

La déclinaison de la professionnalisation dans le secteur de l'enseignement au Cameroun

Ibrahim ABDOURHAMAN

Université de Maroua, Extrême-Nord, Cameroun

VOLUME XLV : 3 – HIVER 2018

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante : « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Éditrice

Natalie Tremblay, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Lucie DeBlois,
Université Laval

Comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton
Lucie DeBlois,
Université Laval
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Phyllis Dalley,
Université d'Ottawa

Révision linguistique

Révisart
France Brûlé

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Responsable du site Internet

Étienne Ferron-Forget

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)

La quête de l'éducation de qualité pour tous et la profession enseignante dans les pays francophones d'Afrique subsaharienne

Coordination du numéro :

Martial DEMBÉLÉ, Université de Montréal, Québec, Canada

Geneviève SIROIS, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Québec, Canada

Liminaire

1 La quête de l'éducation de qualité pour tous et la profession enseignante dans les pays francophones d'Afrique subsaharienne

Martial DEMBÉLÉ, Université de Montréal, Québec, Canada

Geneviève SIROIS, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Québec, Canada

13 La pénurie de personnel enseignant du primaire en Afrique subsaharienne francophone : quels progrès depuis les indépendances?

Geneviève SIROIS, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Québec, Canada

Martial DEMBÉLÉ, Université de Montréal, Québec, Canada

Olivier LABÉ, Institut de statistique de l'UNESCO, Québec, Canada

35 L'allocation des ressources enseignantes en Afrique subsaharienne francophone : pour une meilleure équité des systèmes éducatifs

Patrick NKENGNE, Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO –

Pôle de Dakar, Dakar, Sénégal

Léonie MARIN, Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO –

Pôle de Dakar, Dakar, Sénégal

61 Le personnel enseignant et l'enseignement dans l'agenda du Réseau ouest et centre africain de recherche en éducation (ROCARE) : état des lieux vingt ans après Maclure (1997)

François Joseph AZOH, École normale supérieure d'Abidjan, Abidjan, Côte d'Ivoire

Affoué Philomène KOFFI, Université Félix Houphouët-Boigny, Abidjan, Côte d'Ivoire

Martial DEMBÉLÉ, Université de Montréal, Québec, Canada

83 Le profil du personnel enseignant du primaire au Burkina Faso : construction d'une typologie par l'analyse des pratiques enseignantes et relation avec la formation initiale

Afsata PARÉ-KABORÉ, Université Norbert Zongo, Koudougou, Burkina Faso

François SAWADOGO, Université Norbert Zongo, Koudougou, Burkina Faso

106 Les besoins prioritaires en compétences professionnelles : perceptions des enseignants et des enseignantes du nord-kivu sur leur formation continue

Patrice OKITO PAMIJEKO, Université Laval, Québec, Canada

Denis SAVARD, Université Laval, Québec, Canada

128 La déclinaison de la professionnalisation dans le secteur de l'enseignement au Cameroun

Ibrahim ABDOURHAMAN, Université de Maroua, Extrême-Nord, Cameroun

La déclinaison de la professionnalisation dans le secteur de l'enseignement au Cameroun

Ibrahim ABDOURHAMAN

Université de Maroua, Extrême-Nord, Cameroun

RÉSUMÉ

En partant des différentes acceptions du concept de professionnalisation et de ses dimensions, la présente étude propose d'analyser le sens qu'en a donné le gouvernement camerounais et les actions qui en ont découlé. Un corpus documentaire constitué des plans quinquennaux, des plans d'ajustement structurel, des stratégies globales de développement et des stratégies sectorielles de l'éducation concernant la période de 1960 à 2020, complété par des entretiens avec des personnes-ressources, a été soumis à une analyse du contenu. Il ressort de cette analyse que deux grandes dimensions de la professionnalisation sont mises en œuvre au Cameroun, celle de l'enseignement, pris comme corporation, et celles des enseignements. La première a fait l'objet de plusieurs politiques publiques, sans pour autant être officiellement désignée sous le terme professionnalisation. Quant à la seconde, elle est présente dans le discours officiel depuis le milieu des années 1970. Elle vise une meilleure gestion des flux d'élèves et une insertion facile des jeunes dans la vie active. La présente étude suggère un examen plus approfondi du rapport entre « professionnalisation des enseignements » et « professionnalisation du personnel enseignant ».

ABSTRACT

Variation of professionalization in the education sector in Cameroon

Ibrahim ABDOURHAMAN, University of Maroua, Far North, Cameroon

Starting with the various meanings of the concept of professionalization and its dimensions, this study analyzes the meaning that the Cameroonian government attached to it and the resulting actions. A content analysis was conducted on a documentary corpus consisting of five-year plans, structural adjustment plans, global development strategies and education sector strategies covering the period of 1960-2020, supplemented by interviews with selected resource persons. This analysis shows that two major dimensions of professionalization are implemented in Cameroon: that of teaching, taken as a corporation, and that of study programs. The first dimension has been the subject of several public policies, without being officially designated under the term professionalization. The second has been salient in the official discourse since the mid-1970s. It aims for a better management of student flows and the smooth integration of the youth into working life. This study suggests a closer examination of the relationship between the "professionalization of study programs" and the "professionalization of the teaching staff".

