



Réformes éducatives au Cambodge :  
étude de l'engagement et de la résistance des acteurs  
dans le cadre du programme de rattrapage scolaire  
de l'enseignement primaire

**ANN Robraw**

Institut National de l'Éducation, Cambodge

robraw.ann@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-7898-3560>

Reçu le 28-09-2023 / Évalué le 21-12-2023 / Accepté le 15-02-2024

### Résumé

Au Cambodge, le système éducatif évolue dans un cadre de réformes généralisées visant à répondre aux transformations rapides de la société. Afin d'analyser le fonctionnement bureaucratique de ce système et d'envisager les conditions d'une efficacité renforcée, nous avons adopté le cadre théorique des organisations ainsi qu'une approche éthique et pédagogique centrée sur la mobilisation des acteurs. Cette recherche vise à examiner les effets de ces réformes sur les acteurs du système éducatif dans le contexte d'un programme de rattrapage scolaire. D'un point de vue méthodologique, divers outils ont été utilisés auprès des acteurs concernés (observations, entretiens, questionnaires). Les résultats montrent que les acteurs adoptent progressivement une nouvelle posture professionnelle marquée par un engagement accru, bien que certains enseignants restent en retrait pour différentes raisons.

**Mots-clés** : organisation, acteurs, effets, rattrapage scolaire

### **Education reforms in Cambodia: a study of commitment and resistance of actors of the accelerated learning programme in primary education**

### Abstract

In Cambodia, the education system is evolving within a framework of generalized reforms aimed at responding to the rapid transformations of society. In order to analyze the bureaucratic functioning of this system and to consider the conditions for increased efficiency, we adopted the theoretical framework of organizations as well as an ethical and pedagogical approach centered on the mobilization of actors. This research aims to examine the effects of these reforms on the actors of the education system in the context of accelerated learning programme. From a methodological point, various tools were used with the actors concerned (observations, interviews, questionnaires). The results show that the actors are gradually adopting a new professional posture marked by increased commitment, although some teachers remain in the background for various reasons.

**Keywords** : organization, actors, effects, accelerated learning

## 1. Introduction<sup>1</sup>

Au Cambodge, le système éducatif d'aujourd'hui s'inscrit dans un contexte de réformes à tous les niveaux pour répondre aux mutations accélérées de la société, au développement des ressources humaines de qualité pour le pays ainsi que pour la région et aux exigences fixées par les standards régionaux et internationaux (Ann, 2019). Depuis 2013, le baccalauréat est une priorité car beaucoup de problèmes liés à cet événement ont été identifiés et ont jeté une lumière crue sur le fonctionnement du système : la tricherie, l'achat des réponses, le recopiage des réponses sur les voisins, la collecte de l'argent par les surveillants, etc. Après une réorganisation des conditions de passation de cet examen, seulement 25,72 % des candidats ont obtenu le baccalauréat en 2014 au lieu des plus de 80 % habituellement constatés les années précédentes, par exemple 87 % en 2013 (Pagan, 2014).

Concernant le fonctionnement des écoles publiques primaires, une étude sur le nombre d'heures d'enseignement en 2013 a montré que 2200 minutes perdues, soit 55/186 jours ont été perdus à cause de l'ajout des jours fériés supplémentaires, de l'absentéisme des enseignants, de la diminution des heures de contact pendant les journées d'enseignement, des fermetures des écoles effectuées par les écoles elles-mêmes et de la mauvaise gestion des enseignants. (N.E.P.<sup>2</sup>, 2015). Ainsi cette perte d'heures d'enseignement au Cambodge demeure un problème important pour la mise en place d'un système scolaire efficace et a des effets importants sur les résultats d'apprentissage des élèves (Ann, 2019). Pour examiner cette relation, une autre étude sur l'évaluation des élèves du cycle primaire en 2013 a montré que moins de la moitié des élèves du dernier niveau du primaire au Cambodge ont pu répondre correctement aux questions sur l'ensemble du contenu du test de khmer. Le pourcentage global correct pour l'échantillon total est de 45,7 % en lecture et écriture. En mathématiques,

---

<sup>1</sup> Remerciements

Cet article a été rédigé à l'issue de la thèse en science de l'éducation de l'université de Caen Normandie, France soutenue le 25 février 2019. L'auteur de cet article tient à exprimer sa profonde gratitude à l'université de Caen Normandie pour avoir créé l'opportunité d'y étudier et à l'éditeur et aux évaluateurs anonymes pour leurs commentaires et suggestions visant à améliorer cet article de recherche.

<sup>2</sup> N.E.P. signifie NGO Education Partnership, <https://nepcambodia.org/>

les élèves n'ont répondu qu'à 43,4 % des items de mathématiques correctement (M.E.J.S.<sup>3</sup>, 2015).

Les données susmentionnées nous amènent à dire que le système éducatif cambodgien fait ressortir un fonctionnement bureaucratique dominant et une corruption généralisée.

## 2. Cadrage théorique

### 2.1. Bureaucratie du système

Pour Crozier (1963) cité par Ann (2019), la bureaucratie est caractérisée par la routine et les règles impersonnelles qui protègent contre les rapports humains et permettent d'éviter les conflits, par le respect des procédures, des règlements et des normes qui est souvent vu dans le secteur public, par l'absence de correction, de modification et d'adaptation et par une dominance et une illusion du prescrit. Ces différentes caractéristiques m'ont autorisé à conclure que dans le système bureaucratique, les procédures de travail des subordonnés sont contrôlées. Chaque individu a sa fonction précise et bénéficie d'un statut qui constitue une protection ou une sécurité d'emploi. Le respect fort des procédures fait perdre des initiatives des individus dans la réalisation des tâches. Les individus font des choses pour plaire à leurs chefs mais pas pour augmenter la productivité avec la qualité.

