

## LA PROFESSIONNALISATION DE L'ENSEIGNEMENT AU CAMEROUN DES SOURCES AUX FINS

DAouda MAINGARI\*

**Résumé** *Les difficultés pour l'État à résorber le chômage des jeunes et à apporter une solution fiable au problème de l'inadéquation entre la formation et l'emploi sont à l'origine de l'idée de la professionnalisation de l'enseignement au Cameroun. Polysémique à souhait, cette notion renvoie tantôt à la socialisation professionnelle, tantôt au syndicalisme enseignant ou encore à leur identité professionnelle. Nous avons opté dans cet article pour les notions de professionnalisation d'expertise et de professionnalisation d'exercice pour spécifier et qualifier d'un côté l'intégration des attributs professionnels par les enseignants et décrire de l'autre les aspects et les conditions relatifs à l'adéquation formation-emploi.*

**Abstract** *In Comeroon, the government's difficulties in bringing down unemployment among the young and in finding a reliable solution to the problem of the inadequacy between training and employment, have involved the idea of the professionalization of teaching. This very polysemous notion sometimes refers to professional socialization, sometimes to teachers' unionism, or else to teachers' professional identity. In this paper, we have opted for the notions of professionalization of expertise and professionalization of practice so as to, on the one hand specify and qualify the integration of professional attributes and, on the other hand, describe the aspects and conditions presiding over the adequacy between training and employment.*

97

\* - Daouda Maingari, Département des Sciences de l'éducation, École normale supérieure, Yaoundé (Cameroun).

Aux bouleversements actuels de la société correspond aussi une nouvelle vision de l'éducation. L'éducation à l'ancienne, qui exaltait l'accumulation du savoir pour la simple satisfaction intellectuelle est révolue. Désormais, tout apprentissage doit justifier sur le terrain social sa raison d'être. L'heure est donc à la professionnalisation de l'enseignement et à son adaptation aux réalités sociales, économiques et culturelles de leur univers de production. Deux orientations principales structurent le débat sur cette question : l'une interne ou d'expertise, l'autre externe ou d'exercice. Nous les aborderons successivement dans la suite de notre travail.

Mais déjà, dans quel contexte le souci de professionnaliser l'enseignement est-il né au Cameroun ? Quel(s) sens et quel(s) usages gravitent autour de ce terme en ce moment ? Y a-t-il lieu d'espérer une meilleure professionnalisation et à quelle condition ? Apporter des réponses à ces questions et à bien d'autres reste notre objectif dans cet article.

## **AUX SOURCES DE L'IDÉE DE PROFESSIONNALISATION DE L'ENSEIGNEMENT**

Diverses sources concourent à expliquer la volonté nouvelle de professionnaliser l'enseignement au Cameroun. Parmi elles se trouvent entre autres, des raisons à la fois économiques, sociales, institutionnelles.

98

### **L'État, débordé par son propre personnel**

Avec la saturation de l'État qui est resté depuis l'indépendance en 1960 le principal pourvoyeur d'emploi du pays le recrutement des diplômés a connu un inquiétant tassement. Deux recrutements successifs de 1 500 diplômés de l'enseignement supérieur ont été entrepris par le gouvernement camerounais en 1985 et en 1986. Depuis, l'opération ne s'est jamais renouvelée. Malgré cet arrêt brusque, l'Université continue pour sa part à déverser chaque année sur le marché de l'emploi de nouveaux titulaires de parchemins. Situation ambivalente dans laquelle l'État ne trouve plus ses marques. Il tend d'ailleurs à limiter son personnel en procédant à des mises en retraite anticipée et des licenciements des personnels pour réduire l'effectif de la fonction publique jugé à la fois inutilement gonflé et inefficace. Pour prévenir les dérives futures et préparer les jeunes à ne plus trop espérer obtenir un emploi dans les circuits publics, une réorientation de la politique éducative s'est avérée indispensable.

## Parchemins, stagflation et désespoir dans les aspirations des jeunes

D'un autre côté, l'absence de correspondance entre l'offre de formation et la demande par le marché de l'emploi entraîne de graves phénomènes d'abandons et de déclassement dans les aspirations sociales et professionnelles. Pour les diplômés du supérieur, le rétrécissement du marché de l'emploi, l'absence de recrutement et paradoxalement l'arrivée de nouveaux licenciés et docteurs sur le marché de l'emploi à la fin de chaque année académique suscite chez eux découragement et remises en questions diverses. Ce phénomène d'accroissement inconsidéré du nombre de diplômés d'un côté et de rareté de l'emploi de l'autre que Guy Belloncle (1984) qualifie de « stagflation » a pour conséquence l'inversion du sens traditionnel de la mobilité sociale. D'ascendante en raison du diplôme obtenu et des possibilités de changement du statut social qu'elle offrait, la mobilité sociale est devenue descendante. Les étudiants licenciés, maîtres ou même docteurs n'ayant plus les moyens d'accéder aux carrières administratives ou de changer de position sociale par le truchement de leurs diplômes revoient à la baisse leurs prétentions antérieures et se reconvertissent dans des tâches totalement éloignées de leur formation initiale. Ils deviennent veilleurs de nuit, baulangers, conducteurs de taxi, détenteurs de débits de boissons, gérants de bistrot, épiciers, etc. en attendant sans fin parfois de trouver mieux ailleurs. C'est aussi ce que pense Paul Tedga (1988, 137), lorsqu'il écrit : « *Abidjan, Dakar, Tananarive, Yaoundé sont des villes particulièrement frappées par le chômage des docteurs et assimilés. Au Mali par exemple, certains élèves sortis de l'École nationale d'administration de Bamako, de peur d'affronter les rudes réalités du chômage préfèrent devenir éboueurs. Les plus chanceux d'entre eux sont employés comme secrétaires dactylographes dans les bureaux.* »

