

## 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\*

Anne MATOUWE<sup>1</sup>

DOI: 10.52846/AUCPP.2022.2.03

### Résumé

*La contribution ambitionne d'examiner le rôle et le sens de la trame conceptuelle dans l'exploitation d'un curriculum de formation selon l'Approche Par Compétences (APC). En effet, l'APC obéit à une triple logique : logique curriculaire, logique de l'action en situation et logique d'apprentissage. C'est l'articulation de ces niveaux de logique qui donne lieu à une façon de concevoir les curricula et fait en même temps sa cohérence. Empiriquement, les curricula des Écoles Normales d'Instituteurs de l'Enseignement Général (ENIEG) au Cameroun obéissent à une trame qui s'appuie sur la logique de compétences, dit-on. En revanche, les praticiens de classe, ne parvenant pas à identifier les liens entre les composants du curriculum articulé selon l'APC, exploitent celui-ci selon les formes de travail didactique qui rappellent l'approche par contenu-matières ou la Pédagogie par Objectifs (PPO). D'où au niveau de l'opérationnalisation, les difficultés qu'ils ont à l'exploiter dans l'optique de positionner ou d'agir sur le développement professionnel des élèves-maîtres, mieux sur la professionnalité de ceux-ci. L'étude fait une analyse de l'articulation entre le Cadre d'Organisation Curriculaire (COC), la Logique d'Organisation des Apprentissages (LOA) et les Objets Transversaux (OT) (composants de la trame conceptuelle). La recherche s'appuie sur une analyse documentaire des curricula d'ENIEG. L'analyse révèle un ensemble d'écueils qui rendent difficile la mise en œuvre des curricula de formation par les praticiens de classe. Ils convoquent le caractère ouvert, continu, contextuel et pragmatique de leurs « modèles ».*

**Mots-clés :** Curriculum ; Trame conceptuelle ; Professionnalité ; Effets émergents ; Élèves-maîtres.

---

\*This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

<sup>1</sup> PhD, researcher in Curriculum and Evaluation, University of Yaounde I, Cameroon, e-mail address : amatouwe1803@gmail.com

## CONCEPTUAL FRAME OF A TRAINING CURRICULUM: A REQUIREMENT FOR THE APPROPRIATION OF TEACHER TRAINING SCHOOLS FOR GENERAL EDUCATION' CURRICULA IN CAMEROON

### **Abstract**

*The contribution aims to examine the role and meaning of the conceptual framework in the operation of a training curriculum according to the Competency-Based Approach (CBA). Indeed, the CBA obeys a triple logic: curricular logic, logic of action in situation and logic of learning. It is the articulation of these levels of logic that gives rise to a way of designing curricula and at the same time makes it coherent. Empirically, the curricula of Teacher Training Schools for General Education in Cameroon follow a framework that is based on the logic of skills, it is said. On the other hand, the class practitioners, unable to identify the links between the components of the curriculum articulated according to the CBA, exploit it according to the forms of didactic work which recall the approach by content-subjects or Pedagogy by Objectives. Hence, at the level of operationalization, the difficulties they have in exploiting it with a view to positioning or acting on the professional development of student teachers, better on their professionalism. The study analyzes the articulation between the Curricular Organization Framework, the Learning Organization Logic and the Transversal Objects (components of the conceptual framework). The research is based on a documentary analysis of Teacher Training Schools for General Education' curriculum. The analysis reveals a set of pitfalls that make it difficult for classroom practitioners to implement training curriculum. They summon the open, continuous, contextual and pragmatic character of their "models".*

**Key words:** Curriculum; Conceptual framework; Professionalism; Emerging effects; Student-teachers.

### **1. Problématique de l'étude**

Le système éducatif camerounais a connu au cours des trois dernières décennies des changements majeurs en termes de Loi d'orientation de l'éducation du 14 avril 1998, Loi d'orientation de l'enseignement supérieur du 16 avril 2001, plus récemment la Lois sur la décentralisation de l'éducation du 24 décembre 2019, et plus précisément des réformes curriculaires dans tous les secteurs de l'éducation articulées autour des compétences, etc. D'après la littérature (Mgbwa et Matouwé, 2016 ; Mgbwa, Matouwé et Ndoungmo, 2019 ; Matouwé, Ndoungmo et Mgbwa, 2020 ; Matouwe, 2022), une telle évolution se manifeste, entre autres, dans les curricula, à travers les intentions et instructions affichées dans les programmes scolaires, des changements envisagés dans les modalités d'évaluation, dans la manière de concevoir les apprentissages, dans la formation des enseignants. Ainsi, Djeumeni Tchamabe (2015) estime que les États généraux de l'Éducation, les projets

