

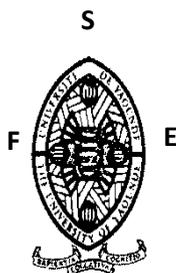
UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTE DES SCIENCES DE
L'EDUCATION

CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN
SCIENCES HUMAINES, SOCIALES ET
EDUCATIVES

UNITE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN
SCIENCES DE L'EDUCATION ET
INGENIERIE EDUCATIVE

DÉPARTEMENT DE CURRICULA ET
EVALUATION



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF EDUCATION

DOCTORAL RESEARCH AND
TRAINING CENTRE IN SOCIAL AND
EDUCATIONAL SCIENCES

DOCTORAL RESEARCH AND
TRAINING SCHOOL IN EDUCATION
AND EDUCATIONAL ENGINEERING

CURRICULA AND EVALUATION
DEPARTMENT

ÉVALUATION *IN ITINERE* DE DEUX DÉCENNIES DE POLITIQUE PUBLIQUE ÉDUCATIVE EN ZONES D'ÉDUCATION PRIORITAIRE

Thèse rédigée et présentée à l'Université de Yaoundé I en vue de l'obtention du grade de
Philosophiae Doctor (Ph/D) en Sciences de l'éducation

Par

Jean-Jacques NSOGA MBOM

Master en Intégration Régionale et Management des Institutions Communautaires (IRMIC-UYII)

Master en Management de l'Éducation (MED-UYI)

MAT : 15V3884

Filière : *Management de l'éducation*

Spécialité : *Administration*



Sous la direction de : **Félix Nicodème BIKOÏ**, Professeur Titulaire des Universités

Thèse soutenue publiquement le 04 Janvier 2024 devant un jury constitué ainsi qu'il suit :

Membres du jury

Mathias Eric OWONA NGUINI	Président	Professeur	Université de Yaoundé II
Félix Nicodème BIKOÏ	Rapporteur	Professeur	Université de Yaoundé I
Georges FONKENG EPAH	Examinateur	Professeur	Université de Buea
ONOMO ETABA	Examinateur	Professeur	Université de Yaoundé I
Solange Renée NKECK BIDIAS	Examinatrice	Professeure	Université de Yaoundé I

Janvier 2024

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

Par ailleurs, le Centre de Recherche et de Formation Doctorale en Sciences Humaines, Sociales et Educatives de l'Université de Yaoundé I n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans cette thèse ; ces opinions doivent être considérées comme propres à leur auteur.

SOMMAIRE

SOMMAIRE	iii
DEDICACE.....	ii
REMERCIEMENTS	v
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES	vi
LISTE DES TABLEAUX.....	ix
LISTE DES FIGURES.....	xiv
RÉSUMÉ.....	xvi
ABSTRACT	xvii
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
PREMIÈRE PARTIE: CADRE THEORIQUE ET CONCEPTUEL DE L'ETUDE	5
CHAPITRE 1: APPROCHES CONCEPTUELLES ET REVUE DE LA LITTERATURE	6
CHAPITRE 2 : LA PROBLÉMATIQUE	40
CHAPITRE 3: LES APPROCHES THÉORIQUES ET PARADIGMATIQUES EXPLICATIVES DE L'ÉVALUATION DES POLITIQUES ÉDUCATIVES.....	99
DEUXIÈME PARTIE: CADRES MÉTHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE.....	126
CHAPITRE 4: MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	127
CHAPITRE 5 : PRÉSENTATION ET ANALYSE, INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS.....	192
CHAPITRE 6 : PERSPECTIVES POUR UNE POLITIQUE D'ÉDUCATION PRIORITAIRE PLUS ADAPTÉE EN ZONES D'ÉDUCATION PRIORITAIRES	367
CONCLUSION GÉNÉRALE	390
BIBLIOGRAPHIE	396
ANNEXES	420
INDEX DES NOTIONS	476
INDEX DES AUTEURS	481
TABLE DES MATIÈRES	484

À

Mes parents

Mbom Ignace Léopold et Ngo Béa Marie-Louise

REMERCIEMENTS

Notre gratitude va à l'endroit de :

- notre directeur de thèse le Professeur Félix Nicodème BIKOÏ pour la disponibilité et l'humilité dont il a permanemment fait montre dans la conduite et l'orientation de ce travail de recherche. Qu'il y trouve l'expression des balbutiements d'un cadet dans l'art, qui souhaite être digne de lui et de l'expertise qu'il a gracieusement et gratuitement mis à notre disposition.
- la Faculté des Sciences de l'Education (FSE) et notamment tous ses enseignants pour le cadre d'enseignement-apprentissage qu'ils nous ont offert à travers l'acquisition d'un capital psycho cognitif conséquent.
- les responsables et cadres des services centraux et/ou déconcentrés du MINESEC qui ont gracieusement offerts à cette recherche des données nécessaires à son élaboration.
- les camarades du groupe de Recherche « Les Esclaves de la Science » et spécifiquement M. BALLA Philippe, EWULGA AFIDI, MBESSE Aurélien, EKANGO, MBELLA MBAPPE Robert et Mlle TCHOUPOU Edith, pour leur constance et régularité à critiquer ce travail pour une meilleure émulation.
- toute la communauté scolaire des ZEP notamment les enseignants et apprenants qui se sont prêtés au jeu des questionnaires de cette recherche, en nous accordant de leur temps précieux.
- le Département d'Histoire Géographie et ECM du Lycée de NSAM-EFOULAN et ses augustes chefs, les censeurs M. EMADAK et Mmes BANDOLO et UM qui n'ont ménagé aucun effort pour nous apporter tout leur soutien socio-professionnel dans la construction de cette recherche.
- les grandes familles MBOM et NSOGA et spécialement Mme NGONO MENYE épouse NSOGA MBOM pour tous les efforts et autres sacrifices consentis au nom de cette recherche.

Que toutes ces personnes trouvent dans ce travail l'expression de notre profonde gratitude.

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

AFD : Agence Française de Développement

APC : Approche Par les Compétences

BM : Banque Mondiale

BEPC : Brevet d'Etudes du Premier Cycle

BT : Brevet de Technicien

BTS : Brevet de Technicien Supérieur

C2D-AFD : Contrat de Désendettement et de Développement-Agence Française de Développement

CAP : Certificat d'Aptitude Professionnel

CAPIEMP : Certificat d'Aptitude Professionnel des Instituteurs de l'Enseignement Maternel et Primaire

CAPIET : Certificat d'Aptitude Professionnel des Instituteurs de l'Enseignement Technique

CEPE Certificat d'Etudes Primaire et Elémentaire

CEV : Curricula et Evaluation

CO : Conseillers d'orientation de la Vie scolaire et professionnelle.

DDEB : Délégation Départementale de l'Education de Base

DDES : Délégation Départementale des Enseignements Secondaires

DIPES I : Diplôme de Professeur de l'Enseignement Secondaire Ier grade

DIPET I : Diplôme de Professeur de l'Enseignement Technique Ier grade

DIPES II : Diplôme de Professeur de l'Enseignement Secondaire 2^{ème} grade

DIPET II : Diplôme de Professeur de l'Enseignement Technique 2^{ème} grade

DREB : Délégation Régionale de l'Education de Base

DRES : Délégation Régionale des Enseignements Secondaires

DSSEC : Document de Stratégie Sectorielle de l'Education au Cameroun

DSSEF : Document de Stratégie du Secteur de l'Éducation et de la Formation

DUT : Diplôme Universitaire de Technologie

ENAM : Ecole Nationale d'Administration et de Magistrature

ENAP : Ecole Nationale Polytechnique

ENI : Ecoles Normales des Instituteurs

ENIEG : Ecole Normale des Instituteurs de l'Enseignement Général

ENIET : Ecole Normale des Instituteurs de l'Enseignement Technique
ENPT : Ecole Nationale des Postes et Télécommunications
ENS : Ecole Normale Supérieure
ENSET : Ecole Normale Supérieure de l'Enseignement Technique
ENSTP : Ecole Nationale Supérieure des Travaux Publics
EPT : Education Pour Tous
ESG : Enseignements Secondaires Général
FSE : Faculté des Sciences de l'Education
FSLC: First School Living Certificate
GCE A/L: General Certificate of Education Advanced Level
GCE O/L: General Certificate of Education Ordinary Level
IAEG : Instituteurs Adjoints de l'Enseignement Général
IDH : Indice de Développement Humain
IEG : Instituteurs de l'enseignement général
IFORD : Institut de Formation et Recherches Démographiques
IMOA-EPT : Initiative de Mise en Œuvre Accélérée-Education pour tous
INS : Institut National de la Statistique
IPEG : Instituteurs principaux de l'enseignement général
IRIC : Institut des Relations Internationales du Cameroun
ISSEA : Institut Sous Régionale de Statistiques et d'Economies Appliquées
IVAC : Instituteurs Vacataires
JICA : Japan International Coopération Agency (Agence japonaise de coopération international)
UNICEF : Organisation des Nations Unies pour l'Enfance
MED : Management de l'Education
MINEDUB : Ministère de l'Education de Base
MINEFOP : Ministère de l'Emploi et de la Formation Professionnelle
MINESEC : Ministère des enseignements secondaires
MINESUP : Ministère de l'Enseignement supérieur
MINJEC : Ministère de la Jeunesse et de l'Education Civique
NTIC : Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication
OBC : Office du Baccalauréat
OMD : Objectifs du Millénaire pour le Développement
OMS : Organisation Mondiale de la Santé

ONG : Organisation Non Gouvernementale

ONU : Organisation des Nations Unies

PAEQUE-BM : Projet d'amélioration de l'équité et de la qualité de l'éducation – Banque Mondiale

PAM : Programme Alimentaire Mondiale

PASE : Programme d'Appui au Système Educatif

PASZEP-BID : Projet d'amélioration scolaire dans les zones d'éducation prioritaires – Banque d'Investissement pour le Développement

PCEG : Professeur des Collèges de l'Enseignement Général

PCET : Professeur des Collèges de l'Enseignement Technique

PENI : Professeur des Ecoles Normales d'Instituteurs

PENIA : Professeur adjoint des Ecoles Normales d'Instituteurs

PEP : Politique d'Education Prioritaire

PLEG-PLET Professeurs des Lycées d'enseignement général et ou technique

PPO : Pédagogie Par Objectifs

SAR : Sections Artisanales Rurales

SIL : Section d'Initiation aux Langages

TCE A/L: Technical Certificate of Education Advanced Level

TOP : Technique des Objectifs Pédagogiques

UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'Education, La Science et la Culture

ZEP : Zone d'éducation Prioritaire

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Contrôle, pilotage, audit et évaluation.....	9
Tableau 2 : Les subventions allemandes au secteur éducatif	42
Tableau 3 : Répertoire des écoles existant en 1916.....	42
Tableau 4 : Répertoire de l'origine des moniteurs	46
Tableau 5 : Disparités scolaires avant la Première Guerre Mondiale	50
Tableau 6 : Évolution de l'École Catholique Allemande de 1870 à 1913	51
Tableau 7 : Origines sociales des apprenants	52
Tableau 8 : Statistiques des écoles catholiques en 1951	54
Tableau 9 : Disparités scolaires à la veille de l'indépendance	56
Tableau 10 : Disparités éducatives par région au terme du Premier Plan Quinquennal	58
Tableau 11 : Taux de croissance éducative consécutive à l'implémentation du 2 ^{ème} Plan Quinquennal	59
Tableau 12 : Décrochages et redoublement scolaires régionaux pour l'enseignement public primaire, en 1966 et 1969	60
Tableau 13 : Performances scolaires dans le secteur éducatif public.....	62
Tableau 14 : Représentativité scolaire par région dans l'enseignement primaire, en fonction de la démographie.....	63
Tableau 15 : Disparités régionales sur les ratios habitants/Écoliers	64
Tableau 16 : Taux d'achèvement du cycle primaire en ZEP et hors-ZEP	74
Tableau 17 : Taux d'abandon scolaire au primaire par région.....	74
Tableau 18 : Les taux de réussite au CEP par sexe de 2008 à 2012	75
Tableau 19 : Les taux de réussite au concours d'entrée en première année technique et Common Entrance de 2008 à 2012, ZEP et hors-ZEP.....	75
Tableau 20 : Évolution du taux d'admission en 2 ^{nde} de l'ESG des ZEP et hors-ZEP.....	76
Tableau 21 : Population scolarisable du secondaire.....	77
Tableau 22 : Taux brut de scolarisation par sexe et région	77
Tableau 23 : Taux Bruts de Scolarisation en ZEP et hors-ZEP	78
Tableau 24 : Choix des Modalités pertinentes	84
Tableau 25 : Modalités secondaires pertinentes.....	86
Tableau 26 : Opérationnalisation de la VI	88

Tableau 27 : Opérationnalisation des indicateurs de la variable indépendante.....	89
Tableau 28 : Répartition de la population de l'étude	129
Tableau 29 : Population accessible des apprenants bénéficiaires de la PEP	130
Tableau 30 : Distribution de la population d'étude par ZEP et par ordre d'enseignement....	131
Tableau 31 : Grille de sélection des cas suivant la répartition géographique de l'échantillon	132
Tableau 32 : Répartition des établissements d'enseignement primaire et Normal par ZEP ..	134
Tableau 33 : répertoire des établissements secondaires enquêtés par ZEP	138
Tableau 34 : Choix des instruments de collecte des données	143
Tableau 35 : Répartition des documents collectés, consultés et/ou analysés selon leurs.....	146
Tableau 36 : Distribution par ZEP des questionnaires	154
Tableau 37 : Répartition des répondants-apprenants par ZEP	158
Tableau 38 : Répartition des répondants-enseignants par ZEP	158
Tableau 39 : Grille de sélection des entretiens individuels réalisés selon la répartition	164
Tableau 40 : Exemple de grilles de restitution d'entretiens non enregistrés.....	168
Tableau 41 : Exemple de catégorisation	172
Tableau 42 : Grille d'observation.....	179
Tableau 43 : Répartition du quota horaire des observations	182
Tableau 44 : Tableau synoptique des hypothèses, variables, indicateurs	186
Tableau 45 : Répartition des répondants par le sexe	221
Tableau 46 : Répartition des répondants par l'âge	222
Tableau 47 : Ancienneté dans la localité.....	223
Tableau 48 : Répartition des répondants par région.....	224
Tableau 49 : Répartition des répondants par niveau d'étude	225
Tableau 50 : Répartition des répondants selon la distance entre le domicile et l'école.....	226
Tableau 51 : De nouveaux enseignants sont arrivés dans l'établissement.....	227
Tableau 52 : De nouvelles salles de classes ont été construites	228
Tableau 53 : Les jeunes filles reçoivent des repas quotidien).....	229
Tableau 54 : L'école est équipée d'ordinateurs.....	230
Tableau 55 : S'inscrire à l'école est facile	231
Tableau 56 : L'école n'est pas éloignée de la maison.....	232
Tableau 57 : La Classe dispose des tables bancs	233
Tableau 58 : La classe dispose d'un tableau	234
Tableau 59 : Le maître possède de la craie	235

Tableau 60 : Les élèves handicapés s’inscrivent plus facilement	236
Tableau 61 : L’établissement dispose du courant électrique.....	237
Tableau 62 : L’établissement dispose d’un point d’eau potable	238
Tableau 63 : Chaque élève est assis sur un table-banc.....	239
Tableau 64 : La classe manque d’enseignants	240
Tableau 65 : La salle de classe est construite en briques de ciment.....	241
Tableau 66 : L’établissement dispose de latrines.....	242
Tableau 67 : L’établissement dispose d’une cantine scolaire	243
Tableau 68 : Les enseignants vont chaque année aux journées pédagogiques	244
Tableau 69 : Les enseignants utilisent des livres lors de leurs enseignements	245
Tableau 70 : Les enseignants utilisent des cartes lors des enseignements	246
Tableau 71 : Les enseignants utilisent des dessins ou planches lors des enseignements.....	247
Tableau 72 : Les enseignants sont inspectés quelquefois pendant les enseignements.....	248
Tableau 73 : Les bagarres et autres types de violences scolaires sont sévèrement sanctionnées	249
Tableau 74 : Plus de la moitié de tes camarades de classe de l’an passé sont en classe supérieure.....	250
Tableau 75 : Beaucoup de tes camarades de l’an passé ont abandonné l’école.....	251
Tableau 76 : Beaucoup de tes camarades de l’an passé reprennent la classe.....	252
Tableau 77 : L’échec des élèves à l’école est dû à l’absence ou l’insuffisance d’enseignants	253
Tableau 78 : L’abandon de l’école par certains élèves est dû à l’éloignement de l’école	254
Tableau 79 : L’échec ou l’abandon des classes par les élèves est dû à la pauvreté des parents	255
Tableau 80 : L’échec ou l’abandon des classes par les élèves est dû à l’absence d’écoles ...	256
Tableau 81 : L’échec ou l’abandon des classes par certains élèves est dû aux fléaux naturels	257
Tableau 82 : L’échec ou l’abandon des classes par certains élèves est dû à certains fléaux sociaux tels que l’insécurité ou les conflits armés	258
Tableau 83 : L’échec ou l’abandon des classes par certains élèves est dû à l’absence d’énergie	259
Tableau 84 : Sexe	260
Tableau 85 : Age	261
Tableau 86 : Statut matrimonial	262

Tableau 87: Grade	263
Tableau 88 : Ancienneté au poste.....	264
Tableau 89 : Ancienneté de service.....	265
Tableau 90: Région d'origine.....	266
Tableau 91 : Niveau d'étude	267
Tableau 92 : Dans quel service travaillez-vous.....	268
Tableau 93 : Votre charge horaire.....	269
Tableau 94 : Dans quel type d'établissement intervenez-vous	270
Tableau 95 : Dans quelle ZEP travaillez-vous	271
Tableau 96 : Dans quel département travaillez-vous	272
Tableau 97 : Quelle est la distance moyenne entre votre résidence et le lieu de travail	273
Tableau 98 : Disposez-vous d'une prime spéciale régulière ou d'un traitement de faveur pour	274
Tableau 99 : La contractualisation d'enseignants a amélioré l'offre en éducation).....	275
Tableau 100 : La construction et l'équipement des écoles, ainsi que le renforcement des capacités du personnel ont amélioré l'Offre et la Qualité de l'Education	276
Tableau 101 : Les jeunes filles reçoivent une meilleure alimentation	277
Tableau 102 : L'école a été équipée aux NTIC's et les ratios élèves-enseignants rationalisés grâce à la construction de nouvelles infrastructures	278
Tableau 103 : La promotion de la scolarisation de la jeune fille est une réalité	279
Tableau 104 : La construction et l'équipement de nouvelles infrastructures scolaires (Salles de classes, tables-bancs, blocs pédagogiques) sont des réalités et permettent d'améliorer la qualité de l'éducation (Projet PAEQUE-BM, 2014-2018)	280
Tableau 105 : L'État offre aux apprenants un accès facile à l'éducation.....	281
Tableau 106 : L'école dispose du minimum nécessaire pour permettre un facile apprentissage	282
Tableau 107 : L'Etat offre aux enseignants un traitement spécifique susceptible de booster leur engouement à éduquer	283
Tableau 108 : Des facilités d'accès et de scolarisation sont offertes aux minorités	284
Tableau 109 : Des facilités d'accès et de scolarisation sont offertes aux enfants souffrant d'un handicap	285
Tableau 110 : La plupart des enseignants affectés ici sont originaires de la région	286
Tableau 111 : L'école dispose de l'énergie électrique nécessaire pour le travail des personnels	287

Tableau 112 : L'école dispose d'un point d'eau potable.....	288
Tableau 113 : Les effectifs des élèves en classe sont conformes à la norme en vigueur	289
Tableau 114 : L'établissement dispose suffisamment d'enseignants.....	290
Tableau 115 : L'établissement dispose d'un bloc pédagogique (Salle des enseignants).....	291
Tableau 116 : L'établissement dispose d'un bloc administratif.....	292
Tableau 117 : L'établissement est construit en matériaux définitifs.....	293
Tableau 118 : L'établissement dispose des facilités telles que des latrine et cantine	294
Tableau 119 : Des formations à l'attention des enseignants sont régulièrement organisées en vue d'améliorer la qualité des enseignements-apprentissages	295
Tableau 120 : Les enseignants de l'établissement sont pour la plupart formés à la pédagogie	296
Tableau 121 : Vous disposez du paquet minimum pour les activités d'enseignement apprentissage	297
Tableau 122 : Vous êtes régulièrement inspectés (Au moins une fois l'an).....	298
Tableau 123 : L'établissement tient régulièrement des séances de formation	299
Tableau 124 : Des mesures particulières sont prises pour combattre les violences scolaires	300
Tableau 125 : Les résultats obtenus par l'établissement aux examens certificatifs sont supérieurs à 50%	301
Tableau 126 : Les résultats aux examens certificatifs sont supérieurs à la moyenne nationale	302
Tableau 127 : La politique de discrimination positive a amélioré les résultats	303
Tableau 128 : Les résultats planifiés selon le projet d'établissement sont atteints	304
Tableau 129 : La primauté accordée au recrutement et à l'affectation des enseignants originaires de la localité a amélioré les performances des apprenants	305
Tableau 130 : Les autres services publics sont facilement accessibles aux apprenants.....	306
Tableau 131 : Tous les apprenants évoluent normalement jusqu'au secondaire	307
Tableau 132 : La Politique d'éducation prioritaire a fait chuter les décrochages scolaires ...	308
Tableau 133 : La Politique d'éducation prioritaire a fait chuter les redoublements scolaires	309
Tableau 134 : L'État peut être considéré comme principal responsable de la déscolarisation et des décrochages scolaires dans cette ZEP.....	310
Tableau 135 : La pauvreté exacerbée des parents peut être considérée comme une cause majeure de la déscolarisation ou des décrochages scolaires des apprenants de la localité	311

Tableau 136 : L'absence ou l'insuffisance d'infrastructures scolaires viables peut être appréhendée comme une cause majeure de sous ou non-scolarisation.....	312
Tableau 137 : L'absence ou l'insuffisance d'enseignants expérimentés peut être considérée comme une cause majeure de l'échec des apprenants	313
Tableau 138 : Les aléas naturels une cause majeure d'entrave à l'atteinte des résultats	314
Tableau 139 : Les aléas conjoncturels (Insécurité, pauvreté, conflits armés ...) peuvent être également considérés comme une cause majeure de la déscolarisation	315
Tableau 140 : L'absence de traitement discriminatoire spécial (primes spéciales, traitements de faveur) : facteur majeur d'entrave à l'efficacité de la PEP.	316
Tableau 141 : L'absence ou l'insuffisance des matériels didactiques ou du paquet minimum peut être considérée comme cause non négligeable de la non atteinte des résultats	317
Tableau 142 : L'administration de l'établissement n'est pas suffisamment formée et outillée pour faire face aux réalités du milieu.....	318
Tableau 143 : L'absence de certaines commodités peut être considérée comme facteur majeur de la non atteinte des résultats	319
Tableau 144 : Synthèse des résultats de l'hypothèse 1 (élèves) relative à l'évaluation de l'efficacité des projets éducatifs en ZEP.....	321
Tableau 145 : Synthèse des résultats de l'hypothèse 1 (Enseignants) relative à l'efficacité dans la réalisation des projets éducatifs en ZEP.....	321
Tableau 146 : Contexte	323
Tableau 147 : Synthèse des résultats de l'hypothèse 2 (apprenants) relative à l'efficacité en matière d'offre et de demande en éducation dans les ZEP.	325
Tableau 148 : Présentation des résultats de synthèse de l'hypothèse 2(enseignants) relative à l'efficacité en matière d'offre et de demande éducative en ZEP	326
Tableau 149 : Contexte de l'hypothèse 2	327
Tableau 150 : Synthèse des résultats de l'hypothèse 3 (Apprenants) relative à l'efficacité en matière de qualité de l'éducation en ZEP	328
Tableau 151 : Synthèse des résultats de l'hypothèse 3 (Enseignants) relative à l'efficacité en matière de qualité de l'éducation en ZEP	329
Tableau 152 : Contexte du premier volet de l'hypothèse 3.....	330
Tableau 153 : Synthèse des résultats de l'hypothèse 3 (Apprenants) relative à l'efficacité en matière de résultats en ZEP.....	331
Tableau 154 : Synthèse des résultats de l'hypothèse 3 (Enseignants) relative à l'efficacité en...	
Tableau 155 : Contexte du second volet de l'hypothèse 3	333

Tableau 156 : Synthèse des résultats de l'hypothèse 4 (Apprenants) relative aux facteurs d'entraves à l'atteinte des objectifs de la PEP en ZEP	334
Tableau 157 : Synthèse des résultats de l'hypothèse 4 (enseignants) relative aux facteurs d'entraves à l'atteinte des objectifs de la PEP en ZEP	335
Tableau 158 : Recodage	336
Tableau 159 : Facteurs structurels, l'Etat et son corollaire	336
Tableau 160 : Les Facteurs humains - Niveau de vie des parents.....	336
Tableau 161 : Les Facteurs naturels et conjoncturels	338
Tableau 162 : Classification des facteurs d'entraves à la PEP par ordre d'importance.....	338
Tableau 163 : Contexte de l'hypothèse 4	339

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Adaptation du Modèle de Tanahashi	175
---	-----

RÉSUMÉ

Cette thèse fait une évaluation à ‘mi-parcours’ de deux décennies d’une politique publique implémentée en zones d’éducation prioritaire (ZEP) (2000-2020). Elle est justifiée par un contexte marqué par l’existence d’une immense disparité éducative entre certaines régions du Cameroun et d’autres. Elle soulève un problème d’efficacité de la politique d’éducation prioritaire (PEP) implémentée en ZEP et interroge le bilan de deux décennies de PEP en ZEP. De ce fait, l’objectif principal de cette recherche est d’évaluer l’efficacité de la politique éducative implémentée en zones d’éducation prioritaire au Cameroun (ZEP). Sur le plan méthodologique, cette étude est de type mixte. L’échantillon est constitué de manière aléatoire avec une taille de 3000 répondants, associé à plus d’une centaine de documents d’archives, plus d’une dizaine d’interviews et des heures d’observation. Quatre instruments de collecte des données ont été utilisés dans le cadre de cette étude : l’exploitation documentaire, les entretiens semi-directifs, l’observation et le questionnaire. Pour ce qui est des outils d’analyse, ils varient entre les logiciels QDA miner, Excel, Data SP et la méthode Tanahashi. Les résultats auxquels parviennent cette étude confirment les 3/4 de nos hypothèses en consacrant notamment l’inefficacité des projets et de l’offre éducatifs, tout en infirmant l’hypothèse relative à la qualité de l’éducation. La discussion des résultats nous permet cependant de démontrer de l’indispensabilité des projets éducatifs, tout en exposant l’inopportunité de l’offre éducative à toute rationalité managériale. Enfin, les principales perspectives auxquelles aboutissent notre recherche proposent trois stratégies majeures pour une PEP plus appropriée et adaptée aux ZEP notamment, la nécessité de réorienter la PEP, l’adoption de moyens conséquents à la PEP et enfin une prise de décisions discriminatoire. En somme, l’intérêt majeur d’une telle étude est d’identifier les failles de la PEP qui ne vont pas dans le sens de la construction d’un système éducatif efficace et même, qui sont plutôt susceptibles de constituer des limites qu’il faille rapidement exposer et surtout juguler.

Mots clés : Politique d’éducation prioritaire, zone d’éducation prioritaire, évaluation *in itinere*, politique publique, évaluation d’une politique publique.

ABSTRACT

This thesis is a 'mid-term' evaluation of two decades of public policy implemented in priority education zones (ZEP) (2000-2020). It is justified by a context marked by the existence of an immense educational disparity between certain regions of Cameroon and others. It raises the problem of the effectiveness of the Priority Education Policy (PEP) implemented in ZEP and questions the assessment of two decades of PEP in ZEP. The main objective of this research is to evaluate the effectiveness of the results of the PEP in ZEPs. From a methodological point of view, this study is of a mixed type. The sample was drawn at random from a total of 3,000 respondents, using over a hundred archival documents, more than a dozen interviews and hours of observation. Four data collection instruments were used in this study: documentary analysis, semi-structured interviews, observation and questionnaires. The analysis tools varied between QDA miner, Excel, Data SP and the Tanahashi method. The results of this study confirm the 3/4 of our hypotheses, in particular by confirming the ineffectiveness of educational projects and provision, while invalidating the hypothesis relating to the quality of education. Discussion of the results, however, enables us to demonstrate the indispensability of educational projects, while exposing the inappropriateness of educational provision to any managerial rationality. Finally, the main conclusions of our research suggest three major strategies for a PEP that is more appropriate and adapted to ZEPs: the need to reorient PEP, the adoption of substantial resources for PEP and, finally, discriminatory decision-making. In short, the major interest of such a study is to identify the flaws in PEP which are not conducive to the construction of an effective education system and which are even more likely to constitute limitations which must be rapidly exposed and, above all, curbed.

Keywords : Priority education policy, priority education zone, evaluation *in itinere*, public policy, evaluation of a public policy.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

La présente recherche intitulée « **évaluation *in itinere* de deux décennies de politique publique éducative en zones d'éducation prioritaire** » débute en 2018 au terme de notre soutenance de Master en Management de l'éducation. Le sujet de ce mémoire relatif au « leadership pédagogique et performances des apprenants au baccalauréat » nous a emmenés à faire une certaine découverte au cours de notre collecte des données. Il s'agit de la disparité des résultats scolaires entre les apprenants des Zones d'éducation prioritaires (ZEP) et ceux des zones autres, alors même qu'une politique prétendument appropriée et opportune a été créée par les pouvoirs publics, spécialement pour juguler ce fléau et renverser la donne : la « politique d'éducation prioritaire » (PEP). Cette révélation dès lors a suscité notre intérêt sur les causes et mobiles d'un tel phénomène ainsi que les mesures idoines pour y mettre un terme.

De fait, la politique d'éducation prioritaire au Cameroun ne naît pas de manière ex nihilo, car plusieurs facteurs même l'expliquent tel qu'illustré dans la problématique de ce travail de recherche. Elle est, comme le décrit Etoua-Akame (1982) dans son opus « Système éducationnel du Cameroun », le fruit et/ou la conséquence d'une politique ou d'un système d'administration coloniale qui a de manière lente, mais sereine, fait le lit de la naissance de zones aux réalités spécifiques, et donc qui exigeaient la mise sur pied d'un système d'éducation spécifique connu sous le vocable de « politique d'éducation prioritaire (PEP) ». Ces facteurs dès lors peuvent être autant recherchés dans la période précoloniale comme nous le ferons ultérieurement dans notre problématique, que dans la période postcoloniale. En effet la période postcoloniale au Cameroun s'inscrit sous le prisme d'une éducation prioritaire immanente, au vu des nombreuses disparités scolaires relevées à la veille de l'indépendance, tel qu'illustre le tableau 5 subséquent.

Retourné dès lors à la genèse du phénomène notamment la période coloniale, nous découvrons sans ambages que la politique initialement mise sur pied pour juguler le déficit d'éducation dans certaines zones du pays (ZEP) en améliorant les performances des apprenants de ces localités ne semble hélas pas parvenir à la réalisation des objectifs prédéfinis. En effet, une étude graduelle et longitudinale sur une période de près de 20 ans (2000-2020) vient corroborer nos convictions de ce que les apprenants du cycle secondaire des ZEP, sont pratiquement toujours à la traîne nationale pour ce qui concerne des

performances scolaires, que ce soit aux examens certificatifs qu'aux évaluations formatives qui sanctionnent par ailleurs leur montée en classe supérieure ou redoublement. De fait, il semble au vu de certaines données relatives à l'offre éducative, à la qualité éducative et surtout aux résultats scolaires, pointer d'énormes disparités entre régions du pays de manière à créer une sorte de dichotomie qui consacre l'inégalité scolaire.

De fait, il faut noter que la politique de massification de l'éducation impulsée à l'issue des premier, deuxième et troisième Plans quinquennaux sous-tendait une scolarisation tous azimuts de l'école qui puisse accepter tout apprenant désireux d'apprendre, indépendamment de son âge, sexe ou rang social ; mesure qui a contribué à intégrer au sein des institutions scolaires des apprenants de tous les horizons. Toutefois comme nous pouvons le constater à la lecture et l'interprétation de certaines données statistiques telles qu'exposées ultérieurement dans ces travaux, nous réalisons que l'évolution de certaines sphères de l'État notamment les régions de l'Extrême-Nord, du Nord, de l'Adamaoua, de l'Est tarde et demeure à la traîne avec pratiquement les plus bas indices relevés en matière de scolarisation. Est-ce à dire pour la circonstance que les initiatives adoptées par les pouvoirs publics sont inappropriées ou insuffisantes ? Des données relevées, présentées et analysées dans notre problématique font en effet état de ce que les régions sus-citées sont généralement à la traîne de la croissance et notamment celle éducative. Ce qui démontre assurément d'énormes besoins manifestés dans ces zones et qui restent à combler pour pouvoir atteindre le seuil de saturation nécessaire pour s'extraire du statut de zones défavorisées. Par ailleurs en matière d'abandons et même de performances scolaires telles qu'illustrées dans les tableaux subséquents, les Régions précitées battent tous les records autant au primaire qu'au secondaire. De fait à quelques exceptions près et de manière circonstancielle, la politique éducative appliquée en ces zones défavorisées a pu générer quelques retombées positives dans quelques espaces, mais de manière générale ont des résultats qui tardent à convaincre. En effet, la politique éducative manifeste à travers la politique d'éducation prioritaire (PEP) spécifique aux ZEP au Cameroun naît d'un contexte colonial généré par des décisions inopportunes et un management tatillon qui a fait la part belle à certaines zones plus qu'à d'autres. Certes, ces décisions n'ont pas toujours été le fait de sentences unilatérales, mais bien davantage le fait de situations culturelles, conjoncturelles et même naturelles défavorables pour certains, mais favorables pour d'autres tel qu'exposé subséquent. À cet effet, le management postcolonial n'a eu de cesse de creuser les écarts hérités de ladite colonisation, tout en cherchant visiblement des stratégies pour juguler ce fossé.

Dès lors, que ce soit la colonisation avant les années 60 ou les réformes inhérentes aux différents plans quinquennaux post-colonisation, et plus tard l'implémentation pure et simple de la PEP à des fins de juguler les déficits éducatifs observés en ZEP, il en ressort un constat peu élogieux de vitrification et d'immobilisme : Les défavorisés le restent et le demeurent malgré les réalisations nettement visibles initiées par la PEP. Une telle donne devient hautement préjudiciable à tout le système, si l'on prend en considération ces sereines convictions d'auteurs tels que Mincer (1958), Schultz (1961) et Becker (1964). En effet, ces derniers ont établi une étroite connectivité entre qualité de l'éducation et insertion socioprofessionnelle de l'individu dans son environnement, sa capacité à savoir, vouloir et/ou pouvoir se conformer aux contraintes de la société dans laquelle il vit, de manière à y trouver sa place et impacter positivement par son construit culturel tous les domaines de la société, y compris son développement économique (Loening, 2005). Par ailleurs l'une des caractéristiques que l'on observe de ces zones (ZEP) qui doivent faire l'objet de notre étude est le degré de dénuement qu'elles démontrent en matière infrastructurelle et quand bien même elles en sont nanties pour celles qui le sont, leur qualité dans bien des cas laisse à désirer, tant elles offrent difficilement le meilleur pour des activités d'enseignement-apprentissage appropriées. Lorsqu'on sait que de nombreux auteurs ont fondé la réussite des apprenants sur le rôle de l'école à travers la qualité de l'éducation qu'elle offre aux apprenants (Jenks, 1972 ; Hanushek, 1986 ; Duru-Bellat et Merle, 1997), il va sans dire que l'absence de cette caractéristique ne peut que générer un déficit qui conséquemment peut entraîner un échec systémique.

De ce fait et de manière subtile, un tel décor met en exergue un problème majeur à savoir celui de l'échec de la politique d'éducation prioritaire (PEP) initiée en zones d'éducation prioritaire (ZEP) au Cameroun au vu de son inefficacité ou du moins de l'insuffisance des résultats affichés. En effet malgré les différents projets implémentés par l'État en vue d'améliorer l'éducation dans les ZEP et minorer les disparités en assurant une certaine équité et égalité entre tous, le constat reste aujourd'hui établi que certaines zones du pays restent à la traîne. Pourtant d'autres résultats exposés en d'autres circonstances exposent de résultats de plus en plus élogieux des régions corrélées. En bref, quel bilan la PEP appliquée en ZEP depuis près de deux décennies révèle-t-elle ? Efficacité ou inefficacité ? Si la réponse qui en émerge est négative, quelles pourraient dès lors en être les causes et aussi les solutions pour une amélioration des résultats de la PEP en ZEP ? Cette question principale nous emmène à cet effet à poser en préalable une hypothèse notable que le bilan de deux décennies de PEP appliquée en ZEP au Cameroun révèle une inefficacité et donc des résultats

insuffisants. L'objectif d'une telle recherche s'oriente dès lors à construire un bilan évaluatif de la PEP en ZEP de manière à en consacrer l'inefficacité ou non, et proposer éventuellement des solutions susceptibles d'améliorer la donne.

Pour y parvenir, une technique d'échantillonnage aréolaire a été adoptée de manière à ne pas diluer nos données ni nos résultats d'analyse, mais davantage les confiner dans une délimitation spatiotemporelle conforme à notre champ d'étude. Il en est d'ailleurs de même pour la sélection de notre échantillon, des outils de collecte et des instruments d'analyse des données, bref une méthodologie qui s'est astreinte à prendre en considération tous les aspects techniques qui président à la construction d'une telle recherche et par ailleurs édictés par les canons méthodologiques en vigueur en sciences sociales. Dès lors, le présent travail de recherche se scinde en deux principales parties subdivisées en six chapitres ainsi qu'il suit : la première partie pose les fondamentaux du cadre conceptuel et théorique de notre recherche et comprend pour la circonstance trois chapitres relatifs respectivement à l'approche conceptuelle et revue de la littérature (Chap. 1), à la problématique (Chap. 2) et enfin aux paradigmes et autres théories explicatives du phénomène étudié (Chap. 3). La seconde partie relative aux cadres méthodologiques et opératoires décrit préalablement la méthodologie (Chap. 4) utilisée pour opérationnaliser notre travail de recherche, subséquemment la présentation, analyse, interprétation et discussion des résultats (Chap. 5) obtenus et enfin les perspectives (Chap. 6) suggérées pour une amélioration de la PEP en ZEP.

PREMIÈRE PARTIE

CADRE THEORIQUE ET CONCEPTUEL DE L'ETUDE

Cet espace de notre travail de recherche s'effiloche en trois mouvements distincts et successifs dont l'objectif avéré est de clarifier davantage notre thématique et notamment les concepts qui en constituent la substantifique moelle, tout en embrayant avec le choix des paradigmes susceptibles d'en fluidifier l'explication. De fait, trois chapitres en constituent l'ossature. Le premier détaille la revue de la littérature et état de la question (Chap. 1), le deuxième présente la problématique générale qui justifie notre recherche (Chap. 2), et enfin le troisième décrit les approches théoriques et paradigmatiques (Chap. 3) explicatives de l'évaluation des politiques éducatives.

CHAPITRE 1

APPROCHES CONCEPTUELLES ET REVUE DE LA LITTÉRATURE

Ce chapitre de notre travail consacre notre réflexion autour de la clarification et de la recension des écrits de quatre concepts majeurs à savoir le concept d'évaluation *in itinere* (1.1.) ; le concept de politique publique (1.2.) ; l'évaluation de la politique de l'éducation prioritaire (1.3.) ; du concept d'éducation prioritaire à celui de politique d'éducation prioritaire (1.4.) ; le concept de zones d'éducation prioritaire (1.5).

1.1. LE CONCEPT D'ÉVALUATION *IN ITINERE*

La définition du concept d'« *évaluation* » ne saurait être possible sans la récolte et l'analyse de certaines informations jugées cohérentes avec son objet. De Ketele et Roegiers (1991), révèlent à cet effet qu'« *évaluer* » revient à confronter un ensemble d'informations à un ensemble de critères en vue d'une prise de décision. Ces informations à cet effet et suivant ces auteurs, doivent répondre au souci de fiabilité et de validité pour une prise de décision optimale. Les informations glanées par l'évaluateur ne sont nullement le fruit d'une récolte hasardeuse, éparse ou disparate ; bien au contraire, elles sont régies par certains codes éthiques sans lesquels leur scientificité serait remise en question. Cette posture est d'ailleurs partagée par d'autres auteurs, notamment Stufflebeam et ses collègues, cité par Legendre (2005) qui définit l'évaluation comme un « processus par lequel on délimite, obtient et fournit des informations utiles permettant de juger des décisions possibles ». (p. 630) Certains encore sans contester les premiers, donnent davantage de détails à la clarification de ce concept. C'est le cas de Nasser Mansouri-Guilani (2015) pour qui l'évaluation d'une politique publique consiste à :

porter une appréciation sur l'action publique au regard d'un certain nombre de critères. Elle a pour vocation de simuler, anticiper et mesurer les effets propres et collatéraux produits dans le temps par les politiques publiques eu égard aux objectifs visés, et en tenant compte tant du contexte de la prise de décision que de son évolution. Elle analyse le rôle des acteurs et leurs actions afin de mieux comprendre les liens de causalité entre ces actions et le résultat obtenu (p. 10).

L'auteur reconnaît ainsi que la prise en considération de certains facteurs tels que le contexte, les acteurs, leurs actions, sont indispensables dans la récolte d'informations qui feront plus tard l'objet de la prise de décision.

1.1.1. L'évaluation en congruence avec les notions de pertinence, efficacité, efficience, cohérence

Annie Fouquet, membre de la société française d'évaluation, citée par Nicolas Studer (1992 :10), dans les actes du séminaire portant sur les méthodes d'évaluation des politiques publiques définit l'évaluation par son objet en soulignant que celle-ci vise à apprécier la pertinence, l'efficacité, l'efficience..., dans le but d'apporter des connaissances pour aider à la prise de décision et à l'éclairage du débat public. Il s'agit en d'autres termes et de manière plus subtile d'une démarche dont l'objet plus ou moins avéré consiste à mesurer l'efficacité d'une politique, au vu des objectifs préalablement définis, des résultats engrangés et des moyens réellement alloués à cet effet.

L'auteur estime dès lors que d'aucuns perçoivent l'évaluation comme « un jugement » et d'autres comme une estimation. Jugement dans la mesure où elle permet de mettre à nu le mode de gestion de l'action publique en ressortant les forces et faiblesses, les failles et les limites ; estimation, car elle permet de relever le niveau de réalisation des activités comparativement au planning prédéfini, et éventuellement d'en faire des amendements par rapport aux effets envisagés ; en somme, l'évaluation permet d'établir une chaîne de causalité afin d'identifier clairement l'origine des résultats engrangés, c'est-à-dire leur « imputabilité ». Tout ceci ne visant qu'un objectif majeur à savoir éclairer une prise de « décision, stratégique ou opérationnelle ». À cet effet, Annie Fouquet relève plusieurs critères de convergence dans l'évaluation d'une politique publique, lesquels peuvent s'énoncer en cinq piliers majeurs tels qu'opérationnalisés ci-dessous et sans lesquels la mesure de l'évaluation ne saurait être faite :

- la pertinence : Ce point premier permet de vérifier la conformité relevée ou relevable entre l'action réalisée et le problème posé sur le terrain ;
- la cohérence des actions : Ceci permet tout d'abord de s'assurer de la convergence vers le même but des activités menées, mais davantage des moyens alloués et déployés pour la réalisation desdites activités, condition sine qua non de leur matérialisation ;
- l'efficacité : l'atteinte de ce point ne peut qu'être observable à travers l'atteinte des résultats, et ce, surtout conformément aux objectifs escomptés et préalablement définis.

- l'efficience : Elle tire son expression du rapport établi entre les résultats atteints et le coût réel desdits résultats. Ainsi, si les inputs (ressources) alloués au programme se sont avérés moindres par rapport aux outcomes (résultats) engrangés, on considère effectivement que l'efficience est de mise ;
- l'utilité sociale : elle permet de vérifier si objectivement les résultats réalisés par le programme ont reçu un écho social favorable à travers ses impacts clairement identifiables (Nicolas Studer, 1992).

Toutefois, pour ce qui concerne spécifiquement les politiques publiques à caractère éducatif, certains auteurs notamment Schröter, Coryn et Youker (2006) ; Bouchard et Plante (2002) proposent plutôt une approche analytique répartie en neuf critères de convergence et donc qui outrepassent les prévisions conceptuelles d'Annie Fouquet. Ils les énoncent ainsi qu'il suit : La pertinence ; la cohérence ; l'à-propos ; l'efficacité ; la durabilité ; l'efficience ; la synergie ; l'impact et enfin la flexibilité. Somme toute, sans désigner les mêmes exercices, nous pouvons relever avec l'auteur que toutes ces démarches sont simplement « complémentaires », car contribuant à rehausser la « qualité » de l'évaluation et partant, sa fiabilité. Cependant une telle lecture pourrait-elle être assez digeste sans la prise en considération de certains critères importants susceptibles de fonder la fiabilité de l'évaluation de la politique en question ?

En effet, les objectifs parfois non clairement codifiés ou même ambivalents de certaines politiques publiques sont un couac hautement impertinent susceptible de générer d'énormes difficultés à la conduite de l'évaluation et à l'atteinte des résultats escomptés. Dès lors, qu'il s'agisse des critères de convergence sus-évoqués ou bien d'autres, l'évaluation pour être crédible doit se draper des oripeaux de transparence, rigueur et impartialité, en gardant toujours à l'esprit la satisfaction de l'intérêt général. Les résultats engrangés ici étant susceptibles de servir l'intérêt de tous et de chacun. De ce fait les critères de Bouchard et Plante (2002) ne seraient rien moins qu'une vaste utopie si les oripeaux convoqués plus haut ne sont nullement de mise.

1.1.2. De l'approche dichotomique entre Contrôle, pilotage, audit et évaluation

Pour éviter tout amalgame et consacrer une certaine distinction avec d'autres notions de management, Annie Fouquet construit un tableau matérialisant clairement la nuance avec les concepts de contrôle, pilotage et audit conformément à ce qui suit.

Tableau 1 : Contrôle, pilotage, audit et évaluation

	Contrôle	Pilotage (contrôle de gestion)	Audit	Évaluation
Objet	Vérifier la conformité à la réglementation	Suivre l'exécution des actions	Réduire les risques	Optimiser les effets-besoins Expliquer les écarts entre effets attendus et atteints
Normes, référentiels	Loi, règlement (cadre comptable)	Programme fixé ex ante	Standards professionnels	Référence à construire en fonction des objectifs
Conséquences	Sanctionner un écart : amendes, poursuites judiciaires	Rectifier la trajectoire : dialogue de gestion	Alerter : recommandations, rappels à l'ordre	Aider à la décision (stratégique ou opérationnelle) selon les besoins de la société

Source : Nicolas Studer (1992, p. 12)

Il ressort conséquemment de ce tableau que la nuance entre les concepts de contrôle, pilotage, audit et évaluation se situe minimalement sur un triple aspect relatif à l'objet, aux normes, mais davantage aux conséquences que l'un ou l'autre génère. La spécificité de l'évaluation par rapport aux autres concepts repose dès lors optimalement sur sa capacité à s'autoconstruire (Porteous, 2009) en fonction des objectifs visés et également sur sa capacité à influencer la prise de décision. Et l'identification de la typologie de l'évaluation et de ses étapes conforte davantage cette spécificité par rapport aux concepts voisins.

1.1.3. Typologie et étapes de l'évaluation

De nombreux auteurs à l'instar de Solaux (1999), Donaldson et Lipsey (2006) consacrent de nombreuses recherches sur l'étude contemporaine des pratiques d'évaluation. S'agissant préalablement de Solaux (1999, p. 182), il distingue trois approches temporelles d'évaluation susceptible de s'effiloche dans le temps de la faisabilité d'une politique publique, il s'agit de :

- l'approche ex ante qui « dresse le bilan de la situation sectorielle et permet d'identifier le référentiel de la politique à mettre en œuvre en fondant les décisions prises ». Sa spécificité est qu'elle se fait avant l'implémentation de la politique en question, pour permettre d'éventuelle réorientation ou remodelisation en fonction des aléas contextuels et environnementaux ;

- l'approche par le suivi encore dite *in itinere* qui « permet de cerner les obstacles et/ou facteurs facilitateurs de mise en œuvre des décisions » et qui se fait en temps réel de l'implémentation de la politique elle-même, ou à mi-parcours ;
- et enfin, l'approche *ex post* qui « a pour objet de mesurer l'efficacité des décisions prises et celle de la conduite des opérations » et dont la spécificité est qu'elle se tient peu ou longtemps après la fin du projet.

Annie Fouquet de la société française de l'évaluation catégorise quatre typologies spécifiquement complémentaires aux évaluations des programmes telles que ci-dessous matérialisées :

- l'évaluation d'impact dont le but essentiel est d'apprécier objectivement les effets d'un programme sur la société ;
- l'évaluation de processus dont l'objet reste l'implémentation et l'opérationnalisation de cette politique pour en analyser les processus ;
- l'évaluation « aide à la décision » suivant ses commanditaires et/ou ses destinataires.
- l'évaluation d'«apprentissage collectif», grâce à laquelle les acteurs majeurs du programme sont susceptibles de réaliser certaines vacuités de leurs actions et y remédier positivement, afin de parvenir plus efficacement à la réalisation des objectifs (Studer, 1992, p.12).

Par ailleurs, l'auteur distingue quatre étapes principales au cours d'une évaluation à savoir, l'étape préalable qui consiste à la construction du référentiel de l'évaluation à travers le corpus de questions y afférents et de la clarification des objectifs conséquents. Le recueil des données s'ensuit alors en deuxième phase. Il peut prendre en considération d'éventuelles informations issues de préalables enquêtes de terrain ou des études ad hoc, mais nécessite ou du moins privilégie des données nouvelles et plus récentes grâce auxquelles des constats réels sont susceptibles d'être effectués. La troisième étape concerne les diverses analyses et interprétations grâce auxquelles des conclusions évidentes peuvent être tirées. L'étape des recommandations devient dès lors celle ultime susceptible d'appropriation par les acteurs principaux concernés aux fins « d'appréciations, d'interprétations et de suivis opérationnels divers ».

D'autres typologies peuvent cependant être trouvées à l'évaluation en fonction des démarches suivies. A cet effet, Nadeau (1988, p. 419) considère que l'évaluation peut être externe si elle est menée par une personne extérieure au service de manière à garantir au maximum la neutralité des résultats auxquels il va parvenir grâce aux méthodes d'observation

et d'analyse utilisées et à l'objectivité des conclusions. L'évaluation peut également être interne (Nadeau, 1988, p. 419). Au cas où elle est commandée et menée par des acteurs appartenant au service afin de mesurer plus ou moins objectivement les résultats auxquels sont parvenus la structure au regard des objectifs fixés et duc timing initié à cet effet. Il va s'agir à cet effet d'une auto-évaluation (Vial, 1992). L'évaluation mixte quant à elle prend en considération les deux démarches préalables sus-évoquées, avec des acteurs internes et externes, de manière à parvenir à des conclusions négociées dans laquelle les éléments d'analyse et d'observation privilégiant les modalités externes et internes du processus d'évaluation auront été prises en compte. D'autres auteurs comme Merle (1996), Stufflebeam (1980), relèvent d'autres types d'évaluation qui peuvent être également être prédictive si son objectif majeur est « l'analyse des effets des différentes décisions » prises. Sommative si son objet est de certifier le résultat des actions d'évaluation. Formative (Allal, 1979) si sa démarche a pour finalité de corriger les actions entreprises en vue d'une efficacité plus accrue et d'une atteinte plus optimale des objectifs prédéfinis. Néanmoins on distingue une certaine spécificité pour ce qui concerne l'évaluation institutionnelle, l'évaluation d'impact et l'évaluation des programmes.

1.1.4. De l'évaluation institutionnelle à l'évaluation des programmes

L'« évaluation institutionnelle » tire son originalité de son objet d'étude qui peut être soit une institution (CONFEMEN, 2008b) soit une organisation, mais aussi de la spécificité de sa démarche qui est davantage celle expérimentale que toute autre. Pour Thoenig (1999), « l'évaluation n'est pas par essence l'attribut d'un profil spécifique d'État ou de culture administrative », mais l'œuvre d'une institution qui en fonction de certains aléas de l'heure décide d'en faire la commande. Sa nature institutionnelle pour le cas échéant l'emmène à s'intéresser aussi bien à certains enjeux méthodologique et politique, susceptibles de lui permettre de mesurer les effets propres d'une politique » que de porter un jugement de valeur sur ses effets (Jacob et Varone, 2004).

En éducation Stufflebeam (1980) définit l'évaluation comme la capacité à « délimiter, obtenir et fournir de l'information utile pour juger des décisions possibles ». Une telle considération suppose que l'évaluateur sache et puisse toujours prendre en considération certains aléas non prioritaires, mais à l'importance avérée comme le contexte du périmètre d'évaluation, le terrain d'étude, les objectifs à atteindre, mais surtout et également les différents processus à utiliser dans le cadre de ladite évaluation. À titre d'illustration, les

effets d'une politique font partie des facteurs majeurs à mesurer dans le cadre d'une évaluation, pourtant, tous les effets ne sont pas toujours apparents et encore moins prévisibles sans pour autant être désuet ou négligeables (Mons, 2007a). Aussi doivent-ils également être pris en considération selon Cronbach (1964) qui estime pour la circonstance que les méthodes d'observation à cet effet doivent être « plus ouverte et moins standardisées ». Mais pendant des décennies, s'est posé le problème du but réel et essentiel posé par l'évaluation : doit-il être à dominante managériale ou d'apprentissage démocratique ? Débat qui a énormément problématiser et complexifier le « développement des pratiques et la stabilisation des choix méthodologiques. (Duran et Monnier, 1992 ; Leca, 1992)

À propos précisément de ces objectifs, ils sont classés en plusieurs catégories suivant leur caractère officiel (parfois contenus dans l'exposé des motifs d'une règle et qui consacrent conséquemment leur légitimité) ou officieux, temporel, institutionnel, nature (cadre normatif, programme, activités diverses d'organismes publics, actions) leurs domaines, champs géographique... Il importe néanmoins de toujours faire clairement le distinguo entre objectif général et spécifiques ; stratégiques et opérationnels, finaux et intermédiaires, implicites et explicites. Furubo, Rist et Sandahl (2002) établissent par exemple une étude dans laquelle ils proposent plusieurs indicateurs pour tenter de mesurer leur degré d'institutionnalisation qu'ils exposent ainsi qu'il suit :

- la pratique effective (fréquence des appels politiques, part du budget consacré à ce type d'activité...) ;
- la présence ou non d'« incitants institutionnels » (par exemple des clauses de lois rendant obligatoire l'évaluation d'un programme d'action) ;
- les caractéristiques des structures organisationnelles (instances isolées ou dispositif inter-organisationnel) ;
- la présence ou non de « communautés épistémiques » (présence ou non de clubs, de réseaux et de sociétés nationales d'évaluation, présence ou non de standards de qualité, de bulletin(s) d'information, revue(s) scientifique(s), réalisation d'une enquête bibliométrique). Cette étude démontre ainsi qu'il est bien possible d'identifier des indicateurs à l'évaluation institutionnelle, pour un rendu sociétal ;

S'agissant par exemple de l'« évaluation d'impact » dans le cadre d'une politique d'éducation prioritaire, une approche statistique peut permettre d'évaluer le niveau scolaire

des élèves avant, pendant et même après l'implémentation de cette politique, afin d'en établir la courbe ascendante, descendante ou stable. Cette approche a le mérite de constater l'évolution des performances des apprenants et de fixer l'orientation de la courbe, en décrivant conséquemment l'impact que la politique appliquée exerce sur les performances des apprenants. Cependant une autre approche évaluative privilégie davantage la comparaison des résultats des apprenants bénéficiant de la PEP et ceux n'en bénéficiant pas, question de ressortir l'impact du contexte dans les performances des apprenants, mais également aussi celui de l'application de la PEP dans une zone géographique appropriée. Caille (2001) illustre d'ailleurs ce type d'évaluation en montrant que l'effet évalué sur des collégiens serait peu concluant au cas où ils bénéficieraient tous du même dispositif de PEP, et serait davantage concluant au cas où l'étude prendrait en considération des apprenants de différents dispositifs. Ainsi l'effet d'une telle évaluation serait plus « moyen » qu'« optimal ». Beffy et Davezies (2013) s'engouffrent également dans cette brèche lorsqu'ils analysent le dispositif RAR, pour considérer que la méthode d'évaluation a un impact significatif et avéré lorsqu'il met en opposition deux zones assujetties à des politiques différentes même si elles sont géographiquement du même bord. Cela permet d'extérioriser avec une évidence accrue l'impact du dispositif sur la localité et de ses effets à court, moyen ou long terme sur ses affidés.

Pour ce qui concerne enfin l'« évaluation des programmes », le Secrétariat du Conseil du trésor du Québec considère qu'il ne s'agit ni plus ni moins que d'une :

démarche rigoureuse de collecte et d'analyse d'information qui vise à porter un jugement sur un programme, une politique, un processus ou un projet pour aider à la prise de décision. Elle permet d'apprécier à la fois la pertinence du programme, l'efficacité avec laquelle ses objectifs sont poursuivis, l'efficience des moyens mis en place ou sa rentabilité, ainsi que son impact (SCTQ, 2002, p. 6).

Il en ressort somme toute que bien que liés par leur caractéristique majeure qui consiste globalement à « évaluer », chacun de ces concepts évoqués brille de sa propre spécificité qui la démarque substantiellement, pour l'ériger en procédé rigoureux et heuristique arborant ipso facto, une empreinte originale.

1.1.5. Méthodes, déontologie et organisation de l'évaluation

Ce triptyque dans l'évaluation des politiques publiques est l'apanage d'auteurs tels que Deleau, Nioche et Poinard (1986), qui relèvent pour leur part que l'évaluation consiste substantiellement et fondamentalement à reconnaître et mesurer ses effets propres (Deleau,

1986, p. 28). Le concept de « reconnaître » ici renvoie à l'opérationnalisation de l'exercice d'évaluer qui loin d'être statique ou amorphe, se veut plutôt proactif à travers « l'identification des effets » provenant de réalisations objectives et clairement identifiables. Le concept de « mesurer » pour sa part faisant « référence à l'ambition quantitative de l'évaluation », sans « exclusive à l'égard d'approches qualitatives ». Ceci suppose néanmoins que la démarche expérimentale soit située au centre du processus d'évaluation pour l'opérationnalisation des différents attributs que sont « l'identification, la mesure, la confrontation et l'explication (Stufflebeam et Schinkfiel, 2007).

Dès lors que l'évaluation devient un enjeu politique aussi bien qu'un enjeu de méthode (Mark, 2005), elle fonde alors les théories discursives grâce auxquelles sa « pertinence » est susceptible d'être démontrée et justifiée. En effet, seuls la rigueur méthodologique et l'usage méticuleux des techniques appropriées au cours de l'évaluation consacrent la « légitimité » réelle et intégrale de la politique publique qui peut alors se revendiquer d'une « objectivité scientifique » avérée. Toutefois comme le démontrent certains auteurs, cette objectivité scientifique ne signifie pas « neutralité » totale et moins encore, absence de subjectivité dans l'analyse, car tout ce qui découle de l'interprétation collective ou individuelle est toujours gage à subjectivité, du fait de l'émission de « jugements de valeur » non moins indispensables dans une approche évaluative (Lascoumes et Setbon, 1995, 1998).

1.1.5.1. Les approches expérimentales et quasi expérimentales. De nombreuses autres suggestions sont faites à propos des diverses approches ou méthodes susceptibles d'être utilisées en évaluation. Demeuse, Matoul, Schillings et al. (2005) consacrent à titre d'illustration la primauté des approches expérimentale et quasi expérimentale dans l'élaboration d'une évaluation de programme. L'approche expérimentale, sous-tendent-ils, est la meilleure pour permettre à l'évaluateur de parvenir au seuil critique d'efficacité, et ce, par sa capacité à établir un processus de suivi-accompagnement lors de l'évaluation. A contrario, la méthode quasi-expérimentale, bien qu'agréée, car utilisant également des techniques d'une scientificité avérée, ne présente nullement les mêmes avantages et la même crédibilité que celle expérimentale conformément aux conclusions d'une étude menée par Demeuse et Strauven, (2006) dans laquelle ils démontrent que cette méthode pêche par son incapacité à contrôler les variables et davantage encore à les manipuler, rendant de ipso facto moins pertinent ses conclusions, du moins comparativement à l'approche expérimentale.

1.1.5.2. L'Approche corrélacionnelle. D'autres auteurs bien que reconnaissant la puissance des approches expérimentales relèvent néanmoins l'existence de l'approche corrélacionnelle, qui permet de mesurer la causalité entre deux éléments. Crahay (2005, p. 96) reconnaît à cet effet que l'approche corrélacionnelle à elle seule n'est pas suffisamment pertinente pour relever, assurer et mesurer les différents facteurs de causalité d'un phénomène ; Il est donc nécessaire de s'en inspirer pour effectuer une sorte de triangulation susceptible de compléter les méthodes expérimentales et parvenir aux meilleurs résultats possible.

1.1.5.3. L'Approche comparative. Elle est l'apanage de nombreux théoriciens qui trouvent en elle l'approche idéale pour mesurer comparativement des programmes, des systèmes et autres phénomènes. Mons (2007a et b) étudie les différents apports et limites issus de l'évaluation des politiques éducatives, pour tenter d'en extraire le meilleur choix ou trouver la bonne transition afin de les améliorer. Il parvient ainsi à certaines conclusions dont nous allons extraire quelques-unes :

- le niveau d'analyse dans un cadre systémique ne doit pas se limiter à celui de l'État ;
- les performances (...) doivent être appréciées sous différents angles et pas seulement sous le seul prisme de l'efficacité. Davantage aussi de l'équité, la diversité... ;
- la création d'une communauté conceptuelle susceptible d'uniformiser la compréhension, l'analyse, la conception et même les appréhensions en matière d'évaluation des politiques, et ce, pour éviter une certaine « naturalisation » ramant à contre-courant de la généralisation ;
- la nécessité de faire appel à des données multi domaniales, statistiques aussi factuelles afin de maximiser la crédibilité des sources, la diversité des analyses, et surtout la fiabilité des résultats.

La relativisation portée aux résultats qui doivent davantage refléter une « généralisation contextualisée » qu'une « subordination primaire localisée » En somme, Mons (2007) considère par une telle approche que seules la qualité des données, leur disponibilité, leur sensibilité, leur diversité et surtout la qualité de leurs analyses consacrent la pertinence de l'approche comparative.

1.1.6. Les techniques de l'évaluation

Nadeau (1988) marque et démontre une certaine évolution dans la modélisation et la méthodologie de l'évaluation des programmes, tandis que Bressoux (2008) consacre cette analyse avec l'introduction des analyses multi niveaux dans la modélisation statistique. À cela s'ajoute l'introduction des modèles de mesure ainsi que de nouvelles techniques de recueil de données (Jacob et Ouvrard, 2009) à l'instar de l'intrusion de la vidéo et du codage en temps réel des comportements et attitudes des acteurs à évaluer, sans pour autant laisser en compte les nombreuses bases de données de plus en plus construites et exposées par des instituts et autres organismes appropriés.

Pour Swaluë (2011) La démarche évaluative doit être considérée comme la construction d'un référentiel, dont les critères peuvent être de natures diverses :

...quantitatifs, qualitatifs, indépendants ou non, formalisables ou plus intuitifs, éventuellement clarifiés plus tard dans le processus, mais il est indispensable de se soumettre à ce travail d'objectivation et d'explication pour que l'on puisse parler d'évaluation. L'exercice se limite sinon à de la simple description (p. 5).

Ainsi, loin de se réduire à un simple exercice de description narrative susceptible d'être confondu, à un rapport, le travail d'évaluation va au-delà de par ses méthodes et processus qui requièrent une expertise plus affinée à travers l'utilisation de critères plus appropriés et davantage conséquents.

Duran (2018) semble nous donner une définition des plus à-propos en stipulant que :

l'évaluation se définit comme une « Policy oriented approach », c'est-à-dire comme une activité qui vise à apprécier une politique compte tenu des éléments de connaissance dont on peut disposer au sujet de ses conséquences et de sa mise en œuvre, et par là même susceptible de fonder la recherche de nouvelles alternatives d'action. L'évaluation est une démarche à caractère institutionnel et à visée opérationnelle (p. 7).

Un tel propos n'est ni plus ni moins une révélation du caractère conventionnel de l'évaluation qui revêt en toute majesté des caractéristiques préétablies et dont l'usage, loin d'être facultatif, fonde et consacre davantage sa crédibilité pour une meilleure fiabilité. C'est dès lors du respect d'une telle approche que son caractère opérationnel peut se manifester et être implémenté pour une parfaite opérationnalisation.

1.2.LE CONCEPT DE POLITIQUE PUBLIQUE

Duran (1999) définit ce concept comme :

le produit d'un processus social se déroulant dans un temps donné, à l'intérieur d'un cadre délimitant le type et le niveau des ressources disponibles à travers des schémas interprétatifs et des choix de valeurs qui définissent la nature des problèmes posés et des orientations de l'action (p. 112).

À cet effet, il est avéré, au vu de cette affirmation que la politique publique relève tout d'abord du champ social c'est-à-dire d'une société des hommes bien organisée, qu'elle est régie par un code temporel qui sied davantage à une époque spécifique qu'à une valeur pérenne. Elle tient compte des inputs spécifiques, mais surtout greffés aux aléas de l'époque en question, et donne assez de place à la subjectivité à travers une certaine liberté dans l'analyse et la dénotation des phénomènes y afférents. D'autres à cet effet la considèrent comme l'identification logique d'actions relevées et implémentées par les pouvoirs publics aux fins de pallier à certaines difficultés et les résoudre de manière ponctuelle et conjoncturelle ; d'où la nécessité de les intégrer dans la « culture organisationnelle des acteurs » (Chanut, 2002).

Du point de vue éducatif, la politique publique a été étudiée par certains auteurs notamment Émile Durkheim (1938) qui relève que la fonction primaire et majeure de la politique est de réunir les ressources indispensables pour remplir les fonctions de l'école, léguer aux générations futures un substrat de valeurs, us et coutumes susceptibles d'assurer leur identification culturelle. Donner par ailleurs à l'enfant, au jeune apprenant toute la culture et l'éducation nécessaire pour pouvoir s'insérer le moment venu dans une société professionnelle dans laquelle il devra tirer l'essentiel de sa survie quotidienne.

L'implémentation d'une politique éducative n'est pas chose aisée et dépend généralement de l'environnement « centralisé » ou « décentralisé » dans lequel elle doit être implémentée. En effet, son application semble plus difficile dans les sociétés centralisées au regard des coûts énormes et des inputs qu'elle est censée mettre en branle, sans compter avec la « force de l'inertie » qui emmène subtilement certains acteurs à la rejeter sans s'y affronter. La machine centrale est tellement vaste que la lourdeur administrative se charge très souvent de gangréner son application compte tenu de la conformité textuelle et contextuelle qu'elle exige, alors même que ses contextes d'application ne sont pas identiques, et encore moins les

inputs dont elle dispose. A contrario, l'implémentation de la même politique devient plus digeste en milieu décentralisé, car considérée comme davantage restreinte et donc plus malléable et diligente (Legrand, 1977).

Ainsi, l'essentiel des « pratiques nouvelles » que souhaite impulser une politique publique éducative devient combattu par plusieurs aléas notamment la spécificité de l'environnement et la diversité des ressources disponibles. De ce fait, faute de générer une « transformation radicale du collectif » la politique se mue alors en « jeu et enjeu idéologique » dont l'exercice devient plus stratégique qu'opérationnel (Van Zanten, 2004) avec la défense non feinte d'intérêts divergents. Peter Morris (1987) a d'ailleurs excellé en l'occurrence lorsqu'il a fait la démonstration selon laquelle les politiques publiques sont passées maitresses de la « maîtrise » et du « contrôle » des masses plutôt que de leur « transformation ». La politique publique confronte désormais les acteurs de l'éducation au système éducatif dans un « *cogito ergo sum* », caractéristique d'une non prise en compte majeure de leurs desideratas, preuve s'il en fallait de la mutation de la politique éducative en « enjeux idéologiques » plutôt qu'en « instrument efficace de transformation sociale » (Ricoeur, 1998).

1.2.1. De l'évaluation d'une politique publique à la nécessité d'une démarche expérimentale

1.2.1.1. De l'évaluation d'une politique publique. Anne Swaluë (2011, p. 4) appréhende ce concept en partant de son objet lorsqu'elle stipule que « l'évaluation d'une politique publique a pour objet d'apprécier l'efficacité de cette politique en comparant ses résultats aux objectifs assignés et aux moyens mis en œuvre ». Et même si cet auteur reconnaît la difficulté à mesurer principalement ces résultats du fait des objectifs parfois « contradictoires, peu lisibles », ou encore de la réticence de certains acteurs, elle convoque alors la notion d'appréciation qui se fait sur la base de deux approches à savoir celle normative et celle instrumentale. Suivant l'approche normative, l'évaluateur de la politique (Vestman et Conner, 2006) se confine sur des considérations d'ordre éthique et formel qui visent à apprécier spécifiquement la conformité de l'action avec la règle, la norme édictée. La spécificité de cette approche est qu'elle emmène et oblige l'évaluateur à faire un « jugement de valeur », contrairement à l'approche instrumentale dont l'objectif vise l'apprentissage et/ou l'information en vue d'une amélioration de la politique visée. Cette démarche qui par ailleurs

sied à l'évaluation des systèmes éducatifs (CONFEMEN, 2008b) ne saurait ainsi se perdre en conjecture du fait de sa désignation d'un objet d'étude clairement défini, et qui oriente tout le travail d'expertise de l'évaluateur. Anne Swaluë (2011) ajoute à cet effet que :

l'évaluation de politiques publiques est une démarche à caractère institutionnel et à visée opérationnelle. Elle s'intéresse à la gestion publique, c'est-à-dire au fonctionnement de la puissance publique ou de sa délégation, et cherche à mieux connaître les processus institutionnels et à les améliorer. (p. 5)

Au centre de la démarche évaluative semble donc, pour cet auteur se trouver la connaissance d'un phénomène, l'information adéquate y afférente, mais surtout, l'amélioration de la gestion de ladite politique. Il s'agit par ailleurs de vérifier l'authenticité des « mots qui réussissent » au détriment des « politiques qui échouent » (Edelman, 2004), et en l'occurrence des politiques éducatives (Mons, 2007a) ; ceci avec pour avantage de relever une sorte de bilan synoptique grâce auquel de nouvelles initiatives peuvent être relancées. Nasser Mansouri-Guilani (2015) appréhende davantage ce concept par rapport à sa finalité qu'il distingue clairement du contrôle et de l'audit. Il stipule à cet effet :

l'évaluation des politiques publiques ne vise pas à juger ou sanctionner les administrations ou les organismes qui les mettent en œuvre et encore moins les personnes. Elle est un outil de connaissance pour éclairer la décision politique, améliorer l'action publique et rendre compte aux citoyens. (p. 10)

Il ressort ainsi de ce topo qu'évaluer une politique publique et éducative en l'occurrence c'est sous-entendre qu'il y'ait possibilité d'avoir fait une erreur, supposer que quelque chose ne fonctionne pas comme il se devrait, et même, envisager de changer de politique le cas échéant pour une meilleure atteinte des objectifs prédéfinis (Mons, 2007). D'autres auteurs fondent l'évaluation de politiques publiques essentiellement sous deux modèles au regard des buts visés : Il s'agit de l'évaluation récapitulative et de l'évaluation formative :

- « l'évaluation récapitulative » se fonde principalement sur une base de données quantitative dont l'exploitation analytique contribue à la prise de décision. Par ailleurs centré sur les résultats, ce modèle d'évaluation permet de récapituler sur les performances de l'organisation pour pouvoir envisager des stratégies d'embellissement futures, en vue de leur amélioration ;
- contrairement au précédent modèle d'évaluation centré sur les résultats, « l'évaluation formative » est davantage centrée sur les processus utilisés en vue de parvenir à ces résultats. A cet effet, et contrairement à la « récapitulative », elle use davantage des

méthodes « qualitatives et participatives » avec pour but d'« améliorer les compétences et l'implication des acteurs » ;

Les artisans de la conception selon laquelle « Évaluer une politique publique éducative notamment c'est reconnaître et mesurer ses effets propres » relèvent le fait que l'évaluation d'une politique publique ne peut que passer par une identification préalable desdits effets à travers un recoupement concret et objectif avec la réalité du terrain. Attitude qui par voie de fait peut justifier de l'approche qualitative qui est permanemment convoquée au cours des évaluations. A contrario, la notion de « mesure » faite des effets de la politique vient introduire dans l'exercice une orientation davantage quantitative nécessaire pour compléter et surtout crédibiliser l'évaluation (Angela, 2012) qui de ce fait ne se limite plus essentiellement à un simple exercice descriptif d'actions conformes, mais introduit en outre leur aspect quantitatif à travers notamment un « test d'hypothèses ». Ainsi, savoir faire le distinguo entre les effets propres de la politique (Aubert-Lotarski, Demeuse, Derobertmeasure et al., 2007), ses effets finaux ou à mi-parcours, les effets induits du contexte sur ceux de la politique sont autant de heurts que l'évaluateur doit savoir surmonter pour une évaluation fiable et crédible.

1.2.1.2. À la nécessité d'une démarche expérimentale. La démarche évaluative s'exprime par un cheminement (Angela, 2012) spécifique déroulé en plusieurs étapes à savoir : l'identification, la mesure, la confrontation, l'explication. S'agissant préalablement de l'identification, elle se fait en plusieurs phases :

- la première concerne spécifiquement l'identification de l'« objet » de la politique proprement dite évaluée ; ce souci répond implicitement à la question « De quoi s'agit-il ? » ; « Que veut-on évaluer ?
- la seconde identification concerne ensuite les buts poursuivis et/ou recherchés par l'implémentation de la politique en question ; ses buts implicites et/ou explicites, car si les objectifs généraux sont généralement clairement formulés, tel n'est souvent pas le cas de ceux intermédiaires ;
- enfin, l'identification des aléas factuels et/ou conjoncturels propres à l'environnement et susceptibles d'impacter les effets de la politique tels que les spécificités sociales, l'implication des « groupes de pression » ou même des élites, l'orientation culturelle des populations bénéficiaires et leur appréhension de la politique implémentée. Toutes choses dont la non-prise en compte est susceptible de fausser la donne et pervertir les résultats de l'évaluation à défaut de les rendre peu crédibles.

La seconde étape de l'évaluation vue sous le prisme de l'approche expérimentale concerne la mesure qui vient convoquer spécifiquement l'analyse quantitative des données dans l'interprétation et l'opérationnalisation des informations collectées sur le terrain. La troisième étape est la « confrontation » : elle permet de mettre dos à dos les données *ex ante*, celles *in itinere* ou même *ex post* en vue d'une confrontation qui vise à analyser les nouveaux apports de la politique évaluée, comparativement à la situation précédente pendant laquelle la politique en question n'était pas encore implémentée. (Schwartz, 2006). L'ultime étape de notre approche est l'« explication » : il s'agit en fait d'expliquer les effets générés par la politique ainsi que leur cohérence ou non avec les objectifs préalablement définis. Cook et Campbell (1976) ; ceci permet de ressortir les rapports de cause à effet de la politique et de ses implications sur le terrain.

1.2.2. De l'évaluation de l'action publique à l'analyse d'une politique publique

Dye (1972) établit une sorte de différenciation théorique entre « action publique et politique publique » dans la mesure où il considère qu'une « politique publique » est généralement prise et adoptée dans un cadre plus vaste qu'une « action publique ». À cet effet, une politique peut entretenir en son sein plusieurs actions pour son implémentation réelle sur le terrain, lesquelles actions suivent des objectifs initialement forgés par la politique. Et de fait, si l'on prend en compte cette conception de Duran (2001) pour qui l'action publique est un « ensemble des processus sociaux à travers lesquels sont traités des problèmes considérés comme relevant de la compétence d'autorités publiques et dont le règlement conditionne pour une part la légitimité et la responsabilité » (p.128). On réalise alors que l'auteur fonde le schisme de l'action publique et de la politique publique sur leurs natures spécifiques dont il ramène la première à une science logiquement étudiable et étudiée, basée clairement sur un objet réel et concret, tandis que l'autre s'assimile davantage à un exercice, un jeu d'analyses dont le substrat relève davantage de théories plus évanescences que pratiques. Toutefois, il reconnaît la proximité méthodique qui existe entre cet exercice et les sciences sociales dont les caractéristiques résident dans le triptyque « empirisme, pluridisciplinarité et orientation » (Duran, 1990) en vue d'une résolution optimale des fléaux sociaux. On observe ainsi désormais une sorte de congruence entre analyse des politiques publiques et évaluation des politiques publiques, congruence basée sur leurs désirs de problématisation et de socialisation des difficultés d'ordre social. L'un comme l'autre a pour souci majeur de s'intéresser au « pourquoi du comment » des nombreux dysfonctionnements

constatés dans l'implémentation des politiques publiques. D'où la nécessité du concept d'évaluation participative.

De fait, il s'agit ici dans ce type d'évaluation d'intégrer tous les acteurs intéressés c'est-à-dire en l'occurrence les bénéficiaires du programme ou de la politique en question, les opérateurs, les membres de la société civile, les décideurs publics. Ce type d'évaluation tire ses origines des programmes de participation citoyenne implémentés aux USA dans les années 60 et concernant spécifiquement les domaines éducatifs, sanitaires, sociaux. La spécificité de l'évaluation participative réside dans la double finalité qu'elle s'octroie notamment l'une pratique (Cousins et Earl, 1992) et l'autre émancipatrice ou transformatrice (Tandon et Fernandez, 1984). En effet, la première finalité de l'évaluation participative est pratique ou pragmatique c'est-à-dire, vise substantiellement à promouvoir et faciliter l'utilisation rationnelle des résultats de l'évaluation. En effet, loin d'être un exercice anodin, l'évaluation a pour visée de ressortir des informations dont les résultats sont capables d'intéresser le plus grand nombre et surtout d'être utilisés par eux dans la résolution quotidienne des difficultés et autres problèmes relevés par l'évaluation ; d'où son aspect critique (Everitt, 1996) ou encore utilitaire (Patton, 1997). Everitt (1996) insiste en effet sur l'aspect critique de l'évaluation pour des raisons de fiabilité et de crédibilité, compte tenu de la finalité utilitaire dévolue à ses résultats.

Pour ce qui concerne la finalité émancipatrice de Tandon et Fernandez (1984), son but avéré, mais inavoué est de susciter une dynamique autonomiste des acteurs directs et/indirects du processus évaluatif, capable de les mener au changement. Il s'agit substantiellement d'agir de manière à impliquer les différents acteurs ou groupes d'acteurs dans un cercle d'attitudes et de comportements prémédités, susceptibles de les emmener progressivement à se soustraire aux multiples contraintes socio-environnementales et même conjoncturelles qui les empêchent d'atteindre les seuils de développement escomptés. Ce modèle est d'ailleurs partagé par Fetterman et al., (1996) qui démontre que l'autonomisation des acteurs, groupes d'acteurs et autres partenaires doit être la finalité de l'évaluation, compte tenu des nombreux avantages qui en découlent. Les défenseurs de ce type d'évaluation fondent en effet leur choix sur plusieurs facilités ou avantages qu'ils estiment en découler, notamment la contribution à la démocratie participative, la validité et l'utilisation des résultats. En effet, s'agissant préalablement de la contribution à la démocratie participative, elle découle ici du fait que la parole est donnée à tous et à chacun pour pouvoir émettre son avis et dire ses appréhensions par rapport au programme déroulé ou en cours. Ainsi, aucune frange de la population, surtout

pas la plus défavorisée ne pourra se considérer comme marginalisée, car ayant été partie prenante au processus évaluatif. La validité des résultats provient dès lors de la participation des différents acteurs à tous les niveaux et processus de l'évaluation : les décideurs publics, les opérateurs de terrain, la société civile, les bénéficiaires directs ou non. Plus l'évaluation a pu intégrer toutes les parties, plus elle atteint les seuils de validité externe escomptée, capables de fonder sa crédibilité. C'est d'ailleurs cet aspect de sa crédibilité qui permet l'utilisation incontestée des résultats issus de l'évaluation.

1.3. ÉVALUATION DE LA POLITIQUE D'ÉDUCATION PRIORITAIRE

1.3.1. Politique publique versus territorialisation

La logique primaire et essentielle d'une politique publique réside dans sa « territorialisation ». En effet, les problèmes sociétaux étaient spécifiques des régions, il est normal que les stratégies de solutionnement s'adaptent à cette donnée conjoncturelle. De ce fait, une politique publique a beau être « publique » c'est-à-dire adressée à tous, elle n'en demeure pas moins spécifique à un territoire donné pour résoudre des difficultés qui lui sont spécifiquement propres. Cette « territorialisation » encore entendue comme « spatialisation » ou « contextualisation » est d'ailleurs le cheval de Troie de Bobbio (2007) qui estime que la logique des « droits de troisième génération », exige que chaque individu dans son contexte puisse vivre décemment dans un environnement sain de toute insanité, et ceci de manière pérenne dans un legs futur de ce bien à sa postérité.

Pourtant la territorialisation ne concerne pas seulement la contextualisation des problèmes, mais aussi celle des solutions envisagées. Et c'est donc ici que la politique publique regagne toutes ses lettres de noblesse, car elle vient structurer des problèmes contextuels d'un environnement spécifique, pour envisager conséquemment les solutions y appropriées, ou théoriquement y appropriées. Car en fait, Luhmann (1993) dans sa théorie sociologique des risques démontre que les retombées attendues et afférentes aux diverses politiques publiques implémentées sont des risques dans la mesure où elles demeurent « peu sûres », « aléatoires », « hypothétiques ». Leur seule certitude demeure théorique et s'arrête dès le début de leur application dont les effets peuvent parfois même être diamétralement opposés aux attentes. En cela donc les pouvoirs publics ont la totale responsabilité aussi bien des résultats théoriques qu'aléatoires possiblement issus des politiques implémentées. Certes,

cette implémentation reste fonction des spécificités conjoncturelles du milieu et des inputs, mais c'est bien là sa place fondamentale. Pouvoir trouver la juste mesure au juste moment et au juste endroit.

Landau et Stout, (1979) codifient d'ailleurs rationnellement cette incertitude à parvenir aux résultats escomptés lorsqu'ils affirment que l'objectif majeur de l'action politique ne réside plus dans la transformation de la société et surtout des bénéficiaires de la politique publique, mais plutôt dans l'acquisition d'une expérience culturelle à travers les connaissances engrangées, aux fins de « réduire la portée d'une surprise potentielle ». Ainsi la notion du doute raisonnable demeure prégnante, car en matière de management et surtout de gestion des hommes, les incertitudes sont et demeurent toujours nombreuses. Les chances de « faire bien » sont moins grandes que de « bien faire » et une politique mûrement réfléchie, en conformité avec les aléas territoriaux peut générer des effets autres que ceux escomptés, sans qu'elle ne soit pour autant déphasée. Ce qui entraîne la corrélation entre politique publique et réalisations.

1.3.2. Politique publique versus réalisation

L'analyse d'une politique publique ne se réduit pas à l'énoncé qualitatif et/ou quantitatif de ses réalisations, car des réalisations peuvent effectivement être l'œuvre d'une politique publique sans que celle-ci n'ait atteint ses objectifs ou même inversement. John (2011) démontre ainsi dans une étude que l'analyse de la politique publique prend davantage en considération une large kyrielle de facteurs aussi essentiels les uns que les autres tel que l'environnement politique en lui-même, le climat social, l'état *ex ante*, *in itinere* et éventuellement *ex post*, le sens plus ou moins éthique de la politique avec des programmes visant par exemple la lutte contre toute forme de discrimination sociale. Sa logique et interprétation de la politique publique accorde ainsi davantage de place et de considération à la démarche plutôt qu'aux réalisations, au processus conduisant à la décision politique plutôt qu'aux seules conséquences provenant de ses réalisations. Une telle démarche évaluative permet conséquemment de renouveler les membres motivés et compétents tel que le stipule Jacob (2005, p. 861).

Et de fait bien avant John (2011), un autre auteur Lowi (1970), s'était intéressé à l'analyse de la décision politique pour démontrer que les politiques publiques n'échouent généralement pas du fait des réalisations peu conformes ou même inconformes aux politiques publiques, mais bien pires du fait des « mauvaises décisions ». En effet, celles-ci peuvent être

inadaptées au contexte spatio-temporel, au point de générer une inadéquation de facto dans les réalisations devant implémenter ses actions sur le terrain. De ce fait, les réalisations ne priment pas la politique publique et encore moins l'inverse ; simplement la logistique heuristique exige l'imbrication de l'une dans l'autre dans la mesure où la politique publique, son idéologie ou ses orientations s'expriment au travers des réalisations sans lesquelles elle ne saurait être analysée et inversement. Gerstlé et al. (2001) considèrent d'ailleurs à cet effet que la bonne connaissance sur le terrain, la prise en compte des moindres détails furent-ils élémentaires, sont autant de précautions à prendre avant toute prise de décision publique qui engage une décision politique. Une telle attitude engendre inmanquablement une adéquation non feinte entre théorisation et pratique sur le terrain, entre idéologie et fondamentaux, enfin entre politique et réalisation. La contre-mesure d'une telle attitude ne peut qu'engendrer subjectivisme béat et opacité inopportune dans un exercice qui se veut pourtant logique de par sa méthode. C'est ce qui permet de lutter contre « Les forces profondes qui font que souvent, l'action publique n'est ni vraiment rationnelle, ni vraiment transparente » (Bourdin, André, et Plancade, 2004, p. 2).

1.4. DU CONCEPT D'ÉDUCATION PRIORITAIRE À CELUI DE POLITIQUE D'ÉDUCATION PRIORITAIRE

1.4.1. Le concept d'éducation prioritaire

Il est très téméraire de vouloir analyser l'éducation prioritaire en la dissociant des Zones d'éducation prioritaire. En effet, l'un et l'autre concept sont étroitement imbriqués au point que chacun perdrait sa signification si on s'obligeait à les dissocier. De ce fait, l'éducation prioritaire est un système d'instruction et d'éducation spécifiquement approprié et arrimé à des zones considérées comme défavorisées. Certains théoriciens la considèrent comme une approche éducative dont l'objectif majeur, primordial et préalable est d'« améliorer le niveau scolaire » des apprenants des zones défavorisées, notamment des ZEP. En effet il est évident que l'une des caractéristiques des ZEP est la misère et l'état avancé de paupérisation des populations, parents, et donc des apprenants. Leurs chances de réussite dès lors se trouvent amenuisées (Dubet, 2004), du fait de ce dénuement psychosomatique qui vient cordialement se joindre au dépouillement de la localité en matière infrastructurelle et éducative. La conséquence majeure d'un tel délabrement est l'inévitable redoublement de l'apprenant à défaut de son échec purement et simplement. Ainsi, l'éducation prioritaire agit inéluctablement sur deux volets qui consistent à juguler les handicaps socioculturels des apprenants, mais également à réguler leurs apprentissages de manière à les rendre plus

digestes en tenant compte du contexte dans lequel ils évoluent. Outre donc relativiser les effets des inégalités sociales sur les apprenants, cette stratégie consiste à « juguler la massification de l'enseignement par une répartition plus rationnelle des apprenants », susceptible d'améliorer leurs conditions d'apprentissage (Joutard, 1992).

L'éducation prioritaire dès lors, vient réguler et combattre ces inégalités en instaurant un système éducatif plus clément et équitable, susceptible de relever le niveau scolaire de l'apprenant, en mettant à sa disposition un supplément de moyens logistiques, humains et financiers, et en adoptant certaines mesures de discrimination positive telles que la baisse de la taille des classes, des aides personnalisées et des bourses d'études aux plus indigents. Benabou, Kramarz et Prost (2004) décrivent ces moyens à propos en y ajoutant par ailleurs ceux alloués à tous les personnels affectés dans ces zones, aux fins d'une prime spécifique considérée comme "indemnité de sujétion spéciale". Cette prime et autres dispositifs seraient ainsi des sortes de mesures incitatives visant à fidéliser les enseignants affectés dans ces zones pour une limitation de leur mobilité et une optimisation de leur travail auprès des apprenants. Et même si cette prime n'exerce pas nécessairement partout l'effet escompté conformément à l'étude de Prost (2013), il n'en demeure pas moins que la stabilité des enseignants reste une clause majeure dans les PEP pour une optimisation des performances des apprenants, et partant, une atteinte convenable et convenue des performances des apprenants Moisan et Simon (1997) considèrent pour leur part qu'il s'agit d'ailleurs d'une condition *sine qua non*, un déterminant majeur dans la réussite des apprenants en ZEP. En effet, sans sous-estimer les valeurs et compétences des jeunes enseignants, ces auteurs considèrent que la maturité professionnelle des enseignants, et surtout leur longévité en milieu d'éducation prioritaire les a suffisamment outillés pour pouvoir et savoir juguler l'essentiel des difficultés inhérentes à cet environnement. Là où un jeune enseignant ou un nouvel arrivant aurait dès lors des difficultés à trouver des solutions, un enseignant chevronné ou qui aurait passé assez de temps dans une ZEP en étant donc confronté aux difficultés y afférentes, aurait moins de mal à en trouver. Bien mieux, il saurait anticiper sur l'environnement et le contexte, car étant habitué à se frotter quotidiennement aux difficultés y afférentes. Bey et Davezies (2013) observent d'ailleurs ce phénomène en relevant que les enseignants qui fournissent davantage des résultats dans ces zones sont ceux dont l'expérience avérée dans le travail est elle-même spécifique de cet environnement.

1.4.2. Le concept de politique d'éducation prioritaire

La politique d'éducation prioritaire est une initiative qui remonte en 1981 et dont l'auteur, Alain Savary, ministre de l'Éducation nationale de France, avait pour objectif de lutter contre les discriminations sociales et spécifiquement scolaires, en allouant davantage de moyens aux zones géographiques qui connaissaient de fortes difficultés en matière de scolarisation et de réussite des apprenants. Bouchard et Plante (2002) préfèrent à cet effet désigner cette notion par ses caractéristiques à savoir :

un ensemble intégré et structuré d'objectifs, de moyens et de personnes, construit en vue de répondre à des besoins qui lui sont externes, assujetti aux contraintes qui lui sont imposées, et redevable des effets, voulus ou non, qui lui sont attribués (pp. 226-227).

Il en ressort donc à la lecture de ces auteurs que l'évaluation d'une politique d'éducation prioritaire est sous-tendue par plusieurs critères non négligeables à l'instar des objectifs, des acteurs et autres inputs, du contexte et de l'environnement afin de mieux apprécier les outcomes. Un autre spécialiste des politiques éducatives Frandji (2008) admet plutôt que la politique d'éducation prioritaire peut être considérée comme :

une politique visant à agir sur un désavantage scolaire à travers des dispositifs ou des programmes d'action ciblés (que ce ciblage soit opéré sur des critères ou des découpages socio-économiques, ethniques, linguistiques ou religieux, territoriaux, ou scolaires), en proposant de donner aux populations ainsi déterminées quelque chose de plus (ou de "mieux" ou de "différent").(p. 12).

Ainsi, l'une des spécificités de cette politique est préalablement qu'elle n'a lieu qu'en zone défavorisée caractérisée par un réel et criard désavantage scolaire vis-à-vis de la population apprenante. Ensuite, elle consiste en la mise sur pied de certains dispositifs ou actions ciblées susceptibles de relever leur niveau de vie principalement sur les plans socio-économiques et dont l'incidence sur le plan scolaire devient évidente. La politique d'éducation prioritaire a fait l'objet de nombreux débats sous d'autres cieux avec des auteurs comme Demeuse, Frandji, Greger et al. (2008), qui à la suite de Savary, ont posé les bases conceptuelles de sa mise en œuvre spécifiquement en Europe. Les mêmes auteurs se sont surtout lancé dans des approches comparatives aux fins d'établir leur incidence en termes de performances et surtout, établir les retombées y afférents en termes de justice sociale et d'égalité scolaire entre les pays d'Europe (Demeuse, Frandji, Greger et al., 2011). Pour y parvenir, plusieurs innovations normatives accompagnent cette politique notamment des réformes budgétaires telles qu'énoncées par son principal instigateur Alain Savary lorsqu'il déclare au cours d'un discours le 13 juillet 1983 : « la démocratisation du système éducatif et

la lutte contre les inégalités sociales doivent se concrétiser par davantage de moyens et surtout par une plus grande attention pour ceux qui en ont le plus besoin ».

Les moyens budgétaires sont en effet, l'une des principales innovations de la politique d'éducation prioritaire dont l'objet majeur est l'amélioration des performances scolaires par la réussite des apprenants et la lutte contre les échecs et le décrochage scolaire. Jeljoul, Lopes et Degabriel (2001) étudient d'ailleurs ce phénomène qu'ils considèrent comme capital dans l'atteinte et la réalisation des objectifs d'une politique ; le budget conditionne en effet et dans une certaine mesure les performances d'un projet en étant à la base de la construction de tous les « inputs ». Cette vision est d'ailleurs partagée par Benabou, Kramarz, Prost (2004) qui établissent clairement la causalité qui découle du rapport entre « moyens » alloués et « résultats » attendus. La recherche de bonnes performances est toujours précédée et suivie de moyens conséquents au risque d'une dilution d'une bonne politique qui, à cause de l'iniquité des moyens, va se trouver vaine, avec des objectifs non atteints. Toutefois ce souci budgétaire a des implications sur le capital humain dont la qualité fonde de toute évidence la possibilité et la faisabilité des performances à produire. Prost (2012), dans son étude démontre que des facteurs motivateurs pour la viabilisation des ZEP ne résident pas dans la seule disposition et disponibilité d'un budget conséquent, mais également dans la capacité à pouvoir retenir disposer d'un personnel adéquat et surtout, à pouvoir le fidéliser à rester le plus longtemps possible dans la localité. En effet, l'implémentation d'une quelconque politique, fut-elle publique, et surtout à tendance sociale, n'est possible sans la disponibilité d'un capital humain conséquent qui soit d'autant plus motivé qu'il sache se donner et s'adonner totalement à sa mission.

1.4.3. Approche analytique de l'évaluation de la « qualité » dans la politique de l'éducation prioritaire

Bouchard et Plante (2002) consacrent neuf « qualités transversales » à l'évaluation de la politique d'éducation prioritaire qu'ils présentent ainsi qu'il suit : la pertinence, l'à-propos, l'efficacité, l'efficience, l'impact, la cohérence, la synergie, la durabilité et la flexibilité.

➤ Pertinence et à propos

S'agissant préalablement de la pertinence et l'à-propos, Demeuse et Monseur (1999), Demeuse, Crépin, Jehin et al. (2006) y développent des analyses spécifiques pour préciser que ces concepts ne s'intéressent qu'à la « cible » à évaluer, à son « objet », pour apprécier son

caractère utilitaire, et ce, avant, pendant, et même après l'implémentation de la politique ; tout ceci en congruence avec l'environnement de vie du programme.