Ce qui caractérise la mobilité descendante, ce n'est pas tant la saturation du marché de l'emploi que la banalisation du diplôme et des parchemins qui frustrent leurs titulaires. La vaste politique de démocratisation de l'éducation, inspirée par la théorie du capital humain qui liait le développement à la qualité des ressources humaines, a eu pour conséquence la généralisation du diplôme et malheureusement, sa déqualification en termes d'emploi et de revenu. Avoir un baccalauréat, une licence, ou un doctorat n'autorise plus l'accès immédiat à une activité lucrative. Dans le meilleur des cas cela permet un changement d'activité mais non un changement de statut. Conduire un taxi ou tenir un débit de boisson à l'issue des études universitaires n'a aucune plus value par rapport aux activités agricoles ou pastorales alors qu'initialement, dans l'esprit des étudiants comme dans celui de leurs parents, investir dans l'éducation équivalait à une préparation à l'accès à la bourgeoisie du diplôme (Makita Makita, 1989) et une rupture définitive d'avec le paysannat ou tout ce qui peut lui être directement ou indirectement associé (Erny, 1977).

Avec le phénomène de stagflation la rentabilité des études a baissé depuis dix ans maintenant. Malgré tout, le nombre d'étudiants croît chaque année sous l'effet de la pression démographique, du déguisement en étudiants de nombreux chômeurs qui

préfèrent attendre sur le campus des universités des débouchés potentiels, mais aussi et surtout comme l'indiquent Bikas Sanyal et Psacharopoulos (1982) à cause de l'évolution future des personnes ayant une expérience universitaire. Pour ceux-ci, la durée du temps de chômage est relativement brève lorsqu'on la compare à celle des titulaires des diplômés du secondaire (1).

## La carence d'effet de sens dans l'enseignement

On ne saurait manquer de souligner l'incapacité de l'État à donner du sens aux enseignements comme raison à la nécessaire réorientation de la politique de l'éducation. Longtemps marqué par le souci de développer une éducation pour tous, de démocratiser l'éducation dans les pays africains en favorisant la scolarisation à terme de toute la population en âge d'aller à l'école, le débat sur les fins de l'éducation au Cameroun et en Afrique a toujours été éludé, doublé voire supplanté par la question des effectifs, avec le souci pour les responsables concernés d'augmenter le nombre de classes et des établissements scolaires.

Lors de la réunion préparatoire au sommet mondial de l'éducation à Amman en Jordanie, les ministres africains de l'Éducation nationale réunis à Yaoundé n'ont pas manqué de déplorer les difficultés liées à leurs systèmes d'enseignement ou de se féliciter des efforts faits par leurs gouvernements respectifs pour augmenter et maîtriser, les effectifs scolarisables. Dans le cas du Cameroun, le ministre de l'Éducation nationale Robert Mbella Mbappe souligne avec satisfaction que « *Le Cameroun se réjouit d'appartenir aujourd'hui au groupe des pays les plus scolarisés du continent avec un taux de plus de 75 %... Des enfants de plus en plus nombreux de toutes les régions du Cameroun vont à l'école.* » (2) Bien avant, il avait placé la rentrée de l'année scolaire 1994-1995 sous le signe de la maîtrise des effectifs avec pour objectif de ramener les effectifs dans les classes à 60 élèves (3).

Par ailleurs, et ce, une fois encore dans le registre du quantitatif, le ministre de l'Éducation nationale affirme : « *Tous les gouvernements qui se sont succédés au Cameroun ont fait de l'éducation une priorité absolue. Cela est beaucoup plus remarquable encore depuis les années 82. En effet, entre 84 et 94, sous l'impulsion du président Paul Biya, le Cameroun a construit deux fois plus d'écoles que pendant toute la période antérieure. Ceci nous semble un signe fondamental d'intérêt.* » (4)

1 - C'est aussi la conclusion à laquelle arrive Nkenngni Ngwinko dans son mémoire de fin d'études à l'École normale supérieure et portant sur les aspirations des élèves de classe de terminale à poursuivre des études supérieures.

2 - Cf. Interview au quotidien *Cameroon Tribune*, n° 2329, 12 fév. 1996, p. 5.

3 - Cf. Interview au quotidien *Cameroon Tribune*, n° 5923, 5 septembre 1995.

4 - Cf. *Cameroon Tribune*, n° 2329, 19 fév. 1996, p. 5.

Nulle part Robert Mbella Mbappe ne parle de manière explicite du contenu et de la qualité de l'enseignement, au point de ramener l'essentiel de la politique de l'éducation à la massification de la scolarisation et à la multiplication des bâtiments, des lycées et des collèges. Ces aspects quantitatifs restent de toute évidence nécessaires mais ils ne sauraient à eux seuls indiquer la pertinence d'une politique éducative.

Augmenter dans la mesure des possibilités budgétaires les moyens sans changer les fins, construire de nombreux établissements scolaires et universitaires à même d'absorber le flot montant de la jeunesse sans réviser les contenus pour un meilleur auto-emploi des formés, est une grave méprise de la mission de la formation.