Éducation pour Tous (EPT) et les Objectifs du Millénaire pour le Développement concourent à mettre en exergue le fait qu'en Afrique subsaharienne et particulièrement au Cameroun, l'éducation souffre d'un déficit en quantité et en qualité d'enseignants formés dans les ENIEG au Cameroun. Nul doute que toutes ces réformes ont eu pour ambition d'améliorer la gouvernance et le pilotage du système éducatif, dans un contexte de décentralisation et de déconcentration. On convient avec Mgbwa et Matouwé (2016) qu'à travers le Document de Stratégie du Secteur d'Éducation et de Formation (DSSEF, 2013), le gouvernement camerounais s'est fixé des objectifs pour tour à tour :

- réguler les flux pour garantir le développement équilibré du système éducatif ;
- partager la gestion des structures d'éducation et de formation avec les collectivités territoriales et les communautés ;
- renforcer la gouvernance du système par la mise en place des mécanismes transparents des gestions des ressources ;
- diffuser les orientations sectorielles et les textes réglementaires qui encadrent le fonctionnement du système.

L'école est aujourd'hui face à de nombreux défis à relever afin d'ajuster sa mission et ses pratiques aux nouveaux besoins des élèves-maîtres et sa société (Lessard, 2009). Le défi crucial renvoie à une utilisation efficiente et efficace du potentiel et des ressources humaines, matérielles et financières dont dispose le pays pour son développement intégral. Ce défi conditionne l'intégration du Cameroun dans l'économie mondiale. En ce sens qu'avec le taux de croissance démographique actuel, la population du Cameroun pourrait atteindre quarante million d'habitants en 2035, avec une forte proportion de jeunes (Cameroun-Vision 2035, 2009). Cette population se présente comme un atout incontestable, à condition d'être bien formé (Mgbwa et Matouwé, 2016). Ce qui suppose que l'enjeu de la formation du capital humain à l'ENIEG consiste à outiller les élèves instituteurs d'une formation de qualité.

Dans cette perspective, le MINESEC (2014) postule que « *seule l'éducation, de par sa contribution à la formation, peut donner à un pays des ressources humaines de qualité dont il a besoin pour mener à bien le combat pour le développement* » (p. 5). C'est ce qui a motivé le Ministre des Enseignements Secondaires, tout en adoptant comme mot d'ordre « la professionnalisation des enseignants », à instruire l'Inspection Générale des Enseignements de procéder à une refonte en profondeur des filières et des programmes de formation en vue d'offrir à une jeunesse capable, de par sa formation, de s'insérer harmonieusement dans le monde du travail ou de poursuivre ses études dans l'enseignement supérieur.

C'est dans ce contexte que les nouveaux curricula de formation des Instituteurs de l'Enseignement Général sont élaborés selon l'approche par Compétences (APC), dont les principales innovations mettent un accent particulier tour à tour sur : le développement des compétences, la capacité de résolution des situations problèmes professionnelles et l'évaluation diagnostique, formative, critériée et intégratrice. À travers ces nouveaux curricula, le MINESEC s'est proposé de former une nouvelle génération d'Instituteurs plus professionnels et prêts à accompagner la mise en œuvre de l'émergence du Cameroun. Ce qui suppose que la

formation des Instituteurs ne sera plus « *une formation initiale classique, mais une formation professionnalisante, ayant une relation très directe avec l'exercice effectif du métier d'instituteur pris sous tous ses aspects* », (MINESEC, 2014, p. 6).

Il y a lieu d'observer une volonté politique de changement, qui inspire l'élaboration des curricula dans une logique de compétence en vue de rechercher le développement professionnel des élèves-maîtres. Si la volonté est évidente, l'on peut s'interroger sur la trame conceptuelle qui sous-tend lesdits curricula pour assurer leur opérationnalisation par les praticiens de classe. Un programme de formation est dit cohérent lorsqu'il articule les trois types de logique que sont : la logique curriculaire, la logique d'action et la logique d'apprentissage. Cette trame conceptuelle voire une exigence méthodologique curriculaire, appelle à l'articulation des trois cadres curriculaires (COC, LOA et OT) qui part d'une transposition curriculaire (transformation d'une vision en offre ou vision de formation), pour favoriser la transposition didactique (transformation des savoirs savants en savoirs à enseigner et à mémoriser).

Il convient dès lors de s'interroger sur la filiation au sein des curricula entre les situations professionnelles, les savoirs savants, les savoirs codifiés dans les programmes d'études et les savoirs mis en œuvre dans la salle de classe. Si le curriculum doit s'inscrire dans un processus, mais quel lien avec les apprentissages des élèves ? Quelles contraintes pèsent sur les praticiens de classe ? Pourquoi certains objets du savoir ont du mal à exister dans les classes ?

