AMERICAN JOURNAL OF SOCIAL AND HUMANITARIAN RESEARCH

ISSN: 2690-9626
Vol.2, No 3. 2021

CHANGER DE PARADIGME DE PLANIFICATION POUR FACILITER LA PÉDAGOGIE DES GRANDS GROUPES DANS LA RÉGION DU NORD DU CAMEROUN

Ismaila MAMOUDOU
Université de Maroua, Cameroon

ABSTRACT: This study glances critically at the choices of the paradigms, the theories and at the relevance of the models of planning and educational policies elaborated and implemented with an aim of facilitating the pedagogy of the big groups of learners in the secondary educations of the North region of Cameroon. One wonders why since its evocation by the Association of the French professors in Africa (APFA) in March 1984 at a meeting in Khartoum, these models of planning and educational policies implementation with an aim of facilitating the pedagogy of the big groups do not bear their fruits? From a sampling of convenience we addressed a protocol of interviews to the "decision makers" as regards educational policies at the Regional and Divisional levels. From thirteen (13) semi-directing interviews, thanks to an analysis of content, we brought out five categories, sources of inefficiency of planning of educational policies which is supposed to limit plethoric effectives. In analyzing the results, it appears that the choice of the paradigms in matters of planning and implementation of the educational policies must be more dynamic and conformed with our context. It is necessary to inspire ourselves from the ideal models of planning of contingency, those based on an interpretative epistemology (Kamuzinzi, et al.., 2009) and theory of the "sense making-sense giving" (Weick, 1995).

KEYWORDS: Planning, educational policies, management of big groups, paradigmatic dynamism

INTRODUCTION

Les enseignements en Afrique subissent de pleins fouets la question de grands groupes et doivent relever des défis concernant leurs encadrements. Selon Dioum (1996), la pédagogie des grands groupes désigne de nos jours la multitude de solutions conceptuelles et procédurales avancées dans le but de répondre aux questions issues de la gestion des effectifs importants. Les effectifs des classes sont généralement pléthoriques en Afrique francophone (Michaelowa, 2003). Les collèges, lycées, universités et grandes écoles accueillent chaque année, du fait de la pression démographie, de grands nombres de jeunes désireux, d'acquérir une éducation de base, de s'instruire et/ou de poursuivre leurs études. Dans toute l'étendue du territoire, malgré les tentatives de reformes récentes aux enseignements secondaires visant à limiter les nombres d'apprenants dans les salles de classes, les constats faits mettent en exergue des salles de classes et des amphithéâtres pleins à craquer et de plus en plus exigües. Autant dans les établissements primaires et secondaires les groupes s'élargissent, il

en est de même dans les établissements de l'enseignement supérieur, où les effectifs d'étudiants par filières et niveaux croissent de façon exponentielle.

L'on peut constater que de la période de l'indépendance à nos jours, le contexte de la gestion des effectifs n'a pas évolué de manière très positive, malgré les multiples politiques éducatives dans le domaine de la planification mise en œuvre par l'État et ses partenaires au développement. Mbiah *et al*. (2010) le souligne en affirmant que les effets des pratiques pédagogiques dues aux grands groupes, rarement abordés dans la littérature scientifique des pays africains, constitueraient en réalité une véritable zone d'ombre Plusieurs stratégies sectorielles sont élaborées nous emmenant à nous interroger sur la pertinence des politiques éducatives choisies et de la planification visant à faciliter la pédagogie des grands groupes au Cameroun. Les modèles de planification sectorielle et infrastructurelle respectant l'épistémologie interprétativiste mise en œuvre par le gouvernement Camerounais permet-il d'accompagner efficacement la pédagogie des grands groupes dans la Région du Nord ? Les cartes scolaires départementales et régionales intègrent elles dans leurs gestions la question des effectifs pléthoriques ? Les créations et ouvertures d'établissements scolaires prennent elles en compte les déséquilibres démographiques et l'agrandissement rapide des groupes d'apprenants lors la phase de diagnostic/analyse précédant la mobilisation des ressources et leur mise en œuvre ?