Les pouvoirs publics l'ont-ils compris ? On n'en doute guère. N'est-ce pas tard ? Cela est plus que certain. Toujours est-il que malgré le chômage croissant des jeunes, la récession économique et la fermeture d'entreprises (5), l'État raréfie les recrutements et se déleste progressivement du trop plein de son personnel. Former des individus à même de s'auto-employer devient le nouveau credo avec comme phare, aussi bien dans les milieux intellectuels que politiques, la réflexion autour de la professionnalisation de l'enseignement.

## DE LA PROFESSIONNALISATION DE L'ENSEIGNEMENT

Au moment où les syndicats, les politiques, les organisations professionnelles et les porteurs divers épilouguent chacun selon ses attentes et ses vues sur la professionnalisation de l'enseignement, l'approche de cette notion qui apparaît de prime abord univoque découvre sa complexité et sa multivocité. Une définition précise de ce terme est donc nécessaire à la fois pour les besoins de l'analyse et pour une délimitation de ses lieux de pertinence. Raymond Bourdoncle qui travaille depuis plusieurs années sur cette question (1990, 1991, 1994) nous donne une approche exhaustive de la notion dans ses nuances, ses dénnotations et ses connotations. Nous reprendrons volontiers certains points de son analyse dans cette partie.

5 - Des entreprises ferment boutique et un vaste programme de privatisations des sociétés d'État est en cours. Au 30 septembre 1996, la Sofibel, Ondapb-Muyuka, le complexe laitier de Ngaoundéré (Kossam), la Camship et Hévéas ont été privatisés. Ensuite viendront le tour de la Regifercam, Camsuco, Ceper, Ondapb-Douala, SCT. Huit opérations sont en phase préparatoire. Il s'agit notamment de la Camair, Snec, Sodécoton, CDC, Socapalm, le secteur des télécommunications, Sonel et Camtainer. Cf. *Cameroon Tribune*, n° 2461, 29 août 1996, p. 3.

## Définitions et compréhensions

Le petit Robert définit la profession comme une « *occupation déterminée dont on peut tirer ses moyens d'existence* ». Cette définition dénote quelques similarités avec celle de métier que le même dictionnaire définit comme « *tout genre de travail déterminé, reconnu ou toléré par la société et dont on peut tirer ses moyens d'existence* ». Là il y a confusion entre profession et métier que les définitions en anglais des deux termes séparent tout en précisant leur sens spécifique.

Dans le *Concise Oxford Dictionary*, la profession est définie comme un travail qui a pour caractéristique de toucher à quelque branche du savoir et de la science comme le droit, la médecine, etc, tandis que le métier correspond à quelque apprentissage pratique, acquis par l'habitude et la pratique répétitive sans lien profond avec une déclaration publique ou une transmission intellectuelle.

Le dictionnaire de la sociologie en indiquant la trop longue identification dans le temps de la profession avec les professions libérales et les réflexions données plus tard sur ces questions (E. Durkheim, 1893 ; A. Flexner, 1915 ; S. et B. Webb, 1917 ; T. Parsons, 1949 et de façon plus récente Herpin, 1973) dans le cadre de la sociologie américaine identifie trois critères récurrents dans la plupart des définitions de la profession : la spécialisation du savoir, qui entraîne une détermination précise et autonome des règles de l'activité ; une formation intellectuelle de niveau supérieur qui suppose l'existence d'écoles de formation dûment reconnues ; un idéal de service qui appelle l'établissement d'un cadre de déontologie et le contrôle par les pairs. La généralisation du terme profession même aux emplois salariés et la bureaucratisation de certaines activités qui leur enlève à la fois leur autonomie et leur idéal de service ne nuisent pas gravement à la compréhension de ce qu'est une profession.

102

Au contraire, comme l'observe R. Bourdoncle (1991, 75), avec l'introduction dans le courant de la recherche française par Guy Jobert (1985, 1988) de la problématique anglo-saxonne, le succès du terme profession a donné naissance à de nombreux concepts encore ignorés par les dictionnaires spécialisés mais qui contribuent à enrichir le vocabulaire et à préciser le sens des discours sur la professionnalisation. C'est le cas des notions comme « professionnalisme », « professionnisme » et « professionnalité ».

## Acception et frontières du professionnalisme

Le professionnalisme correspond à « *l'adhésion individuelle, à la rhétorique et aux normes collectives établies par le processus de socialisation professionnelle* » (Bourdoncle, 1991, 75). Ainsi on dira de quelqu'un qu'il fait preuve de professionnalisme lorsqu'il respecte dans sa vie quotidienne et professionnelle les normes et les procédures établies par la profession. Cette tâche d'intégration à la vie selon les critères

admis par un corps de métier correspond à la socialisation professionnelle. Une chose est d'apprendre comment fonctionne un métier ou les critères de sa validation, autre chose est de calquer son *modus vivendi* selon des critères acceptés par les membres de ce corps de métier et qui permettent de le distinguer parmi d'autres. Dans le cadre de l'enseignement, un enseignant à même d'explicitier son cours, de faire fonctionner de façon souhaitable le jeu pédagogique : émission du savoir (enseignant), réception (étudiant), contrôle, de maîtriser sa classe, d'avoir l'écoute nécessaire et tous les éléments annexes indispensables à une bonne gestion de l'enseignement, mais non directement liés au contenu disciplinaire, fera preuve de professionnalisme.