Dans la dynamique de l'ingénierie curriculaire, Le Boterf (2010) estime que le développement des compétences chez les professionnels en termes de professionnalisation n'est plus seulement une question d'ingénierie de la formation, mais « d'ingénierie de la professionnalisation ». Il s'agit d'un changement de vocable et même un réel changement d'attitude que traduit la volonté politique dans les curricula de formation d'ENIEG. Dans cet esprit, la construction des compétences n'est plus, comme l'explique Le Boterf (2010, p. 179) « *considérée comme relevant de la seule formation, mais comme résultant de parcours professionnalisants incluant le passage par des situations de formation et des situations de travail rendues professionnalisantes* ». Dans cette perspective, la formation professionnelle des élèves-maîtres trouve de nouvelles missions qui impliquent de raisonner dans l'élaboration des curricula en termes de professionnalisation et conduit à repenser ladite formation. Ainsi, le rôle de la formation ne doit pas être dévalorisé par la professionnalisation (Mgbwa et Matouwé (2016). Car, son apport spécifique ou sa valeur ajoutée c'est « *de permettre à ce que ce qui est soit redéfini, reprécisé* » (Le Boterf, 2008).

Cette logique a amené Jonnaert (2007) à envisager la trame conceptuelle des curricula adossée sur trois catégories de logique. D'après l'auteur d'une manière générale, le concept de compétence peut être analysé dans les champs de l'éducation et de la formation selon trois perspectives : une logique de l'action, une logique curriculaire et une logique de l'apprentissage. D'ailleurs, Jonnaert et Masciotra (2007) articulent ces trois logiques entre elles. Ils estiment ainsi que « *la logique de l'action en situation peut efficacement alimenter les deux autres logiques de*

*compétence à travers les médiations et les régulations des formateurs* » (Jonnaert 2007, p. 2). En effet, la logique d'action place la compétence énoncée (Masciotra, Roth, Morel, 2007) au cœur des débats curriculaires contemporains. Dans cette logique, les développeurs des curricula doivent procéder à des descriptions fines de compétences énoncées pouvant servir de matériau de base à l'élaboration de programmes d'études inscrits dans une logique de développement de compétences par les apprenants.

Les apprentissages dans les salles de classe qui ont la prétention de permettre aux élèves-maîtres et de développer réellement des compétences professionnelles gagnent à se fonder sur les résultats de telles analyses de situations professionnelles. D'après la littérature (Jonnaert, 2008 ; 2009 ; 2011 ; Demeuse et Strauven, 2013 ; Develay, 2015 ; Ji, 2015, etc.), un curriculum de formation est un tout cohérent. Dans son ensemble, il articule théoriquement trois cadres curriculaires entre eux (Jonnaert, 2011). Il s'agit du cheminement que doit suivre un praticien de classe depuis sa définition officielle du curriculum jusqu'aux apprentissages en situation-classe. Ainsi, l'ensemble des modifications que subit le curriculum jusqu'à son adaptation aux démarches d'enseignement et d'apprentissage dans les salles de classe constitue une transposition curriculaire (Matouwé, Ndoungmo et Mgbwa, 2020).

L'opérationnalisation d'un curriculum par APC induit de la part du praticien une analyse de la trame conceptuelle par le truchement de l'ingénierie qui ne nécessite pas seulement de partir des orientations curriculaires et de les traduire en objectifs d'apprentissage. Car, l'une des préoccupations majeures des professionnels de terrain devrait être celle d'envisager, comme l'explique Jonnaert (2012, p. 17).

*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, l'opérationnalisation des curricula des ENIEG prétendus inscrits dans une logique de compétences implique la trame conceptuelle desdits curricula, et donc dans une logique d'organisation des apprentissages. En effet, expliquent Matouwé, Ndoungmo et Mgbwa (2020, p. 57) « *la formulation du curriculum officiel a certes un effet structurant sur le curriculum effectif ou implanté qui se déroule dans la classe. Mais, cette influence n'est pas directe* ». Ce qui suppose que tout curriculum doit faire l'objet d'une appropriation et d'une interprétation par les acteurs de terrain. C'est dans ce sens que Legendre (2004) explique que « *le curriculum effectif n'est jamais la simple application du curriculum officiel* » (p. 36). En ce sens, l'enseignant dans son analyse de la trame conceptuelle part du COC pour les OT en passant par la LOA pour une transposition didactique appropriée.

## 2. Méthodologie

La recherche prend appui sur les documents officiels écrits, mettant en relief la structuration des curricula d'ENIEG de 2014. D'après Bardin (2010, p. 47), « l'objectif de l'analyse documentaire est la représentation condensée d'information pour stockage et consultation ». L'analyse documentaire a consisté à identifier le contenu des curricula de formation sous une forme différente de sa forme originelle afin d'en faciliter la consultation ou le repérage dans un stade ultérieur. Le but était le stockage sous une forme de catégorie et la facilitation de l'accès par l'utilisation de telle façon qu'on obtienne le maximum d'informations (aspect quantitatif), avec le maximum de pertinence (aspect qualitatif). 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 (tableau 1) 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 : tout à fait adéquat, plutôt adéquat, tout à fait inadéquat, plutôt inadéquat.