RESUMEN

La declinación de la profesionalización en el sector educativo en Camerún

Ibrahim ABDOURHAMAN, Universidad de Maroua, Extremo-Norte, Camerún

A partir de las diferentes acepciones del concepto de profesionalización y de sus dimensiones, el presente estudio propone un análisis del significado que le ha otorgado el Gobierno de Camerún y las acciones que se ha desprendido. Un cuerpo documental constituido por los planes quinquenales, los planes de ajuste estructural, las estrategias globales de desarrollo y las estrategias sectoriales en educación relacionadas con el periodo 1960 – 2020, completado con entrevistas con especialistas, fueron sometidas a un análisis de contenido. Este análisis muestra que dos grandes dimensiones de la profesionalización han sido implementadas en Camerún: la educación entendida en tanto que corporación, y la de la enseñanza. La primera ha sido objeto de varias políticas públicas, sin por ello haber sido oficialmente designadas con el término profesionalización. En cuanto a la segunda, ha estado presente en el discurso oficial desde mediados de los años 1970. Su objetivo ha sido aumentar el flujo de alumnos y una inserción más fácil de los jóvenes a la vida activa. El presente estudio propone un examen más detallado de la relación entre « profesionalización de la enseñanza » y « profesionalización del personal educativo ».

INTRODUCTION

En dépit d'un recours fréquent au terme *professionnalisation* dans les milieux de l'éducation, le concept a très peu retenu l'attention de la communauté scientifique au Cameroun. À l'exception de Maingari (1997), qui fait figure de pionnier sur cette question, presque rien n'a été entrepris dans ce sens. Le thème est souvent abordé au détour de sujets voisins, comme la formation, les méthodes pédagogiques, l'adéquation entre la formation et l'emploi, l'identité professionnelle des enseignantes et enseignants ou leur motivation. Le récent ouvrage dirigé par Galy, Bachir Bouba et Menye Nga (2016), centré sur les enjeux et les défis de la profession enseignante dans l'université camerounaise, semble enclencher un mouvement dans cette direction. Cependant, cette étude elle-même n'a accordé que peu de place à la professionnalisation proprement dite. Pourtant, c'est depuis le milieu de la décennie 1970 que la professionnalisation a commencé à être évoquée dans le secteur de l'éducation au Cameroun (Ondoa, 2013, tome CLXXXIV)¹. En partant des principales conceptions de la professionnalisation, le présent article tente de mettre en lumière le sens donné par les pouvoirs publics à ce concept ainsi que les actions qui en relèvent.

CONTEXTE GÉNÉRAL ET PROBLÉMATIQUE DE LA PROFESSIONNALISATION AU CAMEROUN

Trois périodes ont marqué sur le plan socioéconomique l'évolution du Cameroun depuis l'indépendance en 1960 : la mise en œuvre des plans quinquennaux de développement (1960 et 1986), la crise économique (1986-2003) et le retour de la croissance, observé depuis le début des années 2000. Chacune de ces périodes a été affectée par des problèmes liés à la professionnalisation du secteur de l'éducation.

Mise en place et développement du système éducatif et défis de la professionnalisation

L'indépendance et la réunification² ont confronté le Cameroun aux défis de la construction nationale et du développement économique, social et culturel. Pour relever

-
1. Ce document est une compilation en 250 tomes des textes et documents à caractère juridique, administratif, techniques, etc., relatifs à l'évolution du Cameroun de 1815 jusqu'à 2013. Nous nous sommes servi de certains de ces tomes qui correspondaient aux éléments de notre corpus documentaire. Pour citer avec précision les parties que nous avons consultées, nous avons jugé utile de mentionner à chaque référence le tome correspondant.
 2. Le Cameroun a connu une triple expérience coloniale. Après avoir été sous protectorat allemand de 1884 à 1916, le territoire, scindé en deux, a été placé sous mandat de la Société des Nations (SDN), puis sous tutelle de l'Organisation des Nations Unies (ONU) et confié à la Grande-Bretagne et à la France. Le 1^{er} janvier 1960, la partie française accède à l'indépendance. La partie britannique avait été rattachée à la colonie du Nigeria et était constituée du *Northern Cameroons* et du *Southern Cameroons*. À la veille de l'indépendance du Nigeria le 11 octobre 1961, les populations du *Southern Cameroons* se prononcent pour leur rattachement au Cameroun, rattachement baptisé Réunification, alors que celles du *Northern Cameroons* décident de rester nigérianes.

ces défis, l'État a opté pour une planification quinquennale reposant sur les principes du « libéralisme planifié », du « développement autocentré », de « l'équilibre » et de la « justice sociale » et s'inscrivant dans un cadre plus vaste, celui des programmes de développement à long terme (Ondoa, 2013, tome CLXXXIV, p. 6).

Le système éducatif était appelé à jouer un rôle de premier plan dans la mise en œuvre de cet ambitieux programme. Les autorités avaient à cet effet suivi les recommandations de la Conférence d'Addis-Abeba (Éthiopie) de 1961³. Dans cette perspective, elles firent appel à l'UNESCO pour la planification et le développement d'un système éducatif camerounais. Les propositions émises par l'organisation onusienne furent alors intégrées à la planification globale, dont le premier programme (1960-1980) visait à « [d]oter en vingt ans le Cameroun d'un enseignement général obligatoire adapté aux besoins économiques du pays [...] » (Ondoa, 2013, tome CLXXXI, p. 41). Le second programme, lancé en 1980 et brusquement interrompu par la crise en 1986, cherchait à fournir à tous les enfants âgés de 6 à 14 ans une éducation de base et à continuer les réformes entreprises dans tous les cycles⁴ (Ondoa, 2013, tome CLXXXV).

De 1960 à 1986, le secteur de l'éducation a accompli des progrès, qui se sont traduits par une augmentation des effectifs d'élèves. Cependant, en fait, dès le départ, « [l]e 1^{er} Plan avait prévu un développement modeste de l'enseignement compte tenu du taux élevé des charges récurrentes de ce secteur. Il n'a pas été respecté dans ce domaine, et on a assisté à un véritable bond en avant des effectifs scolarisés [...] » (Ondoa, 2013, tome CLXXXII, p. 17). Ce décalage entre prévisions et demande sociale réelle d'éducation n'a pas changé durant la période de référence, ce qui a eu une incidence sur les paramètres vitaux de l'enseignement : infrastructures, personnel enseignant et programmes. Faute de ressources suffisantes, infrastructures et personnels ont toujours évolué en deçà du rythme imposé par l'accroissement des effectifs des élèves. Quant aux réformes visant l'adaptation des programmes, elles nécessitent la formation ou le recyclage de l'ensemble du personnel, mais ces initiatives touchent moins de 15 % de la cible (Ondoa, 2013, tome CLXXXIII, p. 413).