C'est dans cette optique que les travaux sur le tutorat (6) s'orientent en vue d'aider les jeunes enseignants, généralement des universitaires, à acquérir, sous le guide d'un porrain rompu dans le métier, les non-dits et les astuces du métier sans lesquels il ne sera qu'un professionnel de l'enseignement mais jamais un enseignant professionnel. Autrement dit, il exercera le métier d'enseignant uniquement pour ses attributs économiques et sociaux sans en épouser l'esprit et la philosophie.

## Du professionnalisme au professionnisme

Le professionnisme correspond à des « *stratégies rhétoriques collectives déployées par un groupe professionnel pour revendiquer une élévation dans l'échelle des activités par le processus de la professionnalisation* » (Bourdonde, 1991, 76). C'est le rôle des syndicats, des associations et des groupements divers qui se battent pour l'amélioration des conditions de vie des membres de leur corporation.

Cette démarche dans l'air du temps au Cameroun et principalement dans le monde de l'éducation avec l'action du SYNES, du SYNAES (7) traduit la volonté de leurs dirigeants de rendre acceptables l'activité et le statut social de leurs membres. Depuis 1993 avec la baisse des salaires des fonctionnaires, les enseignants ont durement ressenti cette coupe drastique et se sont trouvés du même coup démotivés, humiliés et socialement peu valorisés. La baisse des rémunérations a entraîné le départ des meilleurs éléments vers des secteurs économiquement et socialement plus viables.

6 - Dans plusieurs pays et notamment au Nigéria, le principe du tutorat a été institué pour aider les nouveaux enseignants, généralement des universitaires recrutés et sans formation pédagogique, à mieux aborder leur travail. C'est le cas aussi en France avec les centres d'initiation à l'enseignement supérieur (CIES) mis sur pied depuis la rentrée académique 1989-1990.

7 - Parmi les syndicats les plus actifs dans le milieu enseignant on note pour le supérieur le Syndicat national des enseignants du supérieur (SYNES) et pour le secondaire le Syndicat national autonome des enseignants du secondaire (SNAES) et du Syndicat national de l'enseignement primaire, maternel et normal (SYNEPMA) pour le cycle primaire.

D'autres font un travail parallèle pendant ou après les heures officielles requises par la fonction publique.

Au même titre que leurs collègues d'autres secteurs d'activité, les enseignants se préoccupent davantage de gagner leur vie que d'enseigner. Les élèves et étudiants apparaissent à cette fin plus comme moyen que comme objet de leur carrière. Dans les villes, ils montent de petites affaires, offrent leurs compétences à d'autres établissements scolaires ou se muent en répétiteurs pour les enfants des classes aisées. Le soir venu ou le week-end, ils sont conducteurs de taxis ou vendeurs dans leur propre boutique. À l'Université, « *les professeurs et les assistants travaillent comme consultants auprès des sociétés privées et consacrent moins de temps à leurs étudiants et encore moins à la recherche* » (BIT, 1987, 10). Pour éviter cet éparpillement et ramener les enseignants dans l'esprit de leur métier, les syndicats envoient des signaux aux responsables politiques qui y répondent de façon timorée ou tardive. Des grèves (8), des interventions à la radio (9), à la télévision (10), des écrits dans des journaux donnent à penser que l'activisme syndical peut apporter des améliorations à la condition enseignante même si celles-ci restent quelque peu marginales. La promulgation du nouveau statut du corps des personnels enseignants de l'éducation nationale (11) est venue comme pour reconnaître la justesse des revendications du syndicat national autonome des enseignants du secondaire et légitimer son action même si, à entendre les responsables du syndicat, les propositions contenues dans le nouveau statut sont déjà caduques avant leur mise en application.

On retrouve là la trame majeure du professionnisme dont l'objectif principal semble être avec les syndicats la revendication permanente d'un mieux être pour ses membres. Cette revendication fédère les aspirations des syndiqués en dépit de la difficulté pour les syndicats, et notamment dans le milieu éducatif, de dire de façon précise qu'est-ce qu'un enseignant et de quels enseignants ils parlent.

8 - Au début de l'année scolaire 1995-1996, un mot d'ordre de grève générale a été lancé par le SNAES demandant la promulgation d'un statut particulier des enseignants, la paye des arriérés des salaires des mois de septembre et octobre 1993, la limitation du nombre d'élèves à 40 par classe. De même pour la rentrée scolaire 96-97 prévue le 12 septembre, des syndicats d'enseignants avaient appelé à une grève générale. (Cf. *Journal Le Messager*, n° 541, septembre 1996, p. 11).

9 - Cf. Débat du 2 mai 1996 à 21 heures sur les antennes de la Radio nationale et consacré au nouveau statut particulier des personnels enseignants de l'Éducation nationale. Le 5 avril 1996 déjà le ministre de l'Éducation était reçu dans le cadre de l'émission dominicale dimanche midi pour parler du malaise du monde de l'éducation.

10 - Le 7 mai 1996 un débat à la télévision camerounaise a réuni des enseignants, des membres des syndicats etc. pour parler du nouveau statut des enseignants.

11 - Cf. Décret présidentiel n° 98/083 du 23 avril 96 sur le statut particulier des fonctionnaires des corps de l'Éducation nationale.