➤ Efficacité, efficience et impact

Selon Bouchard et Plante (2002), le triptyque d'efficacité, efficience et impact trouve sa pertinence d'abord dans sa définition relevée ainsi qu'il suit : L'efficacité peut être considérée comme un rapport qui établit la congruence « entre les objectifs visés (...) et les résultats effectivement obtenus. Elle peut être considérée comme l'expression du degré d'atteinte des objectifs réellement visés ou encore comme le nombre d'objectifs effectivement atteints parmi l'ensemble des objectifs effectivement visés ». (p. 230). Ainsi cette notion loin d'établir un simple ratio, une simple adéquation ou congruence entre les objectifs prédéfinis et les résultats obtenus, élève la barre des attentes en relevant la qualité desdits résultats. Ceci revient dès lors à considérer que l'efficacité est la notion qui permet de créer, maintenir et préserver la corrélation, l'adaptation et la convergence entre les objectifs fixés et les résultats obtenus.

S'agissant subséquemment de la notion d'efficience, les mêmes auteurs continuent en précisant qu'elle concerne tout organisme capable d'accroître le « degré d'atteinte des objectifs visés sans accroître les moyens alloués dans le fonctionnement pour y parvenir », ou encore tout organisme capable de « diminuer les moyens alloués pour son fonctionnement, sans diminuer le degré d'atteinte des objectifs visés, c'est-à-dire, sans réduire son efficacité. » (Bouchard et Plante, 2002, p. 231). En d'autres termes, ce concept revient à problématiser le lien qui existe entre résultats obtenus et coûts ou moyens alloués à la réalisation desdits résultats. Plus les moyens alloués sont moindres comparativement aux résultats obtenus, plus les performances de la structure sont considérées comme efficaces. L'efficience ne saurait ainsi être réduite à la simple comparaison entre résultats obtenus et moyens alloués, mais davantage plutôt à la qualité modique des moyens alloués pour une atteinte optimale des résultats prédéfinis.

S'agissant de l'impact quant à lui, Bouchard et Plante (2002) le définissent comme :

le lien de conformité entre les résultats attribuables à l'organisme, mais non voulus ou non visés de façon explicite à travers ses objectifs, et les exigences sociales, économiques, sociétales, physiques, psychologiques et autres de l'environnement dans lequel il agit et interagit. L'impact prend ainsi en considération la nature des effets non prévus de l'organisme en lien de conformité avec les attentes des divers environnements avec lesquels il est en contact ». (p. 232)

Ainsi il est évident que l'impact tel que décrit par ces auteurs n'est pas l'effet, car si ce dernier désigne une sorte de conséquence immédiate et davantage plus ou moins limitée aux objectifs préalablement définis, le second désigne plutôt une sorte de conséquence tardive dont les implications peuvent perturber sur plusieurs années, plusieurs générations dans plusieurs domaines, y compris ceux non expressément répertoriés.

➤ Cohérence et synergie

Ces deux notions permettent d'évaluer la convergence des différentes ressources matérielles ou humaines, allouées dans la faisabilité d'un projet et l'atteinte des objectifs prédéfinis ; S'assurer de l'adéquation des moyens susceptibles de mener aux résultats escomptés et même de l'adéquation des moyens utilisés entre eux : les enseignants sont-ils suffisamment qualifiés pour accomplir la tâche confiée ? La tâche à eux confiée est-elle compatible avec les objectifs globaux et/ou spécifiques du programme ? Le matériel dont ils disposent ou qui leur a été alloué est-il approprié pour leur permettre d'accomplir la tâche ? Les objectifs, les attitudes et les valeurs véhiculées par chacun des acteurs sont-ils en adéquation avec les objectifs et valeurs généraux du programme ? Les moyens économiques et financiers alloués au programme sont-ils suffisamment conséquents pour permettre sa réalisation et donc l'atteinte de ses résultats ? En bref, les *inputs* mobilisés sont-ils suffisamment en congruence avec le programme pour lui atteindre de parvenir à la réalisation des *outcomes* ?

De même, la synergie contribue, tout comme la cohérence, à s'assurer de l'adéquation des actions des ressources humaines avec les résultats attendus. Tout se base alors sur le type de management : est-il partagé ou distribué ? Est-il plutôt autoritaire et donc concentré entre les mains d'un seul ? Le travail en équipe est-il privilégié ? Les profils académiques et professionnels sont-ils suffisamment diversifiés pour être complémentaires et assurer une atteinte optimale des résultats ? Le climat organisationnel est-il propice à l'épanouissement psychosomatique des acteurs ? La communication est-elle assez fluide aussi bien horizontalement que verticalement pour permettre l'exercice optimal des tâches par tout un chacun ? Toutes ces questions peuvent permettre une bonne évaluation de la PEP pour ce qui relève spécifiquement de la synergie dans les actions des acteurs.

➤ Durabilité et flexibilité

Bouchard et Plante (2002, p. 230), définissent la durabilité comme « le lien de conformité entre les objectifs visés [...] et le maintien, dans le temps, des résultats obtenus ».

Ceci implique théoriquement une certaine idée de pérennité qui permet d'évaluer les effets immédiats et même lointains du projet sur le temps et dans l'espace. Demeuse et Stauven (2006) considèrent ainsi cette notion comme une stratégie qui consiste à :

produire des effets à long terme et inscrire la formation dans un horizon temporel d'une certaine ampleur : les formations scolaires ne visent pas uniquement à permettre de réussir les examens de l'année scolaire en cours, mais à préparer les adultes de demain. (p. 205).

Il faut donc ici faire fi de la spontanéité ou de l'instantanéité qui tend à privilégier l'instant présent au détriment du temps qui dure. La contrainte d'une évaluation de la qualité en éducation sous-tend tous les paramètres imaginables crédibles, logiques et fiables dont l'une des caractéristiques majeures réside dans la capacité à pérenniser l'ouvrage ou du moins à en prélever des effets sur la durée. S'agissant par ailleurs de la flexibilité, elle part de la volonté de son adéquation avec des réalités contextuelles et surtout conjoncturelles qui ne sont forcément pas les mêmes partout. De ce fait, loin de garder une rigidité susceptible de pervertir le programme compte tenu de sa désormais inadéquation avec les réalités du milieu, il devient stratégiquement indispensable de conformer le programme à son environnement et aux réalités y afférentes. Cette flexibilité tient ainsi compte de certaines marges d'erreur établies et qui permettent de surfer sur la marge de manœuvre susceptible de permettre une certaine amélioration tactique du programme. Bouchard et Plante (2002) distinguent d'ailleurs à cet effet deux principaux types de flexibilité à savoir :

- la « flexibilité efficiente » dont la caractéristique majeure est que le programme dans ce cas est assez souple et peut être aisément et modifié et facilement amélioré en fonction du contexte et/ou des contraintes de l'environnement.
- la « flexibilité en rupture » qui est plus difficile à manager, car ne présentant pas de prime abord des possibilités de modification et encore moins d'amélioration ; ce type de flexibilité est donc plus rigide et moins malléable.

Si donc les PEP peuvent être considérés comme des programmes institutionnels spécifiquement orientés vers une frange de la population considérée comme marginalisée du point de vue éducatif, - par la nature ou par les hommes ou davantage par les politiques -, et dont la politique se propose de réparer les torts en réduisant les inégalités scolaires par l'amélioration des performances des apprenants, par le truchement d'un traitement préférentiel consistant à donner plus à ceux qui en ont le moins.

1.4.4. Les trois phases progressives des PEP

1.4.4.1. La première phase. Selon certains auteurs, les politiques éducatives s'effilochent de manière complétive et évolutive en étapes plus ou moins variées. La première est symbolisée par plusieurs auteurs notamment Maroy (2006) qui considère l'État comme un éducateur autant qu'un évaluateur du fait du double rôle qu'il occupe aussi bien dans le processus éducatif de ses citoyens que sur celui de l'émission de normes juridiques à des fins d'égalité de traitement de tous les apprenants et surtout, de leur droit commun à pouvoir s'instruire. De ce fait, l'État en tant qu'éducateur et évaluateur a le devoir de veiller à l'opérationnalisation de sa propre politique éducative implémentée. Toutefois, les nombreuses innovations du secteur éducatif caractérisées par « l'autonomie des établissements, la diversification de l'offre scolaire » vont constituer désormais de nouveaux modèles de régulation qui vont s'imposer sur le champ éducatif en vue substantiellement de répondre aux critères de « performance », de « qualité » et de « compétitivité ». D'où la nécessité pour l'État de se muer d'État-éducateur à État-évaluateur avec nécessité de former et outiller les acteurs éducatifs en aptitude d'évaluation susceptible de permettre l'élaboration d'un meilleur suivi des programmes en cours d'exécution. Ce rôle nouveau de l'État aurait pour mérite de permettre la constitution d'une véritable base de données utile aux acteurs éducatifs, et indispensable pour apprécier l'efficacité, l'efficience ou tout autre critère de performance des établissements scolaires et/ou de la politique éducative de l'État. L'effet plus ou moins conséquent serait dès lors la vulgarisation de la « culture du 'rendre-compte' » suivant la logique d'« accountability », l'éviction des pratiques inopérantes, peu professionnelles et difficilement rentables, la promotion à l'inverse des pratiques professionnelles à l'efficacité avérée.

Dubet (2004) sans contredire véritablement cette approche y apporte néanmoins du sien en étant davantage incisif lorsqu'il extrapole ce double rôle de l'État éducateur et évaluateur, pour lui adosser une valeur sociale dont l'un des objectifs majeurs reste de réduire les inégalités sociales entre les individus et sociétés et par l'amélioration des acquis scolaires des plus faibles, sans que cela n'importune négativement l'évolution des plus forts. Ainsi, loin d'être mécanique à l'exemple d'une machine préprogrammée, l'État éducateur et évaluateur devient même justicier.

1.4.4.2. La deuxième phase. Elle est symbolisée par des auteurs tels que Demeuse et Baye (2005) ainsi que Correia, Cruz, Rochex & al. (2008) qui consacrent la notion d'équité et surtout de lutte contre l'exclusion scolaire et/ou sociale pour relever les PEP. En effet pour Demeuse et Baye (2005) le fondement de l'équité comme substrat de la PEP est une condition *sine*

qua non pour parvenir à la réalisation des outputs (activités) des PEP relatives notamment à la justice et à l'équité. La conséquence majeure d'une telle politique devient dès lors la promotion de l'égalité dans tous les domaines éducatifs : offre scolaire ; offre des moyens financiers, humains et infrastructurels (...), ceci dans le but de maximiser les chances de tous et de chacun des apprenants à acquérir les savoirs, savoir-faire et savoir-être scolaires indispensables à sa vie future à travers notamment son insertion sociale.

C'est dans ce sens que Correia et al. (2008) estiment pour le moins que l'exclusion sociale va céder progressivement le pas à l'égalité sociale partant de l'égalité en milieu scolaire. En effet, un lien étroit semble apparaître entre ces deux concepts dans la mesure où l'un semble être au service de l'autre à moins de desservir ses intérêts. Une PEP basée sur l'implémentation de l'équité contribue à intéresser et impliquer tous les acteurs éducatifs de manière égale et non discriminatoire, de manière à engendrer des retombées dont la valeur morale ne souffre d'aucune critique, car imprégnée du sens de la justice et de l'égalité. Elle écarte *ipso facto* toute idée de discrimination, combat d'office en théorie et davantage en pratique toute inégalité et du fait même, suscite l'inclusion sociale ou tout un chacun se sentirait suffisamment pris en considération pour s'y épanouir.

1.4.4.3. La troisième et dernière phase des PEP. Cette phase est l'apanage des auteurs tels que Halsey (1962) ou Berthelot (1983) qui convoquent l'« individualisation » au centre du système éducatif, pour une « optimisation des chances de réussite de tous et de chacun ». En effet et à la suite de la deuxième phase qui écarte toute idée d'exclusion scolaire et partant sociale, cette ultime phase à travers l'inclusion de tous et de chacun va optimiser les capacités de tous à parvenir à un succès avéré ; ce d'autant plus que l'« individu » désormais encadré de la meilleure des manières, va pouvoir voir son potentiel psychosomatique éclore au vu des conditions qui s'y prêtent. De fait, cette « maximisation des chances » doublée d'une « école inclusive » va permettre la non-exclusion d'une grande quantité d'apprenants défavorisés et surtout des ZEP. Une telle approche est la seule garantie de voir « chaque individu » jouir de suffisamment de chance pour pouvoir acquérir les aptitudes, attitudes, bref la compétence nécessaire pour lui permettre de parvenir au seuil requis d'épanouissement sociétal, au point de s'y insérer.

Tout ceci nous ramène dès lors à cette appréhension de Boykin (2000) qui dans son « The Talent Development Model of Schooling... » estime que le but incontesté et incontestable d'une PEP doit être non seulement de circonscrire les enfants scolairement et potentiellement sinistrés du point de vue éducatif, mais de pouvoir leur offrir dès lors l'environnement scolaire idoine pour pouvoir permettre un plein épanouissement de leur

potentiel. Loin de se limiter à une simple contestation des inégalités scolaires par la conception et l'application des politiques éducatives appropriées, une bonne PEP se doit donc de trouver des stratégies conformes à l'environnement et aux différentes difficultés y afférentes, pour permettre malgré toute la maximisation des performances des apprenants, leur réussite individuelle et leur insertion sociale collective au sens le plus avéré de Thélot (2004).

1.4.5. Une politique assujettie à des moyens supplémentaires

Jeljoul et al. (2001) et Benabou et al. (2004) démontrent que la PEP n'a aucun sens si elle n'est suivie par des moyens conséquents, capables de concrétiser ses actions sur le terrain. Et compte tenu du fait que les ZEP connaissent des difficultés spécifiques généralement supérieures à la moyenne des autres zones, la PEP implémentée ici requiert donc des moyens supplémentaires que ceux normalement alloués. La nécessité de créer des postes supplémentaires pédagogiques, disciplinaires ou autres d'accompagnement des apprenants, oblige à la mobilisation de moyens conséquents pour leur concrétisation. En outre, la nécessité que les acteurs éducatifs de ces ZEP soient prioritairement des personnes expérimentées dans la profession et dans la localité est un motif de déploiement de gros moyens en vue de les mobiliser et surtout fidéliser. C'est indubitablement ce qui motive le 13 juillet 1983 Alain Savary à faire cette déclaration : « la lutte contre les inégalités sociales doit se concrétiser par davantage de moyens et surtout par une plus grande attention pour ceux qui en ont le plus besoin ».

La disponibilité de ces moyens conditionne dès lors les résultats auxquels la PEP peut parvenir : relever le niveau initial d'apprenants faibles du fait de leur localisation dans une zone géographique à problème exige des ressources conséquentes en termes d'inputs matériels, logistiques et humains ; ceci devient le gage et la condition *sine qua non* du relèvement du niveau scolaire des apprenants à celui des apprenants des zones autres ne bénéficiant pas du programme. Le rôle de l'enseignant reste inévitablement au centre de tout ce processus dans la mesure où il est le pilier, celui par qui la connaissance transite d'un destinataire à un destinataire. La PEP de ce fait convoque sa maturité, son expérience pour pouvoir pallier aux difficultés spécifiques de l'environnement dans lequel il évolue. Clotfelter et al. (2006), démontrent d'ailleurs les aspects positifs d'affecter des professeurs expérimentés dans la localité et l'obligation d'adopter des politiques idoines de bonification si possible pour

pérenniser leur présence en ces lieux et maximiser la possibilité pour la ZEP de parvenir aux résultats escomptés.

1.4.5.1. PEP et lutte contre les inégalités. De nombreux auteurs (Grisay, 1997 ; Merle, 2002) promeuvent les PEP au motif de sa dimension éthique de lutte contre les inégalités sociales et spécifiquement scolaires. Ils partent du fait que l'école et le système éducatif en général sont des bastions majeurs de perpétuation des inégalités sociales. Grisay (1997) à cet effet estime en tout état de cause que l'école au-delà de perpétuer les inégalités, les renforce davantage en offrant aux mieux lotis la capacité de prendre le dessus sur les plus faibles. D'autres encore vont plus loin en affirmant que l'école en général consacre l'humiliation des plus faibles (Merle, 2002), dans la mesure où elle part sur une base inégale de sociologie politique, en prenant pour référentiel les aptitudes des plus forts. Ainsi rendu dans un système plus vaste et globalisant, les apprenants les plus forts prennent inmanquablement le dessus sur les plus faibles, car étant évalué sur une base qui leur est familière, tandis que les plus faibles, toute honte bue, doivent fournir d'énormes efforts pour pouvoir parvenir au niveau initial des plus forts, et ce, sans obligatoirement disposer des mêmes moyens. Cette humiliation est d'ailleurs souvent à la base de plusieurs frustrations qui génèrent chez les faibles incapables de s'arrimer, un décrochage scolaire visant plus à éviter le poids de l'humiliation que l'obstination d'un arrimage à un système complexe (Grisay, 2000).

De ce fait, l'implémentation d'une politique d'éducation prioritaire permet de lutter contre ces inégalités sociales, en offrant à tous et à chacun la capacité d'accéder aux mêmes aptitudes, avec les mêmes moyens d'éducation. Bloom (1986) démontre par exemple que la sélection opportune d'enseignants aguerris et expérimentés dans les ZEP est largement suffisante pour rehausser le niveau initial de ces apprenants défavorisés et leur permettre de parvenir au niveau d'aptitude des apprenants des zones hors ZEP. Et si à cette sélection méticuleuse s'ajoutent la disponibilité de moyens conséquents en termes de matériels didactiques, pédagogiques, d'infrastructures appropriées pour les apprenants et enseignants, la réduction du nombre d'apprenants par classe à un nombre raisonnable, les apprenants dès lors vont disposer de toutes les capacités requises pour atteindre les aptitudes escomptées. Ainsi, la justice sociale va dès lors consister à créer des inégalités scolaires en vue de privilégier l'ascension sociale des faibles, déshérités ou défavorisés sociaux. Une telle inégalité politiquement approuvée devient l'expression même de la justice et de l'équité au sens moral du terme tel que défendu par ailleurs par Rawls (1987) dans sa « Théorie de la Justice ».

1.4.5.2.PEP et ascension sociale. La mise sur pied d'une PEP, expression des inégalités scolaires en faveur des couches défavorisées, devient un gage d'ascension sociale de ces derniers, et donc de la multiplication de leurs chances de parvenir au même seuil social que les enfants des couches favorisées. Plus l'apprenant des ZEP s'adonne à ses études qui lui ont été allégées et favorisées par l'implémentation d'une PEP, plus il a des chances de changer ultérieurement son statut social de jeune défavorisé pour accéder à la caste des privilégiés. En effet, point n'est plus besoin de démontrer que l'ascension scolaire via l'acquisition des compétences et des diplômes conséquents est une première clé de l'ascension sociale et donc de l'intégration socioprofessionnelle (Meuret, 1999).

1.5. LE CONCEPT DE ZONE D'ÉDUCATION PRIORITAIRE

Comme relevé plus haut, la notion de ZEP tire son origine des deux circulaires du 1^{er} et du 28 juillet 1981 signées par Alain Savary qui la définit par ses objectifs en précisant que le but des ZEP est de :

contribuer à corriger l'inégalité sociale par le renforcement sélectif de l'action éducative dans les zones et les milieux sociaux où le taux d'échec scolaire est le plus élevé (...), et de subordonner l'augmentation des moyens à leur rendement escompté en termes de démocratisation. (Circulaire du 1^{er} juillet 1981)

De fait aujourd'hui, la spécificité dans la désignation d'une ZEP repose dans le dénuement avancé d'une localité en matière scolaire et globalement sociale. Il en ressort que le souci de l'équité est à la base de la création des ZEP dans la mesure où il s'agit de combler les inégalités sociales en matière d'éducation de la société en apportant davantage à ceux qui en ont le moins. L'école devient pour ainsi dire un élément de justice (Derouet, 1992) sociale grâce à laquelle les zones défavorisées vont pouvoir bénéficier d'une discrimination positive qui puisse permettre aux apprenants de ces régions de parvenir aisément au seuil d'instruction requis pour pouvoir bénéficier d'une judicieuse insertion sociale. En effet, l'école dans une société démocratique est devenue l'instrument par excellence d'acquisition du pouvoir, étant entendu que « le savoir, c'est le pouvoir » (Charlot, Bautier et Rochex, 1998). Aussi en être privé ou dépossédé est être privé de toute opportunité socioculturelle susceptible de faire de l'apprenant le futur légataire du pouvoir. De ce fait, la création des ZEP permet donc de combler les lacunes de dépossession de cet outil, pour le vulgariser dans les zones les plus sinistrées et en le mettant à la disposition du plus grand nombre, non simplement du point de vue infrastructurel, mais de toutes les ressources y afférentes (Peignard et Van Zanten, 1998).

Pour autant, la ZEP est moins une « territorialisation » qu'un « projet » (Henriot-van Zanten, 1990) visant à rétablir l'éthique et l'égalité en étant capable de changer les piètres performances solaires des apprenants pour stimuler un effet inverse de réussite scolaire. En effet, la définition d'une ZEP n'est pas toujours conditionnée par la circonscription d'un territoire approprié aux caractéristiques voulues pour y accéder ; mais de plus en plus, il s'agit davantage d'un projet d'assistance éducatif visant à venir spécifiquement en aide à tout environnement social souffrant d'un déficit en matière éducative et caractérisé majoritairement par des taux d'échecs assez impressionnants. Ainsi la référence originelle qui renvoie la ZEP à une délimitation géographique est désormais de plus en plus battue en brèche par celle d'un programme cohérent d'aide et d'assistance, visant à créer une discrimination positive en faveur des plus démunis. Suivant cette logique, une ville dans une région ou même un simple quartier au sein d'une ville peut bénéficier du programme d'éducation prioritaire (Van Zanten, 2001) et être à juste titre considéré comme une ZEP avec toutes les conséquences y afférentes.

Par ailleurs à la caractéristique de projet se greffe également celui de « partenariat » ou encore de « coopération ». En effet, la mobilisation d'un programme dans le cadre d'une ZEP est de plus en plus rarement dissociée de celui d'un partenariat qui puisse permettre à la ZEP concernée de jouir de l'assistance requise et des moyens y afférents. Ce ou ces partenariat(s) ont pour objectifs majeurs de faire bénéficier à la zone concernée d'une espèce de « discrimination positive » (Saramon, 2003) qui puisse lui permettre de combler les inégalités naturelles ou sociétales vécues ans son système éducatif de manière spécifique. Ainsi, la discrimination positive qui implique indirectement le partenariat (Glasman et al., 1995) avec des organisations ou structures susceptibles de venir en aide à la ZEP va lui permettre de réguler son système éducatif en mettant à la disposition des apprenants les inputs matériel, logistique et humain nécessaires pour une atteinte optimale de la réussite scolaire des apprenants de la localité. Chartier (1995) insiste de ce fait sur la ressource humaine des ZEP qu'il dit conditionner tout le processus de formation des apprenants, visant à la promotion de leur réussite scolaire et à la lutte contre les échecs et les décrochages qui en émanent : De ce fait, promouvoir l'extrême qualification des enseignants, une expérience de terrain avérée et surtout leur pérennité dans ces localités, quels que soient ce que cela coûte à l'État.

D'autres auteurs perçoivent dans les ZEP une stratégie globale de lutte contre les discriminations dans tous ses atours : sociopolitique, économique-culturel. En effet, Bouveau et Rochex (1997) estiment que la discrimination positive qui tend à combler les inégalités scolaires en faveur des plus défavorisés doit de manière stratégique s'étendre à tous les autres

domaines de la société, car tout est lié. L'état de pauvreté avancé de l'apprenant des ZEP qui est dénué du strict minimum pour vivre va impacter sa vie scolaire, quand bien même il dispose de toutes les facilités mises à sa disposition par le programme ZEP, étant entendu que celui-ci ne tient pas initialement compte du statut social de l'apprenant, se limitant à celui culturel. De ce fait, il ne serait pas fortuit selon ces auteurs, que les programmes ZEP établissent une certaine extension de leurs prérogatives initiales pour impliquer des aspects concrets de développement sociétal des quartiers ou des villes ZEP. On passerait ainsi progressivement de la promotion d'une politique exclusive de lutte contre les échecs scolaires pour parvenir à une politique plus globale et globalisante de lutte contre le sous-développement.

Cette vision du rôle des ZEP nouvelle formule est néanmoins combattue par d'autres études à l'instar de celles de Chauveau, Rogovas-Chauveau (1995) et celle de Chauveau (2000) qui estiment que les programmes ZEP doivent se cantonner spécifiquement dans leur domaine de prédilection à savoir l'éducation. En effet, ils partent du principe que les problèmes sociopolitiques ont de nombreux programmes qui n'ont pour *leitmotiv* que de solutionner les difficultés y afférentes. Point n'est donc besoin d'en rajouter en faisant la mue entre programmes éducatif et sociopolitique au risque de diluer les problèmes culturels dans ceux plus globaux de la société. Le manque à gagner serait énorme pour le secteur éducatif. Au contraire, la politique des ZEP doit plutôt se focaliser hermétiquement dans son domaine de prédilection en mettant tous les moyens nécessaires pour améliorer les apprentissages et faire des ZEP des « zones d'excellence pédagogiques » dans lesquels l'échec scolaire devient une utopie.

Et de fait s'agissant des performances des apprenants en ZEP, une étude menée par des auteurs tels qu'Andrieu, Levasseur, Penninckx et al., (2001) relève que l'implémentation de la PEP dans différentes ZEP de France a démontré que malgré l'engagement des pouvoirs publics à lutter contre les discriminations scolaires, celles-ci sont demeurées réelles dans l'enseignement primaire dans la mesure où les apprenants des ZEP restent à la traîne en matière de performances scolaires. Cependant, l'étude relève que des améliorations évidentes sont observées dans les performances des apprenants des ZEP, preuve s'il en fallait que le programme exerce malgré tout un certain impact positif dans les résultats des apprenants des ZEP. Pour ce qui concerne par ailleurs le secondaire, les conclusions sont davantage dramatiques, car relèvent qu'en mathématiques et en français, les performances des apprenants sont piètres malgré l'implémentation de la PEP, ce qui emmène d'ailleurs Meuret (1994) à affirmer qu'« il est peut-être plus facile, pour un collègue ZEP, de faire mieux que les

autres pour la progression “non cognitive” des élèves que pour leur progression “cognitive” ».

Toutefois, cette étude est contestée par d’autres auteurs à l’instar de Moisan et Simon (1998) qui estiment pour leur part que de nombreux collèges en ZEP ont réussi à renverser la tendance et à atteindre des scores de performances parfois supérieurs à la moyenne nationale et même à celle de certains établissements hors ZEP. Ils fondent par ailleurs les raisons de l’échec de certains établissements ZEP non pas sur le fait de l’action managériale directe des acteurs de l’éducation de ces zones, mais bien plus sur le fait d’une certaine incongruité du système éducatif. De fait, la pertinence et/ou la cohérence de certains projets et actions engagées, les curricula adoptés et enseignés n’ont parfois aucune commune mesure avec l’environnement dans lequel ils sont enseignés, exerçant du coup même une sorte de dépaysement ou de déphasage (Bouveau et Rochex, 1997) cognitif chez l’apprenant qui ne s’en trouve guère motivé. Dès lors, ces derniers établissent un préalable à la réussite de la politique ZEP notamment un savant alliage du social au culturel. En effet, loin d’être l’apanage de la seule « école ou du milieu éducatif, la réussite des apprenants en ZEP est conditionnée par l’amélioration de leur niveau de vie et environnement de travail. L’école en effet fait partie d’un tout dont elle ne peut se démarquer et dont les effets lui sont coercitifs. Sous cet angle tant que ces effets ne sont pas entretenus pour pouvoir irradier de la positivité, des avantages plus que des inconvénients, il est évident que l’école ne pourra alors parvenir à son vœu le plus cher qui est la bonne formation des apprenants et la réussite pour tous.

En somme, l’approche définitionnelle à laquelle nous venons de nous soumettre nous a permis d’élaborer un exercice doublé de clarification des concepts et de revue de la littérature dont la finalité visait une meilleure compréhension de notre sujet d’étude. Dès lors qu’il s’agit de la PEP en elle-même et du lieu de son implémentation - les ZEP en l’occurrence - ou de l’exercice d’« évaluation » à mi-parcours qui doit en être effectuée, chacun de ces concepts constitue la substantifique moelle de notre recherche, étant donné que leur bonne compréhension préalable constitue le gage d’une bonne manipulation herméneutique. Toutefois, cette donne, pour une armature assez rigide du cadre de recherche, doit s’appuyer par ailleurs sur une approche paradigmatique-théorique assez approfondie.

CHAPITRE 2 : LA PROBLÉMATIQUE

Ce deuxième chapitre de notre première partie est consacré à la problématisation de notre sujet notamment des facteurs explicatifs à sa contextualisation (2.1), la question de départ (2.2.) et tout le panel de questions spécifiques qui fondent et justifient notre recherche. La formulation des hypothèses de recherche (2.3.) va ensuite orienter nos objectifs de recherche (2.4.), son intérêt (2.5.), sa délimitation (2.6.), son domaine (2.7.), sa pertinence (2.8.), ses enjeux (2.9.) et enfin le plan final de notre étude (2.10.).

2.1. FACTEURS EXPLICATIFS ET CONTEXTUALISATION DU PROBLÈME DE RECHERCHE

L'éducation prioritaire au Cameroun ne naît pas de manière ex nihilo. Elle est, comme le décrit Etoua-Akame (1982) dans son opus « Système éducationnel du Cameroun », le fruit et/ou la conséquence d'une politique ou d'un système d'administration coloniale qui a de manière lente, mais sereine, fait le lit de la naissance de zones aux réalités spécifiques, et donc qui exigeaient la mise sur pied d'un système d'éducation spécifique connu sous le vocable de « politique d'éducation prioritaire (PEP) ». Ainsi, cette partie de notre chapitre consiste à présenter les différents facteurs à l'origine du développement de l'éducation prioritaire au Cameroun (2.1.1.), subséquemment à en décrire les aléas contextuels et conjoncturels (2.1.2.).

2.1.1. Des facteurs explicatifs : Un système colonial déclencheur de disparités socio-éducatives

2.1.1.1. Contexte historique général (1890-1914). L'arrivée des premiers Occidentaux par la côte a donné une certaine longueur d'avance aux populations côtières et du Sud en général (Prat, 1969), non seulement en termes de développement éducatif, mais aussi globalement socio-économique. En effet, hormis le domaine éducatif qui y a été prioritairement et préalablement construit, les premières entreprises, maisons de commerce et industries y voient le jour, permettant aux populations de ces localités d'acquérir avant quiconque autre une plus-value (Costedoat, 1970) dont les bénéfices restent prégnants à ce jour. En outre, la position stratégique de bordure d'océan avec tous les avantages y afférents ont permis à ces localités de faire une grande avancée en matière de développement auquel nombreuses autres régions n'arrivent toujours pas à parvenir aujourd'hui.

Les débuts de la scolarisation : La période allemande et ses disparités sociales.

Les premières disparités au niveau scolaire apparaissent à l'entame du processus colonial en 1884 avec la pénétration allemande, car pendant que la toute première institution scolaire remonte à 1844 (Mbala Owono, 1986) dans la zone côtière - qui déjà mène des relations avec les explorateurs occidentaux -, la toute première école dans la région septentrionale est créée à Garoua en 1905, soit plus de 60 ans. Ainsi les zones côtières et assimilées accusent une avancée de plus d'un demi-siècle en matière d'éducation par rapport au Nord et aux autres parties éloignées de l'hinterland, notamment l'Est du pays (Messina, 1990). Il faut souligner à cet effet que l'un des facteurs majeurs à avoir privilégié ce fait est l'avènement et la multiplication des missions religieuses qui ayant trouvé dans les zones côtières et assimilées un terreau fertile d'expansion, ont tôt fait d'étendre un faisceau infrastructurel et institutionnel d'écoles à l'origine de la formation d'une cohorte de jeunes élites régionale et nationale (Ngongo, 1982).

En effet, en 1869 existe déjà dans la région côtière 7 écoles missionnaires anglaises de la Baptist Missionary Society de Londres, dont 5 à Douala, une à Victoria (Limbe) et une autre à Bimbia dans les environs de Victoria. En 1885 au lendemain du Congrès de Berlin, il existe déjà plus d'une dizaine d'écoles toutes missionnaires britanniques ou allemandes chargées de l'éducation des jeunes camerounais (Ngongo, 1982). Il faut souligner ici que jusqu'à leur départ en 1916 du Cameroun suite à la Première Guerre mondiale, le peuple allemand est majoritairement opposé à la colonisation qu'elle estime très coûteuse (Rudin, 1938) obligeant les gouvernants à réduire au maximum ses investissements en matière éducative dans ses colonies. L'une des conséquences est précisément la limitation de la création des écoles dans les zones déjà couvertes notamment celles côtières et assimilées. L'autre conséquence est l'abandon tacite du secteur entre les mains des missionnaires organisés pour l'essentiel en sociétés privées ou congrégations religieuses ne dépendant pas directement de l'État (Ngongo, 1982). La toute première école publique ouverte par le gouvernement allemand n'est construite qu'en 1888, bénéficiant d'un enseignant non missionnaire affecté (Martin, 1970, p. 19). Pendant des années, le gouvernement s'appuie ainsi sur les écoles missionnaires qu'elle subventionne d'ailleurs timidement pour lui démontrer le coût insignifiant de la colonisation et ne pas s'attirer l'ire de son peuple. Voici à cet effet comment se présente le tableau des subventions accordées aux écoles missionnaires à la veille de la Première Guerre mondiale.

Tableau 2 : Les subventions allemandes au secteur éducatif

Années	1912	1913	1914
Coût des subventions au secteur privé	20 000 marks	30 000 marks	60 000 marks
Coût des subventions au secteur public	56000 marks	_____	73000 marks

Source : Jean-Yves Martin, L'école et les sociétés traditionnelles au Cameroun septentrional, ORSTOM, 1970, p.19

Il faut préciser ici que le secteur privé formait l'essentiel des apprenants d'alors, de manière à ce que son absence dans une région ne pût alors que signifier une véritable asphyxie en termes de formation. Certes le tableau ci-dessus présente un secteur public davantage subventionné que celui privé, mais il faut dire que ces moyens ne constituaient pour le second qu'une espèce d'additif à ce qu'il possédait déjà. Ce qui fait qu'il ne se portait pas si mal, mais bien au contraire, bien des parents préféraient y scolariser leurs enfants au détriment du secteur public. Dès lors, l'absence de ce secteur dans certaines régions peut justifier le retard considérable relevé dans celles-ci, contrairement aux autres qui ont bénéficié de sa présence ce qui fait donc que les régions non couvertes par ces missions se trouvaient d'office discriminées, notamment le Nord du pays (Podlewski, 1965). De même, l'effort fourni par le gouvernement allemand pour subventionner le secteur éducatif, bien que consistant, ne profite principalement qu'au Sud où se trouve l'essentiel des écoles, conformément au tableau exposé ci-dessous.

Tableau 3 : Répertoire des écoles existant en 1916

Écoles et/ou Centres de formation	Secteur public	Secteur privé confessionnel
Nombre d'écoles primaires au Nord	01	00
Nombres d'écoles primaires supérieures au Nord	00	00
Nombre d'écoles primaires au Sud	04	627
Nombres d'écoles primaires supérieures au Sud	02	02
Centres d'apprentissage au Nord	00	00
Centres d'apprentissage au Sud	01	00
Écoles d'agriculture au nord	00	00
Écoles d'agriculture au Sud	03	00

Source : Statistiques générales de l'enseignement au 1^{er} janvier 1958

Comme l'illustre de ce fait ce tableau, dès le départ de l'Allemagne en 1916, on constate déjà des disparités : 10 écoles primaires publiques et autres centres d'apprentissage au Sud contre seulement une au Nord, la seule école primaire du Nord ayant par ailleurs été fondée à Garoua en 1905, bien longtemps après celles au Sud. Cette énorme disparité démontre déjà à suffisance les origines mêmes de la situation délétère qui s'ensuivra. Lorsqu'on sait par ailleurs tel qu'illustré d'ailleurs par de précédents tableaux que le Nord constituait un pôle majeur démographique, et que paradoxalement l'essentiel des écoles était plutôt logé dans le Sud, il devient incontestable que l'incidence d'une telle disparité ne pouvait qu'avoir plus tard des répercussions alarmantes. Cette école n'est toutefois pas la seule créée, car conformément au rapport sur l'organisation de la future école supérieure de Garoua, l'administration coloniale lui adjoindra une autre plus professionnelle dédiée à la formation des ouvriers ayant en partage la langue française et spécialisés dans la manipulation du bois et du fer. Pour booster le fonctionnement de ces écoles et spécifiquement l'entrain des jeunes apprenants à s'y inscrire, l'administration coloniale multiplie d'ailleurs des subterfuges sous forme de décisions visant à rendre le cadre d'apprentissage idyllique et paradisiaque : distribution des vêtements aux plus déshérités ; périodes récréatives ponctuées par des jeux, danses et chansons ; interdiction du fouet à l'école, tous droits réservés au seul instituteur blanc (Martin, 1970). Par ailleurs, les écoles confessionnelles qui constituent la majorité des écoles d'alors ne sont quasiment pas représentées ici constituant une fois de plus une autre cause majeure des disparités à venir. Une telle architecture ne peut alors que constituer un socle granitique réel à l'origine de l'édification d'un système éducatif à deux vitesses où les uns possèdent le minimum et d'autres pas grand-chose.

Des aléas naturels et conjoncturels enclins à générer de nombreuses disparités

S'agissant de prime abord des aléas naturels, ils résident principalement sur l'éloignement de la cote, mais également sur l'inexistence des voies de communication. En effet et s'agissant spécifiquement de l'éloignement de la cote, il peut judicieusement être considéré comme un facteur non négligeable de l'origine ou de la cause des disparités issues du système colonial (Martin, 1970). En effet, la mise en valeur de la région côtière et assimilée s'est faite avec plus d'aisance du fait de leur accessibilité facile, de l'organisation socioculturelle décentralisée, mais également et surtout de la psychologie non méfiante de ses habitants habitués à voir, côtoyer et collaborer avec des étrangers (Prat, 1969). Ce qui ne fut pas forcément le cas du Nord. En effet, plus de 1000 km de distance séparent le Nord de la côte atlantique, facteur qui à lui seul est hautement révélateur de la lenteur avec laquelle les

colons ont procédé pour reproduire ce qu'ils avaient déjà fait avec brio dans le Sud. En outre et toujours dans le même registre, l'inexistence des voies de communication notamment d'une voie allant du Sud au Nord par exemple constitue un heurt majeur (Martin, 1970). En effet, le chemin qui mène au Nord est tellement parsemé d'embûches avec des armées aguerries et hostiles à l'étranger (Martin, 1970) chose à laquelle s'ajoute la difficulté à défaut de l'inexistence pure et simple des voies de communication. En effet, selon Jean-Yves Martin (1970, p.17) jusqu'à pratiquement 1950, il n'existe pas réellement une voie de communication reliant clairement le Nord au Sud, toute chose qui en ajoutent aux difficultés inhérentes à la mise en valeur de la localité Or comme souligné plus haut, le peuple allemand était majoritairement opposé à la colonisation qu'il trouvait très coûteuse en termes de mise en valeur de la colonie. Le gouvernement colonial devait donc biaiser, ruser, et se faire discret dans la recherche de sources alternatives de financement des dites colonies (Rudin, 1938). De ce fait, il sera alors naturel que les zones les plus faciles d'accès aillent être privilégiées au détriment de celles davantage parsemées d'embûches.

S'agissant subséquentement des aléas conjoncturels, ils résident dans des facteurs aussi épars et diversifiés que l'irrédentisme militaire, l'organisation socioculturelle, le déséquilibre dans l'éducation des filles et garçons. En effet pour ce qui concerne spécifiquement l'irrédentisme militaire, l'organisation sociopolitique des sociétés septentrionales étant pour l'essentiel basée sur la centralisation du pouvoir (Podlewski, 1965), l'autre difficulté majeure de l'expansion coloniale dans cette région est la puissance des armées auxquelles les troupes coloniales ont eu à faire face (Rudin, 1938). En effet, la bravoure des armées des lamibés tels ceux de Rey-Bouba et Bouba Njidda, a rendu difficile et pénible la conquête de cette localité, justifiant finalement la décennie qu'il a fallu aux troupes coloniales allemandes pour soumettre le Nord en 1902 et pouvoir débiter la mission civilisatrice qu'elle s'était assignée. Ainsi, l'arrivée des hordes colonisatrices allemandes se heurte à des peuples militairement organisés et aguerris par des décennies de combat qui font encore d'eux la terreur des peuples environnants. En effet descendants des grands royaumes de Kanem Bornou, Baguirmi et du Mandara entre le VII^e et le XVI^e siècle, ces armées peules ont conquis ces vastes espaces dès 1802 allant du Niger au Soudan en passant par le nord Nigéria et le Cameroun. C'est l'empire Sokoto. Les seules entités qui arrivent à échapper à ces armées et à son chef Othman Dan Fodio sont les hauteurs des montagnes, farouchement occupées et défendues par les peuples animistes Sao et leurs descendants (Podlewski, 1965). Ceci justifie sans doute la priorité qui est rapidement mise sur la militarisation de la région plutôt que sa scolarisation : Garoua en 1900 et Maroua en 1902. La décennie de combat

passée à l'assujettissement de la partie septentrionale a en effet rendu l'Allemagne suspicieuse, au point où ses premières réalisations dans ces contrées ne sont plus forcément des centres éducatifs, mais plutôt des garnisons militaires.

Ensuite la différence intrinsèque entre l'organisation socioculturelle (Sociétés centralisées) des peuples côtiers forestiers et ceux du Nord est également un facteur non négligeable de l'émergence des disparités éducatives entre les régions. En effet lorsque de manière générale le Sud était plus enclin à la scolarisation avec l'ouverture permanente et tous azimuts des écoles (Lévi-Strauss, 1961) furent-elles chrétiennes, le Nord pour sa part a brillé par des attitudes irrédentistes vis-à-vis de l'éducation au sens occidental du terme. En effet de nombreux peuples de ces localités, moulés à la tradition orale propre aux peuples animistes, ont du mal à se conformer à la nouvelle donne innovante introduite par l'école coloniale. Quant aux peuples musulmans, l'école coranique fait foi et ne saurait souffrir d'aucune concurrence visant notamment à diluer le poids et l'authenticité des traditions locales pour quelques autres considérations (Santerre, 1968). La conséquence de telles appréhensions est dès lors l'obligation qu'ont les colons de jouer au jeu de gendarmes en allant chercher les enfants de manière forcée, menacer les parents opposés à cette scolarisation pour pouvoir avoir des volontaires à l'école. Ceci trouve indubitablement un justificatif dans le sens où les enfants ici comme dans bien des contrées africaines sont considérés comme une main-d'œuvre non négligeable dans l'élaboration des tâches quotidiennes : Ménage, bergerie, chasse, activités sécuritaires (Lestringant, 1964). Or, accepter de se priver de cette main-d'œuvre aux fins éducatives est doublement suicidaire d'abord pour les parents qui ne savent comment y pallier ; ensuite pour les traditions qui risquent en pâtir par un déracinement des enfants et notamment des jeunes filles. L'enjeu ici est donc clair : préserver les traditions locales au risque d'un déracinement de la jeunesse (Monique, 1967).

Par ailleurs il faut constater ici que l'éducation coloniale ne visait pas tant l'instruction pour ce qu'elle représente son usage en vue d'intégrer ou d'assimiler carrément les peuples aux valeurs occidentales. C'est d'ailleurs précisément ce que stipule l'inspecteur français Delage à la conférence africaine de l'enseignement de Dakar en 1944 lorsqu'il déclare : « Nous devons nous rappeler que le but (de l'éducation) est moins de sauvegarder l'originalité des races colonisées que de les élever vers nous ». (Flis-Zonabend, 1968). Or une telle attitude sous-entend clairement la mort des cultures locales au profit de celles des colons, chose que certains peuples, notamment du Nord, n'allaient pas admettre bon gré, quel que soit ce que cela leur coûtât. C'est incontestablement cet aspect des choses qui fait en sorte que ce n'est

que près de trois décennies après la naissance de la toute première école primaire, qu'intervient la création de la première école secondaire dite « Cour supérieure ». En effet la décision en 1931 du Gouverneur Marchant, vise à « assurer à la Région du Nord le recrutement des fonctionnaires indigènes qui lui font défaut » à travers la formation des moniteurs, écrivains, télégraphistes et auxiliaires d'administration qui remplaceront progressivement ceux déplacés depuis le sud du pays quand ce n'est de l'étranger conformément au tableau ci-dessous.

Tableau 4 : Répertoire de l'origine des moniteurs

Ecoles	GUIDER	MOKOLO	MORA	Ft FOUREAU	MAROUA	NGAOUNDERE
création	1932	1934	1932	1926	1919	1918
moniteur	Bassa	Babouté	Boulou	Sierra-Leone	Foulbé	Boulou
effectif	58	42	35	48	82	42
racés	Foulbé Kirdis	Foulbé Kirdis	Kirdi Mandara Arabes Foulbé	Arabes Kotoko	Kirdi Foulbé	Foulbé, Haouna Mbum, Duru, Kaka
commentaire du Directeur	excellents résultats	Bien tenue	Bien tenue	Bien tenue	moniteur surchargé	mauvais fonctionne- ment dû au recru- tement irrégulier
proposés comme bour- siers pour Garoua	4	0	3	3	8	0

Source : Jean-Yves MARTIN, L'école et les sociétés traditionnelles au Cameroun septentrional, ORSTOM, Juin 1970, p. 43.

On constate ainsi que pour six localités exposées correspondantes à six moniteurs d'écoles primaires, un seul est d'origine nordiste notamment celui de Maroua, tous les autres provenant majoritairement du Sud. Ceci pourrait fort à propos être interprété comme l'exposition d'un manque criard d'enseignants originaires du Nord, et donc potentiellement de personnes suffisamment outillées intellectuellement pour se constituer en formateurs. D'autre part l'origine sudiste de la plupart des autres formateurs démontre inéluctablement que certaines autres régions disposent déjà de personnes suffisamment formées pour pouvoir constituer un capital humain capable de prendre progressivement la relève des occidentaux. Cette remarque trouve d'ailleurs une certaine aggravation avec le commentaire du directeur qui qualifie le seul enseignant de Maroua comme « moniteur surchargé » et donc suffisamment e difficulté pour prendre déceimment en charge les apprenants dont il a la

responsabilité. Il faut pour ainsi noter que les apprenants de Maroua sont alors les plus nombreux avec 82 apprenants c'est-à-dire pratiquement le double des autres localités à l'exception de Guider. Ce qui signifie ainsi que la localité de Maroua nécessitait davantage de moniteurs. Cette donnée est d'ailleurs corroborée par le fort nombre de boursiers qui est proposé pour la ville de Maroua à savoir 8, chiffre largement supérieur à toutes les autres suggérées. De fait et comme déjà relevé plus haut, le Nord et notamment Maroua se caractérisent par une démographie galopante qui en fait un pôle stratégique où les besoins d'éducation restent majeurs. Ce qui nécessite conséquemment de mettre les bouchées doubles pour une atteinte optimale d'une offre appropriée à la demande, elle-même capable d'annihiler les disparités constatées.

Enfin le déséquilibre dans l'éducation des filles et garçons constaté dans l'éducation de la jeune fille et du jeune garçon ne date pas non plus d'aujourd'hui, mais bien de la période coloniale où les colons constatent que les parents sont davantage récalcitrants à scolariser la jeune fille comparativement au jeune garçon. En effet, selon alors les traditions africaines et surtout locales, la jeune fille dédiée davantage au mariage qu'à toute autre fonction n'a pas besoin de l'« école du blanc » qui risque davantage de la détourner de ses fonctions primaires de future épouse et mère (Santerre, 1968). De ce fait, les activités inhérentes à cette fonction d'épouse et mère à savoir travaux champêtres et ménagers, s'acoquinent mal de l'éducation nouvelle que les Blancs veulent leur apporter. Par ailleurs, le manque à gagner issu du décrochage de la jeune fille des tâches ménagères quotidiennes de la maison de ses parents n'est pas des moindres. En effet, la jeune fille en tant que membre de la famille est un soutien non négligeable de sa mère dans les diverses et nombreuses tâches ménagères, culinaires et champêtres à effectuer dans le foyer. De ce fait, un tel soutien tient lieu d'un double avantage notamment, réduire la charge ménagère de la mère au foyer et surtout parfaire sa propre formation de future mère, future, future ménagère. C'est en effet sur la base de sa capacitation à pouvoir opportunément remplir chacune de ces tâches que les chances d'avoir un prétendant sérieux et responsable s'accroissent, et la dot encore plus. Or, l'école non seulement l'éloignait d'une telle qualification, mais pire encore la handicapait à propos, car ne lui permettant plus de se former dans les domaines d'activités qui l'attendaient prioritairement dans son futur foyer (Martin, 1967). En outre, l'école devenait un risque pour l'éducation structurelle traditionnelle (Santerre, 1968) basée spécifiquement sur le sens élevé du respect et notamment de la soumission de la jeune fille au jeune garçon et partant, de la soumission de la jeune femme à son mari. Or, l'école venait déconstruire une telle structuration en intégrant dans la tête des filles et garçons les notions d'égalité, indépendamment du genre.

2.1.1.2. De 1916 à la veille de l'indépendance

Un virage davantage méprisable pour les cultures locales

Au lendemain de la Deuxième Guerre mondiale, la France prend certaines décisions qui vont contribuer à booster le système éducatif, mais même à creuser davantage les disparités. En effet, pendant que l'Allemagne en son temps avait permis aux missionnaires d'enseigner en langues locales tout en y intégrant progressivement la langue allemande (Rudin, 1938), les Français pour leur part, face au retard d'alphabétisation constaté décident de passer en force en imposant leur langue comme la seule d'enseignement (Braz, 1944).

L'enseignement des Africains doit d'une part, atteindre et pénétrer les masses et leur apprendre à mieux vivre, d'autre part, aboutir à une sélection sûre et rapide des élites. L'enseignement doit être donné en langue française, l'emploi des dialectes locaux étant interdit (Braz, 1944, p.121).

Cette décision qui est la résultante de la Conférence de Brazzaville de février 1944 va permettre à la France de renforcer le système éducatif impulsé dans ses colonies et notamment au Cameroun, aux fins de le rendre plus accessible à tous, dans les villes comme dans les campagnes, afin de rehausser précisément les taux de scolarisation. Pourtant la décision d'écarter de manière définitive les langues locales va contribuer à limiter l'impact positif de cette mesure, car certains peuples se sentant attaquer dans l'essence même de leurs traditions. Ainsi une fois de plus, pendant que certaines régions vont tirer le gain maximal d'une telle mesure par une élévation des taux de scolarisation, d'autres régions, notamment le Nord, vont rester à la traîne, car y voyant toujours un plan de déstructuration et de dénégation des valeurs culturelles locales (Martin, 1967). De fait, la mesure prise suivant la citation relevée plus haut va permettre aux colons d'impulser une politique réelle sur le terrain dont l'incident plus d'une décennie plus tard, en 1958, est nettement visible. Le nombre d'écoles passe en effet de 12 écoles primaires dans le Nord en 1945 à 158. De nombreuses écoles périphériques sont créées dans les villages et les brousses (Coastodoat, 1970) pour suppléer celles de la ville et maximiser le nombre d'apprenants susceptibles d'être reçus et encadrés. Mais malgré ces efforts réellement consentis sur le terrain, les performances restent assez relatives, car comparativement au Sud pour la même période, on constate que 20934 élèves ont été formés pour le nord, contre 294 000 pour l'ensemble du Cameroun (Podlewski, 1965). Le gap reste donc énorme.

Un déséquilibre inhérent au facteur religieux

L'un des constats effectués dès l'arrivée des premières écoles au Cameroun est qu'elle est l'œuvre des premiers missionnaires arrivés sur la côte (Ngongo, 1982). Sa propension à cet effet s'est faite de manière rapide et opportune, sans doute parce qu'elle rencontrait devant elle des peuples qui pour l'essentiel étaient animistes, à défaut d'être païens (Prat, 1969). De ce fait, de nombreuses écoles sont créées par les missionnaires lors du protectorat allemand le long de la côte et dans l'hinterland tel que l'illustre le tableau 2 préalablement relevé et relatif à l'Évolution de l'École Catholique Allemande de 1870 à 1913.

Ce tableau démontre que jusqu'à l'aube de la Première Guerre mondiale, l'essentiel des écoles missionnaires créées se localisait dans les zones côtières et autres régions plus ou moins limitrophes à l'instar des régions du Centre-Sud, Ouest. Jusqu'en 1913, aucune des plus anciennes églises présentes au Cameroun n'avait encore créé d'école dans le Grand Nord, contrairement aux autres régions (Ngongo, 1982). Cette ambiguïté pourrait dès lors être liée à la victoire tardive des Allemands, car ce n'est que vers 1910 qu'ils achèvent véritablement la pacification de cette région (Rudin, 1938). Ensuite peut-être à son éloignement par rapport à la mer, étant entendu que les premiers à bénéficier des bienfaits de l'arrivée des occidentaux étaient les côtiers et tous les peuples à proximité (Renaud, 1968). Enfin à la spécificité des sociétés de cette localité qui pour l'essentiel sont des sociétés centralisées, bien hiérarchisées avec un système réglementaire de traditions et de croyances tel que relevé plus haut. De ce fait, la religion islamique pratiquée par l'essentiel des populations du terroir devait constituer une sorte de glacis à la pénétration de l'éducation occidentalochrétienne, et justifier bon gré mal gré, l'ouverture tardive ou tatillonne des écoles confessionnelles chrétiennes comme dans le Sud (Podlewski, 1965). En effet, les zones côtières et assimilées, du fait de leur position privilégiée comme porte d'entrée du pays, ont été les premières à bénéficier de l'arrivée des occidentaux et de l'éducation véhiculée par eux ; D'où le nombre impressionnant d'écoles (Lévi-Strauss, 1961) de moniteurs formés et d'élèves éduqués comparativement aux régions les plus éloignées notamment le Nord et l'Est. Par ailleurs, les populations de la région côtière habituées à voir et commercer avec les Blancs depuis 1472, ont montré une plus grande porosité à résister à leur pénétration, contrairement à celles du Grand Nord qui pour certaines, voyaient le Blanc quatre siècles plus tardivement pour la première fois, avec l'hostilité et la suspicion qui vont avec. À cela s'ajoute le caractère centralisé des sociétés du Grand Nord qui disposaient pour la plupart d'armées bien formées

et disciplinées, à la tête desquelles se trouvaient des chefs irascibles à l’instar du lamido de Rey-Bouba (Rudin, 1938).

Un autre vecteur de l’éducation occidentale à cette époque était fort opportunément les missionnaires, car premiers après les explorateurs et commerçants à s’établir sur les côtes régions (Ngongo, 1982). Cependant, contrairement dans le Grand Sud où ils ouvrent des écoles tous azimuts pour distiller l’éducation à l’occidentale, il ne peut en être autant dans le Grand Nord du fait de sa spécificité religieuse basée sur l’islam. En effet, les peuples de ces localités, contrairement à ceux du Sud qui étaient pour l’essentiel animistes, basaient leur croyance sur Allah et considéraient bon gré mal gré, la nouvelle religion chrétienne comme aux antipodes de leurs convictions réelles, et donc éminemment un danger pour leur épanouissement intrinsèque. La difficile intrusion des écoles missionnaires qui en résurge – tel qu’illustré par le tableau 2 ci-dessus - va ipso facto être un facteur non négligeable à l’origine du retard éducatif accusé par la partie septentrionale du pays. En bref, au moment où la Première Guerre mondiale se profile à l’horizon, l’administration allemande a déjà posé les bases d’une disparité avérée sur le territoire. En effet, le Cameroun compte alors 4 écoles primaires gouvernementales, dont une seule pour le Nord, fondée à Garoua en 1905 ; 2 écoles primaires supérieures, un centre d’apprentissage aux métiers et 3 écoles d’agriculture toutes au Sud du pays (Ngongo, 1982). Par contre, les écoles confessionnelles sont nombreuses, et toutes concentrées dans le Sud comme démontrer plus haut. Leurs effectifs sont importants. S’agissant des écoles privées confessionnelles, elles sont plus nombreuses que celles gouvernementales et toutes localisées dans le Sud et formant des milliers d’élèves conformément au tableau ci-dessous.

Tableau 5 : Disparités scolaires avant la Première Guerre mondiale

MISSIONS	Nombre d’élèves en apprentissage	Nombre d’établissements créés
Base1 Mission	17 000	319
Mission catholique : les pères Pallotins	12 000	151
Mission presbytérienne américaine	6 500	97
Mission baptiste allemande	3 000	57

Source : Martin, L’école et les sociétés traditionnelles au Cameroun septentrional, Centre ORSTOM, Juin 1970.

Ainsi, avant la Première Guerre mondiale, sur 624 établissements scolaires présents sur le territoire, le nord en compte un seul gouvernemental et aucun confessionnel. Il devient dès lors évident que cette absence des établissements privés confessionnels va générer

d'énormes conséquences dans un contexte où ils constituent précisément la majorité des écoles jusqu'alors créées. En effet, l'absence ou l'inexistence des infrastructures scolaires de formation constitue une lacune dont les répercussions ne peuvent qu'être visibles à travers l'absence de formation. D'autre part et au regard de la quantité d'apprenants annuellement formés dans ces établissements confessionnels, le manque à gagner comparatif est très vite établi avec les régions du Nord et de l'Est où ces ordres scolaires ne sont pas encore répandus. En somme, le gap est déjà creusé (Martin, 1970).

Le contexte religieux

Le facteur religieux reste incontestablement l'un des facteurs primordiaux à cause desquels les disparités se sont davantage creusées entre le Nord et le Sud. En effet peuplé majoritairement de musulmans suite aux grandes conquêtes d'Othman Dan Fodio, le Nord n'est pas assez perméable à la religion chrétienne dont les soubassements s'opposent diamétralement aux siens (Podlewski, 1965). Accepter le christianisme c'est donc désosser totalement l'ossature culturelle sur laquelle sont assis de nombreux peuples du Nord, exception faite des peuples animistes y présents. Ainsi, compte tenu préalablement des difficultés innombrables rencontrées dans la conquête du Nord, les Allemands par prudence et pour éviter davantage des remous sociaux, vont éviter de faire prospérer les missions chrétiennes dans ces localités. Et de fait, comme le souligne Rudin (1938), les Allemands se sont appuyés principalement sur ces missions chrétiennes protestantes et catholiques pour vulgariser l'éducation dans ses colonies et contourner le refus du peuple allemand de dépenser dans leur mise en valeur. Le tableau ci-dessous illustre avec brio le monopole exercé par les écoles missionnaires avant la Première Guerre mondiale, tout en marquant une autre origine des disparités éducatives.

Tableau 6 : Évolution de l'École Catholique Allemande de 1870 à 1913

Fondations	Année	Écoles	Moniteurs indigènes	Élèves Garçons-Filles
Marienberg	1890	20	21	741-48
Kribi	1891	12	12	780-60
Edéa	1891	32	34	3.508-117
Engelberg	1894	5	5	235-68
Douala	1898	24	30	1.907-301
Grand-Batanga	1900	7	9	405-37

Yaoundé (Mvolyé)	1901	34	41	5.439-260
Ikassa	1906	12	12	543-31
Einsiedeln	1907	5	3	375-15
Victoria	1908	15	16	
Ngovayang	1909	17	17	1.306-15
Dschang	1910	8	8	1.124-180
Ossing	1912	13	12	43-0
Minlaba	1912	1	3	1.365-26
Deido	1913			260-0
TOTAL		204	223	19.576

Source : Ngongo, Histoire des forces religieuses au Cameroun. Paris, Karthala, 1982. pp. 69-199.

Comme l'illustre donc ce tableau, toutes les écoles missionnaires se trouvent dans le Sud. De 1890 à leur départ, les Allemands construisent 204 écoles exclusivement dans le Sud qui assurent des œuvres de formation grâce à 223 moniteurs indigènes originaires du Sud pour l'essentiel. 19576 apprenants garçons et filles reçoivent des enseignements dans ces écoles ce qui n'est pas le cas au Nord où ces écoles éprouvent d'énormes difficultés de pénétration, eu égard aux clivages religieux et autres facteurs naturels et conjoncturels tels que précédemment relevé. Et même lorsque la toute première école publique primaire est créée à Garoua en 1905 comme précédemment relevé, l'affluence imaginée n'est pas au rendez-vous. La suspicion que les populations ont pour cette école nouvelle, vecteur d'une religion nouvelle, fait que les lamibés et autres autorités traditionnelles privilégient davantage l'envoi des enfants de leurs serviteurs dans ces lieux d'éducation, plutôt que les leurs propres, dédiés à les succéder au pouvoir et donc à devenir les futurs gardiens des traditions (Labrousse, 1970). Et de fait, en 1918, sur 55 élèves à l'école primaire publique de Maroua, près des deux tiers sont originaires des basses classes sociales (Martin, 1970), conformément au tableau ci-dessous.

Tableau 7 : Origines sociales des apprenants

Origines sociales	Fils de Lamibés	Fils de Chefs de village	Fils de paysans	Filles	Total
Nombre d'élèves	07	13	34	01	55

Source : Martin, L'école et les sociétés traditionnelles au Cameroun septentrional, Centre ORSTOM, Juin 1970

Seulement 20 fils de chefs sur 55 apprenants répertoriés, preuve que l'école occidentale n'exerce pas l'attrait escompté comme dans le Sud. Lorsqu'on sait qu'en toute logique

l'exemple doit généralement venir d'en haut, il devient évident que cette réticence des enfants des chefs à rejoindre l'éducation occidentale fait ainsi tache d'huile et est alors largement suivie par les populations. En effet, le Nord qui est constitué largement de sociétés centralisées dans lesquelles l'autorité du chef reste pratiquement génétique pouvait constituer à ce moment un bastion stratégique de l'éducation avec une implication active et avérée des chefs locaux. Cependant toute attitude inverse de ces derniers ne pouvait qu'exercer l'effet inverse en suscitant précisément des réticences comme l'illustre le tableau ci-dessus. En somme, l'élite de cette localité est totalement sinon majoritairement réfractaire à l'école occidentale qu'elle considère comme un danger pour ses fils, source d'immense acculturation et pire, d'inculturation. Cette suspicion et hostilité vont d'ailleurs se transmettre au peuple qui voit *ipso facto* en la nouvelle institution un monstre culturel susceptible d'aliéner ses jeunes en les éloignant des valeurs sociales originelles et traditionnelles.

Disparités au lendemain de la Deuxième Guerre mondiale

Après la Deuxième Guerre mondiale, le Grand Nord entretient très peu de relations avec le Grand Sud non seulement du fait de l'absence des voies de communication, mais également du fait des coutumes qui ne s'imbriquent pas nécessairement (Rudin, 1938). Le retard accusé à cet effet du fait d'un système éducatif tatillon ou presque inexistant est lui-même décrié par l'administration coloniale qui suggère déjà des stratégies destinées à juguler ces disparités, telles que présentées dans ce topo d'un administrateur de l'époque (1949) :

la région du Nord-Cameroun et le Nord-Cameroun en général sont handicapés par un sérieux retard en matière d'enseignement. Ce retard, il faut coûte que coûte le rattraper jusqu'à ce que les besoins de la région, en personnel de bureau et en techniciens (agriculture, élevage, enseignement, radio, PTT, météo, etc.), puissent être satisfaits par le recrutement sur place. Il nous faut nous garder de dispenser l'instruction à tort et à travers, à ceux qui ne possèdent pas les qualités intellectuelles leur permettant de poursuivre normalement leurs études au-delà du certificat d'études. Avant d'instruire la masse, formons d'abord une élite pour occuper les postes actuellement tenus par les fonctionnaires du Sud. Parallèlement, ouvrons des écoles professionnelles, formons des techniciens (maçons, menuisiers, ouvriers du fer, électriciens, mécaniciens, chauffeurs) ... (PRAT, 1969, p.26).

Ainsi, l'analyse de ce topo nous illustre s'il en était encore besoin de ce que, l'essentiel des enseignants et autres agents de l'État travaillant au Nord provient du Sud à défaut d'être constitué d'expatriés. Ensuite il fait état du niveau intrinsèquement bas des

apprenants qui, malgré les efforts déployés par leurs enseignants, évoluent sans véritablement avoir le niveau de la classe dans laquelle ils sont admis. Et enfin relève la nécessité de créer une école élitiste où seuls ceux qui ont réellement les aptitudes à aller le plus loin possible - notamment par l'acquisition du certificat d'études - ou d'apprendre un métier, seraient susceptibles d'intégrer l'école (Prat, 1969). Ces disparités constatées ne se reflètent seulement pas sur le nombre d'écoles créées, mais bien davantage, se reflètent jusqu'au personnel enseignant et à la représentativité des élèves suivant l'approche genre. Tel est dès lors la quintessence offerte par la présentation, l'interprétation et l'analyse du tableau subséquent relatif aux statistiques des écoles catholiques en 1951.

Tableau 8 : Statistiques des écoles catholiques en 1951

ÉCOLES	V.A. de Yaoundé (*)	V.A. de Douala	V.A. Foumban	V.A. Doumé	P.A. Garoua(*)	Total
Écoles des garçons	42	24	19	9	7	101
Écoles des filles	23	7	3	1		34
Écoles de brousse	185	120	144	29	2	180
Maîtres européens	39	16	20	5	8	88
Maîtres africains	779	460	418	36	3	1.696
Élèves	29.884	20.969	18.565	2.755	343	72. 516

Source : Jean Paul Messina, Contexte historique général de l'enseignement catholique 1890-1960, p. 9

NB : V.A. = Vicariat Apostolique, P.A. = Préfecture Apostolique

Il ressort ainsi de ce tableau que non seulement les écoles de garçons sont plus nombreuses dans les régions côtières, du Centre-Sud et Ouest du pays comparativement au Nord, celles des filles sont carrément inexistantes dans cette dernière localité, preuve de ce que la disparité va au-delà des régions pour s'attaquer carrément à l'approche genre. 85 écoles de garçons pour le Sud contre seulement 7 pour le Nord et 9 pour l'Est. Ainsi ces deux dernières détiennent alors le palmarès des zones défavorisées en termes d'infrastructures scolaires privées comme publiques, avec toutes les conséquences y afférentes.

Cette discrimination devient par ailleurs renforcée lorsqu'elle s'oriente ensuite vers l'éducation de la jeune fille dont on observe qu'aucune école n'est créée pour elles dans le Nord, et seulement une dans la région de l'Est, contre 33 pour le reste du pays. Une réalité qui à court, moyen ou long terme ne peut qu'engendrer des conséquences. De même s'agissant du personnel enseignant, nous constatons qu'il est plus fourni dans les localités qui possèdent la majorité des écoles avec 818 pour le Centre et presque 500 pour le littoral et l'Ouest. Les

régions de l'Est et du Nord restant les moins fournies avec seulement 41 enseignants pour la première et 11 pour la seconde. Cette tendance ne recule d'ailleurs pas à l'approche de l'indépendance bien que le constat reste établi des efforts menés pour changer la donne.

En effet, les différentes politiques de redressement visant à relever le niveau de scolarisation du Nord ont permis effectivement de booster la dynamique éducative grâce à laquelle au 1^{er} janvier 1958, les progrès du Nord sont revus à la hausse avec plus de 20 934 élèves scolarisés conformément aux statistiques générales de l'enseignement au 1^{er} janvier 1958. Toutefois et toujours en conformité avec le même document, les disparités ne sont pour autant pas jugulées, car au même moment les performances au Sud sont également boostées avec plus de 294 000 élèves scolarisés soit un pourcentage de 90%, contre seulement 11% environ au Nord.

En somme, lorsqu'en 1968 Raymond Aron convoque la nécessité de l'imbrication étroite de l'éducation dans son contexte spatial, c'est indubitablement selon la logique qu'un système éducatif cohérent ne peut qu'être la résultante corrélée de son environnement social, et donc des réalités du milieu. Il affirme à propos :

le procès d'éducation s'organise en un sous-système, à l'intérieur du système social entier ; Nulle institution ne peut être comprise, nulle réforme envisagée ou appliquée à moins que l'institution ou la réforme ne soit remise dans le contexte (1968, p.62).

De fait les disparités visibles qui se sont établies entre les différentes régions du pays (Nord-Sud, Est) du fait d'aléas divers tels que susmentionnés, ne sont spécifiquement pas qu'éducationnelles, mais plus globalement sociétales, touchant pratiquement tous les domaines y afférents. Podlewski (1965) estime par ailleurs que la colonisation tardive des régions de l'Est et du Nord autant que l'arrivée tardive des initiateurs de la civilisation occidentale constituent des mobiles du phénomène décrié. En effet, les difficultés d'accès du fait de l'inexistence des voies de communication, leur éloignement de la côte, leurs modes de vie traditionnels marqués par un fort ancrage aux valeurs du terroir, leur irrédentisme absolu aux coutumes importées, sont autant de raisons à cause desquelles l'éducation n'y a pas prospéré comme partout ailleurs.

Il est donc avéré que longtemps avant, le Cameroun accède à l'indépendance avec cette disparité scolaire existante et presque aussitôt, les autorités d'alors réfléchissent déjà sur les mesures à adopter pour la juguler. La difficulté toutefois est que la disparité scolaire en

tant que telle n'est pas la seule existentielle, mais bien davantage, il en existe une autre encore plus globale, à savoir, celle sociale.

2.1.1.2. Les disparités à la veille et au lendemain de l'indépendance

À la veille de l'indépendance

Les disparités à la veille de l'indépendance se présentent conformément au tableau ci-dessous :

Tableau 9 : Disparités scolaires à la veille de l'indépendance

Régions administratives	Pourcentage pour 1000 habitants (°/oo)
Littoral	175
Sud	172
Centre	172
Ouest	137
Est	110
Nord	20

Source : Statistiques générales de l'enseignement au 1^{er} janvier 1958

Ce tableau dénote clairement de ce que l'indépendance qui arrive voit deux régions à la traîne, notamment le Nord et l'Est qui révèlent les scores les plus bas. Il faut pour la circonstance préciser que l'une comme l'autre des deux zones relevées se situe aux antipodes de la région littorale par laquelle les Occidentaux entrent au pays. Par ailleurs, qu'il s'agisse de l'Est ou du Nord, ces zones s'identifient comme faisant partie des plus éloignées de la Côte et donc des réalisations civilisationnelles en lien avec l'éducation scolaire. Par ailleurs de toutes ces régions le Nord se situe en totale marge des pourcentages avec un seuil inégalé de 20/°° habitants, caractéristiques d'un degré assez élevé de décrépitude en la matière. A contrario, on observe de ce tableau que les régions du littoral ou proche de celles-ci en l'occurrence le Centre et le Sud, se caractérisent par un taux assez culminant d'apprenants. Il va sans dire qu'une telle posture ne peut trouver un justificatif sans une prise en compte des réalités contextuelles, mais également conjoncturelles des réalités de ces terroirs. L'Ouest sans être en tête de ligne des régions corrélées n'est pas non plus à la traîne, mais davantage à un niveau intermédiaire. Il n'est donc plus une vérité de Lapalisse d'affirmer que des efforts spécifiques de scolarisation doivent être fournis dans les régions à la traîne, en vue de juguler ces disparités existentielles ; d'autant plus qu'elles ne semblent nullement spécifiques au secteur éducatif seul, mais bien davantage, semblent multi domaniales, en l'occurrence, économique, politique et sociale.

Le lendemain de l'indépendance et les innovations limitées du premier plan quinquennal

L'accession à l'indépendance permet dès 1960 aux pouvoirs publics de mettre sur pieds une planification visant à juguler les disparités précédemment évoquées, ou du moins à en limiter les effets sur les populations cibles : C'est le Premier Plan Quinquennal. Ce document va en effet poser les premiers jalons d'une régulation normative sous la forme rationnelle d'objectifs à atteindre (Martin, 1970) et dont les plus marquants s'énoncent ainsi qu'il suit :

- promouvoir un enseignement de masse dans les cinq départements du Nord très faiblement scolarisés : 1 040 000 h. dont plus des deux tiers possèdent une densité supérieure à 30 h. au km². L'effectif scolarisable (22 %) est de 229 000 pour 16 700 scolarisés (7 %). Une scolarisation à 66 % des garçons et à 33% des filles conduirait à une augmentation des effectifs scolarisés de 104 000 unités représentant, en employant les méthodes traditionnelles, un investissement de 2 milliards (2 000 à 1 million) et des frais de fonctionnement annuel de 520 millions ;
- faire reculer la déscolarisation et la sous-scolarisation chez la jeune fille par l'adoption de politiques idoines et appropriées, visant son insertion et le renforcement graduel de son éducation.

De ce fait, le premier objectif évoqué traduit à suffisance l'urgence de voter un budget conséquent d'implémentation d'une politique éducative susceptible de réduire les déficits constatés dans l'éducation de la région septentrionale. Il s'agit donc de trouver les ressources nécessaires à cet effet et de les y orienter de manière à conformer les moyens à la politique autant que la politique aux moyens. Le second objectif évoqué insiste davantage sur la représentativité de la jeune fille qui plus que quiconque, subit une marginalisation de facto de par son genre. Il est donc question de mettre les moyens normatifs, socioanthropologiques et financiers nécessaires pour sa prise en charge effective de manière à combler le préjudice subi par le genre, à travers une représentativité plus logique au regard de son pourcentage démographique au sein de la population totale. Une telle approche reste la condition sine qua non pour pouvoir limiter les déperditions scolaires constatées par Labrousse, (1970) qui stipule fort opportunément que :

dans certaines régions, le Nord et l'Est, en particulier, le gonflement des effectifs dû à l'augmentation des redoublants ainsi qu'à un certain accroissement de la population, masque la régression de la scolarisation, c'est-à-dire une diminution du nombre des nouveaux inscrits (environ 1 000 entre 1967-68 et 1968-69). Malgré une augmentation des effectifs globaux, la scolarisation dans le Nord et l'Est est en régression. (1970, p.88).

Le plan recommande en somme de faire des efforts d'amélioration de l'éducation en vue de le relever annuellement de 2% en accordant la priorité aux zones les plus marginalisées. Et de fait, plusieurs mesures innovantes sont prises en vue de l'amélioration de l'éducation et notamment le rattrapage des disparités : Construction des nouvelles salles de classe, créations des écoles de brousse en vue de rapprocher l'élève de l'école, augmentation du nombre d'enseignants affectés dans ces localités. Et de fait au terme de ce premier plan quinquennal, on constate avec enthousiasme que bien que les taux de scolarisation au Nord ont triplé passant de 23 754 en 1959 à 63 581 en 1966, les objectifs en eux-mêmes n'ont pas été atteints, car les régions indexées sont restées à la traîne. Pendant que le taux de scolarisation moyen est de 56,4 % à l'échelle nationale, il est à près d'une trentaine de points en dessous dans la partie septentrionale, soit une moyenne de 19 % conformément au tableau exposé ci-dessous.

Tableau 10 : Disparités éducatives par région au terme du Premier Plan (1965 - 1966)

Régions administratives	Taux de scolarisation au primaire %
Littoral	67
Centre	76
Sud	70
Ouest	62
Est	40
Nord	19

Source : Danielle PRAT, Histoire de la scolarisation au Sud-Cameroun. Mémoire de maîtrise, FLSH, Paris 1969.

Ce tableau illustre de ce que même au terme de l'application du premier Plan Quinquennal, le Nord et l'Est restent à la traîne des palmarès en termes de scolarisation avec les pourcentages les plus bas. Le Nord occupe à ce titre le bas de l'échelle avec un pourcentage de 19. Toutefois, si l'on tient compte du fait qu'il n'était qu'à 11% en 1958, alors on pourrait néanmoins considérer la nouvelle donne comme étant une amélioration appréciable. Ainsi plus de cinq ans après l'indépendance, l'Est et le Nord se présentent toujours comme les régions les plus marquées en termes de décrépitude éducative comme dans le précédent tableau. Ainsi même si le premier Plan s'est donné pour *leitmotiv* entre autres d'améliorer les conditions scolaires des apprenants et partants de toute la Communauté éducative, le tableau ci-dessus illustre de ce qu'il n'a pu fondamentalement changer la donne en termes de classements. Le tableau démontre en effet que les positions de chacun ont

pratiquement été préservées, les derniers occupant toujours leurs précédentes positions et idem pour les premiers. Ainsi qu'il s'agisse de l'Est comme du Nord, l'une comme l'autre gardent un taux de scolarisation poussif et tatillon qui au-delà de les faire garder les derniers rangs, emmènent bon gré mal gré à s'interroger sur les raisons de cette donne. Quoi qu'il en soit, ces piètres performances par rapport au taux général de scolarisation obligent les pouvoirs publics à prendre de nouvelles mesures visant à juguler le mal en améliorant les premières initiatives prises. Cette occasion leur est dès lors offerte par l'a théorisation et l'implémentation du deuxième plan quinquennal.

Les innovations du deuxième plan quinquennal : le rapport d'exécution de la première année du 2^e plan quinquennal (1966-1971) illustre de l'implémentation de plusieurs mesures revues et corrigées, visant à booster les effets du premier Plan, et à redynamiser dans le secteur éducatif, la lutte contre les inégalités (Prat, 1969). À cet effet, plusieurs mesures sont adoptées et dont les plus significatives sont les suivantes :

- limiter strictement le recrutement aux seuls enfants scolarisables, âgés de 6 à 13 ans ;
- la scolarisation du Nord sera poussée de 19 à 27 %. (Alusse, 1971).

Or les conséquences logiques étaient très vite relevées sur leur capacité à pouvoir passer avec brio les examens requis à cet effet, et donc les incidences étaient visiblement manifestes au travers des taux élevés de redoublement, des décrochages, et même de déperditions scolaires. Par cette nouvelle mesure du deuxième plan quinquennal, il était désormais question de mettre une emphase non feinte sur l'âge des apprenants, non pas à des feints de limitation de l'accessibilité à l'éducation, mais bien mieux à des fins de sélection visant à accorder davantage de chance aux plus jeunes, même si indirectement une telle mesure devait avoir une incidence dans la précédente politique de massification de l'éducation. Les nouvelles mesures prises dans le cadre du Deuxième Plan vont avoir une incidence avérée, mais toujours ambivalente à l'analyse du tableau ci-dessous.

Tableau 11 : Taux de croissance éducative consécutive au 2^e plan quinquennal

Régions administratives	Croissance annuelle prévue	Croissance réelle annuelle obtenue	Augmentation obtenue (%)
Centre-Sud	2	8.7	6.7
Nord	5.3	9.4	4.1
Ouest	0.4	5.3	5.1
Littoral	3.6	13.7	10.1
Est	1.8	9.9	8.1
Total	2.8	9	6.8

Source : Extrait du Rapport d'exécution de la première année du 2^e plan quinquennal pour le Chapitre Enseignement- Formation. Document CIDEF. Ministère du Plan.

Ce tableau démontre des progrès patents réalisés par les pouvoirs publics en matière d'éducation au travers des différents Plans initiés. Toutefois comme nous pouvons le constater à la lecture et interprétation du tableau y afférent, l'évolution de la région du Nord demeure à la traîne avec le plus bas indice relevé, tandis que l'Est, sans véritablement prendre la première place de cette évolution, a néanmoins tendance à se démarquer du Nord. De fait ce tableau relatif aux taux de croissance éducative consécutive à l'implémentation du 2e Plan Quinquennal fait prévision d'une croissance annuelle dont la plus relevée est de 5.3% pour la région la plus à la traîne notamment celle du Nord et de 1.8% pour l'Est. Le choix d'une telle croissance pour le Nord spécifiquement part sans doute de sa position tatillonne parmi les derniers, et qui impose par conséquent qu'elle soit placée en priorité en termes de réalisations en infrastructures scolaires.

On observe dès lors que la croissance réelle annuelle obtenue est ici relevée outre par le littoral (13.7%), mais également par les régions considérées comme généralement à la traîne notamment l'Est et le Nord avec respectivement 9.9% et 9.4%. Ceci démontre assurément d'énormes besoins qui sont manifestés dans ces zones et qui restent à combler pour parvenir à une sorte d'égalité. Enfin et s'agissant spécifiquement des augmentations obtenues, on réalise malgré sa forte croissance que le Nord garde le mérite de se présenter comme la dernière région avec 4.1% malgré la croissance réelle obtenue sur le terrain. Ce qui pourrait être le signe de besoins toujours supérieurs à l'offre et qui conséquemment ont toujours tendance à minimiser cette dernière.

Par ailleurs et malgré quelques embellies spasmodiques, on observe une certaine recrudescence Les redoublements et abandons scolaires comme autres facteurs de la normalisation d'une éducation prioritaire conformément au tableau ci-dessous :

Tableau 12 : Décrochages et redoublement scolaires régionaux pour l'enseignement public primaire, en 1966 et 1969

Cycle du Primaire		CI	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
Ouest	Abandons	88	119	128	31	79	450
	Redoublements	838	679	565	422	405	562
Centre-Sud	Abandons	58	143	167	77	84	373
	Redoublements	764	359	312	376	467	733
Littoral	Abandons	156	27	99	15	34	535
	Redoublements	587	370	466	485	389	539
Est-Nord	Abandons	654	38	66	39	13	0
	Redoublements	1160	190	176	148	136	205

Source : A. Labrousse, Les déperditions scolaires et leur incidence sur le coût des élèves MEJEC, Yaoundé, février 1970

En effet, les redoublements tout comme les abandons scolaires sont l'une des caractéristiques flagrantes des zones dont l'éducation crée un réel souci d'harmonisation et qui par conséquent, nécessitent un réel soutien (Labrousse, 1970). En effet s'agissant du tableau ci-dessus, il ressort que les abandons cumulés dans les régions de l'Est et du Nord à elles seules sont supérieurs à toutes les autres régions cumulées. Les raisons de ces abandons doivent peut-être être recherchées dans les modes culturels et traditionnels, plus que dans les difficultés sociologiques inhérentes à chacune d'elles. Et de fait, nous constatons que l'essentiel de ces abandons est effectué dès la première année dédiée au cours d'initiation à l'apprentissage de la langue coloniale tel que l'illustre notre tableau. Et si l'Est et le Nord battent tous les records en matière d'abandons et de redoublements, les mobiles sont peut-être à rechercher dans l'attitude suspicieuse qui réside dans les mœurs des populations locales. Par ailleurs, l'état de paupérisation avancée des populations locales qui doivent beaucoup plus orienter leurs énergies dans la recherche de la pitance quotidienne ne favorise pas un attachement particulier pour l'école. D'autres facteurs, notamment managériaux tels que l'insuffisance – à défaut carrément d'absence – d'enseignants expérimentés et de cadres d'apprentissages appropriés peuvent également justifier une telle faillite.

À tout ceci s'ajoute un échec scolaire systémique catalyseur d'une politique d'éducation prioritaire. Il ne serait alors pas fortuit d'imaginer que les abandons et redoublements dans les autres niveaux pour les régions du Nord et de l'Est sont méprisables par rapport aux autres régions simplement parce que la quantité d'apprenants au Nord et Est semble insignifiante comparativement à ces autres régions. On se rend par exemple compte de ce qu'au CM2, il y'a 0 abandon et l'on se pose des questions quant aux raisons qui justifient un tel fait. N'y a-t-il pas possibilité entre autres que ce niveau n'avait carrément aucun apprenant ? Les 205 redoublants de l'époque attestent néanmoins de la négativité de cette hypothèse en exposant plutôt d'un fort taux de redoublement plutôt que de décrochages. En somme, notre tableau illustre de ce que les plus forts taux d'abandon et de redoublements tous cycles confondus se passent au cours d'initiation ou tout est censé commencer et ce sont les régions du Nord et Est qui en portent hélas l'odieux palmarès.

S'agissant en outre des performances des élèves, nous réalisons que les disparités demeurent toutes aussi prégnantes autant pour ce qui concerne la promotion en classe de 6^e que l'admission au CEPE tel que l'illustre le tableau subséquent.

Tableau 13 : Performances scolaires dans le secteur éducatif public (1966-1969)

	Ouest	Centre-Sud	Littoral	Est-Nord
Admissions	1000	1000	1000	1000
Abandon avant la 2 ^e année	88	58	156	654
Promus en 6 ^e année (CM2)	555	471	669	190
Admissions au CEPE	105	98	134	65

Source : A. Labrousse. Les déperditions scolaires et leur incidence sur le coût des élèves, MEJEC, Yaoundé, février 1970

Nous constatons ainsi à l'analyse de ce tableau que les promus en 6^e cumulés des régions de l'Est et du Nord n'atteignent le nombre d'aucune autre région tant leur nombre est insignifiant, à peine le quart de la seule région du Littoral ; même pas la moitié des régions de l'Ouest ou du Centre-Sud. Il n'en est d'ailleurs pas autrement pour les admis au CEPE où l'on fait une fois de plus le constat de ce que les deux régions du Nord et Est restent et demeurent à la traîne comparativement aux autres.

En bref, nous constatons ainsi que les disparités ne naissent nullement ex nihilo. Par ailleurs, l'analyse du tableau nous renseigne une fois de plus de ce que les régions du Nord et de l'Est restent en tête des classements pour ce qui concerne la déperdition scolaire au cours de la première décennie postcoloniale. En effet, pour un ratio de 1000 apprenants, les deux régions sus-citées concentrent en elles seules le double de toutes les autres réunies, soit 654 abandons contre 292. Un nombre impressionnant et hautement significatif quant aux difficultés d'apprentissage inhérentes à ces deux zones. Ce nombre va decrescendo en 6^e et au CEPE simplement du fait de la faible représentativité du nombre de candidats qui pour l'essentiel, a abdicé au cours de la première année, c'est-à-dire dès la phase d'initiation à la lecture. 190 admissions seulement pour les deux régions de l'Est et du Nord contre près du double pour le Centre-Sud et Ouest, et du double pour le Littoral. Preuve s'il en était encore besoin que l'éducation en ces zones se porte alors mal.

De même, on observe une sous-scolarisation catalyseur d'une implémentation de l'éducation prioritaire spécifique aux ZEP. L'un des éléments flagrants relevés dans les zones défavorisées est généralement l'état délétère de son éducation à travers la sous-scolarisation. S'agissant des taux de scolarisation et comme nous l'avons précédemment démontré au cours de la période coloniale, certaines régions en l'occurrence l'Est et le Nord se sont toujours illustrées par un taux très faible de scolarisation tel que schématisé par le tableau ci-dessous.

Tableau 14 : Représentativité scolaire par région dans l'enseignement primaire, en fonction de la démographie

Régions administratives	% population totale	% population scolaire
Centre-Sud	25.8	38.1
Nord	36.4	11.2
Ouest	19.2	24.6
Littoral	12.8	19.2
Est	5.8	6.9

Source : Podlewski, La dynamique des principales populations du Nord du Cameroun, ORSTOM, Yaoundé, 1965

L'illustration de ce tableau expose de ce que la région la plus peuplée du Cameroun à savoir le Nord dans la décennie 60-70 (36.4%) reste paradoxalement l'une des moins scolarisées (11.2%), talonnée en cela par la région la moins peuplée en l'occurrence, l'Est qui est la moins scolarisée. De fait et s'agissant préalablement du Grand Nord, sa forte démographie part des religions locales et/ou importées qui fondent en l'homme l'épicentre de toute richesse sociale et sociétale. En outre, qu'il s'agisse de l'animisme ou de l'islam, les religions pratiquées ici sacralisent la vie qu'elles promeuvent et défendent plus que toute autre considération, les techniques de planning familial n'étant pas alors les bienvenues ici.

Paradoxalement, la faible représentativité de cette zone en matière de scolarisation vient une fois de plus exposer des réalités selon lesquelles la conjoncture et autres contextes ne sont toujours pas appropriés à l'enseignement-apprentissage malgré les moyens relativement investis pour modifier la donne. Subséquemment et s'agissant cette fois de la région de l'Est, il faut relever au regard analytique du tableau que malgré sa faible démographie, elle marque néanmoins une forte représentativité en matière de scolarisation, preuve que les divers programmes scolaires en la matière commencent à porter leurs fruits en cette zone à ce moment. Néanmoins et tout comme le Nord, elle garde malheureusement le palmarès en matière de sous-scolarisation.

Cette sous-scolarisation manifeste illustre de ce que ces régions restent le point faible du système éducatif en cours, malgré les efforts visiblement consentis par les pouvoirs publics. Sans doute, les raisons d'un tel classement sont à rechercher préalablement dans l'immensité de la superficie de ces localités, ensuite à des difficultés drastiques qui leur sont spécifiques, et enfin à des spécificités culturalo-traditionnelles telles que celles précédemment exposées.

Les innovations insuffisantes du troisième Plan Quinquennal : le troisième plan quinquennal apporte pour sa part des innovations qui rentrent en droite ligne avec les premiers notamment réduire les écarts issus des défaillances relevées aux fins d'améliorer globalement le système. Il va s'agir en d'autres termes de penser des stratégies nouvelles susceptibles d'amoindrir les déperditions et redoublements scolaires, et également de relever les taux extrêmement bas de scolarisation constatés dans les régions du Nord et de l'Est. Partant de ce fait d'un constat global et contextuel, plusieurs propositions vont être faites par le nouveau Plan, tel que le relève cette circulaire présidentielle du 15 avril 1970 relative à l'élaboration du troisième plan quinquennal :

l'adaptation de notre système d'enseignement aux réalités nationales est certainement ce qui conditionne à terme l'équilibre politique, social et économique du Pays. La solution de ce problème exige la transformation des conceptions, des mentalités et des méthodes.

Le principe retenu par le Gouvernement est que notre enseignement doit former les cadres moyens et supérieurs dont a besoin notre économie. L'enseignement doit surtout tendre à former des producteurs dynamiques et ouverts au progrès. C'est pourquoi l'accent doit être mis sur :

- la ruralisation de l'enseignement primaire ;
- la formation professionnelle post-primaire et sur l'Enseignement technique élémentaire, moyen et supérieur qui doit connaître à bref délai un essor spectaculaire ;
- la formation des maîtres et des professeurs qualifiés.

(Circulaire présidentielle du 15 avril 1970)

Ces mesures ont dès lors caractérisées et impactées toutes les mesures ultérieures prises en matière éducative, de sorte à promouvoir la création et l'entretien d'infrastructures éducatives, des centres de formation à des métiers pratiques et professionnalisant (SAR), la création d'écoles de formation des formateurs pour un rehaussement conséquent du niveau d'apprentissage des apprenants. Pourtant malgré les efforts consentis, de nombreuses disparités constatées et relayées depuis la colonisation continuent jusqu'après l'unification conformément au tableau ci-dessous relatif au taux démographique régional et à la population scolarisée.

Tableau 15 : Disparités régionales sur les ratios habitants/Écoliers

Régions	Habitants	Écoliers	Écoliers pour 1000 hbts
Nord	1 340 000	75 837	56
Cameroun Occidental	1 180 000	180 574	153
Centre Sud	1 064 000	257 693	242
Ouest	772 000	168 831	218
Littoral	687 000	131 221	191
Est	262 000	45 736	174
TOTAL	5 305 000	859 892	162

Source : A. Labrousse. Les déperditions scolaires et leur incidence sur le coût des élèves MEJEC, Yaoundé, février 1970

Ce tableau démontre de ce fait les disparités qui existent entre les régions au niveau de la population scolarisée pour 1000 habitants, une différence de 186 existe entre la région la plus scolarisée à savoir le littoral et celle la moins scolarisée notamment le Nord. Pourtant paradoxalement cette dernière étant la plus peuplée. De même nous constatons que l'Est est la troisième région à la traîne après le Nord et le Cameroun Occidental. De fait et bien que se présentant comme la région la plus peuplée d'alors avec 1 340 000 d'habitants, le Nord présente paradoxalement la plus faible quantité d'écoliers avec 75 837 pour un pourcentage de 56/°. Preuve que des difficultés demeurent et que des efforts restent à fournir. L'Est pour sa part marque un certain démarcage en se hissant devant le Cameroun occidental.

Ainsi qu'il s'agisse de l'Est ou de Grand Nord, il demeure évident que les politiques éducatives y appliquées constituent des retombées parallèles qui semblent produire des résultats davantage mélioratifs pour l'un notamment l'Est, mais marquent hélas un statu quo pour le Grand Nord. Somme toute, la politique éducative manifeste à travers la politique d'éducation prioritaire (PEP) spécifique des ZEP au Cameroun naît d'un contexte colonial généré par des décisions inopportunes, et un management tatillon qui a fait la part belle à certaines zones plus qu'à d'autres. Certes, ces décisions n'ont pas toujours été le fait de sentences unilatérales, mais bien davantage le fait de situations culturelles, conjoncturelles et même naturelles défavorables pour certains, mais favorables pour d'autres. À cet effet, le management postcolonial n'a eu de cesse de creuser les écarts hérités de ladite colonisation, tout en cherchant visiblement des stratégies pour juguler ce fossé.

2.1.1. Du contexte de l'étude à sa contextualisation

2.1.2.1. Le contexte empirique. Dans son ouvrage intitulé « l'instrumentation en évaluation. Mesure et Évaluation en Éducation », Dauvisis (2006), relève l'étroite corrélation de l'évaluation d'avec son environnement sociologique pour marquer la congruence analytique qui doit en résurger conformément à cette affirmation :

démarche de preuve (...), l'évaluation est en réalité une pratique sociale contextualisée, régie par des normes, des coutumes et des valeurs qui ne s'inscrivent pas toutes dans la logique d'une totale rationalité. Comme toute pratique sociale, elle n'échappe pas à des jeux d'acteurs nombreux, et l'implicite y règne de manière évidente permettant aux différents acteurs de détenir une part de pouvoir à préserver jalousement : toute tentative de clarification est perçue avec un risque de mise en péril d'un équilibre social toujours fragile (p. 58).

De ce fait, l'élaboration d'un bilan d'évaluation n'est pas un exercice tendancieux, hasardeux ou encore hypothétique ; Il répond bien au contraire à une commande méthodologique, administrative ou scientifique qui elle-même est régie par des critères

conventionnellement conçus et élaborés. À cet effet, l'élaboration d'une évaluation relative à l'implémentation d'une politique publique et spécifiquement éducative dans un contexte où cette dernière n'est pas systématique permet de définir certaines hypothèses dont le caractère implicite a tendance à minorer leurs effets (Mingat, 1999), alors même que les effets induits fondent nécessairement l'atteinte de l'efficacité ou non des objectifs.

S'agissant dès lors des politiques éducatives, leur évaluation dans le contexte africain permettrait, au-delà d'effectuer de simples analyses descriptives issues des observations sur le terrain, de pouvoir par ailleurs faire des analyses aux fins de comprendre des phénomènes, leurs tenants et aboutissants, et surtout entreprendre des suggestions en vue de leur éventuelle amélioration. Demailly, 2000b) relève pour se faire une dualité complémentaire entre « objectif de connaissance » et « objectif d'optimisation » dans l'évaluation des politiques éducatives, susceptibles de stimuler un management optimal des établissements scolaires et des principaux acteurs y engagés. Toutefois, l'implémentation d'une politique publique, notamment éducative, est soumise à la disponibilité des fonds nécessaires pour sa mise en application, et l'atteinte des objectifs prédéfinis (Jarousse & Mingat, 1992 ; Jarousse, 1999). Ces fonds, condition *sine qua non* de toute implémentation de politique éducative, consacrent le substrat grâce auquel la qualité de l'éducation, des enseignants, des enseignements, des infrastructures et même des programmes seraient établis, pour une optimisation des résultats.