**Tableau 1. Grille d'observation documentaire**

Catégories	Codes	Sous-thèmes	Codes	Observations			
				+	-	0	+/-
<b>Thème 1 COC</b>	<b>A</b>	-contexte -finalités -situations professionnelles	<b>a</b>				
<b>Thème 2 LOA</b>	<b>B</b>	-cadre théorique -situations d'apprentissage -contenus codifiés	<b>b</b>				
<b>Thème 3 OT</b>	<b>C</b>	-filiation entre les savoirs codifiés	<b>c</b>				

*Source : Auteur*

## 3. Résultats

### 3.1. Cadre d'organisation curriculaire (COC) comme socle de la trame conceptuelle d'un curriculum

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). 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).

Dans le contexte camerounais, les réformes tirent le plus souvent leur origine des exigences des textes, en l'occurrence la Loi d'orientation du 14 avril 1998, produit de l'évolution historique qui remonte d'ailleurs du Colloque sur l'identité culturelle de 1985. C'est ainsi que l'on peut dire que la réforme des curricula d'ENIEG s'inscrit dans la refondation du système éducatif camerounais. Cette refondation est l'expression d'une volonté qui permet au pays de relever les enjeux et défis majeurs d'une société libre, qui résident dans une éducation de qualité libératrice, capable de s'adapter et d'inventer le futur. D'ailleurs, Mvesso (2005) énonce à cet effet un ensemble de « *pré-réquisits* » qui s'imposent au nouveau projet de société qu'il faut mettre en œuvre. Il importe de préciser que lesdits « *pré-réquisits* » abordent la question de la pertinence sociale du système éducatif en termes de relation étroite entre les politiques institutionnelles et substantielles (Lessard, 2009). Les politiques institutionnelles portent sur les rapports sociaux au sein du champ, la distribution de l'autorité du pouvoir, les encadrements juridiques, administratifs et réglementaires des paliers, des instances et des organisations qui regroupent les acteurs autour des positions ordonnées dans le champ. Dans ce contexte, Mvesso (2005) explique que les finalités de l'éducation ne peuvent se nourrir que des réquisits de notre espace-temps social que sont : l'intégration supra communautaire qui tient aux conditions même de la survie et de la pérennisation d'une nation camerounaise en construction (en dépit de sa multiethnicité fertile en tensions centrifuges) ; le développement économique comme impératif absolu et condition sine qua non de la reproduction de notre société ; la sauvegarde de certaines valeurs ancestrales, dont l'originalité constitue un élément du patrimoine culturel de l'humanité. La Loi de l'éducation au Cameroun en son Article 4, stipule que l'école au Cameroun a dans l'ensemble trois missions à savoir ; instruire, socialiser et qualifier. Et l'école dans sa mission d'instruire avec une volonté réaffirmée, a une fonction irremplaçable en ce qui a trait à la transmission de la connaissance. Celle-ci joue un rôle important dans le développement des activités intellectuelles et à la maîtrise des savoirs.

Dans cette logique, la formation de l'esprit doit être une priorité pour chaque camerounais d'aujourd'hui. Pour socialiser il importe d'apprendre aux formés d'ENIEG à mieux vivre ensemble dans une société pluraliste comme le Cameroun. Le vivre ensemble étant désormais, comme l'explique Saillant (2015, p. 1), « *l'une des voies qu'il est possible d'emprunter pour dépasser les perspectives identitaires et leurs dérives communautaristes, d'une part, et d'autre part, celles des critiques convenues dirigées vers les sociétés contemporaines, post-modernes, à la fois fragmentées et globalisées* ». De ce point de vue, l'école camerounaise doit être un agent de cohésion, favorisant de ce fait le sentiment d'appartenance à la collectivité, mais aussi l'apprentissage du vivre ensemble et de la pluralité (Matouwé, Mgbwa et Ndoungmo, 2020).