## Professionnalité et crise

La professionnalité correspond quant à elle aux « *connaissances et aux capacités individuelles et collectives qui fondent le développement professionnel* » (Bourdoncle, 1991, 76). Elle détermine les éléments fondamentaux d'une profession en termes de savoir et de savoir-faire, d'art et de pratique de l'art. Avec la nouvelle orientation de l'éducation au Cameroun, le souci permanent des milieux de formation est de développer chez les enseignants une professionnalité spécifique, modelée à la fois par la maîtrise des enseignements et aussi par la capacité à les transmettre aux élèves et étudiants dans une optique professionnalisante. Il s'agit dans ce cas de donner aux élèves et étudiants en formation, et qui vont s'installer à leur propre compte ou travailler dans des entreprises privées, des aptitudes à une opérationnalité immédiate. Seulement, les critères de la professionnalité restent difficiles à déterminer dans un milieu où les termes profession et professionnel sont encore en quête de référence. La profession d'enseignant est mise en doute. Etzioni (1969) la considère comme une semi-profession tandis que plusieurs autres auteurs renvoient à plus tard la possibilité pour l'enseignement de devenir une véritable profession en multipliant l'usage du conditionnel « Si ».

Autant que pour la profession, la détermination de ce qu'est un professionnel dans le monde de l'éducation reste tout aussi controversée. Enseigner n'a souvent pour seul critère que la détention d'un titre universitaire. Et encore..., les titres ne sont pas requis de manière formelle dans un contexte où comme nous l'avons déjà souligné, la désaffection est grande et l'entrée dans le monde de l'éducation de plus en plus due au dépit, faute de mieux ou en activité provisoire en attendant des opportunités économiquement et socialement plus rassurantes. La maîtrise de la pédagogie n'est pas exigée de sorte que tout diplômé ayant en sus une formation pédagogique ou non peut légitimement enseigner.

105

Cette situation met à mal toute tentative de spécification des professionnels dans le monde de l'éducation et par conséquent ruine les velléités des syndicats lorsque pour donner plus de crédit à leur mouvement ils veulent rassembler leurs membres selon les critères de professionnalité. Aussi se contentent-ils de développer les thèmes de revendication sans trancher de façon définitive sur leur public cible (12).

---

12 - On le remarque plus dans la divergence qui oppose les enseignants et les conseillers d'orientation. Ceux-ci sont formés au même titre que les enseignants dans les Ecoles normales et répondent aux mêmes critères sur le plan statutaire mais se refusent à toute confusion de genre. La question ronge aussi les professeurs de sport qui travaillent avec l'Éducation nationale mais qui relèvent du ministère de la Jeunesse et des Sports.

## LES DEUX VISAGES DE LA PROFESSIONNALISATION

Deux orientations structurent cependant les débats sur la professionnalisation de l'enseignement : L'une, interne, moins spécifique pour le sens commun en ce qu'elle concerne les enseignants, l'autre, externe, assez développée par les pouvoirs, le système éducatif et l'opinion en ce qu'elle s'intéresse à la fois aux élèves et étudiants et au marché de l'emploi.

L'orientation interne de la professionnalisation que nous qualifions de « professionnalisation d'expertise » concerne le passage de l'enseignement de métier à profession et sa constitution en un véritable corps avec des données requises dans le contenu de la formation et les signes extérieurs caractéristiques d'un corps de profession comme le parrainage des promotions, des prestations de serment, des remises solennelles de diplômes, des tenues particulières, etc. Il s'agit dans cette dimension de la professionnalisation de donner aux enseignants du primaire, du secondaire et du supérieur les qualifications nécessaires à l'exercice de leur profession et reconnues par des textes, règles, règlements et codes déontologiques particuliers.

La notion d'expertise qualifie le développement chez (et par) l'enseignant des savoirs sur sa pratique. Le professeur d'économie, par exemple, ne fait pas fonction d'économiste dans l'ordre de l'enseignement. Il le peut pourtant dans un autre contexte, parce qu'il en a la qualification. Mais, pour avoir choisi d'enseigner l'économie il est d'abord considéré dans sa corporation comme enseignant. Toute professionnalisation de ce point de vue n'est alors qu'un accroissement de son expertise, non dans son savoir ou dans la pratique de ce savoir, mais dans un ordre de savoirs qui gouverne la pratique du savoir. Cette professionnalisation d'expertise concerne donc l'intégration des attributs relatifs à la pratique enseignante et diffère invariablement de ce que R. Bourdoncle appelle « *développement professionnel* » (1991, 76) et de l'orientation externe de la professionnalisation.

L'orientation externe ou professionnalisation d'exercice (au sens de pratique du savoir et/ou du savoir-faire) se préoccupe quant à elle de la mise en relation de la formation avec l'emploi. Cette dimension est beaucoup plus présente dans les esprits que la définition d'une professionnalité chez les enseignants. Cette orientation spécifique connaît diverses définitions.

