensé entre autres motifs qui les ont poussés à opérer ces changements qu'il fallait mettre en place des principes pédagogiques nouveaux dans des contextes souvent caractérisés par la rareté des ressources matérielles et financières. Or la question de la réforme ne se résume pas à modifier les programmes scolaires, car il est assez facile de rédiger un document qui donne des orientations officielles. Le véritable défi est de traduire ces prescriptions dans les réalités des classes. Le curriculum réel est la traduction que les enseignants font des prescriptions. Ainsi, au-delà des finalités de la réforme, l'adhésion des enseignants et les moyens doivent suivre pour espérer de réels changements sur le plan de l'enseignement. Le fait que les acteurs ne participent pas en se montrant incapables d'assumer leur tâche par exemple, peut mener à l'échec du projet.

CHAPITRE 6 : DISCUSSION DES RESULTATS

Après avoir présenté et analysé les données des entretiens, il revient dans ce chapitre de discuter ces résultats. Cette discussion vise à confirmer, à infirmer ou à nuancer les résultats en les comparant à d'autres recherches.

6.1. Le Cadre d'Orientation curriculaire

Les résultats issus des discours des participants ont montré que les enseignants n'avaient pas une bonne maîtrise du COC. Les acteurs de terrain n'étaient pas suffisamment informés ou n'accordaient une grande importance sur les contenus du cadre d'orientation curriculaire, bien que ses éléments constitutifs soient présents dans la partie intitulée « Présentation générale du curriculum ». Les enseignants ont une connaissance approximative des finalités ou des missions assignées à l'éducation telles qu'énoncées dans le nouveau curriculum. Les enseignants parlent également avec beaucoup d'approximations, d'imprécisions et de confusions au sujet des compétences à observer chez les individus ayant achevé avec succès la scolarité (compétences du socle national). Les participants donnent l'impression de travailler au quotidien sans savoir pour quels buts ils exercent. En ouvrant le curriculum, ils s'intéressent le plus souvent au contenu disciplinaires, ce qui peut être préjudiciable à l'opérationnalisation du curriculum et donc, à la qualité de l'enseignement.

Cette étude trouve un grand écho dans les conclusions de plusieurs auteurs à l'instar de : Fullan (2001) qui insiste sur la nécessité d'un cadre d'orientation clair et cohérent pour assurer une mise en œuvre réussie d'un nouveau curriculum. Il affirme que les enseignants ont besoin d'une vision claire de ce que l'on attend d'eux pour pouvoir s'approprier un curriculum. Selon lui, un cadre d'orientation bien conçu peut aider à aligner les pratiques pédagogiques des enseignants sur les objectifs du curriculum. Darling-Hammond (2010) met également en avant l'importance d'un cadre d'orientation pour la formation des enseignants. Elle affirme que les programmes de formation doivent être alignés sur les objectifs du curriculum et que les enseignants doivent être formés à la mise en œuvre de ce dernier. Elle insiste sur le fait que les enseignants ont besoin d'une compréhension claire des objectifs du curriculum pour pouvoir l'enseigner efficacement. Hargreaves et Shirley (2009) proposent quant à eux le concept de « quatrième voie » pour la mise en œuvre du

changement éducatif. Selon eux, cette quatrième voie consiste à élaborer un cadre d'orientation curriculaire qui intègre les meilleures pratiques pédagogiques et qui est adapté aux besoins locaux. Ils affirment que ce cadre doit être élaboré en collaboration avec les enseignants et qu'il doit être suffisamment souple pour permettre une adaptation aux besoins locaux. En clair, l'élaboration d'un cadre d'orientation curriculaire est déterminante pour l'appropriation d'un curriculum par les enseignants. Ce cadre doit être clair, cohérent et adapté aux besoins locaux. Il doit être élaboré en collaboration avec les enseignants et être aligné sur les pratiques pédagogiques efficaces. Les enseignants ont besoin d'une compréhension claire des objectifs du curriculum pour pouvoir l'enseigner efficacement.

6.2 La logique d'organisation des apprentissages

Il a également été démontré que l'absence de clarifications sur cadre théorique de référence, l'approche pédagogique et l'absence des banques de situation constituent des freins à l'appropriation d'un curriculum. Bien avant, Piaget (1970) et Vigotsky (1978) démontraient que les précisions sur le cadre théorique de référence sont déterminantes pour l'appropriation du curriculum par les enseignants car elles permettent aux enseignants de comprendre les fondements théoriques qui sous-tendent les objectifs et les attentes du curriculum. Par exemple, si le curriculum est basé sur une approche constructiviste, les enseignants doivent comprendre que les élèves construisent leur propre savoir à partir de leurs expériences et interactions avec leur environnement, et que leur rôle est de faciliter ce processus plutôt que de transmettre des connaissances de manière passive. De même, si le curriculum est basé sur une approche socioconstructiviste, les enseignants doivent comprendre que l'apprentissage est un processus social et collaboratif, et que leur rôle est de faciliter les interactions entre les élèves pour qu'ils puissent construire leur propre savoir ensemble. En comprenant le cadre théorique de référence du curriculum, les enseignants peuvent choisir des stratégies pédagogiques appropriées pour aider les élèves à atteindre les objectifs du curriculum.

Par ailleurs, les études de Les précisions faites dans ces approches pédagogiques sont déterminantes pour l'appropriation du Curriculum par les enseignants car elles fournissent des perspectives théoriques et pratiques sur la manière dont les élèves apprennent et se développent. Ces approches pédagogiques mettent l'accent sur l'importance de comprendre les processus cognitifs, sociaux et émotionnels impliqués dans l'apprentissage et le

développement des élèves. En intégrant ces perspectives dans leur pratique pédagogique, les enseignants peuvent adapter leur enseignement en fonction des besoins et des capacités des élèves, favoriser leur engagement et leur motivation, et créer des environnements d'apprentissage stimulants et inclusifs.

Pour ce qui est des banques de situations didactiques, Perrenoud (2004) et Meirieu (2007) ont démontré que l'élaboration des banques de situations didactiques est déterminante pour l'appropriation du Curriculum par les enseignants car elle leur fournit des exemples concrets d'activités d'apprentissage qui sont en lien avec les objectifs du Curriculum. Ces banques de situations didactiques peuvent aider les enseignants à comprendre comment intégrer les différents domaines d'apprentissage et à concevoir des activités qui sont pertinentes et significatives pour les élèves. En utilisant ces banques de situations didactiques, les enseignants peuvent également adapter leur enseignement en fonction des besoins et des capacités des élèves, favoriser leur engagement et leur motivation, et créer des environnements d'apprentissage stimulants et inclusifs. De plus, l'élaboration de ces banques de situations didactiques peut impliquer la collaboration entre différents enseignants et experts en éducation, ce qui peut favoriser l'échange de bonnes pratiques et la mise en commun des connaissances. L'élaboration des banques de situations didactiques est un outil précieux pour aider les enseignants à comprendre comment intégrer les objectifs du Curriculum dans leur pratique pédagogique et à concevoir des activités d'apprentissage pertinentes et significatives pour les élèves.