Pour Mintzberg (1986, 1989) cité par Ann (2019), l'organisation bureaucratique est sûre et précise et repose sur des tâches fortement spécialisées, des tâches opérationnelles routinières, des procédures très formalisées et un pouvoir décisionnel relativement centralisé. Même si l'obsession du contrôle est présente dans le système éducatif, les enseignants ne peuvent pas en effet être contrôlés en permanence ; on pointe souvent la solitude de l'enseignant face à sa classe qui lui assure une certaine indépendance (Tardif, Lessard, 1999). Alors que l'organisation bureaucratique achète ses agents ne tenant compte que du respect des règles qu'elle impose, l'organisation missionnaire attire ses membres par le « cœur » en leur faisant partager les mêmes valeurs. Mintzberg (1989)

<sup>3</sup> M.E.J.S. signifie Ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports, <https://moeys.gov.kh/>

distingue l'organisation missionnaire en trois formes : les réformatrices, la conversion et les cloîtres. Nous avons constaté que le statut de P.S.E.<sup>4</sup>, se joue entre les réformatrices et la conversion. Elle est à la forme réformatrice puisque par l'ampleur de son action, elle veut contribuer à réduire directement la misère pour les enfants qu'elle prend en charge. Elle se fait dans une moindre mesure pour les parents, au moins pour ne pas aggraver la misère en compensant le manque de revenu des enfants. Néanmoins, elle a un aspect de conversion puisqu'elle transforme le comportement des enfants par toute série d'actions et de dispositifs (éducation générale, éducation humaine ou *soft-skill*, ...) de telle sorte qu'eux-mêmes feront échapper les enfants futurs à la misère par leur propre manière d'être (Ann, 2019).

Le modèle qui est à l'opposé de ce modèle bureaucratique est le modèle anarchique (Ann, 2019). Tardif et Lessard (1999) indiquent que, dans ce modèle, les buts de l'école sont mal définis, ambigus qui sont souvent définis après coup, une fois l'action déclenchée ; chacun travaille dans son coin. L'indépendance est alors maximale entre les agents. Les administrateurs peuvent donner des conseils mais non des ordres ; ce qui se fait réellement échappe complètement à leur contrôle.

Nous avons constaté que le système scolaire public cambodgien se positionne plutôt comme modèle bureaucratique, mais elle ne relève pas de la bureaucratie mécanique : l'école possède et respecte beaucoup les règlements formels prescrits ; l'autonomie des enseignants est faible ; la communication hiérarchique est forte. De plus, même si le sommet stratégique a pour fonction de maintenir les performances de l'école, celui-ci n'exerce pas le pouvoir de décisions dans la résolution des conflits de tous niveaux de l'école et n'a pas l'autorité formelle vis-à-vis ses opérateurs.

Crozier (1963) cité par Ann (2019) souligne que toute organisation bureaucratique « n'est pas seulement un système qui ne se corrige pas en fonction de ses erreurs mais c'est aussi un système trop rigide pour s'adapter sans crise aux transformations que l'évolution actuelle de sociétés industrielles rend de plus en plus fréquemment impératives. » (p. 243).

Or c'est donc sous le seul effet de la crise que le système est contraint de bouger. Cette crise, c'est celle d'un pays qui est durement confronté à la

---

<sup>4</sup> P.S.E. signifie Association "Pour un Sourire d'Enfant", <https://www.pse.ngo/>

concurrence extérieure, par exemple l'ASEAN et la transformation ne peut être imposée que de l'extérieur (Ann, 2019). On le voit bien d'ailleurs avec les décisions du Ministre de l'éducation du Cambodge qui cherche à bousculer le système. Le pouvoir politique direct du pays tente d'imposer des transformations. Nous avons pu constater que les évolutions économiques dans lesquelles le pays est engagé, provoquent une crise du système et contraignent celui-ci à ces transformations et que ces transformations ont rendu le système et ses acteurs plus performants et amélioré la qualité de l'enseignement.

## **2.2. Efficacité et pédagogie**

Nous avons ensuite examiné ce qu'on pouvait établir sur la question de l'efficacité du système éducatif, des établissements et des enseignants (Teddlie, Reynolds, 2000 ; Grisay, 2007 ; Piot, 2008 ; Dupriez, Dumay, 2009 ; Ann, 2019). Nous avons constaté que l'enseignant n'est pas un seul critère pour rendre l'enseignement efficace car la réussite scolaire se construit au contact des élèves dans la classe et l'école dans lesquelles les élèves sont scolarisés et l'efficacité dans l'enseignement nécessite la participation de tous et demande des critères spécifiques tels que l'opportunité d'apprentissage, le temps effectif d'apprentissage, l'apprentissage coopératif, le climat de la classe et des critères propres à l'école comme le leadership de la direction, la coopération entre enseignants, etc.