Nous allons tenter de répondre à ces interrogations à travers une étude de type qualitatif et un échantillonnage de commodité. L'échantillon sera constitué des chefs cartes scolaires départementaux et régionaux, des délégués départementaux et régionaux des enseignements secondaires. A travers un protocole d'interview, leurs avis nous éclaireront sur l'État des lieux, les enjeux et les perspectives des politiques éducatives et de la planification matérielle et infrastructurelle de l'éducation en lien avec la pédagogie des grands groupes dans la Région du Nord du Cameroun. Nous collecterons les avis permettant d'expliquer le pourquoi de l'inefficacité des ces politiques, ainsi que celle de la planification sensée faciliter la pédagogie des grands groupes, les conséquences et les moyens pour y remédier.

Après cette introduction, l'article présente le contexte et la méthodologie utilisée. Ensuite, les résultats mettent l'accent sur les récurrences dans les réactions des responsables des enseignements secondaires du Nord, qui sont les causes de l'inefficacité des politiques éducatives et de la planification en vue de faciliter la pédagogie des grands groupes. Enfin, nous présenterons les moyens à envisager pour qu'il y'ait adéquation entre la planification, les politiques éducatives choisies et mises en œuvre et la pédagogie des grands groupes.

Contexte

La problématique de cette étude tourne autour de la pertinence des politiques éducatives élaborées et mise en œuvre dans le but de faciliter la pédagogie des grands groupes d'apprenants aux enseignements secondaires. En effet, la volonté manifeste du Cameroun de revenir à un système de planification s'illustre par le retour à un système d'administration planifiée dans le secteur de l'éducation formelle lors de la réorganisation du Ministère de l'Éducation Nationale en 2002, par la création d'une sous-direction en charge de la planification et des statistiques dans les délégations régionales. Ensuite, vînt l'adoption en 2003 du Document Stratégique de Réduction de la Pauvreté

(DSRP)[1]. Puis la réorganisation du Gouvernement de décembre 2004 et la mise en place au sein des délégations provinciales et départementales d'un service dédié à la carte scolaire, avec pour rôle de mettre en œuvre un outil de micro-planification. Dans ce domaine de l'éducation, les ministères en charge respectivement de l'Éducation de Base, des Enseignements Secondaires, de l'Enseignement Supérieur ou celui de l'Emploi et de la Formation Professionnelle, produisent en 2005 la stratégie sectorielle de l'éducation formelle. Quant à l'éducation informelle et l'éducation non formelle, le Ministère des Affaires Sociales met en œuvre la Stratégie du Secteur Social, tandis que le Ministère de la jeunesse mise sur le Plan national d'alphabétisation. Cette démarche prépare donc la voie à l'application de certaines dispositions de la Constitution de 1996, qui consacre, entre autres la régionalisation, dont le processus est effectivement amorcé en 2010 par la volonté d'intégrer une gestion et une administration planifiée et rationnelle consolidée par l'adoption du Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi (DSCE) qui vise à faire du Cameroun un pays émergent à l'horizon 2035, par la mise en œuvre de projets structurants. Malgré la panoplie de reformes structurelles entreprises par le gouvernement, surtout la mise en œuvre d'une gestion rationnelle de la carte scolaire et des directives sans cesse renouvelées par les ministres de tutelles visant entres autres à limiter les groupes d'apprenants dans les salles de classes, il apparait qu'elles s'accommodent surtout de l'épistémologie interpretativiste, et surtout le modèle théorique de planification de dépendance qui ne permet pas d'accompagner efficacement la pédagogie des grands groupes, surtout dans la Région du Nord. Pour aller encore plus loin, on pourrait se demander si les prérogatives dévolues aux responsables en charges de la carte scolaire ne devraient pas évoluer afin d'intégrer une certaine flexibilité contextuelle dans leur gestion de la pédagogie des grands groupes?