-
3. Ces recommandations étaient les suivantes : fournir une main-d'œuvre qualifiée, nécessaire au développement du pays, en investissant prioritairement dans l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur; soutenir un rythme croissant et accéléré dans le primaire afin d'aboutir à la scolarisation primaire universelle à l'horizon 1980 (UNESCO-UNECA, 1961).
 4. Ces réformes devaient permettre de former un « Camerounais nouveau, connaissant non seulement l'arithmétique et la logique, mais aussi pénétré d'un sens pratique, ouvert aux autres expériences, et liant l'utile d'une formation sérieuse à l'agréable requis comme vecteur et impératif du développement » (Ondoa, 2013, tome CLXXXV, p. 21-22).

Crise économique, dégradation de la condition enseignante et éducation pour tous

L'embellie économique de ce premier quart de siècle d'indépendance, qui a permis de gérer tant bien que mal la question de professionnalisation dans le secteur de l'enseignement, cède la place à la crise. Celle-ci apporte des bouleversements sur le terrain de l'économie, sonnante le glas des plans quinquennaux. Le pays se tourne alors vers le Fonds monétaire international et souscrit au premier plan d'ajustement structurel (Pigeaud, 2011). Il s'ensuit la réduction des salaires des fonctionnaires, la privatisation des entreprises d'État et la dévaluation du franc de la Communauté financière africaine. Tout cela entraîne un ralentissement, voire un arrêt des investissements dans les infrastructures éducatives, une détérioration de celles-ci, une diminution de la conscience professionnelle du personnel enseignant et une dévalorisation de la perception sociale de l'enseignant (Kpoumié Monjap, 2004).

À la même période, la Conférence de Jomtien (1990) et le Forum de Dakar (2000) lancent et soutiennent l'initiative en faveur de l'Éducation pour tous. Le gouvernement camerounais instaure, dans le sillage de ce mouvement, la gratuité de l'école primaire en 2001. Cela conduit à une explosion des effectifs, sans réelles mesures d'accompagnement en termes d'infrastructures, rendant encore plus pénible le travail enseignant.

On peut dire que les problèmes de professionnalisation dans le secteur de l'éducation ont d'abord concerné la formation des enseignantes et enseignants ainsi que celle des élèves, la capacité d'accueil et l'efficacité interne du système durant la période qui a précédé l'ajustement structurel. Avec l'avènement de celui-ci, les problèmes s'étendent aussi aux conditions de travail et à la rémunération des enseignants.

Professionnalisation dans le secteur de l'enseignement et (con)quête de l'émergence

La fin de l'ajustement structurel est caractérisée par un retour de la croissance, l'admission du Cameroun à l'initiative Pays pauvres très endettés et l'élaboration du Document de stratégie pour la réduction de la pauvreté en 2003. À partir de 2010 est conçu le Document de stratégie pour la croissance et l'emploi, qui s'inscrit dans la quête de l'émergence du Cameroun à l'horizon 2035. Désormais, il ne s'agit plus de gérer simplement le passif causé par l'ajustement structurel, mais d'inscrire la professionnalisation dans une démarche prospective devant conduire le Cameroun au statut de pays à revenu intermédiaire, selon le *Grand dictionnaire terminologique*. Dès lors, on remarque que le concept de professionnalisation fonctionne exactement comme un mot d'ordre, utilisé à profusion (Artois, 2014).

Donc, l'accroissement de la démographie scolaire et la faiblesse de ressources économiques et financières ont constitué des facteurs majeurs ayant agi de façon négative sur le développement ainsi que sur la performance du système éducatif camerounais depuis l'indépendance. Les problèmes dont ils sont la base et les défis qu'ils ont soulevés relèvent pour une bonne part de la professionnalisation.

DÉFINITION DE LA PROFESSIONNALISATION

Wittorski dit du vocable « professionnalisation » qu'il se caractérise à la fois par un « consensus lexical » et un « fort *dissensus* sémantique » (2014, p. 15). Sa polysémie se justifie par le fait que la professionnalisation participe de l'action sociale. Son usage dépend en plus de l'idéologie véhiculée par ses promotrices et promoteurs ainsi que des enjeux qu'ils poursuivent (Wittorski, 2014; Morales Perlaza, 2016). Tout cela, associé à l'interpénétration des registres savant et familier, rend problématique l'usage de ce mot (Broussard, 2014, p. 75). Dans le présent article, nous nous contentons de présenter deux acceptions, l'une issue de la sociologie des professions et l'autre, des milieux du travail et de la formation.

La professionnalisation comme dynamique des professions

La professionnalisation comme dynamique des professions ou des groupes professionnels est envisagée selon trois approches : le fonctionnalisme, l'interactionnisme et le conflictualisme. Le fonctionnalisme, dont les figures de proue étaient Carr-Saunders et Wilson (1933), Parsons (1939) et Wilensky (1964), s'est développé aux États-Unis entre 1930 et 1960. C'est un paradigme positiviste qui considère que les professions présentent un certain nombre de critères, tels que l'autonomie, le contrôle par les pairs, l'idéal de service et une formation universitaire (Bourdoncle, 1993; Morales Perlaza, 2016), qui les placent au-dessus et les distinguent de façon objective des métiers. Dans cette perspective, Merton (1953), une autre figure du fonctionnalisme, définit la professionnalisation comme le parcours qu'effectue une occupation pour devenir une profession en remplissant les critères mentionnés ci-dessus, l'exemple type de cet aboutissement se trouvant dans les professions libérales.