Enfin, nous nous sommes intéressé aux conditions et modalités organisationnelles, éthiques et pédagogiques d'engagement conjoint des différents acteurs et de prise en compte des différences entre élèves en vue d'une acquisition des apprentissages mieux assurés pour chaque élève, en mobilisant notamment des auteurs comme Bruner (1983), Durand (1996), Astolfi (1997), Bucheton et Soulé (2009) et en confrontant des approches divergentes (Carette, 2008 ; Gauthier *et al.*, 2013). L'éthique est un choix personnel tendu vers le souci de l'autre et de sa liberté. Je vois ici que l'éthique est traitée comme condition des actions pédagogiques efficaces pour tous alors que la pédagogie est considérée comme action finalisée en vue d'une acquisition des apprentissages mieux assurés pour chaque élève et d'un travail propre de l'enseignant sur les contenus à enseigner. À ce titre, il me semble que l'enseignement explicite comporte des indications

intéressantes, qui explicitent les exigences que doit se donner l'enseignant. Pour moi, la démarche de l'enseignement explicite n'est pas un impératif pédagogique. C'est juste un modèle comme les autres et on peut toujours l'adapter ou modifier en fonction des besoins et des attentes de l'enseignant et des élèves (Ann, 2019).

En pédagogie, nous nous tournons vers quatre notions stratégiques qui concernent le pôle élève proprement dit et les interactions (Ann, 2019) :

- l'attention de l'élève car c'est un point commun à prendre en compte quelle que soit la démarche ;
- l'hétérogénéité entre élèves, passée sous silence par l'enseignement explicite (sauf par quelques indications à la marge mais dans le cadre du contenu strictement le même pour tous pour chaque leçon) ;
- les interactions maître-élèves, l'interaction de tutelle et le couple erreur-*feedback*, avec des éclairages particulièrement pertinents de Bruner ;
- les interactions entre élèves, avec ce que peut apporter le travail en équipe.

### **3. Problématique, hypothèse et question de la recherche**

Le diagnostic de départ et les analyses du cadre théorique nous ont amené à reformuler la problématique de la recherche qui met en avant l'idée que le changement du système éducatif passe par l'amélioration des pratiques enseignantes et donc par l'engagement des acteurs. Nous avons montré que le système éducatif, à forte composante bureaucratique, ne changera que si les acteurs s'engagent eux-mêmes dans des transformations pour assurer et améliorer les apprentissages. Pour Donnay et Charlier (2008), dans la logique professionnelle, un changement, pour être développé, demande l'implication, le soutien de l'enseignant pour le reconstruire, le rendre compatible avec son projet ou celui de l'établissement et celui du pouvoir organisateur. Ce changement peut ainsi devenir une occasion de développement professionnel dans le cadre d'une organisation.

Notre hypothèse, telle qu'elle a été alors formulée, est que le système, pour évoluer, a besoin de développer des stratégies basées sur la coopération avec une organisation extérieure au fonctionnement différent. D'où la question de recherche suivante : quels sont les effets repérables sur les acteurs du système éducatif d'une coopération entre le Ministère de l'Éducation du Cambodge et PSE dans le cadre d'un programme de rattrapage scolaire qui est introduit dans le Ministère et pour le Ministère ? Notre recherche vise donc à identifier et à comprendre le phénomène bureaucratique dans le système éducatif cambodgien et les effets d'une telle coopération sur ses acteurs qui pourraient introduire une période de transition, qui relèveraient de deux ordres : un engagement professionnel accru ou émergent mais qui ne va pas sans des résistances aux changements et aux innovations pédagogiques apportés par une organisation dont les caractéristiques se distribuent, selon la classification de Mintzberg, entre l'organisation innovatrice et l'organisation missionnaire à visée réformatrice.

#### **4. Conception des outils analytiques**

Afin de vérifier cette hypothèse, nous avons mené trois enquêtes de terrain : des questionnaires auprès de 242 instituteurs des classes du rattrapage scolaire, des entretiens réalisés auprès de 21 directeurs d'école qui mettent en place le programme du rattrapage scolaire et des observations de classe auprès de 32 instituteurs des classes du rattrapage scolaire de Phnom Penh, Siem Reap, Preah Sihanouk, Prey Veng et Kampong Speu. Ces outils de recherche ont été élaborés d'abord en français, puis ils ont été traduits en khmer afin d'en permettre l'utilisation sur le terrain avec le public enquêté qui ne parle pas français (Ann, 2019).

#### **5. Quelques résultats de la recherche**

##### **5.1. Les signes d'engagement des acteurs**

À partir des résultats de ces enquêtes, nous avons pu établir que les acteurs ont manifesté et continuent de manifester des signes de mise en œuvre d'une nouvelle posture professionnelle.

- Efficacité des attitudes pédagogiques

81,83 % de l'ensemble des effectifs ont répondu que, être patient, permet aux élèves de mieux réussir leur rattrapage scolaire. 88,43 % de l'ensemble des effectifs ont dit que, encourager les élèves permet aux élèves de mieux réussir leur rattrapage scolaire. Selon l'enquête, 68,18 % de l'ensemble des effectifs répondent que, donner envie de travailler, permet aux élèves de mieux réussir le rattrapage scolaire.

- Efficacité des méthodes pédagogiques

Plus de 82 % des enseignants ont répondu que, varier des activités, est efficace. Plus de 90 % de l'ensemble des effectifs ont répondu que « *s'occuper de tous les élèves dans la classe* » est une démarche d'enseignement efficace pour faire réussir les enfants. Plus de 90 % de l'ensemble des effectifs répondent que « *donner souvent des exercices et des devoirs à la maison* » est une démarche d'enseignement efficace pour faire réussir les enfants.