Toutes ces questions s'imposent de façon insistante car comme le soulignent avec persistance Dioum (1992, 1995,1996) et Dioum et De Ketele (1995), les situations de grands groupes sont une réalité qui affecte à la fois les contextes scolaires (dans les pays du Sud en général) et l'enseignement universitaire (jusque dans certains pays du Nord), (Dioum, 1996 :9). Pour appuyer cette précédente position, Cook(1996) affirme que contrairement à la norme officielle qui prévoit 60 élèves par enseignant, le contexte Camerounais présente parfois des situations de classes de plus 200 élèves. Dans le même ordre d'idée, selon Kom (2007), dans certaines régions du Cameroun et surtout dans les grandes agglomérations, les ratios de 100 élèves ou plus par classe et par enseignant sont devenus la norme. Il risque d'aller croissant si l'accélération de l'exode rural, de la démographie se confirmaient. Cet état de choses est de nature à donner un surcroît de travail à l'enseignant au niveau des activités d'encadrement pédagogique. A titre d'illustration, dans le département de la Bénoué, pour l'année scolaire 2018-2019, 24475 tables bancs étaient disponibles dans 894 salles de classes pour 75206. Les effectifs moyens dans une classe tournent autour de 76 élèves par classe. Cette moyenne est en constante croissance car en 2016, elle était d'environ 70 élèves par salle classe[2]. Bien entendu la détermination de cette moyenne ne prend pas en compte l'inégale répartition démographique selon qu'on soit dans les centres urbains ou ruraux. Cette croissance démographique exponentielle a un corollaire qui est l'augmentation constante des demandes en matière d'éducation.

[1] Celui ci se veut à la fois un cadre objectif de consultation et de concertation entre les différents acteurs du développement. C'est également un cadre de coordination de l'action gouvernementale et des appuis extérieurs, de cohérence financière et de budgétisation, de définition et d'organisation des études macroéconomiques et sectorielles pour le développement. Toutes les actions gouvernementales sont amenées désormais à se conformer au DSRP.

[2] Source: service départemental de la carte scolaire et de l'orientation scolaire de la Bénoué.

Ainsi, ces effectifs.ne peuvent que gêner, stériliser ou paralyser la mise en œuvre des techniques de classe qui ont été conçues pour les groupes moyens. «Les enseignants détestent travailler dans des classes ayant des effectifs pléthoriques, (Michaelowa, 2002 :11).En effet, tout le monde éducatif s'accorde sur le fait qu'au-delà d'un certain seuil, l'action de l'enseignant en classe n'est plus efficace (Dioum, 1995). Le rendement médiocre du système scolaire africain serait dû en partie, à ces réalités qui concourent au manque de valorisation des enseignants.

L'une des deux lois ("organisation" et "variété requise") fort opportunément invoquées par De Peretti (1987 a et b) permet à la fois d'éclairer et de justifier les fondements scientifiques de notre cadre méthodologique. En effet, la loi de l'organisation qui postule que lorsqu'un groupe s'élargit quantitativement, il s'enrichit aussi qualitativement, surtout s'il est sollicitée par des requérants avertis nous autorise également à nous poser la question de savoir si, une fois les contraintes du nombre contourné, les grands groupes, s'ils sont bien organisé et intégré dans une planification, peuvent révéler leurs richesse surtout dans les établissements secondaires de la Région du Nord? Cette interrogation nous conduit directement à notre objectif de recherche.

Objectif

L'objectif de cette étude est de montrer les causes de l'échec des politiques éducatives et de la planification élaborées et mise en œuvre dans le but de faciliter la pédagogie des grands groupes d'apprenants aux enseignements secondaires, d'autant plus que, comme le postule Michaelowa (2001 a et b) à travers une spécification quadratique modélisant des effectifs de classes, l'impact de la taille de la classe (au-delà d'un seuil de 60 élèves environ) aurait un effet de plus en plus négatif sur l'apprentissage et sur la qualité de l'éducation[3]. En effet, les actions des décideurs, planificateurs et politiques , inspiré de la thèse de la dépendance en planification qui consiste à concevoir et rendre un plan acceptable pour les organisations détentrices des ressources a pour visée dominante , même si parfois inavoué, la recherche du soutien de la part des bailleurs de fonds (Unesco, 2000).

De façon plus spécifiques, notre objectif est d'abord de prouver que les multiples réformes et directives mise en œuvre suivant presque exclusivement le modèle « Top down » Depover (1996), afin de limiter les groupes d'apprenants dans les salles de classes n'atteignent pas l'objectif d'accompagnement de la pédagogie des grands groupes. Ensuite que malgré tous les efforts affichés, les faits donnent l'impression que le modèle de planification choisi et mis en œuvre, celui dont l'attente principale des planificateurs est la mobilisation des ressources financières, matérielles, humaines, (Pfeffer & Salancik,2003) ne répond pas aux réalités des États africains, encore moins à celui de la Région du Nord du Cameroun considérée comme un zone d'éducation prioritaire,(Ivan & Philippe,2019). En effet, l'utilisation de la théorie de la dépendance, issue des théories de planification relevant d'une épistémologie interprétativiste par les décideurs et planificateurs africains et camerounais ne visent que la crédibilité du plan aux yeux des donateurs externes et considérée comme inapproprié et désuet (Ba, 2019). Pour atteindre nos objectifs, nous allons présenter notre méthodologie de recherche.