Une telle conception, fortement attachée à la tradition américaine et au modèle des professions libérales, restreint forcément le statut de profession à un nombre limité d'occupations. Cela exclut plus ou moins la pratique de l'enseignement qui, dans le contexte africain d'aujourd'hui, est loin de constituer un ensemble homogène. Certains groupes d'enseignantes et enseignants ne remplissent pas tous les critères exigés par les fonctionnalistes. Les spécialistes n'ont d'ailleurs jamais réussi à s'accorder quand il s'agit de déterminer si oui ou non l'enseignement constituait une profession (Bourdoncle, 1993).

En réaction à l'approche fonctionnaliste est née, dans les années 1960, l'approche interactionniste, incarnée au début par Hughes (1996). Au lieu de voir dans les traits caractéristiques d'une profession des critères objectifs, l'interactionnisme les appréhende comme des construits sociaux et donc comme les fruits de l'interaction sociale. La profession désigne ainsi, selon cette deuxième conception, n'importe quel métier qui aura réussi à s'imposer dans son domaine et à se faire reconnaître par la société (Bourdoncle, 1993; Morales Perlaza, 2016). La démarche interactionniste préconise d'axer les recherches sur la notion de «groupes professionnels» et accorde ainsi une importance accrue au concept de professionnalisation. Celle-ci renvoie à un processus ouvert et instable par lequel un groupe professionnel parvient à imposer son monopole sur les autres. Vu sous cet angle, on peut dire que l'enseignement a quand même réussi à se constituer en corps professionnel, «nettement délimité du reste de la société, cultivant une conscience aiguë de la haute valeur de ses missions, faisant l'objet d'une légitimation [...] par des instances externes, et auquel s'identifient la quasi-totalité de ses membres» pour reprendre Robert et Mornettas (1994, p. 98).

Enfin, la troisième approche, le conflictualisme, prolonge la conception interactionniste, en tenant pour acquis le principe de la reconnaissance sociale comme condition d'existence d'une profession. Cependant, il y voit en plus un dispositif pour contrôler les marchés. Ce dispositif mettrait en lumière un rapport de pouvoir qui, selon les marxistes, vise à soumettre à l'État les professions et à provoquer, en définitive, leur prolétarianisation. Selon les néo-wébériens, il conduirait plutôt, à travers une stratégie professionnelle, à la fermeture sociale (Bourdoncle, 1993; Morales Perlaza, 2016). Dans des pays de tradition française comme le Cameroun, force est de constater que la légitimité de l'enseignement est fondée sur sa reconnaissance par l'État (De Lescure, 2013).

D'abord développé par les fonctionnalistes aux États-Unis entre les années 1930 et 1960, à partir de la définition de la profession, le concept de professionnalisation s'est enrichi des critiques interactionnistes et conflictualistes qui l'ont axé sur la notion de groupe professionnel. Cependant, ces trois conceptions n'intègrent que partiellement ou indirectement d'autres préoccupations politiques qui orientent ce concept vers l'insertion socioprofessionnelle des jeunes.

La professionnalisation comme dispositif particulier de promotion d'emplois

La conception que nous présentons ici n'entre pas en contradiction avec les trois précédentes, mais les complète. En effet, parmi les critiques formulées à l'encontre de l'enseignement pour en réclamer la professionnalisation, figurait en bonne place son manque d'efficacité externe ou sa faible efficacité externe. Or c'est ce qui intéresse particulièrement les personnes qui soutiennent cette conception. Elles voient la professionnalisation comme un dispositif particulier de promotion de l'emploi et la situent dans le cadre de la quête des solutions par l'État aux problèmes sociaux, à

travers la lutte contre le chômage. Centrée sur l'adéquation entre la formation et l'emploi, cette conception traduit l'idée de «formation professionnelle» tout en privilégiant le sens de «l'emploi» dans la définition de la notion de profession (Boussard, 2014). Allant dans le même sens, Wittorski (2014), dans sa typologie des professionnalisations, parle de «professionnalisation-formation».

En réalité, ce type de professionnalisation se sert de l'enseignement comme il se servirait d'autres moyens (organisations impliquées dans la formation, entreprises, etc.) pour promouvoir l'emploi. Si l'enseignement se trouve ainsi très sollicité, c'est sans doute en raison de sa capacité à former intégralement l'individu, et plus particulièrement du fait de sa contribution à l'employabilité des jeunes.

En somme, deux conceptions complémentaires de la professionnalisation se dégagent de ce qui précède. Rapportées à l'enseignement, ces deux conceptions renvoient respectivement à l'évolution de la profession enseignante ou au groupe professionnel formé par les enseignantes et enseignants et à la formation et à l'emploi des jeunes. Nous désignons la première forme de professionnalisation par le terme *professionnalisation de l'enseignement*. Quant à la deuxième, parce qu'elle agit le plus souvent sur les programmes de formation, nous la désignons par le terme *professionnalisation des enseignements*. Cette tentative de conceptualisation nous sert de base pour analyser le discours et les politiques relatives à la professionnalisation au Cameroun et dont nous décrivons ci-après les principaux éléments méthodologiques.

MÉTHODOLOGIE

Le contexte décrit plus haut nous a conduit à entreprendre une recherche qualitative reposant sur l'exploitation d'une série de documents et d'entretiens. Nous revenons dans cette section sur la stratégie de collecte et d'analyse des données de cette étude.