Plus de 80 % de l'ensemble des enseignants ont favorablement répondu à chaque démarche permettant aux élèves de mieux réussir le rattrapage scolaire. Ils ont même proposé d'autres démarches / méthodes pédagogiques. De même, ils ont reconnu que leurs attitudes à l'égard des élèves aident les élèves à mieux réussir le rattrapage scolaire. Cela montre une compréhension des besoins des élèves en termes d'attitudes. Ainsi ces enseignants ne se sont pas comportés comme des agents. Ils ont tenté de réagir et de chercher des moyens et des solutions pédagogiques afin de rendre leurs classes plus actives et dynamiques.

- Sentiment de liberté pour le choix des méthodes pédagogiques

83,05 % des enseignants ont répondu qu'ils se sont sentis libres sur le choix des méthodes pédagogiques. Une enseignante de Siem Reap a choisi, par exemple, la méthode de L.A.M.A.P.<sup>5</sup> pour participer au concours de recrutement de « bons enseignants » dans sa province. Cette méthode est

---

<sup>5</sup> L.A.M.A.P. signifie La Main à la pâte, <https://fondation-lamap.org/>

aussi diffusée dans les classes ordinaires ainsi que dans les écoles privées à Phnom Penh, Siem Reap et Prey Veng et très appréciée par les acteurs de l'éducation.

- Réactivité en cas d'absence des élèves par différents moyens

57,14 % des directeurs interviewés ont réagi en cas d'absence d'élèves. Pour résoudre ce problème, ils ont mis en place différents moyens de communication et outils de suivi (appels téléphoniques, visites chez les parents, dialogue, livrets ou carnets de correspondance, contrats avec les parents d'élèves, avec les autorités locales, etc.). Les écoles contactent également les autorités locales (les maires de commune) pour encourager les enfants à venir à l'école si leurs parents ne réagissent pas. Ils ont même formé un comité pour travailler sur ce problème afin de rehausser la motivation des élèves pour apprendre et maintenir leur présence en classe. Cela montre un changement positif de comportement des directeurs d'école lié aux problèmes communs.

- Préparation et utilisation des fiches de cours

62,50 % des enseignants observés ont préparé les fiches de cours pendant les observations de classe tandis que 37,5 % ne les ont pas faites. Ils utilisent le relevé des points pour leur cours. Ce sont des enseignants qui négligent le travail et la préparation de cours. Ces résultats m'amènent à dire qu'enseigner sans préparation donne des effets directs à la classe. La classe ne se déroule pas bien ; l'interaction entre élèves et enseignant n'est pas sollicitée ; les échanges entre élèves et élèves n'ont pas lieu ; les activités de cours sont en désordre ; les exercices ne sont pas créés pour les élèves ; les matériels ne sont pas utilisés ; l'évaluation des élèves n'est pas organisée, etc. Une question pourrait être posée afin d'alerter sur ce problème : pendant les observations de classe, les enseignants observés n'ont pas préparé de fiche de cours. Comment enseignent-ils quand il n'y a d'observation ?

- Travailler en groupe

68,75 % des enseignants observés ont fait travailler les élèves en groupe. Pour eux, faire travailler en groupe, c'est pour faire travailler les élèves forts et les élèves faibles ensemble, avoir la solidarité et la coopération. Les élèves peuvent discuter, s'entraider. Six enseignants cherchent à faire participer d'abord les élèves forts et les élèves faibles. Dans le travail en groupe, ils veulent particulièrement que les forts puissent aider les faibles et que les forts travaillent avec les faibles et cherchent à faire participer les filles et les garçons ensemble. Cela relève d'une prise en compte de la participation de tous les élèves dans le travail en groupe.

- Encouragement des élèves devant les autres

62,50 % des enseignants observés ont dit avoir encouragé les élèves forts ainsi que les élèves faibles devant les autres en cas de bonne réponse. Ils ont utilisé différents mots d'encouragement : bien, très bien ou correct. Certains ont demandé aux autres d'applaudir pour encourager les élèves qui ont donné la bonne réponse.

Certains enseignants ont encouragé les élèves pour qu'ils soient heureux, qu'ils viennent régulièrement au cours et y participent activement : répondre aux questions posées par l'enseignant, parler à chaque cours et participer en classe et qu'ils aient du courage. Quatre enseignants ont déclaré « ne pas avoir fait » d'encouragement quand les élèves ont donné la bonne réponse pour diverses raisons : ils ont oublié de le faire et ils ont peur de perdre leur temps d'enseignement.

- Laisser du temps à l'élève pour réfléchir

56,25 % des enseignants observés ont laissé du temps à l'élève pour réfléchir. Ce temps de réflexion est consacré aux questions « difficiles » posées avant d'y répondre afin d'éviter de faire des erreurs ou fautes. Ces enseignants laissent aussi du temps aux élèves pour réfléchir avant de faire des exercices.

## 5.2. Les signes de résistance ou de limites apparues

Néanmoins des limites sont apparues.

### - Mise au point ou adaptation des méthodes pédagogiques

42,97 % de l'ensemble des effectifs ont répondu qu'ils ont beaucoup mis au point ou adapté les méthodes d'enseignement, 50,82 % sur certains points seulement, 4,84% les méthodes officielles conviennent bien aux enseignants et (1,37 %) ils ne s'y sentent pas autorisés. On peut constater que les enseignants enquêtés ne se sentent pas à 100 % autorisés à mettre au point ou à adapter les méthodes pédagogiques pour leur enseignement. Ils ont été strictement encadrés par les administrations éducatives. Or cette mise au point ou adaptation est un travail essentiel pour les enseignants en fonction du public accueilli pour que leur classe soit active.