Dans mission de qualifier l'école camerounaise a, à partir des voies diverses, le devoir de rendre tous les apprenants aptes à entreprendre et à réussir un parcours

scolaire ou à s'intégrer à la société par la maîtrise de compétences professionnelles. Par ailleurs on doit reconnaître qu'en son Article 5, ladite loi d'orientation a permis dans son accent novateur, l'émergence d'un nouveau projet de société camerounaise en ces termes : « *former un citoyen enraciné dans sa culture, mais ouvert au monde, fier de son identité, créatif autant qu'inventif* ». Ce qui consacre la mission générale de l'Éducation camerounaise ; d'un nouveau type d'homme à former axé sur de nouveaux objectifs de l'Éducation ou de formation. Bien plus, en son Article 11, la loi postule une l'adaptation permanente des curricula. Ce qui suppose que les curricula d'ENIEG laissent percevoir un souci de cohérence d'adaptation. Dès lors se pose la question du profil qui permet d'exprimer les missions d'un curriculum de formation ou d'enseignement. Les curricula sont à vocation adéquationniste, en ce sens qu'à l'ENIEG, on forme un enseignant et non pas un praticien réflexif. La pratique réflexive qui d'après Vacher (2015) renvoie à une posture intérieure de prise de recul et d'analyse par le professionnel de son propre fonctionnement.

### **3.2. 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. Cependant, les fondements théoriques d'un curriculum s'étaient sur les orientations politiques qui pour le cas échéant, demandent aux praticiens de classe de partir de l'Article 5 de la Loi d'orientation de 1998. Il s'agit de comprendre que, expliquent Matouwé, Mgbwa et Ndoungmo (2020, p. 59), « *en même temps que la loi met l'accent sur le projet de société axée sur le type d'homme à former, elle consacre son Article 32 à l'idée de la communauté. Cette idée induit ou impose alors un choix théorique basé sur le cognitivisme et le sociocognitivisme* ». En d'autres termes, 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 Borght, 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. Les spécialistes (Jonnaert et Vander Borght, 2010); Legendre, 2004 ; etc.) du curriculum 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 cette logique, il importe de clarifier le paradigme épistémologique lors du processus d'élaboration du curriculum concerné, car explique Morin (1990, p. 213) « *un paradigme contient, pour tout discours s'effectuant sous son empire, les concepts fondamentaux, les catégories maîtresses*

*de l'entendement et le type de relations qui existent entre ces concepts et catégories* ». 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.

Dès lors, il y a lieu de comprendre que la psychologie cognitive est d'un grand apport dans la construction des curricula. Cet apport s'observe à travers le cognitivisme et le sociocognitivisme. Dans ce contexte, les praticiens de classe doivent inscrire leur réflexion selon Jonnaert et Vander Borgh (2010) « *dans un paradigme épistémologique de connaissances* ». Ce qui suppose que dans le processus de développement curriculaire, les planificateurs et les praticiens de classe s'intéressent souvent à la construction, à l'acquisition, à la modification, à la réfutation ou au développement des connaissances. Or, à l'analyse des curricula d'ENIEG, on se rend compte qu'aucune précision n'est apportée sur le cadre théorique de référence. Bien que l'entrée des curricula soit dite par 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. Pourtant, lorsque les formations professionnalisantes en éducation s'inscrivent dans une approche par compétences, il convient, selon Parent et Jouquan (2015, p. 32), « *que l'on reformule les réponses aux trois questions, ontologique, épistémologique et méthodologique, relatives à l'objet d'enseignement/apprentissage* ». Dans cette logique, les auteurs précisent que l'objet d'enseignement/apprentissage doit pouvoir se définir au regard des compétences professionnelles, plutôt qu'à celui des savoirs constitués. Il ne s'agit donc pas pour autant de disqualifier les savoirs, ni les disciplines qui les produisent, mais bien au contraire, de réhabiliter la notion de savoir en tant que pratique, donc de centrer les pratiques éducatives sur les savoirs énoncés (Jonnaert, 2004).

Alors que les curricula d'ENIEG présentent plutôt un listing des concepts et des disciplines, sans logique d'organisation. Comme l'ont relevé Matouwé, Mgbwa et Ndoungmo (2020), c'est le cas de la discipline Politiques éducatives où pour décliner les savoirs déclaratifs, on emploie les verbes qui décrivent plutôt les savoirs déclaratifs tels que « définir » (MINESEC, 2014, p. 41). Aussi les verbes qui décrivent les savoirs conditionnels ou suggérés, ne rendent pas tout à fait compte de ces types de savoir. Corolairement, il convient d'explorer les pratiques professionnelles plutôt que disciplinaires des savoirs savants. De ce point de vue, « *il est d'abord nécessaire que l'on s'adosse sur un modèle conceptuel, qui rend compte des divers faits concourant au développement des pratiques professionnelles compétentes* » (Matouwé, Mgbwa et Ndoungmo, 2020, p. 59). Or, à l'analyse des curricula d'ENIEG, il y a lieu de réaliser que, bien que la préface du Ministre clarifie le profil de sortie, les objectifs généraux poursuivis, lesdits curricula ne présentent pas de situations de travail des élèves-maîtres. Lesquelles doivent découler des activités et des opérations. Pourtant, Jonnaert (2007) estime que « *l'entrée dans les programmes d'études par compétences ne peut se réaliser que par les classes de situations prescrites dans les profils de sortie des formations* » (p. 3). Et, l'auteur précise qu'une approche qui voudrait, aujourd'hui encore et à tout prix,

« ramener l'approche par compétences à une pédagogie par objectifs, fut-elle une pédagogie de l'intégration comme le prône Roegiers (2006), est absconse » (Jonnaert, 2004, p. 3).