Pour A.E. Benell (1993, 20) la professionnalisation est le « *processus ayant pour finalité l'acquisition des aptitudes nécessaires à l'exercice d'un emploi. La professionnalisation des enseignants pourrait donc être définie comme le processus permettant la transformation des enseignants de façon à faire acquérir aux élèves un savoir, un savoir-faire et leur inculquer un savoir être nécessaire à l'exercice des métiers précis.* »

G. Tsafak (1989, 30) incluant de fait la professionnalisation dans les objectifs de l'éducation écrit : « *Les objectifs de l'éducation doivent viser la formation des hommes capables, d'inventer, de créer et de transformer la société vers un mieux être toujours amélioré. La conception de l'école à la fois sur le plan des contenus et ses programmes, de son organisation, de son fonctionnement et de ses méthodes pédagogiques peut permettre de faire davantage des hommes actifs, des créateurs plutôt que des demandeurs d'emplois.* »

Ces définitions sont conformes aux préoccupations du gouvernement camerounais qui dans le second plan quinquennal de développement socio-économique et culturel (1966-1971) manifestait déjà comme l'écrit Rita Marie-Thérèse Tama Ateba (1996, 1) « *des inquiétudes quant au devenir des sortants du système éducatif* » et vont en droite ligne des recommandations issues des États généraux de l'éducation tenus du 22 au 27 mai 1995 à Yaoundé. Ces recommandations engagent l'État sur la voie de la professionnalisation des enseignements avec pour préoccupations majeures la formation pratique et les stages en entreprise, l'amélioration à la fois quantitative et qualitative des équipements, la formation des formateurs en vue d'une adaptation efficace de l'enseignement avec l'environnement socio-économique (13).

Les données du recensement démographique de 1987 qui indiquaient que le chômage des moins de 25 ans représente 66 % du chômage total et celui de la tranche des 15-29 ans, 80 % ; les conclusions de l'étude du Groupe d'études et de recherches en économie appliquée du centre universitaire de Douala (1988, 35) qui relèvent que 52 % des diplômés de l'enseignement supérieur sont au chômage (Tama Ateba, 1996, 1) ont sans doute largement contribué à la détermination du gouvernement à réorienter la politique de l'éducation vers le monde de l'entreprise. Depuis, le thème de la professionnalisation a fait des émules dans le domaine de la recherche : Nguekam (1986) ; Ngwambe (1992) ; Benell (1993) ; Bekono (1995) ; Tama (1996), complétés en cela par l'ouvrage publié en mars 1995 par le ministère du Travail et de la Prévoyance sociale en collaboration avec l'Organisation internationale du travail (OIT).

Tous ces écrits s'accordent sur la désormais nécessaire réorientation de la formation vers les secteurs techniques à même de promouvoir l'auto-emploi dans des secteurs comme les soins de santé ou l'alimentation (Bawden et al., 1991), l'élevage du bétail (Kinshore, 1991). Dans cet esprit l'ouvrage de J.-M. Atangana Mebara et al. (1984) fait figure de pionnier dans la recherche sur l'éducation, l'emploi et le salaire au Cameroun. En montrant dans cette recherche élaborée que :

13 - Des éléments du rapport général des États généraux de l'éducation se trouvent assez explicités dans le récent ouvrage du Docteur Ntebe Bomba Gilles, *Propos pédagogiques, pourquoi enseigner ? pourquoi apprendre ?* 1996. L'auteur s'est d'ailleurs employé à reproduire en annexe de son ouvrage les principes recommandations de ces États généraux.

1. les entreprises recrutent plus les étudiants ayant une expérience de terrain, ceux qui ont des qualifications techniques au détriment de ceux qui, à diplômes équivalents, n'ont suivi qu'un cursus purement universitaire ;
2. l'évolution de la création des emplois salariés par rapport à la demande est très faible ;
3. l'importance accordée par les pouvoirs publics à l'enseignement général par rapport à l'enseignement technique et professionnel est très inégale ;
4. dans le supérieur, la prépondérance des disciplines littéraires et juridiques sur les disciplines scientifiques est criante.

Atangana Mebara et son équipe de recherche indiquent de façon concise sur un terrain qu'ils connaissent bien ce que les auteurs comme René Dumont (1962, 1982, 1987, 1991), Pierre Erny (1977), Edgar Pisani (1988) ou Jean Ziegler (1988) posent de façon radicale dans leurs écrits consacrés au devenir de l'Afrique : l'adaptation de l'enseignement aux réalités du milieu pour une facile et rapide intégration dans le monde du travail et une revalorisation de l'enseignement technique longtemps considéré, et à tort d'ailleurs, comme un dépotatoire des déchets de l'enseignement général (14).

Cette approche, quoique ancienne dans les textes et récente dans son application restera pour longtemps encore à l'état des vœux. Les aspirations à poursuivre des études supérieures et les raisons sociales ou économiques qui lui sont attribuées montrent que la professionnalisation de l'enseignement, ou plutôt la professionnalisation d'exercice, dans les programmes et les méthodes nécessite encore approfondissement et clarification pour les différents partenaires de cette opération.

108

Pour les étudiants et une majorité d'enseignants, la professionnalisation d'exercice apparaît comme une mesure conjoncturelle qui connaîtra un terme avec la reprise économique et la fin de la crise que l'économie mondiale subit depuis une décennie. C'est assurément un pari risqué lorsqu'on observe l'évolution du marché de l'emploi. Accepter et intégrer la démarche de la professionnalisation et de la pédagogie qu'elle implique appelle pour les enseignants l'option d'un changement structurel de leur enseignement et des pratiques antérieures qui lui étaient associées.