### - Adaptation de l'enseignement en fonction d'âge des élèves

30,99 % de l'ensemble des effectifs ont répondu qu'ils ont beaucoup mis au point ou adapté leur enseignement en fonction d'âge des élèves, 51,25 % l'ont fait sur certains points et 17,77 % admettent « ne pas le faire vraiment ». On peut conclure que les enquêtés ont adapté leur enseignement sur certains points mais qu'ils ne l'ont pas vraiment adapté en fonction de l'âge de leurs élèves. Or l'enseignement efficace dépend de l'adaptation des méthodes pédagogiques, des activités et contenus de cours en fonction des cas des élèves.

### - Prise en compte des élèves faibles

23,81 % des directeurs interviewés ont pris en compte des élèves faibles. Ils veulent que leurs enseignants soient attentifs à ces problèmes sans les laisser tous seuls et qu'ils cherchent la méthode la plus appropriée et adaptée aux besoins spécifiques de ces enfants. Ils veulent que les élèves faibles soient aussi questionnés et s'assoient à côté des élèves forts. Des cours supplémentaires ont été organisés et donnés aux élèves faibles tous les jeudis. Il s'agit d'un engagement pédagogique fort des enseignants face aux élèves en difficultés.

- Sollicitation de l'élève à une réflexion sur la réponse donnée

34,36 % des enseignants observés ont invité les élèves à une réflexion sur la réponse qu'ils ont donnée.

Certains enseignants observés n'ont pas sollicité les élèves à une réflexion sur la réponse qu'ils ont donnée ou à la prise en compte par tous de la bonne réponse. Au lieu de les solliciter, ils mettent en place diverses punitions qui sont des freins ou des barrages pour empêcher les réflexions des élèves. Ils demandent par exemple aux élèves de se lever pour un certain temps quand leur réponse n'est pas correcte pour qu'ils écoutent les autres et répètent la bonne réponse.

- Utilisation des activités ludiques comme formes d'apprentissage intégrées à la leçon

9,4 % des enseignants observés ont introduit des activités ludiques sous forme de jeux dans leur cours pour plusieurs raisons : les élèves s'amuse, ils sont heureux et ils peuvent réduire le stress. On voit ici que ces activités ludiques ne garantissent pas du tout les apprentissages. C'est un passe-temps agréable ou un moment de détente pour les élèves. En plus, grâce à ces activités, les élèves retrouvent le plaisir d'apprendre sans pression et augmentent leur motivation.

- Régulation de l'erreur pendant le cours

18,75 % des enseignants observés ont mis l'accent sur l'importance de l'erreur pendant le cours. Ils demandent aux élèves de chercher leur erreur en leur laissant du temps.

Nous avons remarqué que chez certains enseignants observés, une erreur commise par l'élève est considérée comme une « faute » et que le mot « faute » est souvent utilisé pour qualifier les points négatifs de l'élève. L'erreur peut être considérée comme une faute dans un modèle d'apprentissage dit transmissif (Astolfi, 1997). Cette faute est mise à la charge de l'élève qui ne se serait pas assez investi, qui n'aurait pas mis en œuvre toutes ses compétences. Dans ce contexte, l'erreur pourrait être sanctionnée par la note qui est le moyen d'évaluation du degré de

performance des élèves. De cette façon, l'erreur indique les lacunes sans donner les moyens d'y remédier. Elle est interprétée par une incompréhension, une paresse ou une insuffisance, etc. et renvoie au schéma d'une culpabilisation impliquant pénitence et repentance.

## **6. Confrontation entre hypothèse et résultats**

Nos résultats d'enquête nous ont permis de confirmer l'hypothèse de notre recherche, celle de modifications significatives d'attitudes et de pratiques mais avec une grande variété selon les acteurs et m'ont amené à mieux prendre la mesure des conditions d'efficacité d'un système confronté à la bureaucratie et à la corruption. Notre recherche, en confirmant l'hypothèse de doubles effets divergents, a cerné les limites de cette coopération mais aussi dégagé des conditions majeures de changement d'un système éducatif bureaucratique.

Il est difficile de confirmer que même ceux qui ont montré des signes d'engagement restent engagés si la coopération se termine ou s'il n'y a pas de soutien, ce qui est possible avec le retrait de P.S.E. du projet fin 2017. Ainsi je m'appuie sur une remarque de Maleyrot (2017) qui n'exclut pas que les enseignants (français) qui se sont engagés dans une dynamique de coopération avec leurs collègues à l'occasion du dispositif « Plus de Maîtres que de classes », reviennent à des attitudes et pratiques traditionnelles si le dispositif n'est pas reconduit. Quant à ceux qui ont résisté au changement apporté par cette coopération, il n'est pas sûr qu'ils pourront changer leurs attitudes et pratiques traditionnelles à l'issue de cette coopération alors que leurs appropriation et maîtrise nécessiteraient un véritable accompagnement, des pratiques régulières et un temps suffisant.

Néanmoins, concernant les conditions générales de changement d'un système éducatif bureaucratique, Donnay et Charlier (2008) posent l'engagement des acteurs pour leur développement professionnel comme une des conditions majeures de mise en mouvement d'un système pour une plus grande efficacité des enseignements-apprentissages. À ce titre, ma thèse a une portée qui dépasse le contexte cambodgien et ouvre sur une dimension systémique pour tout système éducatif national et unifié.