### **3.3. Objets 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 permettant 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. Or, le type d'apprentissage adopté dans un curriculum n'est que la conséquence des choix politiques et théoriques. La conception de l'apprentissage privilégiée par un programme par APC, explique Legendre (2004, p. 16), « prend appui sur l'apport des sciences cognitives, en s'inscrivant plus particulièrement dans les perspectives cognitiviste et socioconstructiviste ». De ce point de vue, l'apprentissage y est défini en termes de processus cognitif, affectif et social qui engendre une modification des acquis antérieurs et une réorganisation de la structure cognitive, rendant ainsi possibles de nouvelles acquisitions. Ce processus exige d'ailleurs de l'apprenant, une démarche d'appropriation personnelle, qui prend appui sur ses ressources tant affectives que cognitives et qui subit, du même coup, l'influence de l'environnement culturel et des interactions sociales (Matouwé, Ndoungmo et Mgbwa, 2020). D'où la nécessité pour les développeurs des curricula, d'envisager dans les programmes de formation, des situations d'apprentissage complexes et signifiantes, susceptibles de leur poser des défis à leur mesure et d'induire une remise en question de leurs représentations initiales.

Les travaux de Matouwé, Ndoungmo et Mgbwa (2020), Matouwé et Mgbwa, (2020) laissent observer que le type d'apprentissage privilégié n'apparaît pas clairement dans les curricula d'ENIEG. En effet, la préface du Ministre ne se prononce pas sur le type d'apprentissage privilégié que les enseignants en situation de formation doivent pouvoir mettre en œuvre. Pourtant l'APC n'est pas un type d'apprentissage, c'est une approche pédagogique. 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 ?

Du moins, le type d'apprentissage doit bien être cerné à deux niveaux : d'abord à l'ENIEG, pour outiller, former à sa mise en œuvre par les praticiens de classe ; puis à l'école primaire et maternelle pour appliquer. Dans ce sens, il convient d'adopter une posture à l'ENIEG et anticiper sur la posture que l'enseignant du primaire et de la maternelle doit adapter vis-à-vis de ce type d'apprentissage. Il s'agit de comprendre que l'ENIEG dans son rôle d'accompagnement (co-analyse) a pour tâche d'énoncer et de diffuser les normes d'enseignement, les expliciter et favoriser son implémentation dans les salles de classe. Lorsque ces normes ne sont pas

appréhendées à l'ENIEG, comment le praticien de classe peut-il alors se positionner en tant que professionnel au primaire et au préscolaire ? Bien plus, Mgbwa, Matouvé et Ndoungmo (2019) postulent que l'APC permet d'établir des liens entre les savoirs et leurs contextes vitaux. Pour ces auteurs, « *il n'est plus pertinent que l'enseignant considère les savoirs comme des objets désincarnés, extraits d'un programme d'études, et qu'il les enseigne tels quels, pour eux-mêmes. Il s'agit plutôt de partir des contextes dans lesquels ces savoirs ont une certaine pertinence, parce qu'ils y sont temporairement viables* » (p. 287). De la sorte, l'APC modifie les rapports des enseignants et des élèves aux savoirs, mais aussi des savoirs à leurs contextes. Ce renouvellement des rapports à des savoirs replacés dans des contextes vitaux suppose en ce sens une modification importante apportée par l'APC aux systèmes éducatifs (Mgbwa, Matouvé et Ndoungmo, 2019). Dans cette perspective, il est nécessaire pour les praticiens de classe d'articuler un travail de transposition curriculaire et celui de transposition didactique. En effet, le travail didactique consiste à transformer les savoirs disciplinaires en savoirs à enseigner et à apprendre. Cependant, le travail de traduction devient une tâche ardue et pénible pour les professionnels d'ENIEG, parce que les curricula ne les situent pas dans une perspective de projet, mettant en exergue l'interdisciplinarité. Par exemple, chaque discipline est autonome dans les curricula d'ENIEG. Les disciplines sont sans aucune relation. La perspective interdisciplinaire devrait viser à associer et à favoriser, plutôt que d'opposer, les enjeux épistémologiques et sociaux. Laquelle perspective, d'après Lenoir (2015, p. 1), « *requiert de considérer les objets à l'étude dans leur complexité, dans un esprit d'ouverture investigatrice et de curiosité* ». L'interdisciplinarité est nulle dans ces curricula d'ENIEG. En effet, la logique de l'APC exige que les apprenants recourent à différents savoirs disciplinaires pour l'appréhender (Lenoir, 2015). Alors que les curricula, s'inscrivant dans l'APC, se veulent innovants, en mettant en exergue le sens des apprentissages. En effet, comme le relève si bien Legendre (2004, p. 34) « *l'esprit d'un programme axé sur le développement de compétences nous semble intéressant et peut offrir, croyons nous, une ouverture au renouvellement des pratiques pédagogiques* ».