6.3. Les opérateurs transversaux.

Les données issues du terrain semblent confirmer qu'une absence de clarifications sur le type d'apprentissage privilégié constituait un écueil à l'opérationnalisation du curriculum. En effet, les interprétations des résultats des entretiens montrent que les enseignants ont des difficultés à saisir le type d'apprentissage privilégié dans le nouveau curriculum parce que celui-ci ne donne pas d'indications précises à ce sujet, ce qui est à l'origine des grandes confusions chez les enseignants. Certains enseignants ont évoqué le constructivisme et le socioconstructivisme comme cadres théoriques possibles, mais il y a une certaine confusion quant à leur signification. Les enseignants ont également mentionné différents types d'apprentissage tel que l'apprentissage par résolution de problèmes, l'apprentissage collaboratif et le développement de compétences pratiques. Les

interprétations montrent également que certains enseignants ont choisi de mettre l'accent sur le développement de compétences pratiques, tandis que d'autres se sont orientés vers des projets pédagogiques ou l'apprentissage collaboratif. En résumé, les enseignants ont besoin de clarifications sur la logique d'organisation des apprentissages, le cadre théorique de référence, l'approche pédagogique et les situations didactiques pour mieux comprendre le nouveau curriculum et mettre en œuvre des méthodes pédagogiques adaptées. Dans une étude similaire, Matouwé et Mgbwa (2020) ont démontré que les enseignants des ENIEG avaient des difficultés à s'approprier leur curriculum parce qu'il n'y a pas eu de « clarification sur les plans axiologique, épistémologique et praxéologique. Cette négligence engendre des écueils qui rendent encore difficile l'opérationnalisation des curricula. Les acteurs sont comme surpris par la réforme ».

Le développement des curricula (par APC) induit une ingénierie qui ne nécessite pas seulement de préciser des orientations curriculaires et de les traduire dans des programmes éducatifs. L'une des préoccupations majeures des réformateurs semble d'après Jonnaert (2012), celle d'envisager comment le curriculum, dans sa dimension officielle, franchit-il les différentes strates d'un système éducatif pour pénétrer dans les salles de classe, et faire en sorte que les élèves construisent réellement des connaissances et développent effectivement des compétences relatives aux prescrits du curriculum et aux savoirs codifiés dans des programmes éducatifs ? Comment ces savoirs codifiés peuvent-ils réellement devenir des objets d'apprentissage pour les élèves ?

6.4. L'appropriation de la réforme par les enseignants de l'éducation de Base.

De façon succincte, en termes d'appropriation de la réforme par les enseignants, les entretiens ont révélé que d'une part, l'information concernant les nouveaux changements a été peu ou mal transmise du sommet vers la base. Les enseignants auraient reçu difficilement et tardivement l'information concernant la réforme. Ils seraient de ce fait absents du processus de préparation et d'élaboration du nouveau curriculum. La formation a elle aussi fait l'objet de critique de la part des participants qui déplorent le fait qu'elle soit mal organisée tant dans la façon de dispenser les contenus que des méthodes utilisées par les formateurs et de la durée de la formation. D'autre part nous avons. Les résultats relatifs à l'adhésion et à la participation des enseignants à la réforme curriculaire montrent que le nouveau curriculum n'a pas obtenu l'adhésion de tous les enseignants. Si quelques-uns ont montré une volonté d'adapter leurs pratiques aux prescrits officiels, plusieurs autres sont

restés réfractaires aux modifications apportées dans la façon d'enseigner et d'évaluer. En effet, plusieurs enseignants trouvent le curriculum opaque, compliqué à saisir. Les perceptions des enseignants sur les caractéristiques du nouveau curriculum sont marquées par un différentiel entre les prescriptions officielles et un sentiment de malaise face à une approche qui leur paraît pertinente mais extrêmement contraignante, avec un appareillage conceptuel très lourd et un système d'évaluation très exigeant. Les enseignants doutent de son applicabilité dans le contexte actuel des systèmes éducatifs

Depover 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 et les rencontres régulières d'échange et de partage d'expériences professionnelles sur la mise en œuvre de l'APC facilitent 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.

6.5. Perspectives pour une meilleure appropriation du curriculum par les enseignants de l'éducation de base.

L'interprétation de ces données laisse entrevoir que l'appropriation et l'opérationnalisation des nouveaux curricula mis en œuvre dans l'enseignement primaire depuis 2018 semblent difficiles pour les acteurs de terrain à l'éducation de base et ceci, du fait des manquements constatés dans l'élaboration de la trame conceptuelle du curriculum qui n'a pas tenu compte des impératifs du cadrage curriculaire visant à clarifier la logique

des organisations des apprentissages et de préciser les objets transversaux. 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 l'omission de certains composants essentiels de la trame conceptuelle, mais également de la faible connaissance par les enseignants des composants existants dans la trame conceptuelle. D'après les enseignants, *Honnêtement, je n'ai pas d'information claire sur le cadre théorique prôné par le nouveau curriculum. Dans les séminaires, on nous a dit que les enfants doivent désormais participer à la construction de leurs savoirs. S'il faut classer cela dans un cadre, je ne sais pas lequel correspond à ces pratiques. (Martine).*

« *Le curriculum en lui-même ne donne aucune indication sur le cadre théorique. Au quotidien nous évoluons comme-ça. Comme nous sommes à l'ère des compétences on se dit que c'est le constructivisme* » (Nestor)

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 L'élaboration d'un cadre d'orientation curriculaire, de la clarification de la logique d'organisation des apprentissages et la précision des objets transversaux. Chacune de ces actions est guidée par une série d'indicateurs permettant de les opérationnaliser sur le terrain. Ainsi, pour le cadre d'orientation curriculaire, les concepteurs devront énumérer le contexte de la réforme, les finalités et les profils de sortie. Cette manière de procéder à l'avantage de rendre explicite les choix privilégiés par les politiques publiques. Ces orientations articulées entre elles constituent en quelque sorte le fil rouge qui sert de balise aux pratiques pédagogiques.

Pour ce qui est de la logique d'organisation des apprentissages, elle doit clarifier le cadre théorique de référence, proposer une banque de situation didactiques et concevoir des contenus d'enseignement (ce que les enseignants vont enseigner et ce que les élèves vont apprendre). D'après Jonnaert (2009), c'est ce cadre qui permet à l'enseignant de positionner sa posture, mais aussi de savoir quelles habiletés il convient de mobiliser.

En ce qui concerne enfin les objets transversaux, leur clarification passe par la précision faite sur le type d'apprentissage privilégié. Pour Matouwé (2022), la clarification des objets transversaux doit se traduire par le questionnement suivant : le type d'apprentissage est-il par problème ? Est-ce par projet ? Est-ce un apprentissage coopératif ?