Collecte des données

En ce qui concerne la collecte des données, nous avons au préalable procédé à la constitution d'un corpus de textes à étudier. Nous aurions pu nous intéresser à tous les documents susceptibles de traiter de la professionnalisation, tels que les instructions ministérielles, les thèmes retenus lors des grands événements (célébration de la rentrée, des journées internationales, etc.) ou même d'autres textes juridiques. Cependant, nous avons ciblé des documents ayant pour objet la formulation et la mise en œuvre de politiques en matière d'éducation, d'économie et de développement pour la période 1960-2020 : plans quinquennaux, plans d'ajustement structurel, stratégies globales de développement et stratégies sectorielles de l'éducation (voir le tableau 1). Ce choix est dicté non seulement par le fait que ces documents servent de base à la politique de professionnalisation dans le secteur éducatif, mais

aussi par le fait qu'ils renseignent sur sa mise en œuvre et permettent de saisir l'articulation entre la professionnalisation du secteur de l'éducation et les autres secteurs de la vie du pays.

Tableau 1. Liste des 15 documents analysés

Type de documents	Titre	Date ou période	Nombre de pages
Plan quinquennal	Premier plan quinquennal de développement économique, social et culturel	1961-1965	658
	Deuxième plan quinquennal de développement économique, social et culturel	1966-1970	910
	Troisième plan quinquennal de développement économique, social et culturel	1971-1975	737
	Quatrième plan quinquennal de développement économique, social et culturel	1976-1980	811
	Cinquième plan quinquennal de développement économique, social et culturel	1981-1985	626
	Sixième plan quinquennal de développement économique, social et culturel	1986	497
Plan d'ajustement structurel	Document préparé par les autorités camerounaises en collaboration avec les services du Fonds monétaire international et de la Banque mondiale	1997	47
	Document cadre de la politique économique et financière à moyen terme (1997/98-1999/2000)	1997-2000	20
	Plan d'action pour l'amélioration de la gestion des dépenses publiques	2002	12
	PAS [Plan d'ajustement structurel] II. Rapport d'évaluation de performance de projet (REPP)	2007	54
	PAS [Plan d'ajustement structurel] III. Rapport d'évaluation de performance de projet (REPP)	2002-2004	87
Stratégie globale	Document de stratégie pour la réduction de la pauvreté	2003	318
	Document de stratégie pour la croissance et l'emploi	2010-2020	234
Stratégie sectorielle	<i>Draft</i> du document de stratégie sectorielle de l'éducation	2006-2015	231
	Document de stratégie sectorielle de l'éducation et de la formation	2013-2020	140

Pour compléter ces sources, nous avons mené des entretiens avec cinq personnes-ressources qui, par leurs multiples fonctions et leurs spécialités respectives, ont été associées à un moment donné de leur carrière à la conception ou à la mise en œuvre des politiques éducatives en général et de celles liées à la professionnalisation en particulier. Ce sont :

- un enseignant à l'université à la retraite, ayant occupé des fonctions administratives et pédagogiques au secondaire et à l'université, dont celle de vice-recteur en charge de la professionnalisation (personne-ressource 1);
- un enseignant à l'université, responsable du Département des sciences de l'éducation dans une école normale supérieure (personne-ressource 2);
- une professeure d'école normale d'instituteurs à la retraite, ayant été responsable d'une école normale d'instituteurs de l'enseignement général et de structures de coordination au niveau départemental et régional (personne-ressource 3);
- une professeure d'école normale d'instituteurs à la retraite, ayant été responsable de structures de coordination dans un arrondissement ainsi qu'au niveau départemental et régional (personne-ressource 4);
- un professeur de lycée d'enseignement technique, ancien inspecteur de pédagogie et actuellement chef d'un établissement d'enseignement technique (personne-ressource 5).

La méthode semi-directive a été retenue, et un guide d'entretien comportant quatre rubriques a été élaboré à cet effet. Elles se rapportent à :

- l'identité et au parcours des personnes-ressources;
- leurs connaissances en matière de politique de professionnalisation;
- leur expérience de la professionnalisation au Cameroun;
- leur appréciation de la politique de la professionnalisation menée par le Cameroun dans le secteur de l'éducation.

Les entretiens, effectués dans la première moitié de septembre 2017, ont duré en moyenne une trentaine de minutes chacun.

Analyse des données

Nous avons soumis aussi bien les documents que les données d'entretiens à l'analyse du contenu. Ainsi, nous avons d'abord procédé à une lecture des documents écrits pour repérer les occurrences du mot *professionnalisation* et déterminer le sens dans lequel il était employé. Cela nous a permis de dégager l'option choisie et les réformes engagées par le Cameroun en matière de professionnalisation.

Pour ce qui est des entretiens, nous les avons transcrits et nous nous sommes servi des déclarations fournies par les personnes-ressources pour compléter nos informations et étayer l'analyse, surtout en ce qui concerne la mise en œuvre des politiques de professionnalisation et l'impact de ces politiques sur la profession enseignante.

POLITIQUE DE PROFESSIONNALISATION ET IMPACT SUR LA PROFESSION ENSEIGNANTE

Le traitement des données recueillies et leur analyse ont donné lieu à l'organisation des résultats en deux séquences : l'usage du mot et la politique de professionnalisation d'une part, l'impact de cette politique sur la profession enseignante d'autre part.

Usage du mot *professionnalisation* et politiques correspondantes

En examinant notre corpus, on constate que chaque fois que le mot *professionnalisation* est évoqué, c'est dans le sens de « professionnalisation des enseignements ». Cet usage a commencé au milieu des années 1970, lorsque dans son quatrième plan quinquennal (1976-1981) l'État déclare que :

[...] l'enseignement supérieur du Cameroun doit, autant que possible, être professionnalisé. L'enseignement secondaire qui doit conduire les meilleurs éléments à l'enseignement supérieur, doit surtout pour éviter une sur-production des diplômés risquant de devenir beaucoup plus importants que les besoins en cadres supérieurs, orienter la majorité des jeunes du secondaire vers l'enseignement technique et à la formation professionnelle (Ondoa, 2013, tome CLXXXIV, p. 84).