La coopération à longue durée avec tous les niveaux pourrait être une condition nécessaire pour bouger le système de type bureaucratique. La durée de trois ans et demi du projet de P.S.E. me semble, par exemple, très courte pour pouvoir transférer les compétences en rattrapage scolaire de P.S.E. au M.E.J.S. et intégrer cette nouvelle méthode dans le système. Ainsi cet objectif d'intégration n'est pas complètement atteint à l'issue de cette coopération même si le projet s'est poursuivi en très bonne collaboration avec les acteurs au niveau provincial ainsi qu'au niveau national : le transfert est en bonne voie ; le processus nécessite plus de temps. Le M.E.J.S. a en effet encore besoin de soutien financier et organisationnel pour réaliser cette intégration.

Le rôle « modèle » (au sens de leadership) de la direction de l'école pourrait être une autre condition que je pourrai tirer de cette thèse pour changer les comportements bureaucratiques des enseignants cambodgiens. Si le directeur n'est pas corrompu, s'engage dans toutes les activités et donne le sens à la pédagogie pour améliorer la qualité de l'enseignement, il serait possible que ses enseignants le suivent et s'engagent à leur tour afin de réaliser ces objectifs communs.

La vision politique du pays joue enfin un rôle essentiel pour changer le système. J'observe, par exemple, que depuis les élections de juillet 2013 avec la participation du parti d'opposition, plusieurs réformes ont été mises en place pour renforcer la qualité de l'éducation : les salaires des enseignants augmentent considérablement ; les conditions de travail s'améliorent de plus en plus ; la liberté d'expression est reconnue ; la corruption diminue dramatiquement dans les examens du baccalauréat, etc. Mais il est difficile de dire que ces améliorations se poursuivent dans l'avenir puisqu'il n'y a plus de pression de la part de l'opposition qui a été dissolue en novembre 2017.

## **7. Quelques réflexions conclusives sur l'efficacité du système éducatif cambodgien**

D'après les résultats de notre recherche, l'efficacité du système éducatif cambodgien est une préoccupation majeure du M.E.J.S. Une de ses réformes mises en place prétend donc améliorer cette efficacité,

notamment en luttant contre l'échec scolaire. Il est vrai que l'efficacité du système éducatif est limitée par les moyens économiques disponibles mais, si la priorité à l'éducation est donnée, le pays peut dégager toutes les ressources nécessaires et les limites financières sont cependant loin de tout expliquer (Perrenoud, 2002).

Améliorer l'efficacité du système éducatif est une tâche très difficile, qui prendra du temps et des générations. Une seule réforme ne peut pas faire des miracles. C'est une responsabilité collective. Dans quels domaines d'éducation peut-on apporter des améliorations ? Nous étudierons ceux qui relèvent du niveau macro « le M.E.J.S. » puis du niveau micro « la classe » et enfin du niveau « l'école » parce qu'il peut assurer l'articulation entre les deux.

### **7.1. Devrait-on améliorer les conditions de travail des enseignants ?**

Les résultats de la recherche nous ont montré que la faible rémunération conduit à la faible qualification des enseignants. Les enseignants ayant un deuxième emploi réduisent ainsi leur disponibilité pour les élèves et leur investissement dans le travail. Si plus d'enseignants n'avaient pas un deuxième emploi, cela leur donnerait plus de temps pour se préparer aux cours (Ann, 2019).

Les récentes améliorations des salaires des enseignants constituent à ce titre un signe encourageant accordé par le M.E.J.S., quant à l'amélioration des conditions de vie des enseignants peut être reconnue. Cette augmentation joue un rôle clé pour le professionnalisme des acteurs mais nous constatons que cette augmentation reste encore limitée et ne répond pas à un niveau approprié au coût de la vie et à l'inflation, ce qui pousse les enseignants à chercher d'autres emplois pour obtenir un revenu supplémentaire. Certains directeurs d'école, en particulier dans les régions éloignées, hésitent à prendre des mesures concrètes pour sanctionner les enseignants fréquemment absents afin de retenir les enseignants et d'éviter les pénuries d'enseignants. Ainsi l'augmentation des salaires est-elle essentielle pour assurer un meilleur déploiement des enseignants dans les écoles où ils sont nécessaires (Ann, 2019).

L'amélioration des conditions de travail des enseignants pourrait également aider à réduire les coûts informels à l'école comprenant le paiement des frais de scolarité quotidiens aux enseignants et le paiement du matériel pédagogique qui nuisent au droit des enfants à une éducation gratuite (N.E.P., 2014 ; Ann, 2019).

## **7.2. Devrait-on donner une priorité à la formation des enseignants et directeurs d'école afin de renforcer leurs compétences ?**

Notre recherche nous a montré que les formations organisées par le M.E.J.S. ne parviennent pas à former ou à former suffisamment les enseignants. Certains enseignants n'ont pas reçu de formation initiale avant de commencer leur carrière. La formation continue insuffisante avec une très courte durée ne répond pas aux besoins des enseignants du rattrapage scolaire et conduit à la faiblesse de leurs compétences et à des effets directs sur les performances des élèves. Ainsi les formations organisées devraient consister à former des enseignants compétents, autonomes et réflexifs, engagés dans une amélioration continue et coopérative des pratiques et des dispositifs. L'efficacité de l'école reste dans une large mesure dépendante de l'efficacité personnelle de chaque enseignant (Ann, 2019).