Méthodologie

Dans cette étude, les modalités de sélection des individus sont faites sur la base d'un échantillonnage de commodité. Cet échantillon est constitué des « décideurs » en matière de politiques éducatives et de planification au niveau Régional à savoir le Délégué Régional, les délégués départementaux, le

[3] Classes de CM1 du Burkina Faso, du Cameroun, de la Côte d'Ivoire, de Madagascar et du Sénégal

chef carte scolaire régional et les chefs de services des cartes scolaires départementales. Ce sont là les décideurs les plus proches du niveau opérationnel que sont les établissements scolaire dans le système éducatif secondaire camerounais. Sur la base des statistiques obtenues auprès des CSCSOS, un protocole d'interview semi-directif concernant les politiques éducatives visant à faciliter la pédagogie des grands groupes, leurs portées et les suggestions visant à améliorer ses reformes sera administré à certains chefs d'établissements à savoir le proviseur du Lycée classique et moderne de Garoua qui brille par le respect des directives ministérielles en terme d'effectifs dans les salles de classe soit : soit 80 élèves au maximum et ceux du Lycée bilingue de Kolléré et du lycée de Ouro Hourso, où dans la quasi majorité des salles de classes, la pléthore d'élève ne fait que grandir d'année en année.. Certains entretiens seront menées par téléphone Une analyse de contenue des avis et opinions de tous les répondants sera faite.

Les résultats

Nous avons à partir de treize (13) interviews semi-directifs, effectuer une analyse de contenu pour établir les causes, conséquences et moyens de rémédiations de l'inefficacité des reformes visant à faciliter la gestion des grands groupes, selon les délégués régional et départementaux ; les chefs cartes scolaires régional et départementaux et les chefs d'établissements où la reformes est réussi et visible et aussi dans les établissements où ils peinent à la mettre en œuvre efficacement. Cinq catégories, sources de non portée des reformes limitant les effectifs pléthoriques, se dégagent d'après le contenu des protocoles d'interview (Analyse exploratoire), selon les unités d'information et d'enregistrement retenue qui sont toutes propositions complètes (phrases) ou tout le passage concernant chaque catégorie. Ce sont :

1- L'ignorance du contexte;

2- Forte centralisation;

3- Trafic d'influence aux moments des inscriptions ;

4- L'extrême lenteur des flux d'informations ascendants;

5- désengagement progressif de l'État et asphyxie financière des APEE.

Concernant la quantification, nous avons attribué des coefficients à trois types de propositions pour les classer par sujets et par catégories.[4]Ce donne pour la :

Proposition Très Favorable	: coefficient 2
Proposition Moyennement favorable	: coefficient 1
Proposition neutre	: coefficient 0

Puis nous avons introduit les codes et leurs extraits associés dans un tableur (Microsoft Excel) et avons ajouté dans des cases d'un tableau à double entrée catégories/sujets les scores de chaque sujet à chaque catégorie, fait la sommation des chiffres ainsi obtenus pour chaque catégorie et selon leurs

[4] Il n'y a pas de proposition négative car il s'agit d'opinions sur des sources de l'inefficacité des reformes limitant les effectifs pléthoriques.

récurrences dans le verbatim, les classer pour voir leur importances comme sources hypothétiques de l'inefficacité des reformes visant à faciliter la gestion des grands groupes.

Il ressort de cette analyse de décompte et fréquences de l'interview semi-directif des décideurs dans les services déconcentrés que la première expression qui revient avec récurrence est la forte centralisation des décisions, puis la lenteur dans la circulation des flux d'information, surtout dans le sens ascendant, puis l'ignorance du contexte lors de la définition des stratégies et de leurs implémentations, ensuite vient le désengagement progressif de l'État occasionnant une asphyxie financière des APEE et enfin, en dernière position, le trafic d'influence au moment des inscriptions. Résultats que nous allons discuter dans l'articulation suivante de notre étude.