C'est véritablement à partir de 2003, avec les stratégies globales de développement et les stratégies sectorielles de l'éducation, que le recours au concept de « professionnalisation des enseignements » est devenu fréquent, renvoyant à des mesures ou à des politiques particulières. En effet, cette année-là, le Document de stratégie pour la réduction de la pauvreté reconnaît le poids de plus en plus important de l'enseignement technique dans le système éducatif, ce qui va de pair avec les besoins de professionnalisation des jeunes. Pour y répondre, le document annonce la création d'un ministère chargé de l'enseignement technique et de la formation professionnelle et l'élaboration d'une stratégie sectorielle de l'éducation (Ondoa, 2013, tome CLXXXVII, p. 234). Par cette stratégie, la République du Cameroun envisage d'abord « la formation professionnelle comme un moyen de professionnalisation des enseignements, de développement des ressources humaines et un mécanisme de régulation des flux » (2006, p. 9). En outre, face à l'inadéquation entre le système d'enseignement et les besoins économiques d'une part et face à l'inadaptation de ce système à l'évolution technologique d'autre part, la République du Cameroun perçoit la nécessité d'une « refonte des programmes dans la perspective d'une professionnalisation en vue de répondre aux besoins économiques et aux options du pays et permettre une insertion sociale harmonieuse des produits du système éducatif » (2013, p. 65). Cette

[p]rofessionnalisation des enseignements [devrait également s'opérer] dans les écoles de formation en faisant en sorte que les savoir-faire constituent le socle de tous les savoirs dispensés aux apprenants, de manière à

permettre à ces derniers de développer harmonieusement leur société d'existence tout en se développant eux-mêmes (p. 113).

Dans le même ordre d'idées, «la professionnalisation des enseignements sera plus affinée [sic]» (Ondoa, 2013, tome CLXXXVII p. 629), indique le Document de stratégie pour la croissance et l'emploi. Son pendant dans le secteur de l'éducation est le Document de stratégie du secteur de l'éducation et de la formation (2013-2020). La République du Cameroun y précise qu'elle entend renforcer avec le secteur privé un partenariat profitable à la «professionnalisation de l'enseignement supérieur et [au] développement des formations professionnelles dans les secteurs porteurs de l'économie» (République du Cameroun, 2013, p. 45). Toujours pour l'enseignement supérieur, il est question de concrétiser l'idée, déjà émise dans le *Draft* du document de stratégie sectorielle de l'éducation, d'un fonds pour la professionnalisation, dans la perspective de l'amélioration de la formation universitaire. (République du Cameroun, 2006, p. 80). Pour le secondaire, c'est aux écoles normales supérieures qu'il est demandé de professionnaliser davantage la formation des élèves-professeurs et de participer à la réflexion et à la mise en œuvre de la réforme des écoles normales d'instituteurs de l'enseignement général (p. 79). Quant à l'ensemble des cycles d'enseignement, le gouvernement, dans la perspective de «l'adéquation entre la formation et le monde de travail [...], va réformer les curricula. Il mettra sur pied des commissions, avec pour missions, entre autres, de procéder à la certification des compétences professionnelles par la validation des acquis de l'expérience» (République du Cameroun, 2013, p. 80).

En fin de compte, le discours sur la professionnalisation dans le secteur de l'éducation semble pencher vers la «professionnalisation des enseignements» plutôt que vers la «professionnalisation de l'enseignement». Les personnes-ressources corroborent cette information lors des entretiens: elles attestent à l'unanimité que, dans le cadre de la mise en œuvre des politiques des différents ministères, il a toujours été question de réformes des programmes. Par exemple, «le problème lié à la professionnalisation des programmes, à leur harmonisation et aux stratégies visant à former des personnes capables de réalisations concrètes a essentiellement nourri toutes nos réunions de concertation», affirme la personne-ressource 3, qui s'occupe de la formation d'enseignantes et enseignants. Une telle orientation exclut en quelque sorte du discours de la professionnalisation les questions liées aux conditions de travail des enseignants et à leur statut. À en croire la personne-ressource 1, «[c]es questions sont soulevées par les syndicats. Elles sont perçues et traitées par le gouvernement comme relevant plus du politique que du technique». Le discours se présente ainsi comme une nouvelle façon de désigner des politiques destinées à prendre en compte une vieille préoccupation qui a obsédé le gouvernement depuis l'indépendance. Cette préoccupation avait donné lieu à plusieurs réformes au succès mitigé, notamment à la ruralisation de l'enseignement, aux réformes curriculaires, à la réforme universitaire de 1993 ou encore à l'adoption du système Licence-Master-Doctorat. Dès lors, quel impact cette orientation a-t-elle pu avoir sur la profession enseignante?

« Professionnalisation des enseignements » et « professionnalisation de l'enseignement »

Les réformes curriculaires représentent l'exemple le plus emblématique des politiques de professionnalisation des enseignements au Cameroun. À travers la mise en œuvre de ces réformes, il est possible d'apprécier le rapport qui existe entre cette forme de professionnalisation et celle axée sur l'évolution de la profession enseignante. Cette mise en œuvre a touché tous les niveaux scolaires, du primaire à l'enseignement supérieur.

Au primaire, c'est l'adoption de l'approche par compétences qui a caractérisé ce mouvement. Expérimentée au début des années 1990, elle est reprise et fixée comme objectif dans le *Draft* du document de stratégie sectorielle de l'éducation (République du Cameroun, 2006). Sa mise en œuvre, consistant à mettre en pratique un programme complètement nouveau à travers un dispositif de formation continue du personnel enseignant, a emprunté une approche descendante. Cependant, la faiblesse des ressources et l'inadaptation de ce dispositif quant à la diffusion de l'innovation en ont limité les effets (Cros *et al.*, 2009). Aujourd'hui, l'approche par compétences est généralisée à l'école primaire, mais le principal défi demeure toujours, comme le constate la personne-ressource 3,

son appropriation par les instituteurs dans les salles de classe, ce malgré la tenue chaque mois des journées pédagogiques. Bon nombre d'intervenants dans les classes maîtrisent encore mal l'approche. En plus, une nouvelle version de l'[approche par compétences], l'enseignement explicite, vient d'être introduite dans les ENIEG [Écoles normales d'instituteurs de l'enseignement général], ce qui est susceptible de créer de nouvelles disparités dans sa mise en application.