Un bon enseignant devrait évidemment maîtriser sa discipline, pour planifier correctement ses cours, concevoir et animer toutes sortes d'activités d'apprentissage, notamment des recherches, des situations-problèmes, des projets. À la maîtrise d'une discipline devrait s'ajouter une formation à la didactique correspondante : l'évaluation des élèves, la régulation de processus d'apprentissage, le travail sur le sens et le rapport au savoir, la gestion de l'hétérogénéité des élèves. D'autres compétences sont aussi à développer : elles peuvent être d'ordre relationnel (les relations avec les parents, la médiation des conflits), plus proprement pédagogiques (comme par exemple les compétences pour développer une pédagogie coopérative), organisationnelles (la gestion de la classe, l'organisation du travail), sans négliger les aspects plus disciplinaires ou administratifs (contrôle des absences et des conduites). Ces compétences s'appuient non seulement sur des savoirs et des capacités, mais aussi sur

des qualités humaines, des attitudes, des valeurs, des convictions (Ann, 2019).

### **7.3. Devrait-on donner une priorité au service d'une pédagogie différenciée ?**

Les analyses de données d'observations de classe nous ont montré que les activités extrascolaires ainsi que les activités ludiques ne sont pas considérées comme formes d'apprentissage intégrées à la leçon puisqu'elles sont considérées comme un passe-temps agréable ou un moment de détente permettant aux élèves de s'amuser, d'être heureux et de réduire le stress. Dans ce sens, nous nous reposons sur l'importance de la pédagogie différenciée.

Le fait de donner les mêmes situations d'apprentissage ou les mêmes exercices à tous les élèves n'est pas une pédagogie efficace. Chaque élève a des besoins spécifiques en termes d'apprentissage. Les situations d'apprentissage devraient être diversifiées en fonction des élèves (Perrenoud, 2002).

Pour Perrenoud (1997) cité par Ann (2019), accroître l'efficacité de l'enseignement, c'est optimiser les situations pour tous et, en priorité, pour ceux qui ont le plus de difficultés d'apprentissage. Il s'agit donc de différencier les tâches, les situations, les prises en charge au quotidien. La pédagogie différenciée consiste essentiellement à faire en sorte que « chaque apprenant soit, aussi souvent que possible, placé dans une situation féconde pour lui ». C'est une situation dans laquelle l'élève se sente en sécurité, face à une tâche qui ait suffisamment de sens pour le mobiliser et qui soit *à sa portée*, qui lui permette de progresser.

### **7.4. Pourrait-on repenser les évaluations des enseignants avec des orientations plus pertinentes et des dispositifs d'analyses de pratiques ?**

Notre recherche a montré que les observations de classe ne sont pas bien menées ou qu'elles ne sont menées que pour les rapports et non pas pour renforcer les compétences des enseignants. L'entretien individuel est rarement organisé et le suivi n'est fait que pour le respect des procédures.

Les critères d'observation varient d'une école à l'autre conduisant aux différentes formes d'évaluation des enseignants. Les formations des cadres intermédiaires à l'utilisation des grilles d'observation ne sont pas organisées. Ainsi ils utilisent ces grilles en fonction de leur propre compréhension. Les commentaires spécifiques sur les pratiques de classe ne sont pas donnés : les observateurs ne focalisent que sur le travail administratif (Ann, 2019).

Faudrait-il développer des processus d'observation de classe indépendants pour les écoles ? Peut-on donner un sens à l'observation de classe et faire en sorte que l'observation et le suivi soient considérés comme des procédures utiles ?

### **7.5. Devrait-on donner la priorité à une gestion plus efficace du personnel pour ne pas entraîner une pénurie d'enseignants ?**

Notre recherche a montré plusieurs points liés à la gestion des enseignants : la pénurie d'enseignants dans le cycle primaire, surtout pour le programme du rattrapage scolaire, le sous-emploi du personnel, peu de pressions pour assurer le rôle des enseignants, le leadership peu activé et efficient.

Nous avons constaté que le directeur d'école est placé dans une position peu enviable face à des enseignants peu performants. Leur lutte contre la faible qualification entraînera la perte du personnel enseignant. Le rapport de N.E.P. (2015) cité par Ann (2019) nous a montré que le nombre d'enseignants au niveau primaire au Cambodge a diminué au cours des cinq dernières années, et le système de formation des enseignants connaît une baisse significative. Pour résoudre ce problème, le nombre d'enseignants recrutés doit augmenter afin de permettre une gestion du personnel plus robuste et de faire face à la pénurie d'enseignants et aux ratios élèves / enseignants élevés dans les classes.

Les analyses nous ont également montré que le M.E.J.S. ne tend pas à accorder à l'école une autonomie dans l'usage des ressources et l'organisation du travail. Il est vrai qu'accroître l'autonomie de l'école ne conduit pas automatiquement à une plus grande efficacité du système mais une autonomie plus forte peut rendre certaines écoles plus efficaces, en les libérant de certaines contraintes, en les laissant donner libre cours à leur

créativité et à leur dynamisme. Au contraire, une autonomie accrue peut rendre d'autres écoles moins efficaces, en les laissant suivre plus librement leur pente sélective ou se déchirer pour prendre des décisions collectives, qui ne seront d'ailleurs pas appliquées en termes de jours de vacances supplémentaires que s'octroient des écoles. Ainsi l'enjeu n'est pas d'accroître la dispersion, mais de déplacer la courbe, en rendant plus efficaces toutes les écoles, en offrant soutien, conseils, accompagnement à ceux qui ne trouvent pas dans leurs propres ressources des solutions satisfaisantes (Ann, 2019).

Une autre réflexion que l'on peut souligner ici est le rôle du directeur d'école. Généralement, le directeur d'école doit représenter l'établissement à l'extérieur ou assurer le fonctionnement de l'ensemble à l'intérieur. Il n'y a pas de leadership professionnel si le rôle du directeur d'école n'est limité qu'à l'administration : la composition des classes, l'emploi du temps, les équipements, le budget, les locaux, la sécurité, etc. (Ann, 2019).