Tous ces éléments selon Jonnaert (2015), Ngbwa et Matouwe (2020) constituent les premiers impératifs à considérer pour la cohérence d'un curriculum. Jonnaert (2015) propose la trame conceptuelle du curriculum. Elle articule entre eux trois cadres qui offrent la possibilité de nommer les fonctions d'un curriculum à travers des actions qui sont spécifiques aux différents formats que peut prendre un curriculum. Il s'agit des cadres fonctionnels d'un curriculum. Cette trame conceptuelle met en relation l'ensemble des composantes du système qu'est un curriculum. La trame conceptuelle du concept de curriculum permet de repositionner les différentes composantes d'un curriculum. Elle est le résultat d'un travail de modélisation de ce concept, afin qu'un curriculum puisse être analysé. Comme dans tout système Jonnaert reconnaît au curriculum des éléments de complexité. L'auteur affirme par ailleurs qu' « Un curriculum d'un système éducatif est nécessairement complexe », et que « Toute modification au niveau d'un seul de ses éléments génère un ensemble d'effets en cascade sur le système. Un curriculum a donc nécessairement une dimension systémique » Jonnaert et al. (2009). Vue sous cet angle L'approche systémique de Bertalanfy (1991) peut aider à assurer la cohérence d'un curriculum en considérant le curriculum dans son ensemble plutôt que de manière fragmentée. Cette approche considère les différentes parties du curriculum comme interdépendantes et interconnectées, ce qui permet de mieux comprendre comment les changements dans une partie peuvent affecter l'ensemble du programme. L'approche systémique peut également aider à identifier les relations entre les différentes parties du curriculum, ce qui permet de mieux comprendre comment les objectifs d'apprentissage, les activités d'apprentissage et les évaluations sont liés. Cela peut aider à s'assurer que toutes les parties du curriculum sont cohérentes et contribuent à l'atteinte des objectifs d'apprentissage.

Il est donc de l'intérêt du système éducatif Camerounais de revisiter, mieux de réviser la trame conceptuelle du curriculum en vigueur dans l'enseignement primaire pour y ajouter les chaînons manquants afin de permettre une appropriation facile de la réforme curriculaire par les enseignants de l'éducation de base.

6.6 LES LIMITES DE L'ETUDE

Cette partie du travail met en exergue les insuffisances de l'étude et les difficultés rencontrées pendant la recherche. En effet, les résultats de cet essai dans le domaine de la

recherche en sciences de l'éducation sont empreints de limites du fait de l'absence des statistiques récentes du degré d'appropriation de la réforme curriculaire par les enseignants de l'Education de Base. En 2023, la réforme curriculaire n'étant rendue qu'à sa cinquième année de mise en oeuvre, les données chiffrées de l'appropriation des curricula ne sont pas encore disponibles dans certaines structures déconcentrées du Ministère de l'Education de Base.

Cette étude aurait pu être menée pas seulement auprès des enseignants mais aussi auprès des élèves pour la rendre plus complète. Ces enfants qui sont les principaux destinataires du curriculum peuvent nous fournir des informations suffisamment fiables et importantes sur les perceptions qu'ils ont de ce nouveau curriculaire. Comment le vivent-ils ? Comment l'apprécient-ils ? Mais le choix porté uniquement sur les enseignants se justifie par le fait que ces derniers étant l'un des maillons essentiels de l'opérationnalisation des curricula, nous voulions attirer leur attention sur la nécessité à comprendre les difficultés qui sont les leurs à s'approprier ce nouvel outil qui a pour ambition d'améliorer les résultats d'apprentissage et pour que l'école se mette définitivement au service de la société globale. Au cours de cette étude, les difficultés rencontrées étaient d'ordre financier et temporel car le champ spatial de cette étude aurait pu être élargi dans toute la région de l'Adamaoua voire même l'étendue du territoire Camerounais. Mais faute de moyens financiers et de temps, cela n'a pas été possible.

6.7. Suggestions

L'appropriation du nouveau curriculum par les enseignants reste un problème majeur de notre système éducatif actuel. Cette appropriation n'est pas encore parfaite, tant on observe encore des flottements, des balbutiements et des résistances chez les enseignants. De ce fait, les propositions sont faites à l'endroit de l'Etat car les problématiques du curriculum au Cameroun malgré la décentralisation, relèvent encore de la compétence de l'Etat, aux enseignants et au PAREC.

- **Suggestion à l'endroit de l'Etat, du ministère de l'éducation Base et du ministère des enseignements secondaires**
 - Nous suggérons à l'Etat et principalement au Ministère des Enseignements Secondaires d'inclure dans les modules de formation initiales des élèves-

Maîtres, des cours sur la maîtrise du nouveau curriculum afin qu'une fois sur le terrain ils n'aient pas de difficultés d'adaptation.

- Aux concepteurs des curricula, nous suggérons la conception des documents de clarifications des éléments de la trame conceptuelle du curriculum (Cadre théorique de référence, approche pédagogique, banques de situations
- Aux responsables de l'Education de Base, nous suggérons de poursuivre le suivi de la mise en œuvre de la réforme et parfaire la formation des maillons de la chaîne de supervision pédagogique placés sous leurs responsabilités

➤ **Suggestion à l'endroit des enseignants**

L'être humain a une propension naturelle à être réfractaire au changement. Abandonner les routines relativement efficaces pour des pratiques prometteuses sans véritables garanties de succès est un risque que beaucoup n'aiment pas prendre. Mais dans un monde en constante mutations, nous suggérons aux enseignants d'être un peu plus engagés et motivés dans la compréhension, l'adhésion et l'intégration des nouvelles professionnalités dans les pratiques. Il y va du succès et de l'avenir des enfants que la nation nous a confié.

➤ **Suggestion à l'endroit du PAREC**

Dans le souci constant d'atteindre l'objectif d'une éducation de qualité, le PAREC a engagé un certain nombre d'action dont l'un des piliers est la formation des enseignants du primaire et de la maternelle à l'utilisation du nouveau curriculum. Tout en félicitant de cet apport incommensurable, nous suggérons à cet organisme d'intensifier les formations sur le terrain pour que dans la mesure du possible, tous les acteurs intervenant dans le processus du curriculum soient imprégnés du contenu et des objectifs assignés à ce nouvel outil.

CONCLUSION

En somme, l'objectif poursuivi tout au long de cette étude était de déterminer comment la trame conceptuelle du curriculum agit sur l'appropriation de la réforme curriculaire par les enseignants de l'arrondissement de Nyambaka.