Discussion

Les reformes aux ministères des enseignements secondaires sont fortement centralisées, ce qui fait qu'elles n'épousent pas toujours les réalités dans les Régions : « *toutes les directives, qu'elles soient d'ordre organisationnelles, administratives, pédagogiques et didactiques sont transmises directement à partir du niveau stratégique* » affirme le Délégué Départemental du Faro, respectant ainsi les principes des deux premières théories de planification relevant de l'épistémologie positiviste à savoir les théories rationaliste classique et incrémentaliste et la théorie de la dépendance. En effet, « *Les faits vécues au niveau opérationnel dans les structures déconcentrées influent seulement de façon périodique et avec lenteur sur les orientations prises par la hiérarchie* » ajoute ce dernier. Ainsi, Il ressort des informations collectées lors des interviews avec les responsables régionaux des enseignements secondaires dans la Région du Nord que la négligence du contexte provoque un décalage entre les objectifs, résultats attendus et ceux réalisés, tout le contraire de ce que Ambrosetti (2000:32) appelle la «légitimation du contenu d'une décision politique » qui se manifeste par le rapport des résultats obtenus avec les objectifs initiaux, et la réduction des écarts entre ces objectifs et écarts, car s'ils sont trop grands, on doit pouvoir identifier les «causes de l'échec qui préservent la légitimité de la décision initiale » (Ambrosetti, 2000 :32).

Concernant le désengagement de l'État, il semble qu'il se manifeste d'abord dans le domaine financier, dans la mesure où « *les crédits octroyés aux établissements scolaires d'enseignements secondaires sont considérablement réduits* » affirme Mme le proviseur du Lycée de Ouro Hourso, et où les ressources complémentaires dont ces dernières peuvent disposer sont limitées. Ensuite, ce désengagement est politique, « *puisque de nouvelles contraintes obligent les responsables à diriger les paiement des droits d'inscription directement vers le trésor public via des organismes de micro finances et des opérateurs de mobile money* » confirme le Délégué Départemental du Faro, privant les établissements d'une très grande partie de leurs ressources et limitant de ce fait leurs autonomies. Ces contraintes ci-dessus citées résolvent quand même le problème de sécurisation de cet argent malgré qu'ils en créent d'autres. En effet, alors que l'actualité politique recommande l'accélération de la déconcentration et de la décentralisation, *« un transfert est plutôt effectué des établissements vers l'administration centrale* » commente le chef Service Régionale de la Carte Scolaire, plombant et centralisant encore plus les capacités et possibilités de réaction, de programmation planifiée des infrastructures et équipements scolaires. Ce qui fige les migrations des modèles de planification observé plus haut vers les modèles de contingence qui pourtant prendrait en compte les mutations de l'environnement.

Dans cette suite et de façon plus dialectique, Mintzberg (1990).et certaines théories de planification relevant d'une épistémologie interprétativiste à savoir la théorie post-rationaliste (Kamuzinzi, De Ketele & Bonami,2009), postulent que le véritable choix précède et motive la sélection des faits présentés dans la décision formelle (Kamuzinzi *et al*.,2009).Ceci en droite ligne avec la théorie du «sensemaking-sensegiving» qui conçoit le processus de planification comme une interprétation des enjeux de l'action et non comme une analyse systématique aboutissant à des choix conséquents destinés à guider la mise en œuvre des actions,(Weick,1995).

D'un autre côté, si inconsciemment la voie est ouverte à une « privatisation » au profil des APEE, la rupture n'est pas encore aussi nette ni aussi totale que l'on pourrait le penser. Bien entendu, l'asphyxie des APEE est visible, d'autant plus que « *plus de 50% des réalisations infrastructurelles dans les nouveaux établissements sont réalisées par ces associations*.». affirme le Chef de la Carte scolaire de la Bénoué, allant ainsi à l'encontre de la posture de Caillouette(1994) qui s'inscrit dans le cadre de la théorie de la régulation et qui s'interroge sur le partenariat État/organismes communautaires sous l'angle d'un enjeu pour l'implantation d'un nouveau modèle de développement post providentialiste. Il explore ainsi le scénario d'une mobilisation communautaire vers un modèle où l'État et toutes les organisations deviendraient partenaires de la société civile et où les effectifs pléthoriques en eux même cesseraient d'être le problème sur lequel il faut se focaliser, donnant ainsi raison a la Chef Carte Mme Moussa qui affirme que : « *malgré la difficile décentralisation aux Enseignements Secondaires, l'intérêt porté à la limitation des grands groupes dans les salles de classes déplace le débat. Il faudrait songer dès à présent à accepter cette réalité, mais a mettre en place des méthodes et techniques qui permettent de composer efficacement avec cette réalité ».* En effet, une analyse des données PASEC sur les stratégies d'enseignement relativise cet état de fait et suggère la modestie de l'effet des grands groupes sur la qualité de l'éducation. Car, il semble que les enseignants tendent à pratiquer l'enseignement dit «frontal» et qu'ils n'adoptent pas d'approches pédagogiques plus participatives même lorsque la taille de la classe est réduite (Michaelowa, 2001 b :90).