#### **4. Discussions et perspectives**

En guise de conclusion, cette contribution a mis en exergue un ensemble d'écueils qui rendent difficile l'opérationnalisation des curricula articulés selon l'APC d'ENIEG par les praticiens de classe aussi bien à l'ENIEG que dans les écoles primaires et maternelles. La difficulté résulte du fait de la non explicitation de la trame conceptuelle du curriculum. En effet, si le curriculum est un passeur des politiques publiques (Jonnaert et Depover, 2014; Matouvé et Mgbwa, 2020; Matouvé, Ndoungmo et Mgbwa, 2020), il y a un aspect qui mérite que l'on s'y attarde, pour que les praticiens de classe se l'approprient (Ndoungmo, Matouvé, Mgbwa, 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 œuvre (Mias, 1998). Le curriculum de l'ENIEG, selon son format de présentation, rappelle très opportunément le modèle

d'organisation des programmes selon la PPO. De ce point de vue, l'on peut se rendre compte qu'il y a continuité du point de vue paradigmatique et épistémologique. Alors que les curricula articulés autour de l'APC ont pour socle le cognitivisme et le sociocognitivisme, et non le paradigme behavioriste.

L'analyse documentaire a révélé que le format de présentation des curricula d'ENIEG ne situe pas le praticien de classe sur la rupture qui s'est opérée entre un programmes de formation élaborés selon la PPO et un curriculum de formation élaboré selon l'APC. En effet, l'approche par compétences choisit une entrée dans le curriculum par les situations qui permettent l'émergence de compétences énoncées par les apprenants (Jonnaert, 2004 ; 2009). On s'aperçoit que le concept de compétence qui se trouve dans les curricula d'ENIEG, comme le rappelle Jonnaert (2004), est un véritable « *maquillage* ». Il y a absence de clarification du concept de compétence. La notion de compétence reste ainsi une nébuleuse dans le champ du curriculum. Les définitions relevées dans la littérature ne permettent guère de mieux la préciser pour la rendre opérationnelle dans un programme éducatif (Mgbwa et Matouwé, 2016). De fait, certaines définitions sont lacunaires, d'autres tautologiques ou simplement inscrites dans un rapport de synonymie entre plusieurs termes. Une contamination de la notion de compétence par des approches issues de la théorie des objectifs jalonne la littérature sur la question et rend opaque la notion de compétence (Jonnaert *et al.*, 2015). D'où au niveau des écoles primaires et maternelles, la difficulté à observer les effets émergents de la réforme curriculaire au Cameroun. Les indicateurs du développement professionnel n'étant pas suffisamment identifiés au niveau de la formation, les praticiens de classe font ce qu'ils peuvent.

### RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Bardin, L. (2010). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.
2. Djeumeni Tchamabe, M. (2015). La formation pratique des enseignants au Cameroun. *Formation et profession*, Chronique internationale, Université Laval, 23(3), 169-180.
3. Ji, L. (2015). Comprendre le curriculum holistique : la clé pour l'effectivité des travaux curriculaires. Assempe, Assempe. *La revue universitaire des sciences de l'Éducation*, Université Félix Houphouët Boigny, Abidjan, Côte d'Ivoire.
4. Jonnaert, P. (2004). Une compétence peut-elle être décontextualisée ? Dans P. Jonnaert, A. M'Batika (Ed.). *Les réformes curriculaires : Regards croisés*, Québec : Presse Universitaire du Québec.
5. Jonnaert, P. (2007). *De la compétence curriculaire aux pratiques pédagogiques, en passant par la compétence énoncée : variations autour d'un concept*. Québec : Université du Québec à Montréal, Observatoire des réformes en éducation (ORE).
6. Jonnaert, P., Masciotra, D. (2007). Constructivisme et logique de compétences pour les programmes d'études : un double défi, Dans I. Lafortune, M. Ettayebi, P. Jonnaert (Ed.). *Observer les réformes en éducation*, Québec : Presses de l'Université du Québec, 53-76.