Trop habitués à donner des enseignements théoriques, à former des diplômés, ils doivent désormais permettre l'acquisition des compétences générales plutôt que des compétences spécifiques. Le souci ici est de développer l'aptitude à la flexibilité mais non des savoirs ou des qualifications qui condamnent des individus à des postes de

---

14 - On est assez étonné de savoir que de 1989 à 1990 on est passé au Cameroun de 30 à 58 collèges d'enseignement technique, industriel et commercial (CETIC) et de 10 à 30 lycées techniques. Chiffres très largement inférieurs à ceux des lycées d'enseignement secondaire général (cf. Tama Ateba, RMT, *Essai d'évaluation des stratégies gouvernementales de promotion de l'auto-emploi*, 1996, p. 3).

travail précis comme ce fut le cas jusqu'à ces dernières années. Il s'agit comme le note Edgar Faure (1972) d'apprendre à apprendre dans un contexte de mobilité professionnelle accélérée avec la fin de la carrière, mieux, du travail à vie dans les entreprises (15). Par conséquent, l'enjeu de l'école n'est plus la productions des diplômés capables de mémoriser des contenus divers, qui s'effriteront malheureusement assez rapidement au bout de quelques années, mais le développement des aptitudes pour tous : aptitude à apprendre, à se recycler et à s'adapter aux exigences d'une science et d'une technologie en progrès constant. Par ailleurs, l'idée d'une professionnalisation d'exercice nécessite que les situations d'apprentissage deviennent des situations réelles et concrètes.

## PROFESSIONNALISATION D'EXERCICE ET MODÈLE PÉDAGOGIQUE

Le modèle pédagogique qui correspond à la professionnalisation d'exercice est ici la pédagogie de l'alternance que Bourdoncle développe (1990 ; 1991, 83) et que nous détaillons en six points dans notre thèse de doctorat (1994, 311-314) autour de ce que nous avons appelé la Pédagogie de la recherche des solutions (PERESO).

Seulement, les enseignants, avant d'y préparer les élèves comme les y invitent les textes proposant les réformes, y sont-ils préparés eux-mêmes ? La rareté des stages et des rencontres pédagogiques dans le primaire, le secondaire comme dans le supérieur, la faible utilisation des données des recherches et la timidité de la collaboration entre les universitaires et les chefs d'entreprises rendent pour l'heure difficile sa mise en application. Il convient de préciser qu'une période de recyclage des enseignants à cet esprit nouveau est nécessaire à moins que, faisant table rase du passé, le système éducatif et notamment l'École normale ne choisissent délibérément d'adresser une formation particulière, sur les jeux et les enjeux de la pédagogie de l'alternance ou de la PERESO, à une nouvelle génération d'enseignants qui viendront lui danner corps dans une perspective futuriste.

15 - Lire à ce sujet Mohamed El Ouahdoudi, « Le travail salarié en danger », in *Jeune Afrique Économie*, n° 220, 1996, pp. 38-39.

## CONCLUSION

Avant toute idée de professionnalisation de l'enseignement, que celle-ci soit d'expertise ou d'exercice, ce qui semble primordial est à la fois la compréhension et l'adhésion aussi bien à son esprit qu'à sa philosophie. Tout changement en éducation doit donc préciser les finalités et les systèmes de valeurs auxquels il s'ordonne. Dans la nouvelle option de l'éducation qui met un point d'honneur à développer les aptitudes pratiques et l'auto-emploi, l'efficacité de l'action publique, jaugée à l'aune du taux de chômage des jeunes, apparaîtra comme une démarche limitée aussi longtemps qu'elle n'aura pas dépassé le court terme pour le long terme, le tactique et le stratégique pour le politique.

Bousculé par les questions d'urgence et ployant sous le poids d'une jeunesse à la fois nombreuse et impatiente devant un marché de l'emploi désert, le système éducatif tente de pallier au plus pressé : répondre aux demandes quantitatives au détriment des données qualitatives. Solution dangereuse à coup sûr dans la durée. Seulement, mis dans les mêmes conditions et sans un questionnement profond du sens de ce qu'est la professionnalisation de l'enseignement, agirait-on autrement ?

## BIBLIOGRAPHIE

- ATANGANA MEBARA J.M. et al. (1984). – *Éducation, Emploi et Salaire au Cameroun*, Unesco/IPE, Paris.
- BAWDEN R. (1991). – « Nouvelles tendances de l'enseignement scientifique », in *Impact, Science et Société*, n° 164, Paris, Unesco, pp. 245-280.
- BEKONO G. (1995). – *L'impact du Fonds national de l'emploi dans l'insertion professionnelle des jeunes diplômés camerounais*, Mem. DIPCO, ENS, Yaoundé (inédit).
- BELLONCLE G. (1984). – *La question éducative en Afrique noire*, Paris, Éd. Khartala.
- BENELL A.E. (1993). – *La professionnalisation des enseignements de biologie dans les établissements d'enseignement général*, Mem. DIPEN II, ENS (inédit).
- BIKAS SANYAL C., PSACHAROPOULOS G. (1982). – *Enseignement supérieur et emploi*, Paris, Unesco, IPE, n° 32.
- BOURDONCLE R. (1990). – « De l'instituteur à l'expert. Les IJFM et l'évolution des institutions de formation », in *Recherche et Formation*, n° 8, pp. 57-72.
- BOURDONCLE R. (1991). – « La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines ». Note de synthèse in *Revue française de pédagogie*, n° 94, pp. 73-92.
- BOURDONCLE (R.), « Formation des enseignants », in *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Nathan, Paris, 1994, pp. 449-453.
- Décret n° 98/083 du 23 avril 1996 in *Cameroon Tribune*, n° 6087, 1996.