En effet, l'étude part du constat selon lequel, d'une part, dans le sous-système francophone, les enseignants éprouvent des difficultés à analyser les démarches des élèves et à choisir des situations suffisamment riches pour favoriser les apprentissages, et que d'autres parts, les perceptions des enseignants sur les caractéristiques du nouveau curriculum sont marquées par un différentiel entre les prescriptions officielles et un sentiment de malaise face à une approche qui leur paraît pertinente mais extrêmement

contraignante, avec un appareillage conceptuel très lourd et un système d'évaluation très exigeant. Ces difficultés qu'éprouvent les enseignants, signe extérieur de la difficile appropriation du nouveau curriculum, ont pour conséquence, les performances scolaires peu reluisantes des apprenants. Pour expliquer cette difficile appropriation des réformes curriculaires par les enseignants, Matouwé (2022) a mis en évidence un ensemble d'écueils qui rendent difficile l'opérationnalisation des curricula par les praticiens de classe dans les écoles primaires et maternelles. La difficulté résulte du fait de la non explicitation de la trame conceptuelle du curriculum. De ce qui précède découle la question de recherche suivante : *la trame conceptuelle du curriculum est-elle déterminante dans l'appropriation de la réforme curriculaire par les enseignants l'éducation de base au Cameroun ?* Pour répondre à cette question de recherche, notre étude s'est appuyée sur les modèles théoriques de la trame conceptuelle de Jonnaert (2015), de l'approche systémique de Bertalanfy (1991) et de l'appropriation de Faouzi (2020).

Pour explorer cette question, nous avons adopté une démarche d'étude qualitative, s'adressant à un échantillon de dix personnes que nous avons obtenues par choix raisonné. Pour ce faire, les entretiens individuels de type semi-directif ont permis de recueillir des informations. Les données collectées auprès desdits sujets et traitées par l'analyse de contenu se situant dans le cadre d'une recherche- action, ont laissé apparaître que l'ignorance du cadre d'orientation curriculaire, l'absence de précisions sur logique d'organisation des apprentissages et l'absence des objets transversaux représentent un obstacle à l'appropriation du curriculum par les enseignants. Les témoignages des participants ont révélé que les enseignants n'avaient pas une connaissance claire du COC bien que présent dans le curriculum, la LOA est absente, les OT pas suffisamment clairs. Ce travail a ainsi mis en lumière un ensemble d'écueils qui rendent difficiles l'appropriation de la réforme curriculaire par les enseignants. D'après ces résultats nous avons formulé l'hypothèse selon laquelle : *la trame conceptuelle du curriculum est déterminante dans l'appropriation de la réforme curriculaire par les enseignants l'éducation de base au Cameroun.* À la lumière de ces résultats, nous avons envisagé des perspectives pour une meilleure appropriation de la réforme curriculaire par les enseignants, acteurs de terrain et maillon essentiel dans l'implantation du nouveau curriculaire ; ensuite des propositions ont été formulées à l'endroit de l'Etat, du MINEDUB, du MINESEC, du PAREC et des enseignants.

Au terme de notre étude, nous sommes à même de conclure que depuis septembre 2018, date de sa mise en œuvre, les enseignants de l'arrondissement de Nyambaka éprouvent des difficultés à s'approprier le nouveau curriculum de l'enseignement primaire. La faute à un curriculum qui ne donne pas assez de repères nécessaires à sa compréhension et à son opérationnalisation.

A cet égard, l'élaboration d'une trame conceptuelle avec toutes ses composantes devraient être la préoccupation majeure des concepteurs du curriculum. Ainsi, la mise en place des stratégies visant à expliciter le cadre d'orientation curriculaire, à clarifier la logique des organisations des apprentissages et à préciser les opérateurs transversaux sont nécessaires au renforcement du processus d'appropriation du curriculum par les enseignants de l'éducation de Base.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Abdelwahed, B. (2012). *Elaboration des situations d'intégration*. Centre régional des métiers d'éducation et formation-sefrou-Certificat d'enseignant de primaire.

Aktouf, O. (2014). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations : Une introduction à la démarche classique et une critique*. SainteFoy : Presse de l'Université du Québec.

Any-Gbayere, S. (2006). *Politique éducative et développement en Afrique*. L'Harmattan.

Astolfi J.-P. et Develay, M. (1989). *La didactique des sciences. Que sais-je ? Guide du formateur en didactique des sciences*. De Boeck. N° 2448. Paris,

Astolfi, J.- P. (1992). *L'école pour apprendre, ESF*.

- Aubin, G. *La recherche en pédagogie*. Article revue *Prospectives*, Volume 6, Numéro 1. <http://www.cdc.qc.ca/prospectives/6/aubin-6-1-1970>.
- Autissier, D. et Moutot, J.M. (2013). *Méthode de conduite du changement. Diagnostic, Accompagnement, Pilotage*, Dunod.
- Bertalanffy, L. (1973). *Théorie générale des systèmes*. Dunod
- Chaffi, C.I. & Oyono, A. D. (2023). Schèmes des actes de gestion et applicabilité des procédures en matière de ressources humaines sur la déperdition des enseignants du primaire au Cameroun. *European Journal of Education Studies*. Volume 10 www.oapub.org/edu
- Coumba Sall, (2013). *L'implantation du nouveau curriculum basé sur l'approche par compétences telle que vécue par les enseignants de la Première étape du primaire au Sénégal*.
- Darling-Hammond, L. (2010). *The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future*. Teachers College Press.
- De Rosnay, J. (1991). *Le macroscopie*. Seuil
- 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
- Delorme, C. (2008). *L'approche par les compétences : entre les promesses des déclarations et les réalités du terrain, reconnaissance ou négation de la complexité*. Dans Moussadak Ettayebi, Renato Operti et Philippe Jonnaert (Dir.), *Logique de compétences et développement curriculaire. Débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs* (p. 113-126). L'Harmattan.
- Demeuse, M. & Strauven, C. (2013). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation : des options politiques au pilotage*. *Perspectives en éducation et formation*
- Demeuse, M. (2013). *Elaborer un curriculum de formation et en assurer la qualité*. Florence Parent & Jean Jouquan. *Penser la formation des professionnels de la santé. Une perspective intégrative*, De Boeck, pp.315-330, 2013, *Pédagogies en développement*, 978-2-8041-7623-5. fihal-00826918f