Ceci éloignerait alors de la fameuse controverse relevée par Sowell (2004, p. 1), « Affirmative Action Around the World » dans lequel il fonde une théorie entre les défenseurs et les adversaires d'une politique éducative jugée à dessein opportune ou non. Or, le contexte ambiant dans lequel évolue l'Afrique en général et le Cameroun en particulier souffre d'un déficit certain en moyens financiers nécessaires pour booster les politiques publiques adoptées. Par ailleurs, la disponibilité même des fonds ne présage pas obligatoirement de l'effectivité dans l'application du programme compte tenu de certains travers sous-jacents en vigueur tels que la corruption ou le détournement des fonds ; attitude qui rend alors hypothétique la faisabilité du programme, ou du moins la réalisation optimale des résultats.

L'évaluation de la politique publique peut s'inscrire dans une logique binaire (bon/mauvais) pour pouvoir contribuer à l'amélioration des programmes : évaluer à titre d'illustration le gain en cas de bonne formation des enseignants, en cas de rémunération satisfaisante des enseignants, en cas d'amélioration des processus d'apprentissage, en cas de limitation rationnelle du nombre d'apprenants par classe et autres. Une telle approche permet

de parvenir non seulement à des objectifs qualifiés, relatifs à leur efficacité, leur efficience et/ou leur cohérence, mais également à l'élaboration d'objectifs quantifiés par la construction d'un rapport coût-efficacité qui permet l'érection de modèles multi niveau grâce auxquels une séparation optimale des niveaux individuels et contextuels peut davantage être élaborée. (Bressoux, Coustère, Leroy-Audouin, 1997).

Ainsi à l'instar d'autres Etats à travers le monde, la finalité de l'exercice d'évaluation d'une politique éducative peut consister simplement à informer et/ou requérir certaines informations sur l'application ou non de la politique (Dupriez & Maroy 2000 ; Demailly, Deubel, Gadrey, Verdière, 1998). Cette finalité peut consister par ailleurs à promouvoir la recherche fondamentale susceptible de booster le travail pratique des personnes physiques et/ou morales exerçant dans le domaine (Dutercq, 2000), ou enfin à dénoncer les insuffisances et autres manquements inhérents à l'application de la politique en question (Thrupp, 1998).

Origine informelle et normative des ZEP

S'agissant de l'origine des PEP en ZEP dans le monde et en Europe, les premières politiques d'éducation prioritaire accolées aux Zones d'éducation prioritaires apparaissent aux États-Unis dans la décennie 1971-1980, pour lutter contre les nombreuses inégalités scolaires constatées entre les jeunes apprenants en fonction de leur situation géographique de population marginalisée ou pas. En effet, dans le cadre de la lutte pour une amélioration du niveau de vie consécutive aux différentes guerres mondiales, les USA optent pour un modèle social du « Welfare State » qui crée une société hautement élitiste à tout point de vue, creuset hélas de nombreuses disparités subséquentes. Le constat des travers inhérents à ce modèle va pousser la grande puissance à opter plus tard pour le modèle de la « comprehensive school » encore désigné sous le vocable de « Collège unique », qui lui vient juguler les travers du modèle élitiste en instaurant et promouvant une société plus égalitariste dans les domaines sensibles que sont l'éducation, le social et l'économie. Plus tard donc les États européens vont s'approprier ce modèle jugé moins ségrégationniste et plus égalitariste aux fins de compenser ou du moins combler les nombreuses inégalités scolaires et socio-économiques constatées dans la société.

A propos de l'origine des PEP-ZEP en France, il faut préciser que leur création remonte à 1981 par Alain Savary pour désigner l'état de dépouillement de certaines régions, de certains individus, qui ont conséquemment besoin de plus de soutien que les autres ; il s'agit en filigrane de « donner plus à ceux qui en ont le moins », combler les déficits aux fins

de générer une espèce de justice sociale dans le domaine éducatif. Une telle attitude part du constat fait par l'auteur que certaines régions du pays sont dans le besoin criard en enseignants, en enseignements et en formations ; bref sont dans le besoin d'éducation que certaines contingences matérielles, naturelles, sociopolitiques et autres, ne leur permettent pas de satisfaire. Cette politique consiste dès lors à proposer un renforcement de l'action éducative dans ces zones défavorisées par la nature, où les difficultés d'éducation sont élevées au point de se muer en « obstacles » voire en « facteurs de risque » pour les apprenants qui y évoluent afin de « corriger l'impact des inégalités sociales et économiques sur la réussite scolaire, par un renforcement de l'action pédagogique et éducative dans les écoles et établissements (...) qui rencontrent les plus grandes difficultés sociales ».

S'agissant de leur origine au Cameroun, plusieurs dispositifs normatifs, nationaux et internationaux consacrent l'origine des ZEP, base de l'implémentation de l'éducation prioritaire au Cameroun. Il s'agit de :

l'Éducation Pour Tous (EPT) : Jomtien 1990

À Jomtien en Thaïlande, des 5 au 9 mars 1990, s'est tenu une conférence dont l'objectif visé était d'assurer l'éducation Pour Tous (EPT), laquelle devait permettre la scolarisation de tous les enfants du primaire et l'alphabétisation de tous, en marge de toute discrimination. Cette conférence et surtout la souscription à ces engagements a influencé conséquemment la politique éducative nationale camerounaise pour accorder une place plus croissante aux couches les plus défavorisées, aux fins d'une lutte réelle contre les inégalités scolaires. L'adoption d'une telle mesure était d'autant plus opportune que le Cameroun allait dès l'année suivante adopter un texte dans ce sens : La Déclaration de Politique Générale d'Éducation de Base Pour Tous.

La Déclaration de Politique Générale d'Éducation de Base Pour Tous : 1991

Adoptée en 1991 par le Cameroun, cette Déclaration permet à l'État de s'approprier l'esprit et les engagements de la Conférence de Jomtien tenue l'année antérieure et qui fait de l'Éducation Pour Tous, une responsabilité de l'État. Or l'adoption des engagements de Jomtien relatifs à l'EPT obligeait le Cameroun à s'intéresser de manière spécifique à l'éducation de toute sa jeunesse sans discrimination. Il est alors expressément mentionné que :

l'Éducation de Base Pour Tous doit être pour chaque Camerounais l'assise d'une formation et d'un développement de l'être humain sur laquelle peuvent s'édifier de manière systématique d'autres niveaux, d'autres types d'éducation et de formation, notamment dans la recherche d'une compétence toujours plus

accrue, le renforcement de l'unité nationale, la redynamisation de la vie communautaire et associative, l'ouverture au monde (p.9).

Un plan d'action décennal (1991-2000) relatif à cette Déclaration est d'ailleurs établi et qui vise notamment la lutte contre certains fléaux qui minent énormément le secteur éducatif en l'occurrence, les déperditions scolaires, les mariages précoces, la dotation des établissements en infrastructures... Ainsi, lentement mais sûrement on observe une démarche qui vise à lutter davantage contre certaines inégalités du système éducatif et qui constitue indirectement une première démarche vers l'implémentation des zones d'éducation prioritaires.

Les États généraux de l'Éducation : 1995

En 1995 se tiennent les États Généraux de l'Éducation qui vont permettre au Cameroun de relever de manière plus ou moins exhaustive l'essentiel des difficultés qui jalonnent son système éducatif, mais également et surtout d'en proposer quelques solutions. À l'époque déjà, certaines disparités commencent à être relevées entre différentes régions du pays sur les inégalités en matière de performances scolaires et de niveau de scolarisation des apprenants. De ce fait, ces États Généraux seront d'ailleurs assortis d'un Plan d'Action visant, comme le précédent de 1991, à lutter contre les inégalités scolaires d'origine géographique (car les disparités sont de plus en plus flagrantes), lutter contre l'exclusion scolaire qui elle-même est à la base d'une grande déperdition scolaire, promouvoir la scolarisation de la jeune fille entre autres.

La Constitution réformée de 1996

Son préambule est clairement évocateur de la place que l'État pense désormais prendre dans le système d'organisation de l'éducation sur le territoire national. Il s'agit substantiellement d'assurer à l'enfant le droit à l'instruction, de rendre obligatoire l'enseignement primaire, d'organiser et contrôler à tous les niveaux l'enseignement.

La loi d'Orientation de l'Éducation : 1998

La loi d'orientation de l'éducation N° 98/004 du 14 avril 1998 et la loi d'orientation de l'enseignement supérieur N° 2001/005 du 16 avril 2001 en son article 2 et 3 organisent respectivement l'organisation et le fonctionnement du secteur éducatif au Cameroun. De fait, la première disposition normative fait clairement de l'Éducation une « priorité nationale ». Pour la première fois en effet dès 1998, on voit le terme « priorité » apparaître pour la

première fois dans une disposition légale en ce qui concerne l'éducation, l'illustration principale en la matière étant d'ailleurs la confirmation du caractère « obligatoire » de l'enseignement primaire tel que stipulé par la réforme constitutionnelle de 1996. Ceci implique que dans un pays caractérisé par une paupérisation avancée et un taux d'analphabétisme conséquent, d'énormes moyens doivent être désormais déployés pour juguler ce phénomène et parvenir à une scolarisation tous azimuts de la jeunesse apprenante. À tout ce dispositif normatif s'ajoute le pouvoir discrétionnaire de l'État de créer, ouvrir et faire fonctionner en tout temps et tout lieu tout établissement public et/ou privé susceptible de contribuer à la formation des apprenants et à la vulgarisation de l'égalité des chances.

2.1.2.2. Le contexte heuristique : Le Cameroun et l'implication de son adhésion aux OMD (2000). La bonne foi du Cameroun à juguler le déficit d'éducation et à mettre fin aux inégalités en matière scolaire est d'ailleurs récidivée en 2000 lorsque le Cameroun adhère aux Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) initiés par l'ONU et qui relèvent en leur deuxième point, l'obligation pour l'Etat d'« assurer l'éducation pour tous à l'horizon 2015 ». Le défi est donc non négligeable dans un pays où les besoins en matière de scolarisation sont précisément allés crescendo selon le Ministère de l'Éducation de Base (MINEDUB) qui stipule que de 2002 à 2015, la demande en éducation a accru de 34.5 %, soit numériquement de 2,5 à 3,4 millions d'apprenants. Adopté le 28 avril 2000 à Dakar au Sénégal par le Forum mondial sur l'éducation, le préambule du document relatif aux OMD précise que « Les États devront renforcer ou développer leur plan national d'ici 2002 pour réaliser les objectifs et les buts de l'éducation pour tous au plus tard en 2015 ». Et de fait selon l'Institut National de la Statistique (INS), 43% de la population camerounaise a moins de 15 ans, 50 % de moins de 18 ans et 64 % de moins de 25 ans. C'est donc une population essentiellement jeune dont les pouvoirs publics ont la charge. De fait, la trajectoire prise par les pouvoirs publics en vue du respect de ces engagements va permettre une évolution réelle avec un taux de scolarisation de 92% en enseignement primaire selon la Banque Mondiale, 2012.

De tous ces engagements nationaux et internationaux de l'État ont découlé de nombreuses initiatives visant l'aboutissement à une égalité des chances en milieu scolaire :

- l'initiative première est inhérente à l'engagement aux OMD et qui concrétise désormais le caractère obligatoire de l'enseignement primaire, initiative très vite

matérialisée par la suppression officielle des frais de scolarité pour permettre aux jeunes apprenants de bénéficier d'une éducation sereine ;

- La loi du 22 juillet 2004 encadre désormais la contribution des établissements privés dans les missions d'éducation : Cette initiative vise à apporter un soutien évident aux pouvoirs publics face à la demande en éducation de plus en plus croissante, mais également à rationaliser le cout de cette éducation dans le privé de manière à la rendre suffisamment accessible à tous malgré son coût au-dessus de la moyenne ;
- Le Document de Stratégie Sectorielle de l'Éducation au Cameroun : 2005 (DSSEC-2005).

Ce document formalise de manière officielle l'apparition des ZEP au Cameroun, ainsi que l'application désormais substantielle d'une politique d'éducation prioritaire. Le document affirme clairement que :

...l'objectif du gouvernement est d'accroître l'accès à l'éducation de tous les enfants d'âge scolaire (...). Un accent particulier sera mis sur le renforcement de la scolarisation des filles et des garçons vivant dans les zones d'éducation prioritaire (les provinces de l'Extrême-Nord, du Nord, de l'Adamaoua, du Sud-ouest et du Nord-Ouest, les poches de sous-scolarisation des grandes agglomérations et des zones frontalières), ainsi que les enfants issus des groupes pauvres ou vulnérables, de même que des groupes marginaux tels que les pygmées, Bororos etc... (p.95).

Ce document peut de ce fait de manière judicieuse être considéré comme celui qui consacre la normalisation et la codification de la notion de ZEP dans le système éducatif camerounais. On retrouve par ailleurs l'énoncé de ce concept dans le Programme d'Appui au Système Educatif (PASE, 2006) du Ministère de l'Éducation de Base dans une étude sur la « recherche des facteurs qui expliquent les faibles taux de scolarisation, particulièrement ceux des filles, dans les zones d'éducation prioritaires (ZEP) » revenant par exemple sur les responsabilités des pouvoirs publics, et l'irréductibilité de certaines ethnies sur la chose éducative (PASE, 2006). Ainsi, la notion de ZEP apparaît dès lors comme une panacée visant à résorber au Cameroun les différentes inégalités observées au niveau de l'éducation des jeunes et de leurs performances scolaires. À cet effet et selon un rapport d'analyse du secteur de l'éducation de base, quatre régions sont classées et estampillées comme ZEP. Il s'agit de la région de l'Est et des trois régions du Grand Nord à savoir l'Adamaoua, l'Extrême-nord et le Nord (AJCI, 2012, p. 8); Toutefois, certaines localités sans être situées dans l'une de ces quatre régions sont également classées parmi les ZEP notamment du fait de leur taux de scolarisation insignifiant et surtout, des « différentes disparités constatées entre les départements, les catégories sociales et les milieux de résidence » (SOCOFEP, 2007, p. 2). La

loi du 13 avril 2010 portant protection et promotion des personnes handicapées et des enfants à besoins éducatifs spéciaux : Cette loi vise à éviter les discriminations et à assurer l'égalité des chances en matière scolaire pour tous.

Toutes ces dispositions légales donnent à l'État les outils nécessaires pour baliser tout le territoire en matière d'éducation, afin que la jeunesse en âge de scolarité le soit effectivement. De même dans le Rapport national de l'EPT 2015, il est clairement mentionné que pour parvenir à la réalisation des objectifs de l'EPT à l'échéance 2015, l'État s'engage avec le soutien des partenaires internationaux à définir quelques priorités dont la deuxième concerne, en ces termes les ZEP :

élargissement de l'accès à l'éducation et promotion de la rétention dans le système jusqu'à l'achèvement du cycle tout en corrigeant les disparités ; en mettant un accent particulier sur le renforcement de la scolarisation des filles et des garçons vivant dans les zones d'éducation prioritaires, ainsi que des enfants issus de parents pauvres et vulnérables, sans oublier les minorités, les enfants déplacés ou réfugiés. Il s'agit également d'améliorer l'efficacité et la qualité du service éducatif à travers :

- la réduction significative des déperditions scolaires ;
- l'amélioration de la qualité de l'encadrement pédagogique ;
- la révision des curricula ;
- la promotion de la santé en milieu scolaire. (p.69).

Il reste donc évident que l'État a à cœur de résoudre de manière effective les disparités et autres inégalités rencontrées dans les ZEP.

Du constat à la formulation du problème de recherche

A propos du constat de recherche et comme relevé précédemment et ultérieurement, l'idée des ZEP part du désir de résoudre un problème de discrimination qui fait la part belle à certains au détriment des autres. Au Cameroun en l'occurrence, on constate que les ZEP mises sur pieds et censées recevoir un traitement positivement discriminatoire n'offrent pas réellement les résultats escomptés. On constate par exemple que de 2011 à 2013, le Cameroun a connu une croissance soutenue de 3% et parfois plus même, atteignant 4,9 % en 2013. Hélas, les retombées de cette embellie ne sont pas observées sur toute l'étendue du territoire, et en 2015 on constate ainsi pour le déplorer que les performances sociales sont loin d'atteindre le niveau initialement fixé par les OMD. De fait et malgré les indices de croissance positive relevés, on remarque à l'observance en 2012 que le pays est en queue du classement mondial, soit 150^e sur 187, pour un IDH de 0,495 avec évidemment pour première incidence le champ éducatif. À titre d'illustration et s'agissant par exemple du cycle primaire selon l'INS, l'on relève globalement que pour un ratio de 100 élèves, moins de 15 parmi eux

disposent de suffisamment d'enseignants pour leurs apprentissages, et lorsqu'on sait qu'en matière d'éducation, l'enseignant tout comme l'élève sont au centre du processus d'enseignement-apprentissage, cela dénote de l'ampleur de la difficulté rencontrée par les apprenants de ces ZEP. De même pour un ratio de 10 écoles primaires, moins de 4 d'entre elles disposent effectivement d'un point d'eau. Lorsqu'on sait par ailleurs que l'eau c'est la vie, cette remarque montre de manière évidente le seuil de décrépitude que traversent les écoles de ces localités qui pourtant, bénéficiant du statut de ZEP, devaient normalement prétendre à mieux.

Si l'on s'amuse par ailleurs à rentrer de manière spécifique dans le cadre des régions proprement dites, on fait le constat déplorable de ce que pour ce qui concerne par exemple la région de l'Est, on dénote d'un manque criard de ressources humaines notamment d'enseignants formés et expérimentés, autant que des intrants divers. S'agissant de l'Adamaoua, outre les problèmes similaires relevés à l'Est, on fait le constat autre d'un niveau de décrochage scolaire élevé, indubitablement dû aux échecs répétitifs et autres aléas rencontrés par les apprenants. Les mêmes difficultés sont d'ailleurs le partage des autres ZEP à savoir le Nord et l'Extrême-Nord. Et de fait à propos du décrochage scolaire par exemple, on note que les apprenants de ces localités sont plus influencés par des aléas environnementaux qui ne leur permettent pas vraiment une parfaite concentration dans leurs études : Insécurité caractérisée due à des conflits internes ou frontaliers, réchauffement climatique qui ne permet pas un apprentissage décent dans des conditions idoines, mariages précoces autant chez les filles que chez les garçons. Mais également des raisons systémiques : insuffisance d'enseignants dans ces localités du fait d'une mauvaise planification sur la mobilité des ressources humaines, absence criard des infrastructures ne permettant pas des conditions sereines d'enseignement...

L'un des principes de l'éducation prioritaire stipule la mise en œuvre de facilités en vue de scolariser le plus grand nombre, sinon tous les apprenants selon les innovations de l'EPT adoptée en 1990. Pourtant au regard des taux de scolarisation des ZEP exposés dans les archives des ministères régaliens de l'éducation, nous constatons un certain retard dénoté par rapport aux autres régions du pays, preuve de l'existence toujours évidente de la discrimination. À titre d'illustration, on observe de 2008 à 2014 s'agissant du taux d'achèvement du cycle primaire dans les ZEP, qu'il est inférieur à celui des autres régions du pays suivant le tableau ci-dessous.

Tableau 16 : Taux d'achèvement du cycle primaire en ZEP et hors ZEP (2008-2011-2014)

	2008		2011		2014	
	G	F	G	F	G	F
ZEP	68,1%	40,9%	70,6%	42,7%	74,1%	52,7%
H-ZEP	82%	79,3%	82,6%	83,8%	81,2%	82,9%

Source : Statistiques MINEDUB 2008, 2011 et 2014

Ce tableau démontre donc que les taux de décrochages scolaires dans les ZEP demeurent élevés malgré l'implémentation des programmes visant à faciliter aux enfants un accès et maintien à l'école ; De nombreux apprenants débutent normalement leurs études primaires sans pour autant pouvoir les achever. Qu'il s'agisse de 2008, 2011 ou 2014, les scores présentés exposent du défaitisme des ZEP qui sont toujours à la traîne. Et le gap est davantage creusé lorsqu'il prend en considération l'analyse genrée du tableau, informant d'un malaise réel de la jeune fille des ZEP en matière de scolarisation. En effet, on observe de ce tableau que la différence dans la scolarisation de la jeune fille atteint pratiquement le seuil des 50% entre ZEP et zones hors ZEP, ce qui illustre de la profonde démarcation qui existe alors et qui est susceptible de justifier la mise sur pied d'une politique appropriée pour juguler une telle tare.

Tableau 17 : Taux d'abandon scolaire au primaire par région (Session 2014)

REGIONS	TOTAL		
	GARCONS	FILLES	TOTAL
Adamaoua	26.5%	31.6%	28.7%
Centre	45.7%	48.9%	47.3%
Est	19.6%	22.4%	20.9%
Extrême-nord	02.5%	05.5%	03.8%
Littoral	72.7%	74.5%	73.6%
Nord	01.1%	03.5%	02.1%
Nord-Ouest	06.6%	08.2%	07.5%
Ouest	19.9%	21.7%	20.7%
Sud	32.6%	34.9%	33.8%
Sud-Ouest	15.7%	16.8%	16.3%
TOTAL	22.3%	26.4	24.2%

Source : Statistiques MINEDUB 201

Ce tableau illustre de ce que les plus forts taux d'abandon contrairement à ce à quoi on se serait attendu ne sont pas portés par les ZEP, mais plutôt par les zones Hors-ZEP notamment le littoral et le Centre qui en sont les porte-étendards. Ceci pourrait vouloir signifier que l'implémentation de la PEP dans les ZEP est bel et bien porteuse de fruits contrairement au constat effectué plus haut. Toutefois, cette spécificité pourrait tout également trouver un justificatif dans le fait que les deux régions sus-citées autres qui arborent cette fois le palmarès en termes de décrochage scolaire sont simplement celles qui en même temps présentent les plus forts taux de scolarisation. Il est dès lors normal et évident qu'elles présentent tout aussi les plus forts taux d'abandons en vertu du principe selon lequel « qui peut le plus, peut le moins ». Par ailleurs, ce tableau expose de ce que les filles constituent la population la plus encline à abandonner les études sans doute en vertu des énormes difficultés socioculturelles qu'elles éprouvent alors par rapport aux garçons. Cependant, l'exposé des performances de ces apprenants semble restituer la norme constatée jusqu'ici tel qu'illustré plus bas.

Tableau 18 : Les taux de réussite au CEP par sexe de 2008 à 2012 (ZEP et hors-ZEP)

	2008		2012		2014	
	G	F	G	F	G	F
ZEP	81.4%	78.3%	78.33%	69.8%	75.83%	78.69%
H-ZEP	83.1%	84.1%	80.92%	78.5%	88.38%	89.46%

Source : Statistiques MINEDUB 2008, 2012 et 2014

De fait, les résultats des apprenants des ZEP au CEP au cours des années 2008, 2012, 2014 présentent des disparités d'avec ceux des apprenants hors ZEP, chose suffisamment surprenante pour des localités censées subir un programme spécifique de priorité éducative. Il ressort en effet de ce tableau que les performances des apprenants des ZEP au cours des évaluations certificatives souffrent toujours d'une faiblesse qui fait qu'ils sont toujours à la traîne par rapport aux autres zones.

Tableau 19 : Les taux de réussite au concours d'entrée en première année technique et Common Entrance de 2008 à 2012, ZEP et hors-ZEP

	2008		2012		2014	
	G	F	G	F	G	F
ZEP	61.9%	59%	69.26%	64.79%	81.01%	78.28%
H-ZEP	64.7%	65.1%	71.17%	71.17%	76.61%	76.93%

Source : Annuaire du MINEDUB 2008, 2012, et 2014

Ce tableau illustre paradoxalement des efforts de plus en plus consentis en ZEP et qui visiblement commencent à porter des fruits au regard des performances quelque peu mitigées des apprenants à l'entrée en sixième. En effet, on constate à son analyse que même si les ZEP fournissent des efforts évidents d'excellence à travers l'amélioration de leurs résultats au cours de l'année 2014, elles ne restent globalement pas moins à la traîne, preuve que le programme n'arrive toujours pas encore à atteindre ses objectifs à savoir annihiler les disparités scolaires en apportant davantage à ceux qui en ont moins. Et cette différence se creuse d'ailleurs davantage de presque 5 points lorsqu'elle concerne les filles, prouvant que les difficultés rencontrées par ces dernières sont vraisemblablement plus évidentes que celles rencontrées par les garçons. Ce constat reste somme toute similaire pour ce qui concerne l'enseignement secondaire dont le tableau ci-dessous illustre des difficultés des apprenants des ZEP à être admis dans les collèges et lycées.

**Tableau 20 : Évolution du taux d'admission en 2^{de} de l'ESG des ZEP et hors-ZEP
(Session 2012 à 2013)**

	2012		2013	
	G	F	G	F
ZEP	51.38%	46.19%	50.35%	46.12%
H-ZEP	62.09%	62.15%	63.58%	64.48%

Source : Annuaire statistiques du MINESEC de 2012 à 2013

Il ressort de ce tableau que le taux d'admission des apprenants en 2^{de} de l'ESG des ZEP est nettement plus minime que celui des autres régions. En effet indépendamment du genre, on constate à l'analyse du tableau ci-dessus que les taux des apprenants hors ZEP sont les plus soutenus comparativement à ceux des ZEP. La différence chez les garçons atteint d'ailleurs les 10 points alors que chez les filles elle dépasse pratiquement les 15 points. Une différence qui traduit les énormes difficultés que ces apprenants en ZEP traversent au quotidien et qui limitent véritablement leurs aptitudes. Ces résultats traduisent assurément des efforts qui restent à fournir en ces lieux pour davantage produire des résultats susceptibles d'améliorer les performances des apprenants malgré les difficultés ambiantes. Certes un tel gap pourrait néanmoins trouver un justificatif dans une certaine mesure. En effet lorsque nous analysons la moyenne de la population scolarisable du secondaire, celle des ZEP est relativement à la traîne comme l'illustre le tableau subséquent, à l'exception d'une seule région notamment celle de l'Extrême-Nord.

Tableau 21 : Population scolarisable du secondaire

Régions	Filles	Garçons	Ensemble
Adamaoua	88528	87439	175967
Centre	287782	280618	568400
Est	69586	70750	140336
Extrême-Nord	286526	301593	588119
Littoral	224727	216410	441137
Nord	154107	153654	307761
Nord-Ouest	192352	193765	386117
Ouest	183981	184421	368402
Sud	54353	58353	112706
Sud-ouest	128237	131706	259943
National	1670179	1678709	3348888

Source : BUCREP 2010-2011

L'illustration de ce tableau nous révèle en effet qu'à l'exception de l'Extrême-Nord, les régions de l'Adamaoua, de l'Est, du Sud et Nord sont à la traîne des populations scolarisables du secondaire. Une disparité dont les origines devraient peut-être être recherchées dans les mentalités et le management éducatif desdites régions tel qu'exposé préalablement. Ce tableau nous permet de voir le fort décalage qui existe entre population scolarisable et population réellement scolarisée pour comprendre à quel point les régions du Nord et de l'Est principalement demeurent alors en arrière. Lorsqu'on prend par ailleurs en considération l'analyse genrée de ce tableau, on réalise que les régions qui exposent de la prédominance féminine ne sont pas toujours celles où ces dernières constituent un fort taux de scolarité tel qu'illustré dans les tableaux précédents. Bien au contraire, les filles y souffrent de sous scolarisation criarde et notoire. Le taux brut de scolarisation par sexe et par région exposé dans le tableau ci-dessous vient d'ailleurs corroborer une telle vision.

Tableau 22 : Taux brut de scolarisation par sexe et région

Régions	Filles (%)	Garçons (%)	Ensemble (%)	Indice de parité
Adamaoua	17,75	32,71	25,18	0,54
Centre	56,55	62,11	59,3	0,91
Est	31,26	44,96	38,17	0,70
Extrême-Nord	11,75	28,87	20,53	0,41
Littoral	59,43	64,65	61,99	0,92
Nord	20,5	41,01	30,74	0,50
Nord-Ouest	44,64	44,95	44,79	0,99
Ouest	72,41	74,08	73,25	0,98
Sud	64,83	73,1	69,12	0,89
Sud-ouest	49,31	50,69	50,01	0,97
National	42,91	51,1	47,01	0,84

Source : BUCREP 2010-2011

De ce tableau il ressort que les régions de l'Adamaoua, du Nord, de l'Extrême-Nord et de l'Est, constituent le maillon faible des zones scolarisables de l'Enseignement secondaire. En effet, qu'il s'agisse des garçons ou filles pris séparément, ou même encore des deux pris ensemble, les taux bruts de scolarisation dans le secondaire révèlent une faible proportion de représentativité des apprenants de ces localités. Les disparités sont d'autant plus flagrantes qu'elles dépassent parfois 50 points chez les filles et 40 chez les garçons entre la région la plus scolarisée et celle la moins scolarisée. Des différences qui montrent à suffisance que beaucoup reste à faire si tant est que beaucoup soit déjà fait. Les raisons de tels déphasages sont assurément à rechercher autant dans les origines du processus de scolarisation tel qu'exposé préalablement que dans l'implémentation de politiques éducatives qui tiennent réellement compte des réalités sur le terrain. D'ailleurs les taux bruts de scolarisation en ZEP et hors ZEP sont davantage explicites à ce propos.

Tableau 23 : Taux bruts de Scolarisation en ZEP et hors ZEP (Session 2011 à 2013)

	2011		2012		2013	
	G	F	G	F	G	F
ZEP	36.9%	20.3%	38.7%	22.1%	40.2%	23.1%
H-ZEP	61.6%	57.9%	65%	61.5%	66.6%	63.1%

Source : Annuaire statistiques du MINESEC de 2011 à 2013

Dans le même sillage, ce tableau démontre la faiblesse des taux de scolarisation dans les établissements secondaires de l'enseignement secondaire des ZEP, comparativement aux zones hors ZEP. La différence à cet effet est tellement aigüe qu'elle atteint parfois 30 points chez les garçons et 40 chez les filles. Des disparités flagrantes qui donnent à s'interroger sur l'efficacité de la PEP jusqu'alors mise sur pied et censée être implémentée justement en faveur de ces ZEP. Pourtant l'un des enjeux et/ou objectifs majeurs de la PEP est précisément de trouver des stratégies idoines pour emmener le plus grand nombre à une scolarité effective, de manière à mettre fin aux inégalités, à défaut de les amoindrir. Si l'on part du principe que l'esprit de la PEP est d'apporter plus à ceux qui en ont le moins en vue précisément de juguler les disparités existantes et de mettre fin aux injustices naturelles et/ou conjoncturelles, alors il reste à faire l'amer constat de ce que les résultats de la PEP à ce niveau sont loin d'être atteints. Quoi qu'il en soit, l'essentiel de ces constats basés sur quelques données statistiques ne nous permet pas d'avoir une idée claire et précise sur les évidences de la PEP ni de son efficacité avérée ou non en ZEP. Certes les premières données révélées nous permettent de tirer des remarques selon lesquelles les PEP ne semblent pas véritablement démontrer une

efficacité certaine, mais d'autres vont même jusqu'à démontrer carrément son inefficacité. Mais nous ne saurions tirer la moindre conclusion sans pousser nos analyses en profondeur par la quête de données plus denses, fiables et actualisées susceptibles de nous permettre de faire un bilan évaluatif réel de l'inefficacité ou non de la PEP.

S'agissant somme toute de la Formulation du problème de recherche il faut dire que malgré les nombreuses dispositions légales qui outillent plus ou moins suffisamment le législateur en matière d'équité et de justice dans l'éducation tel qu'exposé précédemment, un constat amer reste effectué : celui de la disparité de développement du secteur éducatif entre les différentes régions du pays (ZEP et Hors-ZEP). En effet, au regard de quelques données statistiques telles que celles sus-relevées, certaines régions évoluent moins vite que d'autres et connaissent des taux d'échecs élevés, à défaut d'une sous-scolarisation énorme, des taux de redoublements avancés, le tout couronné par une déperdition scolaire flagrante. Le Document de Stratégie du Secteur de l'Éducation et de la Formation-DSSEF (2013 – 2020) traduit d'ailleurs cette préoccupation lorsqu'il relève de nombreuses faiblesses du secteur avec d'énormes disparités régionales sur les performances des apprenants, leurs âges et les taux de redoublement. De tels constats vont conforter l'idée d'une définition de Zones d'Éducation prioritaires dont le traitement théorico-pratique devrait connaître plus de faveur et de privilèges de la part des pouvoirs publics, en vue de susciter une certaine égalité dans la scolarisation et la réussite sociale des jeunes apprenants de toutes les régions et spécifiquement des ZEP. Ce déphasage dans les performances et autres facteurs sociaux entre apprenants du même pays, mais de différentes zones, pose le problème réel de l'action du gouvernement en matière de lutte contre les inégalités scolaires, et met sur la table la question du bilan réel de l'État sur l'effectivité et le rendement de l'implémentation d'une politique d'éducation dans les ZEP.

De ce fait et face à la persistance des disparités et des mauvaises performances scolaires telles que susdécrites malgré la mise en œuvre de la PEP en ZEP, plusieurs interrogations nous taraudent l'esprit notamment celles relatives aux **résultats réels de la politique éducative implémentée en Zone d'Éducation Prioritaire au Cameroun**. En d'autres termes, si l'existence palpable d'une Politique d'éducation prioritaire (PEP) est avérée au sein des ZEP au Cameroun, le lieu semble pour nous réellement indiqué de nous interroger sur l'efficacité de ses résultats dans son implémentation sur le terrain, la réalité de son application au sens conventionnel du terme, ainsi que les rendements y afférents.

2.2. QUESTION DE DÉPART

Notre question de recherche se veut multimodale et va s'effiloche de manière bipartite avec préalablement une question principale, et subséquemment plusieurs questions spécifiques.

2.2.1. Question principale

La Politique éducative implémentée en Zones d'Éducation Prioritaire (ZEP) au Cameroun depuis près de deux décennies est-elle efficace ? En d'autres termes, les résultats de l'opérationnalisation de la PEP en ZEP traduisent-ils une efficacité certaine au vu des objectifs prédéfinis et des résultats exposés ? Cette question principale va trouver son opérationnalisation dans les quatre questions secondaires subséquentes.

2.2.2. Questions secondaires

La circonscription de ces questions passe immanquablement par la décomposition factorielle préalable de la question principale sus-énoncée.

2.2.2.1. Décomposition factorielle de la question principale. Bouchard et Plante (2002)

désignent la politique d'éducation prioritaire comme :

Un ensemble intégré et structuré d'objectifs, de moyens et de personnes, construit en vue de répondre à des besoins qui lui sont externes, assujetti aux contraintes qui lui sont imposées, et redevable des effets, voulus ou non, qui lui sont attribués » (p. 226).

À cet effet, l'implémentation de la PEP dans une localité vise tout au moins théoriquement l'amélioration d'un cadre approprié d'études susceptible de permettre à l'apprenant non simplement de rivaliser avec ses congénères des autres localités où cette politique n'est pas appliquée, mais davantage à pouvoir s'insérer socialement de manière à devenir citoyen modéliser suivant des canaux préétablis par ladite. À cet effet, de nombreux projets et programmes sont mis en œuvre dans le but avéré de booster le système éducatif dans ces localités en vue de l'atteinte des objectifs prédéfinis.

Dès lors et s'agissant spécifiquement des différents dispositifs et/ou autres programmes d'actions ciblés à cet effet, quelles peuvent être concrètement la nature de ces dispositifs et programmes ? Qu'il s'agisse effectivement de programmes, offres ou autres

mesures quelconques visant un seul but notamment offrir davantage à ceux qui en ont moins, peut-on conséquemment affirmer que lesdites mesures ont porté la promesse des fleurs en permettant à la PEP de parvenir à la réalisation des objectifs prédéfinis ? De manière plus concrète et moins subtile, les divers projets éducatifs adoptés dans le cadre de la PEP pour être implémentés en ZEP parviennent-ils réellement à satisfaire les desseins pour lesquels ils ont été réalisés et donc à être efficace au cas où ils devaient être évalués ? Les diverses offres éducatives – en ressources humaines, matérielles et financières – destinées aux plus démunis parviennent-elles à offrir suffisamment de satisfaction aux demandeurs pour leur permettre de les considérer comme efficaces ? Le leadership pédagogique exercé par les enseignants en ces ZEP est-il propice à une bonne implémentation de la PEP de manière à lui permettre de parvenir à une efficacité certaine ? Le leadership organisationnel exercé par les chefs d'établissements est-il assez opportun pour permettre une atteinte de l'efficacité ? De même la qualité de l'éducation implémentée auprès desdits démunis localisés principalement en ZEP est-elle suffisamment éloquente pour être taxée d'efficace en cas d'évaluation ? Les aléas naturels et conjoncturels en vigueur en ces zones constituent-ils un facteur catalyseur ou d'entrave à l'efficacité de la PEP ? Les origines des apprenants et les mentalités des populations desdites zones contribuent-elles à l'efficacité ou non de la PEP ? En outre les résultats scolaires des apprenants desdites localités pourraient-ils passer le crible de cet exercice d'évaluation au point d'être qualifiés d'efficaces ? L'Etat à travers son rôle joué ne pourrait-il finalement s'avérer le plus responsable en cas d'inefficacité ? Si toutes ces interrogations s'avèrent être répondues par la négative, quels éléments factuels pourraient alors être relevés pour justifier une telle donne en l'occurrence l'inefficacité de la PEP dans les ZEP ? Enfin, quelles pourraient être de ce fait les stratégies à adopter pour juguler précisément une telle négativité ?

Somme toute, l'essentiel de tous ces aspects relevés de notre problématique nous permet d'identifier au final comme éléments secondaires à notre question principale les modalités subséquentes : projets éducatifs ; leadership pédagogique ; offre et demande éducatives ; leadership organisationnel ; qualité de l'éducation ; les résultats scolaires ; origines des apprenants et mentalités des populations ; aléas naturels et conjoncturels.

2.2.2.2. De l'analyse des modalités secondaires inhérentes à la modalité principale

Il s'agit dans ce point de notre travail d'analyser de manière parcimonieuse chaque modalité secondaire de manière à en identifier la pertinence ou non.

1- Les moyens humains caractérisés par les Projets éducatifs

Ils sont considérés comme indispensable dans le cadre de toutes politiques d'éducation prioritaire en ceci qu'ils sont dans le fait le soubassement desdites politiques grâce auxquelles les principales réformes sont élaborées et implémentées sur le terrain. En ceci, les projets éducatifs constituent la substantifique moelle sans laquelle la PEP ne saurait ni ne pourrait se déployer.

2- Les moyens humains expressifs via le leadership pédagogique

Il s'agit bon gré mal gré d'un élément sine qua non constitutif de la qualité de l'éducation. En effet, l'un des principes et même objectifs réels pour lesquels la PEP milite et se déploie pour une annihilation définitive des disparités éducatives est la qualité de l'éducation au travers du leadership pédagogique des enseignants. En effet, le rôle de ces derniers reste bien connu dans l'amélioration des performances des apprenants et il reste d'ailleurs considéré à cet effet par d'aucuns que « le niveau réel de l'enseignant conditionne celui de l'apprenant.

3- Les moyens matériels matérialisés via l'offre et demande éducatives

Il s'agit ici d'un jeu, dont la substance et même l'essence réside dans un dosage savamment mêlé ayant pour objectif à court, moyen ou long terme la juste répartition ou du moins une répartition équitable susceptible de promouvoir l'équité, et en temps d'abaisser les tensions sociales – à défaut de les faire disparaître.

4- Leadership organisationnel

Il est constitutif du bon déploiement et des aptitudes des chefs d'établissement ainsi que de leurs proches collaborateurs à savoir et/ou pouvoir gérer judicieusement la structure dont ils ont la charge de manière à pouvoir la mener au mieux de ses performances. En effet, il s'agit ici de relever principalement les qualités du leader grâce auxquelles il est susceptible de booster les qualités de son personnel et autres collaborateurs, pour une atteinte optimale des résultats escomptés et préalablement définis.

5- Les moyens humains expressifs via la qualité de l'éducation

Elle consiste spécifiquement à relever le niveau qualitatif, mais également quantitatif des procédés d'enseignement-apprentissage, en vue d'améliorer davantage les performances des

apprenants et partant, augmenter leurs chances de réussite en les logeant au même niveau que celui des apprenants qui étudient hors les zones difficiles. La qualité de l'éducation est comme le premier élément évoqué, un indicateur majeur de l'implémentation de la PEP en une localité et son absence ou insuffisance ne peut que contribuer à altérer les objectifs de la PEP en ladite localité.

6- Les moyens humains caractérisés au travers des résultats scolaires

Ils sont le reflet concret et la conséquence logique de toute politique éducative implémentée en une localité. En effet, les résultats scolaires résultent de la mise en œuvre d'une somme de décisions appropriées ou non, opportunes ou non, dont les conséquences palpables s'expriment au travers des performances critériées des apprenants. De ce fait, ils sont indirectement une autre vitrine susceptible de permettre une évaluation judicieuse de l'implémentation de la PEP et de contribuer à la confirmation ou non de son efficacité.

7- Origines des apprenants et mentalités des populations

Certaines études ont fait la démonstration de ce qu'il existe des catégories d'individus aux origines réfractaires à l'éducation sous sa forme moderne et donc sur toute éventuelle politique y afférente. De fait, une telle réflexion va de pair avec certains qui pensent que certaines populations se caractérisent particulièrement par une mentalité prélogique et ennemie de l'éducation telle que conçue par les sociétés dites modernes. De ce fait, et si une telle opinion était définitivement avérée et fondée, il va sans dire que la PEP ne saurait prospérer en un tel environnement au point d'atteindre les objectifs escomptés, justifiant du constat d'inefficacité relevé jusqu'ici.

8- Les objectifs de la PEP manifestés à travers le rôle de l'État

De même que le rôle de l'État subséquent, les aléas naturels et conjoncturels constituent des éléments susceptibles de se muer en facteurs d'entrave qui empêchent le déploiement de la PEP. Toutefois et si cela devient avéré, une certaine étude en vue de l'établissement d'une certaine gradation deviendrait indispensable afin d'évaluer lequel de ces facteurs naturels/conjoncturels ou étatiques serait le plus impliqué dans la fragilisation de la PEP. Dès lors et s'agissant spécifiquement de l'État, il est et reste le seul et premier responsable du système éducatif camerounais conformément à la loi y afférente, et devient en cela, le principal responsable des succès et échecs engrangés par le système pensé et adopté par lui. De fait, l'Etat en tant qu'acteur et régulateur ne peut que siéger aux premières loges de distribution des responsabilités inhérentes à la politique implémentée.

2.2.2.3. Vérification et choix des modalités pertinentes. Cet aspect cognitif de notre travail consiste à élaborer un sondage d'opinion dont le but explicite est d'identifier les modalités pertinentes qui méritent d'être sélectionnées pour conforter et orienter notre travail de recherche. Pour y parvenir, nous avons fait le choix d'utiliser la méthode statistique qui a le mérite d'offrir une certaine clarté et précision dans la démarche.

Tableau 24 : Choix des Modalités pertinentes

Modalité principale	Questions	Modalités secondaires	Question de l'analyse factorielle	Réponses			Total	%		
				O	N	SR		O	N	SR
La politique d'éducation prioritaire implémentée en Zones d'éducation prioritaire pose un problème d'inefficacité.	1	L'offre et la demande éducatives	Considère z-vous qu'il existe un rapport étroit entre la modalité secondaire et celle principale ?	17	07	01	25	68	28	04
	2	Les projets éducatifs		24	01	00	25	96	04	00
	3	Origines des apprenants et mentalités des populations		08	15	02	25	32	60	08
	4	Le leadership organisationnel du chef d'établissement		11	12	02	25	44	48	08
	5	Le leadership pédagogique de l'enseignant		06	19	00	25	24	76	00
	6	Les résultats scolaires		19	06	00	25	76	24	00
	7	La qualité de l'éducation		15	10	00	25	60	40	00
	8	Des aléas naturels et conjoncturels au rôle de l'État		18	05	02	25	72	20	08

Il ressort de l'interprétation de ce tableau plusieurs attitudes à savoir :

S'agissant de l'offre et la demande éducatives, 17 répondants – soit 68% -, reconnaissent un lien étroit entre les projets éducatifs et la Politique d'éducation prioritaire ; en d'autres termes l'on ne saurait envisager une quelconque PEP sans y intégrer des projets et autres programmes conséquents. Toutefois, 7 personnes, soit 28% de répondants, se déclarent contre une telle donne, estimant pour leur part que non seulement il n'existe aucun rapport entre ces modalités, mais pire, les projets éducatifs, quelles que soient leur qualité et/ou quantité ne sauraient constituer le substrat de la définition ou de l'identification de la PEP.

Cependant, un élément (4%) parmi tous ceux interrogés préfère garder un mutisme éloquent et ne donner aucune précision sur ses appréhensions à ce propos.

À propos des projets éducatifs, 24 répondants soit 96%, établissent un lien avec la PEP, contre un seul (04%) qui se prononce en défaveur d'une telle donne. La quasi-unanimité sur ce point est donc établie. Pour ce qui concerne l'origine des apprenants ainsi que la mentalité de certaines populations, 15 répondants (60%) se prononcent par la négative, rejetant toute idée corrélatrice avec la PEP, tandis que 32%, soit 8 répondants sur les 25 interrogés affirment qu'il existe bel et bien une corrélation entre PEP, origine des apprenants et mentalités des populations. À propos du leadership organisationnel du chef d'établissement, 48% des répondants se prononcent négativement pour nier tout rapport entre cette modalité et la PEP. Par contre, 44% trouvent bel et bien un rapport susceptible de lier ces deux éléments, tandis que 8% préfèrent ne pas se prononcer.

De même et s'agissant particulièrement du leadership pédagogique de l'enseignant, 76% de répondants se prononcent par la négativité des rapports avec la PEP, soit 19 répondants sur 25, pendant que 24% se prononcent par l'affirmative, estimant que cette donne constitue bel et bien un pilier des politiques éducatives en général. Pour ce qui concerne les résultats scolaires, 76% de répondants se prononcent en faveur du rapport avec la PEP, pendant que 24% se disent opposés à une telle donne. De même s'agissant de la qualité de l'éducation 60%, soit 15 répondants se déclarent favorablement à l'existence du rapport avec la PEP rapport pendant que 40% se disent contre. S'agissant des aléas naturels et conjoncturels et/ou du rôle de l'État dans l'efficacité ou non de la PEP, 72% de répondants se prononcent en faveur du rôle de l'État comme primat aux entraves tandis que 20% se disent opposés à cette donne, privilégiant davantage les aléas naturels et conjoncturels.

➤ **De la marge statistique de 60% à l'identification des modalités pertinentes**

Le procédé dit de la « marge statistique de 60 % » sous-tend qu'au terme d'une collecte des données ayant pour objectif d'établir un rapport corrélatif, le chercheur puisse employer, ou du moins user de ce procédé pour identifier les éléments pertinents qui en émanent, la base de la sélection devant résider sur le choix critérié des seuls éléments ayant atteint ou dépassé le seuil de 60% au terme des calculs statistiques. Dès lors et partant sur ce principe pré-énoncé, les modalités pertinentes qui ressortent de notre procédé statistique sont les suivantes conformément au tableau ci-dessous :

Tableau 25 : Modalités secondaires pertinentes

Modalités secondaires pertinentes	Marges statistiques de 60%
Les moyens matériels via les offres et demandes éducatives	68%
Les moyens humains caractéristiques des Projets éducatifs	96%,
Les moyens pédagogiques au travers des résultats scolaires	76%
Les moyens pédagogiques via la qualité de l'éducation	60%,
Les objectifs de la PEP au travers du rôle de l'État	72%

À l'inverse de ce tableau, il ressort de l'observation des données statistiques du Tableau 6 sus-relevé que les modalités à l'instar de l'origine des apprenants ainsi que la mentalité de certaines populations, le leadership organisationnel du chef d'établissement, le leadership pédagogique de l'enseignant, constituent des éléments non pertinents dont notre recherche peut conséquemment se passer pour ne retenir que ceux pertinents. Dès lors et à partir de ces modalités secondaires identifiées, nous pouvons désormais construire nos questions secondaires qui s'énoncent ainsi qu'il suit :

- **Qsp1** : Les moyens humains orientés principalement vers les personnes et exprimés au travers des projets éducatifs initiés par l'État dans le cadre de la PEP en ZEP, sont-ils une réussite ?
- **Qsp2** : Les moyens infrastructurels, matériels et financiers votés par l'Etat dans le cadre de la PEP en ZEP et manifestes à travers différentes offres, satisfont-ils les besoins émis par les populations sur le terrain ?
- **Qsp3** : Les moyens pédagogiques adoptés par l'Etat en ZEP consacrent-ils la qualité de l'éducation au point d'en induire des résultats scolaires satisfaisants des apprenants ?
- **Qsp.4** : Les objectifs de la PEP sont-ils véritablement et optimalement atteints, sinon quels en sont les principaux facteurs d'entrave ?

2.3. FORMULATION DES HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

Ces réponses provisoires qui viennent sanctionner la question de recherche constituent une sorte de boussole qui guide et oriente le sujet du chercheur de manière à l'empêcher de tergiverser. À cet effet, cinq hypothèses orientent nos analyses, de manière à circonscrire leur connivence avec nos questions de recherche. Il s'agit d'une hypothèse générale et de quatre hypothèses spécifiques.

2.3.1. Hypothèse générale

L'évaluation de deux décennies de PEP implémentée en ZEP au Cameroun, révèle des résultats insuffisants et donc une inefficacité. Dès lors, la définition des hypothèses spécifiques ne peut se faire qu'après opérationnalisation de l'hypothèse générale.

2.3.1.1. Opérationnalisation de l'hypothèse générale. L'hypothèse générale est un élément qui met très souvent en rapport plusieurs variables entendues comme « un élément dont la valeur peut changer et prendre différentes autres formes dans un ensemble appelé domaine de la variable » (De Landsheere, 1976, p. 216). De fait, notre étude et notamment hypothèse générale prend en compte deux principaux types de variables à savoir la variable dépendante et la variable indépendante.

✚ De la variable dépendante (VD)

Dans une recherche, la variable dépendante désigne généralement l'élément qui subit l'action et/ou les effets de la variable indépendante. Elle désigne par ailleurs le phénomène étudié et observé par le chercheur, lequel fonde réellement sa recherche. Dès lors et s'agissant spécifiquement de notre sujet de recherche, en conformité avec notre hypothèse générale, notre variable dépendante désigne « l'inefficacité de la PEP en ZEP ».

✚ À la variable indépendante (VI)

Elle s'identifie aisément suivant le principe de causalité qui voudrait qu'elle soit principalement la « cause présumée du phénomène étudié », en d'autres termes, elle constitue l'élément libre dont se sert le chercheur pour créer et/ou susciter des interactions susceptibles d'interagir ou du moins d'influencer la VD. Son qualificatif d'« indépendante » provient dès lors de sa capacité à pouvoir se muer en plusieurs sous éléments susceptibles d'influencer le phénomène étudié sans l'être obligatoirement ni de manière significative en retour. De fait et s'agissant précisément de ce sujet, notre VI est la « politique d'éducation prioritaire (PEP) ».

2.3.1.2. Opérationnalisation de la variable indépendante. Pour bien appréhender et expliciter cette phase de notre travail, nous avons opté pour la construction d'un tableau synoptique qui a le mérite de brosser de manière schématique les principaux modalités et indicateurs de notre travail de recherche.

Tableau 26 : Opérationnalisation de la VI

Question principale	Variables du sujet de recherche	VI secondaires	Questions secondaires	Hypothèse générale	Variables de l'Hypothèse Générale	Variables de l'HR	Indicateur de la VI
<p>Question principale : La Politique éducative implémentée en Zones d'Éducation Prioritaire (ZEP) au Cameroun depuis près de deux décennies est-elle efficace ? En d'autres termes, les résultats de l'opérationnalisation de la PEP en ZEP traduisent-ils une efficacité certaine au vu des objectifs prédéfinis et des résultats exposés ? ?</p>	<p>VI du sujet : La politique d'éducation prioritaire (PEP)</p>	Les moyens humains matérialisés au travers des projets éducatifs	Les moyens humains orientés vers les personnes et exprimés au travers des projets éducatifs initiés par l'État en ZEP, sont-ils une réussite ?	<p>La politique d'éducation prioritaire implémentée en ZEP au Cameroun, révèle des résultats insuffisants et donc une inefficacité.</p>	<p>VI : La politique d'éducation prioritaire (PEP)</p>	<p>VI1 : Les ressources humaines matérialisées au travers des projets éducatifs</p>	06
		Les moyens infrastructurels et financiers caractérisés par l'offre éducative	Les moyens infrastructurels, matériels et financiers votés par l'Etat dans le cadre de la PEP en ZEP et manifestes à travers différentes offres, satisfont-ils les besoins émis par les populations sur le terrain ?			<p>VI2 : Les moyens infrastructurels et financiers caractérisés par l'offre éducative</p>	14
		Les moyens pédagogiques expressifs au travers de la qualité de l'éducation et des résultats scolaires	Les moyens pédagogiques adoptés par l'Etat en ZEP consacrent-ils la qualité de l'éducation au point d'en induire des résultats scolaires satisfaisants des apprenants ?			<p>VI3 : Les moyens pédagogiques expressifs au travers de la qualité de l'éducation et des résultats scolaires</p>	06 + 09
		Les objectifs de la PEP	Les objectifs de la PEP sont-ils véritablement et optimalement atteints, sinon quels en sont les principaux facteurs d'entrave ?			<p>VI4 : Les facteurs d'entraves</p>	10
	<p>VD du sujet : l'efficacité de la PEP en ZEP</p>					<p>VD : L'inefficacité de la PEP en ZEP</p>	

NB : Pour éviter la saturation, nous avons préféré mentionner les indicateurs dans la partie réservée à la construction du questionnaire (p.147-153)

Voici somme toute l'économie du tableau ci-dessus résumé en quelques termes :

Notre travail compte une variable indépendante à savoir « la politique d'éducation prioritaire (PEP) », laquelle au terme de notre opérationnalisation de l'hypothèse principale donne naissance à cinq variables secondaires et plus d'une cinquantaine d'indicateurs tels que le récapitule le tableau ci-dessous :

Tableau 27 : Opérationnalisation des indicateurs de la variable indépendante

Variable indépendante	Variabes de l'HR	Nombres d'indicateurs
La politique d'éducation prioritaire (PEP)	VI 1 : Les moyens humains via les projets éducatifs	06
	VI 2 : Les moyens matériels via l'offre éducative	14
	VI 3 : Les moyens pédagogiques via la qualité de l'éducation et des résultats scolaires	06 + 09
	VI 4 : Les facteurs d'entraves auegard des objectifs	10

NB : Pour éviter la saturation de ce tableau, nous avons préféré mentionner les indicateurs dans la partie réservée à la construction du questionnaire (p.161-166)

Dès lors que ce processus est achevé, nous pouvons enfin construire et donc énoncer nos hypothèses spécifiques ainsi qu'il suit :

2.3.2. Hypothèses spécifiques

- **Hsp. 1** : Les moyens humains orientés vers les personnes et exprimés au travers des projets éducatifs de la PEP en ZEP trahissent un échec et donc une inefficacité de la PEP.
- **Hsp. 2** : Les moyens infrastructurels, matériels et financiers votés dans le cadre de la PEP, révèlent une incongruence d'avec la demande émise sur le terrain.
- **Hsp. 3** : Les moyens pédagogiques adoptés par l'Etat en ZEP révèlent une absence de qualité et donc des résultats scolaires insatisfaisants.
- **Hsp. 4** : L'État constitue le principal facteur d'entraves à l'atteinte des objectifs de la PEP et donc à son inefficacité.

2.4. OBJECTIFS DE RECHERCHE

« Avoir un objectif, c'est avoir l'intention de faire quelque chose et percevoir la signification des choses à la lumière des intentions ». Dewey (1984) en affirmant un tel propos reconnaît implicitement que l'objectif d'une recherche reste et demeure le « résultat d'une action

attendue ». De ce fait, nos objectifs de recherche sont cinq à savoir un objectif général et quatre objectifs spécifiques.

2.4.1. Objectif général

L'objectif majeur de notre étude est d'évaluer les résultats de deux décennies de politique d'éducation prioritaire (PEP) implémentée en zones d'éducation prioritaire (ZEP), afin de mieux en déduire de son efficacité ou non.

2.4.2. Objectifs spécifiques

- **Ob.sp1** : Mesurer les effets corrélés des projets éducatifs implémentés en ZEP pour en déduire de l'efficacité ou non.
- **Ob.sp2** : Exposer l'offre en éducation proposée dans les ZEP pour en conclure de l'efficacité ou non ;
- **Ob.sp3** : Analyser la qualité de l'éducation offerte dans les ZEP ainsi que les résultats scolaires y corrélés pour en déduire de l'efficacité ou non.
- **Ob.sp4** : Identifier par ordre d'importance les principaux facteurs qui entravent ou annihilent la réalisation optimale des objectifs de la PEP en ZEP.

2.5. INTÉRÊTS DE L'ÉTUDE

Relever l'intérêt d'une étude revient à ressortir son utilité, son importance, le gain éventuel que son auteur ou un tiers, ou même une institution pourrait en tirer. De ce fait et au regard de notre thématique, notre étude est susceptible de présenter une utilité certaine pour toute la communauté éducative intéressée par les sciences de l'éducation en général, du Cameroun en particulier, mais très spécifiquement pour celle des ZEP. De ce fait, cet intérêt peut-être de quatre ordres à savoir : scientifique, pédagogique, psychologique et social.

2.5.1. Intérêt personnel

Cet intérêt tire sa motivation du fait que les sujets de recherche en Sciences sociales sont généralement impulsés par le désir d'élucider et de solutionner un problème de société. De ce fait, le choix de notre sujet de recherche nous est dicté par le désir de trouver la réponse à une question qui prend ses racines dans les méthodes et procédés utilisés dans l'évaluation des politiques éducatives, et prioritairement de l'éducation prioritaire. Notre intérêt pour l'évaluation des politiques éducatives et leur implication éventuelle dans le bannissement des inégalités scolaires est né au moment où nous fûmes confrontés à la FSE à la difficulté, au cours d'une

évaluation sommative, de trouver les mobiles rationnels susceptibles de justifier le classement toujours à la traîne des établissements scolaires de certaines régions par l'OBC au cours des dernières années. C'est ainsi que nous avons commencé à nous intéresser aux politiques éducatives en vigueur au Cameroun, et spécifiquement celle en vigueur dans les ZEP pour constater, que si initialement la notion d'« éducation prioritaire » visait de combattre les inégalités scolaires, cela n'était pas vraiment un acquis dans notre contexte national.

Nous devons néanmoins reconnaître que c'est à la suite du résultat d'une préenquête, des entretiens et autres enquêtes menés auprès de personnes ressources, acteurs ou objets de la PEP, que le choix de cette thématique s'est définitivement posé.

2.5.2. Intérêt social

L'intérêt social du choix de ce sujet découle de l'inégalité qui est observée à propos des performances des apprenants du Cameroun. Ces disparités engendrent une sorte de césure maligne qui a tendance à révéler un pays manager à double vitesse et qui permet et garantit les bonnes performances des uns, et les mauvaises performances des autres. Pourtant tous ces jeunes naissent dans une seule et même société qui les forme et les reverse dans le marché de l'emploi pour la servir.

Or si cette formation et éducation reçues sont biaisées à la base, il va sans dire que c'est toute la société qui en pâtira en suscitant une évolution tatillonne et inégalitaire. En effet, dans un contexte d'EPT, d'éducation inclusive, où on lutte contre les échecs scolaires et les redoublements élevés, dans un contexte enfin de professionnalisation des enseignements et surtout de lutte contre les inégalités de toute sorte, il est incongru que les taux de réussite, de redoublement et de déperdition scolaire atteignent encore des seuils record selon que l'on se trouve dans une ZEP ou non. À cet effet, les suggestions issues de cette thèse pourraient apporter le cas échéant, une contribution fut-elle minime à une prise de décisions davantage propices aux intérêts des bénéficiaires en ZEP, et donc à une atteinte plus optimale des objectifs de la PEP.

2.5.3. Intérêt scientifique

L'évaluation des politiques éducatives est un sujet majeur en sciences de l'éducation, qui a toujours suscité un intérêt évident de la part d'hommes des sciences dans le cadre de nombreux travaux de thèses, mémoires, articles scientifiques, publications. De ce fait, il est davantage question dans ce travail de perpétuer le travail de nombreux prédécesseurs, en l'axant dans un environnement quelque peu spécifique, notamment celui des ZEP. En effet, l'intérêt scientifique

de notre travail va résider sur notre volonté à mener une évaluation sur les implications avérées ou non de la politique d'éducation prioritaire (PEP) initiée dans les ZEP et leur bilan réel sur le terrain, au regard des objectifs prédéfinis. Si nous partons en effet du postulat Durkheimien qui sous-tend que « le social est coercitif » et donc que le jeune apprenant qui est membre d'une société n'est que le fruit de celle-ci, alors il nous revient de nous assurer permanemment que les politiques et autres programmes éducatifs initiés concourent effectivement à ce que de droit, et ce, pour tous les apprenants du pays, sans discrimination.

2.5.4. Intérêt Pédagogique

Sur ce plan, l'intérêt d'une telle étude se fonde sur sa prétention à vouloir concrétiser de manière pratique la quintessence même du processus d'évaluation d'une politique éducative du point de vue herméneutique, de manière à réaliser et/ou reproduire ce que d'aucuns qualifient à tort ou à raison de « processus-bilan ». En effet, l'erreur étant humaine, il importe de temps en temps de faire un break stratégique pour jeter un regard inquisiteur et rétrospectif sur les actions déjà entreprises, et tirer une conclusion temporaire en fonction des objectifs prédéfinis, pour envisager une relance plus conséquente et davantage appropriée. À cet effet, il s'agira ainsi pour les acteurs éducatifs impliqués dans la conception, réalisation et implémentation de cette politique éducative en ZEP, de trouver dans cette étude un cadre éventuel d'informations susceptibles de leur permettre de mieux affiner leur dispositif psychocognitif aux fins d'une matérialisation de meilleurs résultats en matière éducative.

2.5.5. Intérêt Psychologique

Sur cet aspect, notre étude pourrait sensibiliser les experts des politiques éducatives à toujours rechercher une adéquation opportune entre objectifs prédéfinis et résultats obtenus ; Une congruence avérée entre inputs alloués et outcomes en somme de manière à optimiser les résultats auxquels parvenir et prédéfinis en l'occurrence. Autrement dit, prendre conscience du fait que le style de politique éducative appliquée dans une zone d'éducation normale ne saurait être similaire à celui appliqué à une ZEP. L'intérêt psychologique de cette étude permet d'emblée d'intégrer et même d'intérioriser le fait que la ZEP en tant que zone spécifique aux caractères spécifiques exige, pour une atteinte optimale des objectifs, une politique éducative idoine adaptée aux difficultés contextuelles rencontrées dans le milieu.

2.6. DÉLIMITATIONS DE L'ÉTUDE

Selon le dictionnaire français de la langue française, la délimitation renvoie à la fixation de bornes qui dès lors peuvent être multi domaniales notamment, spatiale et chronologique, thématique et même théorique.

2.6.1. *Délimitation spatiale*

De manière synoptique la délimitation spatiale de notre étude va se limiter aux seules ZEP du Cameroun et en l'occurrence celles logées dans les régions de l'Est, du Centre, de l'Adamaoua, Nord et Extrême-Nord. De fait, compte tenu du fait que ces régions recèlent en leur sein de nombreuses localités urbaines qui du fait de certains indicateurs échappent désormais au qualificatif de ZEP, nous allons de ce fait nous attarder sur les seules localités qui pour leur part sont et restent assujetties à tous les indicateurs ZEP, notamment les zones périphériques et/ou rurales. Loin d'être hasardeux, le choix de ces localités nous est apparu évident au terme d'une étude factuelle et exploratoire qui nous a permis de réaliser qu'elles constituaient le prototype même des ZEP notamment pour plusieurs raisons à savoir :

- ce sont des régions très enclavées et qui de ce fait sont exposées à de nombreuses disparités en matière scolaire ;
- ce sont des régions pour l'essentiel limitrophes avec au moins deux États africains dont les situations sécuritaires impactent directement la politique éducative du Cameroun ;
- ce sont des régions du pays où les organisations internationales, ONG et autres organismes, occupent parfois une place de premier ordre dans la formation éducative des apprenants à travers un système de dons et subventions.

Dès lors et s'agissant spécifiquement des indicateurs qui vont nous permettre de les identifier de manière particulière, les voici ci-dessous présentés ainsi qu'il suit.

2.6.1.1. *Quelques indicateurs des ZEP* : De nombreux auteurs à l'instar de Demeuse, Frandji, Greger & Rochex (2008, 409) relèvent quelques indicateurs des ZEP qu'ils fondent entre autres sur les éléments ci-après :

- nombre d'inscrits aux examens officiels
- nombre d'admis aux examens officiels
- taux de réussite aux examens officiels
- nombre d'élèves inscrits en une année scolaire
- nombre d'abandons au cours d'une année
- taux d'abandons scolaire au cours d'une année

- écoles ayant des commodités
- pourcentage des écoles ayant des commodités
- nombre d'écoles par ordre d'enseignement
- distance moyenne entre la maison et l'école

Toutefois, et toujours conformément à ces auteurs, à ces quelques indicateurs énoncés se greffent certaines caractéristiques non moins importantes et spécifiques des ZEP telles que recensées ci-dessous.

❖ Caractéristiques externes des ZEP

Elles sont nombreuses et s'illustrent au travers de :

- la concentration des écoles et populations défavorisées
- le chômage ambiant et de longue durée
- des indices de grande pauvreté
- les enfants issus des migrations et déplacements divers, inhérents à des aléas conjoncturels et naturels défavorables (crises sécuritaires, cataclysmes naturels)
- l'instabilité de la communauté scolaire (parents, apprenants, enseignants)
- le niveau parfois élevé de violence autour des établissements scolaires
- un déficit d'aménagement et d'entretien infrastructures criard
- l'existence d'une collaboration avec les partenaires des collectivités publiques (ONG)
- fortes difficultés dans l'environnement proche ou moyen des établissements
- la taille souvent très importante de la ZEP
- une scolarisation par à-côtés ponctuée par des interruptions.
- inexistance ou faiblesse de la scolarisation des apprenants à deux ans
- haut degré de fatalisme et d'angoisse de la communauté éducative
- instabilité caractérisée des enseignants

❖ Quelques caractéristiques internes des ZEP (Résultats scolaires)

- piètres ou modestes performances aux évaluations nationales du CE2
- piètres ou modestes performances aux évaluations nationales d'entrée en 6ème
- piètres ou modestes performances au brevet
- l'orientation dubitative et/ou univoque des élèves en fin de troisième
- l'avenir aléatoire des élèves des collèges de la ZEP après leur passage en seconde

- des signes de fragilité (identifiable par une évolution tatillonne des performances des apprenants en classe et surtout aux examens certificatifs (CEP, entrée en sixième, BEPC, entrée en seconde...).

Dans sa « politique d'éducation prioritaire : quel bilan ? », Prost (2012) ajoute quelques caractéristiques des ZEP hybrides

❖ Quelques caractéristiques des ZEP hybrides (ZEP versus hors-ZEP)

- une population de moins en moins défavorisée
- elles sont à taille humaine et donc plus maîtrisées
- bons ou assez bons résultats atteignant et/ou dépassant parfois même la moyenne nationale dans les examens d'entrée en sixième et au CEP
- scolarisation poussée des apprenants de 2 ans
- communauté éducative plus stable
- enseignants moins instables et rajeunissement progressif et opportun des personnels
- ouverture des écoles aux partenaires extérieurs privés ou publics
- équilibre néanmoins toujours fragile du fait de la non-disparition des facteurs y afférents (crises frontalières susceptibles de poindre à tout moment...).

2.6.2. Délimitation temporelle

Notre travail couvre près de deux décennies d'étude et de recherche documentaire et empirique sur notre sujet, soit de 2000 à 2020. Cette délimitation nous est dictée par l'opportunité de remonter à l'historiographie des ZEP, mais également à l'accumulation de bases de données susceptibles de nous permettre de mener une recherche davantage crédible et profonde sur le sujet de notre thématique. Ce temps au-delà de couvrir notre période de formation nous a permis en effet de rentrer dans un passé lointain, mais jugé somme toute opportun pour une meilleure appréhension de notre thématique. Cette périodicité est enfin celle grâce à laquelle nous nous sommes documentés sur notre sujet d'étude, nous avons effectué notre pré-enquête, et nos enquêtes sur le terrain, nos observations, nos interviews, la collecte des données statistiques, leur analyse, interprétation, critiques.

2.6.3. Délimitation thématique

La délimitation thématique de notre travail se limite dans le vaste domaine des Sciences de l'éducation et notamment le thème de l'évaluation d'une politique éducative. Ce thème non

moins vaste va nous imposer de parcourir des modalités aussi diverses que celles de l'efficacité, et d'osciller sur des mots clés à l'instar de Zones d'éducation prioritaire (ZEP), Politique d'éducation prioritaire (PEP), Évaluation.

2.6.4. Délimitation théorique

Ce travail va nous emmener à convoquer de nombreuses approches paradigmatiques et théoriques dont nous n'avons retenu que les plus incitatives dans l'analyse et l'interprétation de nos données. Il s'agit notamment des paradigmes sociologiques, économiques, le paradigme de l'évaluation au service de la régulation, le paradigme de l'évaluation au service de la prise de décision, la théorie du changement, la théorie de l'habilitation, la théorie de l'action et de l'utilisation. Toutes ces approches constituent la substantifique moelle sur laquelle nous nous sommes appuyés pour opérationnaliser nos variables.

2.7. DOMAINE D'ÉTUDE

Le domaine d'étude de notre recherche se confine à celui des Sciences de l'Éducation, et de manière plus spécifique, celui du Management de l'Éducation, lequel va nous entraîner dans les méandres de l'évaluation des politiques éducatives.

2.8. LA PERTINENCE DU SUJET

La pertinence de cette thématique découle de ce que Mingat (1999, p. 35) qualifie de « la nature imparfaite de l'Homme » en estimant que seul un être parfait peut générer une œuvre parfaite. Ce qui n'est pas le propre de l'homme ; par conséquent, cette imperfection de sa nature intrinsèque ne peut conséquemment que sous-tendre des œuvres imparfaites, d'où la nécessité d'un recours permanent à l'évaluation aux fins d'une amélioration possible qui sache toujours arrimer les résultats obtenus aux objectifs prédéfinis. L'étude doit ainsi pouvoir établir le lien entre l'évaluation et ses finalités, la politique en tant que théorie et les résultats pratiques sur le terrain, suivant cette stipulation de Demailly (2000a) qui affirme que "l'action organisée peut être pensée comme lien simple et instrumental entre des objectifs clairs et des résultats mesurables, ce qui est une vision très administrative de la réalité sociale". Si donc la scientificité du travail reste au centre des préoccupations de l'évaluateur, il n'en demeure pas moins que le souci de cette dernière attitude avec les réalités du terrain l'oblige à sortir du cadre purement théorique de l'attitude scientifique pour se socialiser davantage avec les réalités du terrain qui se veulent plus expérimentales et davantage coercitives. Enfin une telle approche évaluative peut permettre d'avoir une meilleure clairvoyance et traçabilité sur les fonds qui sont supposément

orientés de manière permanente dans l'éducation des ZEP, cible principale des PEP. Elle serait susceptible d'offrir, si besoin est, une tribune d'expression et de justification des activités et autres actions engagées par les acteurs principaux de l'implémentation des PEP, ainsi que des résultats qui en résurgent.

2.9. LES ENJEUX DE LA THÉMATIQUE

Selon le dictionnaire de la langue française, la notion d'enjeu renvoie à ce qu'on pourrait gagner ou perdre au cours d'une opération ou d'une action. De ce fait, cette étude pourrait susciter le débat et élucider quelques zones d'ombre portant sur l'adéquation de cette politique éducative appliquée dans les ZEP, eut égard aux réalités du milieu, afin d'en exposer les forces et faiblesses, les qualités et les défauts ; ainsi, notre méthodologie de recherche va viser à mieux clarifier, analyser et interpréter nos résultats pour une meilleure prise en considération des facteurs permettant une optimisation des résultats de la politique d'éducation prioritaire y appliquée. L'enjeu dès lors pourrait résider dans une simple prise en compte de ces facteurs pour une orientation davantage idoine et/ou opportune du management éducatif, en vue de performances plus conséquentes et égalitaires des apprenants de tout le Cameroun.

L'importance de ce travail réside enfin dans sa possibilité à pouvoir capter l'attention des différents managers éducatifs (chefs d'établissements scolaires - proviseurs, directeurs - censeurs, délégués, inspecteurs pédagogiques) pour une adéquation appropriée de leur style de management, de manière à le rendre congruent avec les spécificités propres à chaque ZEP. Ce travail vise somme toute les spécialistes des ressources humaines, pédagogiques, administratives, infrastructurelles... qui sont chaque jour confrontés à divers dilemmes professionnels dans le cadre de leur gestion visant à faire parvenir les apprenants toujours à un seuil optimal de performance, quel que soit l'environnement dans lequel ils exercent. En bref, l'enjeu pourrait s'effiloche en un triptyque à savoir :

- Appréhender davantage le fonctionnement du système éducatif par une collecte et analyse de données fiables et concrètes, afin d'optimiser la prise de décision ;
- Établir un bilan évaluatif de la PEP implémentée dans les ZEP du Cameroun ainsi que toutes autres réformes y afférentes (réforme des programmes, politique de décentralisation), aux fins d'y apporter d'éventuelles suggestions amélioratives ;
- Apporter une contribution fut-elle insignifiante à la bonne gouvernance en matière de management éducatif, susceptible de promouvoir le débat politique concernant les politiques éducatives adoptées et implémentées par nos décideurs.

2.10. PLAN DU TRAVAIL

Ce rapport comporte deux parties subdivisées en six chapitres. La première partie relative au cadre conceptuel et théorique comporte trois chapitres qui renvoient respectivement à l'approche conceptuelle et revue de la littérature (Chap. 1), immédiatement suivie de la problématique de notre étude (chap. 2) et enfin des approches paradigmatico-théoriques explicatives de l'évaluation des politiques éducatives (chap. 3). La seconde partie relative au cadre méthodologique et opératoire se déploie tout autant de manière tripartite en construisant préalablement la méthodologie (Chap. 4) qui sous-tend nos analyses, suivie de la présentation, analyse, interprétation et discussions de nos résultats (Chap. 5) et enfin des suggestions proposées sous forme de perspectives envisagées (Chap. 6) pour une relance plus efficace de la PEP en ZEP.

Ainsi parvenu au terme de ce premier chapitre relatif à la problématique de notre recherche, il a été principalement question de présenter des éléments aussi épars qu'indispensables de l'ossature de ce travail à l'instar de son contexte d'étude, la question de départ, la formulation des hypothèses, ses objectifs, l'intérêt de notre étude, sa justification, et délimitation, notre domaine d'étude, la pertinence du sujet, les limites y relatives, les enjeux de la thématique et enfin le plan du rapport. De fait, il nous revient en somme de rappeler simplement que la PEP comme initialement présentée n'est pas née ex nihilo et moins encore, n'est une vue de l'esprit, mais qu'elle a bel et bien été imposée par le contexte ambiant. Et de fait, la compréhension logique et rationnelle du déploiement de cette politique sur le terrain doit, pour une saine évaluation visant à en démontrer son inefficacité ou non, user d'une méthodologie rigoureuse aux fins d'en déduire du succès ou de l'échec.

CHAPITRE 3

LES APPROCHES THÉORIQUES ET PARADIGMATIQUES EXPLICATIVES DE L'ÉVALUATION DES POLITIQUES ÉDUCATIVES

Kuhn (cité par Doyle, 1986), définit le paradigme comme étant un cadre critérié et holistique qui permet l'identification d'un problème de recherche, l'envisagement de méthodes appropriées à sa résolution et surtout des propositions de mesures idoines pour y mettre fin. Pour Ouellet, le paradigme est un « ensemble d'hypothèses » permettant d'identifier et d'analyser des « approches théoriques ». Le paradigme est une modalité généralisante qui consacre le fondement et l'orientation que le chercheur donne à son objet d'étude, afin de le classer dans un champ méthodologique spécifique à son domaine d'étude. Il s'agit subtilement d'un « ensemble de critères de référence » qui orientent une recherche en lui permettant de conserver un itinéraire logique et approprié à son champ spécifique d'investigation. De ce fait, deux temps essentiels vont meubler le substrat de cette partie de notre travail notamment la première relative aux paradigmes inhérents à l'évaluation (3.1.), ensuite la seconde relative aux théories de l'approche évaluatives (3.2.)

3.1.LES PARADIGMES INHÉRENTS À L'ÉVALUATION

De nombreux paradigmes existent qui viennent étayer des phénomènes en vue d'une meilleure explication et compréhension théorique. Pour ce qui concerne spécifiquement le domaine de l'évaluation, nous en avons retenu les plus significatifs à nos yeux pour pouvoir expliciter davantage notre sujet de recherche et bien le confiner dans le champ spécifique de l'évaluation en éducation : Il s'agit substantiellement des paradigmes sociologiques (3.1.1.), PPO (3.1.2.), au service de la prise de décision (3.1.3.), processus de régulation (3.1.4.), pédagogie de l'intégration (3.1.5.), et enfin paradigme économique (3.1.6.).

3.1.1. Le paradigme sociologique

Ce paradigme est développé par de nombreux auteurs à l'instar de Bourdieu et Passeron (1964, 1970), Boudon (1973), Perrenoud (1979). Ce paradigme part du postulat selon lequel l'évaluation permet d'exposer les diverses disparités existant ou susceptibles d'exister entre les

élèves, surtout lorsque ces derniers sont évalués sans tenir précisément compte de leurs clivages. Perrenoud (1979, p.44) qui soutient cette vision part du principe que les hommes étant naturellement différents, ils ne sauraient être évalués également au risque de pervertir l'évaluation et de ne pas prendre en considération un certain esprit d'éthique. En effet, estime-t-il, l'évaluation doit prendre en compte ces divergences constatées entre les uns et les autres si elle veut atteindre un certain degré de fiabilité et de validité. A contrario, elle va simplement contribuer à fabriquer « l'excellence scolaire » en confortant le fort et en affaiblissant davantage le faible, du fait de la non-prise en considération de leurs spécificités propres (Perrenoud, 1984). Une telle attitude va avoir pour conséquence majeure le creusement plus acerbé des « inégalités culturelles », à défaut de leur maintien, entre les forts et les faibles.

Toutefois, loin d'être le précurseur de cette théorie, Perrenoud (1979) s'est simplement inspiré des travaux de prédécesseurs à l'instar de Bourdieu et Passeron (1964, 1970). En effet, ces auteurs se sont rendus célèbres dans leurs études « les Héritiers » (1979), puis « la reproduction » (1970) dans lesquelles ils démontrent que l'« école » n'est rien moins qu'une institution de légitimation des « inégalités sociales » en ce sens qu'elle ne fait que reproduire les inégalités sociales en confortant l'excellence du fort, et en fragilisant davantage la fragilité du faible. Boudon (1973) embrasse d'ailleurs dans ce sens lorsqu'il développe sa thèse sur « l'inégalité des chances » dans laquelle il relève à la suite de Bourdieu et Passeron (1970) que l'école soit l'instance sociale par excellence où se font les choix de légitimation des acteurs sociaux appelés à émerger ou non pour diriger la société. En cela, il s'agit conséquemment d'un haut lieu de discrimination qui permet l'élévation des uns et la chute des autres. Cette instance effectue ainsi un tri sélectif grâce auquel la hiérarchisation sociétale est configurée de manière pérenne et permanente, mais surtout maintenue de manière à préserver les différents clivages existants et consacrant les statuts de chacun. Cependant l'assurance de Perrenoud (1979) réside davantage dans cette posture de Bourdieu (1966) qui stipule que :

pour que soient favorisés les plus favorisés et défavorisés les plus défavorisés, il faut et il suffit que l'école ignore dans le contenu de l'enseignement transmis, dans les méthodes et les techniques de transmission et dans les critères de jugement, les inégalités culturelles entre les enfants des différentes classes sociales : autrement dit, en traitant toutes les enseignes, si inégaux soient-ils en fait, comme égaux en droits et en devoirs, le système scolaire est conduit à donner en fait sa sanction aux inégalités initiales devant la culture (p. 366).

Il s'agit en d'autres termes d'une reconnaissance explicite des différences fonctionnelles et surtout psychosomatiques qui existent entre enfants et de la nécessité de les prendre en considération pour une formation optimale des compétences des apprenants au risque d'une pure et simple « reproduction sociale » en confortant les performances des forts, et en affaiblissant

davantage les inaptitudes des moins forts. Ainsi, la société, si elle veut vraiment former les jeunes et assurer l'égalité des chances à tous en matière scolaire et partant social, elle doit tenir compte des aptitudes individuelles et donc des différences sociales et les intégrer dans les processus d'évaluation pour plus d'équité et de justice.

3.1.2. Le paradigme centré sur les objectifs ou Pédagogie Par Objectifs (PPO), ou Technique des Objectifs Pédagogiques (TOP)

Ce paradigme de Tyler (1950) repose sur huit étapes précises qui sont :

- 1- la détermination claire et explicite des objectifs ;
- 2- le classement des objectifs dans un système de catégorisation (taxonomie) ;
- 3- la définition des objectifs en termes comportementaux observables et vérifiables ;
- 4- l'établissement des situations et des conditions dans lesquelles la maîtrise des objectifs peut être démontrée ;
- 5- l'explication des objectifs et des bases de la stratégie au personnel impliqué dans les situations choisies ;
- 6- le choix et le développement des techniques de mesure appropriées ;
- 7- la collecte des données susceptibles de refléter les performances ;
- 8- la comparaison des données recueillies aux objectifs prédéfinis.

Ainsi illustré, il en ressort que les objectifs prédéfinis dans un programme de formation sont à la base de ce paradigme résumer en ces différentes étapes. Tyler (1950) est le pilier de cette posture théorique lorsqu'il sous-tend qu'« évaluer c'est établir un rapport entre des objectifs et des performances ». Selon cette approche, les objectifs de la politique étudiée sont clairement et surtout préalablement définis de manière à n'entretenir aucune ambiguïté, car l'exercice d'évaluation se base dès lors sur des faits, des processus et/ou des procédés clairement observables. D'où la notion de « behaviorisme » qui est au centre de cette démarche. De ce fait, l'évaluation vient ultimement établir une sorte de vérification behavioriste quant à l'atteinte des objectifs prédéfinis. Ainsi la démarche évaluative dans ce cadre permet, au-delà de s'assurer de la congruence entre objectifs et performances atteinte, de conforter ces objectifs si leur pertinence est avérée, de les recadrer au besoin ou carrément de les modifier optimalement au cas où leur pertinence expose des limites ou des manquements. Il s'agit donc de développer des instruments « crédibles, fiables et valides » capables d'évaluer l'atteinte de ces objectifs visant somme toute l'amélioration des politiques éducatives.

Mais plus tard, Tyler (1986) va lui-même contester ce paradigme en fondant un nouveau, car dit-il, les situations étant changeantes, les règles et autres mesures y adossées ont l'obligation

de s'adapter à cette mouvance évolutive. Il propose alors le « nouveau paradigme en évaluation ou l'évaluation intégrée au processus d'enseignement et d'apprentissage » qui stipule que les avancées démocratiques et l'essor industriel ont boosté le monde de l'emploi, obligeant celui-ci à requérir de plus en plus d'expertises que seule l'école pouvait lui offrir. De ce fait, l'ouverture de l'école à tous n'a pas pour autant permis la réussite scolaire de tous en fonction des situations conjoncturelles que chacun des apprenants traverse ou vit dans son intimité. Aussi est-il désormais impérieux que « l'école s'adapte aux besoins de l'élève » pour lui permettre de parvenir à la réussite scolaire, chose que seule l'évaluation peut permettre d'accomplir. En effet, s'il est accepté comme le démontrent certains auteurs à l'instar de Stufflebeam et Shinkfield (1985) que l'évaluation aide à une bonne prise de décision et que l'essentiel du travail des enseignants en situation d'enseignement-apprentissage consiste à prendre des décisions (Stiggins, 1991) visant à améliorer l'apprentissage des élèves ou de les recadrer, alors Tyler conçoit que l'évaluation – formative en l'occurrence - peut être l'outil qui va permettre à l'enseignant de parfaire ses enseignements dans le cadre d'un apprentissage plus adéquat. Car celle-ci va lui permettre de prendre des décisions pédagogiques appropriées en matière d'orientation des leçons, de déroulement desdites leçons, de remédiation, du choix des contenus des cours et même des approches utilisées en la matière ... ; bref de faire corps avec ses apprenants (Guba et Lincoln, 1991) dans le cadre d'une bienveillance qui vise non pas simplement d'évaluer leurs performances, mais davantage de les performer. Une telle approche garantit de ce que l'élève à travers les apprentissages reçus de son enseignant, lui reste étroitement dévoué à travers son mode d'évaluation (Crooks, 1988).

3.1.3. Le paradigme de l'évaluation au service de la décision

Théoriser par des auteurs tels que Stufflebeam et Shinkfield (1985) ce paradigme part d'un postulat selon lequel le but de l'évaluation réside dans « l'amélioration » des décisions prises et implémentées quotidiennement ; ainsi, il part préalablement de l'observation des règles en vigueur sur le terrain et de leur implémentation pour évaluer leur cohérence ou leur conformité avec les résultats obtenus, aux fins d'établir les différents recadrages et autres adaptations nécessaires pour une « prise de décision optimale ». On constate de ce fait que sans s'opposer drastiquement au modèle de Tyler qui accorde une place prépondérante aux « objectifs » définis dans le processus évaluatif, le modèle CIPP (Context, Input, Processus, Product) de Stufflebeam dépasse les seuls objectifs pour se focaliser davantage sur « l'opportunité de la décision prise » et donc des objectifs éventuels à atteindre (Stufflebeam et Shinkfield, 1985, p. 151). L'évaluation pour se faire cesse d'être une occasion de démontrer la

congruence entre les objectifs prédéfinis dans le cadre du programme et les performances auxquelles le programme est parvenu, pour se muer en un exercice de « perfectionnement » dans lequel l'évaluateur a plus à cœur de relever les tares et faiblesses du programme, pour une meilleure orientation à travers des décisions « adéquates ». Le modèle Stufflebeam met de ce fait au centre de ses préoccupations l'« évaluation des programmes de formation » basée sur quatre facteurs majeurs à savoir le « Context », les « inputs », le « processus » et le « produit ».

En effet, le « Context » dont il est question au sens de Stufflebeam est relatif au « contexte institutionnel » qui théorise le programme et fonde son implémentation sur le terrain. Il permet de mettre en évidence les principaux facteurs ambiants relatifs à l'implémentation de la politique elle-même, son contexte d'élaboration et d'adoption, son contexte d'implémentation du point de vue géographique, anthropologique et sociologique... Une telle approche a pour but avéré de mettre à la disposition de l'évaluateur un certain nombre de données majeures susceptibles de lui permettre de relever maîtriser au mieux la psychologie des acteurs bénéficiant du programme, relever les difficultés majeures auxquelles ils font face, étudier les implications de l'environnement sur la faisabilité ou la réalisation des objectifs du terrain, vérifier la corrélation entre les objectifs du programme et les attentes sur le terrain des bénéficiaires. Toutes ces mesures vont outiller suffisamment les acteurs du programme pour une prise de décision optimale susceptible d'être le plus en adéquation avec la résolution du problème relevé.

S'agissant dès lors de « l'évaluation des inputs », elle renvoie à l'étude rationnelle des ressources de toutes natures qui interviennent dans la matérialisation de la politique : humaines, matérielles, financières, informationnelles... Pour ce faire, il s'agit pour l'évaluateur d'identifier la pertinence des ressources utilisées dans l'implémentation d'une politique, leur adéquation avec les objectifs prédéfinis, leur capacité à pouvoir effectivement mettre en application la politique en cours ; ceci dans le but de les rendre davantage cohérentes avec les objectifs fixés et de parvenir à une bonne prise de décision.

L'évaluation de « processus » pour sa part consiste dans cet exercice à analyser les différents procédés auxquels recourt l'évaluation dans son implémentation : ceci ne peut se faire qu'à travers le recueil de certaines données susceptibles de communiquer sur les forces et faiblesses, activités engagées ou différées ou même annulées, stratégies opérationnelles envisagées et effectivement appliquées sur le terrain... Tous ces renseignements sont susceptibles d'intervenir dans la prise de décision concernant le déroulement des activités et surtout sur les résultats auxquelles ces activités vont mener.

L'exercice ultime dans cette approche évaluative concerne l'« évaluation du produit » qui fait de manière finale intervenir les « jugements de valeur » qui découlent des informations récoltées sur le terrain auprès des différents acteurs interrogés et des analyses effectuées à cet égard. Ces informations issues des précédents types d'évaluation permettent d'obtenir la substantifique moelle qui crée ainsi le « produit final ». Une synthèse somme toute de toutes les autres données qui doivent pouvoir relever à son terme les principales retombées inhérentes à l'application de la politique sur le terrain.

Toutefois le principal contestataire d'une telle démarche est Barbier (1985) qui estime que ce paradigme de Stufflebeam est plus « panoramique », « global » et « généralisant » et qu'en tant que tel, il ne laisse pas de place à l'« individu », ne tient pas compte des « spécificités des acteurs en formation », mais les traite comme un tout ou les parties sont inexistantes ou plutôt insignifiantes. Pourtant Barbier (1985) considère que « distinguer » chacun de ces acteurs en formation est un principe même de l'évaluation et une condition importante pour parvenir à évaluer l'ensemble du système. De même, Campbell (2003) rejette cette conception qui voudrait que l'évaluation puisse servir de girouette à une prise de décision optimale suffisamment conforme et adaptée au contexte. Il estime en effet que l'aspect « imaginaire » des hommes politiques ne saurait céder la place à une prétendue « démarche scientifique » qui puisse générer l'optimalité de la décision politique. La prise en compte de certains aléas tels que le sens des valeurs, la notion d'éthique, d'équité, d'égalité et/ou de justice sociale s'entiche assez mal d'une démarche scientifique qui laisse peu de place à la sentimentalité et davantage plus à la rationalité ; pourtant, la décision politique revêt une certaine irrationalité qui la rapproche plus de la sensation induite par le sens des valeurs que de la froide perception de rationalité issue de la démarche scientifique.

3.1.4. Le modèle de l'évaluation au service d'une pédagogie de l'intégration

Ce paradigme est l'œuvre d'auteurs comme De Ketele (1980), Hadji (1992) et autres qui postulent qu'au-delà de la simple évaluation globale et généralisante des programmes de formation (Stufflebeam et Shinkfield, 1985) à laquelle il convient d'ajouter celle plus réduite des établissements scolaires, l'impératif d'une implication de la pédagogie de l'intégration est avérée car devant permettre une prise optimale de décision. Il s'agit donc comme le conçoit Hadji (1992), de parvenir à un perfectionnement dans la prise de décision, en vue d'une amélioration dans le traitement des activités, et donc de l'atteinte des objectifs.

Ce modèle paradigmatique se pose en porte-à-faux contre d'autres courants théoriques qui considèrent que le tout n'est ni plus ni moins que la « somme des parties ». En effet, la

pédagogie de l'intégration conçoit les apprentissages comme la capacité de savoir se servir du tout pour l'opérationnaliser de manière opportune et appropriée, en fonction de la circonstance qui se pose en temps réel. Fi donc de l'approche qui stipule que le succès de l'enfant consiste à réussir à toutes les questions du test dans le cadre prescrit et prédéfini par le test, mais plutôt, la pédagogie de l'intégration prend en considération l'aptitude et la capacité de l'apprenant à savoir se servir de la partie dont il a la maîtrise pour parvenir au tout, l'appliquer concrètement et opportunément dans le cadre de cas pratiques et parvenir au résultat escompté. De Ketele, Chartrettes, Cros et al. (1989) fondent d'ailleurs le secret d'une telle approche sur les objectifs principaux de cette pédagogie pour laquelle ils relèvent quatre caractéristiques majeures décrites ainsi qu'il suit :

1. la pédagogie d'intégration privilégie davantage les « situations réelles » auxquelles l'apprenant est susceptible de faire face dans l'avenir ;
2. la compétence vise davantage la « promotion de l'autonomie » de l'apprenant, c'est-à-dire du « savoir-devenir » dans le but de la capacitation d'actions opportunes et appropriées ;
3. la compétence de l'apprenant est un procédé de « capacitation » qui vise l'« intégration » chez celui-ci des savoirs, savoir-être et savoir-faire plutôt que leur « juxtaposition » ;
4. la compétence visée s'exerce sur une « situation d'intégration » dont l'objectif non voilé est d'outiller l'apprenant dans le cadre pratique des enseignements à pouvoir résoudre les difficultés concrètes qui se posent dans son quotidien.

Le substrat de cette pédagogie au vu des caractéristiques issues de ses objectifs y afférents est de parvenir à une double appréciation lors du processus de prise des décisions : « amélioration » et « perfectionnement ». La première variable relève ainsi de la procédure et du processus, tandis que la seconde renvoie à la décision prise désormais de manière effective. Il en découle de ce fait une sorte de complémentarité notionnelle qui extrapole le seul domaine conceptuel pour s'épancher dans un cadre davantage fondamental et pratique. De Ketele et Roegiers (1993) établissent à cet effet plusieurs qualités fondamentales à l'évaluation qu'ils résument en un triptyque à savoir : « Pertinence, validité, fiabilité ».

La notion de pertinence dans cette approche renvoie inéluctablement à la « nature » réelle de l'évaluation qui consiste à évaluer, c'est-à-dire à recueillir un ensemble d'informations pertinentes, valides et fiables, dont l'analyse rationnelle et appropriée va permettre d'émettre des jugements de valeur sur leur conformité d'avec les objectifs prédéfinis, aux fins d'une prise de décision optimale. (De Ketele, 1980). La validité quant à elle renvoie davantage à l'« objet » de l'évaluation, en d'autres termes le programme ou l'objet que l'on souhaite évaluer et que l'on

évalue effectivement ; elle renvoie de ce fait à l'ensemble des objectifs formels ou non, prédéfinis ou non, mais dont le caractère pertinent, fiable et viable va finir par se découvrir ensuite au fil de l'évaluation. La fiabilité enfin relève davantage de l'« assurance », la « sérénité » et la « certitude » que l'évaluateur fonde sur l'ensemble ou l'essentiel des activités à mener. À cet effet, son expérience, sa bonne connaissance des procédures, le respect de la méthodologie, le respect des procédés et des processus en la matière sont autant d'attitudes qui doivent le mener et lui permettre de forger cette assurance.

3.1.5. Le paradigme de l'évaluation comme processus de régulation

Ce paradigme est l'apanage d'auteurs comme Allal, Cardinet, Perrenoud (1979), Figari (1993), Monteil (1985). En effet, Allal et al. (1979) estiment qu'on ne saurait faire mention de l'« évaluation » sans mettre la régulation au centre du processus. Cette approche vise ainsi à veiller sur l'application des règles et leur respect dans l'élaboration du procédé. En effet, tout système de formation suppose l'élaboration préalable de règles qui sont supposées régir et implémenter leur action et leur mise en application. Dans ce sens, l'évaluation pourrait davantage faire référence au contrôle de conformité en vue d'établir la congruence entre objectifs fixés et résultats atteints. Figari (1993) pour se faire parle de « référentiel de contrôle » pour relever le caractère régulateur de l'évaluation qui devient dès lors un référentiel méthodologique chargé de veiller sur l'adéquation théorique de la politique d'avec ses dispositifs pratiques sur le terrain.