L'approche par compétences a aussi gagné le secondaire. Elle y intervient alors que le pays avait considérablement réduit son intervention dans le secteur de l'éducation lors de l'ajustement structurel. Les établissements secondaires avaient en conséquence fait face à une pénurie d'enseignantes et enseignants ainsi qu'à une démotivation de ceux-ci, affectés par les mesures d'austérité (Jiatsa Jokeng, 2015). La conséquence a été l'arrivée massive dans l'enseignement de personnes non formées, recrutées par les établissements scolaires et payées au rabais par les parents d'élèves. La présence de ces enseignantes et enseignants, qu'on a appelé vacataires, était un indicateur de la dégradation du statut de l'enseignant. Au fil des décennies, la situation a perduré et l'État s'est accommodé de l'aide des vacataires, qu'il s'est pourtant gardé de recruter ou de payer. Tout en évitant de conduire ces personnes qui persévéraient dans ce métier de « roue de secours » malgré leurs conditions précaires vers les corps d'enseignants certifiés, l'État les convie néanmoins aux séminaires didactiques qu'il organise à l'intention de son personnel enseignant. Les vacataires se sont ainsi retrouvés dans les circuits de formation continue tout comme leurs collègues

ayant reçu une formation initiale. Toutefois, comme le souligne la personne-ressource 1,

le problème, c'est que le nombre d'inspecteurs pédagogiques et les moyens affectés à leur travail ne leur permettent d'atteindre qu'une proportion faible de leur public cible, les enseignants. À cela s'ajoute le fait que les exigences de l'[approche par compétences] découragent certains enseignants et suscitent finalement une levée de bouclier de leur part dans les réseaux sociaux, la trouvant inefficace, voire inopérante.

Toujours selon la personne-ressource 1, cette désaffection vis-à-vis d'une approche censée apporter plus de professionnalisation dans le corps enseignant cache en réalité un fait, étudié et révélé dans une thèse récemment soutenue, selon lequel plus de 80 % des institutrices et instituteurs ne connaissent pas l'approche par compétences (Yakam, 2018, p. 14).

Dans l'enseignement secondaire technique, la réforme de ce type d'enseignement amorcé depuis les années 2000 préconise la formation par alternance pour les élèves et des stages en entreprise pour le personnel enseignant pendant les vacances. Elle aboutit surtout en 2008 à l'introduction d'une épreuve de stage de cinq semaines en milieu professionnel à l'examen du Certificat d'aptitude professionnelle de la section industrielle, dont l'effectivité est attendue en 2018. «Mais l'on se demande comment cela va se passer. Il se pose un problème: on a pas assez de moyens pour appliquer cette politique», affirme la personne-ressource 5.

Dans l'enseignement supérieur, le souci porté à la professionnalisation des enseignements semble plus grand. Il s'est notamment manifesté dans les réformes mises en place par le gouvernement au début de la décennie 1990, comme le montrent les textes analysés ainsi que les entretiens. Toujours dans la perspective d'assurer l'adéquation entre la formation et l'emploi, les universités d'État avaient été sommées de délaisser l'orientation exclusivement humaniste de leurs enseignements pour introduire dans leur curriculum des modules de professionnalisation, à l'intérieur desquels on trouverait des formations (unités de valeur) en communication, en éducation, en arts du spectacle, etc. Ces formations, comportant entre quatre et six unités de valeur pour le cycle Licence, ont eu pour effet de doter la jeunesse étudiante diplômée de compétences «pratiques» qui, dans la recherche ou la création d'emploi, pouvaient constituer un atout. La profession enseignante au Cameroun a ainsi reçu des jeunes issus des universités et ayant suivi un module de formation en éducation. Bien qu'elle n'ait pas été la destinataire de la politique de professionnalisation des enseignements entreprise dans les universités d'État, la profession enseignante profite des étudiantes et étudiants qui, sans se destiner à l'enseignement au début de leurs études, ont reçu un bagage pédagogique qu'ils ont ensuite mis à la disposition des lycées, faute d'avoir trouvé un emploi lié à leur diplôme ou à leurs aspirations professionnelles. Toutefois, l'impact sur la profession enseignante est faible

parce que non seulement « cette initiative concerne que peu de gens, comparés aux effectifs de la profession enseignante, mais tous n'ont ni l'envie ni la chance de se retrouver dans l'enseignement⁵ », explique la personne-ressource 1.

CONCLUSION

En somme, l'analyse de la professionnalisation a conduit à l'étudier à travers les programmes de développement depuis l'indépendance. Alors que dans de nombreux pays la professionnalisation semble surtout évoquée en rapport avec la situation des enseignantes et enseignants, au Cameroun elle a surtout été invoquée et usitée en rapport avec le souci qu'ont eu les différents gouvernements de rendre « utilisables » les enseignements offerts à l'école aux élèves. On peut dire que les pouvoirs publics ont opté pour une politique qui relègue les enseignants à la troisième place dans le triangle pédagogique « savoir-élèves-enseignant », pour emprunter à Houssaye (2000). Par ailleurs, cette approche fait de la professionnalisation dans le secteur de l'éducation une entité à part, distincte des questions relevant du statut des enseignantes et enseignants, de leur reconnaissance sociale ou de leur identité professionnelle. Cette déclinaison de la professionnalisation, restrictive et peu attentive aux actrices et acteurs censés la mettre en œuvre, montre en fin de compte l'inclination de l'État à choisir la solution la moins onéreuse, l'acceptation la moins susceptible de déclencher au sein de la profession enseignante des revendications auxquelles il ne pourrait faire face, contexte économique oblige. Le présent article a simplement introduit l'étude sur les rapports entre « professionnalisation des enseignements » et « professionnalisation des enseignants ». Cet aspect mérite d'être approfondi surtout qu'actuellement, la jeune génération d'enseignants n'hésite pas à s'emparer des réseaux sociaux pour revendiquer de meilleures conditions de travail.