- Depover, C. & Noel, N. (2005). *Le curriculum et ses logiques : une approche contextualisée pour analyser les réformes et les politiques éducatives, 2005.*
- Depover, C. (2006). *Conception et pilotage des réformes du curriculum.* Unesco ED/EPS/2006/PI/18
- Dugal, J.P. (1992). *Dicodidac*, CRDP Limoges, 1992
- Duplessis, P. (2008). *L'objet d'étude des didactiques et leurs trois heuristiques : épistémologique, psychologique et praxéologique*
- Duroisin, N & al. (2008). *Concevoir un programme d'études et ancrer ce travail de conception sur des propositions théoriques et méthodologiques, une tâche difficile ?* Microsoft® Encarta® 2009. © 1993-2008 Microsoft Corporation
- Dutriaux (2019), *La théorie systémique, qu'est-ce que c'est ?* IDEE. « C'est systémique! », IAE Paris – Sorbonne Business School
- Eva, G. (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.* Faculté des sciences économiques, sociales, politiques et de communication, Université catholique de Louvain, 2020.
- Faouzi, A. (2020). *Appropriation du changement : quel rôle pour la conduite du changement organisationnel ? Cas de l'entreprise Eau Minérale de Saida (E.M.S)* Revue Organisation & Travail Volume 8, N°3 (2020)
- Fisher, G.N. (1983). *Le travail et son espace : de l'appropriation à l'aménagement*, Paris, Dunod.
- Fonkeng, et al. (2014). *Précis de méthodologie de recherche en sciences sociales.* Yaoundé-Cameroun: ACCOSUP.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change.* John Wiley & Sons.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change.*
- Gohier, C. (2002). *Les finalités de l'éducation.* Les Presses de L'université de Laval.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2009). *The fourth way: The inspiring future for educational change.* Corwin Press.
- Hatim et Bouchra (2019). *Contribution à l'identification des déterminants à l'implantation des outils de gestion : cas des organisations non marchande*
- Huberman, A. (1983). *Comment s'opèrent les changements en éducation : contribution à l'étude de l'innovation.* Presse centrale.

- Jonnaert, Ph. (2015). *Indicateurs pour une évaluation globale d'un curriculum*.
- Jonnaert, Ph. (2009). *Compétences et socioconstructivisme : Un cadre théorique*. De Boeck
- Jonnaert, P., Ettayebi, M. et Defise, R. (2009). *Curriculum et compétences. Un cadre opérationnel*. De Boeck.
- Jonnaert, Ph et Depover, C. (2014). *Quelle cohérence pour l'éducation en Afrique ?*
- Jonnaert, Ph. (2015). *Indicateurs pour une évaluation globale d'un curriculum. Document 2: Note théorique et indicateurs pour un processus de validation*. Chaire UNESCO de...
- Jonnaert, Ph. (2015). *Vers une reproblématisation des assises d'une théorie curriculaire*. *Linguarum Arena*, (6), P. 9-28.
- Kouokam, E. *Quelle est la place du contexte dans une recherche ?* L'Harmattan. *l'enseignement. Éducation et francophonie*, 35(1), 72-87.
- Lessard, C. (2000). « *Évolution du métier d'enseignant et nouvelle régulation de l'éducation* », *Recherche et formation*, 35, p. 91-116.
- Marsenach, J. (1989). *Les pratiques des enseignants dans les collèges*, *Revue française de pédagogie*, n°89,
- Matouwe, A. (2022) *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*
- Meirieu, P. (2007). *Banques de situations didactiques: un outil pour*
- Mgbwa, V & al. (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*. *International Journal of Latest Engineering and Management Research (IJLEMR)*.
- Mgbwa, V., et 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*. *International Journal of Latest Engineering and Management Research (IJLEMR)* 5(7), 07-12.
- Mgbwa, V., Matouwé, A., Ndoungmo, I. (2019). *Appropriation de l'APC par les acteurs : entre légitimation et résistance*. *Syllabus, Revue Scientifique Interdisciplinaire de l'École Normale Supérieure*. Série Lettres et Sciences Humaines, Special focus on APC/CAB, 8 (2), 259-286.

- Mias, C. (1998). *L'implication professionnelle dans le travail social*. Éd. L'Harmattan,
- Miled, M. (2005). *Un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par les compétences*. La refonte de la Pédagogie en Algérie – Défis et enjeux d'une société en mutation, Alger : UNESCO - ONPS
- MINEDUB. (2012). *Socle national de compétences*
- MINEDUB (2018). *Curriculum de l'enseignement primaire francophone Camerounais Niveau 3 : cycles des approfondissements (CM1-CM2)*
- MINEPAT (2020). *Stratégie Nationale de Développement 2020-2030 Pour la transformation structurelle et le développement inclusif*.
- Mucchielli, A. (2004). *Dictionnaires des méthodes qualitatives en sciences humaines* (2ème édition). Armand colin.
- Njiale, P.M. (2009). *Entre héritage et globalisation : l'urgence d'une réforme de l'école au Cameroun*. Colloque 2009 : Un seul monde, une seule école ? Les modèles scolaires à l'épreuve de la mondialisation, 12, 13, 14 mars 2009 - CIEP
- Paquay, L. (2013). *À quoi bon un curriculum de qualité s'il ne change pas les pratiques enseignantes* » ? Université catholique de Louvain leopold.paquay@psp.ucl.ac.be
- PASEC, (2021). PASEC2019. *Qualité du système éducatif francophone camerounais: Performances et environnement de l'enseignement-apprentissage au primaire*. PASEC, CONFEMEN.
- Penneman, J. (2016). *Lire écrire 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>.
- Perrenoud, P. (2004). *La banque de situations didactiques: un outil pour construire des compétences*. Cahiers pédagogiques, (424), 30-33.
- Perrenoud, Ph. (2002). *Dix principes pour rendre le système éducatif plus efficace*. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Université de Genève.
- République du Cameroun, (2009). *Cameroun-Vision 2035*.
- République du Cameroun, (2013). *Document de Stratégie du Secteur de l'Education et de la Formation 2013-2020 (DSSEF)*.

- Rougier, B. (2009). *Construction d'une séquence pédagogique*. En ligne sur le site de l'Académie de Versailles – Sciences Biologiques et Science Sociales Appliquées
- Sauvageot, M. (1994). *Les trames conceptuelles, outils de formation en didactique de la biologie*. Centre IUFM de Dijon
- Schön, D.A. (1983). *The Reflexive Practitioner: How Professional Think in Action*, New-York, Basic Books. Traduction française: *Le praticien réflexif*, Montréal, Éditions Logique (1994).
- Serfaty-Garzon, P (2003). *Dictionnaire critique de l'habitat et du logement*. Sous la direction de Marion Segaud, Jacques Brun, Jean-Claude Driant, Editions Armand Colin, P. 27-30
- Sylla, K. (2004). *L'éducation en Afrique*: L'Harmattan. Teacher college press.
- Theureau J. (2011). *Appropriation 1, 2, 3 ou Appropriation, Incorporation «Inculturation »*. Papier présenté dans le cadre de la Journée Ergo-Idf Appropriation & Ergonomie.
- Tyack, D. et Cuban, L (1999). *Tinkering Toward Utopia: A Century of Public School Reform*, Cambridge, and Harvard University Press.
- UNESCO-BIE. (2016). *Qu'est-ce qui fait un curriculum de qualité ?* Réflexion en cours n°2 sur Les principaux enjeux actuels en matière de curriculum et d'apprentissage, Février, 2016, n°2IBE/2016/WP/CD/02