On semble également observer un processus de planification inachevé car n'intégrant pas de façon visible les étapes de suivi-évaluation et revue qui incontournablement intègreraient les TIC dans le processus de facilitation de la pédagogie des grands groupes. En effet, d'abord au niveau de la facilitation des flux d'information autant dans le sens ascendant que descendant, les NTIC et l'e-gouvernance qui selon Kalika(2000) : « se nourrit à la fois d'approches managériales anciennes qui sont adaptées au contexte actuel et de pratiques nouvelles », réduirait le temps de transmission, de réaction et de révision aussi bien au niveau stratégique qu'au niveau opérationnel. Ce qui permettrait de pallier également aux problèmes de l'extrême lenteur des flux ascendant de communication dans le ministère et résoudrait celui de la démocratisation des auxiliaires pédagogiques. « Car la majorité des établissements privés secondaires du Nord n'ont pas de bibliothèque fournie, et la migration de l'APO vers l'APC » (Mamoudou, 2019), avec en toile de fond le problème de gestion d'effectif n'arrange pas le problème. Les outils didactiques permettant l'apprentissage par cette nouvelle approche gloutonne en documentation sont presque inexistants. Il est important de noter, en accord avec le proviseur du Lycée bilingue de Kolléré : «*que les ressources didactiques non seulement facilitent la tâche de l'enseignant, mais rendent aussi le processus d'apprentissage plus accessible à l'apprenant, car elles lui permettent de présenter les connaissances d'une manière plus proche et moins abstraite* ». Les bibliothèques physiques, quand bien même elles sont approvisionnées, les manuels référencés sont surtout mis à la disposition des enseignants et non des élèves. Pourtant,

pensons-nous avec Lebrun (2004), la bibliothèque scolaire peut faire la différence pour améliorer la réussite scolaire des élèves. À l'heure de l'expansion démocratique des nouveaux outils informatiques de télécommunications (notamment le smart phone) et vu la nécessité de promouvoir l'utilisation des ressources didactiques numériques dans les pratiques pédagogiques, il est de bon ton d'encourager leur vulgarisation par la création d'une plate forme numérique, disponible sur le Web, dont le contenu des ressources pédagogiques servirait aux acteurs du système éducatif. Ces ressources seraient acquises pour exploitation sur téléphone, sur ordinateur portable et pourraient également être imprimé et distribué aux élèves, gratuitement.

Conclusion

Dans cette étude, nous avons porté un regard critique sur les choix des paradigmes et la pertinence des politiques éducatives issues de ces théories, élaborées et mise en œuvre dans le but de faciliter la pédagogie des grands groupes d'apprenants aux enseignements secondaires. En effet, malgré la panoplie de reformes structurelles entreprises par le gouvernement visant entres autres à limiter les groupes d'apprenants dans les salles de classes, ce revers ne fait que s'accentuer dans nos établissements. On s'est donc demandé quelles sont les causes, les conséquences et les moyens de remédier à ce choix et cette situation. A partir d'un échantillonnage de commodité nous avons adressé un protocole d'interviews, parfois par téléphone, aux « décideurs » en matière de politiques éducatives aux niveaux Régional et Départemental. Nous avons à partir de treize (13) interviews semi-directifs, grâce à une analyse de contenue, ressortis Cinq catégories, sources de non portée des reformes limitant les effectifs pléthoriques. Il apparait que le choix des paradigmes en matière de planification et de mise en œuvre des politiques éducatives ne sied pas à notre contexte. Les pouvoirs centraux doivent donc changer de paradigme et passer vers des modèles de planification de contingence qui prennent en compte l'environnement externe fluctuant. Mintzberg (1990).et s'inspirer de certaines théories de planification relevant d'une épistémologie interprétativiste à savoir la théorie post-rationaliste qui postule que le choix précède et motive la sélection des faits présentés dans la décision formelle (Kamuzinzi, *et al*.,2009) et la théorie du «sensemaking-sensegiving» qui conçoit la planification comme un processus d'interprétation des enjeux de l'action (Weick,1995).