-
5. Bien que la considération sociale de l'enseignante ou l'enseignant ne soit pas très valorisante actuellement, la demande d'entrée dans ce secteur est très forte, comparée à l'offre de places proposées par l'administration. Tout récemment (en 2018), l'État a créé une école normale supérieure de l'enseignement général à Bertoua, dans l'est du pays, et une école normale supérieure de l'enseignement technique à Ebolowa, dans le sud, portant le nombre de ces deux types d'écoles à trois. Ces deux nouvelles écoles ont connu une ouverture en cours d'année, et un concours offrant 250 places pour chacune a été organisé. À Bertoua, on a enregistré 20 000 candidates et candidats contre 14 000 à Ebolowa. Ces chiffres donnent une idée de la demande potentielle actuelle d'entrée dans la profession enseignante au secondaire général et technique, puisque les deux concours ont eu lieu alors que toutes les autres écoles similaires avaient déjà procédé au recrutement de leurs élèves.

Références bibliographiques

- ARTOIS, P. (2014). Éditorial. Professionnalisation, recherches en clair-obscur. *Travail-Emploi-Formation. Les professionnalisations contemporaines*, 11, 4-9.
- BOURDONCLE, R. (1993). Professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe. *Revue française de pédagogie*, 105, 83-119.
- BOUSSARD, V. (2014). Professionnalisation, mode d'emploi. Pistes d'analyses des modalités de professionnalisation contemporaines. *Travail-Emploi-Formation*, 11, 74-89.
- CARR-SAUNDERS, A. et WILSON, P. (1933). *The professions*. Oxford, Angleterre: Clarendon Press.
- CROS, F., DE KETELE, J-M., DEMBÉLÉ, M., DEVELAY, M., GAUTHIER, R-F, GHRIS, N., LENOIR, Y., MURAYI, A., SUCHAUT, B. et TEHIO, V. (2009). *Étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique*. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00523433/document>
- DE LESCURE, E. (2013). Quelques considérations actuelles sur la professionnalisation des métiers de la formation. TF Refa. *Professionnalisation et nouvelles formes de professionnalités des formateurs d'adultes*. 9, 33-47.
- GALY, M., BACHIR BOUBA et MENYE NGA, F. (dir.). (2016). *La profession enseignante dans l'université camerounaise: enjeux et défis*. Paris, France: L'Harmattan.
- HOUSSAYE, J. (2000). *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. Berne, Suisse: Peter Lang.
- HUGHES, E. C. (1996). *Le regard sociologique. Essais choisis. Textes rassemblés et présentés par Jean-Michel Chapoulie*. Paris, France: Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- JIATSA JOKENG, A. (2015). *La condition de l'enseignant vacataire au Cameroun*. In *Vacatarium*. Paris, France: L'Harmattan.
- KPOUMIÉ MONJAP, D. A. (2004). Mondialisation économique et condition enseignante dans les pays en développement (PED): le cas du Cameroun et de la Guinée Conakry (mémoire de maîtrise non publiée). Université de Montréal, Québec, Canada.
- MAINGARI, D. (1997). La professionnalisation de l'enseignement au Cameroun. Des sources aux fins. *Recherche et Formation*, 25, 97-112.

- MERTON R. K. (1953). *Éléments de théorie et de méthode sociologique*. Paris, France : Plon.
- MORALES PERLAZA, A. (2016). Les savoirs professionnels à la base de la formation des enseignants au Québec et en Ontario : une étude comparative des modèles universitaires de professionnalisation et de leurs enjeux (thèse de doctorat non publiée). Université de Montréal, Québec, Canada.
- ONDOA, M. (2013). *Textes et Documents du Cameroun (1815-2012)* (250 tomes). Yaoundé, Cameroun : Éditions du Kilimandjaro.
- PARSONS, T. (1939). The professions and social structure. *Social Forces*. 17(4), 457-467.
- PIGEAUD, F. (2011). *Au Cameroun de Paul Biya*. Paris, France : Karthala.
- République du Cameroun. (2006). *Draft du document de stratégie sectorielle de l'éducation*. Yaoundé, Cameroun : auteur.
- République du Cameroun. (2013). *Document de Stratégie Sectorielle de l'Éducation et de la Formation (2013-2020)*. Yaoundé, Cameroun : auteur.
- ROBERT, A. et MORNETTAS, J.-J. (1994). Les professeurs aujourd'hui, le syndicalisme, la profession. *Revue française de pédagogie*, 109, 89-104.
- UNESCO-UNECA. (1961). *Final Report. Conference of African states on the development of education in Africa*. Addis Ababa, Éthiopie : auteur.
- UNESCO. (1962). *Groupe de planification de l'éducation au Cameroun. Rapport établi à la suite de la première mission (10 mars-20 mai 1962)*. Paris, France : auteur.
- WILENSKY, H. L. (1964). The professionalization of everyone? *American Journal of Sociology*, 70 (2), 137-158.
- WITORSKI, R. (2014). La professionnalisation : transformer un concept social en concept scientifique. *TEF-Travail-Emploi-Formation*. 11, 14-30.
- YAKAM, I. (2018). Ingénierie de formation et compétences professionnelles des enseignants de l'éducation de base de la Région de l'Adamaoua (thèse de doctorat non publiée). Université de Maroua, Cameroun.