D'autres référentiels se greffent d'ailleurs à ce premier susévoqué pour relever les « représentations sociales » dont fait montre une évaluation. En effet, l'évaluation pour être scientifiquement menée dans un contexte d'éducation ne peut se passer de refléter les divers schémas anthropologiques et sociologiques qui constituent le milieu éducatif. À cet effet, l'évaluation ne devient ni plus ni moins le reflet plus ou moins intégral de toutes ces disparités observées et constatées sur le terrain d'enquête. De même, l'évaluation s'érige ici en « référentiel d'interactions » pour exposer les diverses implications qui se passent entre les divers acteurs de la politique implémentée. La structure étant un tout constitué de la somme des parties, celles-ci ne peuvent constituer le tout et parvenir à la réalisation globale et définitive des objectifs qu'en inter changeant dans le cadre d'une communication plus ou moins formelle par ailleurs régulée par des normes y afférentes.

Monteil (1985) pour sa part convoque le paradigme systémique qu'il trouve d'ailleurs inhérent à celui régulateur, estimant ainsi qu'un système est la combinaison de sous-systèmes interconnectés entre eux, ou chacun a des objectifs spécifiques à atteindre, et dont la somme va donner naissance à la réalisation des objectifs généraux suivant l'étude de Figari (1993). En

effet, chaque élément du système en vertu de son interconnexion aux autres, les influence d'une manière ou d'une autre pour imposer son référentiel. Cependant, la congruence qui est faite du point de vue des objectifs à atteindre fait que sans se diluer mutuellement les uns dans les autres, chacun de ces éléments devenu « référentiel » vise au plus haut niveau le même objectif. Toutefois, la réalisation de ces objectifs doit prendre en compte le « paradigme régulateur » grâce auquel un suivi minutieux peut être envisagé pour s'enquérir du respect formel des critères relevés, et même de la convergence des sous-systèmes vers le système global.

3.1.6. Le paradigme économique

Les théoriciens de cette école sont Bressoux (1993), Mingat (1983), Duru-Bellat et Leroy-Audouin (1990). Et bien d'autres. En effet, la thèse de Bressoux (1993) vient en opposition à certains auteurs qui estiment tel que Jencks et al. (1972) qui sous-tendent que les compétences des élèves, loin d'être le fruit de l'« environnement scolaire », sont davantage plus la conséquence des facteurs innés notamment les prédispositions psychosomatiques de chaque enfant. Davantage proche du paradigme sociologique, le paradigme économique donne davantage de primauté à l'« origine socio-économique » de l'enfant qu'à toute autre considération qui ne prenne en compte les spécificités personnelles de l'apprenant.

Ce paradigme s'inscrit d'ailleurs spécifiquement dans un cadre dual, car provenant de deux courants de pensée non convergents. Le premier relatif à l'implication de l'école dans la réussite de l'apprenant, ses acquisitions, aptitudes, attitudes et compétences ; le second plutôt lié à l'effet-maître, son influence dans le processus d'acquisition et d'expression de l'apprenant. Toutefois, à côté de ces conflictualistes s'ouvre une troisième voie, celle du juste milieu conduit par des auteurs tels que Mingat (1983), (1987) ; Duru-Bellat et Leroy-Audouin (1990) qui soutiennent pour leur part que les deux effets, « effet-caractéristiques personnelles de l'apprenant » et « effet-maître », sont indispensablement opérants dans le cursus de l'apprenant et la construction opérationnelle de son background psychosomatique. À cet effet, loin d'être la spécificité de l'unique ou autre effet, les performances et autres compétences de l'enfant deviennent davantage le fruit d'une combinaison des deux effets au cours de sa formation. S'ils ne mésestiment nullement l'effet-école, ils lui consacrent néanmoins un rôle mineur dans la construction des agrégats de l'enfant.

De nombreux auteurs relèvent néanmoins à ce niveau les différentes variables de mesure susceptibles de forger la fiabilité et même la viabilité de l'évaluation à ce niveau ; Si certains estiment que les variables principales, majeures et dépendantes ici sont l'efficacité et l'équité, d'autres relèvent davantage d'autres à l'instar de l'« arithmétique, la lecture, les attitudes, les

aptitudes, l'esprit d'innovation, l'esprit de créativité, le sens de l'autonomie » (Giaconia et Hedges, 1982). Loin d'être hypnotique, figée ou focalisée, l'évaluation apparaît ainsi comme un exercice qui couvre tous les domaines d'un secteur, d'une politique ou d'une branche, des plus explorés aux plus inappropriés. Elle ne néglige rien de prime abord et ne s'engage nullement sur la base de jugements de valeur qui pourront néanmoins être émis au moment opportun, c'est-à-dire après la récolte et l'analyse d'informations glanées sur le terrain d'étude.

3.2.LES THÉORIES DE L'APPROCHE ÉVALUATIVE

De nombreux auteurs à l'instar de S.A. (2005), Donaldson et Lipsey (2006), Miller (2010), Smith (2010) et Thomas (2010) consacrent de nombreux travaux sur ce sujet. De fait, cette rubrique de notre travail va se construire pour l'essentiel sur ce que Glaser et Strauss nomment « Grounded theory » encore dite « théorie fondée ». En effet ce choix basé sur l'approche inductive nous permet de fonder notre raisonnement sur des observations logiques et rationnelles de phénomènes probants et avérés de la société, pour ensuite les visualiser sous le prisme de l'idéalité qui nous permet d'en tirer une conception plus paradigmatique et abstraite. Ainsi s'il est incontesté que le souci heuristique de notre recherche part d'une idée matérialisée par une nomenclature textuelle ou conceptuelle plus ou moins construite, il n'en demeure pas moins que selon la « Grounded theory » (Guillemette, 2006), seul le travail de terrain fondé sur des « observations » concrètes de réalités observables permet au chercheur d'opérationnaliser ces concepts de manière à procéder à un ensemble d'interprétations empiriques susceptibles d'expliquer, de justifier, ou de démontrer le phénomène étudié, en interactions avec le contexte d'analyse. Dès lors quatre théories principales ont retenu notre attention ici à savoir l'approche habilitative ou empowerment theory ou théorie de l'habilitation (3.2.1.), la théorie du changement (3.2.2.), la théorie de la justice (3.2.3.) et enfin la théorie de l'action et/ou de l'activité (utilisation) (3.2.4.).

3.2.1. L'approche habilitative ou empowerment theory ou théorie de l'habilitation

Cette approche évaluative est l'apanage d'auteurs tels que Fetterman (1996), Fetterman et Wandersman, (2005) qui se seraient inspirés des travaux doctoraux d'Elizabeth Whitmore soutenue dans les années 1980 (Ridde et al. 2003, p. 274). D'autres théoriciens à l'instar de Wandersman, Snell-Johns, Lentz et al. (2005) se sont également intéressés à cette approche qu'ils considèrent comme « l'utilisation des concepts, des techniques et des résultats d'évaluation dans le but de favoriser l'amélioration et l'autodétermination dans la prise de décision » Fetterman (1996) ; on observe donc une application méthodique et hiérarchique d'un processus évaluatif dont l'objectif final est clairement relevé de prime abord. Toutefois, la

définition la plus consensuelle et qui relève de nombreux auteurs qui en ont fait leur objet d'étude précise que l'évaluation habilitative n'est rien moins qu' :

une approche évaluative visant à accroître les probabilités de succès d'un programme en fournissant aux parties prenantes du programme les outils leur permettant d'apprécier la planification, la mise en œuvre et l'autoévaluation du programme et en intégrant les activités évaluatives au reste de la planification et de la gestion du programme/organisation (Wandersman et al., 2005, p. 28, traduction).

Cependant une telle approche ne peut s'appliquer concrètement sans certains préalables notamment la participation et la collaboration des acteurs impliqués dans le programme. Leur apport est en effet d'une indispensabilité caractérisée, car permettant de veiller permanemment sur la fiabilité et viabilité des données recueillies sur le terrain et fruit précisément de la participation de tous et de chacun. C'est cette attitude d'appropriation par les acteurs qui permet de parler réellement d'« habilitation », entendue circonstanciellement comme la capacité pour les acteurs de s'approprier individuellement et collectivement leur propre environnement, par le truchement des ressources disponibles, mais surtout accessibles (Fetterman, 2005, p. 10). Un autre auteur, Rappaport (1987), dans Le Bossé (2003) se veut moins disert dans la définition de ce sigle qu'il assimile à « la capacité des personnes et des communautés à exercer un contrôle sur la définition et la nature des changements qui les concernent » (p. 32). Cette habilitation est de ce fait obligatoire au regard de cette approche, pour parvenir au seuil requis de développement.

La théorie de l'habilitation convoque pour une opérationnalisation optimale de nombreuses activités issues elles-mêmes d'approches conceptuelles, entrant en congruence avec cette théorie à l'instar des « ressources » telles que relevées plus haut, le « leadership », la « prise de décision », le « contrôle », l'« analyse », la « participation », la « collaboration »...

L'aspect participatif est relatif ici au rôle participatif et non négligeable que les acteurs du programme doivent personnellement ou collectivement jouer dans le processus évaluatif, que ce soit pour la récolte des données, leur transmission ou même leurs analyses. En tant qu'acteurs prenant part au processus, leur regard, leur apport et même leur interprétation sont capitaux dans l'habilitation de l'évaluation. Il en est d'ailleurs de même de la « collaboration » requise ici et qui induit corrélativement un esprit de groupe qui lui-même oblige et stimule aux échanges, à l'interconnexion, l'interchangeabilité. L'apport de tous ces acteurs est ainsi requis dans le cadre d'une participation et d'une collaboration sans laquelle l'atteinte des résultats fiables et viables reste hypothétique.

Cette approche, à travers sa démarche « participative et collaborative » - et qui rejoint en cela Guba et Lincoln, (1989) dans leur analyse de l'« évaluation de quatrième génération » -

offre de ce fait la primeur de l'évaluation non plus à l'évaluateur comme partout ailleurs, mais bien au contraire à toutes les parties prenantes, c'est-à-dire au groupe pris collectivement, pour une atteinte optimale des résultats escomptés. L'évaluateur, loin de se réduire à un épiphénomène devient une sorte d'« accompagnateur » qui veille davantage sur la régularité du processus, l'application servile de la méthodologie y afférente, et l'implication des valeurs éthiques et déontologiques s'y référents. L'application de cette approche exige d'impliquer une procédure en plusieurs étapes selon les auteurs, mais seules les dix étapes de Wandersman et al. (2000) ont davantage retenu notre attention tel que schématisé plus bas :

- 1- définir les besoins et identifier les ressources ;
- 2- relever les buts, identifier la population cible et définir les résultats escomptés ;
- 3- intégrer les meilleures pratiques en la matière ;
- 4- établir la congruence avec d'autres programmes plus ou moins similaires ;
- 5- relever les compétences et moyens requis pour la mise en œuvre ;
- 6- planifier les différentes activités ;
- 7- évaluer la mise en œuvre des différentes activités ;
- 8- évaluer le résultat ainsi que l'impact ;
- 9- veiller sur l'amélioration continue de la qualité ;
- 10- durabilité et institutionnalisation du programme.

Tel que schématisé en supra, ces dix étapes du processus de l'évaluation habilitative rejoint davantage l'approche par objectifs dont l'étude exposée par Cousins (2005) démontre explicitement la congruence. Toutefois, une telle démarche doit préserver un haut degré d'éthique et de déontologie qui lui permette de ne point s'écarter de la « vérité et de l'honnêteté » telles que révéler par Fetterman (1997, p. 385, 3^e traduction) lorsqu'il convoque une « sincère tentative de compréhension d'un événement dans son contexte et selon plusieurs points de vue différents ». Contrairement à Wandersman et al. (2000) qui fixent l'approche habilitative à dix étapes, Fetterman (2005) pour sa part lui consacre une triple étape à savoir : « mission, taking stock et planning for the future ». Dès lors, la première étape indiquée consiste davantage à réunir les différents acteurs intéressés et choisis dans le cadre du processus évaluatif, pour discuter des principaux objectifs assignés à la mission, de manière à « écarter toute ambiguïté » et aussi à « faire le consensus entre les participants ». La seconde étape, celle du « *taking stock* », consiste cette fois pour les participants à établir une espèce de grille de lecture recensant les différentes activités devant être menées, en les classant en fonction de leur priorité pour être ensuite évaluées. L'ultime étape selon Fetterman (2005), celle du « *planning for the future* » consiste à réunir les participants pour discuter des stratégies à adopter pour parvenir à l'atteinte

des résultats préétablis ; choisir les instruments nécessaires pour le « monitoring », le tout dans un but général de fixer le niveau optimal auquel le programme doit parvenir.

Quels que soient les auteurs énoncés ici ou le nombre d'étapes relevées différemment, un constat majeur ressort de ces différentes analyses : les notions de participation, collégialité, collaboration entre les acteurs impliqués constituent le substrat grâce auquel la pertinence de l'évaluation est susceptible d'être relevée, mais également de susciter une plus grande appropriation des principaux acteurs. Et de fait, dix principes majeurs vont être consacrés à cet effet à l'approche habilitative par Wandersman, Snell-Johns, Lentz et al. (2005), qu'ils répertorient ainsi qu'il suit :

1. l'amélioration du processus ;
2. l'appropriation de la démarche évaluative par les principaux bénéficiaires ;
3. l'inclusion des bénéficiaires dans le processus évaluatif ;
4. la libre participation ;
5. la justice sociale ;
6. la prise en compte des informations issues des bénéficiaires du programme ;
7. la construction de stratégies sur la base de données du terrain ;
8. le renforcement des capacités des participants au programme ;
9. l'apprentissage organisationnel ;
10. l'obligation faire un compte-rendu.

Au regard des détails de ces principes, et plus haut des différentes étapes de cette approche habilitative, de nombreuses similitudes apparaissent les autres modèles évaluatifs basés fondamentalement sur l'approche participative au point où la critique majeure qui est ici faite est de ne véritablement pas pouvoir relever un *distinguo* ou du moins une certaine spécificité avec les autres modèles. Certains auteurs font par exemple à cette approche le reproche d'être plus « théorique » que « pratique », car insistant davantage sur des fondements théoriques et conceptuels que tout autre. C'est indubitablement la raison pour laquelle Michael Scriven (1997, p. 172), fait à cette approche le reproche de générer une véritable « confusion entre « l'enseignement de l'évaluation » et la « pratique de l'évaluation ». Le même auteur pense par ailleurs que le fait d'adjoindre comme coévaluateur une masse énorme de participants par ailleurs membres partis de l'évaluation est un risque énorme susceptible de fausser les données et y adjoindre plus de subjectivité en ternissant son objectivité et en amoindrissant sa crédibilité (Michael Scriven, 1997, pp. 169-705).

3.2.2. *La théorie du changement*

Encore appelée « théorie des programmes », ou « voie des effets », ou encore « voie du changement », la théorie du changement désigne substantiellement un procédé méthodologique susceptible de susciter un changement plus ou moins radical d'une situation existentielle préalable. Selon Anderson, (2005, p. 3), la théorie du changement est une méthode spécifique qui permet de « décrire comment un groupe espère atteindre un but donné à long terme ». Ce procédé permet de ce fait à l'évaluateur de pouvoir recueillir suffisamment de données pour pouvoir lui permettre de relever l'impact ou du moins l'influence qu'une politique spécifique exerce sur une population cible. Il s'agit substantiellement d'un procédé dont l'ensemble des actions est susceptible de produire un « changement » sur le vécu quotidien des bénéficiaires, grâce à une analyse itérative de la causalité entre les normes et le fait et un rapport qui en découle. Ce procédé est d'autant plus lié à l'évaluation qu'il en découle carrément selon certains auteurs tel que Vogel (2012, pp. 9-10) qui estime explicitement que « la théorie du changement est issue de la théorie du programme en évaluation » ; il s'agit donc d'un procédé fondamentalement adossé sur un problème clair, des hypothèses énoncées et des propositions réelles, susceptibles d'être mentionnées aux fins d'une « élaboration stratégique, cohérente et davantage pertinente » du programme à évaluer.

Les travaux de Thelen (2004) relèvent de ce fait que certains facteurs externes à l'occurrence des réformes institutionnelles et autres changements politiques sont à l'origine de nombreux changements tributaires d'une transformation plus ou moins radicale de la société. Son approche analyse la « sédimentation institutionnelle » grâce à laquelle les réalisations inhérentes au système, ou du moins à la politique publique sont logiquement observables. Et de fait, cette théorie vise clairement une prise en compte des inégalités et autres discriminations subies par une population dans un ou plusieurs domaines spécifiques, afin d'en envisager la mutation qui s'impose et grâce à laquelle les causes directes ou collatérales du mal seront annihilées. Elle permet subséquemment d'envisager les solutions données et éventuelles susceptibles de juguler le mal en le transformant en lointain souvenir. Elle vise enfin directement un changement par rapport à une situation initiale jugée négative pour les populations vulnérables et marginalisées impliquées, lequel changement doit opportunément être « durables et inclusif » (Valters, 2014) de manière à privilégier en tout et avant tout les intérêts des populations cibles. Ceci permet inversement de « renforcer l'efficacité des institutions et des mécanismes » en charge de ces politiques.

Cet exercice puise dans l'approche participative qui implique l'étroite participation et collaboration des acteurs prenant part au processus et surtout bénéficiaires du programme. Il doit être subtilement à mesure de trouver des solutions aux problèmes posés, afin d'en proposer des solutions logiques et rationnelles qui puissent mener conséquemment à un changement radical, plus conforme aux difficultés conjoncturelles des populations cibles (De Reviens, 2012, p. 2) dans une totale prise en compte des risques encourus, susceptibles d'empêcher une atteinte optimale des résultats escomptés. Il fonde d'ailleurs cette théorie sur quatre étapes majeures à savoir :

1. identifier le changement souhaité à long terme ;
2. relever les micros changements qui doivent préalablement préparer la voie au principal changement souhaité et attendu ;
3. définir et analyser les hypothèses principales qui constituent l'ossature de tout le raisonnement ;
4. préciser l'articulation entre ce raisonnement et l'intervention. (De Reviens, 2012, p. 3).

On constate d'ailleurs que la fixation des objectifs de changements et l'émission d'hypothèses y menant sont des prérequis dans cette démarche qui se veut procédurale. Cette procédure en plusieurs étapes vise inéluctablement le souci de toujours préserver une certaine éthique dans la recherche qui puisse assurer et préserver sa crédibilité à chaque niveau du travail. Par ailleurs, grâce à la confrontation des modalités de « problème de recherche », « hypothèses de recherche » et « solutions éventuelles au problème relevé », la théorie du changement est susceptible d'emmener à un changement réel et radical d'une politique ou d'un programme implémenté dans une localité, en prenant en compte des « ajustements » nécessaires pour l'affiner davantage, au gré des aléas survenus. La fiabilité et crédibilité de cette théorie proviennent inmanquablement de sa capacité à pouvoir allier dans un cadre convenu, analytique et critique, les différentes parties prenantes au processus d'évaluation (Vogel, 2012, p. 3) à l'instar des planificateurs du programme, les donateurs, les bénéficiaires, les acteurs en charge de son implémentation sur le terrain. Bref, il s'agit de créer une dynamique où le travail collectif sache générer une osmose heuristique propice à l'évaluation proprement dite, et à la crédibilité qui peut en découler entre décideurs et bénéficiaires (Leca, 1993 ; Duran, 1999). À cet effet, le Conseil du trésor du Canada propose une orientation quadripartite (Innoweave, 2016, p. 26) à la théorie du changement répartie ainsi qu'il suit :

1. un modèle logique ou une chaîne de résultats ;
2. l'émission d'hypothèses et l'identification des risques ;

3. l'identification des facteurs externes ou collatéraux susceptibles d'impacter les résultats escomptés ;
4. les évidences conceptuelles capables de soutenir les hypothèses formulées.

Si cette orientation ne se démarque pas totalement de la première (De Reviere, 2012), elle a néanmoins le mérite de mettre davantage d'emphase sur la prise en compte des risques et autres facteurs collatéraux susceptibles d'empêcher de parvenir au résultat escompté. Cette démarche fait d'ailleurs la fierté de certains auteurs tels Taplin, Clark, Collins et al. (2013) qui révèlent que cette approche est très propice pour tout travail d'évaluation dont l'objectif avéré ou non tend à « mesurer l'impact social d'un programme ». Patricia Rogers (2014) fait par ailleurs de cette théorie faite le lit d'une certaine « équité » dans la mesure où l'ensemble des changements survenus grâce à son implémentation sur le terrain permet à la société tout entière de bénéficier de manière éthique et équitable des bienfaits de l'éducation, en dehors de toute discrimination et indépendamment de toute difficulté spécifique imposée par l'environnement. Elle convoque tout autant le paradigme participatif qui lui-même implique une approche collégiale des parties prenantes, un choix raisonné et rationnel des partenaires impliqués, mais également et surtout la maîtrise et l'application d'une méthodologie rigoureuse et appropriée, qui sache s'arrimer aux exigences contextuelles de l'exercice (Grantcraft, 2006). D'où dès lors l'implication des notions d'« arbre à problèmes » et d'« arbre à solutions ». Le changement souhaité et survenu peut inmanquablement être la conséquence de l'élaboration rationnelle et logique de ces « arbres » siamois et dichotomique et de leur opérationnalisation réelle sur le terrain.

Outre la promotion de valeurs d'équité et d'équitabilité, cette théorie relève comme stipulé plus haut les hypothèses et risques susceptibles d'empêcher une atteinte optimale des résultats. Risques environnementaux à l'instar des catastrophes naturelles ou autres, risques sociopolitiques avec des changements conjoncturels et inappropriés de politiques publiques..., identifier les partenaires locaux ou nationaux acteurs ou objets du financement du projet, dont l'implication dans l'« arbre à solutions » pourrait maximiser les activités des "inputs" et optimiser les résultats escomptés (Miller-Dawkins, 2014). Seule une prise en compte de tels rudiments en matière méthodologique est susceptible de générer le changement escompté, en conformité avec les difficultés relevées.

3.2.3. La théorie de la justice

Cette théorie est l'apanage de Rawls qui modernise subtilement la « théorie du contrat social ». Rawls définit la justice de la façon suivante : « une institution est juste lorsqu'elle

n'opère aucune distinction arbitraire entre personnes dans l'attribution des droits et des devoirs et lorsqu'elle détermine un équilibre adéquat entre revendications concurrentes portant sur les avantages de la vie sociale » (Van Parijs, 1991, p. 71). Il simule une situation illusoire où tous les individus seraient trempés dans un « voile d'ignorance » et donc ne sauraient absolument rien : ni les notions de bien ou de mal, ni leurs propres caractéristiques physiologiques, ni leur appartenance sociale ; Rawls (1995, p. 347) stipule dès lors que cet état d'ignorance avancé de tous et de chacun va obliger les individus à s'accorder sur trois principes à savoir :

3.2.3.1. Le premier principe ou principe d'égalité liberté. Suivant ce principe, tous les individus jouissent d'une égale liberté sans discrimination quelconque et peuvent par conséquent l'exercer de manière équitable (Meuret, 2004) ; Selon Brighouse (2000) : « L'égalité éducative veut dire que les ressources consacrées à l'éducation des enfants ne doivent pas dépendre de la capacité des parents à payer, ou à choisir, parmi des bonnes expériences éducatives » (pp. 122-123). Cette approche suppose l'existence ou la mise à disposition d'une égalité des ressources (inputs) disponibles qui puisse annihiler l'effet pervers des disparités et égaliser les chances de parvenir tous à de bonnes performances.

3.2.3.2. Le deuxième principe ou principe d'égalité équitable (ou juste) des chances. Suivant ce principe, quelles que soient les inégalités socioéconomiques constatées, les fonctions et autres positions y afférentes doivent être « équitablement » ouvertes à tous sans discrimination (Rawls, 2003, p. 74). Il est en somme question d'ouvrir tous les postes de responsabilité à tous, en dehors de toute discrimination, suivant le principe de 'à compétences égales, chances égales', indépendamment des origines sociales ou familiales (Rawls, 2003, p. 71). La substance de ce principe réside dans le fait qu'il définit les astuces idoines pour privilégier les faibles et autres défavorisés, sans marginaliser pour autant les forts, ou moins encore, sans diminuer leurs talents. Pour cela, Brighouse (2000, p. 70) estime que l'Etat doit se mettre au centre de ce processus en offrant à l'individu l'éducation et toutes les facilités susceptibles de l'autonomiser ou du moins, d'en catalyser le processus. Il énonce à cet effet trois éléments indispensables de la théorie rawlsienne pour implémenter à bon escient l'égalité des chances scolaires notamment :

- que la qualité des inputs éducatifs ne reflète pas le niveau de richesse des parents.
- que la qualité des inputs éducatifs ne reflète pas les compétences des parents dans la prise de décisions scolaires concernant leurs enfants ;
- que les élèves handicapés reçoivent plus de ressources éducatives que les enfants sans handicap.

En bref, ces auteurs se rejoignent pour relever somme toute que l'approche égalitariste libérale de la justice procède de l'implémentation de programmes scolaires communs et concertés qui visent pour l'essentiel à former un apprenant conscient de ses droits et devoirs et désireux d'en jouir dans un environnement démocratique dédié à cet effet. (Gutmann et Thompson, 2002). Toutefois, une telle approche est assujettie à cette conception de Rawls qui pose, en guise d'égalité, la détention préalable de dons, aptitudes ou talents communs ou du moins identiques dès la naissance. Rawls stipule à cet effet concernant cette catégorie d'enfants que :

... ils devraient avoir les mêmes perspectives de succès (...) sans tenir compte de leur position initiale dans le système social, c'est-à-dire sans tenir compte de la catégorie de revenu à laquelle appartenaient leurs parents. (...) Il devrait y avoir des perspectives à peu près égales de culture et de réalisation pour tous ceux qui ont des motivations et des dons semblables. Les attentes de ceux qui ont les mêmes capacités et les mêmes aspirations ne devraient pas être influencées par leur classe sociale. (1987, p. 104).

En fait la logique voudrait que les enfants issus des familles nanties bénéficient de ressources considérables et supérieures à celles des enfants issus des familles pauvres ou moins nanties. Dès lors, le principe d'égalité des chances scolaires sous-tend que les apprenants socialement ou naturellement défavorisés bénéficient davantage de ressources de la part de l'État, de manière à « compenser » la disparité naturellement créée, mais socialement révoicable. L'école offrirait ainsi aux plus démunis les moyens et autres ressources indispensables aux apprentissages qu'ils n'ont pas chez eux, leur permettant de combler leurs manquements, sans priver aux plus favorisés les mêmes ressources qui pour eux seraient simplement un excédent ou supplément. (Brighouse, 2000) applique par ailleurs ce principe aux apprenants handicapés en estimant que « les ressources éducatives efficaces » consacrées prioritairement à cette catégorie d'apprenants compenseraient grandement les limites qu'ils accusent par rapport aux autres apprenants jouissant d'un don naturel inné ou du moins dénué de tout handicap. Il conclut son approche en relevant qu'un système éducatif ne puisse être assujetti au principe d'égalité des chances scolaires lorsque :

- les inégalités dans la dépense de « ressources éducatives efficaces » pour les élèves sont en corrélation positive avec les inégalités de richesses des ménages ;
- les inégalités dans la dépense de « ressources éducatives efficaces » pour les élèves sont en corrélation positive avec les inégalités du niveau scolaire de leurs parents.
- les inégalités de « ressources éducatives efficaces » sont en corrélation positive avec le niveau du talent des élèves. En d'autres termes lorsque les élèves les plus talentueux reçoivent plus de « ressources éducatives efficaces. (2000, p. 140).

3.2.3.3. Le troisième principe ou principe de différence ou principe de « maximisation du minimum » Suivant ce dernier principe, quelles que soient les inégalités socioéconomiques

constatées, leur résorption doit offrir les meilleurs avantages aux plus défavorisés de la société sans pour autant minorer les plus privilégiés, car leurs talents sont également au service de la société qui théoriquement va en bénéficier d'une manière ou d'une autre. En bref, comme le stipule Rawls (1987) ce principe consacre une sorte d'« Accord pour considérer la répartition des talents naturels comme un atout pour toute la collectivité (...) et pour partager l'accroissement des avantages socio-économiques que cette répartition permet par le jeu de ses complémentarités ». (p. 17).

Ainsi, loin de chercher à mettre fin ou à supprimer les différences entre individus, ce principe sous-tend qu'il faille simplement en tenir dans la répartition sans discriminer davantage les plus faibles, bien au contraire en prenant en compte leur handicap ou faiblesse pour améliorer leur situation. Et quand bien même il reste avéré que les différences de talents ne sont pas aisément mesurables (Kymlicka, 1995), il n'en demeure pas moins que l'approche rawlsienne exige une compensation au nom de l'éthique et de l'égalité. En somme, cet ultime principe soutient la logique de discrimination positive qui sous-tend que les plus défavorisés puissent recevoir le plus grand soutien, de manière à établir au-delà de la simple justice l'équité (Arnsperger, 2003), conformément à ce propos de Meuret (2000) qui susurre que :« Pour égaliser les chances d'accès aux différents biens pertinents, il faut que la distribution des "ressources" compense les inégalités de talents (sociaux ou naturels) de sorte que seules jouent les inégalités de volonté ». Meuret (2000, p. 7) Ainsi appliquée au secteur éducatif, cette théorie de Rawls implique qu'il faut inévitablement engager des politiques ségrégationnistes visant à favoriser les couches défavorisées ou les personnes marginalisées au nom du deuxième principe. En effet, la société étant naturellement inégale, il n'en demeure pas moins que les individus quant à eux se doivent de travailler de manière à établir un système d'éthique et d'équité qui puisse donner aux plus faibles les mêmes chances de succès que celles du plus fort (Principe 3). Et de fait, l'intérêt de l'application d'une telle théorie se dévoile davantage au moment des effets induits auprès des personnes bénéficiaires. Rawls cherche dès lors à mesurer l'apport des premiers bénéficiaires de la politique de marginalisation positive sur les générations suivantes, mais se heurte à un déficit de données du fait de nombreux dysfonctionnements et de modalités parasites.

Par contre, il s'intéresse ensuite à la cohabitation entre les premiers bénéficiaires du programme et les suivants pour constater qu'il est des plus rentables et positifs car les premiers ont effectivement tendance à tirer les seconds vers leur seuil d'aisance. Le constat est donc que les plus faibles, devenus par l'ascension scolaire plus aisés ont tendance à tirer leurs confrères défavorisés du seul fait de la cohabitation, par un partage de matériels, de savoirs et d'autres ressources. De même les défavorisés qui du fait de leur ascension scolaire ont intégré désormais

la classe des privilégiés en s'insérant professionnellement, ont tendance à partager leurs privilèges avec les autres défavorisés, en vue de les aider à parvenir à transcender cette marginalité (Marantz-Cohen, 1998). De même certaines études menées sur les transferts sociaux effectués par les défavorisés devenus aisés à leurs semblables restés dans cette situation, s'élèvent au gré du nombre croissant des anciens défavorisés désormais insérés, permettant à ces derniers de voir progressivement leur niveau de vie et d'éducation s'améliorer. En d'autres termes, la promotion de l'inégalité scolaire au service des plus défavorisés génère des valeurs de partage et de solidarité en promouvant l'équité (Living conditions in Europe, 1995). En somme cette théorie est génératrice de valeurs sociales à l'instar des transferts sociaux, du vivre ensemble, de la solidarité agissante ... et peut donc à juste titre être considérée comme « déontologiste », car elle remet en question la « doctrine utilitariste » pour la remplacer par la « justice distributive ». Toutefois cette théorie est nettement relativisée par d'autres auteurs à l'instar de Mathilde Voisin, Mickael Guingand, Caroline Robert qui estiment au terme d'une étude que, « le voile d'ignorance » n'est que partiellement applicable et même « insuffisant » dans une certaine mesure, et ne saurait par conséquent permettre à chacun des acteurs choisis de prendre la décision opportune.

3.2.3.4. Les implications de la théorie rawlsienne dans l'éducation prioritaire

Distribution des ressources et justice. La théorie rawlsienne a plus tard fait l'objet d'un débat houleux engagé par de nombreux auteurs à l'instar de Sen (1980 ; 2000) qui remet en question la valeur et le principe que Rawls fonde dans ses biens premiers qui pour l'essentiel sont sociaux. Il considère pour ainsi les biens premiers rawlsiens non point comme une fin qui requiert automatiquement une certaine justice dans la jouissance et la possession, mais davantage comme un « moyen » dont la possession permet de jouir et de parvenir aux véritables fins. De fait et suivant la conception Senienne de la théorie rawlsienne, l'éducation est une voie ouverte aux « *functionings* » qui offrent la meilleure manière d'appréhender l'importance et/ou la nécessité des biens en question, et davantage leur « *modus operandi* » (Maguain, 2002). Il est dès lors question d'intégrer les *capabilités* comme une fin à atteindre et non comme un moyen à user.

La répartition équitable des biens dans la théorie de la Justice et ses implications en éducation. Suivant cette logique pensée et défendue par Myrian Andrada le concept de distribution des chances ne se réduit pas à celui d'égalité des chances théorisée par Rawls, mais peut-être considérée comme plurielle pour indiquer la répartition de ressources aussi bien matérielles qu'humaines et/ou financières. De fait, la pluralité de théories de la justice (Bolivar,

2005) en implémentation dans différents systèmes éducatifs induit par voie de fait une pluralité de « mode de mise œuvre » de l'égalité des chances plus ou moins conformes à la politique éducative en déploiement. A cet effet, cette partie de notre réflexion revêt deux principaux temps à savoir préalablement les procédés d'analyse et d'interprétation du concept de l'égalité des chances encore considérées comme « les conceptions libérales-égalitaristes de la justice » ; et subséquemment les différentes approches à en déduire pour une application en éducation. (Gerese, 2003).

Les conceptions libérales-égalitaristes de la justice » versus libertarianisme. Elles sont nombreuses et matérialisées par des auteurs tels que John Rawls (conception rawlsienne d'équité), Walzer (la théorie des sphères de la justice), Roemer (la théorie de la responsabilité individuelle), et la théorie d'Amaryta Sen. Le caractère libéral de ces auteurs tient moins de leur propension à instaurer une quelconque distribution égalitaire stricte des revenus et autres moyens de subsistance qu'à leur capacité à allier « tolérance et solidarité », respect de la vie privée et protection des intérêts de la communauté (Gutmann et Thompson, 2002). Le libertarianisme part quant à lui des auteurs tels que le philosophe Robert Nozick (1974) ainsi l'économiste Friedrich Hayek. Le mot *libertarianisme* n'est rien moins qu'un anglicisme qui désigne pareillement le libre-échange, la capacité ou la latitude pour un individu de disposer de lui-même selon ses propres appétences, mais dans le respect strict de la liberté des autres, le tout basé sur deux principaux fondamentaux à savoir : « volonté et consensus ». En effet, les libertariens estiment que la vie sociétale ne doit tirer son harmonie que sur les divers consensus indispensables à bâtir autour de toutes activités de manière à intéresser et intégrer du moins théoriquement le plus grand nombre. L'absence d'un tel préalable ne peut qu'exposer la société et les interactions qui la soutiennent à devenir conflictuels, éphémères et contestés Robert Nozick (1974) De même, ledit consensus pour un souci de pérennité doit s'appuyer sur la libre volonté de chacun des participants de manière à ne pas intégrer le groupe, la communauté ou le projet communautaire malgré soit ou par obligation, avec tout son corollaire notamment une faillite de la dynamique (Friedrich Hayek).

L'égalité méritocratique des chances. Cette approche est savamment défendue par de nombreux auteurs à l'instar de Gutmann (1999) qui estime que cette idéologie doit consacrer le primat des meilleures ressources quantitatives et qualitatives aux apprenants qui présentent les meilleures prédispositions d'apprentissage au détriment de ceux qui présentent des défaillances innées ou naturelles. De fait Gutmann (1999) sous-tend que cette idéologie qui se veut spécifique de la modernité ne saurait se prévaloir d'assurer à tous les apprenants les mêmes ressources ou conditions d'apprentissage, alors même que la nature ne les y a nullement prédestinés en établissant elle-même des discriminations. Bien au contraire, la logique de la

méritocratie ici consisterait pour une exigence d' « utilité sociale » et politique, à constituer une caste de jeunes apprenants intellectuellement capés suivant leurs prédispositions mentales et naturelles, en misant sur la qualité des ressources déployées à cet effet.

Cette thèse est néanmoins combattue par d'autres auteurs, Dubet (2004) et Duru-Bellat (2004) en l'occurrence, qui fondent la logique et légitimité de la méritocratie dans sa capacité et propension à pouvoir imposer les mêmes règles à tous, quels que soient les contextes. Une telle logique somme toute basée sur le principe de justice sociale ne discriminerait aucun apprenant au motif d'une quelconque origine sociale ou naissance défavorables, bien au contraire, garantirait à tous la possibilité de compétir pour atteindre les plus hautes cimes, du moment qu'il en aurait les prédispositions mentales et intellectuelles (Dubet, 2004, p. 7). En effet, si on prend en considération le fait que la nature impose de prime abord des situations naturelles et même conjoncturelles défavorables aux uns et pas aux autres, alors il convient de juguler de juguler ces défaillances naturelles par l'instauration de règles justes censées s'appliquer à tous et garantir au plus grand nombre une égalité de chance. Toutefois, cette idéologie de la « méritocratie » et son implémentation concrète et réelle sur le terrain reste contestée et même combattue par Meuret (2001, p. 98) qui estime que « la méritocratie pure peut conduire à une "dictature des talentueux", problématique d'un point de vue démocratique et aussi arbitraire d'un point de vue moral que le gouvernement des riches ». De fait, ce serait une manière détournée ou contournée de justifier une injustice en donnant davantage à ceux qui déjà à sont naturellement pourvus par la nature, tout en privant davantage à ceux qui en ont déjà naturellement privés.

Le libéralisme égalitaire ou l'implémentation de la théorie Rawlsienne. Dans son ouvrage Théorie de la Justice, Rawls (1987) précise son approche du libéralisme égalitaire qu'il fonde dans la logique selon laquelle il est et demeure approprié de privilégier toujours le plus démuné et donc le moins nanti dans toute distribution des biens ou autres ressources, quelles qu'elles soient. Et même si dans sa catégorisation des biens (1987, p. 93) en question, l'éducation ne fait nullement partie des biens premiers - les droits, les libertés, les opportunités, les revenus et la richesse, la santé et la vigueur, l'intelligence et l'imagination -, il n'en demeure pas moins qu'« elle joue un rôle dans la production d'individus rationnels capables d'adhérer aux principes de justice » (Meuret, 2001, p. 101). De fait, l'éducation pour Rawls est non pas une fin, mais simplement un moyen grâce auquel un individu peut atteindre et bénéficier de tout le pouvoir jouissif que lui offre la disposition des biens premiers, se sert fort opportunément (Rawls, 2003, p.113). Ainsi, l'éducation constitue une sorte de facilitateur grâce auquel l'apprenant prend conscience de l'existence de ses droits, mais bien mieux, grâce auquel il acquiert tout.

3.2.4. *La théorie de l'action et la théorie de l'activité (utilisation)*

3.2.4.1. La théorie de l'action. La théorie de l'action tire ses origines de nombreuses théories préalables à l'instar de la théorie générale de l'action de Parsons (1951), et la théorie de l'action située de Suchman (1987), Visetti (1989) et bien d'autres. Cette théorie que ces auteurs situent à mi-chemin entre les sciences de l'ingénieur et les sciences humaines est définie selon la philosophie comme une branche de la philosophie concernée par l'analyse de ce que les humains font intentionnellement, en prenant toujours en considération une certaine éthique dans l'action. Le substrat de cette démarche réside dans le fait que le désir d'une institution ou d'un sujet de résoudre un problème posé par une situation précise l'amène à mobiliser certaines ressources psychocognitives à l'instar des intentions et de la raison, attitudes sans lesquelles il ne serait pas forcément à mesure d'évaluer rationnellement les difficultés de la situation posée, et encore moins d'en élaborer une stratégie d'actions susceptibles de lui permettre de les juguler. Les tenants de cette théorie la considèrent comme un modèle de pensée dont le dessein avéré ou non est de faciliter la prise de décision des acteurs sociaux, en vue de leur permettre de mieux impacter leur environnement.

S'agissant spécifiquement de la théorie générale de l'action conceptualisée par Parsons (1951), elle base ses fondamentaux sur quatre principes préalables majeurs à savoir :

- la poursuite préalable d'objectifs définis ;
- l'adaptation aux aléas environnementaux ;
- l'intégration des acteurs dans le système social ;
- la stabilité normative ou latente.

De ce fait et selon l'auteur de la théorie générale de l'action, le respect préalable et la soumission totale aux quatre principes majeurs de cette approche théorique, conditionne l'existence et même la pérennité de tout système social dédié à desservir la société. De ce fait, l'implémentation de toute action selon le même auteur devient inéluctablement assujettie à un choix rationnel à effectuer entre cinq variables fondamentales, *pattern variables* telles qu'il les nomme. Il s'agit de :

1. La neutralité affective (laquelle permet le contrôle des impulsions) ;
2. l'universalisme encore circonstanciellement désigné sous le concept de particularisme (qui fonde les critères généraux de jugement) ;
3. les qualités ou les performances (qui permettent somme toute d'évaluer l'action) ;
4. l'Orientation vers le moi ou plutôt vers la collectivité ;
5. spécificité ou diffusion.

Parsons estime à cet effet que le choix de l'une ou autre de ces alternatives relevées est essentielle dans l'application de toute action, car permettant logiquement de définir les prérogatives de chaque acteur, d'identifier la valeur rationnelle de l'acte posé, mais surtout de relever les traits éthiques et déontologiques de la collectivité prise dans sa globalité autant que dans sa spécificité. Sans tout à fait contester la vision parsonienne de la théorie de l'action, Dan Normann (1986) quant à lui oriente et spécifie la même approche théorique sur les interactions homme-machine. En effet, le théoricien part du postulat selon lequel l'implémentation d'une action se pose presque inéluctablement comme la résultante d'une situation duale entre le concepteur de la machine et son utilisateur, de manière à générer implicitement un schéma de « réaction-contre-réaction ». À cet effet, Dan Normann distingue sept principales strates autour desquelles s'organise toute activité. Il s'agit de :

1. fixer un but (lequel permet de justifier et orienter l'action) ;
2. former une intention (Ce deuxième point étant par ailleurs parfois assimilé au premier) ;
3. spécifier une suite d'actions (lesquelles doivent être en congruence étroite avec le but final visé ou du moins les buts intermédiaires menant eux même au but final) ;
4. exécuter les actions (le faire tel que préalablement planifié, de manière à ne jamais s'éloigner du but visé) ;
5. percevoir l'état du système (variables physiques, qui permettent d'adapter permanemment les actions menées aux aléas environnementaux) ;
6. interpréter l'état du système (variables psychologiques) ;
7. évaluer l'état du système par rapport au but (S'assurer somme toute de la conformité entre la théorie édictée et les réalisations concrètes sur le terrain).

Toutefois Linard (2000) trouve assez simpliste cette approche parsonienne de la théorie de l'action qui selon lui ne peut s'appliquer à des actions complexes. En effet, Linard (2000) au-delà du modèle parsonien, propose pour les cas spécifiquement complexes, d'y ajouter un modèle davantage sophistiqué fondé sur un double plan horizontal et vertical. À cet effet, le plan horizontal symboliserait l'« action » menée ou à mener devant matérialiser l'idéal de départ, tandis que l'action verticale renverrait davantage aux activités réellement menées et qui permettent de relever le gap qui apparaît alors entre théorie préalablement édictée et pratique réelle sur le terrain.

Suchman (1987) et Visetti (1989) dans leur conceptualisation de la théorie de l'action située (« Situated action ») nous renseignent qu'une action ne peut être fondamentalement dissociée de son contexte, de son environnement et moins encore des divers aléas y afférents.

Elle ne peut dès lors qu'être en étroite corrélation avec des données conjoncturelles, dont l'arrimage opportun avec l'action à effectuer, va devenir une condition sine qua non de la réussite de l'action en question. De ce fait, ces théoriciens soutiennent que l'idée selon laquelle seule une situation ex ante est susceptible de provoquer une action (réaction) n'est pas tout à fait logique, car bien davantage, les effets induits issus de la situation ex ante sont à mesure de provoquer l'action en question. L'avantage d'une telle approche contextuelle réside dès lors sur le fait que loin de se poser de manière ex nihilo sur le simple postulat d'une action purement rationnelle ou cognitive, l'action menée ici va être contextualisée et revêtir la forme et l'esprit de l'environnement qui l'abrite. La conséquence logique et obligatoire d'un tel scénario est que d'une « situated action », on aboutit également à une « situated cognition » selon l'esprit et même la forme matérielle de l'action à mener. La « situated cognition » permet de prendre préalablement en considération les diverses réalités que posent antérieurement toute situation avant d'envisager une quelconque action. Cela permet la création d'une certaine osmose entre cognition et action, osmose sans laquelle l'action pourrait être déphasée, incohérente ou disharmonieuse, du fait de la dualité suscitée par la non-prise en considération préalable des aléas contextuels et conjoncturels. Visetti (1989) embrasse dans la même logique lorsqu'il subodore que les actions ont toujours un rapport étroit avec la société dans laquelle elles sont posées, et même la manière dont elles sont posées. C'est incontestablement la raison pour laquelle le but ultime de la théorie de l'action est d'agir autant sur l'Homme que sur son environnement auquel il le lie par ailleurs étroitement.

Toutefois, Margaret Archer (1995) critique de manière radicale cette approche théorique qui selon elle, repose indûment sur une fusion non feinte entre structure et agent, c'est-à-dire entre individu et société, acteur et environnement. En effet pour cette auteure, l'un et l'autre de ces éléments sus-cités garde et conserve une indépendance et une autonomie qui lui permet d'être considéré dans toute son authenticité et unicité, indépendamment de l'autre élément duquel les « fusionnistes » voudraient le lier, de manière à ne préserver qu'une certaine « inter relativité bilatérale » qui leur assure somme toute une causalité certaine. Contre les « fusionnistes » Archer suggère une « approche générique non fusionniste » basée sur le « dualisme analytique ». Il s'agit d'une approche conceptuelle qui consiste à défendre une vision hiérarchisée de la société, laquelle prendrait en considération une certaine autonomie et préserverait une certaine marge de manœuvre de chaque élément de la strate, lesquelles lui assureraient une existence antérieure à son utilité causale subséquente. À cet effet, Archer fonde un triptyque que les fusionnistes devraient prendre en considération afin d'éviter toute erreur ; elle distingue de ce fait trois formes principales qui procèdent de ladite fusion notamment :

- la fusion vers le haut : selon ce postulat, l'individu se dilue totalement dans le corps social duquel il ne représente plus qu'un épiphénomène. C'est en substance le déterminisme ;
- la fusion vers le bas : elle se situe aux antipodes du premier postulat et considère l'individu comme une valeur intrinsèque détachée et autonome du corps social dont il peut par ailleurs se passer. C'est l'individualisme ;
- la fusion au centre, plus répandue et soutenue selon l'auteure, sous-tend que la structure et l'agent forment une "dualité inséparable".

Ainsi, loin de reposer sur une quelconque fusion inopportune, la théorie de l'action au regard d'Archer se fonde davantage sur une "ontologie de la praxis" qui sous-tend l'osmose parfaite de la structure et de l'agent qui conjointement, contribuent à la production de l'action. Le dualisme analytique d'Archer exige grosso modo d'établir un distinguo entre les actions humaines et les structures de leur implémentation matérielle, sans pour autant écarter la nécessité d'une association opportune et appropriée concourant à matérialiser la « réalité sociale globale » ; Il considère à cet effet la structure comme antérieure aux actions posées et susceptibles de générer sa mutation, tandis que cette dernière serait alors postérieure auxdites actions.

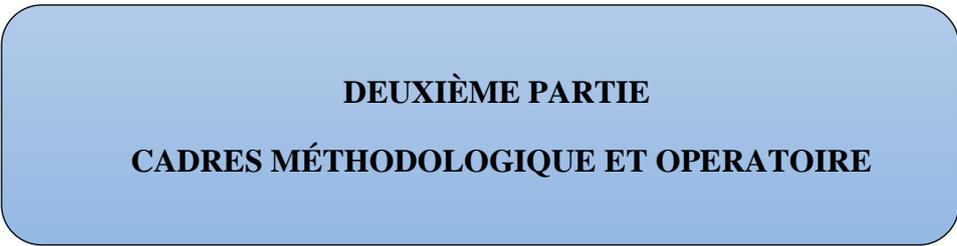
3.2.4.2. La théorie de l'utilisation. Dès lors, La théorie de l'activité ou de l'utilisation vient compléter celle de l'action en partant du postulat selon lequel si la théorie de l'action désigne la manière dont une action, un programme devrait fonctionner, celle de l'utilisation renvoie à la réalité des faits palpables et concrètement visibles, c'est-à-dire à la manière dont l'action ou le programme se déroule réellement sur le terrain. Et de fait, les défenseurs de cette approche théorique sont les philosophes tels que Leontiev et Vitgovskty. En effet, Leontiev part du postulat qu'une action à mener soit toujours orientée par un but ou objectif supérieur qui, une fois implémenté sur le terrain, pose le problème de son adaptation aux aléas contextuels et conjoncturels. Dès lors, la prise en considération de ces normes contextuelles entraîne une subdivision de l'objectif supérieur en une multitude d'objectifs primaires, plus adaptés au contexte et à l'environnement d'application. Toutefois, la somme cumulée des buts primaires permet de parvenir inversement à l'atteinte de l'objectif supérieur fixé, duquel les objectifs primaires ont été extraits. La spécificité d'une telle approche réside dans le fait que la théorie de l'utilisation ou de l'activité insiste davantage sur les corrélations qui existent entre les différents sujets en activité ou responsables de l'activité. De ce fait la réussite de l'action majeure ou du programme à conduire ne va plus résider sur un substrat abstrait de codes normatifs ou d'objectifs théoriques à atteindre, mais bien davantage sur le comportement réel des acteurs en

charge de l'activité en question sur le terrain, de leur capacité réelle à prendre en considération les réalités du milieu, sans jamais perdre de vue l'objectif majeur à atteindre au terme de l'action à mener. Plusieurs principes fondent la théorie de l'activité :

- l'orientation « objet » des activités et des actions ;
- la dichotomie existentielle des concepts d'internalisation (processus mentaux) et d'externalisation (relations avec les objets ou inters individuels) ;
- la médiation par les outils ;
- la structure hiérarchique de l'activité et son développement continu.

L'utilisation d'une telle approche théorique en évaluation a pour avantage non moindre de permettre d'observer de manière méthodique et synoptique le décalage éventuel qui pourrait exister entre théorie conceptuelle et pratique concrète sur le terrain et même mieux, entre l'idéal requis et la réalité implémentée de visu. La dichotomie internalisation/externalisation devient dès lors le substrat de cette approche. Cependant, les trois niveaux sur lesquels Leontiev fonde son modèle d'activité à savoir « activité, action, opération », vont être critiqués par d'autres théoriciens en l'occurrence Rasmussen. En effet, Rasmussen établit une certaine gradation dans l'étude des comportements et des interactions mécaniques sociétaux qu'il fonde sur un triptyque à savoir : « réflexe, procédés, savoirs ». Pour lui en effet, les diverses actions menées par l'homme sont préalablement conditionnées par une somme substantielle d'« habiletés » (réflexes), qui fondent sa capacité à exercer l'activité pour laquelle il est requis. Subséquemment, les activités en question et autres comportements y relatifs doivent se faire dans le cadre d'un dispositif normatif de règles et procédures sans lesquelles l'optimalité de la réussite ne pourrait être garantie (procédés). Et enfin, lesdites activités se fondent inmanquablement sur une grappe de connaissances (savoirs) grâce auxquelles l'assurance de les voir parvenir à bon escient devient de mise.

En somme, toute l'ossature paradigmatique-théorique précédée de la problématique générale de notre étude elle-même précédée des approches conceptuelles et revue de la littérature de notre travail n'avait pour objectif que l'explicitation et la clarification de notre thématique. Il en ressort somme toute que la problématique de la politique de l'éducation prioritaire (PEP) au Cameroun et spécifiquement en Zones d'éducation prioritaire (ZEP) ne naît pas ex nihilo, mais est le fruit d'un construit circonstanciel et contextuel dont les répercussions à court, moyen et long terme vont avoir une incidence avérée à tout point de vue. Dès lors, la seconde partie de notre recherche va s'atteler précisément à décrire la méthodologie qui va prévaloir dans le construit de cette recherche évaluative, puis à en présenter de manière analytique les résultats, pour enfin les discuter aux fins d'en tirer toutes éventuelles perspectives.



DEUXIÈME PARTIE
CADRES MÉTHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE

Ce deuxième jet de notre travail de recherche se subdivise en trois chapitres spécifiques répartis ainsi qu'il suit : le chapitre 4 relatif à la méthodologie de notre recherche est immédiatement suivi par celui relatif à la présentation, analyse, interprétation et discussion de nos résultats (chap.5). Enfin l'ultime chapitre de cette recherche propose dans le cadre de suggestions de faire un état des perspectives envisagées ou envisageables consécutives aux résultats obtenus (Chap.6).

CHAPITRE 4

MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

De l'étymologie grecque « methodos », le terme « méthode » est composé du préfixe « méta » et du suffixe « hodos » qui renvoient globalement à l'idée de « route », de « cheminement menant à un but ». Dès lors, ce chapitre de notre travail présente l'arsenal méthodique et méthodologique qui préside l'orientation de notre recherche sur le terrain, aussi bien pour recueillir les données susceptibles de nous permettre une bonne compréhension de notre sujet, que les techniques et outils indispensables pour son analyse. De ce fait, cette recherche va s'orienter vers une « méthodologie mixte » qui prend en considération aussi bien les données qualitatives que quantitative. Loin d'être fortuit ou hasardeux, ce choix nous est dicté par notre désir de veiller à une sorte de triangulation de nos sources, qui puissent prendre en considération aussi bien les données statistiques préexistantes, que celles susceptibles d'être construites par nous-mêmes au terme de nos investigations de terrain. King, Keohane et Verba (1994), «*The best research often combines the features of each*».

De ce fait, ce chapitre revêt une double orientation qui consiste préalablement à présenter les subtilités et spécificités de notre travail de terrain (Blanchet, Ghiglione, Massonat et al., 1987), avant de nous pencher subséquemment sur l'analyse des données d'entretien recueillies lors de notre collecte (Bardin, 1977). De ce fait, six principales orientations canalisent les développements de ce chapitre à savoir la définition du type de recherche (Une recherche évaluative et exploratoire mixte) (4.1.); la définition de l'échantillon et de la méthode d'échantillonnage (4.2.) ; le choix des outils de collecte des données (4.3) ; le traitement et les analyses des données quantitatives et qualitatives (4.4.) ; l'inventaire des Inconvénients et avantages méthodologiques de l'étude (4.5.) ; enfin les difficultés de la recherche(4.6.).

4.1.UNE RECHERCHE ÉVALUATIVE ET EXPLORATOIRE MIXTE

Ce travail de recherche est une étude évaluative qui pour la circonstance va avoir une « méthode de recherche spécifique » au vu de l'originalité que lui confèrent des auteurs comme Yin (1994) et Albarello (2010). Ainsi, notre recherche va se spécifier à évaluer à mi-parcours – et ce dans le cadre d'une approche aussi bien longitudinale qu'à coupe sériée- la politique

publique d'éducation prioritaire dans les Zones d'Éducation Prioritaire au Cameroun. Partant d'une analyse exploratoire et descriptive de réalités observables (Karsenti, 1998), nous allons collecter des informations multi variées de notre sujet d'étude, susceptibles de nous permettre une explication rationnelle du bilan de près de deux décennies de politique d'éducation prioritaire dans les ZEP au Cameroun, afin d'en établir la congruence formelle et substantielle avec les objectifs préalablement définis, et de relever si le changement escompté a été atteint.

De fait, cette évaluation ne va pas se départir de son caractère exploratoire, descriptif et même explicatif aux fins de mieux analyser les phénomènes essentiels et existentiels de notre objet de recherche, et sans lesquels toute analyse logique serait inenvisageable. Le caractère exploratoire de notre travail apparaît dans son impérieuse exigence de nous contraindre à une enquête de terrain de type ethnographique, dont la résultante est la collecte de données primaires indispensables pour l'élaboration de notre analyse (Quivy, Van Campenhoudt, 2006).

L'opportunité d'un tel choix s'est faite du fait des techniques de collecte des données que nous avons convoquées et qui sont exposées ci-dessous. En effet ce choix nous permet de toucher du doigt au travers de l'observation, des faits concrets et vérifiables qui ne souffrent d'aucune ambiguïté, contribuant au contraire à conforter ou infirmer nos différentes hypothèses et même, de pouvoir entrer en contact avec les différentes parties prenantes de notre travail d'évaluation, dans le cadre d'entretiens plus ou moins orientés.

Le caractère mixte de notre recherche provient quant à lui du fait que nos données de recherche sont issues autant du champ qualitatif (Van der Maren, 2006) que quantitatif (Crahay, 2006). Qualitatif, car regroupant des données provenant des interviews, observations et exploitations documentaires, bref des données déjà collectées constituées de mots et textes non chiffrés ; Quantitatif car réunissant l'analyse de contenus statistiques préexistantes ou construites à partir de données glanées sur le terrain et qui, comme le souligne Baron et Dane (2007) permet de mesurer les variables et de vérifier statistiquement les hypothèses par des calculs appropriés.

4.2.ÉCHANTILLON ET MÉTHODE D'ÉCHANTILLONNAGE

L'échantillon de notre enquête de terrain est aussi épars qu'hétéroclite et concerne l'essentiel de tous les acteurs éducatifs qui interviennent dans notre champ de recherche sur la politique d'éducation prioritaire et de son implémentation dans les ZEP. Il s'agit à cet effet des agents de l'État en service dans les administrations centrales du MINESEC et MINEDUB en charge de l'implémentation de la PEP en ZEP, des responsables des services déconcentrés des mêmes ministères (délégués et cadres régionaux ou départementaux), des chefs d'établissements, les enseignants et apprenants, des responsables locaux des ONG et OI.

4.2.1. Population d'étude et population accessible

Gourieroux (1981, p. 35) définit la population comme un *ensemble d' « unités élémentaires sur lesquelles porte l'analyse »* ; Ces unités élémentaires qui peuvent circonstanciellement être des êtres humains ou même des objets peuvent de ce fait être considérées à l'échelle d'un groupe, d'une ville, d'un pays ou même d'un continent pour focaliser une étude spécifique portant sur un sujet précis (Pires, 1997). Tsafak (2004) définit la population d'étude comme un ensemble sur lequel porte une enquête ou un entretien ; Il s'agit substantiellement d'un ensemble fini ou infini d'éléments rationnellement définis à l'avance et sur lesquels porte l'étude de manière générale. Dans le cas d'espèce, notre population d'étude concerne spécifiquement les enseignants des CM au primaire et ceux du premier cycle du secondaire et spécifiquement des ZEP, comme réparti dans le tableau ci-dessous :

Tableau 28 : Répartition de la population de l'étude

Corps d'enseignement	Effectif total des enseignants					
	Adamaoua	Mbam-et-Kim	Est	Extrême-Nord	Nord	Total
Enseignements secondaires	3100	206	3700	4100	2700	13806
Éducation primaire, maternelle et normale	4360	390	5000	12340	7220	29310
Total	7460	596	8700	16440	9920	43116

Source : Données compilées du MINEDUB (2017-2018) et MINESEC

Comme le présente ce tableau, notre population d'étude comporte l'essentiel des acteurs éducatifs des ZEP de l'Adamaoua, du Mbam-et-Kim (Centre), Est, Extrême-Nord, Nord qui contribuent directement à la construction d'un système éducatif cohérent, susceptible de booster la formation des apprenants et de réduire les nombreuses inégalités constatées dans le champ éducatif national.

Tableau 29 : Population accessible des apprenants bénéficiaires de la PEP

RÉGIONS	Enseignements secondaires	Éducation primaire, maternelle et normale	Total
Adamaoua	196457	240 380	436837
Mbam-et-Kim	6595	11357	17952
Est	131714	255 078	386792
Extrême-nord	624350	800 132	1424482
Nord	369027	522 024	891051
Total	1.328143	1828971	3157114

Source : Données compilées des MINEDUB et MINESEC et Annuaire Statistique du Cameroun, Édition 2015

Ce tableau illustre d'une population suffisamment vaste pour être efficacement approchée. Dès lors, la difficulté de rencontrer chacun de ces acteurs dans l'immensité du nombre ci-dessus relevé nous oblige à circonscrire une population accessible. Cette dernière théoriquement plus accessible et identifiable, est censée être plus abordable, quel que soit les difficultés relatives au terrain de recherche et au timing y relatif. De ce fait cette population accessible est constituée d'enseignants et autres acteurs et responsables du secteur de l'éducation des ZEP de l'Adamaoua, du Centre, de l'Est et de l'Extrême-Nord et du Nord, non pas de manière systématique, mais davantage suivant des conditionnalités relatives aux indicateurs des ZEP relevées dans la délimitation de cette étude (3.7), et notamment dans sa délimitation spatiale (3.7.1). Le choix de cette population accessible nous est dicté par les injustices et autres inégalités contextuelles et conjoncturelles qu'elle subit comparativement aux autres régions du pays et conséquemment aux traitements de faveur qu'elle devrait subir. À cet effet, les nombreux programmes supposés offerts et exister en faveur de ces seules populations pourraient constituer pour notre enquête une source immense d'étude et d'analyse. Néanmoins et malgré cette réduction de notre population d'étude, la population accessible reste immense et nous impose, pour une réelle faisabilité d'enquête sur le terrain, de définir un échantillon crédible et scientifiquement digeste, ainsi que les procédés et procédures pour y parvenir.

Dès lors, la procédure dont nous avons usé est celle de l'échantillon aréolaire ou topographique qui nous permet de nous servir des cartes géographiques, photos ou même plans qui font office de listes grâce auxquelles nous avons pu déterminer notre échantillon. Le choix de la méthode aréolaire nous est dicté par l'impossibilité d'obtenir une liste pouvant nous permettre un tirage probabiliste traditionnel censé nous permettre de nous limiter à l'échantillon aléatoire simple qui a néanmoins constitué notre seconde méthode d'échantillonnage. De fait, cette seconde méthode d'échantillonnage a été ici sollicitée pour appuyer la première choisie, afin de nous permettre d'accorder à chaque individu de notre population d'étude une égale chance non nulle d'être choisi dans notre échantillon (Kish, 1989, p. 216).

**Tableau 30 : Distribution de la population d'étude par ZEP et par ordre d'enseignement
(Nombre d'établissements scolaires par ZEP)**

ZEP	Enseignements secondaires	Éducation primaire, maternelle et normale	TOTAL
Adamaoua	310	963	1273
Mbam-et-Kim(Centre)	32	97	129
Est	344	1124	1468
Extrême-nord	604	2157	2761
Nord	309	1398	1707
Total	1599	5739	7338

Source : Données compilées des MINESEC, MINEDUB et Annuaire statistique 2017/2018

Ce tableau illustre de ce fait d'une population d'étude plus digeste et davantage susceptible d'être couverte dans le cadre de nos recherches et des moyens dont nous disposons. Elle est de ce fait constituée proportionnellement à la population scolarisable de chacune des ZEP constituant notre échantillon. À cet effet, il est évident que la population de l'Extrême-Nord soit la plus grande compte tenu de son positionnement démographique dans le classement national. Il est tout aussi normal que la zone du Mbam-et-Kim soit constituée de la plus petite population compte tenu du fait qu'elle n'implique qu'un département, a contrario des autres zones qui couvrent chacune la région. D'autre part, la population de l'enseignement primaire se présente dans cette recherche comme étant plus importante que celle du Secondaire en vertu de son immensité sur le terrain.

4.2.2. Constitution de l'Échantillon

La taille immense et hétérogène de notre population accessible dispersée par ailleurs dans cinq régions administratives différentes nous oblige à procéder de la manière la plus objective dans la sélection de l'échantillon susceptible de constituer une représentativité rationnelle et proportionnelle de la population d'étude. À cet effet, des données issues des différents ministères de tutelle (MINEDUB et MINESEC) et éventuellement des ONG nous ont permis de conformer la représentativité de notre échantillon à chaque établissement, département et même région des ZEP. De ce fait, notre échantillon a été divisé en cinq groupes équivalents à nos cinq régions des ZEP étudiées ; puis chaque groupe-ZEP a ensuite été divisé en deux selon le secteur éducatif (primaire ou secondaire). Nous avons ensuite classé les établissements par ordre d'urbanité, en fonction de leur localisation en zone urbaine, péri-urbaine ou rurale de manière à ne mettre l'emphase de notre enquête que sur des établissements davantage situés en ZEP péri-urbaine mais davantage rurale, présentant toutes les véritables caractéristiques et autres indicateurs des ZEP tels que présentés dans notre problématique (3.7.1). Une telle approche nous a permis de

parvenir à une sélection de 300 établissements maternels, primaires et secondaires publics suivant le tableau N°31 ci-dessous.

Tableau 31 : Grille de sélection des cas suivant la répartition géographique de l'échantillon par ZEP et par ville pour l'administration des questionnaires

ZEP(Régions)	Départements enquêtés	Villes/ Localités	Écoles primaires, maternelles et normales	Établissements secondaires	
Adamaoua	Vina	Ngaoundéré I	05	03	
		Ngan-Ha	03	02	
	Mbéré	Meiganga	04	03	
		Djohong	03	02	
	Faro et Deo	Tignère	04	02	
		Mayo Baléo	03	02	
	Djerem	Ngaoundal	04	02	
		Tibati	04	03	
	Mayo Banyo	Bankim	04	03	
		Banyo	04	03	
Centre	Mbam et Kim	Yoko	04	02	
		Ntui	03	02	
		Mbangassina	04	02	
		Ngambe	04	02	
		Ntui	04	02	
		Yoko	03	02	
EST	Kadey	Batouri	05	03	
		Ndélélé	04	02	
	Lom et Djerem	Atok	03	02	
		Dimako	04	03	
	Haut Nyong	Lomié	05	04	
		Abong-Mbang	05	04	
	Boumba et Ngoko	Moloundou	05	04	
		Yokadouma	05	04	
Extrême-Nord	Diamaré52	Maroua I	05	03	
		Maroua II	05	03	
	Mayo Kani58	Kaele	05	03	
		Guidiguis	05	02	
	Mayo Danay90	Yagoua	05	03	
		Kalfou	05	02	
	Mayo Tsanaga57	Mokolo	05	04	
		Bourha	05	02	
	Logone et Chari	Kousseri	05	04	
		Logone Birni	05	04	
Nord	Benoue	Garoua 1	05	04	
		Lagdo	05	05	
	Faro	Poli	04	03	
		Beka	04	03	
	Mayo louti	Figuil	05	04	
		Guider	05	04	
	Mayo Rey	Rey-Bouba	04	03	
		Touboro	04	02	
	Total	19	43	179	121

Ainsi 179 écoles maternelles, primaires ou normales et 121 établissements secondaires ont été sélectionnés dans 43 localités appartenant à 19 départements des ZEP pour administrer nos questionnaires. Des localités choisies sur la base des spécificités et autres caractéristiques propres aux ZEP telles que décrites dans notre introduction générale. Cependant, cette répartition synoptique ne s'est pas limitée à une finalité quantitative, car bien davantage, elle a également intégré l'aspect qualitatif de notre collecte de données en subissant une répartition conséquente des personnes à interviewer par ZEP et par site. De ce fait, si les questionnaires ont été l'apanage des enseignants et apprenants de manière générale, les entretiens quant à eux ont spécifiquement concerné les responsables des structures d'Etat, les points focaux et autres responsables des ONG et administratifs, sélectionnés suivant un échantillon aréolaire des responsables présents au poste, disponibles et non réfractaires à nous accorder un entretien. La grille de sélection des répondants interviewés selon la répartition géographique de notre échantillon par ZEP est d'ailleurs ci-dessous représentée dans le tableau N°40. Au final et à l'heure du décompte, sont concrètement concernés par notre enquête de terrain 5 régions, 19 départements, 179 établissements primaires et maternels et 121 secondaires tels qu'exposés dans le tableau N° 31 ci-dessus.

4.2.3. Délimitation de la population et échantillonnage

La population spécifique qui constitue notre échantillon et qui fait l'objet de notre étude à travers l'administration des questionnaires et des entretiens est constituée d'enseignants du primaire et du secondaire, des cadres et autres responsables d'administration en service dans le secteur éducatif, des cadres des ONG dont le travail est en étroite congruence avec l'éducation, et enfin les responsables administratifs, religieux et/ou traditionnels.

4.2.3.1. Les établissements d'enseignement primaire, maternel. Ils ont été choisis sur la base de leur caractère prioritaire, c'est-à-dire, ceux qui subissent de plein fouet le préjudice des indicateurs en matière de dénuement et d'inégalités sociales entre autres. Entre autres, offres éducatives insuffisantes, forts taux de redoublements, taux élevés de décrochages scolaires ... À cet effet, les établissements des centres urbains ont été davantage évités, car échappant pour nombre d'entre eux aux indicateurs ZEP, pour privilégier ceux qui sont en périphérie et en zones rurales et pour lesquels la politique d'éducation prioritaire est censée avoir le plus de pertinence. Les établissements des centres urbains ont été privilégiés seulement en l'absence de ceux périphériques, ou lorsque l'existence de ceux-ci était simplement textuelle et non contextuelle, ou encore lorsque les effectifs des enseignants et/ou apprenants y présents étaient inférieurs à deux. Toujours est-il qu'à chaque fois nous nous sommes assurés que l'établissement ou la zone

d'établissements en question répondait aux critères ZEP énoncés dans la rubrique des indicateurs dans la délimitation spatiale de l'étude précédente (3.7.1.).

Tableau 32 : Répartition des établissements d'enseignement primaire et Normal par ZEP

ZEP	Nombre d'éts primaires et maternels	Nombre d'écoles Normales	Total
Adamaoua	35	01	36
Centre (Mbam-et-Kim)	22	00	22
Est	34	01	35
Extrême-Nord	50	01	51
Nord	34	01	35
Total	175	04	179

Comme souligné plus haut et loin d'être hasardeux, cette répartition est relativement proportionnelle à la population scolarisable et scolarisée dans chacune des ZEP étudiées et les écoles enquêtées sont ci-dessous listées.

ZEP	ÉTABLISSEMENTS PRIMAIRES ET MATERNELLES
ADAMAOUA	EP ALHAMDOU
	EP ALI-AFFAIRE
	EP BAZANGA
	EP BEKA MATALI
	EP BETARA GONGO
	EP CELLOU-SEMBA
	EP DAINA
	EP DJAORO KOMBO
	EP DJILOUGOU
	EP GARGA LIMBONA
	EP HORE-KONI
	EP KAKA
	EP KANTALAN
	EP KOURENGUE LAIGA
	EP LEWA MBOUM
	EP LEWA MOUSSA
	EP LIPAO
	EP LOUGGA KOUMBI
	EP MALARBA I
	EP MANDOUROU KOLSEL
	EP MASSOLA
	EP MAYO-KAYE
	EP MBAKAOU
EP MBELLA-ASSOM	
EP NDOUMDJANDI II	
EP NGAOHORA II	
EP NGAOUNDERE TIKE	
EP SADOOL-YAYA	

	EP SALTAKA
	EP SELBE DARANG
	EP TCHABAL
	EP VELA-NDIAM
	EP WAME GRAND
	EP YARMBANG
	EP YOKOTONDOU
	ENIEG DE NGAOUNDERE
MBAM-ET-KIM (CENTRE)	EMP BIAKOA
	EMP GOURA
	EMP BILOMO
	EMP YEBEKOLO
	EMP KONG
	EMP NDITAM
	EMP BONGAH
	EMP YASSEM
	EMP NGORO SCIERIE
	EMP NGORO CENTRE
	EMP LOUNGUE
	EMP BOVOUNA
	EMP NACHTIGAL
	EMP NGUILA
	EMP NTUI
	EMP DEYOKO
	EMP DE DOUME
	EMP NDIMI
	EMP VOUNDOU
	EMP EYAMBOUNI
EMP BIATOMBO	
EMP EBINA	
EST	EMP GARI-GOMBO
	EMP MOLOUNDOU
	EMP NGOUNDI 1
	EMP KIKA
	EMP MANBELE
	EMP SALAPOUMBE
	EMP LIBONGO
	EMP SENGBOT
	EMP BAGOFIT
	EMP ATOK
	EMP NGOLAMBELE
	EMP DJOLEMPOUM
	EMP SIBITA
	EMP LOMIE-VILLE
	EMP ANGOSSAS
	EMP BIDJOMBO
	EMP MOKOLO-YOKO
	EMP BANDONGOUE
	EMP KENTZOU
	EMP TIMANGOLO

	EMP BOUMDEL
	EMP MINDOUROU
	CEBNF DEBELEKOUBOU
	EMP NGUELEBOK
	EMP KANO
	EMDENGDENG
	EM BONONGO
	EMP MANDJOU
	EMP BOUAM
	EMP COLOMINE
	EM ANDOM
	EMP BONIS
	EM DENG DENG
	ENIEG DE BATOURI
EXTRÊME-NORD 50	EP ADIA
	EP ARKOUNA
	EP B OURO TADA
	EP BABOURE
	EP BAKA
	EP BALAZA-DOMAYO
	EP BANDAMAI
	EP BAO HOSSERE 1
	EP BILINGUE MANDAKA
	EP BOSGOY
	EP DARAM
	EP DAWAYA
	EP DELDER
	EP DJAMPALA
	EP DOUVAL
	EP GARLE
	EP GAZAWA I
	EP GNAHAGA
	EP GOLDAVI
	EP GOULOULOU
	EP GUELDA
	EP GUESH
	EP HOUTFIRE
	EP IGAWA KACHIMRI
	EP KAFDA
	EP KALAO
	EP KAO-GALAK
	EP KONONAYE
	EP KORTCHI
	EP LOUGGOL-SAMBO
	EP LOUGOYE-MASSOUANG
	EP MAHAOU
	EP MALIE
EP MANSOUR LOUGUERE	
EP MASSISKA	
EP MATAKAM	

	EP NAIKISSIA
	EP RIGANDA
	EP SEDEK
	EP SOULFA
	EP TCHABA
	EP TCHOFFOL
	EP WAIBA
	EP YAGA-DANGA
	EP YALA-YALTA
	EP ZAMALVA
	EP ZOGOM
	EP ZOZOU
	EPB KWASHINANDA
	EPB ZOUVOUL
	ENIEG DE MAROUA
NORD34	EP BADANG
	EP BALIA
	EP BAMANGA
	EP BOUDJOULKOU
	EP BOURWOY
	EP DANDERE
	EP DJALINGO SAMBO
	EP DJALINGO-PLATEAU
	EP DJALOULI
	EP DJOUK DJAORO BELLO
	EP DOUNDEHI-FIGUIL
	EP GOBAGO
	EP GOLOMBO
	EP HARANDE LOBI
	EP HINGA
	EP KATAFAL
	EP KISMATARI
	EP KONTIP-LAGDO
	EP KOUSSEL DJOHI
	EP LAÏNDE MASSA
	EP LOUGGERE
	EP MANANG
	EP MAYO-LOPE
	EP MBIRDIF
	EP NDIEM-ETINE
	EP NGOBARA
	EP OURO KESSOUM SABONGARI
	EP OURO-DAMA
	EP OURO-HARISSOU
	EP OURO-LAKWE
	EP SIRLAWÉ
	EP TAPERÉ
	EP WAFANGO
	EP YAPERÉ
ENIEG DE GAROUA	

4.2.3.2. Les établissements d'Enseignement secondaire. Notre enquête nous a menés dans les établissements secondaires publics des ZEP, C.E.S et lycées d'enseignements général et technique conformément au tableau ci-dessous exposé.

Tableau 33 : répertoire des établissements secondaires enquêtés par ZEP

ZEP (Régions)	Nombre d'établissements secondaires
Adamaoua	25
Centre (Mbam-et-Kim)	12
Est	26
Extrême-Nord	30
Nord	28
Total	121

Cette répartition comme révélée plus haut s'est faite sur une base proportionnelle tenant compte de la population scolarisable et de celle réellement scolarisée. En bref et de manière plus détaillée, voici ci-dessous et nommément les établissements scolaires enquêtés.

ZEP	Départements	Localités	Établissements	
Adamaoua	Vina	Belel	CETIC DE BELEL LYCÉE D'IDOOOL CES DE BEKA MODIBO	
		Ngan-Ha	LYCÉE DE BEREM CES DE NYASSAR	
	Mbéré	Meiganga	LYCÉE DE LOKOTI CETIC DE KOMBO LAKA CES DE GARGA-LIMBONA	
		Djohong	LYCÉE DE DJOHONG CES DE YAMBA	
	Faro et Deo	Tignère	CES DE LIBONG-MARCHE CES DE SADECK	
		Mayo Baléo	CES DE GADJIWAN LYCÉE DE MAYO-BALEO	
	Djerem	Ngaoundal	LYCÉE DE NGAOUNDAL CES DE PANGAR	
		Tibati	CES DE KOATA CETIC DE TONGO LYCÉE DE MENG	
	Mayo Banyo	Bankim	CETIC DE SONGKOLONG LYCEE DE NYAMBOYA LYCÉE DE SONGKOLONG	
		Banyo	CES DE SAMBONGARI-BANYO LYCEE DE BANYO LYCÉE TECHNIQUE DE BANYO	
	Centre	Mbam et Kim	Ngoro	CES D'EGONA II CETIC DE NGORO LYCÉE DE NGORO

		Mbangassina	CETIC DE MBANGASSINA LYCEE DE TEATE EBINA LYCÉE DE MBANGASSINA	
		Ngambe	CES DE KONG LYCÉE BILINGUE DE NGAMBE-TIKAR	
		Ntui	CETIC DE NDIMI LYCÉE DE NTUI	
		Yoko	LYCEE TECHNIQUE DE YOKO	
EST	Kadey	Batouri	CES DE MONGO NAM LYCÉE DE SAMBO LYCEE TECHNIQUE DE BATOURI	
		Ndélélé	LYCÉE DE NDELELE LYCÉE DE MINDOUROU-NDELELE	
	Lom et Djerem	Belabo	CES DE KOLLOMINE CES DE DENG-DENG	
		Mandjou	LYCEE DE MANDJOU CETIC DE MANDJOU CES DE LETTA	
	Haut Nyong	Lomié	CES D'ANKOM LYCÉE DE LOMIE CES DE ZOULABOT I LYCEE TECHNIQUE DE LOMIE	
		Abong-Mbang	LYCÉE TECHNIQUE D'ABONG-MBANG LYCÉE CLASSIQUE D'ABONG-MBANG CES DE MAZABE CES D'ABONG-DOUM	
	Boumba et Ngoko	Moloundou	LYCÉE DE MOLOUNDOU LYCEE TECHNIQUE DE MOLOUNDOU CES DE NDONGO	
		Yokadouma	CES DE MASSEA CETIC DE NGATTO CES DE NGOLLA 20 LYCÉE BILINGUE DE NGATTO CETIC DE BANGUE	
	Extrême-Nord	Diamaré52	Meri	CES DE KALLIAO LYCÉE DE MERI CETIC DE OUAZZANG
			Dargala	CETIC DE DARGALA CES DE YOLDEO LYCÉE DE DARGALA
Mayo Kani58		Kaele	LYCÉE DE BOBOYO CES DE MOUMOUR CETIC DE LARA	
		Guidiguis	CES DE KOURBI LYCÉE DE GUIDIGUIS	
Mayo Danay90		Yagoua	LYCÉE DE DANA CES DE DOMO CETIC DE DANA	
		Kalfou	LYCÉE DE KALFOU CETIC DE KALFOU	
Mayo		Mokolo	CES DE GAWAR	

	Tsanaga ⁵⁷		LYCÉE DE MOKONG LYCÉE DE ZAMAÏ CES DE MANDAKA	
		Bourha	LYCÉE DE GAMBOURA CETIC DE BOURHA	
	Logone et Chari	Kousseri	LYCÉE TECHNIQUE DE KOUSSERI LYCÉE BILINGUE DE KOUSSERI LYCÉE D'AMCHEDIRE CES DE LAKA	
		Zina	LYCÉE DE ZOUAYE LYCÉE DE DATCHEKA CES DE GOUIN-TAALA CES DE ZINA	
Nord	Benoue	Tcheboa	CES DE LANGUI LYCÉE DE NGONG LYCÉE DE TCHEBOA CETIC DE NGONG	
		Lagdo	LYCÉE DE RABINGHA LYCÉE DE GOUNA CES DE MAYO BOCKI-GOUNA LYCÉE DE BAME CES D'OURO-DOUKOUDJE	
	Faro	Poli	CES DE MAYO-BANTADJE CETIC DE WATE LYCÉE TECHNIQUE DE POLI	
		Beka	CETIC DE WANGAI LYCÉE DE BEKA LYCÉE DE TCHAMBA	
	Mayo louti	Figuil	LYCÉE DE LAM CES DE BIDZAR LYCÉE DE FIGUIL LYCEE TECHNIQUE DE BIDZAR	
		Guider	LYCÉE DE DOUROM CETIC DE BISSOLI CES DE MAYO LOUE LYCÉE DE MOUSGOY	
	Mayo Rey	Rey-Bouba	LYCÉE DE REY-BOUBA CES DE MARADI CETIC DE REY-BOUBA	
		Touboro	LYCÉE DE TOUBORO CES DE NGOUMI CETIC DE KANANA	
	Total	19	43	121

63 collèges d'enseignement général et technique et 58 lycées des zones défavorisées des régions susindiquées choisis sur la base de leurs caractéristiques ZEP. Soit un total de 121 établissements enquêtés.

4.3.CHOIX DES OUTILS DE COLLECTE DES DONNÉES

Cette phase de notre travail a valorisé quatre méthodes spécifiques d'investigation à savoir l'analyse documentaire, le questionnaire, l'entretien et enfin l'observation.

4.3.1. *Les principales étapes de la procédure de collecte des données*

Le choix de nos outils de collecte des données s'est appuyé sur les « Méthodologies qualitative et quantitative » de Bezille et Trancart, qui consacrent six étapes majeures à une enquête de terrain à savoir :

1. la conception, encore dite phase de la définition de l'objet en fonction des hypothèses de recherche ;
2. le choix de la méthode d'enquête : entretien ou questionnaire ; la construction de l'instrument d'enquête, le déroulement, l'échantillonnage de la population cible, leur application sur le terrain en fonction de la conjoncture immanente ;
3. la construction de l'instrument de mesure : Élaboration de la grille d'entretien ou du questionnaire, suivi d'un test initial aux fins d'une vérification préalable, visant à s'assurer de sa logique et surtout de sa congruence avec les hypothèses émises et les objectifs poursuivis par l'analyse ainsi que les premières réactions sur le terrain au cours du prétest ;
4. récolte des données de terrain ;
5. analyse des données issues de la récolte sur le terrain de recherche ;
6. rédaction du rapport final.

Le choix d'une telle combinatoire entre méthodes qualitatives et quantitatives réside principalement dans la volonté d'une triangulation susceptible de garantir la complémentarité de nos sources de collectes grâce auxquelles il nous est permis d'engranger le plus grand nombre de données crédibles, fiables et surtout exploitables lors de nos analyses. Denzin et Lincoln (1994) confirment d'ailleurs cette complémentarité singulière lorsqu'ils affirment que « *Qualitative social research has expanded greatly in the recent decades and is rapidly displacing outdated quantitative-style research* » ; en d'autres termes, ces deux types de recherche bien que différents partagent les mêmes principes de la démarche scientifique, à la seule différence que pendant que la démarche qualitative collecte les données sous forme de mots ou d'images, celle quantitative le fait sous forme chiffrée. De même les techniques employées par l'une et l'autre démarche varient quelque peu. Par ailleurs, le choix de l'usage de plusieurs sources contribue à relever comme le précise à bon escient Pourtois, Desmet et Lahaye (2005), le souci de « validité » à

laquelle toute étude scientifique se doit de se conformer et notamment la validité conceptuelle, interne, externe, et même de construit.

S'agissant préalablement de la validité conceptuelle, notre étude qui porte sur l'évaluation à mi-parcours de la PEP en ZEP va consister à s'assurer de la fiabilité des différents champs conceptuels sélectionnés, des interactions suscitées entre elles et surtout de la conformité relevée avec les principales théories convoquées pour les opérationnaliser, avec notamment leur capacité à pouvoir les expliquer. La validité interne pour sa part va nous permettre dans cette étude de pouvoir identifier et prendre en compte les différents indicateurs susceptibles de mettre en branle la principale variable constituant l'ossature de notre objet d'étude. En d'autres termes, ce type de validité consiste à établir la pertinence de l'outil d'analyse choisi en vue de « mesurer les effets générés par l'objet de l'étude » (Pourtois, Desmet et Lahaye, 2005). Cette validité permet à cet effet de s'assurer que le chercheur reste réellement dans le champ de recherche indiqué dans son étude. À contrario la validité externe, loin de s'appesantir sur les aspects intrinsèques relatifs à la nature, qualité ou conformité des indicateurs sélectionnés et des instruments y relatifs, s'accommode davantage de facteurs aléatoires, mais non moins importants à l'instar du choix de l'échantillon de l'étude, des résultats y afférents et tous autres éléments s'y rattachant. A cet effet, seule la juste mesure d'une telle appréhension est susceptible de permettre de considérer l'étude comme « fiable », ses résultats comme « fidèles » et conséquemment de pouvoir en « généraliser » les conclusions.

Ainsi de tous les outils de collecte des données relatifs à la démarche quantitative à savoir les expériences, le questionnaire, l'analyse de contenus statistiques existante, notre recherche va prendre en compte les deux derniers notamment le questionnaire et l'analyse de contenus statistiques existante. S'agissant subséquent de la démarche qualitative, notre recherche s'appuie sur les trois outils de collecte que sont l'entretien, l'observation, le recueil des données officielles (lois, décrets, textes divers, données statistiques disponibles...) issus des différents ministères et disponibles dans les services centraux ou déconcentrés de l'éducation en général.

4.3.2. Justification du choix des outils de collecte sélectionnés

Comme préalablement relevé, le choix d'instruments de collecte mixtes à savoir qualitatif et quantitatif procède d'un souci de triangulation des sources en vue de multiplier leur fiabilité et limiter les marges d'erreur susceptibles d'apparaître au cours du recueil des données. À cet effet, quatre principaux outils ont été choisis pour mener à bien notre collecte sur le terrain. Il s'agit de l'analyse documentaire et des données statistiques préexistantes en rapport à la PEP en ZEP, du questionnaire, de l'entretien avec des responsables et cadres éducatifs, et enfin de l'observation

tels qu'illustrés dans le tableau ci-dessous. Voici d'ailleurs brossés de manière panoramique nos outils de collecte des données sélectionnés, leurs caractéristiques principales ainsi que les avantages et inconvénients y afférents.

Tableau 34 : Choix des instruments de collecte des données

Modalités d'enquête	Caractéristiques	Inconvénients	Avantages
L'observation	Implique une descente sur le terrain d'investigation et donc des situations réelles. Elle peut être semi-structurée ou structurée avec grille.	Instrument inapte et/ou inapplicable sur des faits non palpables (émotions, opinions) ; Génère de nombreux soucis d'éthique et de déontologie en vertu de la (parfois) clandestinité de l'acte.	- Permet de relever les types de contraintes susceptibles d'expliquer les déterminants spécifiques à chaque ZEP ; Offre une possibilité de concentration maximale lors de la tâche ; Assure un degré d'objectivité plus grand que certains autres outils.
Le questionnaire	Possibilité d'un vaste échantillonnage ; - comporte 02 parties : partie opinions et partie signalétique	Grande implication de la subjectivité ; - Coût très onéreux du fait des vastes échantillons ;	Processus de quantification des résultats plus aisé à l'analyse et à l'interprétation.
L'entretien	Permet de recueillir des informations qualitatives sur un échantillon moins vaste (moins d'une cinquantaine de répondants), à contrario du questionnaire ; -Ils sont de plusieurs types : directif, semi-directif, non directif...	Suscite très souvent des difficultés au niveau de l'échantillonnage ; Oblige à une analyse qualitative et donc non inférentielle qui sous-tend une certaine subjectivité.	Instrument de collecte fort approprié pour la lecture, l'analyse et la compréhension des attitudes de vie et autres comportements usuels des interviewés.
Analyse documentaire et des données statistiques préexistantes	Fort idoine dans le cadre de l'interprétation ou l'analyse des documents et rapports officiels, textes des lois... Exploitation des écrits, textes, lois, décrets, documents officiels divers.	Difficultés d'accès auxdits documents qui sont parfois frappés du sceau du secret ;	Coût peu onéreux ; - Sereine exploitation de la documentation disponible. - expose les facteurs relatifs aux normes socioculturelles, ainsi qu'aux facteurs économiques et systémiques dans le système éducatif, objet de notre recherche.

Ainsi et s'agissant préalablement du questionnaire, son choix nous a été dicté par sa capacité à pouvoir glaner des données issues d'un échantillon assez vaste de plus de 3000 répondants, notamment des enseignants et apprenants du primaire et du premier cycle du secondaire. Il nous a permis de relever des données de terrain sur l'évaluation de l'efficacité des programmes d'éducation prioritaire appliqués en ZEP, efficacité en matière d'offre, de demande, de qualité de l'éducation, sans oublier pour autant les facteurs d'entrave à la réalisation des résultats escomptés.

La recherche ne naît pas *ex nihilo*, bien au contraire elle est généralement la résultante d'un phénomène ambiant, visible et bien observable. C'est indubitablement ce qui justifie le choix orienté vers l'analyse des données immenses préexistantes dans les centres des archives des diverses administrations et ONG en charge du secteur de l'éducation (textes, décrets, décision, lois, rapports d'activité ou d'évaluation des politiques, articles. En effet celles-ci, loin d'être ignorées ou discriminées font l'objet d'un intérêt non feint dans nos analyses, et dont notre exploitation documentaire va consister à en extraire la substantifique moelle en rapport avec notre sujet d'étude relatif à la PEP en ZEP. Par ailleurs, notre recherche qui recèle un impressionnant volet historique, analytique et exploratoire des origines, évolution et implémentation de la PEP en ZEP, va indubitablement trouver en cette documentation une source opportune d'inspiration.

À l'inverse du questionnaire, le choix de l'entretien (semi-directif) est la conséquence du choix d'un échantillon plus circonspect et modique, constitué de cadres et responsables en service dans les secteurs publics de l'éducation, auxquels s'ajoutent certains responsables des ONG fortement impliqués dans ce domaine. Cet instrument choisi s'inspire fondamentalement d'un guide d'entretien préalablement conçu et totalement adossé sur nos hypothèses de recherche tel que le décrivent Beaud, S, & Weber, F., (2003) dans leur Guide de l'enquête de terrain. Pour le cas d'espèce, il s'agit pour nous dans ce travail de recherche de recueillir auprès de nos interviewés des informations aussi bien sur des "faits" que sur des "comportements", conformément à nos objectifs prédéfinis (Moliner, Rateau & Cohen Scali, 2002, p. 59) ; l'avantage non moindre résidant dans le fait qu'une telle approche nous permet de compléter les informations ici recueillies à d'autres techniques de collecte des données. Dès lors, les entretiens des responsables se sont appesantis sur les mêmes thématiques que celles des questionnaires adressés aux enseignants, tout en insistant néanmoins davantage sur l'évaluation de la politique publique en matière d'éducation appliquée en ZEP. À cet effet, les avis des répondants ont été requis, et leurs appréhensions sollicitées en matière d'évaluation des politiques d'éducation prioritaire dans les ZEP : Cadres des ministères concernés, responsables dans les services

déconcentrés desdites administration, responsables religieux, politiques, traditionnels, responsables des ONG. Une vingtaine de personnes en somme tel qu'illustré dans le tableau N° 40 exposé plus loin.

L'opportunité du choix de l'observation (non participante) comme outil singulier de collecte des données est qu'il nous a permis, en plusieurs cycles d'observation, d'observer des établissements dans leur splendeur humaine, infrastructurelle et managériale autant que dans leur décrépitude la plus abjecte. Elle nous a permis d'observer les parcours effectués par les enseignants pour parvenir à leur lieu de service, les conditions de vie et de travail dans lesquelles ils évoluent au quotidien autant que le sort qui leur est réservé en tant qu'agents de l'État en matière d'article 2 de la loi relative aux personnes affectées ou promues à un poste. Trois trimestres d'une observation assidue et inlassable qui nous a permis de toucher du doigt les cruelles réalités contextuelles et conjoncturelles, tout en échappant à la beauté textuelle des règles et politiques édictées, mais qui n'ont aucun rapport avec les réalités du milieu.

4.3.3. Construction des outils de collecte des données

Cette partie de notre travail de recherche consiste à présenter les outils de collecte déjà identifiés qui vont nous permettre d'évaluer de la manière la plus objective les politiques d'éducation prioritaire implémentées en Zones d'éducation prioritaire au Cameroun. De ce fait, comme préalablement souligné en supra, quatre principaux outils de collecte de données fondent toute notre recherche et nos analyses. Il s'agit du questionnaire pour les enseignants, d'un guide d'entretien semi-directif pour les cadres et/ou responsables, de l'observation directe non participante et enfin de l'analyse documentaire.

4.3.3.1. Le premier instrument de collecte des données. S'agissant préalablement de l'analyse documentaire (Muchielli A., 1996) et autres données statistiques, elle s'est appuyée sur l'essentiel de la documentation collectée et/ou consultée auprès des Ministères en charge de l'éducation ainsi que de leurs services déconcentrés, notamment les différentes délégations régionales et départementales, des ONG et OI (UNESCO, UNICEF) concernées par le sujet de l'éducation. Ainsi, archives, rapports d'étude, plans d'action, documents divers, articles scientifiques ou de presses nous ont tous intéressés dans la construction qualitative de notre raisonnement empirique. Comme l'indique son vocable, l'analyse documentaire est un exercice qui consiste à se servir de toute la documentation existant préalablement sur un sujet ou une thématique, de manière à en faire des traductions logiques et rationnelles susceptibles d'éclairer davantage le lecteur sur le sujet d'étude. À cet effet, cet exercice se base sur une documentation

aussi diverse que diversifiée que des rapports d'évaluation, des livres et articles traitant de notre thème et sujet d'étude, des documents d'archives des administrations centrales et/ou des services déconcentrés de l'État, des ONG, des établissements scolaires et même des individus, des textes officiels relatifs au thème de notre étude, bref de toute documentation relative à l'évaluation des politiques d'éducation prioritaire en Zones d'éducation prioritaire au Cameroun. De manière panoramique, voici d'ailleurs comment se présente cette documentation conformément au tableau ci-dessous.