Bibliographie

1. Ambrosetti, D. (2000). *La France au Rwanda. Un discours de légitimation morale*, Bordeaux/Paris : CEAN/Karthala.
2. Atangana, P, C. (2009) *Éducation des effectifs pléthoriques dans les écoles.*
3. Caillouette, J. (1994). L'État partenaire du communautaire : vers un nouveau modèle de développement. *Nouvelles pratiques sociales, 7* (1), 161–175. https://doi.org/10.7202/301258ar
4. Confemen.(1991).Répertoire méthodologique sur les techniques d'organisation et d'enseignement dans les classes à effectifs pléthoriques. Dakar : CONFEMEN.
5. Cook, A. (1996 :167).Francophonie au Cameroun indépendant: discours politique et mise en pratique au Cameroun oriental", in Miguet, A. Corcoron, P. (éds.). *Francophonie, Mythes, Masques et Réalités. Enjeux politiques et culturels*. Paris : PubliSud.
6. Dakwen,J., P.&Motchue-Kamga, R., G. (2011). *Éléments de statistique appliquée à l'éducation*.

7. Delandsheere. (1991). *L'éducation et la formation. Paris* : Quf.
8. Depover, C. (1996). Les hyper documents ont-ils un avenir en pédagogie?.*Revue Informatique Et Statistique Dans Les Sciences Humaines, 32*, 73.
9. Dioum, A. (1996).Les grands groupes dans l'enseignement, un itinéraire d'expériences et de théorisation. *Chemins de praticiens. Perspectives documentaires en éducation*, n° 37.
10. Dioum, A. & DE KETELE, J.M. (1995).*Les grands groupes à l'université : frein ou occasion d'innovation*. ResAcademia.
11. Dioum, A. (1992). Les grands groupes : état de la question. *Diagonales*, n° 22,39-41.
12. Dioum, A. (1995). *Enseigner dans une classe à large effectif*. LaSalle (Québec) : Hurtubise
13. Ivan, C. W. C. & Philippe, K. (2019). Conditions de travail et comportement pédagogique des instituteurs contractuels dans les zones d'éducation prioritaire: Etude menée dans l'arrondissement de Moutourwa. *International Journal of Innovation and Applied Studies*, *27*(1), 377-389.
14. Kalika, M. (2000). File management est mort, vive l'e-management. *Revue française de gestion, 129*, 68-74.
15. Kamuzinzi, M., Ketele, J. M. D. &Bonami, M. (2009). *Les visées de l'action de planification en éducation*, 167, 85-100. ENS Éditions.
16. Kom, D. (2007).*Valorisation des enseignants au Cameroun*. Yaoundé : CEFAN.
17. Michaelowa, K (2000). Dépenses d'éducation, qualité de l'éducation et pauvreté: L'exemple de cinq pays d'Afrique francophone, *Document technique* no. 157.Paris :Centre de Développement de l'OCDE.
18. Mineduc.(1996). Actes du séminaire national de l'enseignement primaire, Inspection Générale de Pédagogie. Yaoundé : MINEDUC.
19. Mineduc. (1999).*Guide du directeur*. Yaoundé : CEPER.
20. Mingat, A. &Suchaut B. (2000). *Les systèmes éducatifs africains: une analyse économique comparative*. Bruxelles : De Boeck.
21. Mintzberg, H. (1990). *File management: voyage au centre des organisations*. *Paris:* Les éditions d'organisation.
22. Ngamassu, D.(2005). « Problématique des grands groupes et didactique du français au Cameroun » .*Corela*. [En ligne], 3-1 | 2005, mis en ligne le 04 juillet 2005, consulté le 06 janvier 2020. URL : http://journals.openedition.org/corela/503 ; DOI : 10.4000/corela.503
23. Pfeffer, J.&Salancik, G. R. (2003). *The external control of organizations: A resource dependence perspective*. Stanford University Press.
24. Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations* (Vol. 3).Sage.