ANNEXES

ANNEXE 1

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN

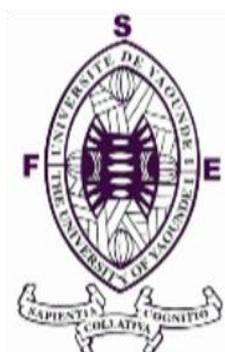
MINISTÈRE DE
L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

FACULTÉ DES SCIENCES DE
L'ÉDUCATION

UNITÉ DE RECHERCHE ET
FORMATION DOCTORALE EN
CURRICULA ET ÉVALUATION

DÉPARTEMENT DE CURRICULA
ET ÉVALUATION



REPUBLIC OF CAMEROON

MINISTRY OF HIGHER
EDUCATION

UNIVERSITY OF YAOUNDÉ I

FACULTY OF EDUCATION

UNIT FOR DOCTORATE
TRAINING IN CURRICULA AND
EVALUATION

DEPARTMENT OF CURRICULA
AND EVALUATION

Formulaire de consentement éclairé

Cette recherche est réalisée dans le cadre du projet du master II de la faculté des sciences de l'éducation, département des curricula et évaluation de l'Université de Yaoundé I. Elle a pour

objectif de déterminer l'influence de la trame conceptuelle du curriculum dans l'appropriation du curriculum par les enseignants de l'éducation de base de l'arrondissement de Nyambaka.

Déroulement de l'entretien

L'entretien semi-directif, se déroulera dans votre établissement. Elle aura une durée de 30minutes et sera enregistrée par audio avec votre consentement. L'entretien porte sur les thèmes suivants : le cadre d'orientation du nouveau Curriculum, sa logique d'organisation des apprentissages et ses objets transversaux.

Confidentialité et gestion des données

Au cours de ce travail de recherche vous pourrez être identifié(e) soit par votre nom, soit par un nom fictif pour assurer votre confidentialité, selon ce en quoi vous consentirez spécifiquement. Vous êtes libres de participer à ce projet, de répondre ou de refuser de répondre à certaines questions. Vous pouvez à tout moment nous indiquer soit d'arrêter ou de continuer, et si vous souhaitez qu'une information reste confidentielle, elle ne sera pas diffusée.

.....OUI, j'accepte de participer à l'étude.

.....NON, je n'accepte pas de participer à l'étude.

Nom du participant.....

Date et Signature.....

ANNEXE 2

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN

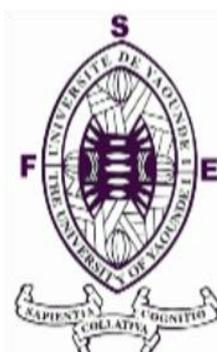
MINISTÈRE DE
L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

FACULTÉ DES SCIENCES DE
L'ÉDUCATION

UNITÉ DE RECHERCHE ET
FORMATION DOCTORALE EN
CURRICULA ET ÉVALUATION

DÉPARTEMENT DE CURRICULA
ET ÉVALUATION



REPUBLIC OF CAMEROON

MINISTRY OF HIGHER
EDUCATION

UNIVERSITY OF YAOUNDÉ I

FACULTY OF EDUCATION

UNIT FOR DOCTORATE
TRAINING IN CURRICULA AND
EVALUATION

DEPARTMENT OF CURRICULA
AND EVALUATION

Guide d'entretien

Préambule

Bonjour, je suis Monsieur BIDJANG OWONA Bienvenu, étudiant en Master 2 de la Faculté des Sciences de l'Education, filière curricula et évaluation, spécialité développeur et évaluateur des curricula de l'Université de Yaoundé I. Je mène une étude sur *la trame conceptuelle du curriculum et appropriation de la réforme curriculaire par les acteurs de terrains : Cas des enseignants de l'Education de Base*. Je m'intéresse au rôle de la trame conceptuelle du curriculum dans l'appropriation du curriculum par les acteurs de terrain. Pour ce faire, je souhaiterais recueillir vos avis à ce sujet via un entretien. Nous vous assurons que ces résultats seront utilisés exclusivement à des fins académiques et nous vous garantissons la confidentialité de vos réponses ainsi que leur anonymat.

Date de l'interview : _____ Heure de début : _____ Code de l'interviewé : _____

Lieu de l'interview : _____ Heure de fin : _____ Code de l'interview : _____

➤ **DONNÉES SOCIO-DÉMOGRAPHIQUES.**

Sexe : _____

Grade : _____

Année d'expérience : _____

Ecole : _____

Classe(s) tenue(s) : _____

THEME 1 : Le cadre d'orientation curriculaire

Sous thème 1 : le contexte

- Le contexte national et international ayant suscité la réforme curriculaire

Sous thème 2 : les finalités

- Les finalités assignées au système éducatif Camerounais

Sous thème 3 : le core curriculum

- Les profils de sortie des élèves à la fin de la scolarité obligatoire

THEME 2 : La logique d'organisation des apprentissages

Sous thème 1 : le cadre théorique de référence

- Le paradigme épistémologique adopté dans le curriculum
- L'approche pédagogique privilégiée dans le curriculum

Sous thème 2 : les situations didactiques

- Disponibilité d'une banque de situation dans le curriculum

- Capacité d'élaboration des situations didactiques aux objectifs pédagogiques poursuivis par les leçons.

Sous thème 3 : les contenus codifiés

- Des exemples de compétences pour le traitement de ces familles de situations
- Des domaines d'apprentissage
- Des compétences polyvalentes
- Des ressources

THEME 3 : les objets transversaux

Sous thème 1 : le type d'apprentissage privilégié

- Les méthodes d'apprentissage préconisées par le curriculum

THEME 4 : l'appropriation de la réforme curriculaire par les enseignants

- **Sous-thème 1** : L'information
- **Sous-thème 2** : la compréhension
- **Sous-thème 3** : l'adhésion
- **Sous-thème 4** : la participation

ANNEXE 3

Tableau 6: Arbre thématique relatif au Cadre d'orientation Curriculaire

Thème	Sous thèmes	Verbatims
	Informations liées au contexte de la réforme	<p>« En parcourant le curriculum, il y a effectivement une partie qui parle du contexte. Sans m'être attardé dessus, je pense que le contexte de la réforme est celui de l'adaptation des connaissances des élèves aux problèmes de la société » (Sydonie)</p> <p>« Effectivement, le nouveau curriculum donne des informations sur le contexte. C'est un contexte de recherche d'efficacité du système éducatif » (Sali)</p> <p>« Je ne me suis pas attardé sur cette partie, mais je pense que le curriculum contient une partie qui décrit le contexte dans lequel se déroule la mise en œuvre du curriculum. Il s'agit d'adapter le curriculum aux évolutions du temps » (Issa)</p>