Tableau 35 : Répartition des documents collectés, consultés et/ou analysés selon leurs origine et nature

Origine de la documentation	Nature des documents	Nombre de documents collectes et analyses
MINESEC	Document statistiques/Rapports	03
	Articles/Revue/Journal	06
	Ouvrages	01
MINEDUB	Document statistiques/Rapports	07
	Articles/Revue/Journal	06
	Ouvrages	02
Établissements scolaires	Document statistiques/Rapports	120
	Articles/Revue/Journal	06
	Ouvrages	02
OI-ONG	Document statistiques/Rapports	16
	Articles/Revue/Journal	12
	Ouvrages	06
Particuliers	Document statistiques/Rapports	06
	Articles/Revue/Journal	12
	Ouvrages	02
Centres de lecture	Document statistiques/Rapports	28
	Articles/Revue/Journal	34
	Ouvrages	116
Total	Document statistiques/Rapports	180
	Articles/Revue/Journal	76
	Ouvrages	129

129 ouvrages au total qui ne sont par ailleurs pas exhaustifs, mais marquent simplement leur spécificité en termes de sources archivistiques de première main nous ont permis de comprendre le phénomène étudié pour mieux l'appréhender et savoir l'analyser. De fait outre les

textes officiels consacrant l'implémentation de l'éducation prioritaire dans certaines régions du Cameroun et qui nous a permis de remonter aux origines et circonstance de l'instauration de l'éducation prioritaire au Cameroun, les documents historiques nous ont tout aussi permis de remonter à la genèse de l'inégalitarisme en matière d'éducation tout en exploitant à bon escient les tableaux et autres documents statistiques préexistants et relatifs à notre sujet d'étude. L'exploitation des documents officiels à l'instar des arrêtés et décrets, relatifs à l'implémentation de la politique d'éducation prioritaire au Cameroun à travers l'impulsion de l'offre et de la qualité de l'éducation, de l'amélioration des performances des apprenants, des méthodes et décisions susceptibles de booster l'éducation de la jeune fille, bref des documents dont l'exploitation analytique permet de comprendre davantage le phénomène relevé dans notre sujet ou du moins de faciliter la compréhension dudit phénomène.

En somme, toute cette documentation ressassée nous a permis de mieux appréhender notre thématique et clarifier notre sujet, de pouvoir cerner davantage la justesse de nos hypothèses et leurs modalités de résolutions ; bref, l'utilisation de cet instrument comme outil premier de collecte des données nous a permis de mieux appréhender et résoudre les difficultés soulevées par notre thématique, en y apportant dans une grande mesure des éléments de réponse. Nous remarquons ainsi que les documents glanés auprès des particuliers sont plus nombreux compte tenu de la disponibilité trouvée auprès de nombreux de nos répondants à nous aider dans cette recherche et principalement sur cette thématique.

Par contre, ceux issus des ministères consternés sont moindres compte tenu de la difficulté que nous avons eue à collecter les informations, du fait des lourdeurs administratives, mais également d'une sorte de chape de plomb qui y règne concernant la divulgation de l'information. En outre, cette collecte et analyse des contenus documentaires s'est concomitamment étoffée des entretiens semi-structurés avec des personnes ressources de la chose éducative (responsables des services centraux et/ou déconcentrés, chefs d'établissements, délégués, inspecteurs pédagogiques, enseignants...); responsables des organisations internationales ou non gouvernementales en charge des questions éducatives dans les ZEP grâce auxquelles nous avons pu nous faire des idées plus précises de l'implémentation de la PEP en ZEP comme exposé plus bas.

4.3.3.2. Le deuxième instrument de collecte des données : le questionnaire. Il s'agit d'un instrument de collecte qui consiste à poser à un ensemble de répondants, le plus souvent représentatifs d'une population, une série de questions relatives à un sujet d'étude précis. Cet outil d'enquête nous a permis de procéder de ce fait à la vérification d'hypothèses théoriques et d'examiner les corrélations éventuelles susceptibles de les lier. De fait, la construction de notre

questionnaire s'est conformée à la logique méthodologique de Posluszny (1994) qui sous-tend l'adéquation du questionnaire avec l'objet spécifique de son étude, de manière à éviter des outils standards susceptibles de nous en éloigner. Ainsi, construit en septembre 2019 et seulement adopté deux mois plus tard après moult pérégrinations visant à s'assurer de sa congruence avec notre objet d'étude, notre questionnaire à l'adresse des enseignants du primaire et secondaire a subi six principales étapes de traitement à savoir son adoption, sa validation, son administration sur le terrain, la récupération, le dépouillement et enfin l'analyse des données proprement dites.

Étape 1 : L'adoption du questionnaire

Elle ne s'est pas faite sans heurts. En effet, loin de se faire de manière hasardeuse, la construction d'un questionnaire obéit impérativement à une certaine logique dictée par des éléments aussi divers que les variables énoncées, elles-mêmes diluées dans les hypothèses émises. A cet effet, le questionnaire doit assurer une légitime congruence avec les hypothèses énoncées de manière à pouvoir générer des informations dont la finalité est de les infirmer ou confirmer. Seule l'atteinte de cette osmose, nous a permis, mon directeur de recherche et moi, de parvenir enfin à son adoption en octobre de la même année.

Étape 2 : La validation du questionnaire

Notre questionnaire une fois construit a été soumis à ce que l'on désigne par l'expression « validité de contenu » (Buelens, Clément & Clarebout, 2002), la méthode des experts comportant trois itérations, indispensable à la validation de tout questionnaire. De manière plus concrète, cette étape a été assujettie à un prétest sur le terrain (Blanchet, Ghiglione, Massonat, et al., 1987 ; Blanchet et Gotman, 1992). En effet, le prétest consiste à sélectionner un micro échantillon dans la vaste population d'étude, sur lequel l'enquêteur va administrer pour une première fois le questionnaire adopté. Cet exercice non inopportun ni fortuit nous a permis de relever les zones qui ont parues ambiguës à nos répondants, d'identifier les questions inappropriées ou vaines dont la réponse n'a pas de valeur réelle dans la compréhension du sujet d'étude, de nous assurer que le niveau de langue est assez digeste et compréhensible par nos répondants. À cet effet, notre prétest a été appliqué sur une cinquantaine de répondants dans la périphérie de Yaoundé à Makak, une localité identique à plusieurs points de vue à une ZEP. Dès lors, au terme de cette première enquête de terrain qui s'est effectuée en octobre 2019, l'opportunité d'effectuer plusieurs réajustements s'est immédiatement posée. Tout d'abord sur le style de langue qui semblait un peu trop soutenu et qui par conséquent rendait les questions assez hermétiques et/ou complexes ; ensuite la longueur du questionnaire qui avoisinait la centaine de

questions sur près de 12 pages, mais qui pour des soucis de clarté a presque dû être réduit de moitié sur six pages.

Notre travail a dès lors consisté à effectuer ces réajustements au point qu'au finish, après plusieurs tests effectués, nous avons pu obtenir le satisfecit de nos répondants en soulageant le questionnaire de quatre pages et en le faisant passer de près d'une centaine à une cinquantaine de questions, dans le respect des variables et hypothèses émises. Ensuite le niveau de langue a également été revu de manière à le rendre plus digeste et moins hermétique pour le répondant.

➤ La construction du questionnaire en question

Après l'exercice susindiqué, notre travail a alors consisté à arrêter de manière définitive le questionnaire, du moins dans sa stature formelle. À cet effet il se présente sous la forme d'un texte divisé en 4 parties distinctes réparties ainsi qu'il suit :

1. La première partie ou la note aux répondants

Cette première partie de notre questionnaire se présente sous la forme d'un tableau agissant sous la forme d'un préambule qui renseigne de prime abord le répondant sur des éléments divers tels que l'identité de l'école doctorale, le thème de recherche ainsi que ses objectifs, les modalités de confidentialité qui garantissent l'anonymat du répondant, la morphologie du questionnaire. En bref et de manière littérale, cette note se présente telle que ci-dessous exposée.

Bonjour, Monsieur/Madame,

Je suis un étudiant des Sciences de l'Éducation à l'Université de Yaoundé I, Département de Curricula et Évaluation, et je mène une étude sur le thème : **LA POLITIQUE ÉDUCATIVE EN ZONES D'ÉDUCATION PRIORITAIRE(ZEP) AU CAMEROUN : ÉVALUATION *IN ITINERE* DE DEUX DÉCENNIES DE POLITIQUE PUBLIQUE**. Le travail auquel vous êtes sollicité à participer s'inscrit dans le cadre de la réalisation d'une thèse de Doctorat Ph. D en Management de l'éducation, option Recherche. Le recueil des données auquel vous participez respecte les règles déontologiques usuelles et nous vous assurons que ses résultats seront utilisés exclusivement à des fins académiques et ceci, conformément aux dispositions de l'article 5 de la loi N° 91/023 du 16 décembre 1991 sur les recensements et enquêtes statistiques.

Ce questionnaire comporte un thème tel que susnommé, duquel ont été extraits cinq sous-thèmes qui correspondent méticuleusement à nos hypothèses de recherche. Le sous-thème I concerne l'évaluation de l'efficacité des projets éducatifs implémentés en Zones d'éducation prioritaire au Cameroun ; le sous-thème II porte sur l'évaluation de l'efficacité

de la demande et de l'offre éducatives en ZEP ; le sous-thème III concerne l'évaluation de la qualité de l'éducation en ZEP ; le sous-thème IV évalue les résultats scolaires obtenus par les apprenants en ZEP, tandis que le sous-thème V tente d'identifier les facteurs majeurs d'entraves à l'atteinte des objectifs escomptés en ZEP. En répondant à ce questionnaire, vous nous permettrez d'établir une certaine appréciation des actions menées par les pouvoirs publics en vue d'assurer à tous les apprenants, et spécifiquement à ceux des ZEP, une certaine équité en éducation, aussi bien dans l'offre que dans la qualité pour une meilleure appréciation.

2. La deuxième partie ou variables sociodémographiques

Il s'agit ici d'identifier plus ou moins précisément les répondants en leur extrayant des informations relatives à leur vie personnelle et/ou professionnelle telles que leur sexe, âge, statut matrimonial, grade dans la fonction, ancienneté dans la fonction, niveau académique, le lieu de service... Cette partie se présente en 14 items qui nous informent substantiellement sur la personne et la personnalité du répondant.

3. La troisième partie ou prescription de la consigne

Cette partie se présente sous forme de tableau synoptique qui résume subrepticement la consigne prescrite au répondant. De fait et pour établir l'inefficacité de la PEP, notre travail va plutôt évaluer son efficacité en vue de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses et surtout leur degré d'appréciation ; un peu comme qui dirait, prêcher le faux pour en extraire le vrai. Dès lors conçu sur la base d'une échelle de réponse de type Likert en six points allant de fortement en désaccord (1) à fortement en accord (6), ce questionnaire a été construit à partir d'énoncés variés provenant d'un instrument de mesure de l'évaluation de l'efficacité des projets éducatifs implémentée en ZEP. De ce fait, l'exercice consiste pour le répondant à cocher simplement en son âme et conscience le chiffre qui lui paraît adéquat, relativement au degré d'efficacité qu'il attribue à la politique d'éducation prioritaire appliquée en ZEP. Voici d'ailleurs ci-dessous exposé, ladite consigne telle que matérialisée dans le questionnaire.

Consigne : Sur l'échelle de mesure ci-dessous, veuillez indiquer par un choix franc et honnête le degré d'appréciation que vous octroyez à l'efficacité de la politique d'éducation prioritaire appliquée dans la Zone d'éducation prioritaire où vous exercez, en encerclant le chiffre approprié.

1 = Fortement en désaccord

4 = Légèrement en accord

2 = Assez en désaccord

5 = Assez en accord

3 = Légèrement en désaccord	6 = Fortement en accord
-----------------------------	-------------------------

4. La quatrième partie ou dissection du thème proprement dit

Cette ultime partie de notre questionnaire est relative au thème de notre étude et se présente sous la forme de cinq sous-thèmes ou indicateurs de la PEP, développés en congruence avec nos hypothèses de recherche et relevées ainsi qu'il suit :

Sous-thème I : Évaluation de l'efficacité des projets éducatifs en ZEP

Ce sous-thème consiste à identifier les projets éducatifs implémentés dans les ZEP dans le cadre de la PEP, à évaluer leur degré d'efficacité ou non, eut égard aux objectifs préalablement définis et aux réalisations palpables sur le terrain. Il comporte six items relevés ainsi qu'il suit :

La contractualisation de nombreux enseignants a amélioré l'offre en éducation (Projet C2D-AFD, 2007-2013) ; La construction et l'équipement de nombreuses écoles, ainsi que le renforcement des capacités du personnel ont amélioré l'Offre et la Qualité de l'Education dans l'établissement (Projet Don Japonais 2000-2016) ; Les jeunes filles de l'établissement reçoivent désormais une meilleure alimentation (projet PAM-2008...) ; L'école a été équipée aux NTIC's et les ratios élèves-enseignants rationalisés grâce à la construction de nouvelles infrastructures (projet d'amélioration scolaire dans les zones d'éducation prioritaires PASZEP-BID, 2014) ; La promotion de la scolarisation de la jeune fille est une réalité dans l'établissement (Projet UNICEF, 2013) ; La construction et l'équipement de nouvelles infrastructures scolaires (Salles de classes, tables-bancs, blocs pédagogiques) sont des réalités et permettent d'améliorer la qualité de l'éducation (Projet d'amélioration de l'équité et de la qualité de l'éducation - PAEQUE-BM, 2014-2018). Il est donc simplement question pour le répondant de cocher le chiffre correspondant au degré d'efficacité qu'il trouve opportun à la réalisation de chaque projet susévoqué.

Sous-thème II : Évaluation de l'efficacité en matière d'offre et de demande en éducation

Ce sous-thème qui consiste à évaluer le degré d'efficacité ou d'inefficacité de la PEP en matière d'offre et de demande éducatives comporte 14 items présentés ainsi qu'il suit : L'État offre aux apprenants un accès facile à l'éducation (Infrastructures et proximité) ; L'école dispose du minimum nécessaire pour permettre un facile et décent apprentissage (paquet minimum) ; L'Etat offre aux enseignants un traitement spécifique susceptible de booster leur engouement à éduquer (Primes spéciales, mesures d'accompagnement, locaux d'habitation, eau potable...);

Des facilités d'accès et de scolarisation sont offertes aux minorités; Des facilités d'accès et de scolarisation sont offertes aux enfants souffrant d'un handicap ; la plupart des enseignants affectés ici sont originaires de la région ; L'école dispose de l'énergie électrique nécessaire pour le travail des personnels ; L'école dispose d'un point d'eau potable pour la consommation des apprenants et autres acteurs éducatifs ; Les effectifs des élèves en classe sont conformes à la norme en vigueur ; L'établissement dispose suffisamment d'enseignants ; L'établissement dispose d'un bloc pédagogique (Salle des enseignants) ; L'établissement dispose d'un bloc administratif ; L'établissement est construit en matériaux définitifs ; L'établissement dispose des facilités telles que des latrines et cantines.

Sous-thème III : Évaluation de l'efficacité en matière de qualité de l'éducation en ZEP

Ce sous-thème vise à évaluer le degré d'efficacité ou non de la PEP appliquée en ZEP en matière spécifique de qualité de l'éducation. Ce travail d'évaluation s'appuie de ce fait sur 6 items tels que ci-dessous énoncés : Des formations à l'attention des enseignants sont régulièrement organisées en vue d'améliorer la qualité des enseignements-apprentissages ; Les enseignants exerçant dans l'établissement sont pour la plupart formés à la pédagogie (issus des Écoles Normales) ; Vous disposez du paquet minimum pour les activités d'enseignement-apprentissage (Craies, tableau, planches didactiques) ; Vous êtes régulièrement inspectés (au moins une fois l'an) ; L'établissement tient régulièrement des séances de formation destinées à la consolidation des acquis et/ou au renforcement des capacités des enseignants ; Des mesures particulières sont prises pour combattre les violences scolaires.

Sous-thème IV : Évaluation de l'efficacité en matière des résultats scolaires obtenus par les apprenants en ZEP

Ce sous-thème comme l'indique précisément son titre consiste à évaluer l'efficacité ou l'inefficacité de la PEP en se référant sur les résultats scolaires obtenus par les apprenants en ZEP. Cet indicateur de la PEP se désagrège dès lors en 9 items déroulés ainsi qu'il suit : Les résultats obtenus par l'établissement aux examens certificatifs sont supérieurs à la moyenne (50%) ; Les résultats obtenus par l'établissement aux examens certificatifs sont supérieurs à la moyenne nationale ; La politique de discrimination positive initiée par la PEP a amélioré les résultats des apprenants de l'établissement. ; Les résultats planifiés par l'établissement selon le projet d'établissement sont très souvent atteints ; La primauté accordée au recrutement et à l'affectation des enseignants originaires de la localité a amélioré les performances des apprenants ; Les autres services publics sont facilement accessibles aux apprenants ; Tous les

apprenants évoluent normalement jusqu'au secondaire ; L'implémentation de la Politique d'éducation prioritaire a fait chuter les décrochages scolaires ; L'implémentation de la Politique d'éducation prioritaire a fait chuter les redoublements scolaires.

Sous-thème V : Les facteurs d'entrave à la réalisation des résultats escomptés

L'ultime sous-thème de notre recherche procède d'une vision herméneutique qui consiste à identifier les facteurs directs et collatéraux qui ne plaident pas en faveur de l'atteinte des objectifs de la PEP et spécifiquement des objectifs définis par les différents projets y afférents. De ce fait, 10 items nous permettent de relever lesdits facteurs tels qu'explicités ci-après : L'Etat peut être considéré comme principal responsable de la déscolarisation et des décrochages scolaires dans cette ZEP ; La pauvreté exacerbée des parents peut être considérée comme une cause majeure de la déscolarisation ou des décrochages scolaires des apprenants de la localité ; L'absence ou l'insuffisance d'infrastructures scolaires viables peut être appréhendée comme une cause majeure de sous ou non-scolarisation ; L'absence ou l'insuffisance d'enseignants expérimentés peut être également considérée comme une cause majeure de l'échec des apprenants ; Les aléas naturels (Climat rude, inondations, épidémies...) peuvent être également considérés comme une cause majeure d'entrave à l'atteinte des résultats prédéfinis ; Les aléas conjoncturels (Insécurité, pauvreté, conflits armés ...) peuvent être également considérés comme une cause majeure de la déscolarisation ; L'absence de traitement discriminatoire spécial des personnels éducatifs des ZEP (primes spéciales, traitements de faveur) peut être considérée comme un facteur majeur d'entrave à l'efficacité de la PEP; L'absence ou l'insuffisance des matériels didactiques ou du paquet minimum peut être considérée comme cause non négligeable de la non-atteinte des résultats escomptés ; L'administration de l'établissement n'est pas suffisamment formée et outillée pour faire face aux réalités du milieu ; L'absence de certaines commodités à l'instar des points d'eau, énergie électrique, cantines scolaires, latrines, peut être considérée comme facteur majeur de la non-atteinte des résultats escomptés.

En somme, notre questionnaire-enseignant comporte 54 questions de type fermées à réponses multiples et 5 questions de type ouvertes pour lesquelles le répondant doit simplement cliquer le chiffre idoine correspondant à ses convictions intrinsèques du degré d'efficacité ou d'inefficacité qu'il juge de l'implémentation de la politique d'éducation prioritaire (PEP) dans sa zone de résidence. Le questionnaire dans sa forme originale est d'ailleurs exposé en annexe.

Étape 3 : L'administration du questionnaire sur le terrain

L'administration des questionnaires sur le terrain s'est faite sur la base d'un ratio intégrant la population totale de chaque ZEP, sa population scolarisable et celle effectivement

scolarisée ; par ailleurs, la distribution des questionnaires s'est toute aussi basée sur le ratio élèves-enseignants par ZEP. Dès lors et partant de ce préalable, plus de 3000 questionnaires ont été administrés aux enseignants et apprenants répartis suivant le tableau ci-dessous :

4.3.3.2.1. Répartition des questionnaires par ZEP.

Elle se présente telle qu'illustrée dans le tableau ci-dessous.

Tableau 36 : Distribution par ZEP des questionnaires

Région	Enseignants	Apprenants	Total	Période
Adamaoua	300	350	650	20 janvier - 06 Février 2020 ; Oct.- Déc 2020
Centre	100	150	250	15 février - 05 mars 2020 Oct.- Déc 2020
Est	350	450	800	18 déc. 2019 - 16 janvier 2020 Oct.- Déc 2020
Extrême-Nord	400	450	850	6-18 janvier 2020 Oct.- Déc 2020
Nord	250	300	550	6-18 janvier 2020 Oct.- Déc 2020
Total	1400	1700	3100	6 Mois

Comme préalablement soulignée, cette répartition tient compte d'une proportionnalité fondée sur les ratios entre population scolarisable et population réellement scolarisée.

4.3.3.2. Circonstances et/ou conditions d'administration des questionnaires.

L'administration de nos questionnaires s'est déroulée sur une périodicité de six mois allant de décembre 2019 à mars 2020, soit un timing approximatif de trois semaines par ZEP. Toutefois, compte tenu de l'immensité de notre champ d'études nous avons travaillé conjointement avec une équipe d'enquêteurs constituée d'enseignants-chercheurs ayant l'expérience des terrains d'enquête et de l'administration des questionnaires et guides d'entretien. De ce fait, nous nous sommes personnellement occupés de l'administration des questionnaires dans les ZEP de l'Est, du Mbam-et-Kim et de l'Adamaoua, tandis que des équipes d'enseignants-chercheurs se sont occupées des deux ZEP du Nord et Extrême-Nord sous notre coordination. De ce fait de décembre 2019 à février 2020, puis d'octobre à décembre 2020, avec l'aide et le soutien d'équipes d'enseignants chercheurs, nous avons administré nos questionnaires dans les ZEP de l'Est, Adamaoua et du Centre ; tandis que concomitamment le même travail était effectué dans les ZEP du Nord par des équipes dont nous assurions la coordination par voie téléphonique. Le choix de l'Est comme première ZEP de passage s'est ici justifié par le fait qu'elle est la ZEP la plus vaste du pays, l'une des plus enclavées et décrépite du pays et qu'en cela la collecte des

données y serait la plus éreintante et difficile ; ce qui fut d'ailleurs le cas. Le choix de l'Adamaoua en deuxième position tient par contre de sa proximité avec la ZEP de l'Est, de son immensité également, mais aussi de sa spécificité à la croisée des chemins entre le Grand Nord et le grand Sud du pays. Le Centre quant à lui a été la dernière région de notre échantillon spécifiquement en la ZEP du Mbam-et-Kim compte tenu de sa proximité de notre zone de résidence notamment Yaoundé, mais davantage compte tenu de ses spécificités d'être une sorte d'enclave logée au sein d'une région théoriquement non classée dans la catégorie ZEP.

De ce fait, nous avons constitué des équipes de recherche dans chacune des ZEP dans laquelle le questionnaire devait être administré, équipes constituées pour l'essentiel de jeunes chercheurs ou enseignants-chercheurs de niveau Master ou doctorat, d'enseignants des lycées ayant déjà l'expérience de l'enquête et de la quête des données de terrain et qui pour l'essentiel sont des camarades d'université, des promotionnaires de l'ENS ou simplement des collègues de service. De nombreuses rencontres *online* ont été de ce fait organisées avec toutes nos équipes conjointes de toutes les ZEP et d'autres spécifiquement par ZEP, en vue de les briefer sur le sens de notre thématique de recherche, ses objectifs, questions et hypothèses de recherche.

L'avantage d'une telle procédure et du choix d'un tel procédé est qu'il nous a permis un gain de temps, une limitation des dépenses de recherche et surtout l'apport d'acteurs de la recherche qui avaient une expérience et connaissance certaine des réalités du terrain. De ce fait, nous pouvions par cette procédure bénéficier du capital humain que possédaient les membres de nos équipes étant donné que tous étaient pour l'essentiel habitant des ZEP dans laquelle nous effectuions nos enquêtes. Par ailleurs, la qualité des membres de nos équipes de recherche constituées d'enseignants-chercheurs pour la plupart était telle qu'elle permettait de limiter les risques d'incompréhension du questionnaire, car ayant eux-mêmes un background académique suffisamment étoffé pour juguler aux éventuelles difficultés de compréhension que poserait le questionnaire au répondant. De même, le risque de notre absence sur les terrains du Nord et de l'Extrême-Nord a été suppléé par des conférences *online* que nous menions quotidiennement dans le but de répondre aux soucis divers des équipes en poste, tout en rappelant permanemment les objectifs de notre thématique et les procédés et procédures légales et logiques pour y parvenir.

De ce fait, nous avons distribué les questionnaires dans les établissements qui nous facilitaient la tâche et prenaient en considération notre attestation de recherche sans difficulté procédurale. Enseignants des écoles maternelles et primaires, enseignants des écoles normales des instituteurs d'enseignement général, enseignants des collèges et lycées d'enseignement

secondaire général et technique suivant le tableau de répartition régionale par ZEP et par département tel qu'exposé plus haut, ont reçu nos questionnaires auxquels beaucoup ont consentis à répondre. De l'Est où nous avons commencé notre collecte des données en décembre, nous avons embrayé presque un mois plus tard dans l'Adamaoua en fin janvier, et en fin février nous étions au Centre dans le champ du Mbam et Kim. Les résultats de chaque ZEP ont été regroupés et compilés au fur et à mesure de nos passages suivant la logique régionale pour une meilleure lisibilité lors des dépouillements et analyses, de manière à obtenir enfin cinq groupes distincts de données d'informations glanées, correspondant à nos cinq ZEP, chacun de ces groupes lui-même réparti en deux sous-groupes correspondants aux données des cycles primaire et secondaire de manière distincte.

Nous pouvons souligner à cet effet que cette phase de notre collecte des données a été la plus éprouvante, périlleuse et contraignante, car assez longue, coûteuse, et harassante. Il a fallu se plier aux humeurs des répondants, en supplier certains, en motiver d'autres, faire preuve d'une patience déconcertante somme toute. Toutefois, l'intégration dans notre équipe de recherche de jeunes enseignants chercheurs originaires de chacune de ces ZEP ou y travaillant néanmoins, nous a été hautement salvatrice, car nous ayant permis de jouir de leur capital relationnel. Il faut préciser néanmoins que du fait de la COVID 19, une bonne partie de nos questionnaires a été également distribuée et récupérée par voie numérique.

Étape 4 : Conditions de récupération des questionnaires

Elle s'est faite suivant le timing consacré à l'étape 3 dédiée à l'administration des questionnaires sur le terrain. En effet, les trois semaines à un mois dédiés à l'administration du questionnaire sur le terrain nous permettaient outre de l'administrer sur nos répondants, d'attendre le moment idoine où ils voudraient et/ou pourraient bien répondre à nos questionnaires, le tout sous une ambiance de cours assidue visant à les stimuler de bien vouloir nous écourter les délais de remplissage tout en veillant qu'ils le fassent bien, c'est-à-dire dans les normes de l'art, au risque de leur caducité ou inexploitation. De ce fait, que ce soit nos entretiens, observations et questionnaires, non seulement ils étaient administrés à la même période de notre passage sur le terrain de la ZEP tel que mentionné sur le tableau N° 36 y afférent, mais les données d'enquête étaient collectées au fur et à mesure de manière à partir d'une ZEP à une autre ayant tout engrangé.

Toutefois, l'occasion nous est cependant donnée ici de relever que nous avons perdu une grande partie des premiers questionnaires distribués, car l'arrêt brusque des cours en mars 2020 pour un confinement nous a été sérieusement préjudiciable. Il a fallu pour se faire relancer le

processus en octobre de la même année après la reprise des cours. Mais la récupération des questionnaires auprès des enseignants a été moins difficile, car nombreux parmi eux ont consentis à répondre et à restituer nos questionnaires par voies numérique. À plusieurs reprises il a fallu remplacer des questionnaires mal rempli ou partiellement rempli ou même pas du tout remis par certains répondants, de manière à pouvoir compenser le manque à gagner que de telles défaillances causeraient au moment de la validation externe et interne des données, ainsi que de leurs analyses.

Étape 5 : Le dépouillement des questionnaires

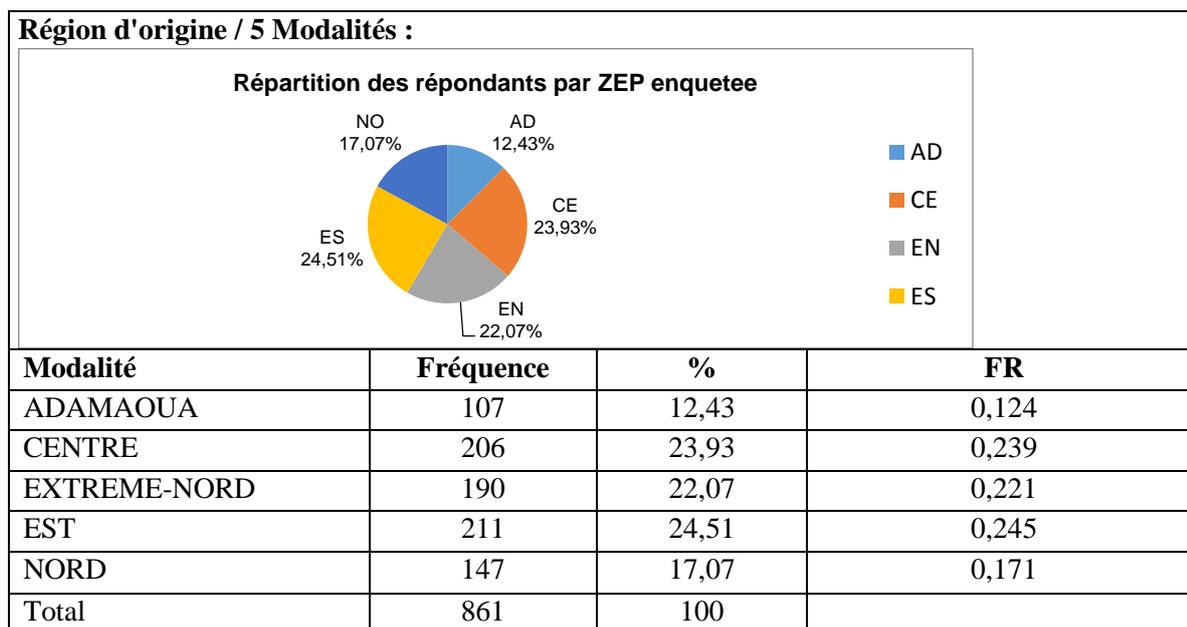
Tous les questionnaires distribués à nos répondants ont été récupérés pour la simple raison que nous avons procédé à un remplacement numérique des questionnaires perdus ou non remis. Toutefois, le dépouillement nous a permis de faire l'amer constat du mauvais remplissage ou non-remplissage partiel de certains questionnaires dans lesquels certains répondants se sont limités au renseignement de certains sous-thèmes dans lesquels apparemment ils se sentaient plus à l'aise. De ce fait, le constat de dépouillement nous a permis d'observer que nombre de répondants - surtout apprenants - se sont gardés de remplir la partie relative à l'évaluation de certains projets énoncés, car ne disposant vraisemblablement pas assez d'informations à propos, ou n'étant pas du tout informé à cet effet.

Dès lors du fait de Corona, nous avons perdu près de la moitié des questionnaires initialement administrés sur le terrain au point de recommencer l'administration dans certaines zones après le confinement. Bref, le taux de récupération final a été de l'ordre de 90% des questionnaires distribués au cours de la seconde vague, pour un taux de sondage de 30,2. Quant aux questionnaires assez bien renseignés pour en être valides, leur pourcentage après dépouillement est de l'ordre de 81% chez les enseignants et 71% chez les apprenants, soit un total cumulé de 76%.

À cet effet, il faut préciser que les régions du Nord et de l'Est sont celles qui nous ont causé le plus de soucis, car il a fallu y reprendre tout au moins partiellement l'administration des questionnaires pour une meilleure validité, l'essentiel de la première phase d'administration ayant été mal renseignée. Par ailleurs nous avons pratiquement dû reprendre l'administration des questionnaires de moitié dans la plupart des ZEP enquêtées du fait de la pandémie de la COVID 19 qui a entraîné l'interruption subite de l'année scolaire en Mars 2020. Il faut reconnaître à ce niveau que le capital relationnel de nos équipes de recherche nous a été d'un salut indicible et nous a permis de limiter les risques de déperdition totale et de déconvenues inhérentes à ces opérations de grandes collectes des données sous contexte covidien.

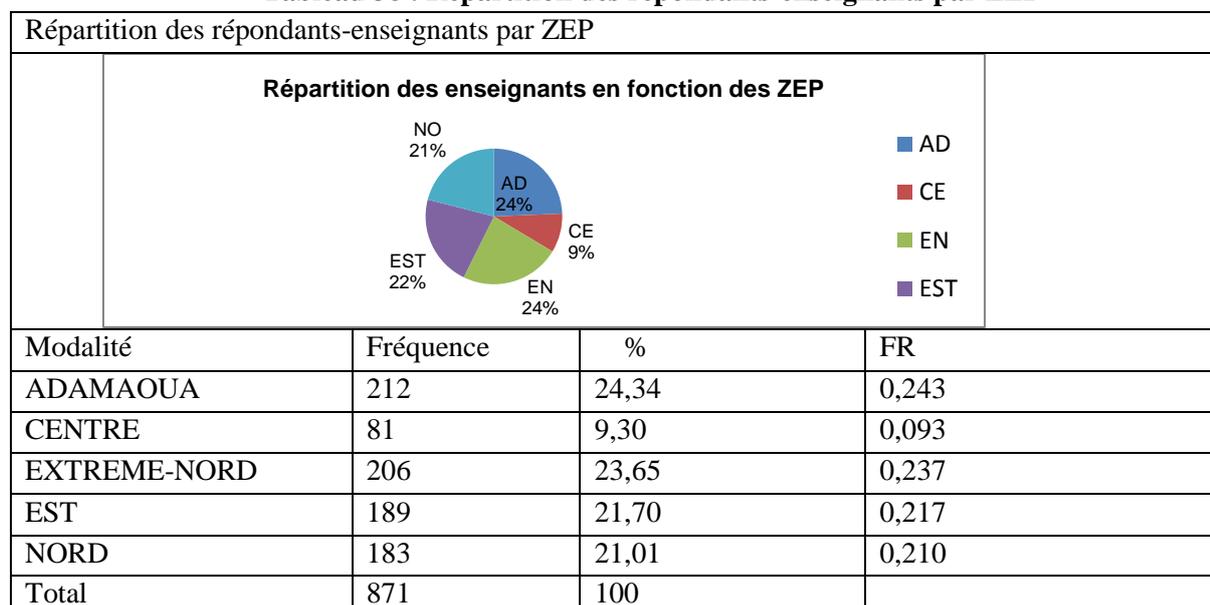
Répartition des répondants par ZEP

Tableau 37 : Répartition des répondants-apprenants par ZEP



Ce tableau expose principalement des apprenants des cours moyens, les mieux à même de comprendre les questions posées. Ainsi le résultat ne tient compte que des réponses considérées comme viables et donc exploitables. Il faut souligner à cet effet que si cette répartition au niveau du rendu des questionnaires n'est pas tout à fait proportionnelle à celle présentée lors de la distribution initiale au tout début du processus, c'est compte tenu de la disponibilité et facilité que les uns ont eu, plus que d'autres, à renseigner et retourner nos questionnaires, mais également du fait du bon remplissage et donc de la capacité à exploiter lesdits questionnaires une fois renseignés. Dès lors et s'agissant des enseignants, voilà comment se présente leur répartition.

Tableau 38 : Répartition des répondants-enseignants par ZEP



Ce tableau sans distinction des enseignants du Primaire ou du Secondaire et moins encore des Lycées ou C.E.S brosse de manière synoptique la masse enseignante ayant réellement pris part à l'enquête et donc les opinions auront été exploitables et exploitées dans nos travaux.

Étape 6 : L'analyse des données des questionnaires

Les questionnaires sont analysés globalement dans une approche systémique. Les outils d'analyse que nous avons utilisés sont principalement les logiciels statistiques SPP12 et SPP15, mais également Excel grâce auxquels nous avons pu construire des tableaux descriptifs sur lesquels se sont focalisées nos analyses et interprétations. Nous avons utilisé ces logiciels pour les statistiques descriptives en ce qui concerne les indicateurs portant sur les caractéristiques des répondants et autres indicateurs concernés et enfin, évalué les écarts types entre les réponses des répondants et aboutir à des éléments d'interprétation. De fait de manière simpliste et méthodique et davantage pour des soucis de validité, fiabilité et fidélité, le dépouillement de nos questionnaires s'est effectué grâce au logiciel « Sphinx » qui nous a permis d'effectuer une analyse plus rationnelle des données statistiques produites ; La saisie des données grâce aux logiciels « SPSS » ; et la précision des graphiques grâce au logiciel « Excel ». Il faut néanmoins noter que les annuaires statistiques produits par les instituts de sondage et autres centres agréés et spécialisés n'ont fait l'objet d'aucune modification, mais d'une simple interprétation dans le sens de l'objet de notre recherche.

4.3.3.3. Le troisième instrument de collecte de données : L'entretien semi-directif.

Cet instrument de notre collecte des données concerne spécifiquement les responsables administratifs des services centraux et/ou déconcentrés, les responsables et/ou cadres des ONG et autres responsables politiques, traditionnels et religieux. A cet effet, les entretiens réalisés sont de type semi-directif, l'avantage de ce choix résidant dans le fait que tout en nous permettant d'orienter les analyses et réflexions du répondant, il lui réserve tout autant une certaine liberté et marge de manœuvre nécessaires à la libre expression de ses opinions. De ce fait, nos entretiens se sont appuyés sur un guide d'entretien tel qu'exposé plus bas dans le protocole décrit à cet effet, lequel a été construit dans le souci d'entretenir une harmonie étroite avec nos hypothèses de recherche, suivant le schéma thématique de Beaud et Weber (2003).

Le choix de thèmes adossés à nos hypothèses de recherche nous a été dicté par le souci d'évitement d'une navigation à vue susceptible de nous perdre ou du moins de diluer nos objectifs de manière à oublier les priorités. Par ailleurs, une telle orientation méthodique contribue à orienter même les opinions de nos répondants de manière à toujours les garder

dans l'essentiel et obtenir la juste et judicieuse information, sans fioritures ni détours. De ce fait chaque question, hormis celles relevant de l'aspect sociodémographique est posée dans le cadre d'une thématique bien précise et clairement établie, qui permet aussi bien au chercheur qu'au répondant de se positionner dans un contexte prédéfini et une trajectoire préétablie.

Construction du protocole d'entretien avec les responsables. La construction de ce document de recueil des données sur le terrain s'est faite presque concomitamment avec le questionnaire et est préalablement passée tout comme lui par une « validité de contenu » par la méthode des experts comportant trois itérations (Buelens, Clément & Clarebout, 2002) à la suite de laquelle il a été jugé valide. De ce fait, notre protocole d'entretien s'est davantage appesanti sur l'implémentation des projets éducatifs implémentés en ZEP dans le cadre de la politique d'éducation prioritaire, sans pour autant négliger les autres aspects d'évaluation susévoqués basés sur l'offre et la demande éducative, la qualité et les performances des apprenants, le tout présenté trois parties. Dès lors la première partie de notre guide d'entretien est relative aux caractéristiques des enquêtés qui se résument d'ailleurs à une triple interrogation à savoir : Quel est votre lieu de service ? Quel est votre lieu de résidence ? Quelles sont vos fonctions (Responsabilités) ? La deuxième partie de ce fait est un corpus plus vaste qui se présente sous la forme de cinq sections telles que ci-dessous explicitées.

SECTION A : Évaluation de l'efficacité des projets éducatifs en ZEP

Cette première section concerne de manière spécifique l'évaluation des divers projets et/ou programmes éducatifs entrepris dans les ZEP dans le cadre de la PEP. À cet effet, certains projets sont ici relevés aux fins d'estimer leur degré d'efficacité par rapport aux réalisations réelles sur le terrain et conformément aux objectifs prédéfinis. Il s'agit notamment des projets suivants :

- projet C2D-AFD de 2007 à 2013 ;
- projet Don Japonais de 2000-2016 ;
- projet PAM de 2008 - ... ;
- projet d'amélioration scolaire dans les zones d'éducation prioritaires - PASZEP-BID, 2014... ;
- projet UNICEF (2013).

De ce fait, cette première section comporte trois questions principales relatives à tous les projets susmentionnés et intitulés ainsi qu'il suit :

- 1- quels sont les objectifs fixés par le programme/projet ? (Ou simplement les lui rappeler pour plus d'émulation : NB/ Voir la Troisième partie du guide d'entretien y relatif et explicité plus bas).
- 2- ces objectifs sont-ils atteints ? Sinon pourquoi ?
- 3- les objectifs réalisés ont-ils permis l'amélioration de l'offre, de la qualité et/ou de l'équité en éducation dans les ZEP ?

Une consigne suit cette triple interrogation demandant notamment à l'interviewer de solliciter de son répondant la récupération de tout document susceptible de clarifier la compréhension de l'implémentation de chacun de ces projets dans les ZEP.

SECTION B : Évaluation de l'efficacité en matière d'offre et de demande en éducation

Cette deuxième section s'intéresse davantage à l'estimation des modalités d'offre et de demande en éducation et comprend cinq questions principales et des questions de relance formulées ainsi qu'il suit :

- 1- quelles sont les difficultés essentielles rencontrées par les apprenants des ZEP ?
- 2- pourquoi malgré les nombreux programmes et une réglementation appropriée, les ZEP restent-elles largement dénuées de commodités éducatives (infrastructures viables, eau potable, électricité, latrines, cantines...)?
- 3- qu'est-ce qui peut justifier le déficit d'enseignants dans les ZEP ?
 - Ce déficit peut-il être considéré comme à l'origine des décrochages et redoublements scolaires des apprenants en ZEP ?
 - Pourquoi les enseignants en ZEP ne disposent-ils pas de traitements de faveur spécifiques susceptibles de booster leur engouement à éduquer (Primes spéciales, mesures d'accompagnement, locaux d'habitation, eau potable...)?
 - Les enseignants affectés ici sont-ils pour la plupart originaires de la région ?
 - Sinon pourquoi ?
 - Si oui dans quelle mesure cela peut-il avoir une incidence positive sur les performances des apprenants ?
- 4- Quelles sont les facilités d'accès et de scolarisation qui sont offertes aux minorités et aux enfants souffrant d'un handicap ?
 - Sont-elles assez significatives pour permettre leur insertion et rétention en milieu scolaire ?
- 5- Les effectifs des élèves en classe sont-ils très souvent supérieurs à la norme édictée ? Si oui pourquoi ?
 - Cela ne constitue-t-il pas une entrave à la réussite des apprenants ?

SECTION C : Évaluation de l'efficacité en matière de qualité de l'éducation dans les ZEP

La troisième section vise à cerner les modalités de la politique d'éducation prioritaire qui procèdent de la qualité de l'éducation en ZEP. La compréhension de cette modalité oscille autour de trois questions majeures dotées chacune d'une question de relance exprimée ainsi que ci-dessous déroulée :

1. Quelles sont les mesures prises par l'État pour améliorer la qualité de l'éducation en ZEP ?
 - Les formations de consolidation des acquis offertes aux enseignants, permettent-elles d'améliorer les résultats des apprenants ? Si oui comment ? Sinon pourquoi ?
2. Pourquoi le paquet minimum arrive-t-il très souvent tardivement dans les ZEP ?
 - Cela n'a-t-il pas une incidence négative sur les performances des enseignants et des apprenants ?
- 3- Le suivi pédagogique effectué par les inspecteurs pédagogiques auprès des enseignants atteint-il les résultats escomptés à savoir la réussite des élèves ?
 - Si oui pourquoi les résultats des apprenants tardent-ils à suivre et demeurent parmi les pires scores de la république selon les statistiques officielles (OBC notamment) ?
 - Sinon pourquoi ?

SECTION D : Évaluation de l'efficacité en matière des résultats scolaires obtenus par les apprenants en ZEP

La quatrième section pour sa part s'attèle à évaluer les performances scolaires des apprenants des ZEP en cinq questions principales et deux questions de relance, le tout libellé ainsi qu'il suit :

1. Pourquoi les résultats des apprenants aux examens certificatifs sont-ils généralement à la traîne de la moyenne nationale ?
2. Y'a-t-il une discrimination positive implémentée par l'État et susceptible de booster l'engouement des enseignants de la ZEP ? Si oui laquelle ? Sinon pourquoi ?
 - Cette carence de discrimination positive ne peut-elle pas être à l'origine des mauvaises performances des apprenants des ZEP ? Si oui comment ? Sinon pourquoi ?
- 3- Les natifs originaires de la localité sont-ils privilégiés dans les recrutements et les affectations dans la localité ?

- Si oui cette politique a-t-elle une incidence positive majeure sur les performances des apprenants de la ZEP ? Si oui comment ? Sinon pourquoi ?

4- Qu'est-ce qui peut justifier les nombreux décrochages scolaires constatés entre le CM2 et la classe de sixième ? Entre la classe de 3^e et la seconde de l'enseignement secondaire ?

- 6- Pensez-vous réellement que l'implémentation de la Politique d'éducation prioritaire a fait chuter les décrochages et les redoublements scolaires des apprenants en ZEP ? Si oui comment ? Sinon pourquoi ?

SECTION E : Les facteurs d'entrave à la réalisation des résultats escomptés

La dernière section de notre guide d'entretien se consacre à recueillir auprès de nos responsables leurs avis sur les principaux facteurs d'entrave à la réalisation des résultats fixés par la politique d'éducation prioritaire et dont les différents programmes étatiques et internationaux des bailleurs de fonds et autres ONG sont principalement porteurs. Ceci se fait à cet effet par le truchement de quatre questions majeures exprimées ainsi qu'il suit :

- 1- Quelles sont les causes de la sous-scolarisation et déscolarisation en ZEP ?
- 2- Peut-on considérer l'État comme responsable de ces tares (sous-scolarisation et déscolarisation)?
- 3- Les aléas naturels (Climat rude, inondations, épidémies...) et conjoncturels (pauvreté, crises et conflits, insécurité) peuvent-ils être considérés comme une cause essentielle d'entrave à l'atteinte des résultats prédéfinis par la PEP ?
- 4- Peut-on considérer l'absence de traitement discriminatoire des personnels éducatifs des ZEP (primes spéciales, traitements de faveur) comme un facteur majeur d'entrave à l'efficacité de la PEP ? Si oui comment ? Sinon pourquoi ?

Cette ultime section de la deuxième partie de notre guide d'entretien est immédiatement suivie d'un *nota bene* sollicitant du répondant la mise à notre disposition de toute documentation susceptible de nous permettre la clarification et la compréhension de la politique d'éducation prioritaire appliquée dans cette ZEP.

La troisième et dernière partie de notre guide se présente sous la forme d'un document annexe dont pourrait se servir l'interviewer au besoin, pour rappeler aux répondants quelques des objectifs de chaque projet ou programme évoqué dans l'interview. Il s'agit donc simplement

d'une mesure prudentielle que nous avons jugée opportune au cas où le répondant aurait quelques difficultés mnémoniques, étant entendu que certains projets remontent à plus d'une dizaine d'années de réalisation - tout au moins suivant la documentation y afférente -. Ce document Annexe se présente ainsi :

ANNEXE : À propos des objectifs simplifiés de certains projets éducatifs

1- Projet C2D-AFD (2007 à 2013)

Objectif : Contractualisation des enseignants du primaire de 2007 à 2013.

2- Projet Don Japonais (2000-2016)

Objectifs : Construction et équipement des écoles primaires du Cameroun
Renforcement des capacités du personnel.

3- Projet PAM (2008...)

Objectifs : Appui à l'Éducation de base ;

Appui à la scolarisation de la jeune fille en ZEP, à travers une alimentation saine.

4- Projet d'amélioration scolaire dans les zones d'éducation prioritaires (PASZEP-BID, 2014) ... ;

Objectifs : Équiper les écoles primaires aux NTIC's ;

Rationalisation des effectifs élèves-enseignants par la construction de nouvelles infrastructures.

5- Le Projet UNICEF (2013)

Objectif : Promouvoir la scolarisation de la jeune fille.

Tableau 39 : Grille de sélection des entretiens individuels réalisés selon la répartition géographique de l'échantillon par ZEP

RÉGIONS	Cadres/ responsables au MINESEC, DRES-DDES	Cadres/ responsables au MINEDUB, DREB-DDEB.	Cadres ou responsables locaux des ONG/OI	TOTAL
Adamaoua	01	01	00	02
Centre	01	01	00	02
Est	01	01	01	03
Extrême-nord	01	01	01	03
Nord	01	01	00	02
Services centraux	01	01	00	02
TOTAL	06	06	02	14

Cette Grille de sélection des entretiens individuels réalisés selon la répartition géographique de notre échantillon présente fort opportunément notre déploiement sur le terrain de recherche. Ainsi du 1^{er} janvier 2020 au 11 février 2021, une quatorzaine d'entretiens a été réalisée auprès de notre échantillon de répondants suivant une moyenne relative de deux répondants par ZEP (Tableau N° 40) avec le souci majeur de requérir leurs opinions sur les principaux sous-thèmes qui forgent et orientent nos hypothèses. À cet effet, ces entretiens ont concerné des responsables non seulement des services centraux et assimilés de l'État exerçant un rapport plus ou moins direct avec l'implémentation des politiques d'éducation prioritaire, mais il n'a nullement marginalisé ceux des services déconcentrés dont l'avantage avéré est d'être présent sur-le-champ d'expérimentation desdites politiques, et donc mieux habilités à nous en parler avec forces et preuves. Voici à ce titre ci-dessous représenté le répertoire des entretiens tenus avec ces cadres et/ou responsables par ZEP.

Déroulement et contenu des rencontres. Les rencontres se sont déroulées pour l'essentiel au gré du planning des répondants qui comme nous l'avons indiqué plus haut, sont tous des responsables avec nécessairement un emploi de temps fort saturé. Elles ont eu lieu en présentiel et ont été personnellement menées, à l'exception des ZEP du Nord et de l'Extrême-Nord pour lesquels nous nous sommes servis d'investigateurs expérimentés et rompus dans la tâche comme susmentionnés. Chacune des rencontres d'entretien a duré en moyenne une heure à raison approximativement d'un entretien chaque deux semaines, et a par ailleurs fait l'objet d'un enregistrement audionumérique. Au cours de chaque rencontre nous avons pris le soin de nous faire accompagner par un jeune enseignant-chercheur dont le rôle était davantage formel que fondamental, consistant par exemple à rapporter – pour interprétation ultérieure – certaines mines et expressions du répondant, étant donné que celles-ci ont une importance certaine dans la logique de l'interprétation des signes et mimiques. Ainsi, son rôle non moindre était celui d'observateur chargé de relever tout au cours de la séance tout fait, sans doute banal pour l'inculte, mais dont la signification pour le professionnel de recherche pouvait s'avérer hautement salutaire à l'heure des analyse et interprétation.

L'intervention de l'enquêteur pendant l'entretien : De prime abord il s'est agi pour nos enquêteurs d'établir un climat de confiance propice à une harmonieuse transmission de l'information au cours des divers entretiens, en faisant tomber les barrières dues à la méconnaissance du personnage ou à quelque autre suspicion existante ou susceptible d'exister. Ensuite de présenter son identité ainsi que tous les documents attestant du caractère académique et non clandestin de notre étude ; présenter subrepticement, mais assez pertinemment l'objet de recherche, ses questions, ses hypothèses et ses modalités en insistant sur son aspect académique ;

présenter et demander l'autorisation de l'usage d'un dispositif audio-vidéo ou simplement audio aux fins d'enregistrement. Il faut à ce niveau relever que beaucoup d'informateurs se sont rétractés lorsqu'il a fallu mettre en évidence le dispositif d'enregistrement, suspicieux de l'usage qui en serait fait et soucieux de conserver leur anonymat et quiétude psychosomatique. Et malgré toute la bonne foi à expliquer à ces derniers le caractère purement académique de la recherche et l'obligation déontologique que les enquêteurs ont à préserver l'anonymat de tous et de chacun, certains de nos enquêteurs autant que nous-mêmes, avons alors dus nous contenter de noter au calepin les informations reçues suivant une grille préalablement construite en prévision de quelconques couacs (Paillé P., Muchielli A., 2005).

Conditions techniques des enregistrements : Les enregistrements que nous avons pu effectuer nous ont été d'une importance indicible, car nous ont permis un retour opportun sur le contenu de nos entretiens, gage d'une compréhension et interprétation plus appropriées. Ils nous ont permis d'augmenter le degré de fiabilité et de validité de ce travail de recherche, les données recueillies pouvant constituer le cadre théorique ou l'ossature d'un nouveau sujet de recherche, ou encore même permettre à d'autres chercheurs de se faire une interprétation autre pour en déduire de résultats autres. Il faut à cet effet noter ici que ceux des informateurs qui ont accepté de mener ces entretiens les ont voulus assez brefs, du fait évident du contexte de la Covid 19 ambiante. Cette étape de la recherche revêt une spécificité flagrante qui consiste en l'originalité de chacune des méthodes d'analyses, selon que l'on soit en présence des données qualitatives ou quantitatives (Lagarde [De], 1983).

4.4.TRAITEMENT ET ANALYSES DES DONNÉES QUALITATIVES ET QUANTITATIVES

4.4.1. Traitement et analyses des données qualitatives

Paillé considère l'analyse qualitative comme « une démarche discursive et signifiante de reformulation et d'explicitation ou de théorisation d'un témoignage, d'une expérience ou d'un phénomène », la spécificité de la démarche restante liée à sa capacité à se délier de données d'interprétation numériques. Certes la nôtre prend en considération une démarche « quasi qualitative » en ceci qu'elle prend en considération une interprétation discursive des données qualitatives qui techniquement en fonction de l'opportunité s'expriment davantage mieux par des schémas numériques et inversement.

De fait, nos différentes analyses qualitatives vont s'appliquer de diverses manières en fonction de l'instrument de collecte des données utilisé ; données d'entretien, supports documentaires, relevés d'observation. De ce fait, nous décrivons ici les différentes opérations nécessaires à l'organisation des données notamment la transcription du verbatim, la saisie des données et l'identification des participants, le codage et la catégorisation des unités de sens.

4.4.1.1. Traitement et analyse des données d'entretien. Moliner, Rateau et Cohen-Scali (2002) et bien d'autres (Leimdorfer et Salem, 1995) consacrent plusieurs étapes à l'implémentation d'une démarche d'analyse de contenu qu'ils fondent essentiellement sur quatre éléments majeurs à savoir : L'organisation du corpus ; Le codage ; La catégorisation et enfin l'interprétation.

Organisation du Corpus ou la transcription du verbatim. Elle a consisté à rassembler tous les discours en notre possession pour une analyse méthodique et critériée avec toujours en ligne de mire le souci d'un regroupement thématique.

Dès lors, la première opération dans cet exercice consiste à la transcription brute des informations recueillies au cours des différents entretiens. Cette opération consiste à transcrire mot à mot, le plus fidèlement possible, tout le contenu verbal, à l'exclusion des onomatopées, des hésitations, des rires, des silences qui n'ont pas été retenus pour l'analyse qualitative.

La transcription a commencé immédiatement et au fur et à mesure du déroulement des entretiens de manière non seulement à gagner du temps, mais davantage à avoir encore fraîchement à l'esprit le sens et l'interprétation de ce que les répondants avaient en tête au moment de l'émission de leurs opinions.

De ce fait, le relevé de ces transcriptions a dépassé une soixantaine de pages, compte tenu de la prolixité de certains de nos répondants et sans doute davantage du fait de leur degré de responsabilité dans l'implémentation des politiques éducatives en Zones d'éducation prioritaires. Les moins prolixes tel que nous l'avons remarqué au cours de cet exercice étaient les cadres des ONG, mais également chefs d'établissements desquels émanaient une mine de suspicion à notre égard.

La transcription des entretiens s'est déroulée suivant l'analyse thématique des contenus (Van der Maren, 1995), non sans une vérification aléatoire préalable aux fins de nous assurer une fois de plus de la fidélité des transcriptions d'avec les opinions des interviewés. En effet, un autre exercice a consisté à relire ensuite toutes ces transcriptions afin de s'assurer de leur conformité avec les enregistrements – pour ceux dont les entretiens ont été enregistrés – relever les éventuelles erreurs du logiciel sur la syntaxe ou sémantique attribuée au concept.

La saisie des données et l'identification des participants. La phase d'identification des participants, de saisie et de codage des données s'est faite grâce au logiciel de traitement de données et aucune étape n'a été délaissée. Par ailleurs, le respect de la loi N° 91/023 du 16 décembre 1991 sur les recensements et enquêtes statistiques en son article 5 nous a permis de préserver méthodiquement l'anonymat de chacun de nos interviewés, en occultant notamment toute mention relative à quelques renseignements personnels ou professionnels les concernant. De même, tous les participants qui ont pris part à cette recherche l'ont fait de manière tout à fait volontaire. À cet effet, le tableau ci-dessous schématise fort à propos un exemple de restitution d'entretiens non enregistrés.

Tableau 40 : Exemple de grilles de restitution d'entretiens non enregistrés

Grilles de restitution des entretiens non enregistrés				
Interviewés	I.1	I.2	I.3	I.4
THÈME 1 : ÉVALUATION DE L'EFFICACITÉ DES PROJETS ÉDUCATIFS				
Questions :				
1-Quels sont les objectifs fixés par le projet PAM ?	Offrir aux enfants victimes de la guerre ou des conséquences de la guerre un soutien alimentaire ne peut qu'être un objectif louable étant entendu que l'alimentation est une condition première de l'éducation...	« Ventre affamé n'a point d'oreilles » affirme un célèbre dicton. Le projet PAM est l'un des nombreux projets accordés à l'État du Cameroun dans le but de lui venir en soutien à la scolarisation des couches les plus défavorisées... Son ampleur est réduite aux zones les plus nécessiteuses... et son efficacité y est d'ailleurs avérée...	... Le projet PAM a généralement permis au PAM de venir en aide au Cameroun dans ses problèmes de déplacés internes qui découlent de la guerre et des autres conflits divers... Son efficacité est avérée compte tenu des résultats relevés sur les terrains d'implémentation ; ... Certes, son échelle d'application est ou semble réduite, mais justement elle a fait ses preuves en matière de résultats.	Les objectifs du projet PAM sont généralement d'apporter un appui alimentaire à la politique de l'État, surtout dans les zones les plus en difficultés telles que le Grand Nord, l'Est ou alors des zones victimes... L'atteinte de ses objectifs reste cependant marginale du fait d'abord de sa faible implication du point de vue du champ géographique, ensuite...
2- Ces objectifs sont-ils atteints ?	On assiste effectivement à la distribution des aliments aux populations de certaines zones victimes de nombreuses ...			

La compréhension de ce tableau requiert des préalables à savoir que :

- le chiffre « 2 » renvoie au numéro de la question ;
- la lettre « I » renvoie à l'interviewé ;
- la lettre « E » à l'enquêteur ;
- les italiques aux indicateurs non verbaux.

Cela donne ceci :

7-E : Les projets implantés vous semblent-ils assez efficaces au vu des manquements de la localité ?

I : *Hum* ... Vous savez... parler de l'efficacité des projets ne peut se faire ...

E : À Titre d'illustration, si nous prenons le projet de scolarisation de la jeune fille ... peut-on penser que...

I : Le projet de promotion de la scolarisation de la jeune fille dans le Septentrion ...

Il faut préciser ici que certaines et même nombre de ces interviews n'ont pu être enregistrés pour des raisons d'anonymat sur la demande de certains interviewés qui ont tenu à être le plus discret possible, ce qui a obligé circonstanciellement l'enquêteur à substituer à l'enregistrement l'exercice de la prise de note.

Codage et catégorisation des unités de sens. La phase de codage nous permet de rendre plus digestes des informations dont la sémantique n'est pas nettement perceptible de prime abord, ceci grâce à la construction de 'noyaux de sens' autour desquels peuvent se greffer plusieurs idées au sens a priori disparate. Ainsi loin d'être hasardeux, le codage suit une logique d'apparition fréquentielle du signifié, lequel est indirectement rattaché à une hypothèse énoncée, conformément d'ailleurs à cette appréhension de Ghiglione et Matalon (1991, p. 164) qui énoncent que « L'acte de coder est une opération effectuée sur le sens par le codeur, quelle que soit par ailleurs la technique de codage retenue ».

De fait, cette rubrique de notre travail de recherche consiste principalement à délimiter les unités de sens des discours émis lors des interviews en leur attribuant un mot ou une expression simple qu'elles suggèrent. De ce fait, chaque sous-thème contenu dans notre guide d'entretien a permis de construire les premiers éléments de notre grille et d'identifier chaque unité de sens tel qu'exposé d'ailleurs dans le tableau ci-dessous. Néanmoins et malgré ce souci de méticulosité, il a fallu permanemment procéder à des vérifications en vue de recouper l'information pour une assurance certaine et une limitation de la marge d'erreur. Quoi qu'il en soit, le constat a été fait de l'apparition spasmodique de nouveaux éléments tels qu'illustrés en

Annexe..., éléments qui étaient alors pris en considération dans le cadre d'une nouvelle codification appropriée.

L'interprétation et/ou l'analyse des contenus du discours. Il s'agit d'une étape décisive de la recherche (Bardin, 2009), qui consiste à relever les contenus réels ou latents, explicites ou implicites (sous-entendus) des discours des divers informateurs, pour en faire une interprétation analytique « utilisant des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages ». Bardin (2001, p. 42)

L'Analyse de contenu catégorielle par thématique. Pourtois et Desmet (1997) la considèrent comme la méthode la moins complexe, la plus usitée et la plus courue en matière d'analyse des contenus. Il s'agit de ce fait de catégoriser les fragments de texte suivant une certaine logique heuristique, susceptible d'en amenuiser le contenu et conséquemment d'en simplifier la représentation. De ce fait et suivant toujours la logique des auteurs sus-cités, notre technique de catégorisation va s'appuyer davantage sur le « thème » bien plus que sur toute autre unité d'enregistrement, sans pour autant faire totalement fi des mots et autres événements ...). Ce choix plus que tout autre est justifié par plusieurs raisons :

- préalablement la nature schématique de nos instruments de collecte des données - à savoir le guide d'entretien et le questionnaire - qui sont configurés sous un schéma thématique ;
- subséquemment la convocation des théories du changement, de l'habilitation et de la justice sous le prisme duquel toute lecture, analyse et interprétation des informations et opinions sont ici effectuées ;
- enfin la rapidité et surtout facilité plus établies qu'offre ce choix plus que tout autre, de pouvoir constituer la meilleure option ou du moins l'option idoine susceptible de nous permettre de parvenir à la réalisation de nos objectifs.

Dès lors, deux phases ont orienté nos analyses à savoir la phase longitudinale et la phase transversale. En effet, et s'agissant de la phase longitudinale, elle a consisté dans ce travail à présenter les caractéristiques principales des données récoltées sur le terrain de manière à en relever les différentes natures et épaisseurs ; Tandis que la phase transversale quant à elle s'est davantage appesantie sur une lecture approfondie des différentes conformités de sens des données d'informations recueillies.

La catégorisation des unités de sens. Le travail de catégorisation des unités de sens nous a permis de découper les différents discours et autres textes en ‘unités de sens plus vastes, dont le sens avéré du signifié indique une unipolarisation sémantique, nonobstant la diversité et multipolarité des termes y afférents, mais susceptibles d’en constituer un sociolecte. Cette classification en catégories nous a permis en outre de classer subséquemment ces ‘unités de sens’ en diverses catégories suivant certains critères préalablement définis. De toute la kyrielle des techniques de catégorisation que nous offre la méthodologie en la matière (Quivy et Van Campenhoudt, 2006). - et basée sur le thème, le mot, l’événement et autres... -, nous avons opté pour le thème comme unité de sens. L’avantage d’une telle approche est que loin d’être purement formelle, elle nous a permis de relever de manière subtile et fondamentale le sens réel des opinions énoncées par nos interviewés et de ne retenir conséquemment que les catégories dont la pertinence a été établie, ce, dans un contexte de célérité avéré et d’une interprétation susceptible de s’adosser sur une ou plusieurs théories relatives aux différentes catégories relevées. En outre, son avantage est qu’il nous permet de résumer en quelques schèmes codés de longs textes pour n’en retenir qu’une version tout à fait réduite et donc facilement et rapidement exploitable.

Par ailleurs, cette procédure de catégorisation met en relief l’analyse longitudinale dont nous avons dû user pour établir une corrélation réflexive entre les différents discours des informateurs ; analyse indispensable à la co-construction de catégories somme toute liées à nos objectifs de recherche dans le but avéré d’une validation des hypothèses émises. Nous avons consacré cette phase à regrouper et classer nos données après plusieurs lectures méthodiques, en relevant les différences et en identifiant les ressemblances. De manière pratique, nous les avons classés en différents groupes en fonction de leurs similitudes. À titre d’illustration, tous les termes renvoyant du point de vue sémantique à un même thème ont été regroupés dans la même catégorie de manière à pouvoir constituer une unité de sens elle-même conforme ou relative aux hypothèses relevées, conformément à l’analyse de contenu de Bardin (2001).

Validité du travail de catégorisation des unités de sens. Le travail de catégorisation auquel nous nous sommes astreints suivant les canons méthodologiques (Crahay, 2006) nous a permanemment soumis au respect et à l’application de cinq principaux critères en l’occurrence l’objectivité, l’efficacité, la pertinence, l’exclusivité, et enfin l’exhaustivité (Pourtois et Desmet, 1997). Voici d’ailleurs ci-dessous schématisé un exemple de catégorisation extrait de notre travail de recherche.

Tableau 41 : Exemple de catégorisation (Construction d'une grille d'analyse à partir de l'extrait d'un discours)

Catégorie	Propos	Analyse
Évaluation des projets éducatifs	Les projets éducatifs constituent le pilier du développement en matière d'infrastructures scolaires, de ressources financières et de formation des ressources humaines... En fait, nous observons que l'implémentation de toute la politique éducative prend en compte, et même, met au centre de ses activités les subsides issus des différents programmes en cours ou à venir au niveau du Ministère.	Un système éducatif adossé sur les projets éducatifs
Évaluation de l'offre éducative	Lorsque vous parcourez les différents rapports en la matière, vous constatez que les nombreuses offres faites en matière de construction des écoles, de soutien financier ou matériel des ONG, de remise à niveau des personnels en ressources humaines, ne sont pas fondamentalement proportionnelles à la demande...ce qui indirectement génère généralement une incidence sur l'efficacité de la politique.	Une efficacité conditionnée par l'adéquation offre et demande éducatives.
Évaluation de la qualité éducative et des résultats scolaires	La qualité des enseignements autant que celle des apprentissages... constitue l'épicentre de la réussite des apprenants, et par conséquent de tout le système éducatif... Lorsque le Ministère engage son travail de planification en vue de trouver par exemple de nouvelles stratégies susceptibles d'améliorer les performances des élèves, la qualité de l'éducation reste et demeure généralement un indicateur ou un élément majeur sans lequel un tel exercice ne peut se faire ...	La qualité éducative au centre de tout le processus d'amélioration (du système éducatif) des performances des apprenants

Ce tableau conformément aux critères listés plus haut, suit et expose d'une configuration fondée sur cinq critères :

- le critère d'objectivité nous permet dans ce travail de rester au maximum possible professionnel dans la restitution des données d'enquête, de manière à influencer le plus minimalement possible les résultats d'enquête et parvenir aux mêmes conclusions que n'importe quel autre chercheur qui mènerait la même recherche sur le même sujet dans les mêmes circonstances ;
- le respect impérieux du critère d'efficience nous permet de ce fait d'être le plus à mesure de susciter une appréhension maximale des données catégorisées de manière à pouvoir y retrouver le reflet implicite ou explicite des différentes hypothèses énoncées ;
- le critère de pertinence rappelle à la suite du précédent évoqué le souci de conformité de chaque catégorie construite avec l'objectif général de l'étude, mais également des discours relevés. En d'autres termes, son respect nous permet de nous assurer que nos analyses demeurent fidèles aussi bien avec le problème qui fonde notre recherche, mais aussi avec le substrat des opinions émises et classifiées en catégories ;
- par ailleurs, le respect du critère d'exclusivité nous permet de veiller sur la catégorisation des termes dans une seule rubrique à la fois, à l'exclusivité de toute autre, au risque de susciter ou d'aboutir à un imbroglio qui n'aurait pour conséquence que de diluer la pertinence des analyses faites ;
- le respect du critère d'exhaustivité enfin nous permet dans ce travail d'analyse des données de catégoriser chaque unité de sens en évitant toute omission susceptible de manifester le peu de sérieux mis dans l'accomplissement de cette recherche.

Analyse de contenu du discours à l'aide d'un logiciel. Notre analyse s'est faite à l'aide du logiciel SPSS12 bien qu'il faille préciser tout de go, comme l'a d'ailleurs déjà démontré Wanlin, que : « Les logiciels ne sont que des outils qui peuvent servir dans une ou plusieurs étapes du processus de recherche, mais, aucun (...) ne peut interpréter les données, cette tâche reste réservée au chercheur... ». (Bourdon, 2000).

Dès lors la saisie et l'analyse des données d'entretien s'est faite par le truchement du logiciel SPSS12 et bien d'autres à l'instar de DATA et ST qui nous ont offert plusieurs avantages notamment de relever et d'analyser aussi bien les contenus implicites qu'explicites, qualitatifs et quantitatifs des données d'entretien récoltées (Crahay, 2006), question de maximiser la signification des émissions de nos différents informateurs. En effet leur usage nous a permis d'identifier les éléments qualitatifs et quantitatifs d'interprétation, susceptibles de

donner du sens aux différents discours recueillis. Ils nous ont permis de ressortir plusieurs grilles d'analyses interprétatives fondées sur des éléments aussi divers que la lexicométrie, la structuration du verbatim, le concept de noyaux de sens, mais également la notion de cooccurrence.

De fait le concept de lexicométrie qui convoque circonstanciellement les méthodes documentaires et statistiques (Leimdorfer et Salem, 1995), offre aux logiciels convoqués la capacité de pouvoir relever les « occurrences » des mots, c'est-à-dire la régularité, la permanence et la constance avec lesquelles apparaissent un mot ou un concept dans différents discours.

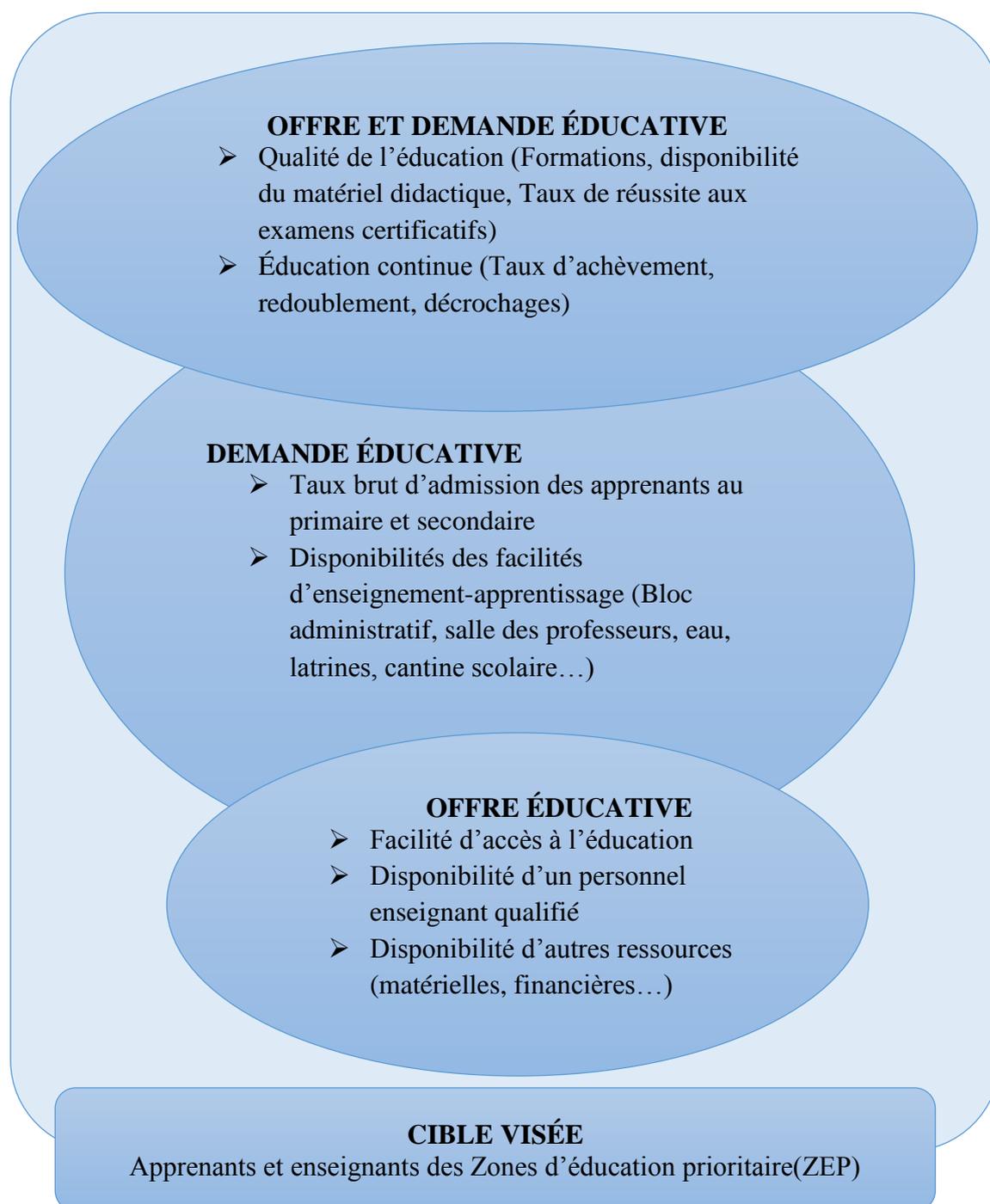
La structuration pour sa part offre au logiciel la capacité à pouvoir identifier et donner du sens à la structure sémantique et même syntaxique du discours analysé. Le concept de « noyaux de sens » dès lors renvoie ni plus ni moins à la nature, la qualité des termes choisis par le locuteur pour désigner une réalité, lequel choix est hautement significatif eût égard à la panoplie de choix censés s'offrir à ce dernier.

Enfin, les cooccurrences sont la capacité que détient le logiciel à pouvoir doublement établir un rapport entre plusieurs des termes relevés, mais mieux, à pouvoir relever des grilles d'analyses susceptibles de favoriser leur interprétation. Ces logiciels permettent des classifications sémantiques qui n'ont cependant de sens que si elles sont supervisées par l'analyste.

Quoi qu'il en soit, ce n'est guère le logiciel qui fait le travail de façon automatique, mais bel et bien l'utilisateur du logiciel qui le manipule comme un instrument permettant d'interpréter à partir de critères que lui-même va fixer. Le logiciel permet d'augmenter la rapidité du processus d'analyse et augmenter l'objectivité par une application systématique de ces critères au corpus, sans passer par le filtre de la subjectivité de l'analyste qui intervient cependant en amont dans la définition des critères (Paillé & Muchielli, 2005). Par ailleurs, le modèle de Tanahashi (1978) nous a également été ici d'un grand secours dans nos analyses de contenus.

Analyse de contenu du discours à l'aide du modèle de Tanahashi. Le choix et l'adaptation de ce modèle nous permettent de mettre en exergue des indicateurs tels que l'offre et la demande éducative, lesquelles recèlent de manière sous-jacente les projets éducatifs, la qualité de l'éducation ainsi que les résultats scolaires. De fait, l'exploitation ultérieure de ces indicateurs de la PEP va nous permettre dès lors de mesurer les principaux éléments liés à ces indicateurs tels que présentés dans le schéma subséquent.

Figure 1: Adaptation du Modèle de Tanahashi au secteur de l'éducation



Source : Extrait et adapté d'Unicef, 2012

Dès lors, le choix du modèle de Tanahashi (1978) loin d'être anodin part du principe qu'il opérationnalise les difficultés rencontrées dans le milieu sanitaire et qui, transférées dans le milieu éducatif suscitent le même intérêt. En effet opérationnalisé dans le secteur éducatif, ce modèle permet d'analyser de manière critique la PEP appliquée dans les ZEP, d'estimer la congruence entre les objectifs préétablis et les résultats atteints, aux fins d'en visualiser les disparités avérées et/ou superficielles.

De fait, le choix de ce modèle nous est inspiré de sa capacité à pouvoir nous permettre d'identifier et analyser les différents facteurs pertinents, susceptibles de promouvoir ou non l'accès des apprenants des ZEP à l'éducation, leur rétention et/ou pérennité en ce milieu, mais davantage leur passage au cycle secondaire ; en bref, leur acquisition des savoirs, savoir-faire et savoir-être, et donc indirectement, la réduction des disparités scolaires entre les ZEP et les zones hors ZEP. Ce modèle nous permet enfin d'évaluer la corrélation qui existe entre la règle de l'offre et de la demande des services éducatifs pour la circonstance, afin d'en ressortir éventuellement le degré d'efficacité réel, pour une atteinte logique des objectifs fixés par la PEP en ZEP à savoir, la réduction sinon la disparition des inégalités scolaires.

En effet en 1978, Tanahashi (1978) propose un modèle adossé à l'étude des problèmes de santé que rencontrent les populations défavorisées pour lesquelles il faut tout faire pour trouver une transition juste et égalitaire, susceptible de leur permettre de s'en sortir. De ce fait transférer dans le domaine éducatif, le modèle de Tanahashi est susceptible de permettre au chercheur de relever plusieurs paramètres liés notamment à l'implémentation des PEP dans les ZEP (UNICEF, 2011). De manière plus spécifique ce modèle permet de mesurer leur efficacité, de relever les indicateurs relatifs aux critères de demande et d'offre éducatives, de rétention ou de décrochage scolaire aussi bien dans le primaire que le secondaire, d'établir l'adéquation entre les besoins réels émis en aval et l'offre offerte en amont, d'identifier les contraintes économiques, socioculturelles et même structurelles agissant à contre-courant de l'implémentation de la PEP dans les ZEP.

Le choix de ce modèle nous est dicté par sa capacité à pouvoir intégrer dans son champ analytique des éléments aussi disparates et indispensables que le contexte d'étude, l'offre et la demande de service. Sa spécificité heuristique est de pouvoir révéler et/ou identifier les principaux éléments susceptibles d'impacter positivement ou négativement l'application d'une politique dans une zone spécifique de manière à y promouvoir l'efficacité. Ainsi l'évaluation que nous voulons faire ici de l'implémentation de la PEP dans les ZEP va nous permettre à travers le modèle de Tanahashi de pouvoir précisément analyser les détails de l'offre en éducation consentie par les pouvoirs publics aux ZEP tout en l'arrimant à la demande observée sur le terrain, sans pour autant négliger l'aspect contextuel du déroulement de cette politique.

De ce fait, l'implémentation de la PEP dans une ZEP sous-tend une mobilisation de moyens économiques, infrastructurels, humains dans le but de juguler les inégalités scolaires dans les zones défavorisées, de manière à combattre les échecs scolaires caractéristiques de la déperdition scolaire. L'analyse de cette politique va de ce fait permettre de mesurer le degré de

réalisation de l'offre conformément à la demande éducative, ainsi que de la qualité de l'éducation distillée dans les établissements des cycles primaires et secondaires. Dès lors, plusieurs déterminants ont été identifiés à travers leur importance pour permettre l'évaluation de la PEP opérationnalisée dans les ZEP notamment la spécificité de la ressource humaine, la disponibilité des ressources matérielles, l'accessibilité dans les établissements scolaires, la qualité de l'enseignement, l'utilisation initiale et enfin l'utilisation continue.

- La spécificité des ressources humaines : Ce déterminant suivant le modèle de Tanahashi renvoie à l'expertise, la compétence et le degré d'expérience des acteurs scolaires et prioritairement les enseignants appelés à prester auprès de la population cible [apprenants]. Ainsi de manière contextuelle ce déterminant renvoie à la capacité de l'enseignant à savoir et pouvoir transmettre les savoirs avec fluidité, efficacité et même efficience. Il s'agit de ce fait de mesurer à ce niveau la « quantité et qualité d'enseignants » affectés à l'éducation des jeunes apprenants, en tenant judicieusement compte du ratio apprenants/enseignants, l'un des gages essentiels de la « qualité de l'éducation ».
- La disponibilité des ressources logistiques : Ce déterminant est relatif à l'ensemble des moyens matériels et/ou physiques mis à la disposition des établissements scolaires pour offrir leurs prestations. Il répond concrètement à la disponibilité des infrastructures scolaires, bâtiments, tables bancs, terrains de jeux, matériels didactiques et pédagogiques... Ce déterminant permet à cet effet de mesurer la « quantité de services » susceptibles d'être offerts aux apprenants, et fait davantage appel aux nombres d'établissements créés, nombres de salles de classe par établissements, tables bancs disponibles... et établissement d'un ratio comparatif avec le nombre d'apprenants devant être accueillis.
- L'accessibilité dans le service : Ce déterminant renvoie à la capacité du service et en l'occurrence de l'école à pouvoir être accessible à tous, sans discrimination de considérations sociale ou sexuelle. Il renvoie pour ainsi dire à la capacité de l'école à se mettre au niveau de tous pour une offre égale et juste en éducation, sa capacité à pouvoir se placer à proximité de l'apprenant pour une offre optimale en éducation qui tienne compte de toutes les minorités et davantage des couches les plus défavorisées. Ce déterminant permet de mesurer de ce fait le degré d'accessibilité des apprenants en

première année des cycles primaires et secondaires, puis de première année du second cycle du secondaire.

- La qualité dans le service : Ce déterminant analyse la capacité de la PEP à pouvoir offrir aux apprenants des ZEP une éducation ou plus spécifiquement un enseignement qui tienne rigoureusement compte des critères de qualité qui permettent de rehausser le blason de l'apprenant en le rendant aussi compétitif que les autres apprenants des zones hors ZEP. De ce fait, ce déterminant assure la mesure des facteurs de réussite qui atteste des aptitudes de l'apprenant au terme d'un cycle d'apprentissage.
- La disponibilité relative des bénéficiaires : Ce déterminant fait référence au nombre initial d'apprenants qui se sont inscrits à l'école au moins une fois au cours de leur vie sous ce programme. En effet, le déterminant de « l'utilisation initiale » permet de mesurer la quantité d'apprenants qui ont bénéficié des services offerts par la PEP au sein des ZEP avant de décrocher éventuellement.
- La disponibilité pérenne de bénéficiaires : Ce déterminant permet d'identifier ou plutôt de mesurer le nombre d'apprenants ayant usé de manière discontinue de l'offre en éducation offerte par la PEP.

4.4.1.2. L'observation non participante. Nous avons opté pour cette technique du fait de la grande marge d'objectivité qu'elle offre à pouvoir glaner des données d'enquête sans pour autant influencer le champ de collecte et donc diluer la crédibilité des informations recueillies (Ghiglione et Matalon, 1991). Ainsi nous avons pu observer des lieux, des attitudes, des comportements d'acteurs concernés par notre recherche et tel que précédemment identifiés. De fait, le choix de cet outil a été motivé par un certain intérêt.

Intérêt de l'observation. Son choix nous est paru indispensable pour plusieurs raisons résumables en un triptyque : tout d'abord elle nous a permis de baliser notre champ de recherche question d'avoir une idée et de savoir à quoi nous allons nous frotter au cours des enquêtes proprement dites. Ensuite elle s'est imposée comme un instrument de collecte additif aux autres pour une meilleure triangulation des données préalablement recueillies. Et enfin cet outil s'est carrément substitué et imposé comme instrument majeur de collecte aux lieux et endroits où il ne nous a été nullement possible de glaner les informations autrement. Voilà à cet effet comment se présente subrepticement notre grille d'entretien.

Ainsi le tableau récapitule des détails aussi importants qu'indispensables que le timing de l'observation, les tâches à effectuer au cours de ladite, les attitudes non verbales et/ou verbales, les rapports avec les acteurs éducatifs, les dispositifs matériels indispensables pour la documentation des données collectées et un rappel des objectifs poursuivis. Bref de manière plus concrète et moins théorique, notre observation non participante s'est effectuée globalement dans les ZEP et spécifiquement dans les établissements scolaires - suivant le tableau relatif à l'échantillonnage par région et par département (Voir Tableau N° 32) - et nous a permis d'apprécier de visu et d'ouïe les différentes informations théoriques glanées dans les différents rapports d'analyses et autres exploitations documentaires, afin de s'assurer de la congruence ou non des éléments y afférents. Nous avons ainsi pu observer plus ou moins discrètement certains établissements scolaires primaires et secondaires, leurs infrastructures, leurs personnels enseignants ou non enseignants en activité, le traitement qui leur est réellement administré sur le terrain, le système managérial appliqué... De fait cet instrument de collecte visait davantage à établir de manière logique et rationnelle la conformité ou l'inconformité existentielle entre la politique d'éducation prioritaire édictée au plus haut sommet par l'État, et ses réalisations concrètes sur le terrain. À cet effet, une grille d'observation a été construite et appliquée sur la quasi-totalité de notre champ de recherche, de manière à conformer les éléments observés à l'objet de notre recherche et davantage, aux hypothèses émises. Certes, une telle procédure brille par certaines lacunes comme le relèvent si bien Quivy et Van Campenhoudt (2006) qui déplorent à cet effet une perte flagrante de toutes informations non relatives aux hypothèses émises, et même une interprétation mécaniste et mécaniciste des faits observés. Voici d'ailleurs subrepticement présenté en dessous notre grille d'observation.

Les Conditions d'observation ou le recueil des données d'observation. De prime abord et compte tenu de l'immensité de notre champ de recherche, nous avons dû circonscrire notre champ d'observation qui se passait à cet effet pour l'essentiel en situation de terrain ; C'est d'ailleurs ici que le travail de balisage préalable [préenquête] ayant permis la sélection et classification de certains sites d'observation se révèle essentiel, car nous permet ici de limiter notre champ d'observation aux lieux et comportements préalablement identifiés. La collecte des données d'observation nous a permis de réunir des notes de terrain portant sur les réalisations infrastructurelles dans les PEP, les séances de cours magistral effectuées par les enseignants, les difficultés rencontrées par la PEP dans son déploiement lors du déroulement de la recherche. Notre déplacement sur-le-champ de la recherche a permis de récolter des données concrètes, palpables et donc factuelles à l'instar des gestes, des postures, des déplacements, écartant ipso facto toutes données d'ordre psychique à l'instar des raisonnements divers, opinions des acteurs

et/ou des intentions quelconques. À cet effet, l'essentiel des observations, selon la grille exposée plus haut (Tableau N°43), s'est effectué suivant une certaine externalité dont la logique avérée consistait à placer l'observateur en dehors, mais en même temps près du champ d'études, de manière à n'influer nullement, ou du moins le moins possible, sur les faits vus ou vécus, relevés et/ou constatés (Blanchet, Ghiglione, Massonat et al., 1987; Crahay, 2006).

Cette procédure s'est déroulée concomitamment à l'administration des questionnaires et a consisté en des phases d'observations plus ou moins furtives pour des raisons de discrétion et de non-influence de notre échantillon, mais également en des périodes plus poussées d'observation par ailleurs immortalisées par des enregistrements sonores et vidéo. Toutefois, cette donne ne pouvait se faire sans la construction préalable d'un guide d'observation, document de base dont le suivi méthodique de l'approche scientifique (Quivy et Van Campenhoudt, 2006) nous a permis de mener à bien et surtout de manière conforme, nos différentes phases d'observation. De ce fait et partant de ce guide d'observation et de la logique rationnelle qui sous-tend sa construction préalable à toute activité y afférente, nous avons procédé de manière méthodique conformément aux valeurs et principes qui fondent toute enquête de terrain (Blanchet, Ghiglione, Massonat et al., 1987; Quivy et Van Campenhoudt, 2006) et relative aux QQQOC, en d'autres termes et de manière moins énigmatique :

- qui observer ? Il s'est agi d'observer les acteurs directs de la politique d'éducation prioritaire en la personne des enseignants et des apprenants ;
- quoi (observer) ? Il s'est agi selon cette rubrique d'observer les œuvres autant que les effets concrets de la politique d'éducation prioritaire implémentée en ZEP notamment des éléments aussi divers que diversifiés à l'instar des infrastructures éducatives, le mode managérial appliqué sur le terrain ;
- quand (observer) ? Notre observation s'est effectuée au moment censé être le plus opportun c'est-à-dire en période de classe, où les principaux acteurs sont pour l'essentiel en poste et en activité ;
- où (Observer) ? Notre observation s'est déroulée pour l'essentiel dans notre champ d'étude à savoir les ZEP, mais de manière plus spécifique dans les établissements scolaires, lieux d'expression par excellence des politiques éducatives ;
- comment (Observer) ? Nous avons opté pour l'observation directe non participante qui nous a permis de nous mettre prioritairement dans le champ de recherche afin de vivre directement les réalités ambiantes du terrain à travers les réalisations concrètes ou non des politiques d'éducation prioritaire.

Dès lors, voici ci-dessous représentée la répartition des quotas horaires en situation d'observation :

Tableau 43 : Répartition du quota horaire des observations

TYPES D'OBSERVATION	QUOTAS HORAIRES
Observation des infrastructures	5H
Observation des pratiques de Classes	20H
Observation du mode managérial	5H

Ce tableau en congruence avec notre guide d'observation nous a permis de segmenter notre activité en un triptyque à savoir l'observation des infrastructures scolaires et de leur conformité, l'observation des pratiques de classe et enfin l'observation du système managérial. En effet le premier élément de cette approche consistait à relever sur le terrain l'effectivité de la présence et de la conformité des infrastructures scolaires : Salles de classes, cantines, bibliothèques, salles informatiques, latrines, bloc administratifs, bureaux des cadres, salles des enseignants. Le second élément du même triptyque consistait quant à lui à apprécier les méthodes d'enseignement appliquées par les enseignants et leur conformité notable avec la norme édictée, la disponibilité du matériel didactique autant pour l'enseignant que pour les apprenants, les conditions et modalités d'enseignement eu égard aux aléas naturels et conjoncturels.

Le dernier élément de notre triptyque étant davantage procédural, il a consisté à observer la conformité de l'application des lois par les acteurs éducatifs, la qualité des rapports entre hiérarchie et collaborateurs, l'adaptation ou non du mode managérial avec les réalités ambiantes et/ou contextuelles, l'adoption éventuelle de mesures positivement discriminatoires, bref une panoplie d'éléments susceptibles de fonder nos analyses et de confirmer ou inversement nos hypothèses. En somme près d'une trentaine d'heures d'observation effectuées au gré des aléas climatiques, conjoncturels ou programmatiques.

Et de fait, cet exercice n'a pas été des plus aisés compte tenu de la rigueur des climats dans les ZEP du Nord et Extrême-Nord, les difficultés de déplacement dans la plus vaste ZEP du pays à savoir l'Est, du fait notamment des routes exécrables, du climat austère d'insécurité caractérisée dans la ZEP de l'Extrême-Nord ou nos équipes dédiées à cet effet ont dû se limiter à certains espaces sans en approcher d'autres. À plusieurs reprises il a été difficile de suivre les enseignants, les apprenants et même les cadres administratifs des établissements scolaires du fait

de l'énorme distance qui sépare l'école du domicile. Par ailleurs certaines intempéries telles que l'extrême poussière dans les pistes carrossables, l'absence d'énergie électrique pour recharger les batteries des téléphones ou des caméras, la chaleur énorme qui oblige à l'arrêt des cours à partir de certaines heures, ont été autant de couacs qui sont venus entacher le bon déroulement de notre observation. Ceci a négativement impacté d'ailleurs sur la redistribution du quota horaire de l'observation tel que décrit ci-dessus.

Transcription, codage et analyses des données d'observation. De manière théorique, la transcription s'est basée sur les données d'observation recueillies et codifiées sur notre grille d'observation suivant un canevas spécifique compartimenté en trois dont chacune symbolise un des éléments du triptyque tel que précédemment évoqué. Ainsi chaque élément du triptyque a un code spécifique dans lequel sont notées toutes les informations d'observations y afférentes qui en constituent la substantifique moelle.

À cet effet que ce soit les notes manuscrites matérialisées sur la grille d'observation ou les enregistrements vidéo glanés et archivés sur le terrain, la transcription de nos données d'observation a permis de mettre les informations collectées sur le terrain d'enquête avec la réalité de l'objet observé, non sans procéder à un recoupement en guise d'assurance de la conformité de l'objet observé avec l'observateur.

Sur le plan pratique, la transcription des données issues de nos observations s'est faite via le logiciel Word. A cet effet, le codage desdites données s'est effectué grâce au logiciel QDA Miner, caractéristique de la méthode de recherche de Garon, Yvon, Lapointe et Archambault (2009), et qui nous a permis de parvenir à un accord interjuge de 96%.

S'agissant par ailleurs de l'analyse des données d'observation, elles se sont déroulées suivant la méthode de Moliner, Rateau, & Cohen-Scali (2002) et Quivy et Van Campenhoudt (2006), qui nous ont permis de regrouper toutes nos données en sous-thèmes correspondant eux-mêmes à nos différentes hypothèses de recherche édictées.

De manière plus pratique, nos analyses des données d'observation ont davantage porté sur la durée des tâches et ont été élaborées à l'aide du logiciel Excel. De même le relevé du timing des séances d'observation par nos observateurs nous a permis de calculer la durée de chaque tâche observée afin de produire des statistiques descriptives dans le logiciel Excel.

Il ressort en somme que loin de constituer une volonté irrationnelle possiblement fondée sur le désir de trop embrasser, l'utilisation de ces différents instruments de collecte des données

participe d'une technique scientifique de triangulation dont l'objectif majeur final consiste à corroborer ou infirmer les hypothèses préalablement émises au départ des analyses. Cette technique devient d'autant plus impérieuse que le sujet d'évaluation d'une politique publique fût-elle éducative en zone d'éducation prioritaire ne saurait se départir d'une telle mesure prudentielle sans courir le risque d'une dénégation rationnelle, méthodique et davantage scientifique, condition sine qua non de sa quadruple validité (Pourtois, Desmet et Lahaye, 2005). De fait nous avons choisi cet outil de collecte pour la primeur qu'il offre à pouvoir collecter et archiver les données de manière pérenne, offrant *ipso facto* à court, moyen ou long terme aux chercheurs une possibilité de consultation et d'analyse différée.

Limites de cette technique. L'une des limites majeures drainées par cet outil de collecte demeure essentiellement son incapacité à préserver totalement l'anonymat des informateurs ; par ailleurs, qu'on le veuille ou non, la seule présence d'un observateur "étranger" dans le champ d'observation repéré contribuait bon gré, mal gré à influencer à divers degrés l'information recueillie, car les acteurs observés ne se sentant plus totalement à l'aise face à cette intrusion somme toute légale. L'alternative majeure qui nous a permis de contourner à défaut d'amoindrir cette difficulté a été de nous servir d'observateurs issus du terrain et dont la présence par conséquent ne suscitait une quelconque ou totale suspicion.

Et même s'il faut alors reconnaître par ailleurs qu'un autre danger s'est dès lors profilé à l'horizon du fait de la familiarité de l'observateur avec le contexte d'étude, il faut néanmoins préciser que ce danger a été amoindri et relativisé du fait du professionnalisme des observateurs sélectionnés, et de leurs aptitudes aux techniques de collecte des données grâce auxquelles ils ont su se fondre dans le décor, afin d'entacher le moins possible le champ d'études.

Une autre mesure prise d'ailleurs pour limiter au maximum les risques d'invalidation des données a été la multiplication d'observateurs, jusqu'à deux et même trois sur le même champ d'étude, question de s'assurer de la convergence des données recueillies ; Et pour contourner le désagrément éthique que cette méthode pose, nous avons simplement opté pour que ceux-ci n'observent pas aux mêmes lieux, mêmes heures, mais le fassent très souvent alternativement.

4.4.2. Traitement et analyses des données quantitatives

4.4.2.1. La préparation des données d'analyse. Elle précède logiquement le traitement informatique qui s'ensuit et au cours duquel les différentes variables relevées ou hypothèses énoncées vont être corrélées à des fins de confirmation ou d'infirmerie suivant un critère numérique et statistique (Martin, 2005 ; Lebaron, 2006). De fait, si de manière synoptique le

principe analytique reste le même pour tous suivant un dessein inférentiel, il n'en demeure pas moins que chaque hypothèse est prise dans sa singularité et analysée de manière à démontrer son inefficacité (degré) ou non, son échec ou non.