7. Jonnaert, P. (2009). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique. Perspectives en éducation et formation*. De Boeck Supérieur.
8. Jonnaert P., Vander Borght, C. (2010). *Créer des conditions d'apprentissage : un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*, Bruxelles : Éditions De Boeck.
9. Jonnaert, P. (2011). Curriculum, entre modèle rationnel et irrationalité des sociétés. In *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres*, 56, 135-145.
10. Jonnaert, P. (2012). *Le concept de curriculum mis en perspective*. Lisbonne, Université de Lisbonne : Actes du colloque de l'AFIRSE.
11. Jonnaert, P., Depover, C. (2014). *Quelle cohérence pour l'éducation en Afrique : des politiques au curriculum*. Bruxelles : De Boeck.
12. Jonnaert, P., Furtuna, D., Ayotte-Beaudet, J.-P., & Sambote, J. (2015). Vers une reproblématisation de la notion de compétence. Résultats d'une recherche exploratoire sur la notion de compétence. *La revue universitaire des sciences de l'Éducation*, Université Félix Houphouët Boigny, Abidjan, Côte d'Ivoire.
13. Lenoir, Y. (2015) Quelle interdisciplinarité à l'école ? *Les Cahiers pédagogique*. Disponible sur : <http://www.usherbrooke.ca/crcie/>. [Consulté le 25 juin 2019].
14. Lessard, C. (2009). La difficile légitimation des réformes curriculaires. In *Politiques publiques en éducation : l'exemple des réformes curriculaires*. CIRP-OIF, 58-79.
15. Le Boterf, G. (2008). *Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues : quinze propositions*. Éditions d'Organisation, Eyrolles.
16. Le Boterf, G. (2010). *Construire des compétences individuelles et collectives*. Éditions d'Organisation, Eyrolles.
17. Legendre, M. F. (2004). Cognitivism et constructivisme : des fondements théoriques à leur utilisation dans l'élaboration et la mise en oeuvre du nouveau programme de formation. In Jonnaert, P., M'Batika, A. (Ed.). *Regards croisés sur les réformes curriculaires*, Ste - Foy : Presses de l'université du Québec, 53-91.
18. Lessard, C. (2009) La difficile légitimation des réformes curriculaires. In *Politiques publiques en éducation : l'exemple des réformes curriculaires*. CIRP-OIF, (7), 58-79.
19. Masciotra, D., Roth, W.-M., Morel, D., (2007). *Enaction: Toward a Zen Mind in Learning and Teaching*. Rotterdam : Sense Publishers.
20. Matouwe, A. (2022). Chapitre 8. Ajustement des pratiques pédagogiques face au changement radical induit par la Covid-19 au Cameroun : cas de l'ENIEG de Bertoua. Dans P.F. Edongo Ntede (Ed.). *Covid 19 et numérique éducatif : la mise à jour de la culture. Histoire des peuples et culture*, Série Éducation.
21. Matouwé, A., Mgbwa, V. (2020). Réforme : curriculum entre immobilisme craintif et deuil des relations modifiées ou rompues. *International Journal of Latest Engineering and Management Research (IJLEMR)*.
22. Matouwé, A., Ndoungmo, I., Mgbwa, V. (2020). Les chaînons manquants des réformes au Cameroun : une analyse de la trame conceptuelle du référentiel de formation à l'ENIEG au regard de l'ingénierie curriculaire. *International Journal of Latest Engineering and Management Research (IJLEMR)*.

23. Mgbwa, V., Matouwé, A. (2016). Pertinence de l'offre d'opportunité de formation et construction des compétences individuelles et collectives. Une analyse du référentiel de formation des ENIEG au Cameroun. Dans A.M. Manga. *Cameroun : De l'éducation à l'émergence*, Paris : L'Harmattan, 2, 51-70.
24. 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.
25. Mias, C. (1998). *L'implication professionnelle dans le travail social*. Paris : L'Harmattan.
26. Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : ESF éditeur.
27. Ndoungmo, I., Matouwé, A., Mgbwa, V. (2020) Logique de micro culture de la classe: enjeux de la co-régulation des apprentissages sur la flexibilité cognitive chez les apprenants en mathématiques à l'école primaire. *International Journal of Latest Engineering and Management Research (IJLEMR)*.
28. Mvesso, A. (2005). *Pour une éducation au Cameroun, les fondements d'une école citoyenne et de développement*. Yaoundé : Presses Universitaires de Yaoundé.
29. Saillant, F. (Ed.) (2015). *Pluralité et vivre ensemble*. Presses de l'Université Laval.
30. Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Québec : Les Éditions logiques.
31. Vacher, Y. (2015). *Construire une pratique réflexive. Comprendre et agir*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
32. \*\*\* Ministère des Enseignements secondaires (MINESEC). (2014). *Programme des ENIEG*.
33. \*\*\* République du Cameroun. (2009). *Cameroun-Vision 2035*.
34. \*\*\* République du Cameroun. (2013). *Document de Stratégie du Secteur de l'Éducation et de la Formation 2013-2020 (DSSEF)*.