<p>Cadre d'orientation curriculaire</p>	<p>Les finalités</p>	<p>« Selon moi, le contexte est celui de recherche d'une éducation de qualité, au service de l'émergence du Cameroun » (Adèle)</p> <p>« Je crois avoir lu les finalités de l'éducation dans le curriculum, à savoir former des citoyens capables de participer au développement économique et social du pays » (Martine).</p> <p>« Au niveau des finalités, je n'ai pas ça en tête, mais je pense notre école a pour finalité de développer les compétences chez les élèves. » (Abdou)</p> <p>« Je ne suis pas sûre de connaître exactement ce qui est écrit, mais je sais que le curriculum fait mention des finalités de l'éducation. Ce sont finalités qui guident notre action sur le terrain » (Nestor)</p> <p>« Le curriculum fait clairement mention des finalités poursuivis par l'école Camerounaise. Je ne les connais pas de mémoire, mais je pense qu'il s'agit des savoirs, savoir-faire et savoir-être » (Yolaine)</p>
	<p>Les informations liées au core curriculum</p>	<p>« Oui, le curriculum expose les compétences du socle. Nous avons deux types de compétences : les compétences disciplinaires et les compétences transversales. les compétences disciplinaires constituent un tremplin pour atteindre les compétences transversales » (Sali)</p> <p>« Communiquer en français et en anglais, utiliser les notions de base en mathématiques....voilà quelques compétences que j'ai en tête. Effectivement, le curriculum énonce clairement les compétences du socle national. » (Christian)</p> <p>« Oui ! le nouveau curriculum expose les compétences du socle. Malheureusement je ne les connais pas en tête. Je sais qu'il y les compétences disciplinaires et les autres qui sont transversales » (Carine)</p>

ANNEXE 4

Tableau 7: Arbre thématique de la logique d'organisation des apprentissages

Thème	Sous-thèmes	Verbatims
		<p>« Constructivisme ? Socioconstructivisme ? Sauf ignorance de ma part, le curriculum ne donne pas des indications claires sur le cadre théorique qui doit</p>

	Les contenus codifiés	<p>« On remarque quand-même que les contenus sont élaborés autour du développement des compétences » (Sydonie)</p> <p>« Ce qui est vrai c'est que les choses ont changé par rapport aux anciens programmes même si Je connais vraiment quelle est la configuration idéale des contenus d'enseignement dans une logique de compétence. » (Sali)</p>
--	------------------------------	--

ANNEXE 5

Tableau 8: Arbre thématique relatif aux objets transversaux

Thème	Sous-thèmes	Verbatims
Objets transversaux	Le type d'apprentissage privilégié	<p>« Le type d'apprentissage n'est pas clairement précisé dans le curriculum. Qu'à cela ne tienne, moi je mets l'accent sur le développement de compétences pratiques. » (Martine)</p> <p>« En lisant le curriculum, nous n'avons d'indications claires sur le type de pédagogie à mettre en œuvre. Mais pendant les journées pédagogiques, on nous a dit de faire des projets pédagogiques. C'est à cela que je m'atèle au quotidien. » (Adèle)</p> <p>« Le type d'apprentissage prôné dans le curriculum est l'apprentissage par résolution des problèmes. Il met l'accent sur l'apprentissage par l'expérience. Les élèves sont encouragés à explorer et à expérimenter par eux-mêmes, ce qui favorise leur curiosité et leur capacité à</p>

		<p><i>résoudre des problèmes. Cela permet aux élèves de développer des compétences pratiques tout en acquérant des connaissances académiques » (Issa).</i></p> <p><i>« En dehors des projets, on nous a demandé de promouvoir l'apprentissage collaboratif. Ici, les élèves sont encouragés à travailler en groupe, à partager leurs idées et à collaborer pour résoudre des problèmes. Cela favorise le développement de compétences sociales et de communication, ainsi que la capacité à travailler en équipe ». (Sali)</i></p>
--	--	--

ANNEXE 6

Tableau 9: Arbre thématique relatif à l'appropriation de la réforme curriculaire par les enseignants

Thème	Sous-thèmes	Verbatims
	L'information	<p><i>« Pendant les vacances 2018, j'ai entendu parler de la réforme par-ci par-là, les enseignants en parlaient beaucoup je les ai entendu dire qu'il y a une réforme qui va amener des changements radicaux dans les écoles. Mais je ne savais exactement de quoi il était question ». (Sali)</i></p> <p><i>« Je n'ai eu aucun écho, aucune information, je n'avais jamais entendu parler de cette réforme avant la rentrée scolaire 2018. C'est pendant les journées pédagogiques que j'ai appris qu'il y avait un nouveau document appelé curriculum ». (Martine)</i></p> <p><i>« J'ai entendu parler du curriculum à travers la rumeur, j'ai aussi entendu parler de la généralisation, je me</i></p>

		<p>avoir un effectif de 120 élèves que je dois diviser en groupes de six, et dix groupes ne peuvent pas se contenir dans nos classes, c'est impossible ». (Martine)</p> <p>« Non je ne l'applique pas, moi j'applique toujours la méthode traditionnelle. Parce que pour moi la réforme a ses insuffisances qui font que je ne peux pas l'appliquer. Le curriculum pour moi n'est pas bien conçu; il ne peut pas être bien exécuté. (Sydonie)</p>
--	--	---

ANNEXE 7

<p>RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN ***** UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I ***** FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION ***** DÉPARTEMENT DE CURRICULA ET EVALUATION *****</p>	<p>S</p>  <p>F E</p>	<p>REPUBLIC OF CAMEROON ***** UNIVERSITY OF YAOUNDE I ***** FACULTY OF EDUCATION ***** DEPARTMENT OF CURRICULUM AND EVALUATION *****</p>
<p>Le Doyen The Dean N° 606 bis /23/UYI/DSSE/</p>		
<p><u>AUTORISATION DE RECHERCHE</u></p>		



TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE	Erreur ! Signet non défini.
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES TABLEAUX	iv
LISTE DES FIGURES	v
LISTE DES ACRONYMES	vi
LISTE DES SIGLES	vii
RESUMÉ.....	viii
ABSTRACT	ix
INTRODUCTION.....	1

PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE.....	4
CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE	5
1.1 CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ETUDE	5
1.2 FORMULATION ET POSITION DU PROBLÈME	9
1.3 QUESTIONS DE RECHERCHE.....	13
1.3.1 Question principale de recherche	13
1.3.2 Questions spécifiques de recherche	13
1.4 OBJECTIFS DE L'ÉTUDE.....	14
1.4.1 Objectif général.....	14
1.4.2 Objectifs spécifiques de l'étude	14
1.5 INTÉRÊTS DE L'ÉTUDE	14
1.5.1 Intérêt Scientifique	15
1.5.2 Intérêt pédagogique.....	15
1.5.3 Intérêt social.....	16
1.6 DELIMITATIONS DE L'ETUDE	17
1.6.1 Délimitation thématique.....	17
1.6.2 Délimitation spatio-temporelle	17
1.7.1- Trame conceptuelle.....	18
1.7.1.1- Trame	18
1.7.1.2- Le concept.....	19
1.7.2- Trame conceptuelle du curriculum	20
1.7.3- Curriculum.....	20
1.7.4- Réforme curriculaire.....	22
1.7.5- L'Appropriation.....	23
1.7.6- Acteurs du système éducatif	25
CHAPITRE 2 : REVUE DE LITTERATURE	26
2.1- Aperçu historique des différentes réformes expérimentées dans le système éducatif Camerounais.....	27
2.1.1- La scolarisation post indépendance : 1960-1985	27
2.1.2- Un système scolaire en crise : 1990-2000.....	29
2.1.3- Les états généraux et les réformes : 2000 à nos jours.....	29
2.2- Les réformes en éducation et leurs difficultés d'implantation.....	30
2.3- Le changement planifié du processus de la réforme curriculaire et la place des.....	34
enseignants dans un processus de réforme.....	34
2.3.1- Le changement planifié en éducation.....	34
2.3.2- L'implication des enseignants dans le processus de réforme curriculaire : un ...	35
facteur déterminant pour la réussite d'une réforme	35

2.4- Les résistances aux changements induits par la réforme curriculaire et les mesures d'accompagnement	37
2.5- Réforme curriculaire et mesures d'implémentation.	40
2.6- Facteurs influençant l'implantation d'une réforme ou d'une innovation et sa continuation.....	42
2.7- La trame conceptuelle.	44
2.7.1. Cadre d'organisation curriculaire (COC) : socle de la trame conceptuelle d'un curriculum	45
2.7.1.1. Le contexte	46
2.7.1.2 Les finalités	47
2.7.1.3 Le core curriculum (les compétences du socle)	47
2.7.2 Logique d'organisation des apprentissages (LOA) : vecteur de l'opérationnalisation du curriculum	48
2.7.2.1 Le cadre théorique de référence	48
2.7.2.2- Les situations didactiques	49
2.7.2.3 - Les contenus codifiés	50
2.7.3. Objets transversaux (OT) : déterminants de l'appropriation du curriculum.....	50
Les compétences d'ordre intellectuel :	53
Les compétences d'ordre méthodologique :	54
Les compétences d'ordre personnel et interpersonnel	54
Les compétences de l'ordre de la communication	54
□ Les compétences clés	54
CHAPITRE 3 : THEORIES EXPLICATIVES.....	60
3.1- La théorie systémique de Bertalanfy (1991)	60
3.1.1- Les méthodes de l'approche systémique :	61
3.1.2- La théorie systémique et le curriculum.....	62
3.2- La théorie de l'appropriation de Faouzi (2020)	64
3.2.1 L'information	65
3.2.2 La compréhension	65
3.2.3 L'adhésion.....	66
3.2.4. La participation	67
DEUXIEME PARTIE : CADRE OPERATOIRE	69
CHAPITRE 4 : PREPARATION ET ORGANISATION DE L'ENQUETE	70
4.1-TYPE DE RECHERCHE.....	71
4.1.1. La démarche qualitative	71
4.1.2.- L'analyse documentaire.....	71
4.2- SITE DE L'ÉTUDE	72
4.2.1-Présentation et justification du site	72

4.2.2-Description du site de l'étude	72
4.3.- POPULATION DE L'ÉTUDE.....	73
4.3.1-Critères de sélection des participants.....	74
4.4-ECHANTILLON ET MÉTHODE D'ÉCHANTILLONNAGE.....	75
4.4.1-Technique d'échantillonnage.....	75
4.4.2. Echantillon	75
4.5.- PRESENTATION DE L'INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNEES ET JUSTIFICATION	76
4.5.1.1- L'entretien.....	76
4.6- VALIDATION DE L'INSTRUMENT	77
4.6.1- Déroulement des entretiens.....	78
4.6.1.1- Phase préparatoire	78
4.6.1.2 Déroulement des entretiens proprement dits (phase systématique)	79
4.7- MÉTHODE D'ANALYSE DES DONNÉES	79
4.7.1. Analyse de contenu thématique	80
4.7.2. La grille d'analyse thématique.....	80
4.8. Technique de dépouillement des données	84
4.8.1 Transcription des données.....	84
4.8.2- Le codage des données	84
4.9- VARIABLES, INDICATEURS ET MODALITES	84
4.9.1 Variables	84
3.9.2 Indicateurs et modalités	85
CHAPITRE 5 : PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION	89
DES DONNES	89
5.1- PRÉSENTATION DES RÉSULTATS ANAMNESTIQUES	89
5.1.1 Identification des participants	89
5.2 PRÉSENTATION DES DONNÉES LIÉES AUX VARIABLES DE L'ÉTUDE.....	90
5.3. Comment le Cadre d'organisation curriculaire (COC) est-il déterminant dans l'appropriation de la réforme curriculaire par les enseignants ? (QS1).....	91
5.3.1- Le contexte	91
5.3.2- Les finalités.....	91
5.3.3- Le core curriculum.....	92
5.4.1- Le cadre théorique de référence.....	93
5.4.2- Les situations didactiques	94
5.4.3- Les contenus codifiés.....	94
5.5 Comment les objets transversaux (OT) conditionnent-ils l'appropriation de la réforme curriculaire par les enseignants de l'Education de Base ? (QSR3)	95

5.6- Présentation des données liées à l'appropriation de la réforme curriculaire par les enseignants	95
5.7 INTERPRETATION DES RESULTATS	98
5.7.1 Interprétation des résultats des données liées au cadre d'orientation curriculaire...	99
5.7.2 Interprétation des résultats des données liées à la logique d'organisation des apprentissages	100
5.7.3 Interprétation des résultats des données liées aux objets transversaux	102
5.8- Interprétation des résultats des données liées à l'appropriation de la réforme curriculaire par les enseignants.....	103
5.8.1. Interprétation des données liées à l'information sur la réforme curriculaire	103
5.8.2- Interprétation des données à l'information sur la réforme curriculaire	103
5.8.3 Interprétation des données liée à l'adhésion et à la participation à la réforme curriculaire	104
.....	106
CHAPITRE 6 : DISCUSSION DES RESULTATS	106
6.1. Le Cadre d'Orientation curriculaire	106
6.2 La logique d'organisation des apprentissages.....	107
6.3. Les objets transversaux.	108
6.4. L'appropriation de la réforme par les enseignants de l'éducation de Base.	109
6.5. Perspectives pour une meilleure appropriation du curriculum par les enseignants de l'éducation de base.	110
6.6 LES LIMITES DE L'ETUDE	112
6.7. Suggestions	113
CONCLUSION	115
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	117
ANNEXES	123
ANNEXE 1	123
ANNEXE 2.....	124
ANNEXE 3.....	126
ANNEXE 4.....	127
ANNEXE 5.....	129
ANNEXE 6.....	130
ANNEXE 7.....	132
TABLE DES MATIERES	133