4.4.2.2. La saisie des données. Elle s'est déroulée selon les approches méthodologiques de Laurent Lescouarch et Danièle Trancart ; Quivy et Van Campenhoudt (2006). De fait, nous nous sommes servis du logiciel Excel pour effectuer cette phase de notre travail étant donné que l'essentiel des tâches à ce niveau devait être statistique. L'illustration de cette rubrique de notre travail est d'ailleurs illustrée dans la partie Annexe (...) de cette recherche dans laquelle nous mettons à la disposition du chercheur l'économie de ces données de saisie. Certes il n'est pas aisé de comprendre ni d'expliquer le tableau de manière approfondie, car n'étant qu'un aspect minimal de toute la structure à analyser ; Mais la partie consacrée à la présentation effective des résultats va s'y attarder plus méticuleusement.

4.4.2.3. Le traitement des données. Après la saisie des données qui s'est faite grâce au logiciel Excel nous avons utilisé les logiciels SPSS pour traiter lesdites données, choix effectué du fait de la fiabilité du logiciel, mais davantage de la fidélité qu'il nous offre en matière de saisies des données et de leur conformité d'avec celles glanées sur le terrain. Voici d'ailleurs ci-dessous le tableau synoptique relatif aux hypothèses, variables et indicateurs de notre sujet de recherche.

Tableau 44 : Tableau synoptique des hypothèses, variables, indicateurs

Sujet	Hypothèse générale	Hypothèses spécifiques	Variables	Indicateurs	Outil de collecte	Instrument d'analyse
Évaluation <i>in itinere</i> de deux décennies de politique publique éducative en zones d'éducation prioritaire	La politique d'éducation prioritaire implémentée en ZEP au Cameroun, révèle des résultats insuffisants et donc une inefficacité.	Hsp1 : Les moyens humains orientés vers les personnes et exprimés au travers des projets éducatifs de la PEP en ZEP trahissent un échec et donc une inefficacité de la PEP.	VI : Les moyens humains via les projets éducatifs VD : L'inefficacité de la PEP	06	Les données documentaires et statistiques préexistantes ; L'Observation ;	Grille d'observation ; La grille d'analyse de contenu ; Calcul statistique inférentielle
		Hsp. 2 : Les moyens matériels votés dans le cadre de la PEP, révèlent une incongruence d'avec la demande émise sur le terrain, caractéristique d'une efficacité de la PEP.	VI : L'offre en éducation VD : L'inefficacité de la PEP	14		
		Hsp.3 : Les moyens pédagogiques adoptés par l'Etat en ZEP révèlent un déficit de qualité et de résultats scolaires d'où une inefficacité.	VI : La qualité de l'éducation et les résultats scolaires VD : L'inefficacité de la PEP	06 + 09	Questionnaire	
		Hsp.4 : L'État constitue le principal facteur d'entraves à l'atteinte des objectifs de la PEP et donc à son inefficacité.	VI : L'État et/ou les aléas naturels et conjoncturels VD : L'inefficacité de la PEP	10		

NB : Pour éviter la saturation, nous avons préféré mentionner les indicateurs dans la partie réservée à la construction du questionnaire (p.147-153)

Ainsi ce tableau illustre de ce que nous sommes partis de la question de départ subséquente : Quel est le bilan de près de deux décennies de politique d'éducation prioritaire dans les ZEP ; en d'autres termes, la politique d'éducation prioritaire implémentée en ZEP depuis près de deux décennies est-elle efficace et donc un succès ? De cette question de départ sont ressorties plusieurs hypothèses aussi bien générale que spécifiques qui sont à cet effet ci-dessus matérialisées. De ces hypothèses ressortent plusieurs variables indépendantes relatives notamment aux projets éducatifs, à l'offre éducative, la qualité de l'éducation. Chacune de ces variables a donné lieu à plusieurs indicateurs qui eux-mêmes nous ont permis de constituer nos items.

4.4.2.4. Description des réponses glanées des terrains de recherche. La description des réponses glanées sur nos terrains de recherche s'appuie sur des histogrammes, eux-mêmes adossés sur les « tris à plat », entendus comme l'analyse des distributions des effectifs et des pourcentages des résultats. À cet effet, cette description s'élabore sur un substrat de codes issus de l'assemblage logique de diverses données. Elle tient par ailleurs compte de la spécificité de chaque questionnaire (2) en vertu de ce que ceux-ci ne sont pas logés sur les mêmes échelles. L'utilisation de logiciels appropriés va entrer en matière pour permettre d'économiser un temps précieux à la recherche, mais davantage contribuer à fiabiliser les données recueillies et analysées de manière à en réduire drastiquement la marge d'erreur. L'entrée en matière du « tri à plat » va ainsi permettre de relever les données globales et parfois éparses en fonction des centres d'intérêt (profession ou sexe par exemple), de pouvoir ensuite s'en servir pour ressortir les indicateurs de tendance ou de dispersion nécessaires pour la construction des représentations graphiques tel qu'illustré plus bas dans la partie réservée à la présentation des résultats notamment la description des variables quantitatives ou numériques.

4.5. INCONVÉNIENTS ET AVANTAGES MÉTHODOLOGIQUES DE L'ÉTUDE

L'économie des avantages et inconvénients des instruments de collecte des données sélectionnées sont matérialisés plus haut dans le tableau N° 34, de cette recherche. En bref, nos instruments de collecte des données reposent sur plusieurs éléments :

- la recherche documentaire.
- les entretiens semi-directifs menés au niveau central (MINESEC) et dans les régions de la ZEP, avec des acteurs-clés de la communauté éducative.
- l'observation directe non participante.
- l'analyse des bases de données Statistiques issues de la carte scolaire respectivement du MINESEC.

Par ailleurs, nos données d'analyse vont être basées sur deux types d'approches notamment quantitative et qualitative.

S'agissant préalablement de l'Approche quantitative, son usage concerne la récolte et production de données relatives à nos objectifs spécifiques, transcrits ainsi qu'il suit.

➤ Les données relatives aux tendances de scolarisation dans les établissements

Ces données nous permettent ici de relever des données statistiques de nos divers indicateurs à l'instar de l'accessibilité à l'école et de la qualité en éducation. De ce fait il est question pour nous de construire des analyses qualitatives à partir de données quantitatives extraites de différents rapports statistiques issues des administrations centrales proprement dites ou des services déconcentrés des ZEP, ou encore même des diverses agences spécialisées dans la production des bases de données statistiques l'instar de l'INS, ECAM. Une telle approche nous offre la faveur de pouvoir obtenir des informations statistiques qui nous permettent d'élaborer un corpus de raisonnement susceptible de nous renseigner suffisamment sur les réalisations induites dans les ZEP dans le cadre de la PEP, et orientées notamment vers l'accès facile à l'éducation et également à la qualité de cette éducation en comparaison implicite avec les régions non concernées par le programme (PEP).

➤ Les données relatives au financement des établissements des ZEP

Il s'agit ici de relever statiquement les grilles de financement et subventions étatiques ou non, portant promotion de l'éducation et spécifiquement des ZEP dans le cadre des PEP, aux fins d'établir un constat sur son accroissement, son abaissement ou de sa constance, et des incidences y relatives en matière d'amélioration de la qualité de l'éducation. Il va sans dire que les lois de finance et de règlements fondent le substrat et le fondement de cette rubrique grâce à laquelle la gestion financière des ZEP va être appréciée.

➤ Les données relatives à la mobilité des ressources humaines

Elles s'appuient ici sur une grille de recensement statistique décrivant de manière longitudinale ou sériée le nombre de départs et d'arrivées des enseignants dans les ZEP, les ratios numériques enseignants/élèves, leur ancienneté au poste, leur expérience professionnelle... Elle se fonde également sur un ensemble de données relevables auprès des services centraux et ou déconcentrés de l'État et autres institutions spécialisées en matière éducative.

S'agissant subséquentement de l'approche qualitative, davantage adaptée aux recherches de type évaluatif, elle s'adosse ici sur des outils de collecte de données à l'instar de l'entretien, l'analyse documentaire et autres, et va nous permettre de collecter une série d'informations

qualitatives et non statistiques, relatives à plusieurs déterminants de l'implémentation des PEP en ZEP tels que ci-dessous décrits :

- les éléments pertinents de mesure de l'opérationnalité de la PEP en ZEP et notamment de son éventuelle efficacité ;
- les éléments avérés de l'évaluation de la performance de l'implémentation de la PEP l'instar de l'offre et demande éducatives, de la qualité et des résultats obtenus ;
- des éléments d'évaluations des principaux projets éducatifs ayant eu lieu ou en cours dans les ZEP ;
- les facteurs qui empêchent ou freinent l'opérationnalisation optimale des PEP dans les ZEP ;
- les stratégies idoines à adopter, susceptibles de permettre de booster davantage la PEP en ZEP pour une atteinte optimale des objectifs prédéfinis.

Il va donc s'agir dans cette partie de faire une lecture critique et explicite du contenu des différentes données d'informations recueillies sur le terrain, de manière à en extraire un sens suffisamment objectif pour en être crédible et fidèle, adossé sur des unités de sens linguistiques ou sémantiques en fonction de l'opportunité de séant. En d'autres termes, notre méthodologie d'analyse de contenus va s'appuyer, conformément à la logique de Bardin (2001, p. 42), sur « un ensemble de techniques d'analyse des communications utilisant des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages ».

Toutefois, loin d'être hermétiquement limité aux seules analyses quantitatives ou qualitatives, cet exercice prend également en compte l'analyse quasi qualitative qui sous-tend en son sein une interprétation qualitative de données statistiques ou inférentielle ; Ainsi, elle se situe à mi-chemin entre qualitative et quantitative, car puisant légèrement dans l'un et dans l'autre sans pour autant leur être inféodés. En effet, la disponibilité de données statistiques – et donc numériques - pour une meilleure compréhension va faire l'objet d'analyses non numériques visant à rendre davantage digeste l'information, et passablement accessible à tous.

S'agissant par ailleurs des analyses purement qualitatives effectuées, elles vont dans le sens défini par Bardin qui estime qu'il s'agit d'« une démarche discursive et signifiante de reformulation et d'explicitation ou de théorisation d'un témoignage, d'une expérience ou d'un phénomène ». Cet exercice va également prendre en compte la diversité typologique d'analyses en fonction des supports didactiques : supports d'entretiens, films documentaires, textes ou documents divers, données d'observation. En effet, une telle diversité de supports ne peut qu'imposer une certaine attitude dans l'analyse et l'interprétation des données récoltées, pour

une bonne opérationnalisation des indicateurs eux-mêmes tributaires de la thématique de recherche. De ce fait et compte tenu de la méthodologie de collecte des données sur le terrain, l'analyse de contenu catégorielle par thématique (Pourtois et Desmet, 1997) va être l'une des méthodes majeures d'analyse de contenu dont nous allons faire usage dans ce travail.

4.6.DIFFICULTÉS DE LA RECHERCHE

Elles sont nombreuses, mais résumables en un triptyque à savoir méthodiques, méthodologiques et matérielles.

Du point de vue méthodique, les difficultés ont été nombreuses du fait de nombreuses résistances que nous avons rencontrées sur le terrain de recherche au cours de la collecte des données. En effet, il ne nous a pas toujours été aisé de glaner des informations ni d'administrer nos questionnaires auprès de nos répondants, du fait d'un climat de suspicion et d'hostilité de certains cadres ou chefs d'établissements qui classaient plus nos travaux de recherche dans le cadre de l'espionnage plutôt que celui de la recherche scientifique, et ce, malgré les différentes autorisations de la hiérarchie académique et administrative brandies. Nous avons de ce fait dû parfois sous-traiter avec des experts natifs, mieux intégrés dans la localité et moins vus comme des espions, l'avantage d'une telle approche étant par ailleurs que ces derniers pouvaient traduire les mots ou questions « difficiles » du questionnaire en langue maternelle, pour une meilleure compréhension des répondants. Par ailleurs également, nous avons souvent dû improviser à plusieurs reprises en allant chercher l'information où nous ne l'avions pas préalablement prévu, du seul fait que certains aléas ponctuels ou conjoncturels nous empêchaient désormais de le faire là où nous l'avions initialement prévu.

Subséquent et du point de vue méthodologique, plusieurs heurts nous ont emmenés à plusieurs reprises à arrêter nos travaux pour une consultation avec notre directeur de recherche à la lumière de la lecture des ouvrages de méthodologie en la matière, afin d'éviter certains amalgames qui risquaient de nous éloigner. Par exemple, l'échantillon de notre recherche a dû être modifié à plusieurs reprises sur la base non seulement des contraintes méthodologiques en la matière, mais également et surtout des aléas du terrain de recherche. À ceci se greffe le nombre impressionnant de questionnaires qui n'ont pu être renseignés, ou qui ont été assez mal renseignés pour en devenir inutilisable, ou enfin qui ont purement et simplement disparu au point de nous obliger parfois à recommencer, ou alors à abdiquer. Les entretiens en cela ont été les plus difficiles, car devant être menés pour l'essentiel avec des responsables suffisamment occupés par leurs tâches professionnelles. Ainsi de nombreux rendez-vous ont dû être remis à ultérieurement, à défaut d'être renvoyés aux calendes grecques. D'autres encore ont dû se tenir

au téléphone, d'abord du fait de l'actualité covidienne, mais parfois souvent du fait de l'indisponibilité physique des interviewés.

En somme, bien qu'exploratoire mixte et donc basée sur les données de recherche qualitative et quantitative, notre recherche demeure évaluative dans un champ d'études de fin du primaire et premier cycle du secondaire, pour un échantillon extrait de la population accessible des ZEP. Nos outils de collecte des données s'appuient sur quatre instruments majeurs à savoir l'analyse documentaire, le questionnaire, les entretiens, la grille d'observation. Le traitement et l'analyse des données a tenu compte aussi bien des outils modernes de traitements à l'instar de certains logiciels conçus à cet effet, que de ceux traditionnels qui n'impliquent que les seules méthodes manuelles et cérébrales.

CHAPITRE 5

PRÉSENTATION ET ANALYSE, INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

Cette partie de notre travail va se faire de manière tripartite à savoir préalablement présenter et analyser les résultats (5.1), procéder ensuite à leur interprétation et validation (5.2.), engager une discussion y relative (5.3).

5.1. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Cette rubrique de notre analyse concerne spécifiquement les données qualitatives (5.1.1.), puis quantitatives (5.1.2.).

5.1.1. Présentation et analyse des données qualitatives

La présentation et l'analyse des données qualitatives vont concerner préalablement les données d'entretien (5.1.1.1.), les données documentaires (5.1.1.2.) ainsi que les données issues de l'observation (5.1.1.3.).

5.1.1.1. L'analyse : les données d'entretien. Comme précédemment relevé, les entretiens qui ne concernent que les cadres et responsables de l'éducation de base et du secondaire premier cycle ont porté sur une thématique centrale et majeure notamment l'évaluation du bilan à mi-parcours de la politique d'éducation prioritaire en Zone d'éducation prioritaire. L'analyse des divers entretiens sollicités et obtenus de ce fait s'est élaborée autour de cinq sous-thématiques exposées ainsi qu'il suit :

- l'évaluation de l'efficacité des projets éducatifs ;
- l'évaluation de l'efficacité en matière d'offre éducative ;
- l'évaluation de l'efficacité en matière de qualité de l'éducation dans les ZEP ;
- l'évaluation de l'efficacité en matière des résultats scolaires obtenus par les apprenants ;
- l'identification par ordre d'importance des facteurs d'entrave à la réalisation des résultats de la PEP.

SOUS-THÈME I : ÉVALUATION DE L'EFFICACITÉ DES PROJETS ÉDUCATIFS

Principalement adossée sur le paradigme de l'évaluation au service de la décision théorisée par Stufflebeam et Shinkfield (1985) qui fondent le but de l'évaluation dans «l'amélioration» permanente des décisions prises par les pouvoirs publics et autres acteurs responsables des secteurs, l'évaluation de l'efficacité des projets éducatifs permet d'identifier quelques-uns des projets les plus marquants aux incidences positivement ou négativement avérées. Elle permet de rappeler les buts poursuivis pour en ressortir une éventuelle conséquence sur l'amélioration de l'offre, de la qualité et/ou de l'équité en éducation dans les ZEP. À cet effet, la présentation et analyse des résultats relatifs à l'efficacité des projets éducatifs s'appuient sur cinq projets majeurs à savoir le Projet Don japonais (2000-2016) ; le Projet d'Amélioration Scolaire dans les Zones d'Education Prioritaires (PASZEP-BID), 2014-2018 ; le Projet d'amélioration de l'équité et de la qualité de l'éducation de base (PAEQUE-BM), 2014-2018 et le projet C2D-AFD ; le Programme Alimentaire Mondial (PAM), 2008 ; le projet UNICEF, 2013.

1.1. Le Projet Don japonais (2000-2016)

Selon ce haut responsable d'administration centrale du MINEDUB, il apparaît de manière évidente que l'efficacité des projets éducatifs implémentés en ZEP n'est plus à démontrer tel que le précise ses propos cités ainsi qu'il suit :

le projet Don Japonais a permis l'érection et l'équipement de près d'une centaine d'écoles primaires sur toute l'étendue du territoire national...On note d'ailleurs que sur chaque espace où ces infrastructures ont été implantées, l'éducation s'est améliorée de manière significative conformément aux rapports et résultats qui nous parviennent régulièrement' RESP.MEB.1.

En effet, le Projet Don japonais lancé en 2000 pour une durée de 16 ans prévoyait la Construction et l'équipement des écoles primaires au Cameroun, soutenu par ailleurs par un renforcement des capacités du personnel éducatif. Cette offre infrastructurelle a permis, de l'avis de nombreux responsables interviewés, de répondre à la demande de la communauté éducative surtout concernant celle des couches les plus défavorisées.

1.2. Le Projet d'Amélioration Scolaire dans les Zones d'Education Prioritaires (PASZEP-BID), 2014-2018

L'opinion du précédent interviewer se trouve corroborée au travers de cet autre projet des partenaires internationaux à l'éducation au Cameroun. En effet, voici ce que souligne fort à propos, un cadre des services déconcentrés de l'éducation de base qui pour plus de conviction

convoque le Projet d'Amélioration Scolaire dans les Zones d'Éducation Prioritaires (PASZEP-BID) en ces termes :

“le projet d'Amélioration Scolaire dans les Zones d'Education Prioritaires (PASZEP-BID) a fortement redynamisé la qualité de l'éducation dans le cycle primaire par la construction de nombreuses infrastructures scolaires..., l'acquisition des manuels scolaires pour les plus vulnérables ...les équipements en tables-bancs, et même l'introduction des TIC ... Les enfants peuvent désormais s'essayer à l'outil informatique”. CAD.MEB.CE.1.

Il faut souligner que contrairement au premier projet relevé, l'une des caractéristiques majeures et non moins salutaires de ce dernier débuté en 2014 pour une durée de quatre ans, est que son implémentation s'est circonscrite aux seules ZEP, question assurément d'en maximiser les effets ; En effet, l'élargissement géographique des champs d'action des projets implémentés semble constituer une cause inéluctable de l'échec, ou du moins de la dilution des effets attendus dans diverses ZEP.

1.3. Le Projet d'amélioration de l'équité et de la qualité de l'éducation de base (PAEQUE-BM), 2014-2018 et le projet C2D-AFD

La thèse ci-dessus relevée reste par ailleurs partagée par un cadre de l'administration décentralisée qui estime que certains projets ne sont nullement efficaces, car soit n'atteignent pas leur cible, soit n'accordent pas la primauté aux plus défavorisés. Son amertume à cet égard est suffisamment explicite lorsqu'il stipule que :

“ le Projet d'amélioration de l'équité et de la qualité de l'éducation de base (PAEQUE-BM) lancé en 2014 par la Banque Mondiale pour une durée de quatre ans a été salué par nous tous... car ayant suscité entre autres l'espoir d'une informatisation de l'école. Hélas, on constate à l'arrivée que ce n'est pas le cas sur le terrain, car le projet s'étant limité plus aux centres urbains que dans les zones défavorisées”. CAD.MEB.ES.2

Un autre continue d'ailleurs dans cette longue liste de plaintes et jérémiades en soulignant que certains de ces projets à l'intention bonne et avérée discriminent carrément les zones les plus défavorisées pour privilégier davantage celles favorisées, alors que l'esprit même de la PEP est précisément l'inverse à savoir, établir une discrimination positive en faveur des plus défavorisées. Il soutient à cet effet son propos en ces termes :

“comment comprendre que certaines zones du pays ne faisant même pas forcément partie des ZEP se caractérisent par une multitude d'enseignants au point qu'ils se relaient dans la même salle...alors que dans d'autres zones..., la norme est désormais d'avoir un seul enseignant pour plusieurs niveaux... et parfois même plusieurs disciplines ? Comment comprendre que dans notre région... certains enseignants sont seuls dans l'établissement, portant la casquette de directeur et d'enseignant à la fois, dans une école à cycle

complet ; ... Pourtant le projet C2D-AFD était censé juguler ces lacunes...''CAD.MEB.ES.1

Il faut en effet souligner que dans le cadre de l'épure de sa dette extérieure, le Cameroun avait bénéficié depuis 2007 pour une durée de huit ans, d'un programme de remise de dette grâce auquel il était inversement tenu de procéder entre autres à la contractualisation des enseignants et à l'amélioration de l'offre de l'éducation dans les ZEP. Mais tel ne semble pas être le cas de certains responsables des services déconcentrés qui voient plutôt une espèce de marginalisation dans le service, avec certaines régions pas forcément ZEP qui se taillent toujours la part du lion.

1.4. Le projet Programme Alimentaire Mondial (PAM), 2008

La désolation ci-dessus soulignée, trouve à cet effet un exutoire chez ce cadre administrateur d'une OI qui estime que les projets ne sont pas forcément orientés où ils devraient l'être et notamment là où le besoin est le plus criard, mais délaissent parfois de nombreux « vrais déshérités ». Il le relate en ces termes à propos du projet PAM :

...si la pertinence du projet PAM n'est plus à démontrer, il faut reconnaître néanmoins qu'il a souvent péché et même pêche toujours par une orientation plus politique que stratégique de ses actions... La faim est le quotidien de beaucoup... mais s'il faut aider, faisons-le bien dans la préservation de l'éthique et de la morale plutôt que mû par toute autre considération - notamment politique -. Les enfants... les hommes se valent... indépendamment de leur localisation. CAD.MEB.EN.1

Soulignons pour comprendre ce topo -qui a plus l'air d'une dénonciation que d'une simple appréhension- que le projet Programme Alimentaire Mondial (PAM) lancé en 2008 pour une durée annuelle conformément à l'adhésion du Cameroun au SNU, avait pour objectif majeur l'appui à l'Éducation de base et spécifiquement à la scolarisation de la jeune fille dans les ZEP, à travers la fourniture permanente des produits alimentaires. Ses limites et manquements dès lors et selon le cadre sus-cité relèvent de ce fait de certains détournements y relatifs constatés, mais également du volume et durée de l'offre qui tiennent rarement compte de la demande sur le terrain. Ainsi, s'il admet les effets salvateurs que ce type de programme a sur les bénéficiaires des ZEP, il constate pour le déplorer que sa répartition soulève très souvent de nombreuses iras, à défaut de frustrations ou d'incompréhensions qui contribuent inéluctablement à en amoindrir l'efficacité et donc la réussite sur le terrain.

1.5. Le projet UNICEF, 2013

Il s'agit vraisemblablement, à l'ouïe de nos interviewés, de l'un des projets dont les effets apparents font tout à fait quorum. En effet lancé en 2013 avec comme objectif de réduire les inégalités constatées au niveau du genre et promouvoir l'encadrement de la jeune fille, ce projet

a sérieusement contribué à promouvoir le développement intégral de la jeune fille notamment dans les ZEP, tel que l'exprime ce cadre qui vit directement sur le terrain, les réalisations et autres retombées des différents projets et programmes lancés :

Grâce au projet UNICEF, la jeune fille a pratiquement gagné la même valeur que le garçon du point de vue de son admission à l'école... Et aussi on observe que même les parents auparavant réticents de cet état de choses sont les premiers aujourd'hui à encourager leurs filles à aller à l'école... compte tenu de leur capacité à soutenir désormais la famille... Éduquer une fille c'est éduquer une famille, mais éduquer un garçon c'est surtout éduquer un individu
CAD.MEB.EN.2

Un tel commentaire n'est que l'expression d'une efficacité et d'une réussite certaine dans la tenue et conduite de ce projet qui a permis de booster la population d'apprenants en ZEP et spécifiquement celle de la gent féminine.

SOUS-THÈME II : ÉVALUATION DE L'EFFICACITÉ EN MATIÈRE D'OFFRE ET DE DEMANDE EN ÉDUCATION

Inspiré de la théorie de la justice théorisée par Rawls (1987), cette partie de notre analyse tire sa logique des "principes d'égalité équitable des chances" qui stipule que la complexité et la multitude des disparités constatées entre plusieurs entités ne doit aucunement oblitérer le devoir de justice et d'équité qui doit sous-tendre chaque action. Dès lors et prenant spécifiquement en compte le "principe de différence" qui est permis et reconnu à tous et à chacun, la résolution des disparités relevées entre ces entités doit privilégier "les meilleurs avantages" aux plus défavorisés. À cet effet, une double orientation est donnée à cette tranche de notre réflexion à savoir une offre conditionnée par les moyens disponibles et également une offre centrée sur les minorités.

2.1. Une offre conditionnée par les moyens disponibles

"Dire que les ZEP restent dénuées de certaines commodités à l'instar de l'eau potable, électricité, latrines, ou cantines relève de la délation, mais davantage de la mauvaise foi... Car même s'il faut reconnaître que de nombreux établissements de ces zones souffrent effectivement de certaines carences..., celles-ci sont spécifiques en fonction de la ZEP". CAD.MEB.CE.2.

De fait, il faut dire ici que les ZEP ne souffrent guère de même lacune en la circonstance, car pendant que certaines sont profondément dénuées de latrines ou d'eau potables, d'autres le sont davantage d'électricité, d'infrastructures ou de cantines viables. De fait, il ressort des entretiens menés que de nombreux établissements antérieurement dénués des commodités sus-citées ont néanmoins pu en bénéficier à divers degrés et de diverses natures, de manière à ne plus

trop se présenter comme le parent pauvre du système éducatif tel que le relève ce responsable de l'administration centrale du MINESEC :

‘lorsque sur la base des différents rapports glanés sur le terrain nous faisons une évaluation de l'évolution du système éducatif camerounais... en matière d'offre et de demande, nous établissons le fait que les deux courbes sont ascendantes, car autant l'offre augmente de manière graduelle, autant la demande explose de manière exponentielle... donnant l'impression que rien n'est fait ou du moins rien n'est suffisamment fait... Toujours est-il qu'il s'agit d'un processus dynamique qui doit durer dans le temps et qui par ailleurs, prend en compte les moyens disponibles de l'heure’’ RESP.MES.1.

De fait, ce diktat des moyens sur l'offre éducative en ZEP étend ses tentacules jusqu'aux personnels en service en ZEP, et spécifiquement le corps enseignant, en les privant des primes et autres faveurs spécifiques susceptibles de constituer auprès d'eux un motif d'engouement dans le difficile exercice de leurs tâches tel que le reconnaît cet autre responsable des services centraux du ministère.

‘Aucune prime spéciale n'est donnée aux personnels de ces zones, car il faut tenir compte des moyens de l'Etat ... dont les prérogatives sont énormes. Il en est de même des mesures d'accompagnement qui nécessitent de gros moyens dont l'État ne dispose par ailleurs pas. Le Cameroun est un État jeune qui trace encore sa voie et il s'agit d'un processus qui exige de la patience et des efforts. Paris ne s'est pas construit en un jour’’. RESP.MES2

Ainsi, la notion de « prime spéciale » spécifique aux personnels en poste dans les ZEP reste ici une vue de l'esprit du fait de la conjoncture de pauvreté que traverse le pays et qui ne lui permet pas de « s'offrir un tel luxe » (RESP.MES1). En effet, que ce soient les primes spéciales, mesures d'accompagnement, locaux d'habitation...ou diverses autres faveurs possiblement mises à la disposition des enseignants en service dans ces régions, la faisabilité d'un tel projet reste opportune, mais actuellement impossible du fait de la mauvaise conjoncture économique que traverse le pays et qui ne permet pas, au vu de nos interviewés, d'« ouvrir de nouvelles niches de dépenses lorsque le pays traverse simultanément plusieurs crises ». RESP.MES1.

Par contre, l'offre en ressources humaines devient de plus en plus rationalisée en accordant davantage la priorité des affectations en ZEP aux enseignants originaires de ces régions. En fait, une telle donne est dictée par le désir de limiter les cas de déperdition des enseignants venus d'ailleurs et qui, faute de pouvoir ou vouloir s'arrimer aux mœurs et coutumes en vigueur dans la localité, cherchent et trouvent rapidement les voies et moyens nécessaires pour se faire réaffecter ailleurs, abandonnant souvent des apprenants sans enseignants en pleine année scolaire, lorsque ce n'est pas carrément en début d'année. Voici ce qu'en dit d'ailleurs ce cadre des services déconcentrés du MINEDUB :

“effectivement de plus en plus d’enseignants affectés ici sont des jeunes du Grand Nord, ou même parfois de la région même... Je dois avouer que cela génère plusieurs avantages notamment l’assiduité et la régularité au poste... Nous avons constaté en effet que les difficultés sont plus nombreuses et récurrentes lorsqu’ils viennent d’ailleurs, car certains s’absentent parfois durant de longues périodes, de manière injustifiée simplement pour aller voir la famille”. CAD.MEB.EN.2.

Un autre responsable des services déconcentrés du MINESEC fait d’ailleurs la même remarque en ZEP de l’Est lorsqu’il stipule que :

les cas les plus flagrants d’abandons de postes ou d’irrégularité au poste sont le fait des enseignants originaires d’ailleurs... qui usent du motif d’aller voir la famille ou se rapprocher de la famille, pour abandonner le poste ou se faire le plus irrégulier au poste ... Toujours est-il que nous observons que le même problème ne se pose pas avec les enseignants originaires du terroir et qui n’ont généralement aucun motif d’absence longue dans leur poste de service” CAD.MES.EN.1

2.2. Une offre centrée sur les minorités défavorisées (Filles, handicapées, pygmées)

Une triple orientation conforte la trajectoire de cette séquence analytique à savoir préalablement la persistance des disparités d’ordre infrastructurel malgré la multitude de programmes implémentés ; Un management tatillon et improductif des ressources humaines notamment du corps enseignant et enfin un traitement consensuellement opportun des minorités.

2.2.1. La persistance des disparités d’ordre infrastructurel

Malgré la mise sur pied de nombreux projets tels que ceux susévoqués – dans la précédente sous-thématique - relatifs principalement à la redéfinition de l’architecture infrastructurelle des établissements scolaires (principalement primaires et collèges) dans les ZEP, le constat fait relève de vastes zones d’ombres qui ont tendance à négativer et à rendre caduque ce pan des réalisations des objectifs de la PEP. En effet, un cadre de terrain des services déconcentrés du MINESEC décrit ce fait en ces termes :

“ de nombreuses écoles n’existent que de noms, tant par manque de moyens ou même parfois par désir de plaire... de nombreux élèves restent à ce jour éloignés de plus de cinq à dix kilomètres de l’école la plus proche, alors que la PEP suppose de rapprocher l’école de l’apprenant...un apprenant qui doit parcourir chaque matin une telle distance pour aller à l’école... Imaginez ses performances...elles ne sont pas fameuses... La fatigue a vite raison de sa volonté d’apprendre avec... comme conséquences soit l’échec et donc le redoublement, soit l’abandon purement et simplement” CAD.MES.ES.2.

De fait, il est nécessaire de relever que l'une des caractéristiques majeures des ZEP est qu'elles font presque toutes parties des régions les plus vastes du pays avec tout ce que cela entraîne dans le processus de développement enclenché par les pouvoirs publics. Toutefois si ceci ne justifie nullement cela, il faut reconnaître comme le déplore un cadre des ONG que de nombreux établissements bien qu'existant réellement sur le terrain brillent hélas par une décrépitude qui en fait parfois rapidement un asile des serpents et des lézards. Il souligne en ces termes :

certaines écoles sont construites là où le besoin se pose le moins, la demande étant très faible... Mais elles y sont quand même construites du fait de certaines personnalités ressources originaires de ces localités ... qui veulent en faire bénéficier non pas forcément à toute la communauté villageoise, mais surtout à leur famille... Sinon, pourquoi construire une école dans un coin sous-peuplé au détriment d'un autre coin davantage peuplé, et obliger du fait même les enfants à parcourir d'énormes distances pour s'y rendre. CAD.ONG.ES.2.

Cette autre intervention démontre pour ainsi dire que le processus de création des écoles dans les différentes localités semble davantage sous-tendu non pas à une certaine logique de causalité elle-même assujettie à la loi de l'offre et de la demande, mais sans doute à des considérations politiques qui consacrent la pérenne indigence des plus défavorisés et l'éternelle surabondance des plus favorisés. Cet autre topo d'un autre cadre d'ONG dans l'Extrême-Nord semble même enfoncer le clou de cette indignation lorsqu'il décrit les difficultés ou même l'impossibilité de tout apprentissage dans des conditions minimales d'épanouissement. Il affirme à cet effet :

pas facile d'être un apprenant dans une école construite en matériaux provisoires, où la pluie peut vous tremper lorsqu'elle tombe, le soleil peut vous aveugler lorsqu'il brille ou la poussière vous aveugler lorsqu'il vente... Toute école a besoin d'un minimum de confort à l'instar de bâtiments sécurisés, d'électricité et de latrines y compris la cantine... Ce minimum de confort par ailleurs anodin constitue pour ma part un stimulus susceptible de booster l'engouement de l'enfant à apprendre''. CAD.ONG.EN.2.

Pourtant certains responsables ébauchent plutôt un schéma idyllique et une évolution rapide et même très positive à la construction des infrastructures scolaires qualitatives et même quantitatives, estimant que "Paris ne s'est pas construit en un jour". Voici à ce propos ce qu'en dit ce responsable des services centraux du MINEDUB :

"il fut un temps où les écoliers parcouraient de longues distances de l'ordre parfois de plusieurs dizaines de kilomètres pour pouvoir aller à l'école... Tout un voyage ; D'autres carrément étaient dans l'obligation de déménager de leur localité de vie pour aller chercher le savoir ailleurs, notamment en ville... ; Aujourd'hui, l'État a tout fait pour garantir chaque bourgade au moins d'une école ... Étant entendu qu'il est assez utopique de créer une école pour chaque élève. Bref l'effort devrait être relevé''RESP.MEB.1.

Il faut relever à titre indicatif que cet exercice d'évaluation qui couvre une période sensible de près de deux décennies a effectivement connu des scores tout à fait indicibles eût égard à leurs données sombres et que rendu près de vingt ans plus tard, un long chemin parsemé de nombreux projets a permis de construire de nombreuses infrastructures aussi bien dans des centres urbains que dans les périphéries. Si ce cadre des services déconcentrés reconnaît une telle donne, il marque néanmoins son désarroi lorsqu'il s'agit de la répartition équitable de ces infrastructures :

“...ce qui est à déplorer est le fait que de nombreux projets restent viabilisés là où le besoin est moindre au détriment des plus indigents...Vous constaterez par exemple que les infrastructures des centres urbains restent les mieux loties, contribuant à la discrimination des élèves des zones périphériques... généralement les plus défavorisés... Lorsque vous partez du centre urbain pour les périphéries, vous remarquez, au fur et à mesure de votre éloignement, la décrépitude jusqu'à même la diminution quasi totale des infrastructures scolaires viables..., alors qu'il y a une population jeune qui a besoin d'éducation. Cela va avoir forcément des effets négatifs dans les objectifs de la PEP”
CAD.MEB.NO.2

2.2.2. Un management tatillon et improductif des ressources humaines

Une analyse minutieuse de la répartition du personnel éducatif nous permet ici de relever que ce n'est pas tant la mauvaise répartition des ressources humaines qui phagocyte leur présence en ZEP que le désir pour nombre d'entre eux de désertir ces environnements jugés pour l'essentiel austère. En effet des enseignants sont régulièrement affectés dans les établissements créés dans toute l'étendue du territoire en tenant compte aussi bien de la demande relevée sur le terrain, que de la disponibilité des ressources humaines sollicitées tel que le relate ce responsable des services centraux des Enseignements secondaires.

“Les affectations des personnels enseignants accordent une place privilégiée aux ZEP étant entendu que nombre de ces établissements n'ont pas les moyens nécessaires de recruter des vacataires... Cependant nous devons reconnaître que nombreux parmi ces enseignants rechignent à rester dans ces zones jugées difficiles... et quelques fois même peu sûres... Certains usent alors de tous les moyens pour en être extirpé, pour des cieux jugés plus cléments”. RESP.MES.2

Indirectement donc, le système managérial ne semble souffrir d'aucun tâtonnement, car prenant en compte la loi de l'offre et de la demande dans le respect de l'équité qui sous-tend toute œuvre d'éducation prioritaire. Pourtant on observe malgré tout que les affectations et réaffectations sont effectuées par les mêmes autorités administratives compétentes en la matière et qui pour cela, sont censées s'assurer de ne pas vider un établissement de son personnel enseignant en faveur d'un autre qui parfois, en a déjà trop ou du moins n'en a pas besoin. Une irrationalité managériale qui somme toute devient alors préjudiciable à la PEP, car biaisée au

détriment des plus défavorisés comme semble d'ailleurs l'indiquer fort à propos ce cadre des services déconcentrés du MINESEC :

‘lorsque nous observons dans certains centres urbains – fussent-ils géographiquement classifiés ZEP - une prolifération d'enseignants qui se tournent les pouces tant ils sont nombreux et se retrouvent parfois sous-employés ou affectés dans des tâches administratives, alors qu'à côté, seulement à quelques kilomètres en périphérie parfois, d'autres établissements à cycle complet manquent d'enseignants dans certaines disciplines,... alors il faut interroger le principe qui prime dans la mutation des personnels éducatifs’’. CAD.MES.AD.1.

Certains autres cadres fondent plutôt le justificatif de cette désertion de nombreux enseignants des ZEP par non seulement les difficultés inhérentes à l'environnement dans lequel ils doivent se déployer quotidiennement, mais davantage dans l'absence quasi totale de mesures palliatives susceptibles de booster leur motivation et désir de bien faire. Ce cadre stipule en ces termes...

‘Lorsque vous prenez en compte les difficultés rencontrées dans la ZEP pour se déplacer du fait de la mauvaise qualité des routes et des coûts conséquents des déplacements... lorsque vous y ajoutez l'austérité ambiante due à l'absence ou la quasi-absence d'électricité et de l'eau potable, et parfois même de logements décentes, vous comprendrez sans difficulté le pourquoi des absences au poste... Certes il s'agit d'une minorité, mais il est évident que l'établissement d'une prime de risque ou ...bref la mise sur pieds d'un traitement de faveur pour tous ces personnels constitue un levier susceptible de changer la donne, d'améliorer les résultats des élèves et donner davantage de sens et d'efficacité à cette politique’’. CAD.MES.ES.4.

Pourtant malgré l'avantage de la clarté et franchise que véhicule cette opinion, d'autres responsables estiment l'inopportunité d'une telle mesure et la mauvaise foi faite dans l'évocation de cet élément, car estiment-ils, de nombreux fonctionnaires d'autres corps de métiers, notamment médecins, policiers, gendarmes, administrateurs, sont affectés dans ces zones indépendamment d'un quelconque traitement de faveur. Par ailleurs, le ‘patriotisme’ qui devrait sous-tendre ce corps de métier s'admoneste mal des considérations pécuniaires et matérialistes. Au demeurant, le seul aspect qui semble concilier les opinions des uns et autres reste le traitement réservé aux minorités et autres couches dites défavorisées.

2.2.3. Un traitement consensuellement opportun des minorités

Cet ultime point reste l'unique pour lequel les opinions des uns et autres convergent presque assidûment. En effet, l'essentiel des ZEP parcourues et des entretiens analysés nous fait montre de ce que les intérêts des minorités et autres couches très défavorisées restent de mise en matière d'éducation, jusqu'à un certain niveau scolaire :

“ de nombreux établissements scolaires sont désormais créés à proximité... ou carrément dans des campements de pygmées...Des politiques sont par ailleurs menées pour les sédentariser afin de bénéficier au maximum des bienfaits de l'éducation”.
CAD.MEB.ES.4.

De même d'autres couches tout aussi défavorisées profitent de cette politique qui semble véritablement leur accorder la part belle tel que le trahit cette révélation d'un autre cadre des ONG.

“L'État a adopté des mesures visant à sédentariser les M'bororos pour une meilleure prise en charge...L'avantage d'une telle mesure est qu'ils peuvent désormais bénéficier des droits primaires reconnus à tout homme ...notamment l'éducation.” CAD.ONG.NO.3.

De même cette affirmation d'un responsable des services centraux corrobore toutes ces appréhensions préalablement évoquées lorsqu'il souligne pour s'en féliciter que :

“les handicapés jouissent de nombreuses franchises en matière d'éducation...qui les dispensent de nombreuses contraintes... ; tout en leur assurant des avantages et une protection maximum en milieu scolaire”.
RESP.MEB1

SOUS-THEME III : ÉVALUATION DE L'EFFICACITÉ EN MATIÈRE DE QUALITÉ DE L'ÉDUCATION DANS LES ZEP

L'analyse de cet aspect relatif à l'évaluation de la qualité de l'éducation dans les ZEP s'est principalement fondée sur la théorie générale de l'action de T. Parsons (1951). Considérée par les philosophes comme une branche de la philosophie qui analyse les actions intentionnelles des humains et basée sur l'éthique, la conception parsonienne consacre quatre principes essentiels à toute action préalable tels qu'exposés ci-dessous :

- la poursuite préalable d'objectifs définis : Dans le cas échéant la qualité de l'éducation offerte aux apprenants.
- l'adaptation aux aléas environnementaux : il s'agit dans notre contexte d'étude de la prise en compte des disparités spécifiques que traverse chaque ZEP, fut-ce en matière sécuritaire, naturelle ou conjoncturelle.
- l'intégration des acteurs dans le système social : Prendre notablement en compte les spécificités socioanthropologiques de chaque ZEP pour une meilleure compréhension des difficultés rencontrées et des réalités étudiées.
- la stabilité normative ou latente.

Dès lors, l'analyse des différents entretiens nous permet de relever deux principales trajectoires des actions menées en vue de parvenir au but prédéfini. Il s'agit préalablement de la

vulgarisation des formations, séminaires et autres activités connexes visant le renforcement des capacités ; subséquemment de l'intrusion des facteurs parasites qui contribuent à la dilution de l'objectif de la qualité poursuivi.

3.1. Une PEP fondée sur les formations, séminaires et activités de renforcement des capacités

Outre la formation initiale apprise dans les écoles normales, les pouvoirs publics disposent d'une multitude d'autres mesures parallèles ou connexes permettant de veiller et même de rehausser la formation ou le niveau de compétence des enseignants pour ce qui concerne leurs savoirs, savoir-faire et savoir-être. De fait, les inspections nationales coordonnent celles régionales en charge de la pédagogie, lesquelles se déploient sur le terrain à travers un suivi méticuleux des enseignants dans leur méthode d'enseignement. Voici en quels termes ce responsable d'administration centrale procède pour décrire ces tâches :

‘la qualité de l'éducation en ZEP et partout dans le territoire contribue d'une mesure de veille permanente... Elle est fondamentalement basée sur des activités de formation menée sur le terrain par des inspecteurs pédagogiques dédiés à cet effet’. RESP.MES.1

Cette affirmation et d'ailleurs soutenue par cet autre responsable des services centraux qui estime que :

‘ même les bourgades les plus reculées du pays reçoivent la visite des inspecteurs ... qui viennent s'assurer de la conformité des méthodes pédagogiques utilisées, des programmes enseignés, mais également du suivi pédagogique dont doivent bénéficier les personnels éducatifs dans leurs activités d'enseignement-apprentissage ’. RESP.MEB2.

S'il faut reconnaître par cette affirmation qu'il s'agit effectivement du principe, les faits ne sont pas toujours aussi conformes surtout pour ce qui concerne les personnels enseignants et/ou cadres administratifs affectés en ZEP et qui du fait de grandes distances et de la mauvaiseté des routes, doublé du cout élevé des transports, se voient très souvent privés de la visite de ces derniers tels que le témoigne d'ailleurs ce cadre des services déconcentrés :

‘ ça fait deux à trois ans nous n'avons pas reçu la visite d'un inspecteur... Est-ce que c'est facile?... 110 km de route cahoteuse c'est pas donné. Et tu t'amuses, vous faites deux à trois jours en route en fonction des saisons » CAD.MEB.ES.3.

De fait, il faut souligner que de manière périodique, les inspecteurs se déploient dans les circonscriptions en ayant à cœur d'accorder en principe la primauté aux localités les plus éloignées.

‘Nous sommes conscients de la nécessité... de l’obligation qu’il y a de veiller sur le suivi pédagogique des enseignants... condition sine qua non de leurs performances et des résultats des élèves. C’est pourquoi chaque année, est organisé au moins un séminaire trimestriel ou une séance de travail avec les enseignants, en fonction d’un calendrier bien prédéfini..., pour renforcer leurs aptitudes et capacités d’enseignement’’. CAD.MEB.NO.1.

En effet et outre l’organisation des séminaires et autres séances de formation visant à renforcer les capacités d’enseignement du personnel éducatif, il est prévu des visites de classes dans le cadre d’inspections groupées ou ciblées des personnels enseignants tel que le confesse cet inspecteur pédagogique régional.

‘Nous procédons périodiquement en fonction d’un calendrier défini à l’avance, à des visites de classes des collègues de terrain...au cours desquels nous avons la latitude de nous assurer de la conformité des méthodes d’enseignement employées, et aussi de combler d’éventuelles lacunes constatées. En fait il s’agit d’un suivi pédagogique dont le but est de toujours conforter la qualité de l’éducation offerte à nos apprenants et spécifiquement ceux de cette ZEP qui en a le plus besoin...’’. CAD.MES.AD.2.

Toutefois, il faut relever que si l’esprit de la loi procède de toutes les affirmations et opinions précédemment émises par ces responsables et autres acteurs éducatifs, il reste qu’il y a le texte et le contexte, la loi et l’esprit de la loi. En effet, beaucoup de règles sont clairement mentionnées selon et dans la loi, dont la réalisation sur le terrain ne semble pas tout à fait acquise.

3.2. Une qualité de l’éducation diluée dans un contexte géoconjoncturel peu favorable

De nombreux facteurs naturels et conjoncturels semblent conditionner toute la bonne foi émise précédemment par les responsables et cadres, relativement au suivi pédagogique des enseignants. En effet, l’une des spécificités des ZEP est leur enclavement sans nul pareil qui en fait non seulement des zones difficiles à vivre, mais parfois davantage des zones à risques qui conséquemment, bloquent ou anéantissent toute action des pouvoirs publics visant à relever la qualité de l’éducation. Voici à cet effet ce qu’en dit un cadre de terrain :

‘le déploiement des inspecteurs sur le terrain est fonction de plusieurs aléas notamment sécuritaires...il serait inopportun de les laisser aller dans des zones à risques ou traversées par des crises sécuritaires, étant donné que... aussi bien les apprenants que les enseignants y sont en difficulté et donc ... que toutes les conditions ne sont pas réunies pour leur permettre d’effectuer sereinement leur travail’’. CAD.MES.EN.2.

Un premier couac qui montre assurément l’impossibilité pour les inspecteurs de descendre automatiquement sur le terrain pour s’enquérir de la qualité de l’éducation. Il faut en

effet relever pour s'en offusquer que quatre des cinq régions constituant les ZEP, et principalement les zones limitrophes les plus enclavées et donc naturellement défavorisées, traversent effectivement des crises sécuritaires internes ou dues aux incursions externes, lesquelles impactent négativement sur le climat sociopolitique et économique de nombreuses localités, avec de fortes incidences sur le secteur éducatif. De nombreuses écoles ont ainsi été fermées dans les zones de conflit créées par Boko Haram dans l'extrême-Nord et à l'est, tandis que d'autres ont été ouvertes ou transformées pour pouvoir recueillir les élèves déplacés internes. À ceci s'ajoutent certains aléas climatiques qui ne facilitent nullement le travail des inspecteurs et autres cadres éducatifs chargés de veiller sur la qualité de l'éducation.

‘Les saisons de crues sont les plus dangereuses...elles bloquent toutes activités, car tout est inondé y compris parfois les routes et mêmes certains établissements..., ce qui oblige certains chefs d'établissements à fermer momentanément les écoles pour la sécurité des enfants’’. CAD.MEB.EN.2.

Un autre va d'ailleurs plus loin et trouve en ces divers aléas naturels et conjoncturels l'une des raisons majeures des contre-performances des apprenants comparativement à d'autres régions.

‘De nombreux éléments ne plaident pas en faveur de la qualité de l'éducation ici...lorsque ce ne sont pas de fortes chaleurs, ce sont de fortes pluies...lorsque la nature devient même clémente, l'insécurité s'y mêle avec des prises d'otages qui plombent l'atmosphère et refroidissent les ardeurs’’. CAD.MEB.NO.1.

Il ressort somme toute de ces opinions que le rôle de veille des responsables éducatifs notamment des inspecteurs nationaux, régionaux et même d'arrondissement pour ce qui concerne l'éducation de base, reste réellement effectué dans l'esprit. Toutefois, s'agissant de la lettre, les aléas naturels et conjoncturels ne plaident nullement en faveur de la soutenabilité de cette qualité, bien au contraire, tend à la diluer conformément à cet aveu d'un cadre du MINEDUB :

‘tous ces aléas sont susceptibles d'avoir des répercussions négatives sur le déploiement des personnels, inspecteurs, enseignants ou cadres..., entraînant parfois le retard ou même l'absence des autres ...le retard sur la répartition des moyens nécessaires aux activités didactiques et pédagogiques, le cas par exemple de certains retards quelques fois relevés sur la distribution des paquets minimum’’. CAD.MEB.AD.1.

Et lorsque nous connaissons l'incidence précisément dudit paquet minimum sur la qualité de l'éducation, il va sans dire que son absence ou du moins arrivée tardive dans l'établissement ne peut qu'avoir des conséquences négatives.

SOUS-THÈME IV : ÉVALUATION DE L'EFFICACITÉ EN MATIÈRE DES RÉSULTATS SCOLAIRES OBTENUS PAR LES APPRENANTS EN ZEP

S'il est admis et relevé que l'objectif majeur de la PEP est le relèvement de performances des apprenants en ZEP à travers l'adoption de nombreuses mesures y afférentes, le constat fait sur le terrain ne semble pas nécessairement corroborer une telle option à la lecture notamment de la théorie de l'utilisation encore dite théorie de l'activité impulsée par des philosophes tels qu'A. Leontiev et L. Vitgovskty. En effet cette théorie qui s'affiche en parallélisme avec celle de l'action - qui sous-tend la manière dont une action devrait fonctionner -, pose les jalons de la réalité du terrain, c'est-à-dire les faits concrets et palpables du déroulement réel d'un programme sur le terrain en adaptation aux aléas contextuels et conjoncturels ambiants. De fait, l'analyse de nos entretiens à la lumière de cet angle théorique et relativement à l'évaluation des résultats des apprenants nous permet derechef de mettre en évidence l'éventuelle disparité susceptible 'exister entre l'énoncé théorique et la pratique réelle sur le terrain, bref entre l'idéal convoqué et la réalité palpable.

L'analyse des entretiens relatifs aux performances des apprenants en ZEP nous permet de relever deux principales données en amont à savoir, des résultats conditionnés par le contexte (aléas climatiques, sécuritaires et conjoncturels), mais également des résultats assujettis à la modicité des moyens de l'État.

4.1.Des résultats conditionnés par le contexte

De manière générale et s'agissant spécifiquement des performances scolaires des apprenants en ZEP, elles sont conditionnées par de nombreux aléas tels que susmentionnés et selon les évocations qui en ont été faites par nos interviewés : aléas climatiques, sécuritaires et conjoncturels. Quoi qu'il en soit et s'agissant spécifiquement des performances des enfants des classes d'examen notamment CM2 et 3^e leurs performances peu élogieuses sont très souvent à l'origine de nombreux décrochages tel que le relate par ce cadre de terrain :

“la charge scolaire des enfants en classes d'examen reste relativement plus grande que celle des élèves des niveaux intermédiaires, compte tenu surtout des frais des dossiers d'examen à constituer...L'élève qui échoue... est perçu comme une charge pour les parents dont les moyens par ailleurs ne sont généralement pas consistants... D'où les nombreux décrochages que vous pouvez constater”. CAD.MES.NO.1.

Il faut préciser à cet endroit que nous nous situons dans des zones de grande pauvreté avec des parents qui n'ont parfois aucune source de revenus si oui, celles issues des activités primaires. Il est donc plus loisible pour eux d'exploiter ces enfants dans des entreprises

informelles de commerce ou d'agriculture ou ils gagnent rapidement et directement, plutôt que d'insister à les envoyer faire de longues études à la rentabilité incertaine. Par ailleurs, s'agissant des enfants ayant réussis avec brio leur examen, ils culbutent également à une nouvelle difficulté notamment la charge scolaire de la nouvelle classe à laquelle ils accèdent. En effet, partir du CM2 au lycée ou du premier cycle du collège au lycée (3^e en seconde) change souvent la donne tel qu'explicité par cet autre éminent cadre de terrain.

“L'entrée au lycée pour un enfant qui part du primaire au secondaire implique de nouvelles charges conséquentes pour les parents... et les moins avertis ont tendance à se décourager ... estimant que l'éducation de l'enfant coûte de plus en plus cher ... mais mieux encore, que l'enfant est d'ailleurs allé loin dans ses études puisqu'il sait quand même lire et écrire”. CAD.MES.ES.2.

Toutes attitudes qui ne peuvent que stimuler soit à un décrochage de l'apprenant, soit à un redoublement. De fait il reste évident en ces zones que les transitions entre deux cycles doublent et parfois même triplent souvent le coût des études de l'enfant dans la mesure où de nombreux parmi eux se retrouvent désormais éloignés du collège ou du lycée le plus proche, car ayant passé le cycle antérieur dans une localité ne jouissant pas de la présence ou du moins de la proximité d'un établissement secondaire approprié pour l'accueillir. Cet autre cadre des services déconcentrés décrit à suffisance le malaise qui en émane :

“de nombreux parents se retrouvent dos au mur après le succès de leurs enfants à intégrer le collège [6e] ou le lycée [2nde] ... En effet, ils doivent envoyer l'enfant en ville ou dans une localité autre disposant des infrastructures nécessaires c'est-à-dire du collège ou du lycée, avec tout ce que cela comporte comme dépenses... La modicité de leurs moyens les oblige alors à laisser tomber et beaucoup parmi eux se retrouvent au quartier”. CAD.MES.ES.1.

Ceci ne fait nullement le jeu de la PEP qui paradoxalement est censée avoir été créée pour juguler une telle défaillance.

5.2.Des résultats assujettis à la modicité des moyens de l'État

Les analyses effectuées nous obligent à nous rendre à l'évidence à savoir : la politique sans les moyens est vaine, et les moyens sans une politique saine et viable sont inutiles. En effet, s'il est une lapalissade de rappeler la pertinence et même la nécessité de la PEP dans le contexte préalablement décrit, il n'est alors nullement fortuit de préciser qu'elle reste irréprochable dans son esprit, mais hautement blâmable dans sa forme, du fait de la modicité des moyens dont dispose l'État et affectés à cette tâche. Une telle limite a pour conséquence majeure de relativiser ses objectifs à défaut de les annihiler, faute de pouvoir les réaliser. De fait l'absence d'instauration d'une discrimination positive susceptible de booster le moral des acteurs éducatifs

de ces zones, et spécifiquement des enseignants, relève irrémédiablement d'une telle lacune, tel que l'évoque ce responsable de l'administration centrale :

'le Chef de l'État fait le maximum en matière de traitement de ses salariés et spécifiquement des enseignants. Ils restent d'ailleurs à ce jour les mieux lotis comparativement à d'autres corps, en termes de grille indiciaire...Les plus gros montants du budget leurs demeurent d'ailleurs alloués, preuve que l'État ne lésine sur aucun moyen pour leur apporter satisfaction...Des revalorisations salariales peuvent par ailleurs être revues à la hausse à tout moment comme par le passé, en fonction de l'état de santé de l'économie du pays...'
RESP.MES.1.

En d'autres termes, la plus belle femme du monde ne peut que donner ce qu'elle a. Mais la PEP, qui est précisément consciente de ces failles, multiplie évidemment des subterfuges pour les juguler. C'est le cas de l'adoption de mesures visant à vulgariser et à privilégier les recrutements, affectations et même nominations des fils de la localité tel que relevé par cet autre éminent responsable des services centraux de l'Éducation de Base :

'... le fait pour l'Etat de privilégier des recrutements et affectations et même des nominations des natifs, des autochtones ou des originaires de la localité contribue à minimiser les coûts de déplacement de tous ces personnels ... mais également à maximiser le rendement de ces derniers au regard de leur assiduité...'. RESP.MEB.1.

Il faut effectivement noter ici que les coûts inhérents au déplacement des personnels recrutés, affectés ou nommés par l'administration reviennent en principe à l'État dans le cadre d'une « mise en route ». Aussi plus la distance du lieu de mutation est courte, plus elle est moins coûteuse pour le denier public et inversement. Par ailleurs un constat est établi que le personnel affecté qui est originaire de la localité d'affectation est plus assidu et régulier, car se sachant chez lui, et donc directement impliqué par le devenir de ces apprenants. A contrario, plus le personnel affecté dans une localité vient de loin, plus ses périodes d'abandon de postes sont parfois prolongées et nombreuses dans le but évident de se rapprocher des siens. Voici en quels termes le décrit ce cadre de terrain :

'on constate que les enseignants venant de loin et ayant laissé loin derrière eux parents et bagages ...ont tendance à s'absenter à leur poste plus que ceux originaires des lieux d'affectation. Ils doivent rejoindre permanemment leurs familles pour s'assurer de leur quiétude ou régler des problèmes familiaux divers...certains estiment qu'ils ne peuvent emmener leur famille avec eux, au motif que les conditions de vie ne sont pas adaptées... ce qui n'est d'ailleurs pas tout à fait faux. D'autres encore se focalisent généralement sur la rudesse du climat auquel ils ne sont pas habitués pour désertier momentanément leur poste dès que l'occasion se présente'. CAD.MES.NO.2.

Or ces abandons ou absences intempestives au poste ne peuvent nullement plaider en faveur des résultats élogieux des apprenants. Un enseignant absent ou irrégulier au poste ne peut que constituer des apprenants ignorants ou intellectuellement attardés du fait du non-respect de la couverture des heures d'enseignement et surtout des programmes.

SOUS-THÈME V : LES FACTEURS D'ENTRAVE À L'EFFICACITÉ DE LA PEP EN ZEP

Les facteurs entravant ou susceptibles d'entraver la bonne implémentation de la PEP en ZEP sont nombreux et d'aucuns ont déjà été identifiés plus haut par certains interviewés. De fait, nos analyses nous permettent de relever préalablement les caractéristiques d'un État volontaire, mais débordé (impuissant), autant qu'une absence de discrimination positive inopportune.

5.1. Un État volontaire, mais débordé (impuissant)

Cet aspect du débordement ou de l'impuissance de l'État se caractérise par un triptyque notable à savoir une situation sécuritaire délétère, une pauvreté ambiante doublée d'aléas naturels inopportuns.

S'agissant de la situation sécuritaire, elle ne plaide nullement en faveur du système éducatif et contribue précisément à saper les mesures mises sur pieds dans le cadre de l'implémentation de la PEP tel que le relate ce cadre de terrain :

''la situation sécuritaire ne favorise pas la mise sur pied de la PEP ...Elle contribue au contraire à détruire certains acquis réalisés dans ce cadre, car emmène l'État à revoir ses politiques en fonction de l'évolution sur le terrain''.
CAD.MEB.EN.2.

Le nœud gordien ici est que des écoles sont abandonnées, d'autre restructurées, d'autres encore construites à la va-vite pour pallier à la situation du moment et permettre à tout prix que les enfants jouissent de leurs droits à l'éducation. De même, à défaut des cas des crises et conflits qui entraînent ces extrémités, les cas de rapt et d'incursions étrangères ne sont pas moindres avec pratiquement les mêmes dégâts tels que le dénonce ce cadre des services déconcentrés.

''Les kidnappings d'enfants ou même d'adultes provoquent généralement un arrêt momentané des cours dans ces localités, car les populations vivent alors dans la peur de nouveaux enlèvements...Ce qui ne peut contribuer qu'à retarder le niveau scolaire de ces enfants ...C'est d'ailleurs le même effet lors des incursions qui provoquent le déplacement interne des populations et aussi des infrastructures scolaires...''. CAD.MEB.AD.1.

D'autres fondent davantage les entraves de l'implémentation de la PEP sur le statut social des parents qu'ils trouvent extrêmement pauvres pour saisir les opportunités d'éducation qui leur sont gracieusement offertes dans le cadre de la PEP. Voici à ce propos ce qu'en dit ce cadre :

‘‘il faut reconnaître que l’Etat a fourni de nombreux efforts pour rapprocher l’école des écoliers... Cependant il faut également reconnaître que le pouvoir d’achat de nombreuses personnes dans ces localités est tellement insignifiant qu’il ne leur permet pas de saisir ces opportunités, compte tenu des coûts élevés de la vie’’. CAD.MEB.NO.2.

De fait les principales activités qui occupent le quotidien des individus dans ces localités résident dans le secteur primaire fort peu rentable ; Ainsi au lieu de s’échiner pour pousser l’enfant à faire des études au rendement quelque peu douteux, il reste plus directement bénéfique pour eux de le motiver plutôt à se lancer précocement dans une vie active qui somme toute pourrait rapidement bénéficier à ses cadets nombreux et peut-être même à ses parents. Il est ainsi évident qu’une telle mentalité ne peut contribuer qu’à entraver l’implémentation de la PEP en ces milieux.

L’autre élément qui constitue une entrave certaine au déploiement de la PEP en ZEP réside ni plus ni moins dans de nombreux aléas naturels à l’instar de la rigueur du climat. En effet, certaines ZEP sont le domaine des extrêmes (Extrême-Nord, Nord) par leur chaleur ou leurs inondations. Dans les deux cas, ces facteurs sont des éléments d’entrave sérieux qui bloquent le système éducatif. D’autres encore, très immenses, connaissent un enclavement sans nul pareil qui freine la mise sur pied de la PEP.

Ce cadre affirme en effet :

‘‘la superficie seule de la région [Est] constitue un énorme frein à la PEP, car cette région devrait être divisée pour davantage rapprocher l’administration des administrés et ainsi l’école des écoliers... En fait, son immensité rend sa mise en valeur difficile et indirectement l’implémentation de la PEP’’. CAD.MEB.ES.1.

En effet, des zones qui sont coupées périodiquement des centres urbains du fait des caprices des saisons ou de l’écroulement d’un pont ; des localités de courtes distances qui pour être reliées doivent se faire en plusieurs jours, de telles difficultés impactent sérieusement tous les domaines sociopolitique, économique et culturel notamment éducatif.

5.2. Une absence de discrimination positive inopportune

Ce point non des moindres de notre analyse est assez expressif par le truchement de deux éléments notamment, l’octroi de primes de rendement modiques et contre-productives et enfin l’absence quasi totale de facilités. En effet, la prime de rendement dans ces localités ne se démarque pratiquement pas de celle des autres localités et varie de l’ordre de 500 [parfois moins] à 3000 FCFA en fonction du grade, mais surtout de la fonction de l’enseignant, mais aussi en fonction des effectifs de l’établissement. Cette prime qui est trimestrielle ne peut certainement

constituer un élément de motivation pour un enseignant travaillant dans ces localités et traversant des difficultés que d'autres ne traversent pas. Voici d'ailleurs ce qu'en dit un cadre de terrain :

''la modicité des primes trimestrielles offertes aux enseignants et tous les personnels éducatifs peuvent valablement être considérée comme l'un des motifs qui ne plaide pas en faveur d'un ancrage des enseignants qui cherchent presque toujours à partir... Parfois vous voyez l'un venir prendre service, et alors qu'il ne s'est même pas encore installé pour remplir ses fonctions, il vous envoie une note d'affectation le mutant vers des lieux plus cléments...Je suis convaincu qu'une prime conséquente de l'ordre du tiers ou peut-être même du quart du salaire pour les personnels travaillant en ZEP, doublerait leur entrain à rester et à donner le meilleur d'eux-mes malgré les difficultés du milieu''. CAD.MES.ES.2.

De même l'absence quasi totale de facilités quelconques relatives au logement, à l'eau courante ou à l'électricité, à la locomotion constitue un autre goulot d'étranglement qui contribue à saborder les objectifs nobles de la PEP.

''Rien ne pourrait fondamentalement motiver un enseignant ambitieux à rester dans une localité où tout manque ;;; l'eau est une denrée rare, ...l'électricité est un lointain souvenir... l'habitat... vous vous débrouillez... bref... il faut beaucoup de patriotisme pour y rester et consentir à s'éterniser... beaucoup d'ailleurs parmi ceux qui sont ici depuis plus de cinq ans, y restent non pas du fait de leur métier d'affectation, mais davantage pour les activités parallèles qu'ils ont développées et qui visiblement sont plus lucratives''. CAD.MES.ES.2.

Au terme de ce premier registre d'analyse, on constate à l'écoute des opinions des uns et autres acteurs ou bénéficiaires que l'implémentation de la PEP en ZEP n'est nullement une gageure et ne saurait être considérée comme un franc succès. Bien au contraire, qu'il s'agisse de l'implémentation des projets éducatifs et de l'offre que de la qualité de l'éducation et son corollaire de réussite scolaire, l'essentiel des interviewés semble relever davantage les failles de cette politique subodorant un échec tacite de la PEP.

5.1.1.1.L'analyse des données documentaires

Présentation des données de l'analyse documentaire et des données statistiques. Ce point de notre analyse consiste à évaluer l'efficacité de la PEP appliquée en ZEP à la lecture de l'analyse documentaire et des différentes données statistiques engrangées au cours de notre recherche. De fait, ce point s'appesantit sur l'évaluation de l'efficacité dans la réalisation des projets éducatifs en ZEP, l'efficacité en matière d'offre en éducation, l'efficacité en matière de qualité de l'éducation distillée dans les ZEP, l'efficacité en matière des résultats scolaires obtenus par les apprenants en ZEP, sans omettre de relever les facteurs d'entrave à la réalisation des résultats prédéfinis par la PEP. Nous nous appuyons de ce fait sur le paradigme sociologique développé

par de nombreux auteurs tels Bourdieu et Passeron (1964, 1970), Boudon (1973), Perrenoud (1979) dont l'exploitation nous permet de classer l'évaluation comme instrument d'exposition des disparités existantes ou susceptibles d'exister entre deux ou plusieurs entités.

Ainsi, les divers documents qui retiennent notre attention dans cet exercice sont ceux qui exposent du fait que les hommes sont naturellement différents, idem pour les sociétés, les régions et autres entités, ce qui implique inconditionnellement une prise en compte desdites différences dans le cadre d'une évaluation qui se veut fiable et viable. Le paradigme sociologique intervient somme toute pour permettre une prise en compte des qualités personnelles et des différences sociales dans le processus évaluatif pour une meilleure justice et équité. Dans cet ordre d'idées, plus d'une centaine de documents et données statistiques ont pu être collectés et analysés dans le cadre de cette recherche, tel qu'illustré dans le tableau ... précédent. Ce tableau illustre en effet de ce que l'essentiel de la documentation collectée provient des Ministères en charge de l'éducation ainsi que de leurs services déconcentrés, notamment les différentes délégations régionales et/ou départementales, certaines ONG et même OI (UNESCO, UNICEF) concernées par le sujet de l'éducation. Ainsi, archives, rapports d'étude, plans d'action, documents divers, articles scientifiques ou de presses nous ont tous intéressés dans la construction qualitative de notre raisonnement empirique.

Comme l'indique son vocable, l'analyse documentaire est un exercice qui consiste à se servir de toute la documentation existant préalablement sur un sujet ou une thématique, de manière à en faire des traductions logiques et interprétations rationnelles susceptibles d'éclairer davantage le lecteur sur le sujet d'étude. À cet effet, nous nous sommes basés sur une documentation aussi diverse que des rapports d'évaluation, des livres et articles traitant de notre thème et sujet d'étude, des documents d'archives des administrations centrales et/ou des services déconcentrés de l'État, des ONG, des établissements scolaires et même des individus, des textes officiels relatifs au thème de notre étude, bref de toute documentation relative à l'évaluation des politiques d'éducation prioritaire en Zones d'éducation prioritaire au Cameroun.

De fait outre les textes officiels consacrant l'implémentation de l'éducation prioritaire dans certaines régions du Cameroun et qui nous a permis de remonter aux origines et circonstance de l'instauration de l'éducation prioritaire au Cameroun, les documents historiques nous ont tout aussi permis de remonter à la genèse de l'inégalitarisme en matière d'éducation tout en exploitant à bon escient les tableaux et autres documents statistiques préexistants et relatifs à notre sujet d'étude. L'exploitation des documents officiels à l'instar des arrêtés et décrets, relatifs à l'implémentation de la politique d'éducation prioritaire au Cameroun à travers l'impulsion de l'offre et de la qualité de l'éducation, de l'amélioration des performances des

apprenants, des méthodes et décisions susceptibles de booster l'éducation de la jeune fille, bref des documents dont l'exploitation analytique permet de comprendre davantage le phénomène relevé dans notre sujet ou du moins de faciliter la compréhension dudit phénomène. De fait, toute cette documentation ressassée nous a permis de mieux appréhender notre thématique et clarifier notre sujet, de pouvoir cerner davantage la justesse de nos hypothèses et leurs modalités de résolutions ; Bref, l'utilisation de cet instrument comme outil de collecte des données nous a permis de mieux appréhender et résoudre les difficultés soulevées par notre thématique, en y apportant dans une grande mesure des éléments de réponse.

Les acteurs de la PEP et ses représentants. Notre analyse documentaire relève de ce que l'acteur de la politique d'éducation prioritaire n'est rien moins que l'État, matérialisé à travers ses représentants officiels et parfois officieux à l'instar du Président de la République, les ministres et autres membres du gouvernement en charge spécifiquement de l'Éducation, les autres représentants de cette administration aux niveaux régionaux, départementaux et d'arrondissements, les ONG et autres OI. À cet effet, la Constitution du 18 janvier 1996 reconnaît d'ailleurs à l'Etat ses prérogatives en matière de définition du système éducatif du pays et partant, de l'organisation et du contrôle de l'enseignement des niveaux primaires à ceux supérieurs. En vertu de la constitution, l'État assure en effet l'offre et la demande éducative et veille à ce titre que tous les apprenants du Nord au Sud, de l'Est à l'Ouest soit scolarisés de la même qualité de l'éducation qui puisse forger leur personnalité future pour un rendement judicieux à la nation, de manière à éviter les possibles disparités qui sont susceptibles de créer à court, moyen ou long terme des clivages à l'origine de nombreuses frustrations. La même loi octroie à l'État la prérogative de créer ou faire créer, ouvrir, financer et même faire fonctionner en lieu et temps opportun, tout établissement scolaire ou de formation publique ou privée susceptible d'offrir aux apprenants les enseignements et la formation idoine requise pour un construit social bénéfique à l'entière nation. L'État dès lors est représenté par son chef qui par voie référendaire, législative ou de décision, prend toutes les mesures qu'il juge opportunes pour atteindre les objectifs de construction d'un apprenant « *enraciné dans sa culture et ouvert au monde* », tel que défini par la Loi d'Orientation de 1998.

Les objectifs de la PEP et ses instruments de codification. Au vu de tout ce qui précède, l'objectif de la PEP est unique : Instaurer un système éducatif susceptible de juguler les disparités inhérentes aux régions en apportant davantage son soutien à ceux qui en ont le moins, sans pour autant minorer les autres. Ainsi outre la Constitution du Cameroun, cet objectif assez implicite se manifeste de manière explicite dans de nombreux documents étatiques (Décrets, arrêtés, circulaires, discours ...) ou internationaux (Conventions) consentis par l'État du

Cameroun. De fait et du point de vue constitutionnel, la politique de l'Éducation Prioritaire est forgée dès l'entame lorsque la Constitution énonce clairement que « *l'éducation est une priorité nationale* ». Il va donc de soi que de manière normative, la notion de « *priorité* » fonde bel et bien le système éducatif camerounais. De même et au regard des disparités certaines qui discriminent certaines régions des autres et qui relèvent à titre d'illustration des fossés criards en matière de scolarisation des jeunes apprenants, l'État conteste une telle donne et se donne une fois de plus la norme appropriée et clairement codifiée dans le Préambule de la Constitution du 18 janvier 1996 qui reconnaît le caractère obligatoire de l'enseignement de base et la gratuité de l'école primaire publique.

Une telle mesure étatique fondée sur un socle normatif aussi consistant ne peut que constituer une base assez rigide sur laquelle la politique d'éducation prioritaire peut s'accouder pour une efficacité certaine. Par ailleurs, de nombreux documents officiels complémentaires viennent s'ajouter à ces préliminaires normatifs pour consolider l'implémentation de la PEP en ZEP, et en déterminer l'efficacité. Sur le plan international, les documents consultés nous permettent également de relever un niveau d'implication du Cameroun qui vise non simplement la matérialisation d'une PEP en ZEP, mais bien davantage la probabilité de parvenir à son efficacité. De ce fait, plusieurs conventions ratifiées par le Cameroun ont été exploitées dans cette recherche dans le but de trouver les fondements normatifs internationaux de la PEP implémentée dans les ZEP et dont les plus illustratives à cet effet sont les conventions pour l'Éducation Pour Tous (EPT) et la convention pour l'alphabétisation des enfants et des adultes. L'adoption de cette convention par le Cameroun lui permet pour ainsi dire de juguler les déficits en éducation observées dans ces zones (ZEP) et qui créent des discriminations de facto. Une telle convention conforte davantage les fondements normatifs de la PEP qui endosse derechef une mission de salut public dont l'esprit est la disparition de toute discrimination en milieux éducatifs, par l'instauration de mesures idoines visant la prise en compte de toutes les couches sociales et spécifiquement des plus déshéritées.

De même, cette Convention qui prend prioritairement en compte l'alphabétisation des tous petits, ne néglige nullement celle des plus grands et notamment des adultes qu'elle considère également comme une faille majeure dans le système éducatif global du pays et qui pour ce faire, exige un traitement conséquent. En somme, l'évaluation de la PEP en ZEP en vue de relever son efficacité ou non passe par l'étude de toute cette documentation ci-dessus classifiée et qui nous permet de déterminer dans les divers contours et détours de notre thématique, l'importance des modalités sans lesquelles une telle évaluation ne se peut construire.

Les bénéficiaires de la PEP en ZEP. Les bénéficiaires de la PEP tels que relevés dans les documents sont assurément les enseignants et les apprenants qui conséquemment peuvent, à travers une réelle implémentation de la PEP en ZEP, voir leurs conditions d'enseignements-apprentissages être améliorées. En effet, l'exploitation de la documentation relevée plus haut définit plus ou moins clairement les conditions d'enseignement qui devraient sous-tendre les apprentissages des apprenants qui devraient pour le moins bénéficier de certaines commodités indispensables pour une éducation de qualité et une conformité à la loi de l'offre et de la demande. De même, les enseignants dans le même contexte doivent bénéficier de certaines facilités qui logiquement contribuent indubitablement à une redynamisation de leurs conditions de travail et à l'atteinte des résultats scolaires préétablis.

De fait, la prise en compte des spécificités des ZEP et la poursuite des objectifs de la PEP en ZEP tels que relevés par la documentation y afférente sont susceptibles, compte tenu du sérieux mis dans leur implémentation, de forger une efficacité certaine que seul l'exercice d'évaluation peut confirmer ou infirmer. Dès lors qu'il s'agisse de l'évaluation des projets éducatifs ou de l'offre et la demande en éducation, qu'il s'agisse de la qualité de l'éducation ou des résultats des apprenants en ZEP, leur efficacité devient fonction du respect de certains critères dont l'implémentation sur le terrain doit être nettement visible et clairement perceptible, de manière à en être suffisamment fiable et donc vérifiable.

À cet effet, les documents consultés et analysés nous permettent de relever au moins du point de vue textuel et théorique qu'une telle efficacité, loin d'être une simple vue de l'esprit, devient alors effectivement une réalité. Ainsi, ce second registre d'analyse penche davantage et de manière non feinte vers la consolidation d'une efficacité réelle de la PEP dans les ZEP et donc du succès dans son implémentation. Toutefois, la réalité du terrain à travers l'observation peut-elle corroborer cette option ?

5.1.1.2. Analyse des données issues de l'observation. La présentation des résultats issus des données d'observation se présente dans ce travail en deux axes relevant des positions d'externalité ou internalité.

Observation en contexte d'externalité. Cette position de collecte des données d'observation nous a permis de relever des informations éparses et disparates relatives à des éléments aussi divers que diversifiés à l'instar de la description des ressources infrastructurelles et des différents réseaux.

➤ Description des ressources infrastructurelles

De fait l'essentiel des voies qui nous ont mené sur les chemins de la collecte des données et spécifiquement de l'observation ont été parsemées d'embûches tant elles sont enclavées, poussiéreuses ou boueuses en fonction des saisons, avec d'ailleurs incidence caractérisée sur la ponctualité et régularité des acteurs de l'éducation. En effet, observation a été faite que les cours commencent difficilement à 7h30 comme initialement fixé dans l'ensemble du territoire, du fait des distances parfois énormes que les enseignants et apprenants doivent journallement parcourir pour être à l'école. Ainsi, lorsque l'enseignant est ponctuel à son poste, très souvent il doit attendre ses apprenants ou du moins permettre que le quorum soit atteint. Cependant cette description qui prévaut davantage dans de nombreux établissements primaires, est moindre dans les établissements secondaires où les apprenants sont plus grands et donc plus enclins à braver les obstacles et difficultés inhérentes aux longues distances et saisons difficiles. Par ailleurs, l'observation des éléments infrastructurels nous permet de relever le caractère désuet des infrastructures au fur et à mesure que l'on s'enfonce dans l'arrière-pays. En effet, on y observe des salles de classe en terre battue, en briques de terres, en nattes de raphia, ou simplement des sortes de hangars tenus sur quelques poteaux à l'abri desquels nous observons des situations d'enseignement-apprentissage : L'école. Cependant, quelques renseignements nous ont permis de relever que l'essentiel de ce genre d'établissement était l'apanage des établissements primaires ou collèges nouvellement créés, et dont la matérialisation sur le terrain tarde à venir. Dans d'autres établissements des salles de classe en matériaux définitifs sont bel et bien observées, mais à côté desquels se trouvent d'autres salles en matériaux provisoires tel que susdécrit.

D'autres encore, surtout s'agissant des établissements primaires, CETIC et CES, bien que construits en matériaux définitifs, mais en nombre insuffisants, abritent plusieurs niveaux à la fois, parfois justes divisés par une cloison à l'étanchéité questionnable. D'autres établissements par contre ont des bâtiments en matériaux définitifs, mais souffrent d'une carence en effectifs au point où certaines classes de ce fait sont dédiées à d'autres usages –maisons de passage de l'enseignant au primaire - ou du moins à des usages auxquels elles n'étaient nullement prédestinées. Dès lors, l'essentiel de ces établissements tels que décrits plus haut brille par une absence de blocs pédagogiques dans lesquels les enseignants en attendant leurs heures de cours peuvent se reposer – principalement pour ce qui concerne le Secondaire. L'alternative observée de ce fait a été de transformer les salles vides – faute d'effectifs conséquents – en blocs pédagogiques dans lesquels ces derniers peuvent souffler ou même habiter. Dans la ZEP de Mindourou et Ndélé à l'Est, nous avons observé quelques-unes de ces salles de classe bâties en

matériaux définitifs, mais occupées par des enseignants faute de mieux. Dans certaines de ces localités, l'école ou du moins les infrastructures scolaires deviennent le seul véritable investissement fait en matériaux durables et manifeste de la présence de l'Etat, et donc à même de pouvoir abriter le mieux le chef d'établissement à défaut de l'enseignant.

Il en est d'ailleurs de même des chefs d'établissement, surtout dans le primaire, qui faute de bloc administratif approprié ou prévu, se retrouvent à transporter leur mallette managériale par-devers eux dans le cadre des va-et-vient maison-école, ou alors utilisent une salle vide ou à moitié vide, ou à défaut occupent une espèce de hangar construit à cet effet. L'essentiel de ces difficultés s'est observé dans les établissements primaires et collèges, les lycées étant davantage logés à une meilleure enseigne. Nous observons somme toute que plus l'établissement est proche d'un centre urbain, moins il souffre des travers décriés, mais plus il s'en éloigne, plus il en subit le contrecoup. Un peu comme si le développement partait progressivement des centres urbains vers les lointaines périphéries.

➤ **Description des réseaux aléatoires**

Loin d'être qualifiés d'aléatoires du fait d'une quelconque inutilité ou inopportunité, nous avons volontairement choisi de qualifier ces réseaux ainsi du fait de leur inopérance dans la plupart des localités que nous avons parcourues et observé dans le cadre de notre collecte des données. En effet, nous avons observé au cours de notre collecte de nombreuses localités des ZEP sans électricité ni même réseau électrique. De nombreuses autres qui en possèdent restent néanmoins dans le noir du fait de la vétusté ou de la non-maintenance des équipements, ou encore du fait des intempéries diverses ayant sérieusement endommagé les circuits électriques ; Les localités qui ont le privilège d'avoir un réseau actif restent néanmoins sujettes à des coupures électriques intempestives avec incidence non seulement sur les apprentissages des apprenants, mais également sur les conditions de travail dans les établissements. En effet la situation décrite plus haut dessert celle observée dans de nombreux établissements à savoir l'absence totale ou partielle du réseau électrique, à défaut de son obsolescence ou des coupures régulières ; Et point n'est d'ailleurs besoin de citer des localités ici étant donné qu'elles le sont toutes ou presque pour l'essentiel.

De même s'agissant des points d'eau potable, nous observons une difficulté énorme des apprenants et des enseignants à se désaltérer du fait de l'absence, de l'insuffisance ou de l'éloignement des points d'eau potable. Les établissements les plus confortablement lotis disposent en effet d'un forage sur leur cours, d'autres bénéficient de la proximité du forage d'un particulier – chefs de village ou personnalité ressource de la localité -. Les moins lotis -le plus

grand nombre en la matière-, ne disposent pas de forages et doivent se contenter des sources d'eau alternatives issues de la nappe phréatique. Ainsi dans la plupart des établissements scolaires primaires ou secondaires observés, l'essentiel des apprenants comme des enseignants est dans l'obligation de prévoir leur eau puisée hors de l'établissement dans des sources jugées plus potables.

En outre, nous observons également l'inexistence soit des latrines, soit des cantines à défaut des deux dans certains établissements surtout primaires des zones les plus enclavées, les collèges et lycées étant davantage mieux lotis en la matière. Il faut néanmoins souligner que de nombreux établissements secondaires qui en possèdent les ont construits en matériaux provisoires notamment traditionnels, vraisemblablement faute de moyens. Dans d'autres encore, elles sont parfois si mal entretenues que nous observons que de nombreux apprenants préfèrent se mettre à l'aise dans des endroits autres que ceux dédiés à cet effet. Les cantines pour leur part sont pratiquement un luxe pour ces établissements primaires comme secondaires. En effet, nous observons dans de nombreuses écoles que les vendeuses pourvoyeuses de goûters pour les apprenants ou enseignants sont regroupées dans un coin de la cour, totalement exposées à toutes sortes d'intempéries. Néanmoins, nous avons observé dans d'autres établissements l'aménagement de sortes de hangars propres et protégés des poussières et du vent, bien tenus dans lesquels les apprenants se délectent à satiété.

Observation en contexte d'internalité scolaire. Cet aspect de notre observation a mis l'emphase sur les critères tels que la présence effective en cours, ponctualité et régularité, les attitudes et autres comportements des enseignants en situation de classes, les comportements des apprenants en situation d'apprentissages, les rapports avec les pairs en contexte de travail, bref la description des conditions de travail.

S'agissant préalablement de l'observation de la présence effective au poste, nous avons observé que les enseignants et chefs d'établissements sont assez ponctuels et réguliers à leur poste, surtout pour les directeurs qui sont le seul personnel affecté dans l'établissement et donc l'absence flagrante au poste serait immédiatement synonyme de congés pour les apprenants. Les plus réguliers, ponctuels et présents au poste ont aussi été observés parmi les enseignants ou chefs d'établissement habitant l'établissement pour les raisons susévoquées. Par contre les cas d'absences irrégulières et de retard criards sont observés dans les établissements secondaires ou certains enseignants restent absents des jours ou des semaines durant. Il faut à cet effet souligner pour le déplorer qu'en fonction des saisons, certains établissements se dépeuplent de leurs apprenants comme par enchantement, rendant obsolètes la présence des enseignants qui du fait

même doivent irrémédiablement s'arrimer à la nouvelle donne en disparaissant à leur tour. C'est d'ailleurs le cas des saisons pluvieuses où les routes deviennent impraticables, empêchant ou retardant tout déplacement, des périodes d'insécurité qui génèrent parfois un mouvement migratoire des populations y compris des apprenants, de l'insécurité qui contraint les parents quelques fois à garder leur progéniture auprès d'eux, ou simplement des saisons de pâturage, de grandes pêches ou de récoltes au cours desquelles beaucoup d'apprenants marquent clairement le primat des activités socioéconomiques sur celles éducatives, âprement soutenus en cela par leurs parents. De telles attitudes motivent alors de nombreux enseignants à désertir momentanément leur poste ou parfois même, décrocher aussi longtemps que dure la saison.

S'agissant des comportements des enseignants en situation de classes, leur observation nous fait montre du génie que développent ces derniers pour parvenir à implémenter l'APC malgré l'absence ou la modicité des moyens alloués par l'État à cet effet. En effet, du point de vue des savoirs, nous avons observé des enseignants qui font totalement corps avec leur environnement d'enseignement et qui y puisent toutes les ressources psychocognitives pour dérouler les leçons. Ainsi, le déficit constaté sur la détention d'ouvrages didactiques et pédagogiques au programme est vite pallié par la culture et maîtrise de l'environnement d'enseignement-apprentissage que les enseignants adaptent à la leçon déroulée. Pour ce faire, le déroulement de la leçon a parfois davantage trait à l'Approche Par les Objectifs-APO- qui privilégie davantage le discours en faisant de l'enseignant le centre du processus enseignement-apprentissage, plutôt que l'Approche Par les Compétences -APC-, qui privilégie davantage les activités en mettant l'apprenant au centre du processus. De fait, le fait qu'un apprenant sur dix seulement détienne ses œuvres au programme rend très difficile la méthode APC qui oblige alors l'enseignant à devoir déboursier de sa propre poche pour offrir aux apprenants les documents didactiques d'apprentissage sans lesquels l'APC devient utopique. Et de fait le comportement des apprenants ici se caractérise par une grande dévotion de l'enseignant qui est très respecté et même surconsidéré. Ses dires pour l'essentiel semblent des vérités d'évangile qui ne souffrent d'aucune critique à l'observance de la résignation et passivité avec lesquelles les apprenants accueillent son discours. Il faut dire qu'une telle attitude est justifiée du fait que très peu parmi les apprenants, du primaire comme du secondaire, possèdent leurs manuels scolaires. L'enseignant dès lors devient le point focal de tout dont la parole reste et demeure définitivement vérité. L'observation des rapports avec les pairs en contexte de travail, illustre d'une certaine complicité et même fraternité sans doute due aux distances qui séparent ces enseignants affectés parfois de très loin et ayant laissés derrière eux biens et familles. De ce fait, les collègues de service semblent devenir le rempart grâce auquel le sentiment de solitude est définitivement

battu en brèche. Toutefois peut-être une période d'observation plus longue nous aurait permis de constater des attitudes inverses de rivalité, d'inimitié ou d'indifférence. Mais globalement nous observons beaucoup de cordialité, d'amitié et de fraternité qui prévalent dans ces rapports qui aboutissent même à des unions maritales du fait de l'extrême proximité géoantropologique. Un peu comme qui dirait la confrontation aux mêmes difficultés rend les acteurs plus forts, solidaires et complices. Et lorsqu'ils proviennent en plus d'une même aire géographique, alors...

En somme nous observons des enseignants et même des apprenants qui travaillent dans des conditions très difficiles : Absence de diverses commodités, eau, électricité, latrine, habitats décents, blocs pédagogiques nécessaires pour la préparation des cours ou le repos circonstanciel... Cette observation est d'autant plus sévère qu'elle relève des établissements les plus reculés des ZEP, étant donné que nous constatons une sorte d'amélioration progressive de cet état de description au fur et à mesure que l'on se rapproche des centres urbains desdites ZEP. Bref pour être en harmonie avec notre hypothèse de départ, nous constatons suivant les données issues de notre troisième registre d'analyse à savoir l'observation, qu'il penche davantage vers la concrétisation d'une certaine inefficacité de la PEP compte tenu des réalités observées et des phénomènes susdécrits ; légitimant fort à propos l'idée d'un échec à mi-parcours de la PEP. Toutefois, et au terme de la présentation et analyse des résultats issus des données qualitatives, nous pouvons affirmer de manière non péremptoire que les résultats, bien que légèrement ambiguës pour permettre de conclure à l'échec ou non de la PEP, penchent néanmoins davantage vers la consécration de leur inefficacité et donc de son échec. Incontestablement, la présentation et l'analyse des résultats des données quantitatives vont nous permettre d'obtenir une opinion plus arrêtée et donc de pouvoir définitivement confirmer ou infirmer nos hypothèses.

5.1.2. Présentation et analyse des résultats des données quantitatives

Cette partie de notre travail concerne spécifiquement l'analyse et la présentation des résultats de dépouillement de près de 2000 questionnaires répartis équitablement entre apprenants et enseignants des ZEP. Elle s'organise de ce fait en deux volets principaux qui concernent préalablement la présentation et l'analyse des résultats issus des questionnaires administrés aux bénéficiaires apprenants (4.1.2.1.) de la politique d'éducation prioritaire ; subséquentement la présentation et l'analyse des résultats issus des questionnaires administrés aux acteurs enseignants (4.1.2.2.) de la politique d'éducation prioritaire. De fait, hors-mis l'analyse des caractéristiques et identification des répondants, nous allons évaluer les indicateurs de l'efficacité de la PEP en ZEP de manière à parvenir à une confirmation ou infirmation de nos hypothèses.

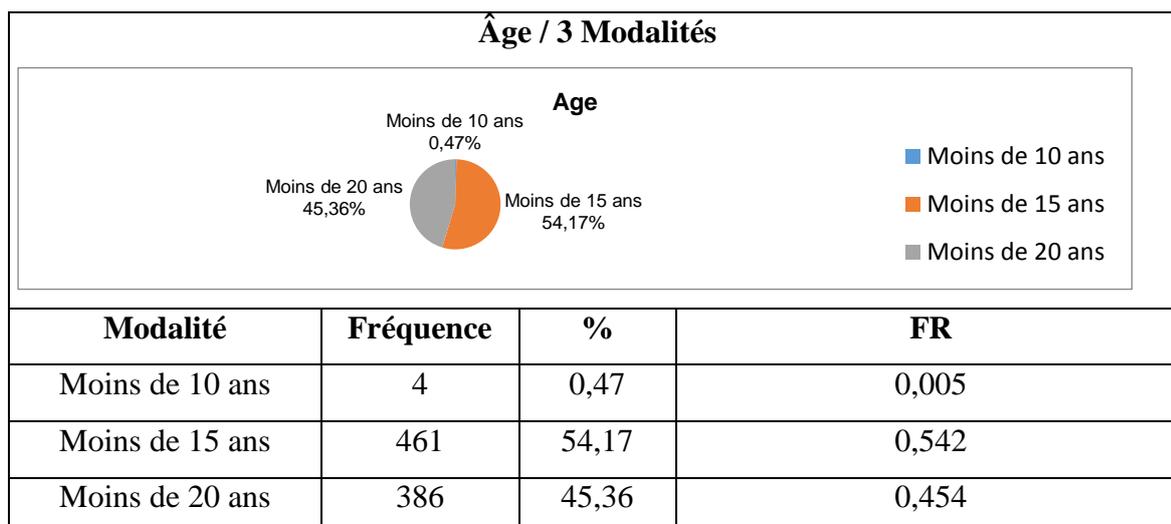
5.1.2.1. Présentation et analyse des résultats des apprenants

Caractéristiques des répondants

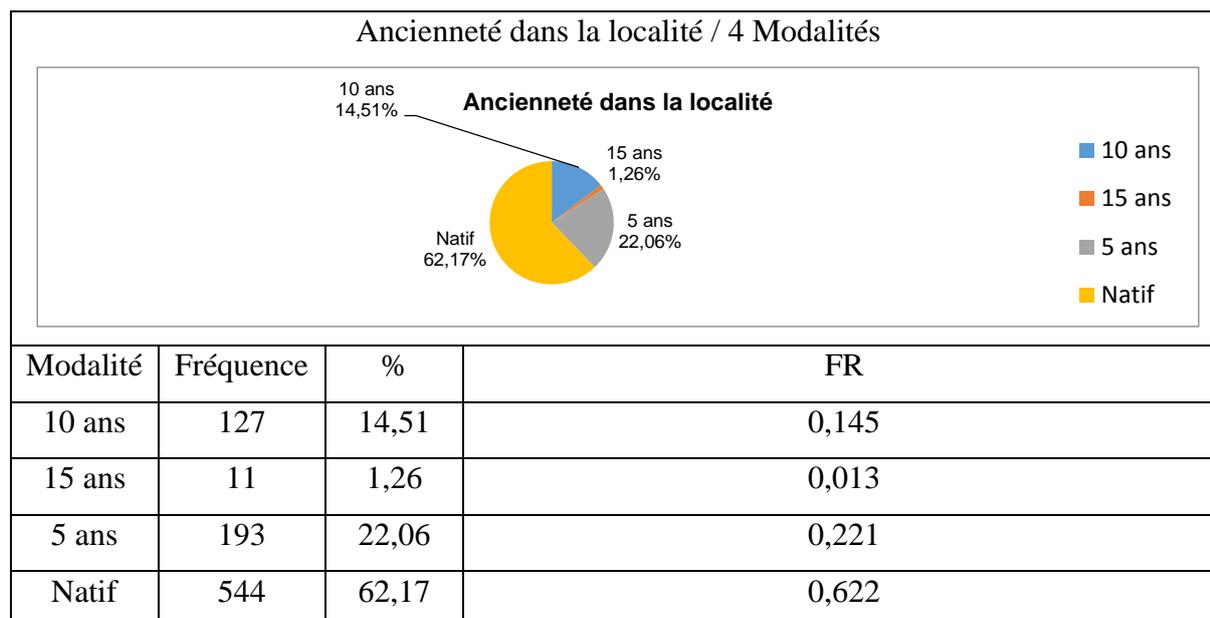
Tableau 45 : Répartition des répondants par le sexe

<div style="text-align: center;"> <p>Sexe</p> <p>Masculin 58,88% Féminin 41,12%</p> <p>■ Féminin ■ Masculin</p> </div>			
Modalité	Fréquence	%	FR
Féminin	361	41,12	0,411
Masculin	517	58,88	0,589

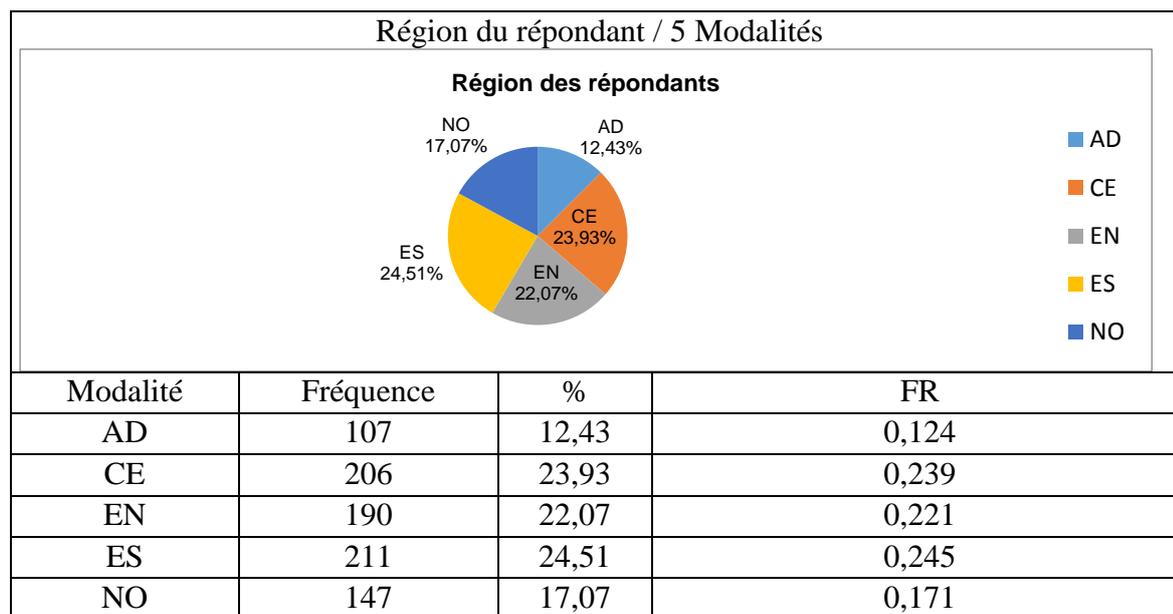
Ce tableau qui illustre du pourcentage des répondants bénéficiaires de la PEP à savoir les apprenants, révèle de ce que les hommes (58,88%) ont été les plus nombreux à répondre à notre questionnaire comparativement aux femmes (41,12%). Ceci peut se justifier par plusieurs réalités ambiantes sur notre terrain d'étude. Tout d'abord une recherche appropriée nous permet de relever que les garçons de ces zones sont numériquement plus scolarisés que les filles, en vertu incontestablement de certaines appréhensions démontrées précédemment (Introduction) et qui relèguent les aptitudes et compétences des jeunes filles dans un champ beaucoup plus traditionnel du ménage et autres tâches y afférentes, à l'instar de l'agriculture et du commerce. En outre il faut relever que quand bien même les filles se sont avérées plus nombreuses que les garçons dans certains établissements scolaires ou dans certaines classes enquêtées, il faut néanmoins souligner que nombreuses parmi elles se sont illustrées par des attitudes de timidité qui ont fait en sorte qu'elles ne se sont pas toujours portées majoritaires et promptes à répondre à nos questions, comparativement aux garçons qui eux se sont montrés plus facilement coopératifs. Ceci de manière indirecte est sans conteste une preuve de ce que les garçons en ces ZEP constituent la frange de la population la plus scolarisée comparativement aux filles, mettant *ipso facto* en relief le grief des différentes disparités qui y existent. La réalité du terrain aurait en effet voulu que les femmes et donc les jeunes filles qui constituent plus que les garçons la couche sociodémographique la plus nombreuse soient davantage représentatives dans notre échantillon, ce qui hélas n'est réellement pas le cas. Il est donc aisé d'imaginer leur majorité dans des champs autres que celui scolaire et en l'occurrence la maison, les champs, et les marchés (Introduction) ou elles s'adonneraient à des activités autres que celles scolaires, justifiant indirectement leur faible représentativité dans notre échantillon.