Le directeur d'école peut être conçu comme l'un des concepteurs-animateurs du projet d'école. Il adopte alors la figure du leader, souvent considéré dans les approches contemporaines comme l'une des trois composantes de sa fonction, à côté de celle d'administrateur et celle de manager : son rôle en tant que leader est alors de faciliter le fonctionnement coopératif, la division du travail, l'identification et le traitement des problèmes ainsi que les prises de décision des subordonnés (Ann, 2019).

Il devrait également être au cœur des processus de changement pédagogique (Gather Thurler, 2000a, Gather Thurler, 2000b, Perrenoud, 1998). Son rôle est de traiter les problèmes pédagogiques (la mise en cohérence des pratiques et des exigences, le développement de dispositifs de pédagogie différenciée, etc.) et comprendre les agents qui résistent et les faire évoluer vers une attitude positive. Pour ne pas être absorbé par la gestion, il devrait déléguer une partie des tâches à une équipe de direction ou à des enseignants compétents dans tel ou tel domaine. Le directeur d'école a un rôle à jouer pour accroître la transparence et la responsabilité des écoles (Ann, 2019).

## Bibliographie

Ann, R. 2019. *Transition du système éducatif au Cambodge : engagement et résistance des acteurs au changement : le cas du programme de rattrapage scolaire de l'enseignement primaire*. Education. Université de Caen Normandie. [En ligne] : <https://theses.hal.science/tel-02281745/> [consulté le 01 janvier 2023].

Astolfi, J.-P. 1997. *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF.

Bruner, J. S. 1983. *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire*. Paris : PUF.

Bucheton, D., Soulé, Y. 2009. « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique*, vol 3 - n° 3. [En ligne] : <https://journals.openedition.org/educationdidactique/543> [consulté le 01 janvier 2023].

Carette, V. 2008. « Les caractéristiques des enseignants efficaces en question ». *Revue française de pédagogie*, 162, janvier-mars 2008. [En ligne] : <http://rfp.revues.org/851> [consulté le 07 mars 2023].

Crozier, M. 1963. *Le Phénomène bureaucratique*. Paris : Le Seuil, 1963, coll. Points et Essais.

Donnay, J., Charlier, E. 2008. *Apprendre par l'analyse de pratiques - Initiation au compagnonnage réflexif*, Editeur : PU Namur. Présentation : Broché. 189 pages.

Dumay, X., Dupriez, V. (dir.). 2009. *L'efficacité dans l'enseignement. Promesses et zones d'ombre*, Bruxelles : De Boeck.

Durand, M. 1996. *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF, p. 131-135.

Grisay, A. 2007. *Réflexions sur « l'effet école »*. In : *Recherche sur l'évaluation en éducation*. Paris : L'Harmattan.

Gauthier, C., Bissonnette, S., Richard, M. 2013. *Enseignement explicite et réussite des élèves : la gestion des apprentissages*, Pédagogies en développement. De Boeck.

Gather Thurler, M. 2000a. *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. Paris : ESF.

Gather Thurler, M. 2000b. *Diriger pour transformer l'établissement scolaire*. In : Tilman, F. et Ouail, N. (dir.) *Piloter un établissement scolaire. Lectures et stratégies de la conduite du changement à l'école*. Bruxelles : de Boeck, p. 187-215.

Maleyrot, E. 2017. Le travail partagé dans le dispositif « plus de maîtres que de classes » : Contrastes des formes de collaboration et des dynamiques professionnelles. In : *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 50, n° 3, p. 31-55.

Mintzberg, H. 1986. *Le pouvoir dans les organisations*. Paris : Éd. d'Organisation.

Mintzberg, H. 1989. *Le management : Voyage au centre des organisations*. Paris : Éd. d'Organisation.

N.E.P. 2014. « Right to Education in Cambodia: Community Level Research », Rapport d'étude. Mars 2014.

N.E.P. 2015. « Teaching hours in primary schools in Cambodia », *Study report*. July 2015.

Pagan, N. 2014. *Baccalauréat au Cambodge - De grands bouleversements en 2014 !* Phnom Penh, 2014. [En ligne] : <http://www.enfantsdasie.com> [consulté le 2 septembre 2023].

Perrenoud, P. 1997. *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. Paris : ESF (2<sup>e</sup> éd. 2000).

Perrenoud, P. 1998. Diriger en période de transformation ou de crise, n'est-ce pas, tout simplement, diriger ? In : Pelletier, G. et Charron, R. (dir.) *Diriger en période de transformation*, Montréal, Éditions AFIDES, p. 7-30.

Perrenoud, P. 2002. *Dix principes pour rendre le système éducatif plus efficace*. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève.

Piot, T. 2008. « La construction des compétences pour enseigner », *Mc Gill Journal of Education (Montréal, Canada)*, volume 43, n°2, p. 95-110.

Tardif, M., Lessard, C. 1999. *Le Travail enseignant au quotidien, Perspectives en Éducation*, Bruxelles : De Boeck.

Teddlie, C., Reynolds, D. 2000. *The international handbook of school effectiveness research*. Falmer Press, London.



© Synergies pays riverains du Mékong, n° 12 - Année 2024.

Revue du GERFLINT.

ARK : <http://ark.bnf.fr/ark:/12148/cb427201715>

Bibliothèque nationale de France.

- Décembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Modalités de lecture et de citation, politique d'archivage et mentions légales consultables sur le site de l'éditeur et de la revue :

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/synergies-pays-riverains-du-mekong>