- DONNAY J. (1988). – « Profession : professeur d'Université ». in *Éducation permanente*, n° 96, Paris, pp. 155-160.
- DUMONT R. (1962). – *L'Afrique noire est mal partie*, Paris, Éd. du Seuil, coll. Points.
- DUMONT R. (1982). – *L'Afrique étranglée*, Paris, Éd. du Seuil, coll. Points.
- DUMONT R. (1987). – *Pour l'Afrique j'accuse*, Paris, Éd. Plon.
- DUMONT R. (1991). – *Démocratie pour l'Afrique*, Paris, Éd. du Seuil, coll. L'histoire immédiate.
- DURKHEIM E. (1973). – *1893, De la division du travail social*, Paris, PUF.
- ERNY P. (1977). – *L'enseignement dans les pays pauvres*, Paris, l'Harmattan.
- ETZIONI A. (1969). – *The semi professions and Their Organization : Teachers, Nurses, Social Workers*, New York, The Free Press.
- FAURE E. (1972). – *Apprendre à être*, Paris, Unesco, Éd. Fayard.
- FLEXNER A. (1915). – « Is Social Work a Profession? », in *School and Society*, 26, pp. 901-911.
- FOWLER H.W., FOWLER F.G.) (1954). – *The Concise Oxford Dictionary of Current English*, Oxford, Clarendon Press, 4<sup>e</sup> ed.
- GATEAU C. (1990). – « Les paradoxes d'un métier », in *Cahiers pédagogiques*, n° 281, pp. 18-19.
- GUEDJI P. (1986). – *L'enseignement supérieur en Afrique : instrument de développement ou facteur de désintégration sociale? Le cas du Mali 1960-1985*, Thèse de doctorat Sc. de l'éd., Tours.
- GUST A.C. (1981). – « L'identité professionnelle : une unité conflictuelle », in *Psychologie clinique*, n° 1, pp. 158-170.
- HERPIN N. (1973). – *Les sociologues américains et le siècle*, Paris, PUF.
- JOBERT G. (1985). – « Processus de professionnalisation et production du savoir », in *Éducation Permanente*, n° 80, pp. 125-145.
- JOBERT G. (1988). – « La professionnalisation des formateurs : point de vue de recherche », in *Études et expérimentations*, n° 29, pp. 23-29.
- Jeune Afrique Économie*, n° 220, 1996.
- KINSHORE S. (1991). – « Quelques aspects des programmes d'enseignement scientifique et technologique », in *Impact, Science et Société*, n° 164, Paris, Unesco, pp. 393-406.
- LOUBOUNGOU M. (1991). – *Le perfectionnement des enseignants de la république du Congo*, Thèse de doctorat, Sc. de l'éd., Lille 3.
- MAKITA MAKITA K.N. (1989). – *Capital scolaire et pouvoir social en Afrique*, Paris, l'Harmattan.
- MELYANI M. (1991). – *Enseigner, une profession : esquisse d'une formation professionnelle des enseignants. Le cas du Maroc*. Thèse doctorat, Sc. de l'éd., Paris.
- MAINGARI D. (1994). – « Les problèmes liés à l'Université africaine », in *Histoire et Anthropologie*, n° 9, pp. 51-56.
- MAINGARI D. (1994). – *Les résistances au changement de pédagogie à l'Université*, Thèse de doctorat, Sc. de l'éd. Rouen.

- NGUEKAM NGANGOUE (1986). – *Le chômage des diplômés de l'enseignement supérieur au Cameroun : stratégies d'insertion dans le système de production*, Mem. DIPCO, ENS, Yaoundé (inédit).
- NGWAMBE P.M. (1992). – *Éducation, emploi et crise : modèle de formation et de création d'emploi chez les diplômés du Cameroun*, Mem. DIPCO, ENS, Yaoundé (inédit).
- NKENNGNI NGWINKO V. E. (1996). – *Les déterminants des aspirations universitaires des élèves des classes terminales*, Mem. DIPCO, ENS (inédit).
- NTEBE BOMBA G. (1996). – *Propos pédagogiques, pourquoi enseigner? pourquoi apprendre?* Imprimerie Nationale, Yaoundé, 1996, 116 p.
- PARSONS T. (1955). – *1949, Éléments pour une sociologie de l'action*, Paris, Plon.
- PIERRET P. (1990). – « Enseignement et professionnalisme », in *Cahiers pédagogiques*, n° 281, p. 44.
- PISANI E. (1988). – *Pour l'Afrique*, Paris, Éd. Odile Jacob.
- TAMA ATEBA R.M.T. (1996). – *Essai d'évaluation des stratégies gouvernementales de promotion de l'auto-emploi pour les diplômés de l'enseignement technique et professionnel*, Mem. DIPCO, ENS, Yaoundé (inédit).
- TEDGA J.M. (1988). – *L'enseignement supérieur en Afrique noire francophone*, Paris, PUSAF/l'Harmattan.
- TSAFAK G. (1989). – *La crise du développement et les systèmes éducatifs africains*, in col. *Afrique Unie*, n° 1, pp. 53-75.
- WEEB S., WEBB B. (1917). – « Special supplément on Professional Associations », in *The New Statement*, NY, n° 21.
- ZIEGLER J. (1988). – *La victoire des vaincus. Oppression et résistance culturelle*, Paris, Éd. du Seuil, L'histoire immédiate.