Tableau 46 : Répartition des répondants par l'âge

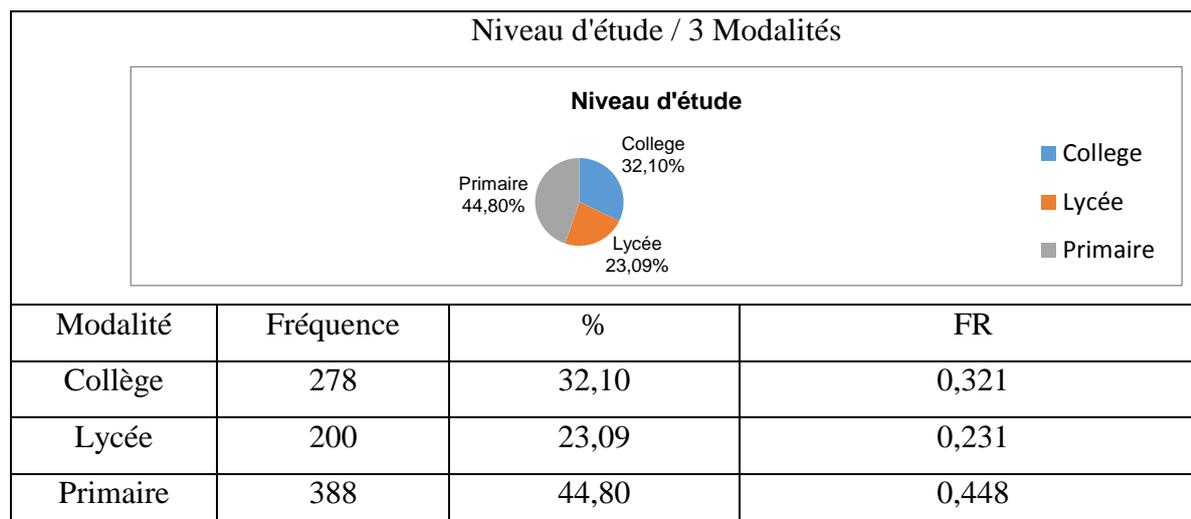
Ce tableau dénote de ce que les répondants de la tranche d'âge des moins de 15 ans sont les plus nombreux à répondre à notre questionnaire, suivis de ceux de la tranche de 19 ans. En effet, l'administration de notre questionnaire s'est effectuée majoritairement dans les écoles primaires, les collèges et les lycées d'enseignement secondaire. D'où la jeunesse avérée et ostentatoire de nos répondants qui en tant que bénéficiaires, sont les plus a-mêmes de nous renseigner sur les modalités de la politique éducative en vigueur dans la localité. Ainsi qu'il s'agit des moins de 10 ans (4%) ou des moins de 15 ans (54,17%) l'essentiel des répondants de cette tranche d'âge relève des établissements de l'éducation de base et donc de l'Enseignement primaire qui regroupe les plus jeunes apprenants. Le choix d'une telle option part du fait que l'éducation prioritaire concerne de manière explicite préalablement le cycle primaire et donc la petite enfance, couche considérée comme l'une des plus vulnérables de la société et qui en vertu du fait mérite quelques spécificités précautionnelles en matière de suivi et encadrement. La seconde catégorie de nos répondants, non des moindres par ailleurs (45,36%), concerne dès lors les répondants de l'Enseignement secondaire c'est-à-dire des collèges et lycées d'enseignement technique et général. De fait, tout en privilégiant particulièrement le sous-cycle primaire, nous n'avons nullement minoré le Secondaire compte tenu de la continuité qu'il représente dans ces ordres d'enseignement et des bénéfices qu'il est également censé recevoir des différentes politiques d'éducation prioritaire initiées en les ZEP. Un tel choix nous a permis de prendre en considération les appréhensions de la quasi-totalité des bénéficiaires de la PEP pour une analyse à même de refléter au maximum des opinions viables et davantage fiables.

Tableau 47 : Ancienneté dans la localité

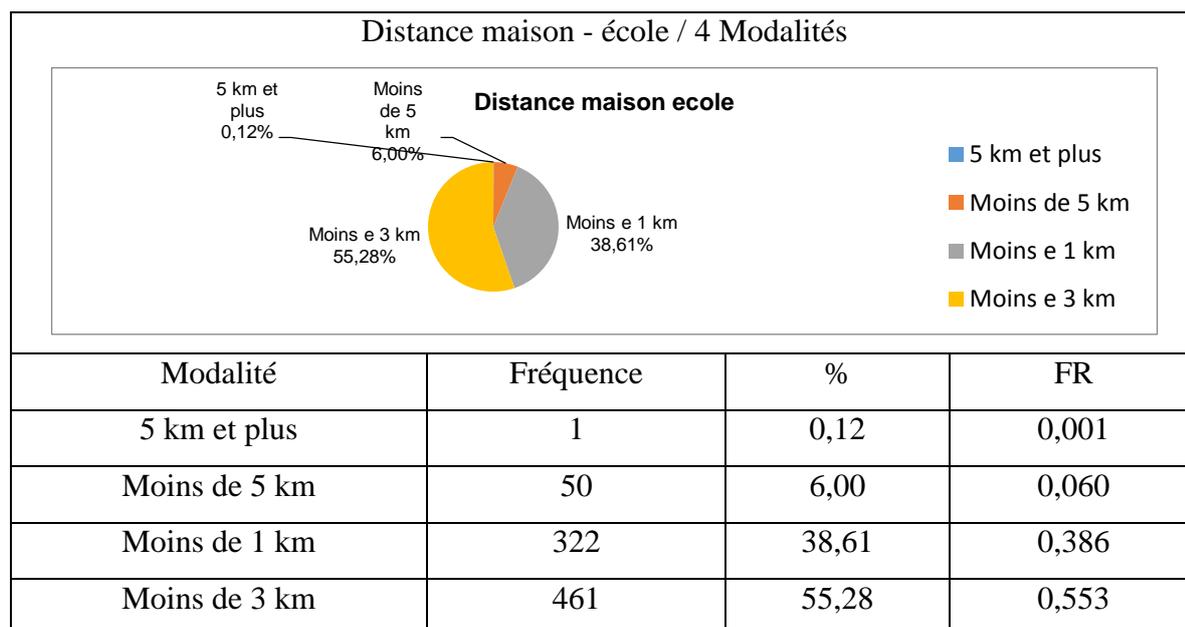
Cet item de notre questionnaire démontre que plus de la moitié (62,17%) de nos répondants sont des natifs des localités enquêtées et donc sont à même de nous apporter le renseignement idoine relatif à la connaissance des réalisations de la PEP et de ses effets sur les populations locales. L'avantage d'avoir dans cette étude une majorité de natifs démontre de ce que les opinions glanées auprès des différents répondants font montre d'une réalité implacable, car provenant de personnes témoins de bout en bout de l'implémentation en les ZEP des différents projets relatifs aux PEP. Le taux de fiabilité de telles informations en est par ailleurs boosté, car les données recueillies proviennent de personnes sûres, crédibles, bénéficiaires de premier ordre de la PEP et donc n'ayant aucun intérêt à pervertir l'information. Le reste des répondants n'est par ailleurs pas moins représentatif pour nous donner des informations suffisamment fiables pour viabiliser notre recherche, les uns présentent en la ZEP depuis une dizaine d'années (14,51%) et d'autres depuis cinq ans (22,06%). Il s'agit incontestablement dans ces secondes catégories de répondants de personnes constituées de ces différentes vagues d'enfants réfugiés et déplacés internes qui se déplacent au gré de la conjoncture sécuritaire et qui de fait se trouvent obligés de suivre des parents eux-mêmes victimes des mêmes travers. En bref, qu'il s'agisse somme toute des natifs (62,17%) ou du reste, l'essentiel de nos répondants est constitué de personnes suffisamment établies et même ancrées dans les ZEP pour pouvoir émettre des avis suffisamment fiables pour des analyses viables. La durée passée dans ces localités les outille à suffisance pour pouvoir judicieusement nous informer à dessein de manière impartiale, car subissant dans leur chair et esprit des avantages et/ou affres de la PEP en question.

Tableau 48 : Répartition des répondants par région

Notre champ d'études porte sur cinq régions relatives aux cinq zones d'éducation prioritaires telles qu'identifiées à l'entame de notre étude. À cet effet, l'Est et le Centre reflètent conformément au tableau ci-dessus, les plus grandes populations de notre échantillonnage, tandis que l'Adamaoua et le Nord reflètent des plus petits. Ceci est surtout la résultante des facilités et/ou difficultés auxquelles nous nous sommes heurtés dans la collecte des données auprès de nos répondants, et qui ont fait en sorte que de nombreux questionnaires ont été invalidés dans une zone X plutôt que dans une zone Y car originellement, nous avons voulu administrer les questionnaires au prorata de notre population d'étude. Ainsi, qu'il s'agisse de l'Adamaoua (12,43%) comme du Nord (17,07%), de nombreuses difficultés plus grandes que celles rencontrées par ailleurs nous ont empêchées de rentrer en possession de nos questionnaires autant du fait de la pandémie qui a imposé des confinements que de la haute suspicion qui a hanté les esprits vis-à-vis de l'objet de notre recherche. Et même la reprise et relance d'une seconde vague de distribution des questionnaires ne nous a pas véritablement permis de renverser significativement la balance. À contrario, qu'il s'agisse des trois régions de l'Est (24,51%), du Centre (23,93%) et de l'Extrême-Nord (22,07%), la collecte des données a été moins pénible, car nous y avons davantage fait face à des esprits ouverts et parfois très au fait des problématiques en matière de questionnaires et de sondages. Quoi qu'il en soit, notre échantillon s'est limité à circonscrire nos répondants dans le seul cadre des ZEP question de s'assurer de la congruence de notre objet d'étude d'avec les principaux bénéficiaires et/ou acteurs impliqués.

Tableau 49 : Répartition des répondants par niveau d'étude

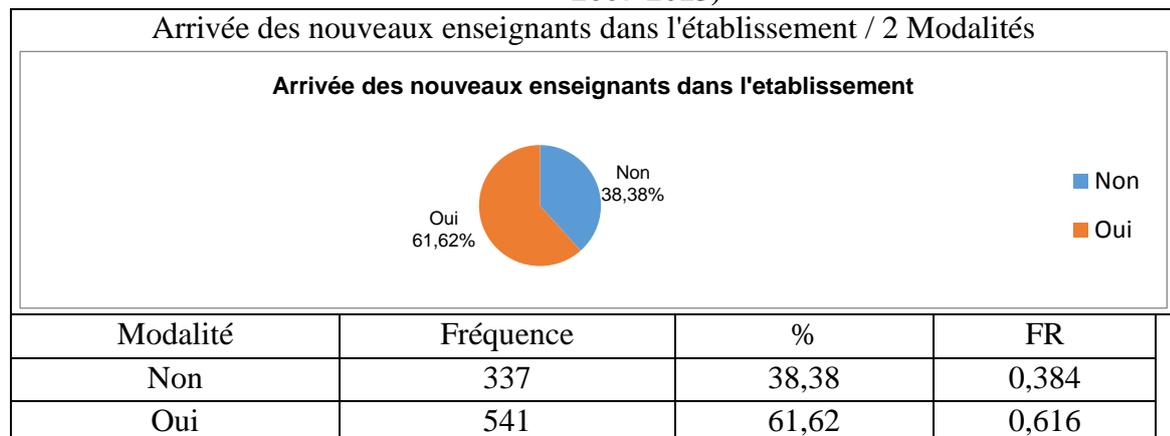
Le niveau d'étude traduit de ce que près de la moitié de nos répondants (44.80%) sont des apprenants des écoles primaires, tandis que l'autre moitié est constituée de ceux des collèges et lycées d'enseignement général. Ce choix nous est dicté par le fait que cette population cible est la première susceptible de bénéficier ou de subir les affres de la PEP, et donc la mieux placée pour en parler. Par ailleurs, il faut préciser ici que les 32,10% de collégiens répondants de notre étude ont au moins un CEP qui en l'occurrence leur permet non seulement de bien comprendre notre préoccupation, mais mieux, de nous donner un avis motivé en la matière. Il n'en est d'ailleurs pas différemment des 23,09% de lycéens qui grâce à leur BEPC pour les moins diplômés, peuvent être dans cette population de bénéficiaires considérés comme des personnalités ressources sûres de leur catégorie de répondants. De fait une telle catégorisation dans notre échantillon contribue à nous assurer de répondants suffisamment capables de comprendre l'objet de l'étude, de répondre aux différentes sollicitations y afférentes et même parfois d'apporter une idée ou un avis contraire ou du moins complémentaire susceptible d'enrichir l'étude. Par ailleurs, le niveau d'étude dont ils se prévalent est également une autre garantie de ce qu'il s'agit là d'une frange de la population de bénéficiaires capable d'apprécier les réalisations du Gouvernement à travers la PEP, et capable à leur modeste niveau d'y apporter un regard critique et/ou novateur. Des apprenants des cycles primaires et secondaires sont en effet suffisamment grands pour voir ce qui est fait pour eux, pour savoir ce qui est bon pour eux, pour dire ce qu'ils souhaitent avoir ou être, bref pour émettre une lecture critique en matière d'offre ou de qualité de l'éducation, en matière de performances scolaires. En somme, leur répartition ne peut que contribuer à étoffer et peut-être même conforter nos analyses.

Tableau 50 : Répartition des répondants selon la distance entre le domicile et l'école

Le tableau ci-dessus relève que les apprenants des ZEP et spécifiquement les répondants de notre échantillon ne sont nullement logés à la bonne enseigne pour ce qui concerne la distance les séparant de l'école. En effet, plus de la moitié (55,28%) sont séparés de leur école sur une distance de près de 3km, ce qui est énorme pour des apprenants d'une tranche d'âge de moins de 15 à 20 ans. En effet, la distance à parcourir journalièrement pour aller apprendre est à elle seule un sérieux handicap pour des enfants qui ne disposent – pour l'essentiel-, d'aucun moyen de locomotion, et donc ne comptent que sur leur pied. Fi de ceux qui souffrent d'un quelconque handicap psychomoteur, car parcourir une telle distance quotidiennement relève simplement de du sacrifice. De ce fait la distance à elle seule séparant les apprenants de leurs établissements scolaires, devient un obstacle majeur qui démontre de la non-prolifération des écoles dans des zones censées en receler, eût égard à leur statut de « zone d'éducation prioritaire ». Lorsqu'on additionne par ailleurs ceux des apprenants contenus entre 3 et 5 km de distance (61,28), on constate qu'ils constituent une quantité assez alarmante pour réaliser que l'école reste éloignée des apprenants. Quoi qu'il en soit, on réalise malgré tout qu'un nombre non négligeable d'apprenants (38,61%) réside néanmoins à une distance raisonnable de l'établissement scolaire (-1km), preuve néanmoins que les pouvoirs publics dans le cadre de la PEP en ZEP, se donnent à cœur de rapprocher les établissements scolaires des apprenants. Néanmoins le constat reste prégnant de ce que les apprenants doivent encore parcourir des distances non négligentes pour avoir accès au savoir.

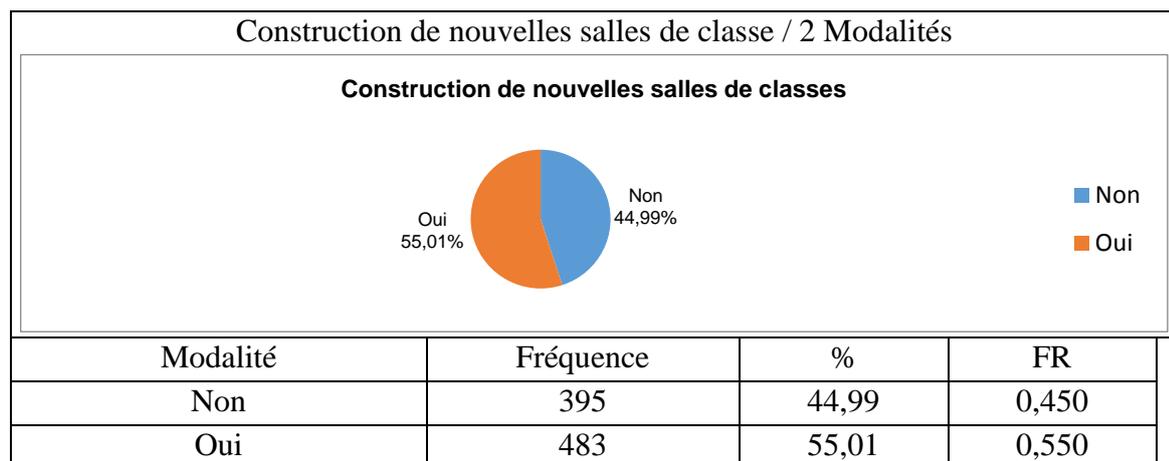
Évaluation de l'efficacité dans la réalisation des projets éducatifs en ZEP

Tableau 51 : De nouveaux enseignants sont arrivés dans l'établissement (Projet C2D-AFD, 2007-2013)



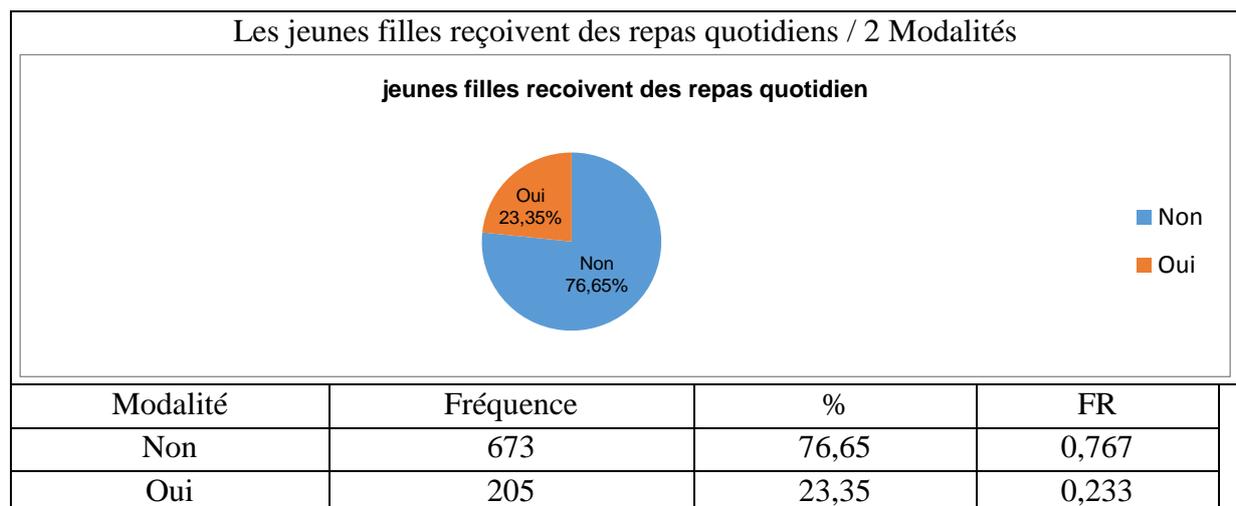
Les données relatives à l'arrivée de nouveaux enseignants dans l'établissement exposent qu'effectivement l'État envoie des enseignants sortants des Grandes Écoles ou anciennement en service, dans le cadre de simples mutations ou même des promotions (61,62%). Une telle donnée somme toute surprenante - au regard du déficit criard qui est permanemment relevé -, peut raisonnablement se justifier par le fait que l'État a récemment créé des Écoles Normales Supérieures pour la formation des enseignants du secondaire dans les ZEP de l'Est et de l'Extrême-Nord, ce qui semble avoir boosté le ravitaillement de ces zones en enseignants. En effet, ces nouvelles Écoles Normales créées permettent de rehausser non seulement le niveau de la formation des enseignants en matière pédagogique, mais encore elles permettent à divers degrés de combler les nombreux déficits observés et jusque-là décriés en matière des ratios enseignants-apprenants. Par ailleurs et s'agissant spécifiquement des enseignants du cycle primaire, l'État a doté chacune de ces régions et même des départements constituant ces régions, d'Écoles Normales des Instituteurs pour la formation des enseignants. Un tel projet (Projet C2D-AFD, 2007-2013) s'avère somme toute fructueux compte tenu du ravitaillement en enseignants qu'il octroie aux établissements.

Quoi qu'il en soit, une large frange de nos répondants estime néanmoins que le nombre d'arrivée est assez insignifiant pour être positivement matérialisé, d'où leur dénégation (38,38%). Il faut effectivement relever pour le décrier ici que les ratios enseignants-apprenants en ZEP restent fondamentalement éloignés des seuils rationnels prescrits par l'UNESCO tel qu'illustrés dans notre introduction. Si donc l'ouverture et la vulgarisation des Écoles Normales marquent une véritable bouffée d'air dans l'amélioration des ratios, le nombre d'enseignants formés et donc affectés en ZEP est loin de répondre à la demande toujours par ailleurs plus croissante.

Tableau 52 : De nouvelles salles de classe ont été construites (Projet Don Japonais)

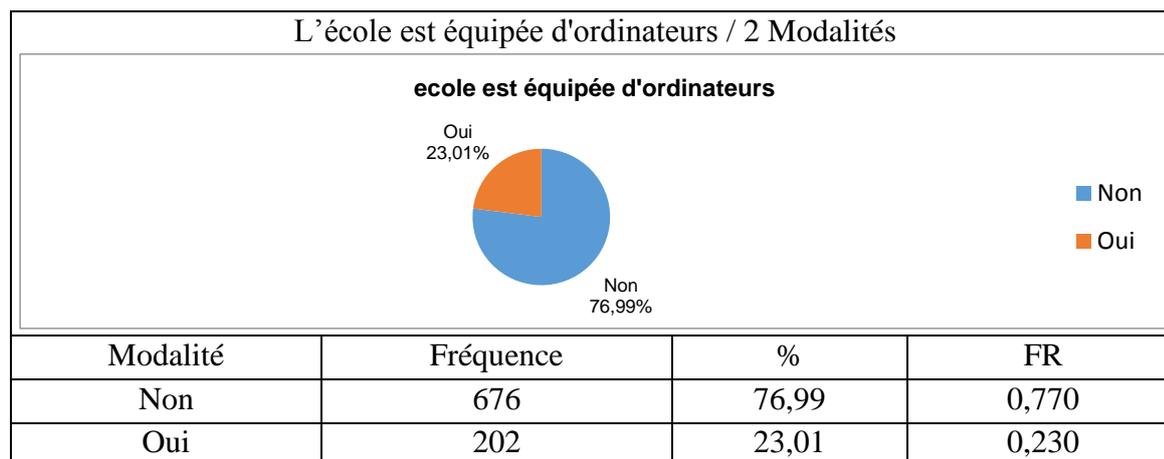
Cet item révèle que 55% de notre échantillon reconnaît la construction de nouvelles salles de classe dédiées aux apprentissages (2000-2016). La preuve matérielle d'une telle donne se remarque en effet au rythme évident de la création chaque année de nouveaux établissements scolaires, dont plus de la moitié se situe annuellement dans les ZEP. Il faut reconnaître dès lors que les projets relatifs à la construction de nouvelles salles de classes et autres dotations des établissements en infrastructures ne peuvent que contribuer à rapprocher les apprenants des centres d'apprentissage et donc à conforter davantage leurs conditions d'apprentissage.

Toutefois, le pourcentage énorme de répondants en défaveurs d'une telle donne montre à suffisance (44,99%) le travail qui reste à faire pour satisfaire la demande en la matière. En effet, le poids démographique aidant, la demande en infrastructures reste proportionnellement élevée tandis que l'offre, pour des raisons sans doute conjoncturelles tarde à suivre. Ceci justifie incontestablement le pitoyable spectacle qu'offrent certaines ZEP d'exposer des apprenants et enseignants en situation d'enseignement-apprentissage déplorable, à défaut de sous l'arbre. De fait, qu'il s'agisse de l'Est, Extrême-Nord ou même Centre, certains établissements existent davantage sur le papier que dans la réalité des infrastructures, attendant les budgets d'investissements publics ou les diverses aides provenant de partenaires nationaux ou étrangers ou encore OI pour être réellement matérialisés sur le terrain. Parfois, bien qu'existant de manière infrastructurelle, certaines écoles sont davantage pourvues en matériaux de faible consistance dont la pérennité dépend de ce fait des différentes intempéries climatiques. Si donc les dons japonais ont apporté un souffle réel et salvateur à l'éducation primaire en particulier, il n'en demeure pas moins que des efforts restent à fournir pour pouvoir atteindre le seuil satisfaisant au vu de la demande émise qui continue d'atteindre satisfaction.

Tableau 53 : Les jeunes filles reçoivent des repas quotidiens (projet PAM-2008...)

Moins du quart de nos répondants (23,35%) reconnaissent et nous renseignent positivement sur cette donne. Car, il faut relever que le rationnement des jeunes filles a été l'apanage de certaines localités des ZEP et pas d'autres, sur une période précise et non de manière pérenne, dans le cadre de programmes spécifiques. Ceci démontre et justifie dès lors le fait que seuls quelques répondants de certaines localités en ZEP, majoritairement des filles par ailleurs, se reconnaissent et se souviennent ayant bénéficié desdits programmes à caractère humanitaire. Ainsi, même si ce programme peut être considéré comme une réussite dans le cadre de la PEP, son efficacité se trouve amoindrie du fait qu'il n'a eu lieu que dans un microcosme de la PEP, avec des bénéficiaires somme toute triés sur le volet.

Par contre une plus large proportion de notre échantillon (76,65%) ne se reconnaît nullement dans une telle donne, ayant bénéficié ou vu bénéficié de ces faveurs. Preuve si besoin en était qu'une telle politique non seulement est marginale, mais ne concerne spécifiquement que certaines ZEP. Il faut ainsi reconnaître que si de tels projets sont élogieux et salutaires lorsqu'on connaît la conjoncture peu sécuritaire que traversent certaines ZEP, de tels projets sont rares et peu vulgarisés pour avoir un impact hautement significatif qui sache marquer aussi bien les cœurs que les esprits. De nombreux apprenants des ZEP souffrent autant de sous-nutrition que de mal nutrition et la multiplication de tels programmes dans le cadre de la PEP est susceptible d'avoir une incidence réelle sur les apprentissages des enfants étant donné qu'il est bien connu de tous que : « Ventre affamé n'a point d'oreilles ». Dès lors, l'efficacité de la PEP via de tels projets reste à démontrer.

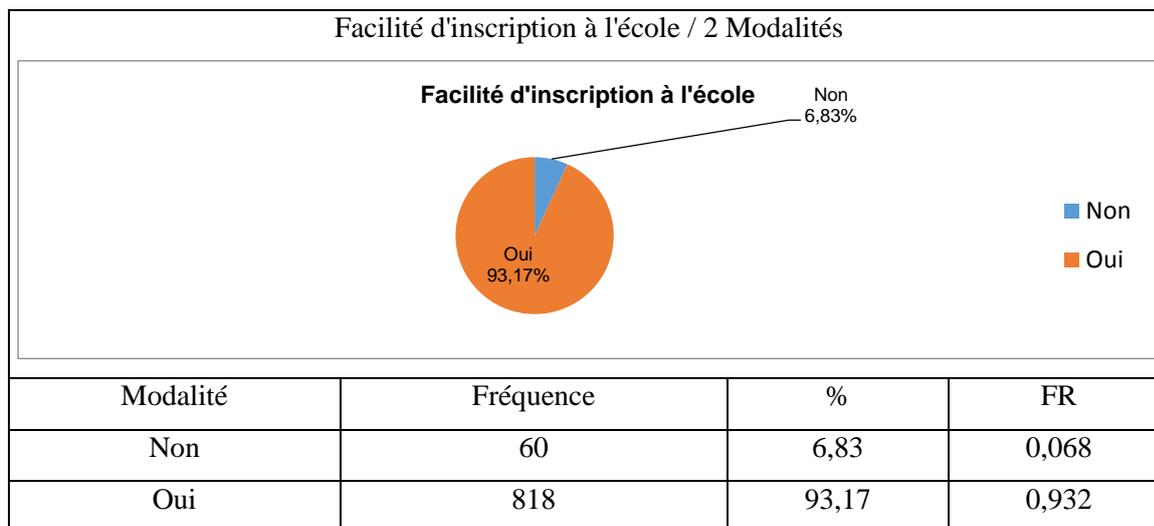
Tableau 54 : L'école est équipée d'ordinateurs (PASZEP-BID, 2014)

Cette révélation montre que l'essentiel des écoles de notre champ d'études n'a pas d'ordinateurs, ou du moins que les apprenants de ces établissements n'en ont pas encore vu. Une petite enquête en parallèle nous a en effet permis de constater que certains établissements en possèdent, mais que ces derniers sont gardés chez le chef d'établissement, faute de locaux appropriés ou par mesure de sécurité. D'autres encore en possèdent, mais le fait que les apprenants de l'établissement ne les utilisent jamais – du fait de l'absence permanente de l'énergie électrique – a emmené ces derniers à renseigner de ce que les ordinateurs sont inexistant dans l'établissement. D'autres enfin en possèdent, mais dans un état délabré et donc inutilisable, ne permettant aucun apprentissage. En somme, 77% de répondants à ce propos révèlent que les apprenants ne bénéficient nullement d'apprentissage en informatique, faute d'ordinateurs, rendant ainsi obsolètes ou inexistantes les différents projets (PASZEP-BID, 2014) stipulant une quelconque dotation des établissements en outils informatiques.

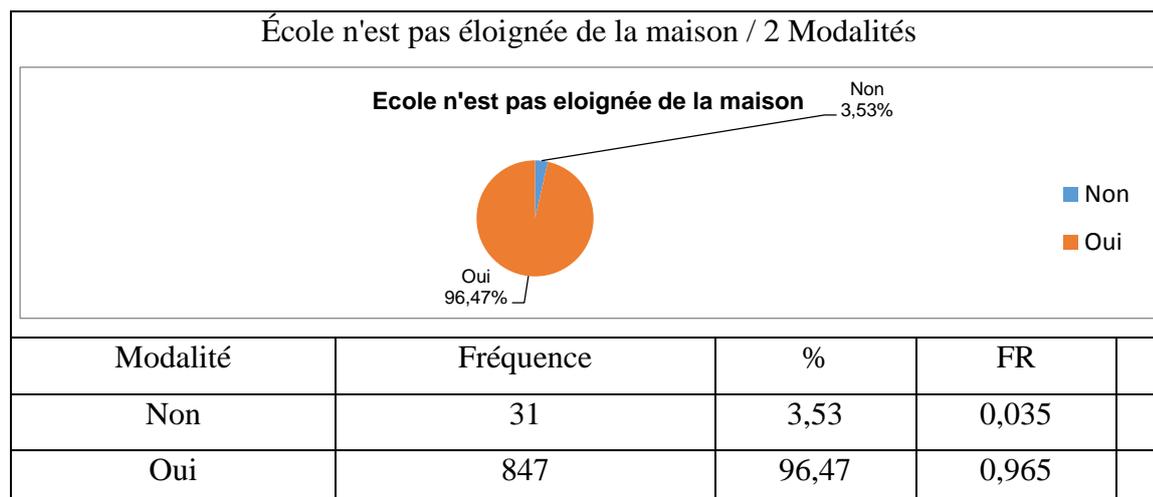
Néanmoins presque un quart de nos répondants (23,01%) se prononcent en faveur de la présence d'outils informatiques leur permettant des apprentissages informatiques. Il faut relever ici pour le préciser que l'essentiel de ces répondants appartiennent à des ZEP urbaines jouissant de certaines facilités à l'instar d'infrastructures en matériaux définitifs, de plus ou moins d'énergie électrique permanente et également d'enseignant d'informatique. Ce qui de manière générale relève d'un luxe en ces localités. Ainsi bien que le projet PASZEP-BID, 2014 a permis de doter réellement certaines de ces localités ZEP en outils informatiques pour des apprentissages appropriés, il n'en demeure pas moins que l'incidence y relative demeure largement marginale avec toutes les conséquences y afférentes dans l'efficacité de la PEP. Dès lors, la conclusion temporaire de l'évaluation des projets éducatifs entretient une certaine ambiguïté entre efficacité et inefficacité avec un fort penchant pour le second, en attendant des éléments plus probants et incisifs.

Évaluation de l'efficacité en matière d'offre en éducation

Tableau 55 : S'inscrire à l'école est facile

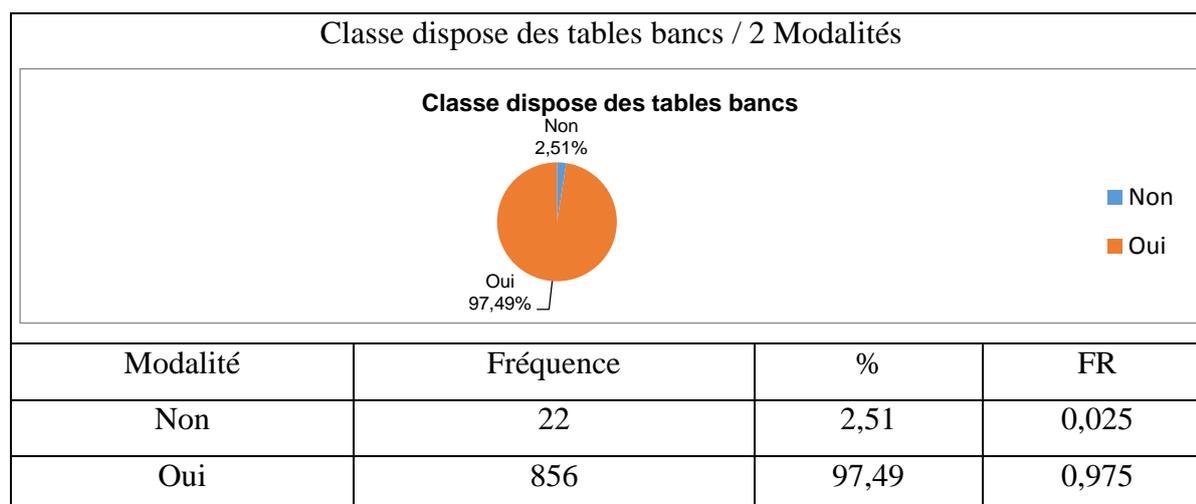


Les répondants sont presque unanimes (93,17%) à reconnaître que de nombreuses facilités existent en vue de permettre à tous et à chacun de s'inscrire à l'école. Ils reconnaissent entre autres la souplesse des responsables d'établissements qui ne sont pas exigeants sur le paiement des frais de scolarités, les différentes aides sociales qui sont par ailleurs faites aux couches les plus défavorisées dont les enseignements sont pris en charge par des organismes internationaux ou des ONG, ou encore subventionnés par divers programmes. S'agissant des procédures à l'inscription, nombreux sont ceux qui reconnaissent l'absence totale de procédure qui voudrait que tout postulant à l'apprentissage présente un bulletin de note de l'année précédente avant toute inscription. Ainsi, nombreux parmi nos répondants reconnaissent pouvoir s'inscrire sur simple déclaration, sans une quelconque présentation d'un bulletin de notes, facilitant ainsi l'offre à l'éducation et la rendant accessible à tous pour plus d'efficacité. Le justificatif d'une telle attitude réside dans le fait que de nombreuses ZEP sont constituées d'apprenants ne possédant pas véritablement leurs pièces d'identité en l'occurrence l'acte de naissance. En effet, les turpitudes conjoncturelles de ces ZEP en matière sécuritaires font qu'elles recèlent de nombreux enfants réfugiés et/ou déplacés qui dans la précipitation d'une fuite impromptue, ont du tout abandonné derrière eux. D'autres encore sont carrément nés dans cette instabilité conjoncturelle au point de ne pouvoir légalement justifier de leur lieu ou date de naissance. C'est donc un devoir de salut public que de nombreux chefs d'établissements, sous les directives de leur hiérarchie, ferment les yeux sur ces manquements et tolèrent à ces jeunes enfants l'accès à l'école, en attendant leur régularisation par les pouvoirs publics. La minorité (6,83%) qui se dit opposée à cette donne semble davantage constituée par des enfants ayant connu quelques difficultés à l'entrée.

Tableau 56 : L'école n'est pas éloignée de la maison

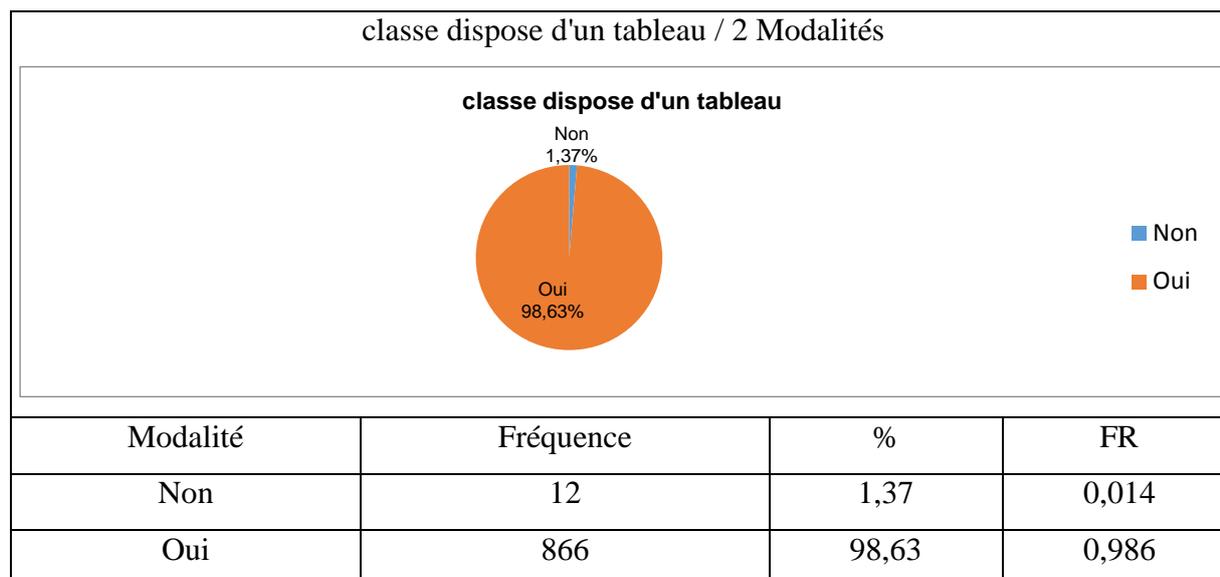
Le pourcentage d'apprenants qui reconnaît la proximité avec l'école (96,47%) semble surprenant et même paradoxal eût égard aux précédentes statistiques relevées à l'item 6 et relatives à la distance entre l'école et la maison. En effet, la distance de 3km peut sembler très éloignée dans certains environnements et peu éloignée dans d'autres, surtout lorsque pendant des années durant, les apprenants ont dû se déplacer ou voir des aînés carrément changer de villes pour aller apprendre dans des localités parfois éloignées de quelques centaines de kilomètres. Ainsi, la création d'un établissement à quelques encablures - moins de 5km - seulement du domicile familial ou du village, va sembler davantage être du pain béni et un exploit majeur pour lequel la difficulté d'accès devient moindre. Quoi qu'il en soit, on pourrait dire à ce niveau que l'école est davantage accessible du fait de son rapprochement sans cesse croissant de ceux qui en ont le plus besoin, rendant *ipso facto* la PEP assez efficace en matière d'offre et de demande.

Toutefois cette relativité sur les distances école-maison ne semble pas l'apanage de tous, car d'aucuns, bien que minoritaires (3,53%) ne partagent nullement l'enthousiasme des premiers, estimant que l'école reste éloignée de la maison. Il faut dire que ces distances concernent autant les petits du Primaire que les plus grands du Secondaire et il est une lapalissade de reconnaître que les plus petits sont ceux qui décrivent ces distances. Leur immaturité psychosomatique constitue en effet un handicap majeur au parcours de certaines distances dépassant le kilomètre. Ils doivent alors se faire booster par leurs aînés qui ne lésinent sur aucun moyen pour les faire avancer au pas commando. Les plus chanceux se font alors accompagner à moto par un parent, ou à dos d'animal. Quoi qu'il en soit, s'il faut reconnaître que les répondants se satisfont de l'école qui est de plus en plus rapprochée des apprenants, il n'en demeure pas moins que les plus petits continuent à souffrir des distances qui pour eux restent immenses eut égard à leur jeunesse.

Tableau 57 : La Classe dispose des tables bancs

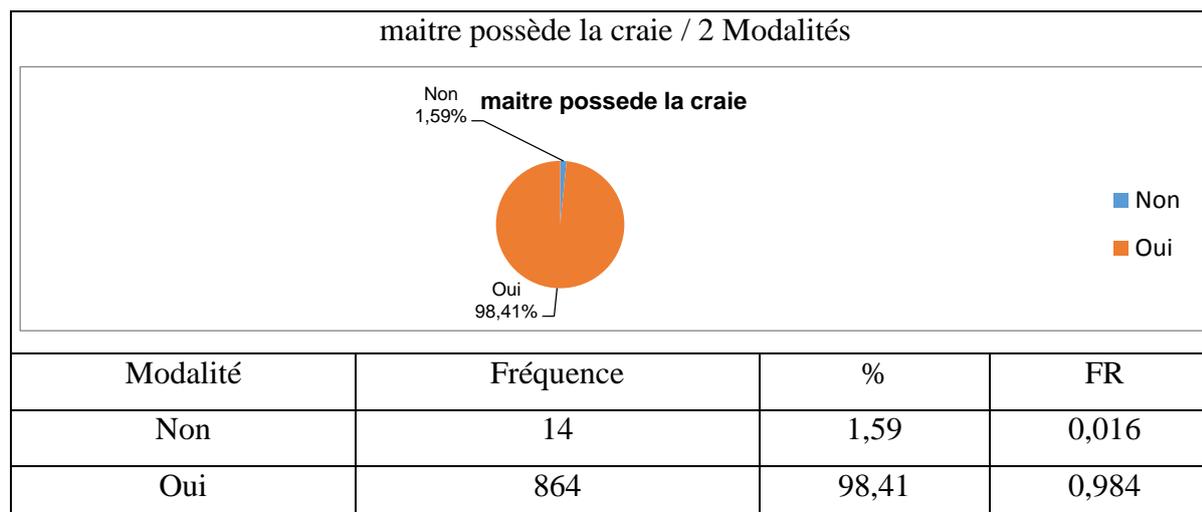
Le pourcentage d'apprenants qui relève le fait que l'établissement dispose des tables-bancs est assez impressionnant (97,49%) au vu des réalités de certaines zones enclavées ou dénuées de l'essentiel. C'est ici qu'il faut véritablement saluer ou reconnaître le rôle de certaines élites qui ne ménagent aucun moyen pour apporter leur soutien aux apprenants de leur terroir, même si originellement, il ne revient pas à des individus, mais plutôt à l'État de prendre pareilles initiatives en assumant ses responsabilités qui rentrent par ailleurs dans le cadre initial de la PEP. Toutefois, il faut néanmoins reconnaître que de nombreux apprenants après conciliabule nous ont appris avoir considéré certains morceaux de bois ou de roches sur lesquels ils étaient assis comme étant des bancs, suivant incontestablement la maxime qui sous-tend que « l'habitude est une seconde nature ». De fait, à force pour certains de s'asseoir sur ces bancs de fortune, nombreux ont finis par les considérer comme étant des bancs appropriés aux normes requises et légalement admises.

Une proportion infime de répondants (2,51%) se prononce néanmoins contre cette donne, car logée à une enseigne peu propice à des apprentissages commodes. Ils disent ne pas être en possession de tables bancs conformes susceptibles de leur permettre des apprentissages décents. Il faut relever à cet effet qu'à l'observation, nous avons pu effectivement constater que certains apprenants de certaines ZEP s'asseyaient pratiquement à même le sol pour certains, sur des planches ou des troncs d'arbres pour d'autres, bref se démenaient avec des outils de fortune tandis que le sol banc parfois viable restait la propriété de l'enseignant. Quoi qu'il en soit, le pourcentage infime des répondants qui se reconnaissent logé à cette enseigne renseigne à suffisance de ce qu'il s'agit vraisemblablement d'une catégorie marginale qui ne saurait conséquemment pour ce qui concerne cette rubrique, constituer un frein à l'efficacité de la PEP.

Tableau 58 : La classe dispose d'un tableau

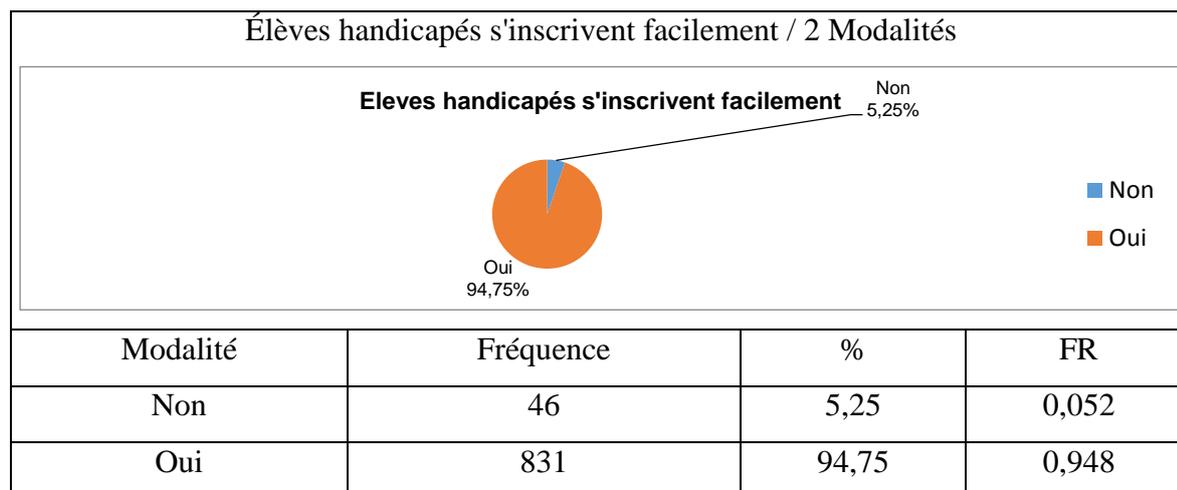
Tous (98,63%) sont pratiquement unanimes ici pour dire que la classe dispose d'un tableau permettant l'écriture des enseignements, ce qui rend possibles les apprentissages. Et même si une observation de plus près a quelquefois permis de constater la qualité approximative de certains de ces tableaux noirs, il n'en demeure pas moins que l'essentiel est sauf et que l'offre en la matière est effective. En effet, le tableau tout comme la craie relevée plus bas sont des instruments pédagogiques dont l'enseignant ne peut se passer dans une salle de classe lors de l'élaboration de ses activités d'enseignement-apprentissage. Son absence dès lors signerait ostensiblement soit l'arrêt desdites activités, soit leur perturbation.

Il faut néanmoins souligner que certains répondants accusent l'absence de cet instrument dans la salle. Certaines salles en ZEP sont en effet souvent victimes de vandalisme au cours desquels de nombreux instruments pédagogiques sont vandalisés : Craies emportées, tableaux cassés ou emportés, affiches déchirées, bancs cassés... Ceci semble ainsi justifier cette prise de position de cette minorité (1,37%) qui vraisemblablement en a subi le contrecoup. D'autres toujours de cette frange marginale se prononcent en faveur de cette déchéance pour la simple raison que les tableaux bien que présents et existant ne sont vraiment plus noirs, car trop vieux. À cet effet, les différents écrits y répertoriés par l'enseignant exigent un degré d'acuité visuelle très poussé pour pouvoir être déchiffrés. À cet égard, ils préfèrent considérer, à juste titre ou non, le tableau comme étant inexistant plutôt que présent, ce qui n'enlève néanmoins en rien l'opinion de la majeure partie des autres répondants qui eux se représentent effectivement cet outil.

Tableau 59 : Le maître possède de la craie

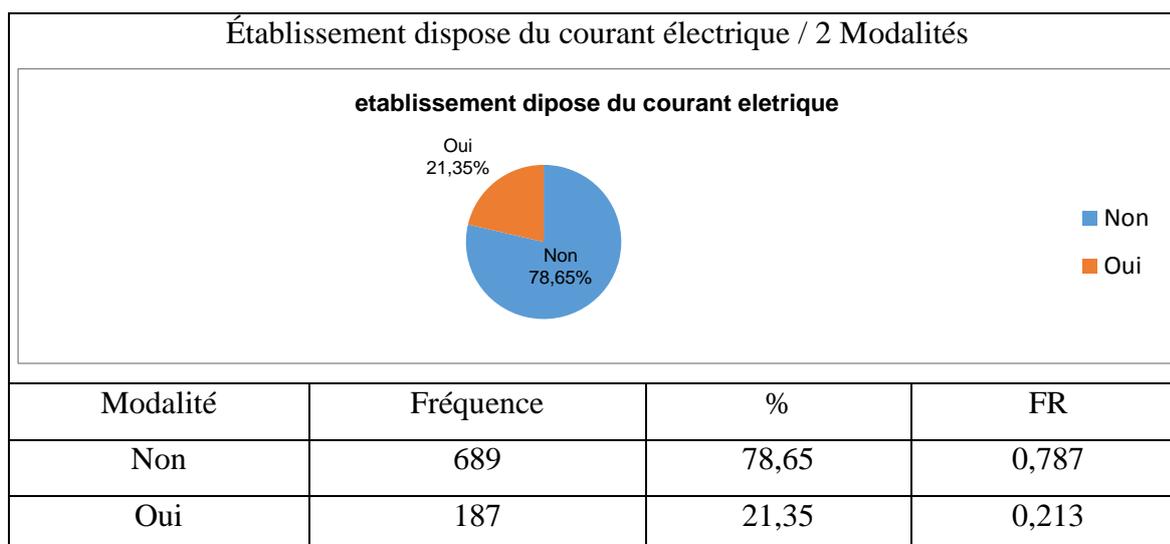
Les apprenants sont unanimes à 98,41% sur le fait que l'enseignant possède et a toujours possédé de la craie. Ceci est sans doute l'apanage du paquet minimum qui bien qu'arrivant dans bien des cas après le temps indiqué, est néanmoins utilisé parcimonieusement de manière à permettre à l'enseignant de ne jamais en manquer même lorsqu'il n'est pas encore arrivé. De fait, la craie comme le tableau ci-dessus relevé sont des instruments d'une indispensabilité certaine dans les processus d'acquisitions des savoirs, savoir-être et savoir-faire. Son omniprésence à l'école devient donc un symbole du sérieux que les pouvoirs publics dans le cadre de la PEP mettent dans l'éducation des apprenants, et spécifiquement de leurs apprentissages. Cette omniprésence semble d'ailleurs possible du fait de la disponibilité des stocks de l'année précédente qui permettent de commencer la nouvelle année tout en attendant les nouveaux stocks qui arrivent généralement dans le cadre des paquets minimums.

Quoi qu'il en soit, une minorité (1,59%) révèle plutôt une absence ou indisponibilité de craie dans la dispensation des activités d'enseignement-apprentissage. Ceci paraît découler - à l'écoute des différents entretiens avec d'autres acteurs éducatifs, les enseignants en l'occurrence - de l'oubli de cet instrument ou des pénuries imprévisibles qui la détruisent et font fondre lorsqu'elle n'est pas bien protégée. De fait, l'idée même d'un manque, d'une absence d'outils ou éléments basiques de l'enseignement à l'instar de la craie prouverait à suffisance le degré de décrépitude dans lequel se rouvrait l'éducation en ZEP particulièrement. Mais la preuve de sa disponibilité conformément aux divers rendus de nos répondants (98,41%) révèle de ce que les pouvoirs publics veillent au mieux pour qu'un certain seuil de dépouillement ne soit assurément pas franchi et que le minimum soit véritablement assuré, pour une politique éducative relativement efficace malgré les éléments conjoncturels qui ne plaident nullement en une telle faveur.

Tableau 60 : Les élèves handicapés s'inscrivent plus facilement

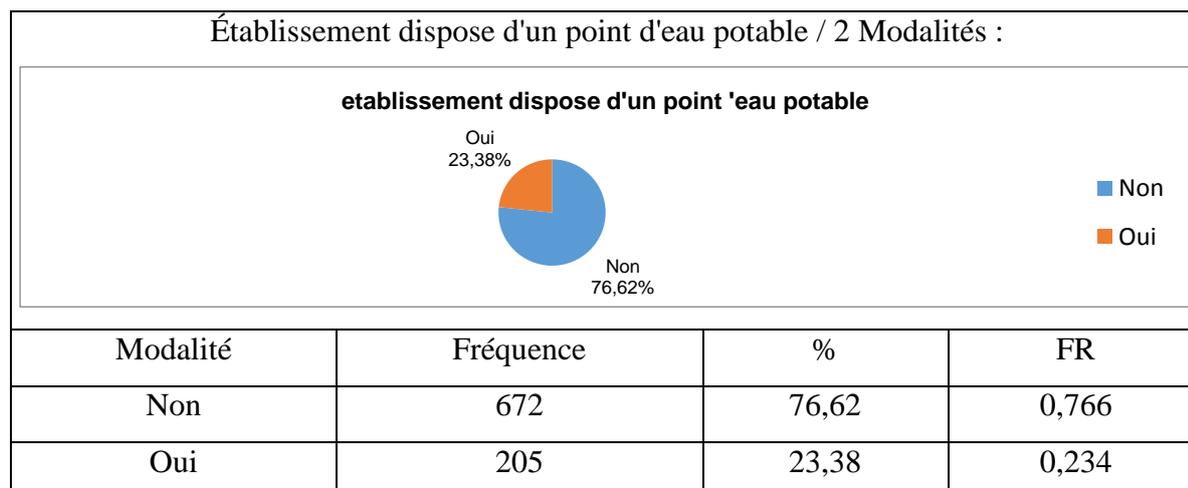
À cet item, 5,25% d'apprenants estiment que les procédures d'inscription dans les établissements scolaires ne leur sont pas allégées du simple fait qu'ils disent qu'aucune facilité ne leur est accordée comparativement aux apprenants non handicapés. Ils estiment en effet que leur handicap devrait leur permettre de bénéficier de mesures plus clémentes et souples de l'établissement, ce que d'autres (94,75%) reconnaissent en jouir, signe de la disponibilité d'une offre peut être tatillonne, mais bien visiblement existante qui permet en somme une insertion facile et rapide des apprenants handicapés dans le milieu scolaire.

De fait, cette minorité qui réfute quelque facilité d'accès à l'école est ici majoritairement constituée d'enfants du secondaire plus que du Primaire et qui pour certains se sont vus imposés de payer la pension scolaire au grand dam des facteurs et facilités qu'ils ont reçus au Primaire. L'essentiel des enfants du Primaire en effet s'est ici reconnu bénéficiant d'une réelle facilité d'accès à l'école. Par ailleurs, il faut préciser également ici que nombre de ceux qui déclarent des difficultés à l'inscription le font en vertu du fait qu'ils prétendent avoir eu des antécédents avec les autorités de l'école, ce qui semble donc plus être une réaction de vengeance qu'une réalité. Toujours est-il que la loi camerounaise fait la part belle aux handicapés qu'elle considère comme une couche défavorisée, frange vulnérable de la population qui en vertu de son handicap mérite conséquemment un traitement de faveur. Pour ce faire, elle prévoit une panoplie de traitements de faveur en milieux scolaires qui varient de l'inscription gratuite aux apprentissages gratuits en fonction des desiderata de ces apprenants. Cette majorité de répondants (94,75%) qui se prononce ainsi en faveur d'une telle donne fait montre du respect qui est fait de la prescription gouvernementale en la matière, et de l'incidence positive qui en émane dans la société pour une implémentation favorable de la PEP spécifiquement en ZEP.

Tableau 61 : L'établissement dispose du courant électrique

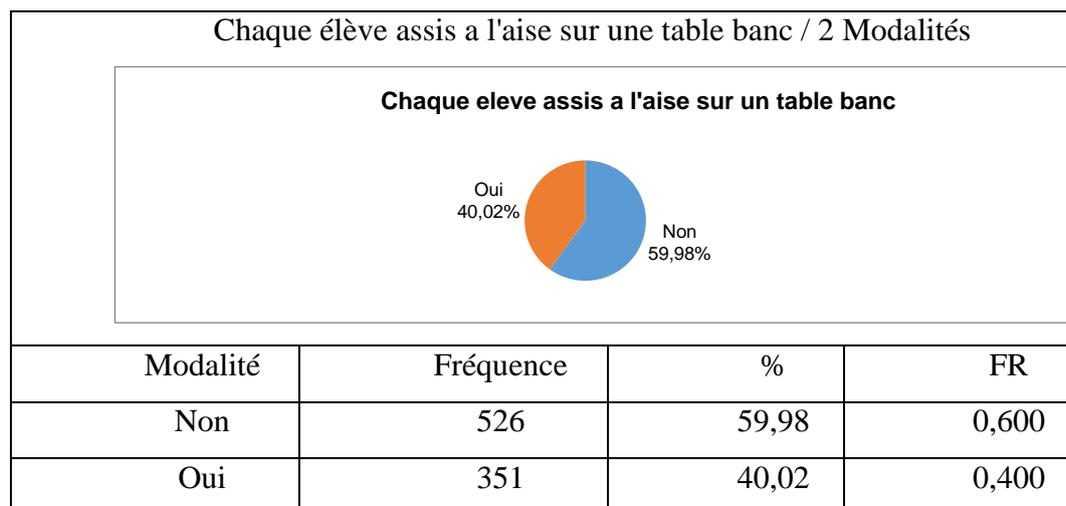
Près de 79% de nos répondants renseignent négativement sur cet item, précisant que l'électricité dans leur localité relève principalement du miracle. De fait, l'existence de pylônes électriques dans de nombreuses zones ici renvoie plus au décor qu'à toute œuvre utile, compte tenu des coupures intempestives qui durent parfois plusieurs semaines d'affilées. On voit d'ici la difficulté qu'ont les apprenants à apprendre convenablement leurs leçons et celle des enseignants à préparer décemment leurs cours, lorsqu'on sait que l'énergie électrique est un élément important sinon de plus en plus indispensable dans le processus d'enseignement-apprentissage. Une telle donnée ne peut que relativiser l'efficacité de la PEP en matière d'offre et de demande pour hélas en diluer les effets.

Par ailleurs, la minorité (21,35%) qui se prononce en faveur d'une telle donnée est constituée en général d'apprenants des ZEP urbaines, lesquelles bénéficient davantage d'une distribution plus ou moins régulière. Ainsi hormis les coupures intempestives régulières, ces établissements bénéficient d'une certaine couverture énergétique qui leur permet de jouir du minimum requis : planches didactiques, documents photocopiés, épreuves conformes saisies, imprimées et photocopiées... Toutefois, ce luxe n'est pas une règle en ZEP au regard des presque trois quarts (78,65%) qui inversement broient du noir de manière régulière et finissent par considérer le courant électrique comme un luxe qui ne revient qu'à certains privilégiés. Lorsque nous savons par ailleurs les avantages et même l'indispensabilité de l'énergie électrique dans l'élaboration des activités d'enseignement-apprentissage et tout le processus qui y encourt, il est facile ici d'imaginer l'inconfort que traversent les apprenants et enseignants de ces zones du fait d'une telle carence.

Tableau 62 : L'établissement dispose d'un point d'eau potable

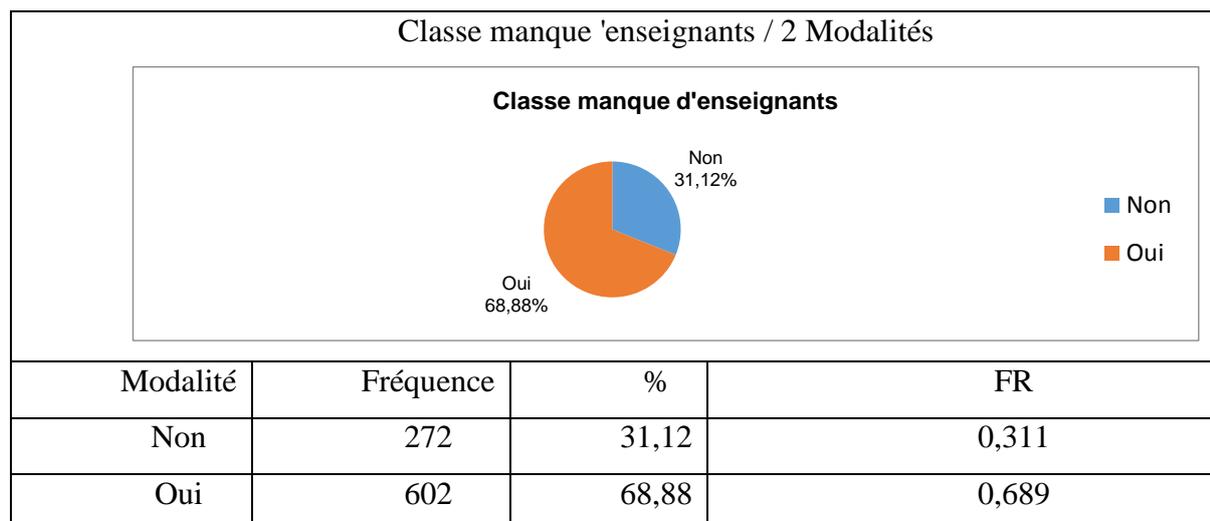
L'une des défaillances constatées en ces ZEP est précisément le manque d'eau potable surtout pour ce qui concerne les régions septentrionales. De ce fait, le constat effectué à propos est que les établissements scolaires qui bénéficient d'un point d'eau soient pour la plupart ceux qui jouissent de la proximité d'une chefferie ou d'un forage gracieusement offert par une personnalité ressource de la localité. De fait, l'offre en éducation qui devrait contenir celle en eau potable aux apprenants dans le cadre d'un package souffre ici d'un réel déficit qui ne peut qu'oblitérer les actions de la PEP et amoindrir conséquemment son efficacité. L'installation des forages d'eau potable dans les écoles procède d'une nécessité vitale sans laquelle le droit des enfants à l'éducation ne saurait être aisé. Or le pourcentage massif (76,62%) de ceux qui se prononcent en faveur d'une telle carence démontre de ce que la situation éducative en ZEP n'offre pas encore à l'apprenant toutes les commodités dont il devrait bénéficier dans son suivi-apprentissage et aussi les enseignants dans leurs processus d'enseignement.

S'il est reconnu et accepté que l'eau c'est la vie, les pouvoirs publics en ne mettant pas une emphase expresse à la réalisation de tels projets contribuent eux-mêmes à sacquer son œuvre dans le cadre de la PEP. Aucune survie n'est possible sans eau et son absence ou insuffisance en milieu éducatif ne saurait conforter la PEP ou du moins à la rendre efficace. La notion d'efficacité se met en branle seulement lorsqu'il y'a congruence entre objectifs prédéfinis et atteinte desdits objectifs. Dès lors, soit la PEP a commis une erreur en ne pas intégrant la distribution de l'eau dans ses objectifs, soit l'erreur relève plutôt de la non-réalisation de cet objectif au cas où il a été bel et bien prédéfini, mais finalement non implémenté. Et quand bien même certains établissements en jouissent et que ce soit davantage l'œuvre d'un tiers ou âme charitable, d'une organisation caritative plutôt que l'État, cela ne concourt nullement à le conforter et moins encore la PEP qui est censée être son bras séculier pour pallier à de tels manquements.

Tableau 63 : Chaque élève est assis sur une table-banc

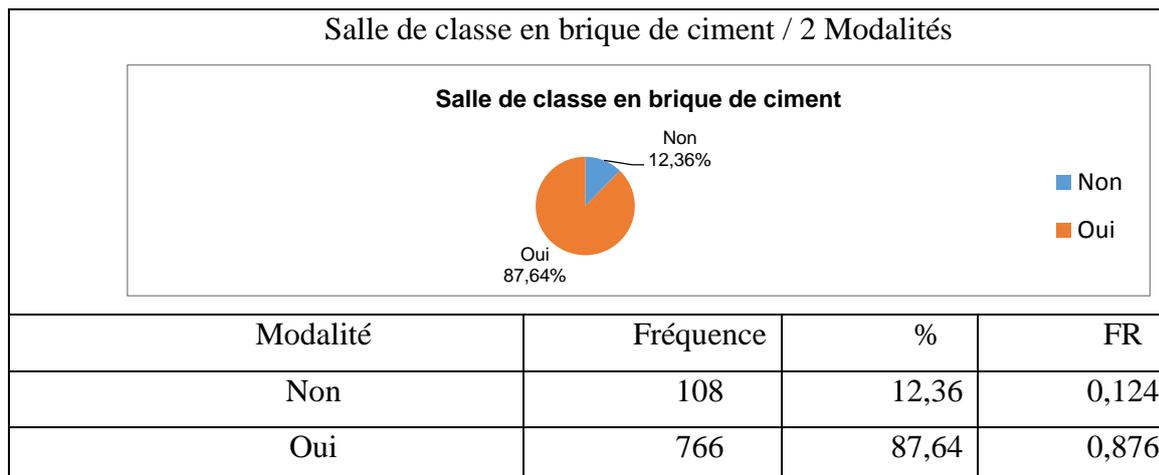
Le non majoritaire (59,98%) que remporte cet item fait montre de ce que les apprenants, même s'ils disposent majoritairement de tables-bancs tels que relevé en supra (C13), n'y sont pour autant pas assis à leur aise, car devant s'y serrer à deux ou à plusieurs. Et ceci est davantage observé dans les classes du septentrion qui ne bénéficient pas de la même couverture végétale de forêt dont disposent les régions du Centre et Est. On réalise à ce point toute la difficulté de l'apprenant à pouvoir écrire ou se tenir, de manière à pouvoir apprendre décemment. Néanmoins, une bonne frange de nos répondants (40,02%) reconnaissent être décemment pourvus en tables bancs, notamment ceux de l'Est et du Centre, sans doute du fait de la couverture végétale assez clémente qui permet à la forêt d'offrir abondamment et facilement ce qu'elle comporte de mieux : le bois.

De fait, à l'observance, on réalise effectivement que bien que disposant des tables bancs, ceux-ci sont difficilement en quantité ni qualité suffisante, car bien au contraire, ils sont vieux, brinqueballants, petits, et doivent même supporter le poids et le nombre de plusieurs apprenants de l'ordre de trois à quatre pour des bancs initialement prévus pour deux. Il est donc évident que ces derniers considèrent qu'ils ne possèdent pas de tables, car pas à leur aise. Et s'agissant spécifiquement des plus petits du Primaire, ils sont les plus touchés, car non seulement leurs bancs souffrent généralement d'une carence qualitative et quantitative, mais à bien des égards nous avons observé dans ces ZEP que plusieurs sont loin d'être conformes à la norme en vigueur : à cet effet, brique de terre, planche cassée, tronc d'arbre, banc de cuisine font ici office de banc de table. S'agissant en outre de ceux des apprenants qui reconnaissent (40,02%) bénéficier de tables bancs de classes conformes, nombreux encore, et même à l'observance reconnaissent qu'il s'agit très souvent d'œuvres issues des donations diverses de quelques élites politiques du coin. Comme quoi sans un tel apport, l'œuvre de la PEP en la matière serait une fois de plus déficitaire et donc insuffisante ou inefficace au vu de la demande non couverte.

Tableau 64 : La classe manque d'enseignants

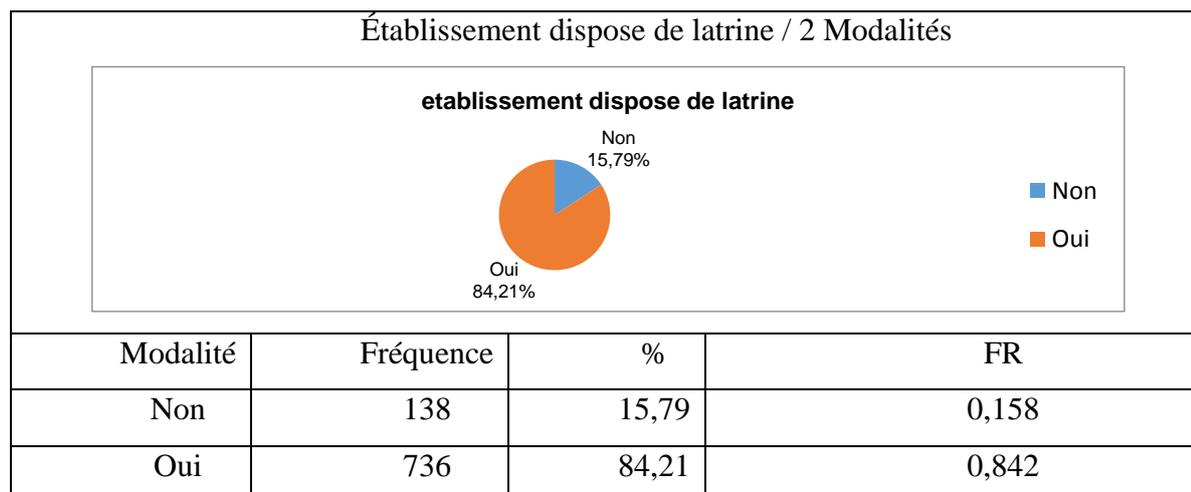
Près de 69% d'apprenants révèlent ici qu'ils n'ont pas quantitativement les enseignants qu'il leur faut, et ce, surtout des classes intermédiaires. Le constat effectué est que les 31,12% de ceux qui disent ne pas manquer d'enseignants sont majoritairement les apprenants des classes d'examen. À dire que les chefs d'établissements, pour pallier au déficit des enseignants et limiter les mauvaises performances des apprenants, préfèrent concentrer leurs effectifs dans les classes certificatives. Quoi qu'il en soit, une telle alchimie dans la stratégie de dotation des enseignants dans les salles, dénote d'un problème majeur à savoir un déficit réel en matière d'offre en enseignants que la PEP n'arrive visiblement pas à combler.

Au-delà de ce fait, il faut relever pour le décrier que ce manque est de plus en plus poussé en fonction de la localisation de l'établissement en ZEP urbaine ou rurale. En d'autres termes, les zones les plus reculées sont celles qui souffrent le plus de ces incongruités tandis que les zones urbaines les subissent de moins en moins. Lorsqu'en zones rurales il est couru d'observer un seul ou deux à trois enseignants pour un établissement primaire à cycle complet, vous observez facilement l'inverse en zone urbaine où il vous est loisible de constater la présence de deux voire trois enseignants dans la même salle de classe. Par ailleurs, cette carence numérique en enseignants est également observable au Secondaire où vous constatez que malgré des effectifs parfois irréprochables, l'essentiel des enseignants y affectés et réellement formés n'atteint pas le quart des effectifs, le reste se réduisant à des enseignants vacataires anciennement élèves du même établissement et recrutés sur la base des déficits en personnel. Il est ainsi loisible de considérer à bon escient le rendu défavorable de nombre de nos répondants qui estiment ne pas bénéficier d'enseignants aguerris formés pour la circonstance, au grand dam de la PEP qui marque une fois de plus comme dans bien d'autres cas son insuffisance ou manqua d'efficacité.

Tableau 65 : La salle de classe est construite en briques de ciment

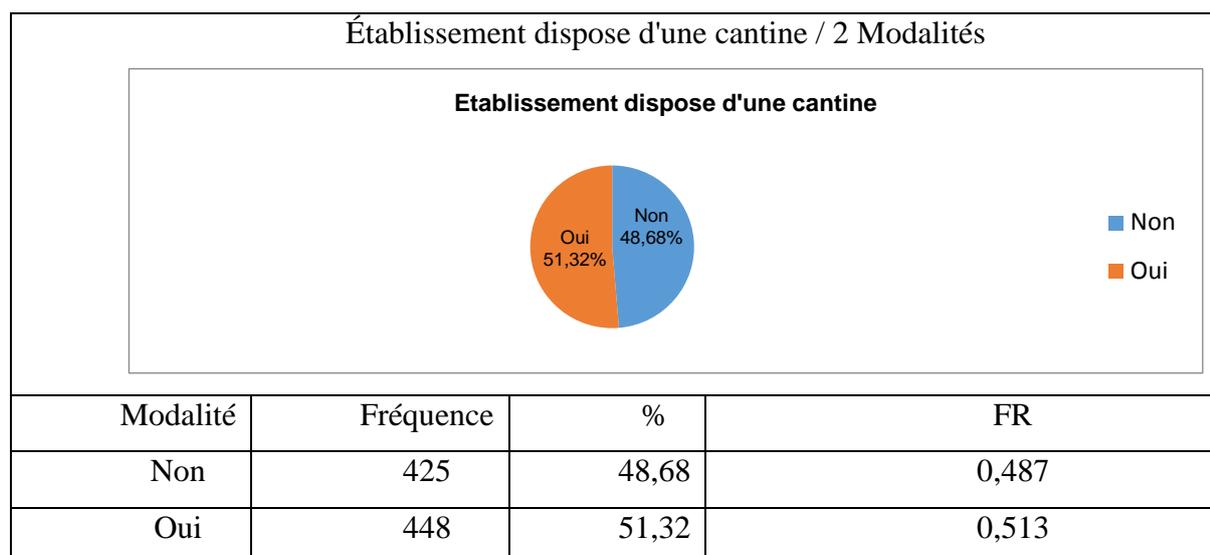
La majeure partie des répondants (87,64%) qui reconnaissent que les salles sont en briques de ciment sont ceux du secondaire, et davantage des zones du Centre-Est. En effet, de nombreuses écoles sont créées annuellement, parfois sans moyens préalables, obligeant les responsables de ces établissements à commencer à fonctionner dans le dénuement infrastructurel total, en attendant la construction de salles appropriées. D'autres doivent pendant de longues périodes se contenter de salles faites en terre battue, en planches, en feuilles de palmier ou de raphia, ou carrément parfois même sous un grand arbre générant assez d'ombre pour protéger les apprenants de certaines intempéries. Ainsi, l'offre en la matière, bien qu'avérée tel que démontré par certains items précédents, reste chétive au vu de la demande ambiante, relativisant ipso facto l'efficacité de la PEP.

À contrario, de nombreuses autres salles de classe majoritairement primaire se présentent sous un schéma infrastructurel qui laisse véritablement à désirer tel que susdécrit. C'est indubitablement la raison de la motivation des 12,36% de nos répondants qui opposent une réponse non consentie à des infrastructures faites en ciment. Il faut en outre relever que sur cette trajectoire, le Primaire n'est pas le seul indexé, car nous avons constaté dans de nombreux collèges et lycées des ZEP, la présence certes de salles de classes en matériaux définitifs, mais également de nombreuses autres en matériaux délétères, désuets, et obsolètes. Pourtant l'offre infrastructurelle est considérée comme majeure et primordiale en ces ZEP, car conditionne toutes les autres à savoir l'affectation de la ressource humaine et autre matérielle. Quoi qu'il en soit, la proportion massive de répondants (87,64%) qui reconnaissent cette disponibilité de salles appropriées est une preuve de ce que la PEP prend en considération cette primauté et y apporte au mieux une réponse plus ou moins satisfaisante à travers les différentes réalisations y relatives.

Tableau 66 : L'établissement dispose de latrines

Le fait que de nombreux apprenants reconnaissent l'existence de latrines au sein de leur établissement (84,21%) fait montre de la place qui est consacrée à l'hygiène et salubrité scolaire au sein desdits établissements. Certes, nombre parmi ces latrines à l'observation, sont faites en matériaux locaux provisoires, mais il n'en demeure pas moins qu'elles assurent fort opportunément, le rôle pour lequel elles sont dévolues. De fait et s'agissant particulièrement des établissements en ZEP urbaines, on s'aperçoit qu'elles sont pour l'essentiel pourvues de ces commodités et également pour les établissements du Secondaire ou on réalise une réelle présence de ces lieux de délivrance O combien salutaires.

Toutefois, il est observé au fur et à mesure de la pénétration en périphérie et autres zones rurales que ces commodités deviennent un luxe tout au moins pour leur version normée et normale qui se présente dans le secret de quatre murs. On réalise davantage ici pour les établissements qui en possèdent des espèces de fosses creusées dans le sol et/ou le prestataire est à peine isolé des autres acteurs par le truchement de quelques herbes, arbustes ou arbres. De même et s'agissant particulièrement de ceux qui ne reconnaissent pas l'existence conforme des latrines (15,79%), il faut reconnaître ici que certains établissements surtout du Primaire et davantage ceux nouvellement créés, sont totalement dépourvus de ces commodités. Ceci oblige les apprenants et autres acteurs du secteur, à devoir se mettre à l'aise le cas échéant hors de l'établissement, dans des bosquets entourant généralement l'établissement, à défaut d'endurer la douleur d'une telle pression toute la journée, pour n'aller le faire que chez soi en soirée. Néanmoins, il faut reconnaître que la large majorité (84,21%) qui se prononce en faveur d'une telle disponibilité dénote de ce que l'offre en la matière et dans le cadre de la PEP reste véritablement assurée pour une satisfaction plus ou moins réelle des acteurs éducatifs présents en la localité.

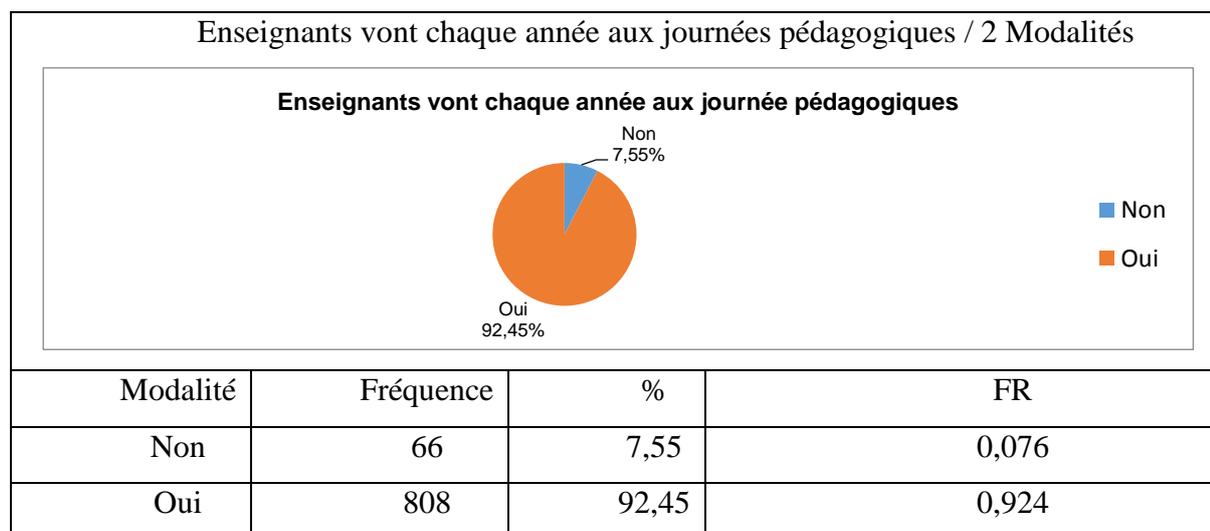
Tableau 67 : L'établissement dispose d'une cantine scolaire

Plus de la moitié de nos répondants (51,32%) sont affirmatifs à cet item, estimant qu'il existe effectivement au sein de leur établissement un cadre approprié et consacré à la restauration. Il faut dire et reconnaître que nombreux parmi eux font contre mauvaise fortune bon cœur, en reconnaissant pour la plupart la qualité de cantine à des hangars délabrés confectionnés à l'emporte-pièce et sans façon. À cet effet, tout lieu dans l'enceinte de l'établissement où expose tout commerçant susceptible de leur offrir à manger renvoie à la cantine. On réalise ainsi qu'il existe bel et bien des cantines de toutes sortes, autant en matériaux définitifs et plus ou moins bien construits –particulièrement dans les ZEP urbaines et davantage dans les collèges et lycées que dans le Primaire – et des cantines plus formelles que réelles à mesure que l'on se trouve en zones rurales.

De fait, nombre de ceux qui répondent ici par la négative (48,68%) le font en vertu de ce qu'ils ne connaissent dans leur établissement aucun lieu dédié à la vente ou à l'achat des aliments, car de nombreux apprenants le font directement au marché attenante à l'école, ou auprès des marchands installés sur la route attenante à l'école, ou même à l'école dans une cour de récréation qui n'offre véritablement aucun confort susceptible de donner un simulacre d'aspect de cantine à un lieu. Ce dernier élément retient d'ailleurs l'attention de nombreux collégiens qui en vertu de l'insanité, l'inconformité et l'incongruité des lieux dédiés à leur alimentation, préfèrent considérer comme inexistant un tel site supposé être un sanctuaire dans l'établissement scolaire. S'il est vrai comme l'a affirmé un contemporain que « c'est le ventre qui porte la tête », alors la PEP ne saurait minorer des offres d'investissements scolaires qui sont susceptibles de permettre aux apprenants et aux enseignants d'avoir des têtes bien pleines et bien faites, au risque de contribuer à sa propre décrépitude.

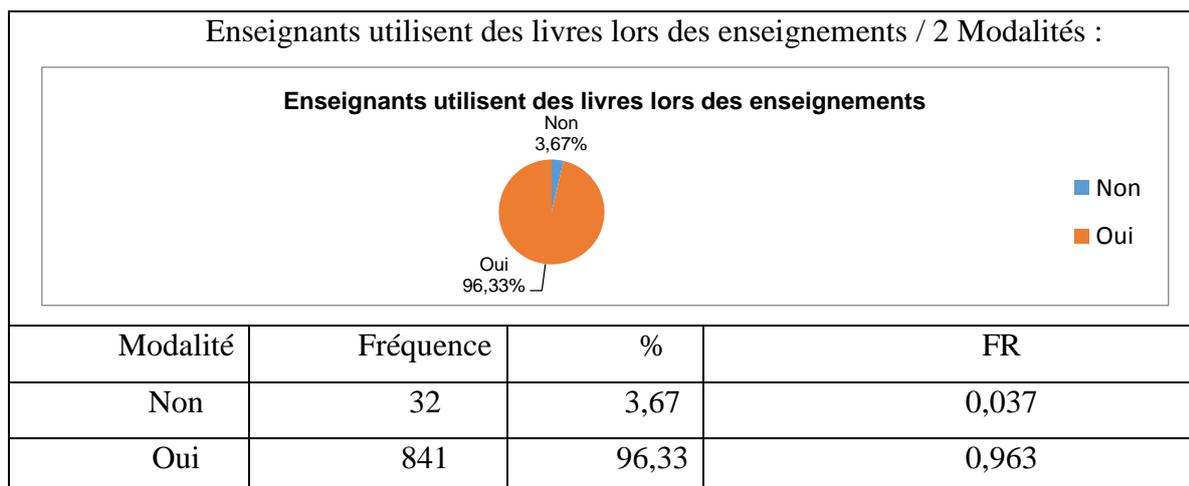
Évaluation de l'efficacité en matière de qualité de l'éducation et des résultats

Tableau 68 : Les enseignants vont chaque année aux journées pédagogiques



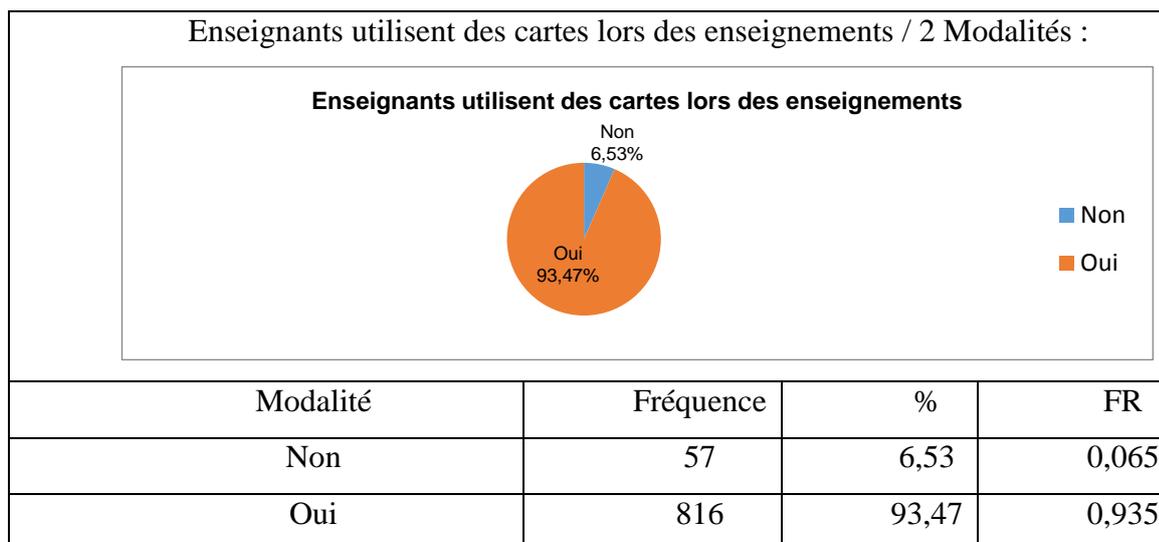
La reconnaissance d'une participation annuelle des enseignants aux journées pédagogiques (92,45%) démontre du fait que l'État veille inmanquablement à donner une formation de qualité à ces acteurs, mais davantage à maintenir, à défaut d'améliorer leurs expériences. Ce qui semble paradoxal si l'on prend en considération les grandes distances qui séparent les administrations des administrés, mais surtout les performances des apprenants de ces localités, qui ne reflètent pas forcément de prime abord une quelconque qualité en matière d'éducation. De fait, tout ou l'essentiel réside en effet dans la qualité de l'éducation qui elle-même réside entre autres dans la formation et l'encadrement des enseignants. Des formations permanentes via des séminaires, ateliers de renforcement des capacités et autres capacitatives visent de fait à revigorer les performances et aptitudes des enseignants, lesquelles conséquemment impactent également celles des apprenants suivant la logique de l'« effet-maitre ».

Toutefois et malgré tout, 7,55% des apprenants informent de l'inverse à savoir la non-participation de leurs enseignants aux journées pédagogiques. Soit ceci découle de l'ignorance d'une telle activité par ces apprenants, soit il s'agit d'un malencontreux concours de circonstances qui veut que ceux-ci ne soient pas toujours avertis des périodes desdites journées du fait de leurs absences à l'école. Il faut néanmoins reconnaître que s'agissant surtout du Secondaire, nombre d'enseignants sont généralement marqués absents à ces grands rendez-vous d'échanges en pédagogie, vraisemblablement du fait des fortes distances qui les séparent de la métropole régionale ou départementale dans lesquelles doivent se tenir les rencontres, ou parfois même du fait du simple déficit informationnel qui fait que l'information de telles séances d'apprentissage et de formations ne leurs parviennent pas toujours nécessairement à temps.

Tableau 69 : Les enseignants utilisent des livres lors de leurs enseignements

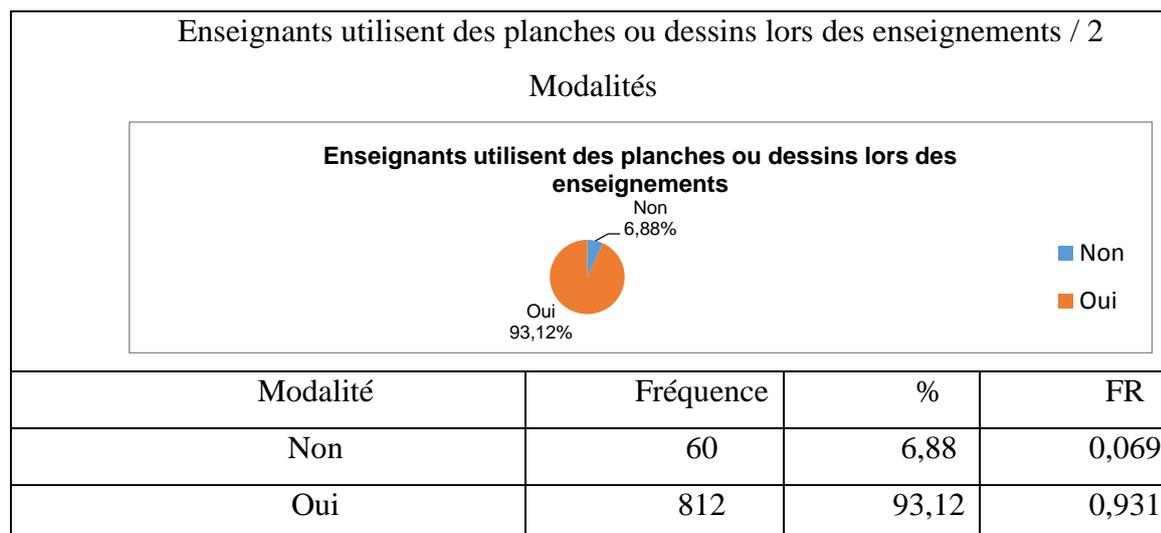
La reconnaissance par les répondants de l'utilisation des livres sans doute au programme par leurs enseignants est une preuve matérielle de professionnalisme qui incontestablement, ne peut que concourir à la promotion de la qualité de l'éducation en ces ZEP. En effet, la dispensation d'enseignement sans matériel didactique à l'instar de livres peut être une preuve de désinvolture, d'impréparation de la leçon, ou même de non-professionnalisme avec toutes les conséquences induites. Mais les 96,33% de répondants prouvent par leur approbation qu'une qualité certaine en éducation demeure ici au travers de l'utilisation permanente d'ouvrages au programme. Il faut relever de ce fait que ces apprenants bénéficient par ailleurs de cette documentation de l'enseignant qui compte tenu de la zone sinistrée dans laquelle ils se trouvent tous, se trouve dans l'obligation de les leur prêter parfois pour des devoirs ponctuels, à défaut de s'en servir pour leur faire des photocopies et autres planches didactiques nécessaires aux divers processus d'enseignement-apprentissage.

Cependant, il est logique et même normal qu'une telle attitude ne soit pas l'apanage de tous, tous les enseignants n'étant par ailleurs pas logés à la même enseigne, ou ne bénéficiant pas des mêmes facilités. En effet, une partie de répondants, minimes sans doute (3,67%) ne reconnaît pas l'usage des livres aux enseignants pendant leurs cours. Certains le justifient par les aptitudes mnémoriques exceptionnelles de leurs enseignants au cours des apprentissages qui semblent tout retenir de la leçon à dispenser au cours de leurs enseignements, d'autres par le fait que certains enseignants privilégient davantage les cahiers de préparation plutôt que d'éventuels bouquins y afférents, d'autres encore plutôt par le fait que certains enseignants sont plus dépouillés que les apprenants et viennent plutôt demander et s'accaparer des livres de leurs apprenants au cours des apprentissages. Tout compte fait, l'essentiel des enseignants (96,33) ici connaît la valeur réelle du livre dans ces processus d'acquisitions, et ne lésine donc visiblement sur aucun moyen pour les acquérir.

Tableau 70 : Les enseignants utilisent des cartes lors des enseignements

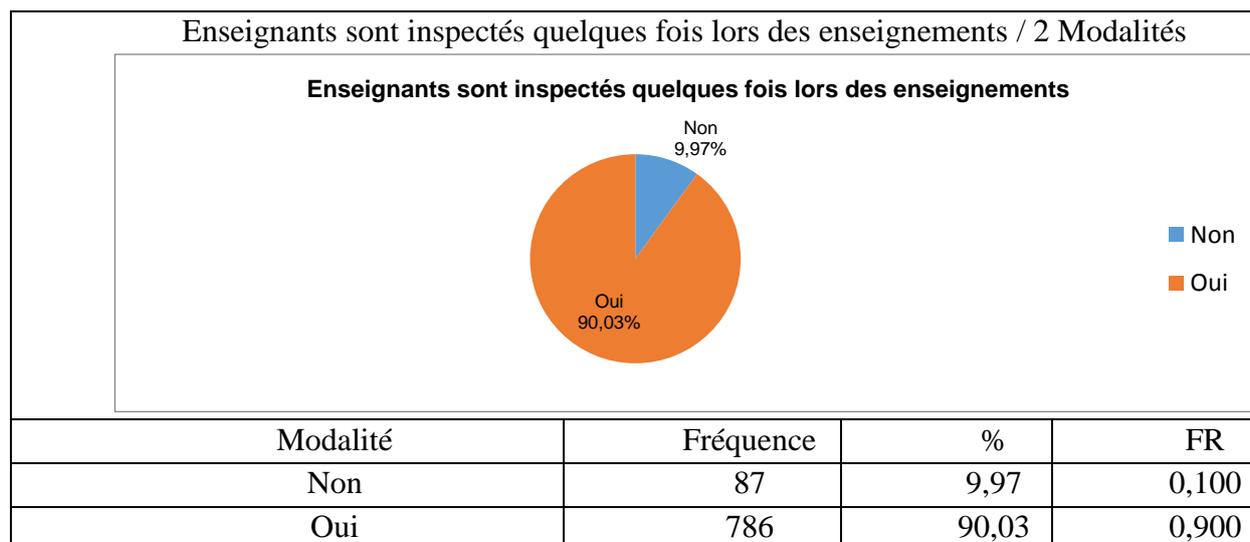
Cet item qui rentre en droite ligne avec le précédent confirme avec autorité (93,47%) l'utilisation d'outils didactiques nécessaires et même indispensables à la qualité de l'éducation en ZEP. Certes même si l'usage de tels outils didactiques semble approprié à certaines disciplines – la géographie notamment – plus qu'à d'autres, il n'en demeure pas moins que leur usage est un signe majeur de qualité de l'éducation susceptible de renforcer les apprentissages des apprenants à travers les différentes illustrations qui peuvent en être faites. La pédagogie via l'usage des cartes et autres planches didactiques est d'une expertise qui exige de l'enseignant un réel savoir-faire dont l'incidence conséquente chez le jeune apprenant est d'autant plus rapide. Dès lors, en faire montre au cours des processus d'enseignement-apprentissage ne peut que procéder d'une éducation qualitative.

6,53% de répondants renseignent par la négative un tel usage qui comme nous l'avons relevé, reste majoritairement le propre de certaines disciplines à l'instar de l'histoire, la géographie, l'éducation à la citoyenneté et à la morale. Ces derniers estiment que leurs enseignants se contentent de leur expliquer théoriquement les leçons et autres TD sans illustrations cartographiques. Un tel manquement pourrait assurément provenir d'abord du fait de la cherté des dites cartes, ensuite leur rareté dans les librairies ZEP lorsqu'elles existent, ensuite leur grosseur qui donne du fil à retordre lors du transport de la maison à l'école. Par ailleurs et lorsque l'établissement en possède pour les enseignants, celles-ci ne sont pas toujours en nombres suffisants pour pouvoir les utiliser chacun au moment opportun, lorsqu'on sait que les heures de cours se télescopent. Néanmoins, il reste avéré, au vu du nombre qui répond par l'affirmative (93,47%) que l'usage de ces instruments est une réalité qui contribue bon gré mal gré à la qualité de l'éducation.

Tableau 71 : Les enseignants utilisent des dessins ou planches lors des enseignements

La confection et l'usage des planches didactiques au cours des processus d'enseignement-apprentissage sont une autre nouvelle donne de la méthode d'enseignement basée sur l'Approche Par les Compétences (APC). Les planches constituent l'outil didactique idéal par excellence grâce auquel il est possible de monter une leçon et surtout de la schématiser de manière synoptique et suffisamment digeste afin d'atteindre au mieux son auditoire. À cet effet, la capacité et le souci des enseignants à construire un tel outil d'enseignement-apprentissage (93,12%) est une preuve de l'expertise, mais surtout de la dévotion qu'ils mettent dans l'accomplissement de leur tâche. Les planches sont la vision synoptique et synthétisée d'une leçon ou partie de leçon dont le but véritable est d'améliorer la compréhension d'une notion, d'un phénomène ou d'un évènement. Sa construction dès lors par les enseignants fait montre d'un certain professionnalisme - lorsqu'on connaît les difficultés qui sous-tendent cette élaboration – qui lui-même devient manifeste du degré de sérénité que ces enseignants misent dans leur profession.

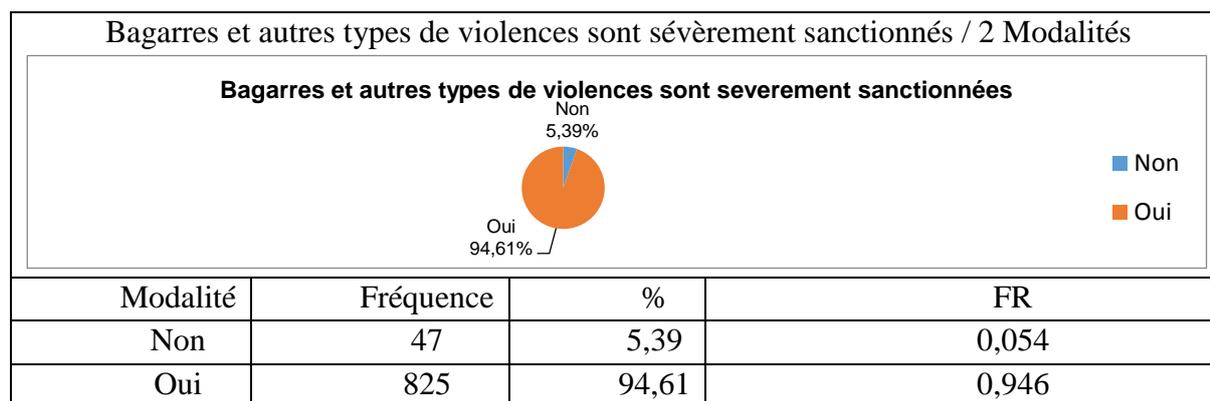
Toutefois et comme il n'existe nullement de règles sans exception, les 6,88% de répondants qui renseignent par la négative fondent pour l'essentiel une telle orientation par ce qu'ils voient et vivent au quotidien des enseignements reçus et qui relèvent davantage du classicisme que de la pédagogie en vigueur à savoir l'APC. Ainsi, qu'il s'agisse d'une inconformité des programmes scolaires ou de la paresse pure et simple de l'enseignant ou alors plutôt d'une indigence en matière documentaire, ce manquement ne peut que contribuer à relativiser la qualité de l'éducation et partant l'efficacité de la PEP. Toutefois, la majorité qui se présente en faveur (93,12%) d'un tel usage conforte davantage cette efficacité plutôt que de la fragiliser ou relativiser.

Tableau 72 : Les enseignants sont inspectés quelquefois pendant les enseignements

Il faut dire à ce propos que chacune des régions érigées ZEP dispose d'une inspection pédagogique régionale dont le rôle avéré est le suivi, l'évaluation et le contrôle des enseignants à propos de la conformité des programmes enseignés sur le terrain. Le suivi sur le terrain des enseignants par les inspecteurs pédagogiques est une autre preuve de la qualité de l'éducation, tant une telle donne permet de s'assurer de l'effectivité de la présence de ces premiers sur le terrain, de la conformité des programmes enseignés aux apprenants, mais également de la conformité des méthodes utilisées à cet effet. De fait et s'agissant préalablement de leur présence effective sur le terrain un tel contrôle permet de s'assurer du suivi-accompagnement permanent et régulier des apprenants dans leurs champs d'apprentissage, gage de performances réelles. De même, le contrôle de conformité des programmes enseignés et des méthodes pédagogiques utilisées à cet effet sont révélateurs de la veille pédagogique qui est permanemment exercée en ces lieux sur ces éléments. Ceci est d'autant plus salubre que le Primaire en la matière est plus représentatif de cette donne lorsqu'on sait qu'il constitue le premier levier de formation de l'apprenant avec tout ce que cela comporte comme plus-value.

Par contre, 9,97% de répondants admettent n'avoir jamais assisté à une mission d'inspection de leurs enseignants en séance d'enseignement-apprentissage. Ceci n'est nullement utopique lorsqu'on sait le ratio inspecteur-enseignants qui existe au Cameroun en général et en ZEP en particulier. Ces zones qui regroupent par ailleurs les régions les plus vastes du pays avec toutes les difficultés contextuelles et conjoncturelles qu'on leur reconnaît (Introduction) présentent en effet de nombreuses particularités susceptibles de décourager la visite des inspecteurs en salle à défaut de décourager plutôt l'enseignant à y recevoir l'inspecteur. Toujours est-il que l'État dans le cadre de la PEP est censé stimuler une telle approche quelle que reconnue par ailleurs par l'essentiel des apprenants (90,03%).

Tableau 73 : Les bagarres et autres types de violences scolaires sont sévèrement sanctionnés

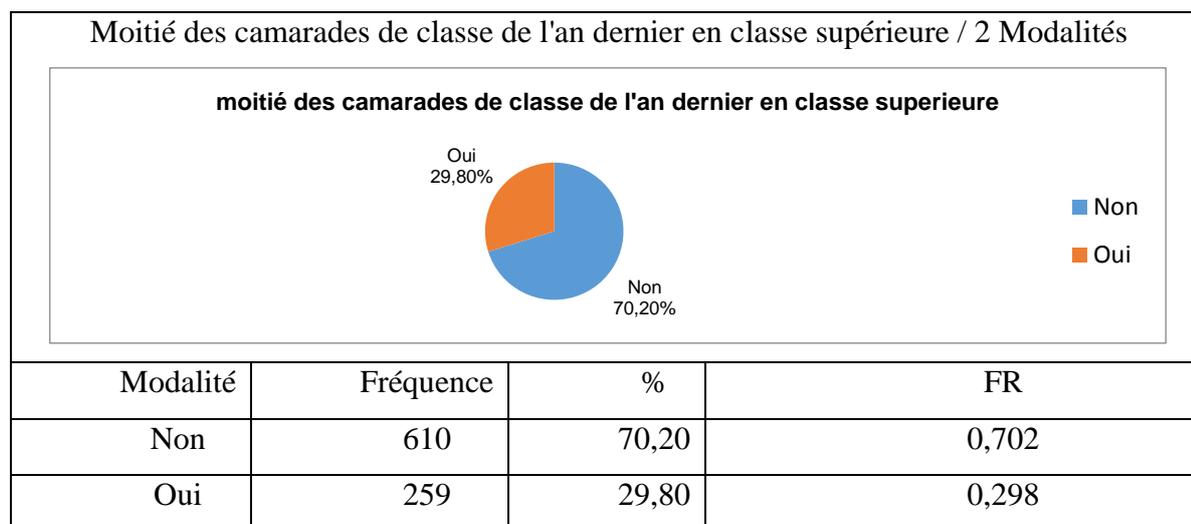


La lutte contre la violence et toutes autres formes de sévices psychosomatiques entre apprenants est une preuve concrète de discipline, laquelle est un élément fondateur de toute évolution, quel que soit le domaine. La discipline en effet permet de canaliser toutes les énergies susceptibles d'être utilisées dans la violence par exemple, vers d'autres domaines plus constructifs et rentables à l'instar de l'apprentissage, lui-même gage d'un construit social des attitudes. À cet effet, lutter contre la violence n'est ni plus ni moins que promouvoir l'apaisement, mais davantage encore la solidarité et la coopération entre apprenants, eux-mêmes porteurs d'un vivre ensemble futur et inébranlable.

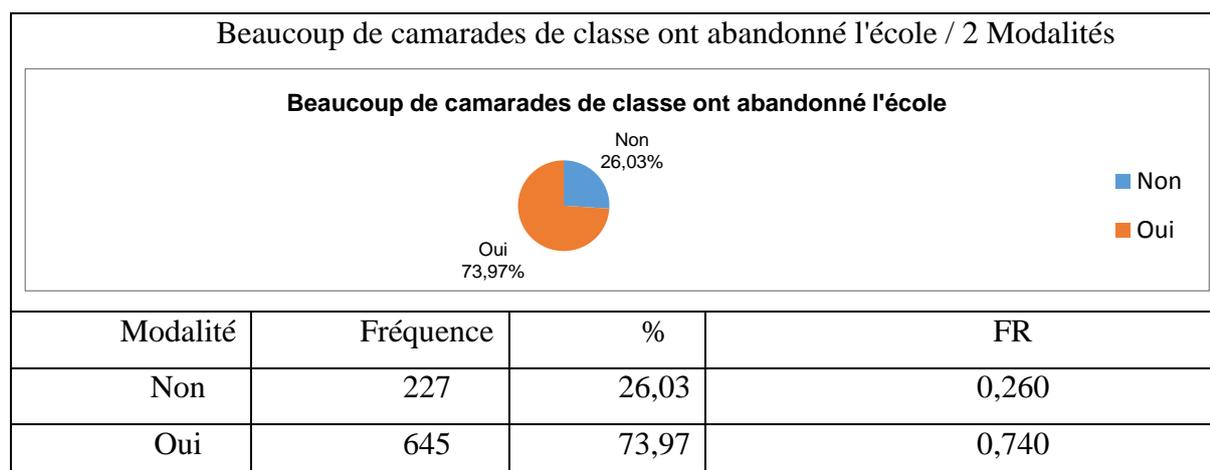
De fait, un climat d'enseignement-apprentissage sécurisé, dans lequel (94,61%) des répondants reconnaissent la prohibition de toutes formes d'indisciplines et spécifiquement des bagarres, ne peut que conforter et contribuer à l'instauration d'un climat propice à tous les processus d'enseignement-apprentissage et partant, d'une éducation de qualité. Une telle atmosphère harmonieuse instaurée dans le cadre de la PEP ne peut que contribuer à la conforter et à lui permettre d'atteindre le seuil escompté de prévisions prédéfinies en termes d'objectifs fixés. Cependant, il n'est pas surprenant qu'une certaine minorité (5,39%) surtout dans le Secondaire se positionne contre une telle donne au motif évident d'avoir assisté à plusieurs reprises à des pugilats ayant parfois abouti au saignement de l'un ou de tous les protagonistes. En effet, assainir totalement le milieu scolaire de toutes formes d'indisciplines est d'une hérésie sans nulle pareille lorsqu'on connaît leurs centres d'intérêt qui oscillent généralement entre le cinéma et les sports violents. La violence devient pour ainsi dire un exutoire qui semble les libérer des différents stress auxquels semblent les soumettre les apprentissages relativement notamment à leurs droits et devoirs. La PEP dès lors fait un pas de plus lorsqu'elle réussit à mater un tel travers (94,61%) et à assainir le milieu scolaire pour des enseignements-apprentissages en toute sérénité.

Évaluation de l'efficacité en matière des résultats scolaires obtenus par les apprenants en ZEP

Tableau 74 : Plus de la moitié de tes camarades de l'an passé sont en classe supérieure



Le pourcentage de négativité dans cet item (70,20%) montre le degré élevé de l'échec scolaire en ZEP malgré la qualité de l'éducation qui semble s'y dérouler conformément aux items relevés plus haut (D24-29). Pratiquement trois répondants sur quatre – surtout dans le secondaire - disent ne pas reconnaître plus de la moitié de leurs camarades de l'année précédente en classe supérieure. De fait, il faut préciser à cet égard que nous sommes ici dans une zone dont les spécificités conjoncturelles ont tendance à éloigner les enfants des apprentissages, et donc leurs rendements des performances escomptées. Ces piètres performances pourraient à tous égards trouver leur motivation dans les différents aléas qui consacrent la spécificité de ces environnements. Il faut par ailleurs préciser ici que ces performances peu élogieuses sont constatées autant dans le Primaire que le Secondaire, un peu comme pour consacrer la similitude des difficultés traversées par tous les apprenants. Il existe en ZEP des aléas, climatiques, contextuels et/ou conjoncturels qui seraient susceptibles en effet de constituer un frein à l'atteinte de performances élogieuses. Un tel rapport révèle donc de ce que les différentes politiques d'éducation prioritaire à travers les nombreux projets et autres programmes initiés parviennent difficilement, peu ou prou à réaliser les objectifs escomptés. Certes des questions sont susceptibles d'être posées à l'effet de clarifier un tel pourcentage de dénégation (70,20%) : Les camarades prétendument échoués sont-ils dans le même établissement pour que les autres attestent de leur échec ? N'ont-ils pas simplement abandonné ou sont allés ailleurs et en classe supérieure ? Une telle performance ne peut conforter finalement la PEP, bien au contraire, renvoie ses prétentions à la traîne lorsqu'on sait que la substance d'une telle politique vise précisément l'amélioration des performances des apprenants, ce qui ici n'est vraisemblablement pas le cas.

Tableau 75 : Beaucoup de tes camarades de l'an passé ont abandonné l'école

Trois quarts des répondants confirment cette fois les décrochages scolaires en ZEP qui visiblement font bon ami avec l'échec scolaire. En effet, il est difficile de garder les apprenants dans les salles de classe compte tenu soit de l'environnement scolaire austère qui est le leur, soit des échecs répétitifs subis par nombre d'entre eux et qui semblent constituer un motif sérieux de dépit et de découragement. De fait les décrochages tout comme l'échec scolaire constituent des piliers majeurs qui justifient la mise sur pied et l'implémentation de la PEP en ZEP. Combattre l'échec scolaire c'est militer pour une croissance éducative capable d'assurer au jeune apprenant une acquisition des savoirs, une rétention en milieu scolaire, un rejet de l'oisiveté et surtout un choix de métier futur. De même, la lutte contre les décrochages scolaires est une garantie de conserver l'apprenant dans un milieu où les divers apprentissages reçus constituent pour lui une capacitation certaine pour une profession future. C'est en outre une stratégie sociale permettant aux pouvoirs publics de le préserver des diverses formes de déviations dans lesquelles il est susceptible de basculer s'il n'est retenu en milieu scolaire. Ainsi, l'incapacité de l'école malgré l'instauration de la PEP de contenir les apprenants est une lacune sérieuse et non négligeable qui marque inéluctablement une défaillance d'une politique censée combattre pareils travers.

Certes, un bénéfice du doute doit être préservé ici compte tenu du fait que les apprenants supposés avoir abandonné l'école peuvent simplement avoir changé de localité et donc d'école et la minorité des 26,03% d'apprenants qui répondent ici par l'affirmative l'attestent plus ou moins. La PEP à travers les divers projets mis sur pied vise entre autres à combattre des travers tels les décrochages scolaires en ZEP notamment où le phénomène semble plus poussé. Cette majorité de réponses (73,97%) par la négative annihile dès lors l'espoir d'un objectif atteint et donc illustre d'une PEP qui peine ou du moins tarde à parvenir à ses réalisations.

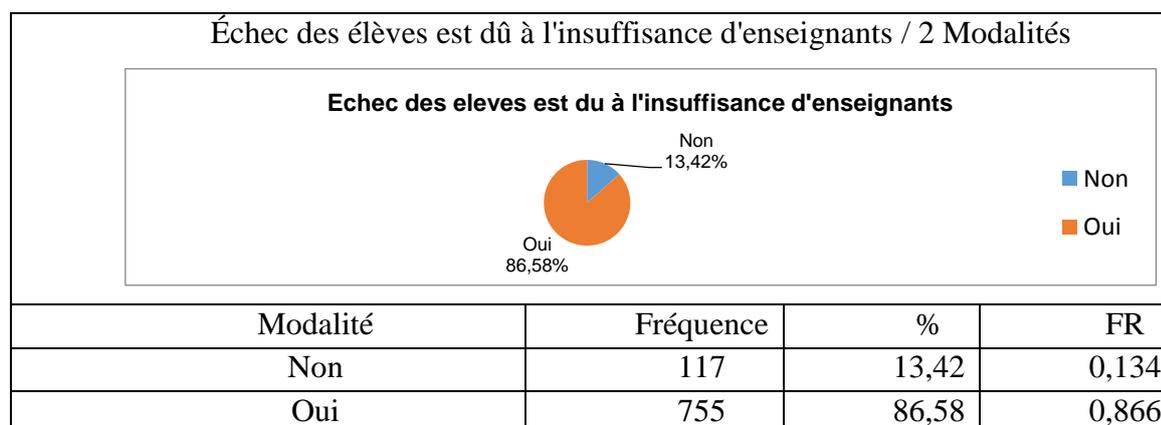
Tableau 76 : Beaucoup de camarades de l'an passé reprennent la classe

Beaucoup de camarades reprennent la classe / 2 Modalités			
<p>Beaucoup de camarade reprennent la classe</p> <p>Non 26,72% Oui 73,28%</p> <p>■ Non ■ Oui</p>			
Modalité	Fréquence	%	FR
Non	233	26,72	0,267
Oui	639	73,28	0,733

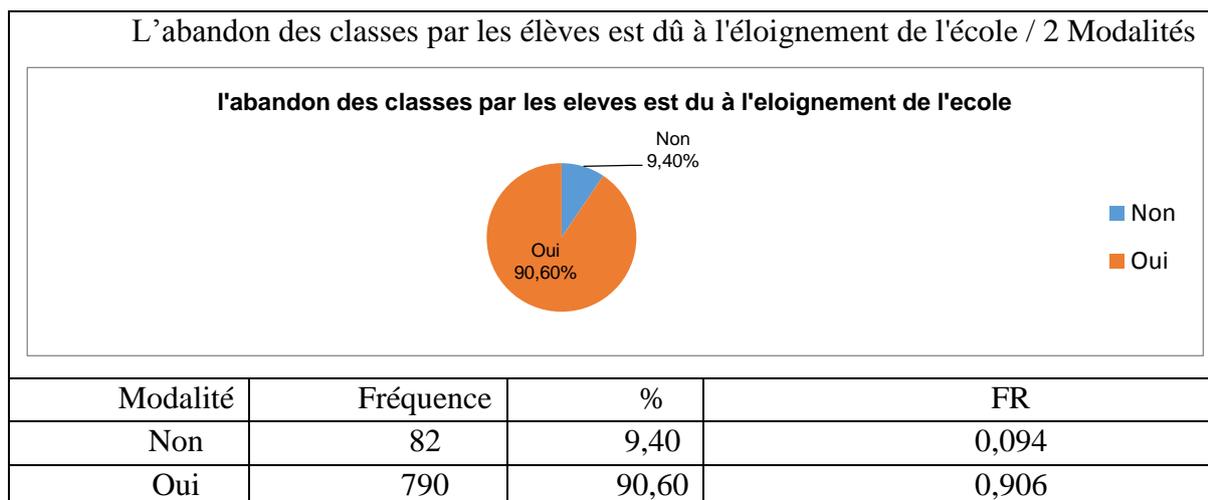
De même que les items précédents (E30-31), celui-ci corrobore par un ratio de trois sur quatre le fait qu'au-delà de l'échec scolaire et des décrochages qui sont légion dans le milieu éducatif en ZEP, le redoublement y fait également son lit de manière acerbe. De fait, plusieurs questions se posent face à un tel désastre et au vu de l'évaluation de la qualité de l'éducation qui pourtant a semblé être au rendez-vous, eût égard aux renseignements de nos répondants. Y a-t-il eu erreur dans la compréhension ou l'administration du questionnaire de manière à générer une conclusion ambivalente, ou est-ce véritablement le fruit d'une réalité certaine ? Incontestablement les réponses des enseignants nous permettront de confirmer ou non ces ambivalences. En effet, les décrochages tout comme l'échec scolaire sont deux réalités qui marquent éminemment l'actualité éducative en ZEP et qui constituent l'épine dorsale de la mise sur pied expresse de la PEP dont le but majeur est précisément de les juguler. Dès lors, ne pas parvenir à changer la donne constitue en soi une espèce de dénégation ou quasiment d'échec majeur de la PEP ou du moins de l'un de ses objectifs majeurs et même primordiaux. De fait, toutes autres mesures d'implémentation mise sur pied dans le cadre de la PEP visent incontestablement un but principal à savoir améliorer les performances des apprenants, repousser les taux de décrochages scolaires et stimuler la rétention dans les apprentissages. Ne pas voir cette amélioration ici signe quelque peu, en ce qui concerne précisément ces rubriques, les contre-performances de la PEP. Et lorsqu'on constate par ailleurs que la grande partie de ces échecs scolaires est ici manifestée dans le Primaire censé constituer le soubassement éducatif de tous les Camerounais, qu'ensuite les plus grands scores en la matière sont également constatés au CEP dans ces zones, surtout au Septentrion, alors il est incontestable que la PEP doit davantage se matérialiser pour atteindre les objectifs escomptés. Certes 26,72% de répondants se prononcent par la négative à cette interrogation, mais il faut reconnaître qu'un tel pourcentage n'est pas suffisamment marqué pour avoir une incidence significative. Une PEP qui ne parvient pas à renverser positivement la tendance en matière de performances des apprenants ne pourrait en toute sérénité être considérée comme efficace.

Les facteurs d'entrave à la réalisation des résultats escomptés

Tableau 77 : L'échec des élèves à l'école est dû à l'absence ou l'insuffisance d'enseignants

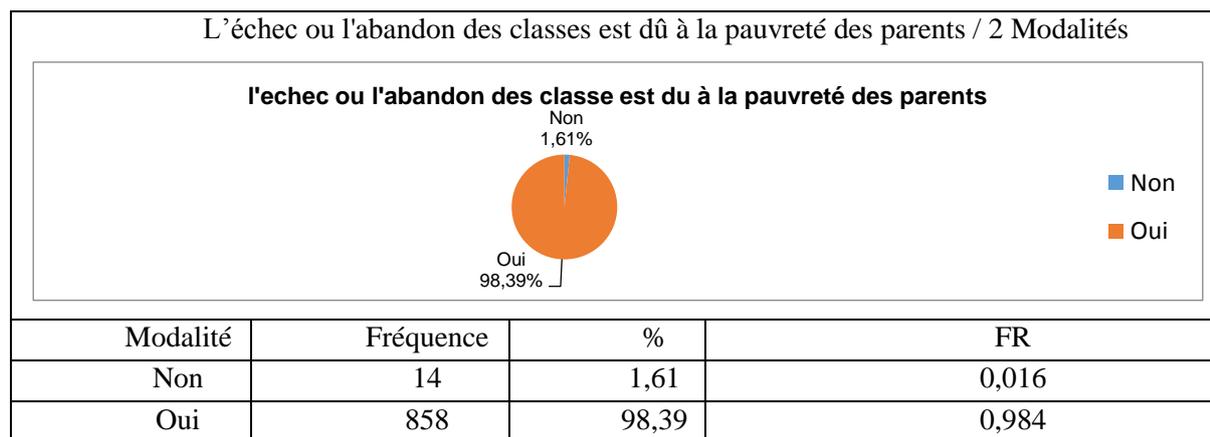


Bien que les répondants aient reconnu pour la plupart recevoir de nouveaux enseignants dans leur établissement scolaire (61,62%-B7), il reste selon cet item que l'une des raisons pour lesquelles l'échec scolaire reste et perdure est que l'établissement souffre d'un déficit d'enseignant (C20) quand ce n'est pas purement et simplement du manque total d'enseignants (86,58%). À titre d'illustration et s'agissant spécifiquement du Primaire, nous avons observé des établissements qui n'ont pour personnel et responsable concomitamment un seul enseignant, chargé aussi bien de mener toutes les activités d'enseignement-apprentissage que d'interagir avec la hiérarchie. Ainsi, ce dernier doit se déployer tout seul dans toutes ces tâches sur tous les niveaux. Il est de ce fait évident que des apprenants qui évoluent sous pareille contrainte ne pourraient prétendre à offrir les mêmes performances que ceux bénéficiant de conditions plus clémentes. De même et s'agissant par ailleurs des collèges et lycées, nous avons, sous le contrôle des données négatives glanées dans cet item, constaté en ZEP le même phénomène que celui sus-décrié, où le seul enseignant formé est le chef d'établissement qui pour la circonstance, est obligé de recruter des vacataires lorsqu'il y arrive vraiment. Et quand bien même ils sont quelque peu nombreux, parfois toutes les disciplines ne sont pas représentées, ce qui oblige ces enseignants à se départager en fonction des matières que chacun se sent la capacité à pouvoir enseigner. Il est alors facile de voir dans un tel contexte un prof de français enseigner outre sa discipline l'histoire-géographie et éducation à la citoyenneté et à la morale, un prof de mathématiques enseigner également les physiques et chimie bref, un reconditionnement en impose à ce personnel pour un besoin d'aider les apprenants à réussir en fin d'année. L'enseignant malgré la vulgarisation des instruments modernes d'apprentissage demeure un pilier de l'éducation sans lequel celle-ci reste tatillonne. En priver les apprenants ou ne pas lui en affecter ne saurait conséquemment permettre à la PEP de parvenir à la réalisation de ses objectifs.

Tableau 78 : L'abandon de l'école par certains élèves est dû à l'éloignement de l'école

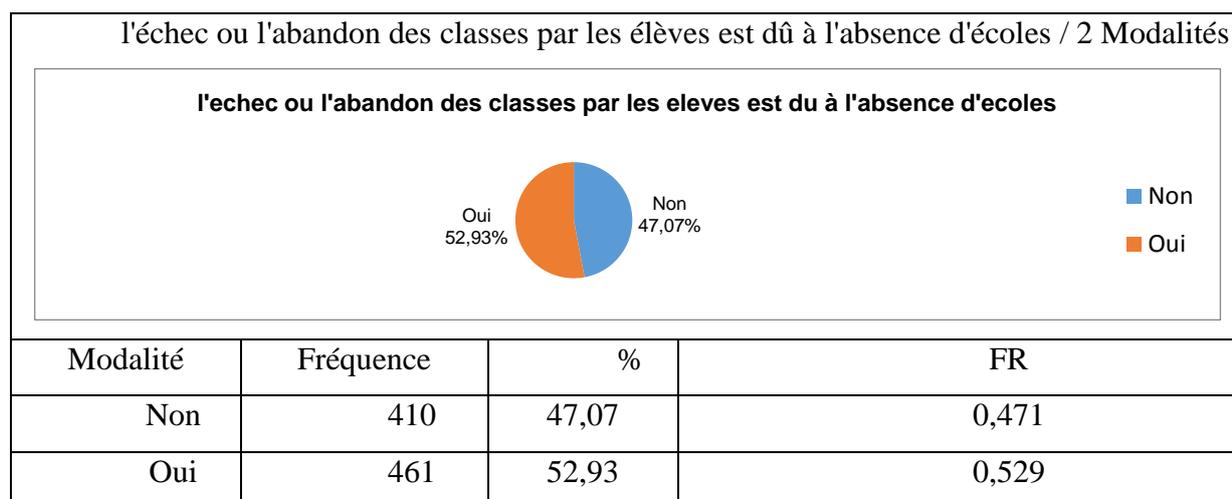
Bien qu'ayant relevé plus haut ne pas être éloignés de l'école en raison sans doute d'une certaine habitude qui finit par relativiser le fait (C12), les bénéficiaires de la PEP consacrent à une forte majorité (90,60%) -au risque de sembler se contredire- la distance comme une raison majeure des décrochages scolaires. Il faut en effet souligner que nombreux parmi ces répondants disent habiter à plus de deux kilomètres de leur établissement scolaire(A6), lorsqu'on sait l'état de fatigue que génère journallement la marche sur une telle distance chez un enfant. Et quand bien même on pourrait penser comme certains l'impact de l'habitude sur le corps, il n'en demeure pas moins que tout apprenant souhaiterait être proche de son école avec tous les avantages de bien-être susceptibles d'en découler ; Le facteur d'éloignement cesserait de ce fait de se poser en tombeau de la PEP.

Chacun connaît les affres de la marche à pied sur le corps et pire encore tôt le matin. À l'observance, de nombreux apprenants doivent se lever tôt le matin non pas nécessairement pour réviser leurs leçons ou aider leurs parents par quelques tâches ménagères, mais simplement pour commencer à marcher, résidant pratiquement à près de deux heures de marche à pied de l'école. De tels parcours ne peuvent être que nécessairement éprouvants pour des apprenants aussi jeunes, avec un effet non-catalyseur sur leurs performances. Le temps que ces derniers mettent en effet à se rendre tous les matins à l'école et tous les soirs à rentrer à la maison, est le temps qu'un élève habitant près de l'établissement met pour apprendre ses leçons, manger et se reposer. D'autant plus que lorsque les plus éloignés arrivent enfin à la maison le soir, ils sont tellement fatigués qu'ils n'ont plus que de l'énergie pour se laver, manger et dormir, avant de recommencer le cycle le lendemain. Un tel régime ne peut contribuer à conforter les performances des apprenants, étant donné par ailleurs que la PEP vise entre autres à rapprocher les apprenants de l'école, mais davantage inversement.

Tableau 79 : L'échec ou l'abandon des classes par les élèves est dû à la pauvreté des parents

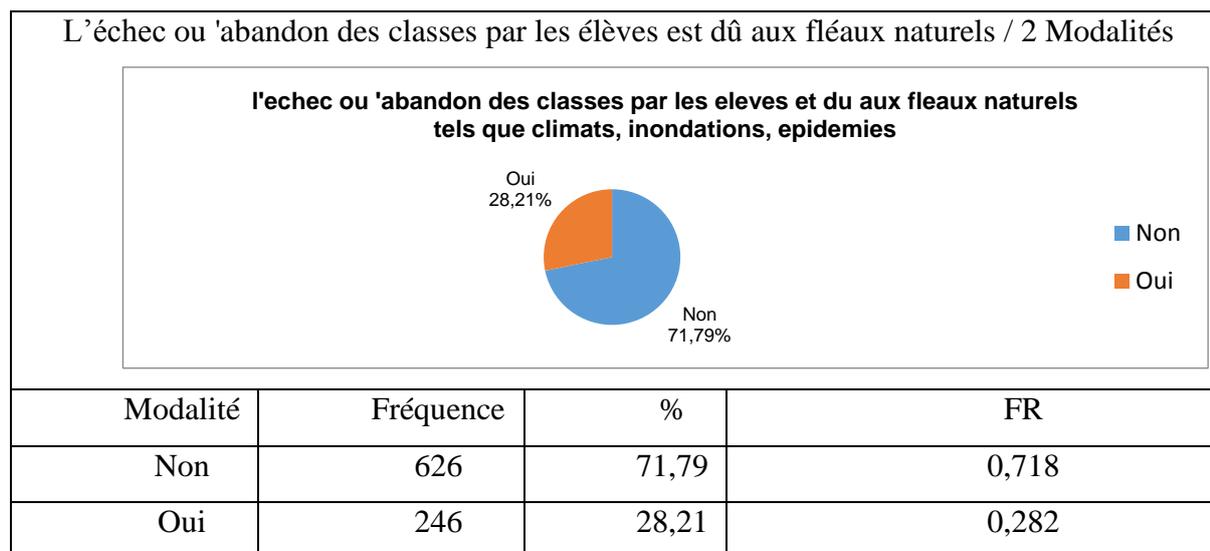
Cet item reconnaît à la situation socioéconomique des apprenants ou du moins de leurs familles l'échec et les décrochages scolaires. En effet, l'essentiel des ZEP identifiées et étudiées se trouve également être par ailleurs les régions les plus pauvres ou l'indice de développement humain bat des records de dépouillement. Ainsi certains apprenants doivent se rendre à l'école affamée, ne disposant parfois pas de matériels didactiques appropriés pour leurs apprentissages, d'autres encore doivent simplement abandonner par manque de moyens, certains apprenants doivent plutôt carrément aller soutenir les parents dans leurs tâches quotidiennes (travaux champêtres, commerce, élevage,). En bref, il faut quitter précocement l'école pour trouver une activité génératrice de revenus susceptibles de permettre à l'apprenant de continuer parallèlement ses études, ou de soutenir ses cadets, à défaut carrément de soutenir le parent désormais vieilli et malade. Une telle situation délétère ne peut qu'être une entrave sérieuse à la réalisation de la PEP.

En effet, s'il est évident qu'un « ventre affamé n'a point d'oreilles » le décrochage des apprenants en ZEP devient justifié du fait de la famine qui tараude bon nombre d'apprenants, les vers intestinaux ne permettant pas à ce dernier de s'appliquer suffisamment pour suivre la leçon ou se concentrer à mener une quelconque activité d'apprentissage. Par ailleurs, il faut relever que les échecs scolaires répétés ne peuvent nullement galvaniser un parent à envoyer son enfant à l'école compte tenu de l'incidence psychosomatique que cela produit sur l'individu. Or qu'il s'agisse de l'un ou de l'autre, leurs causes sont à rechercher dans la situation socioéconomique des parents qui sont incapables de leur assurer le minimum en matière d'outils didactiques d'apprentissages, de pensions scolaires pour d'autres, et pire de nourriture nécessaire pour renforcer leur énergie. Ainsi les jeunes apprenants qui n'arrivent pas à bénéficier de ce minimum ne trouvent guère mieux que de décrocher faute de pouvoir tenir la dragée haute. Lorsqu'on sait néanmoins que c'est l'État qui veille sur le niveau de vie de ses populations et mieux encore de l'éducation de ses fils, plusieurs questions seraient susceptibles d'être posées ici.

Tableau 80 : L'échec ou l'abandon des classes par les élèves est dû à l'absence d'écoles

Plus de la moitié des répondants (52,93%) se prononcent ici par l'affirmative, pas obligatoirement pour marquer l'absence réelle d'écoles, mais aussi indirectement pour signifier leur éloignement, autre forme d'absence tacite. En effet, si un enfant doit parcourir une grande distance pour aller apprendre, ce n'est pas différent de changer de localités pour pouvoir accéder au savoir, et donc indirectement reconnaître son inexistence dans son environnement immédiat. Toute chose qui directement ou non, ne peut que constituer une entrave certaine à la réalisation de la PEP. De fait, l'un des principes de la PEP comme initialement relevé plus haut reste et demeure le rapprochement de l'école des apprenants. Une telle donnée serait hautement salvatrice dans l'amélioration des performances des apprenants qui en vertu d'une telle réalisation ne seraient plus dans l'obligation de parcourir des distances faramineuses ou même de changer de ville de résidence pour se rapprocher nécessairement de l'école. Par ailleurs tous les inconvénients et leur corollaire dus à cet éloignement s'évanouiraient et on n'assisterait plus à des marches interminables sanctionnées par des fatigues intenses et incapacités d'apprendre. Les apprenants devenus proches de leur établissement bénéficient davantage de temps pour étudier, pour se reposer et donc pour faire leur devoir. L'incidence ici ne peut qu'être salutaire et booster les performances des apprenants. Et en la matière, l'une des préoccupations de la PEP en la matière consiste à veiller sur la réalisation d'une telle mesure, condition *sine qua non* de l'amélioration des performances des apprenants.

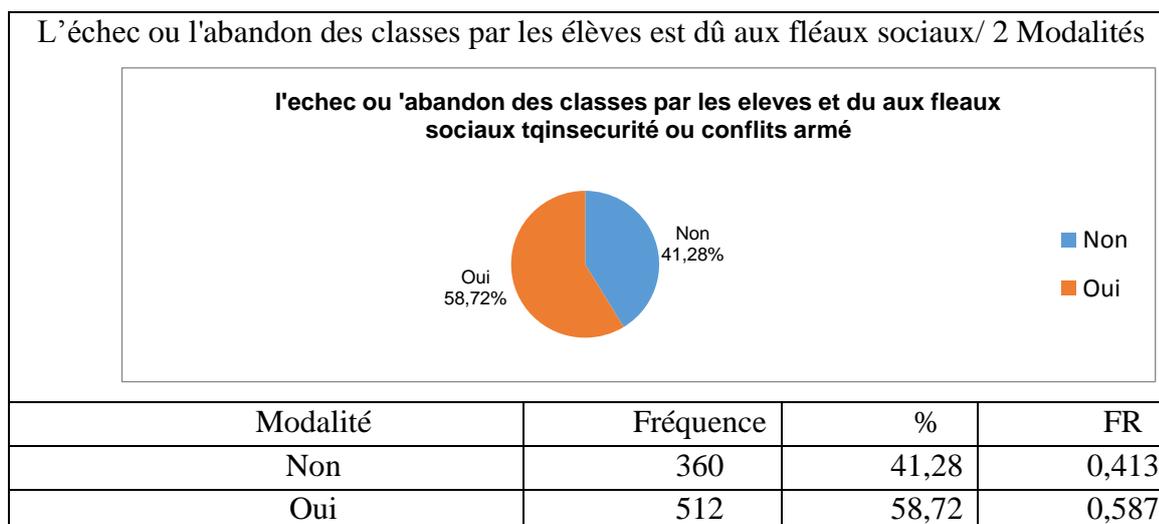
Toutefois, une forte majorité (47,07%) réfute néanmoins une telle donnée, estimant que les causes des échecs et décrochages des apprenants doivent être recherchés ailleurs. Et de fait les pourcentages de renseignement démontrent que des raisons toutes autres devraient être privilégiées à cet égard si l'on ne se fie qu'aux pourcentages exprimés par item relativement aux causes des travers mentionnés.

Tableau 81 : L'abandon des classes par certains élèves est dû aux fléaux naturels

71,79% de nos répondants considèrent les fléaux naturels tels que les climats rudes, les inondations ou les épidémies comme des épiphénomènes qui n'impactent guère réellement leur décision d'aller ou non à l'école, d'y rester ou de décrocher ou encore leur aptitude à réussir ou à échouer. En effet, au-delà du fait que ces fléaux soient épisodiques, cycliques et/ou saisonniers, il reste que l'essentiel à leurs yeux ne semble nullement résider en l'expression de ces aléas naturels, mais davantage dans ceux socioconjoncturels. Qu'il s'agisse en effet de la pluie ou du soleil, des inondations ou des fortes sécheresses, qu'il s'agisse des forêts à traverser ou des savanes à parcourir avec tout ce que cela comporte quelques fois comme risque, il ne demeure pas que les apprenants n'y trouvent aucun motif suffisamment sérieux susceptible de les empêcher ou non d'aller à l'école, d'y réussir ou d'échouer. Toutes les activités sociopolitiques, économiques et culturelles sont en effet adossées au calendrier naturel qui prend en compte les différentes intempéries et autres imprévus de ces localités, et lorsque ce n'est pas le cas, des raisons autres que celle-ci se présentent comme davantage significative pour s'intéresser à celle-ci.

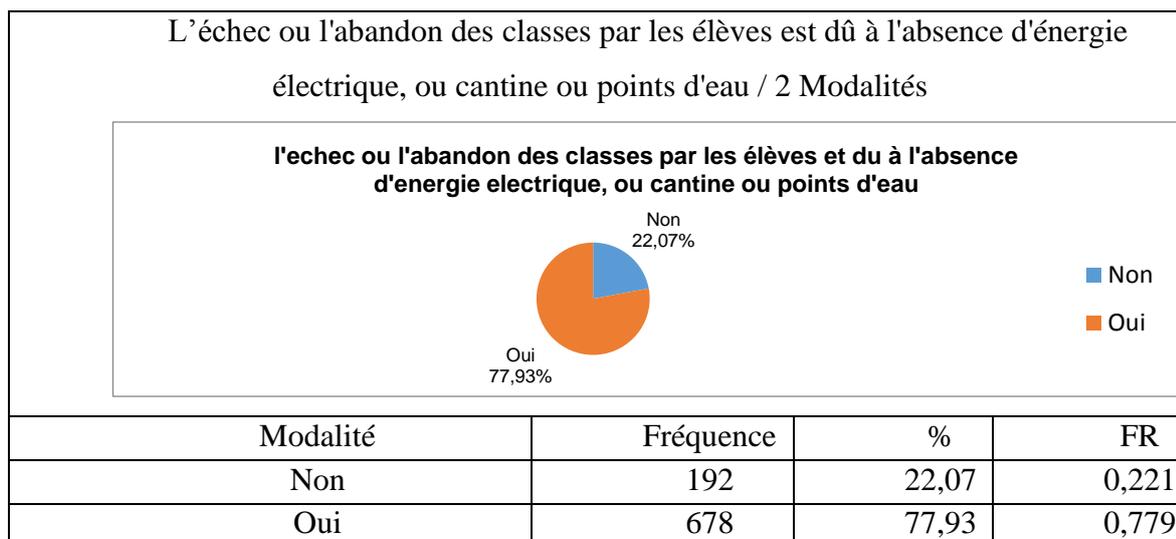
Toutefois, il faut reconnaître que ces fléaux intempetifs et autres intempéries ne plaident pas nécessairement en faveur de l'éducation et constituent plutôt un apport à rebours dans la motivation des apprenants et leurs aptitudes à échouer (28,21%). Les périodes des pluies et des crues obligent parfois l'arrêt momentané des cours dans certaines localités, entraînent parfois la destruction des infrastructures scolaires avec tout son corollaire. De même, les saisons des grands pâturages génèrent parfois l'abandon par des nombreux apprenants des salles de classe au profit des activités économiques considérées comme plus rentables. Ainsi bien qu'il ne faille considérer cet aspect comme cause principale des échecs et décrochages des apprenants, il n'en demeure pas moins un élément majeur.

Tableau 82 : L'échec ou l'abandon des classes par certains élèves est dû à certains fléaux sociaux tels que l'insécurité ou les conflits armés



Davantage de répondants (58,72%) fondent les échecs et autres abandons scolaires sur l'aspect sécuritaire et environnemental plutôt que sur d'autres. En effet, il faut souligner que quatre sur les cinq ZEP étudiées connaissent directement ou non les affres des conflits armés en interne ou leurs répercussions, ce qui d'une manière ou d'une autre génère des effets incontestés dans leur fonctionnement quotidien. De nombreux apprenants sont dès lors dans l'obligation de décrocher pour se mettre à l'abri lorsqu'ils ne décident pas, bon gré mal gré, d'y prendre carrément part. Il est impossible d'étudier sereinement dans une instabilité sécuritaire susceptible de mettre en danger sa vie. Aucune concentration, aucune motivation ne pourrait être engagée ici compte tenu de la possibilité de perdre sa vie à tout moment. Il devient ainsi judicieux que bon nombre d'apprenants fondent sur ce critère la cause des échecs et autres décrochages.

Toutefois, une énorme majorité (41,28%) estime pour sa part que les raisons d'une telle déconfiture de l'éducation en ZEP sont à rechercher ailleurs. Non pas qu'une quelconque stabilité sociopolitique ne puisse contribuer à améliorer les performances des apprenants et à les retenir à l'école, mais davantage qu'il existe simplement des raisons plus significatives et dont l'incidence est plus marquée que la raison sécuritaire. Les pouvoirs publics à travers les actions de sécurisation du territoire national menées se donnent à cœur de pacifier et d'assurer une certaine quiétude psychosomatique pour tous et partout, et cela est visible bon gré mal gré à travers le pays où chaque citoyen du Nord au Sud, de l'Est à l'Ouest, arrive à se déployer et à déplacer ses biens, à quelques exceptions près. Quoi qu'il en soit, l'assainissement total et définitif du climat sécuritaire assurerait en ZEP un climat d'apprentissage largement propice qui contribuerait à stimuler les performances des apprenants et à stimuler leur motivation dans l'éducation reçue dans le cadre spécifiquement de la PEP.

Tableau 83 : L'échec ou l'abandon des classes par élèves est dû à l'absence d'énergie

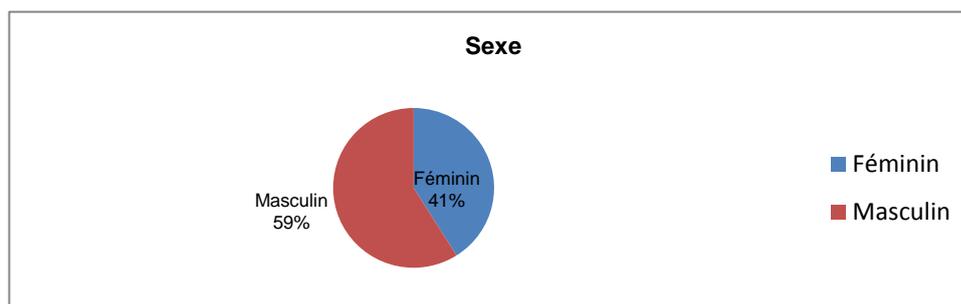
Il est évident que l'énergie électrique reste et demeure un outil de travail indispensable au développement humain dans toutes ses acceptions. De fait, le fait de ne pas en posséder peut à tous égards justifier certains travers à l'instar de l'échec et partant, des décrochages scolaires. De même les près de 77,93% de répondants qui fondent ces deux travers sur l'absence d'énergie électrique savent qu'il est difficile d'étudier ou de faire ses devoirs dans l'obscurité ou sous l'éclairage d'une lampe tempête, ou moins encore d'un feu bois. Et lorsqu'on y ajoute d'autres turpitudes à l'instar de l'inexistence de points d'eau et/ou de cantines scolaires nécessaires à l'alimentation tels que relevés plus haut, on comprend inéluctablement que les apprenants qui sont appelés à fréquenter dans ces ZEP doivent, à défaut d'être des surhommes - conformément à ces adages populaires qui stipulent que « l'eau c'est la vie » et « ventre affamé n'a point d'oreilles » -, savoir se contenter de très peu pour vivre et réussir.

Quoiqu'il en soit, on réalise que si le manque d'énergie électrique fait partie des causes majeures (77,93%) de cet échec et autres décrochages scolaires, il n'en constitue pour autant pas l'élément primordial au regard des incidences inhérents à d'autres éléments à l'instar du manque ou insuffisance des enseignants (86,58%), de l'éloignement de l'école des apprenants (90,60%), et également de la pauvreté des parents (98,39%). Chacun de ces éléments contribue à divers degrés à réfréner l'implémentation de la PEP en ZEP l'empêchant selon les apprenants à concrétiser les objectifs prédéfinis. Dès lors, les résultats issus des données recueillies auprès des enseignants vont-ils corroborer ces informations et autres analyses effectuées auprès des apprenants ? Si c'est le cas et compte tenu des ambivalences constatées en fonction des modalités, cela jouerait-il pourtant en faveur d'une efficacité de la PEP en ZEP ? L'analyse et l'interprétation des données recueillies auprès des enseignants vont incontestablement rapidement nous fixer à cet effet.

5.1.2.2. Présentation et analyse des résultats des enseignants. La restitution de ces données d'analyse va se départir de la présentation des représentations graphiques relatives aux fréquences (les retrouver en documents annexes) pour ne retenir que celle des histogrammes dont les données par ailleurs sont ici arrondies par excès (et/ou par défaut) à l'unité supérieure (ou inférieure).

Présentation et analyse des variables sociodémographiques des répondants

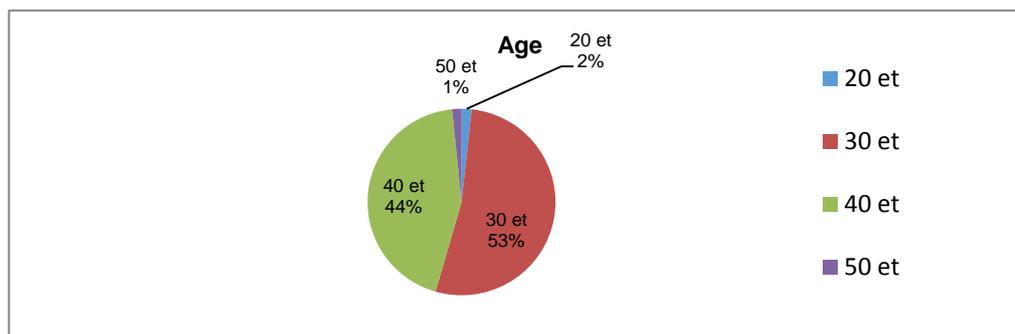
Tableau 84 : Sexe



Au sujet du sexe de nos répondants, les hommes sont plus nombreux à répondre à notre questionnaire que les femmes. Ceci se justifie indubitablement par le fait que le constat effectué sur le champ de recherche nous a permis de relever la présence majeure de plus d'hommes. En effet, il est communément relevé à l'observance que les zones les plus difficiles ou du moins qui exigent une très grande abnégation en termes de commodités d'usages ou de moyens conséquents sont davantage l'apanage des hommes qui semblent pour ainsi dire plus indiqués ou sacrifiés –lorsqu'on sait que nous sommes supposés être dans un siècle d'égalité –, pour s'y confronter.

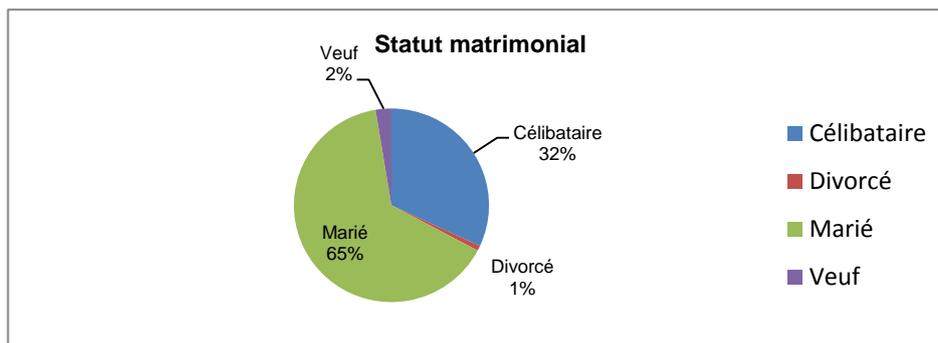
En effet, alors qu'il est communément reconnu et statistiquement établi que le personnel enseignant féminin est majoritaire au Primaire et pratiquement au coude à coude avec celui masculin dans le Secondaire, il semble surprenant ici qu'en ZEP on constate plutôt une immense prédominance numérique des hommes sur les femmes, tous cycles confondus. Il n'est donc pas surprenant que l'essentiel de nos répondants (59%), soit constitué d'hommes. D'autre part, il faut également souligner ici le caractère davantage disponible des hommes à répondre à notre questionnaire à contrario des femmes qui en la matière, se montrent moins engagées et davantage réticentes. Contrairement à la diligence des hommes à remplir nos questionnaires, les femmes se montrent plus lascives et timorées de manière à ce que nombreuses parmi elles bien qu'ayant pris les questionnaires n'ont pu les renseigner pour nous les remettre à temps.

Tableau 85: Age



La tranche d'âge de nos répondants expose une population assez jeune de trentenaires (53%), directement suivie de quarantenaire (44%), preuve de la maturité des personnels enseignants et de leur dynamisme. Ceci est une manifestation concrète de la maxime selon laquelle la jeunesse est le fer-de-lance de la nation, et également du renouvellement permanent du corps des enseignants, à travers des opérations régulières de contractualisation et d'intégration dans la fonction publique. Un tel profil est en effet plus enclin à supporter les conditions drastiques de vie et de travail en ZEP, nonobstant le traitement peu favorable qui s'en accommode par les pouvoirs publics.

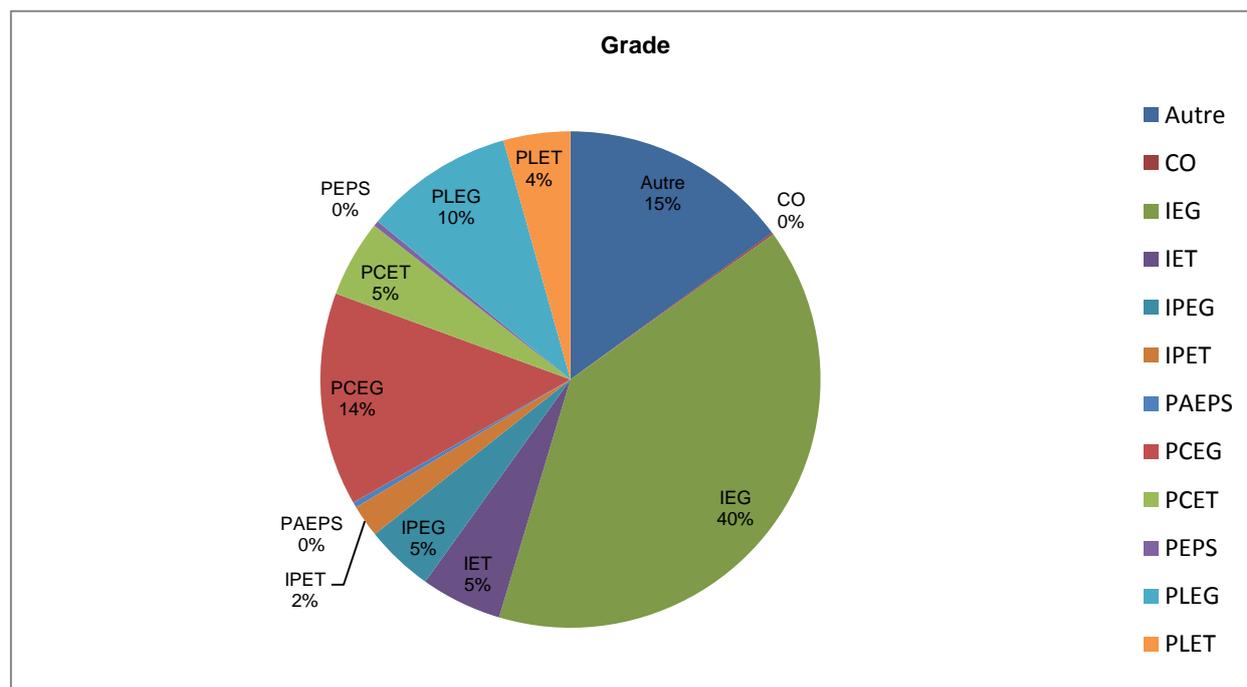
Par ailleurs et de manière parcellaire, cette répartition expose d'un rajeunissement constant qui tend à assurer la relève des ressources humaines vieillissantes autant pour le Primaire ou ce rajeunissement est davantage observé qu'au Secondaire où il n'est pas de reste. Ainsi, l'essentiel de notre échantillon (97%) se situe pratiquement dans la tranche de 30 à 49 ans. Une ressource humaine jeune, dynamique et disposée, assurément apte à affronter les difficultés et autres aléas conjoncturels drastiques rencontrés en ZEP. Cette forte jeunesse ne peut par ailleurs s'expliquer que par trois facteurs : Préalablement la forte poussée démographique qui situe à ce jour l'essentiel de la population camerounaise dans la tranche des moins de 40 ans, ensuite la création au cours de la dernière décennie de nombreuses écoles normales supérieures et de formations des instituteurs, et enfin, une grosse vague de contractualisation et d'intégration des enseignants avec l'aide des bailleurs de fonds internationaux. Ce triptyque ne peut que constituer l'épine dorsale de la jouvence des ressources humaines des personnels enseignants en ZEP, et conséquemment celui de notre échantillon. Certes on y observe également une tranche assez mature des cinquantenaires (1%) constitués d'une minorité qui pour la plupart sont logés dans la catégorie des chefs d'établissements et autres cadres scolaires. L'extrême jeunesse des moins de 20 à 29 ans (2%) semble constituée pour l'essentiel d'enseignants nouvellement sortis des écoles de formation et faisant pour la plupart leurs premiers pas dans l'enseignement.

Tableau 86 : Statut matrimonial

Le statut de « marié » qui est celui de l'essentiel de nos répondants (65%), démontre du caractère sérieux et responsable de ceux-ci qui pour la plupart, sont des pères et/ou mères de familles. Cela dénote en effet de l'importance qu'ils accordent à leur vie matrimoniale, et donc du sérieux des réponses que chacun est susceptible de donner en guise de renseignement pour étayer notre étude et approfondir nos analyses. De même, la population de célibataire ne marque pas automatiquement des répondants dénués de toutes contraintes conjugales, car nous avons pu observer ou relever dans le cadre d'entretiens divers que bon nombre d'entre ces supposés célibataires mènent en fait une vie conjugale non officielle avec un/une partenaire dans le cadre de fiançailles à durée indéterminée. D'autres par ailleurs sont constitués des jeunes récemment sortis des écoles de formation et nouvellement affectés dont les compagnes sont en voie de les rejoindre le temps de trouver un aménagement pour toute la famille. Une troisième vague de cette tranche étant en outre constituée de vrais et authentiques célibataires ne disposant pas encore d'effets financiers de leur travail et qui en vertu de cette défaillance, ne dispose pas encore de compagne dont ils seraient capables de s'occuper. Quoi qu'il en soit et célibataires ou mariés, toutes ces catégories de célibataires ne sont pas moins responsables et donc susceptibles de nous informer rationnellement en toute âme et conscience.

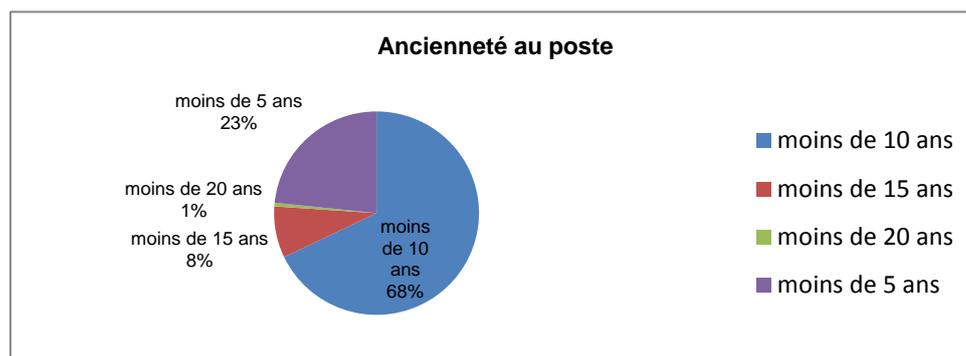
On note en outre une frange infime de divorcés (1%) et de veufs/veuves (2%) dont le statut n'altère en rien la portée de leurs opinions, étant entendu qu'en matière de statut matrimonial, chacun y va en son âme et conscience plus que par un quelconque suivisme malséant. Loin de paraître dès lors fortuite, une telle répartition fait montre de la sérénité qui entoure le métier d'enseignants particulièrement en ZEP, et qui fait que ces derniers ne lésinent sur aucun moyen pour forger une vie familiale normale, propice à la naissance, à la croissance et à l'éducation des enfants. L'incidence d'une telle attitude est d'ailleurs nettement perceptible à long terme à travers la transformation de leur milieu ainsi que la maturité de leurs opinions, en l'occurrence celles qui fondent l'essence de notre recherche.

Tableau 87 : Grade



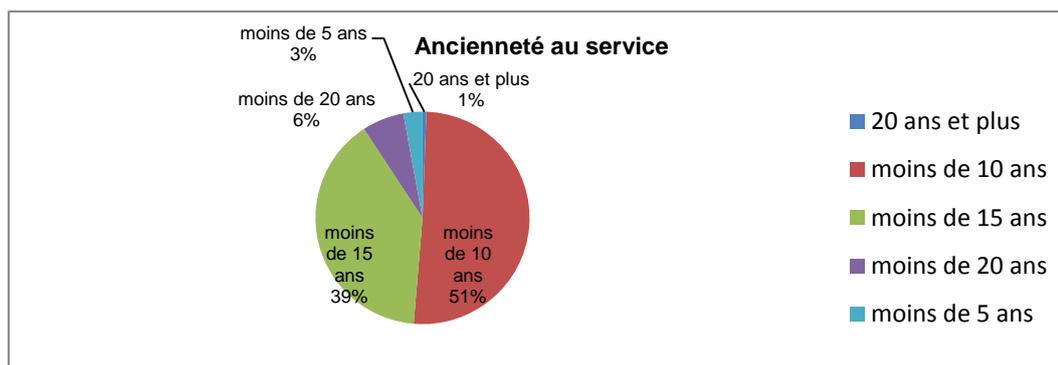
Les instituteurs sont les plus nombreux (52%) à avoir répondu à notre questionnaire sans doute du fait de la multitude d'écoles primaires existantes et visitées au cours de notre recherche comparativement aux autres. Ils sont suivis en cela par les professeurs des collèges et lycées (33%) et enfin des vacataires et autres employés proches du corps de l'éducation à l'instar de certains bénévoles. Ainsi, nous avons intégré principalement les acteurs majeurs de l'éducation que sont les enseignants du fait de leur implication directe dans le processus et en tant que cible première – avec les apprenants – de la PEP. Ces pourcentages peuvent de ce fait refléter de manière indirecte les ratios d'enseignants par cycles (Primaire-Secondaire), par secteurs (Générale-Technique) et même par grade (Instituteurs-Professeurs).

On réalise néanmoins que 15% de personnels enseignants sont désignés ici sous le label de « autres », ce qui est énorme pour notre échantillon qui n'aurait par ailleurs pu s'en passer ou les ignorer. En effet, ces « autres » personnels désignent simplement la population de vacataires présentes et rencontrées dans les établissements et dont les avis ne sauraient être minorés. Ces « autres » désignent en effet des hommes et des femmes qui parfois ont une meilleure maîtrise de l'environnement naturel, humain et conjoncturel et dont les opinions valent de l'or de par les précisions et les éclaircis qu'ils apportent. Nombreux parmi eux, sans avoir reçu une réelle formation initiale et classique d'enseignants, se sont formés sur le tas auprès des collègues expérimentés, devenant des enseignants chevronnés sans lesquels l'établissement connaîtrait de sérieux handicaps. De fait, qu'il s'agisse du Primaire comme du Secondaire l'opinion des vacataires est prise en compte dans cette étude et y apporte assurément une plus-value suivant une lecture parallèle.

Tableau 88 : Ancienneté au poste

La tranche d'âge la plus représentée ici est celle des moins de 10 ans, preuve une fois de plus de la jeunesse de notre échantillon. Cette jeunesse au poste peut constituer un certain handicap et une tare à la PEP lorsque nous savons qu'elle est supposée former des enseignants pétris d'expérience, laquelle est l'une des conditions *sine qua non* pour une meilleure prise en charge des apprenants dans ce contexte qui se veut des plus délétères. Ainsi, si cette jeunesse peut être interprétée comme un avantage en vertu du dynamisme dont elle est vectrice dans le service à la nation, elle peut tout aussi être traduite comme un désavantage compte tenu de ce que les plus vieux au poste sont mutés peut-être ailleurs, alors que leur grande expérience pourrait servir doublement dans ces zones en proie à plusieurs aléas des moins recommandables. Les jeunes du fait de leur immaturité consécutive à leur arrivée récente dans le milieu, sont susceptibles de ne pouvoir résoudre les difficultés ambiantes, à défaut de pouvoir les résoudre, mais avec davantage de difficultés.

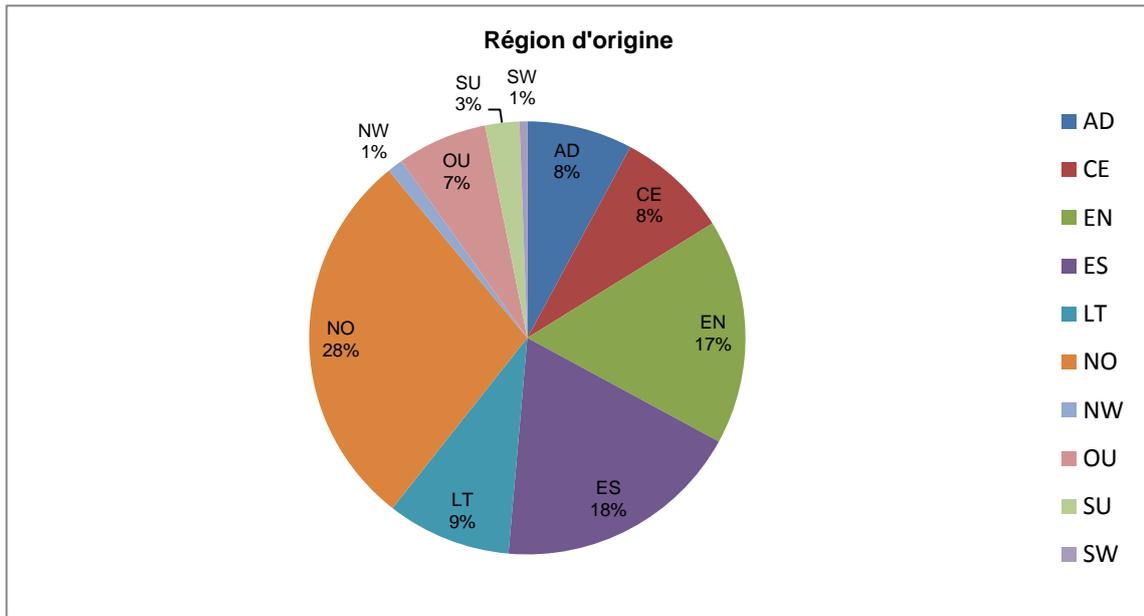
Ce grand pourcentage des moins de 10 ans de service est assurément une conséquence de la politique étatique qui vise les intégrations et contractualisations massives des enseignants, à l'effet de suppléer aux nombreuses carences constatées en la matière dans les établissements et inhérentes aux différents départs à la retraite des personnels éducatifs, mais également de l'augmentation de la demande éducative, manifestée au travers de la création tous azimuts de nouveaux établissements. De fait, les anciens censés recevoir cette jeunesse pour la former et l'initier aux dures réalités de la ZEP sont peu nombreux (9%) et pas forcément les plus capés en vertu de ce que certains, du fait des distances énormes qui les séparent des centres urbains départementaux où se passent l'essentiel des sessions de recyclage, n'y participent pas vraiment. En somme, s'il faut prendre positivement cette jeunesse de la ressource humaine enseignante en ces ZEP, il faut néanmoins préciser que ceci est un avantage à double tranchant compte tenu du fait que le manque d'expérience inhérent à cette jeunesse est susceptible de se muer en désavantage criard et inopportun en fonction des aléas professionnels, conjoncturels et contextuels.

Tableau 89 : Ancienneté de service

De même que le précédent item relatif à l'ancienneté au poste, cet item révèle la jeunesse en service de nos répondants qui pour plus de la moitié (51%), ont moins de 10 ans de service. Ceci pourrait toutefois être négativement considéré vu que les enseignants les plus anciens sont généralement les plus aguerris et donc les mieux à même de gérer les situations les plus difficiles. Certes, l'apport de la jeunesse est toujours considérable et même non négligeable, mais celui des plus expérimentés l'est davantage dans la mesure où ils ont acquis de l'expérience et trouvent plus facilement les solutions à des problèmes a priori insolubles, ce qui ne semble pas, de prime abord, être le cas des plus jeunes. Cette majorité des jeunes en service découle assurément de nombreux facteurs conjoncturels à l'instar des nombreux départs à la retraite, à la nature de l'échelle démographique qui fait la part belle précisément à la jeunesse, à l'augmentation de la demande en éducation qui exige de nouveaux recrutements dans le corps enseignant, à l'assistance des bailleurs de fonds internationaux qui soutiennent le pays dans les recrutements massifs dans le secteur éducatif. En bref, les jeunes recrues à savoir les moins de 15 ans représentent à eux seuls les 90%.

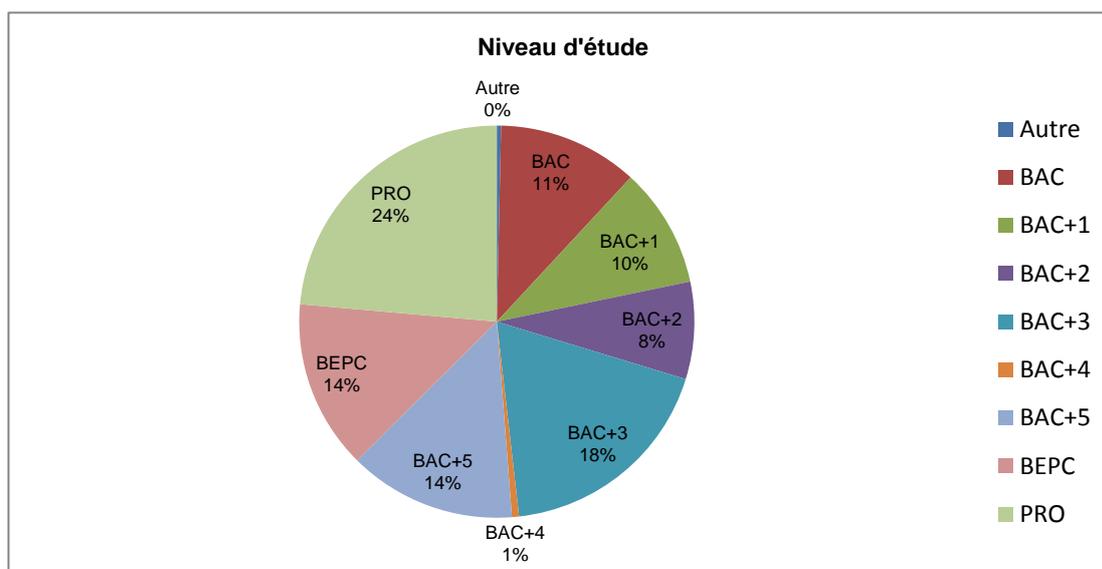
Lorsqu'on sait que l'apport des anciens est indispensable et non négligeable en ces ZEP comme partout ailleurs, on réalise que nombreux de ces jeunes sont susceptibles de rencontrer des difficultés qui leurs seraient difficiles à surmonter faute de collègues assez expérimentés pour les assister. Certes l'expérience professionnelle ne découle pas simplement de l'ancienneté dans le service, mais il n'en demeure pas moins qu'un ancien précisément dans la profession possède une plus-value du fait des nombreux faits d'armes qu'un jeune ne possède pas véritablement. Le principe en ZEP et dans le cadre de la PEP est non seulement de privilégier l'ancienneté de l'expérience en vertu de ce que les anciens sont à même de résoudre avec plus d'efficacité les difficultés posées du fait de leur expérience en la matière, mais il consiste également à privilégier la rétention des enseignants et freiner leur migration du fait de leur capacitation dans la maîtrise des difficultés de l'environnement, bref de leur résilience face aux spécificités de la zone.

Tableau 90 : Région d'origine



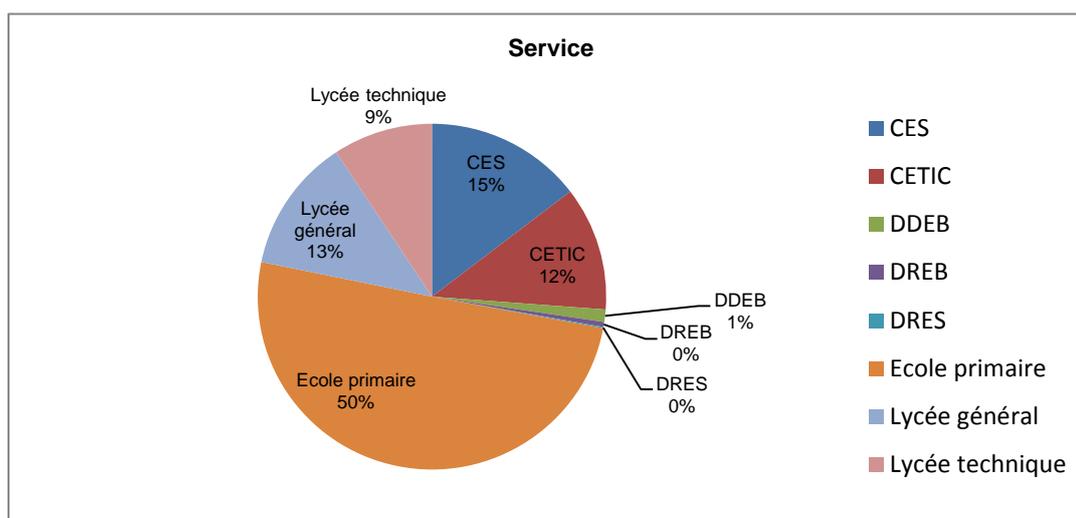
t, de l'implémentation réelle de la dynamique de l'intégration nationale. Ainsi, les cinq régions qui constituent notre champ de recherche emploient des Camerounais originaires de partout sur la surface du territoire national, sans discriminations aucunes, les plus représentatifs semblant être au final ceux qui sont originaires de la localité. De fait, et s'agissant précisément de l'éducation de base, il faut relever ici que pratiquement chaque région détient une ou plusieurs écoles normales des instituteurs pour la formation et l'encadrement des futurs enseignants. Ces écoles privilégient bon gré mal gré les natifs du terroir en vertu de la décentralisation, mais également de la politique e de la répartition régionale qui voudrait que priorité soit faite à toutes et à chaque communauté. Il n'est donc pas surprenant que bien qu'on trouve des Camerounais originaires de presque toutes les zones du pays, que le primat du point de vue numérique revienne aux natifs de la région. Ainsi qu'il s'agit dans le Grand Nord ou au Centre ou à l'Est, l'essentiel des postes est occupé par les originaires du terroir.

D'autre part, une telle mesure peut simplement être consécutive de la politique des affectations et nominations qui visiblement a tendance à privilégier les natifs du terroir plutôt que tout autre. Sinon une telle répartition ne serait pas véritablement visible. Quoi qu'il en soit, il n'en demeure pas moins que, qu'il s'agisse du Primaire ou du Secondaire, il apparait que les établissements visités et nos répondants nous renseignent de ce que les collègues enseignants en service en ces différents lieux et postes sont de toutes les origines du Cameroun et notamment des dix régions que compte le triangle national. C'est assurément une preuve de ce que la politique éducative et notamment celle de l'éducation prioritaire privilégie le vivre ensemble qui fait la part belle à l'Unité nationale, au détriment des différents clivages ethno communautaires existant.

Tableau 91 : Niveau d'étude

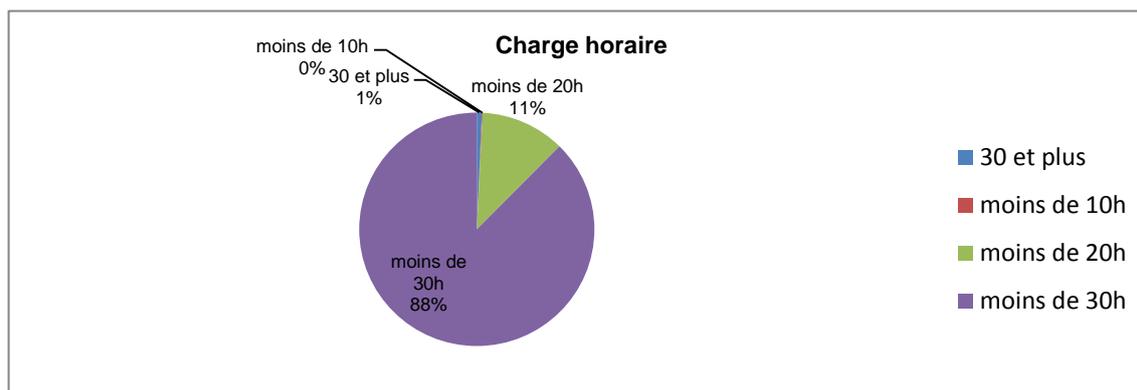
Les plus représentatifs dans cet échantillon sont les répondants nantis du BEPC et/ou Bac +1, correspondants techniquement au niveau requis pour les instituteurs. Les BAC + 3 à 5 correspondent pour l'essentiel aux professeurs des collèges et lycées et représentent pratiquement 32%. Les BAC + 1 à 2 renvoient pour la plupart aux nombreux vacataires enseignants dans les établissements visités, soit un pourcentage de 18%. Le reste des 49% renvoie pour l'essentiel à la catégorie des instituteurs dont la formation initiale exige un BEPC + 3 ans de formations à l'école normale, ou un probatoire + 2 ans à l'école normale, ou encore un BAC + 1 an à l'école normale.

Il en ressort somme toute de cette répartition que les différents niveaux académiques de nos répondants sont conformes aux profils requis pour exercer la profession pour laquelle ils prestent. Que ce soit au Secondaire (BAC +3 à 5) ou au Primaire (BEPC + 3), nos répondants de ces différents ordres d'enseignement ont assidument fait leur classe pour mériter d'être ou ils sont. Certes il existe une large frange de vacataire qui initialement n'ont pas la qualification de l'emploi qu'ils exercent. Cependant, ces vacataires ne sont pas moins capés, car ayant également pour certains d'entre eux des BAC et plus, leur seul handicap résidant dans leur non-admission ou passage dans une école normale. Mais là encore, leur formation est généralement actée directement sur le terrain d'enseignement-apprentissage auprès de collègues plus expérimentés et formés à la bonne enseigne, au point que leur rendement en devient très souvent irréprochable. Dès lors, qu'il s'agisse des professionnels formés ou des professionnels vacataires, l'essentiel des répondants dans notre recherche est constitué de personnes suffisamment outillées pour avoir une opinion crédible, viable et fiable.

Tableau 92 : Dans quel service travaillez-vous

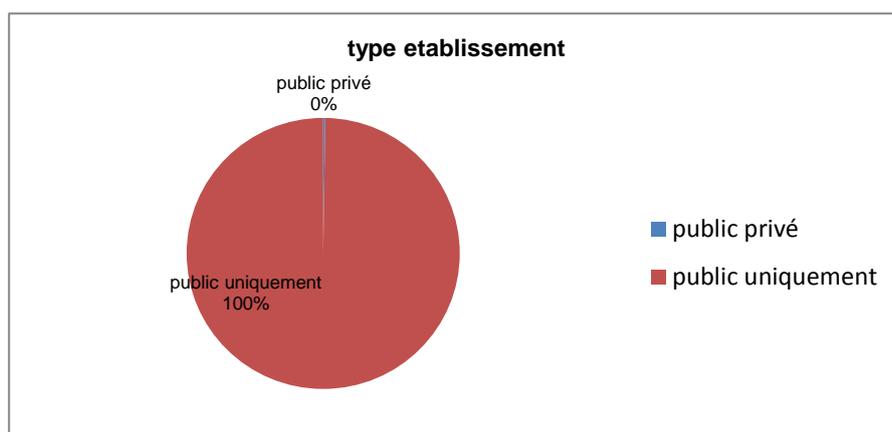
Les écoles primaires (50%), CES et lycées (49%) constituent l'essentiel des lieux de travail de nos répondants. Ce choix est conforme avec notre volonté de nous intéresser directement aux acteurs principaux de l'éducation, censés par ailleurs être les premiers bénéficiaires de la PEP. Les personnels travaillant dans les services déconcentrés des ZEP notamment les délégations régionales, départementales et d'arrondissement, ont tout aussi constitué notre échantillon, quoiqu'à un pourcentage très marginal. Le choix d'une telle répartition réside dans le fait que la PEP concerne prioritairement l'éducation de base ensuite celle secondaire et spécifiquement son premier cycle. Voilà pourquoi la part belle est ici réservée à cette catégorie d'enseignement (77%). De fait, toute l'éducation initiale d'un enfant se passe dans ces cycles de manière à pouvoir lui inculquer valablement l'essentiel susceptible de faire de lui un citoyen éclairé « enraciné dans sa culture et ouvert au monde ».

Néanmoins et s'agissant par ailleurs des lycées d'enseignement technique comme général (22%), l'apport de nos répondants en ces milieux n'est pas des moindres compte tenu des actions de la PEP et dont l'incidence est supposée y parvenir. De fait, qu'il s'agisse des CES et lycées, des écoles primaires et même des personnels enseignants en service dans les délégations départementales ou régionales de l'éducation de base ou des enseignements secondaires, tous ces personnels en fonction des postes occupés et susceptibles de nous renseigner sont ici pris en compte à divers degrés certes, mais néanmoins présents. Les personnels des délégations sont ici les moins pris en compte, car nous avons estimé qu'ils sont moins directement confrontés à la PEP ou du moins à ses diverses incidences dans les établissements scolaires. Ils ont davantage été sollicités dans le cadre des entretiens et moins des questionnaires dont nombre parmi eux ont malgré tout renseigné.

Tableau 93 : Votre charge horaire

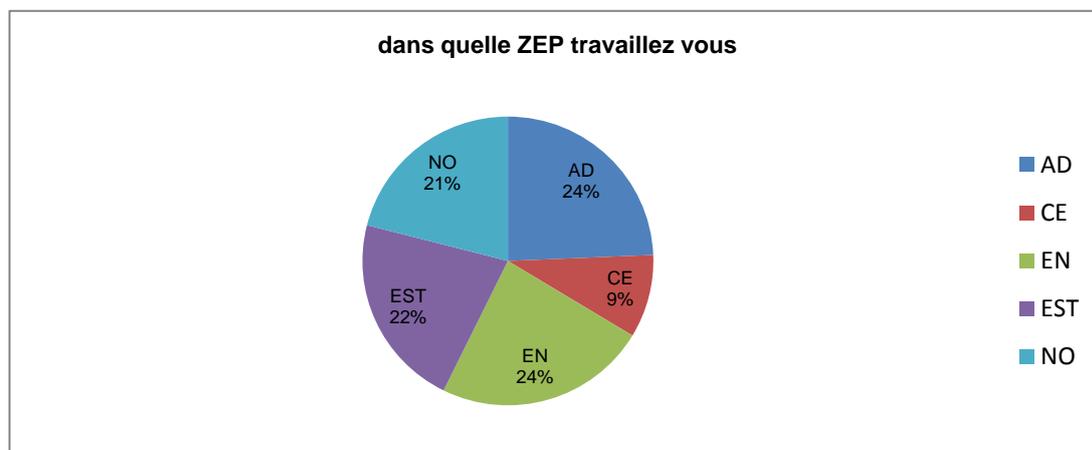
La tranche horaire de moins de 30 heures qui s'identifie comme étant la plus représentative (88%) de cet item marque le nombre majoritaire d'instituteurs comparativement aux autres corps de métiers, qui ont renseigné ce questionnaire. À cet effet, la moyenne de 7h par jour pour approximativement cinq jours d'enseignement semble être la grille retenue par ces derniers. De même, la seconde tranche horaire la plus représentative est celle des moins de 20h (11%) qui semble plus propices aux enseignants des lycées et collèges. Il faut néanmoins relever ici que ces tranches horaires semblent de visu adossées sur les quotas horaires officiels tels que répartis par la législation en vigueur. En effet, si nous devons prendre en considération le cas des enseignants du Primaire qui se retrouvent seuls aussi bien chef d'établissement qu'enseignant de champ d'un établissement à cycle complet, on réaliserait que ces quotas horaires seraient revus à la hausse. Idem pour les enseignants des lycées qui se retrouvent seuls experts dans leur discipline et qui doivent tenir tous les niveaux de sixième en terminale ; Idem pour les enseignants vacataires qui en vertu de leur non-formation se retrouvent manœuvrés dans toutes les disciplines des classes du premier cycle et autres tâches usuelles... C'est précisément cette catégorie de personnel qui se retrouve par ailleurs avec des quotas horaires supérieurs à 30 h hebdomadaires, atteignant parfois même les 40 h. Bref, on réalise qu'il existe bel et bien une bonne frange de ce personnel dont les quotas horaires, en fonction de la conjoncture, n'obéissent nullement à la norme en vigueur et qui subit plutôt le diktat des aléas conjoncturels.

En outre, rares sont les PLEG ici dont le quota de 18h est respecté et des PCEG dont celui de 20h de cours hebdomadaire est respecté. La réalité et les spécificités des ZEP imposent en effet une révision à la hausse des quotas horaires de nombreux enseignants du fait précisément de la carence y constatée en matière de ressources humaines. L'obligation de devoir pallier aux divers manquements et autres absences en ressources humaines est tel que de nombreux enseignants sont obligés, malgré eux, de venir en soutien en soutien aux apprenants en enseignant outre leur matière d'affectation, les disciplines affinitaires en guise d'appui à l'éducation.

Tableau 94 : Dans quel type d'établissement intervenez-vous

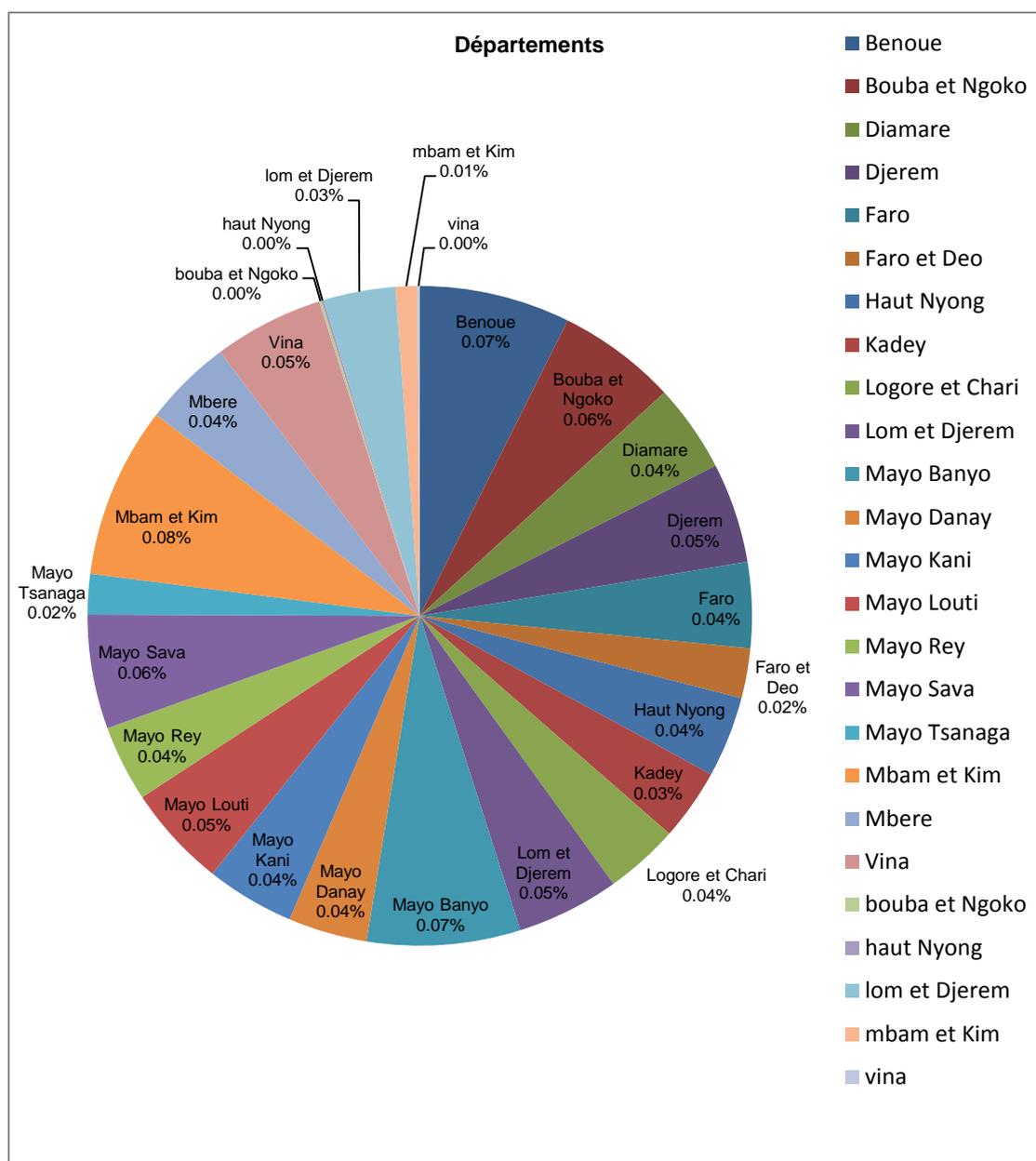
Tous les répondants de notre échantillon s'avèrent être du secteur public c'est-à-dire des fonctionnaires ou contractuels, bref des travailleurs du secteur public, secteur censé être la première cible de la PEP. Le choix de cette option découle du fait que la PEP est une politique publique initiée par l'État du Cameroun et non des partenaires privés et dont les réalisations autant que les incidences majeures et primordiales se révèlent préalablement et majoritairement dans le secteur privé. Ainsi notre champ de recherche, les acteurs et les institutions à côtoyer pour la circonstance ne pouvaient qu'être publics. Et même si l'État appuie dans une certaine mesure l'éducation privée en vertu de son apport dans le macro système, il n'en demeure pas moins que l'essentiel de ses actions et implications restent confinés dans le secteur public.

En outre, la volonté ou décision de ne pas prendre en compte le secteur privé dans notre recherche tient du fait que le risque aurait été énorme de manquer d'éléments ou simplement d'en avoir avec grande difficulté compte tenu du fait que ce secteur de l'éducation reste et demeure plus cloisonné que celui public en vertu de son fonctionnement particulier. Par ailleurs le secteur privé fut-il en ZEP ne supporte pas les mêmes spécificités ni les mêmes difficultés que le public en vertu des divers partenariats dont il jouit et qui lui permettent de pouvoir contourner les obstacles et embuches rencontrés et propres à l'environnement. De fait, n'étant pas logés à la même enseigne, nous ne pouvions pas prendre en considération ces deux ordres d'enseignement, mais plutôt privilégier celui qui à notre avis est conforme à la thématique de notre problématique. Il ne s'agit pas tant d'une quelconque absence d'établissements privés en ZEP, mais simplement d'un choix rationnel motivé de ce que la PEP dont il est question dans notre étude et davantage son incidence relèvent davantage et même spécifiquement du secteur public plutôt que privé.

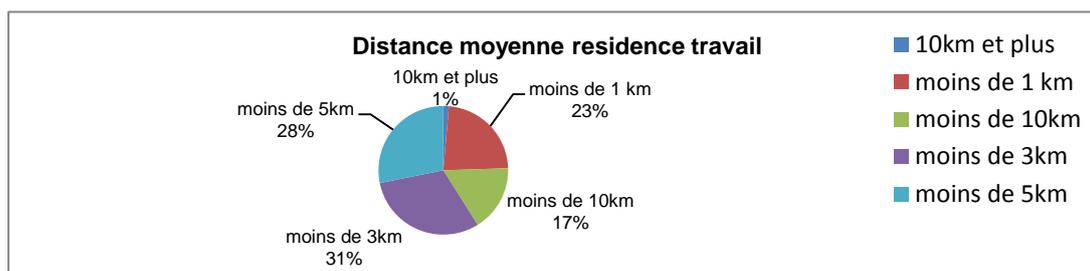
Tableau 95 : Dans quelle ZEP travaillez-vous

Tous nos répondants sont choisis dans leur lieu de service notamment les cinq régions qui concernent notre champ d'études et dont les pourcentages de manière décroissante sont : L'Extrême-Nord (24%), l'Adamaoua (24%), l'Est (22%), le Nord (21%) et enfin le Centre. Le pourcentage du Centre est le plus bas parce que l'enquête dans cette région s'est confinée à la seule zone déclarée ZEP notamment le département du Mbam. On réalise dans cette répartition que l'Extrême-Nord est la région la mieux représentée, sans doute du fait qu'elle est également l'une des régions les plus peuplées du pays avec également de nombreux d'apprenants et enseignants. Ainsi, la répartition des questionnaires s'est subtilement faite au prorata de la démographie ambiante. Paradoxalement, on constate que la plus faible répartition est l'apanage de la région du Centre, non pas du fait d'un quelconque choix inopportun, mais simplement du fait que la répartition dans cette région n'a concerné qu'un seul département contrairement aux autres régions. Le département du Mbam-et-Kim considéré en cette région comme ZEP a donc été notre champ de répartition des questionnaires pour ce qui concerne la région du Centre.

Toutefois, il faut également souligner ici pour le regretter que cette répartition reste ni plus ni moins le reflet des questionnaires retirés et exploités, car nombre parmi les questionnaires initialement distribués n'ont pas été récupérés, les répondants -en fonction de la conjoncture quelque peu alambiquée inhérente aux confinements covidien- ayant disparus en leur possession. C'est le cas notable des régions comme l'Adamaoua et l'Est où il a fallu distribuer à plusieurs reprises les mêmes questionnaires pour simplement pallier à la perte ou disparition des précédents questionnaires distribués.

Tableau 96 : Dans quel département travaillez-vous

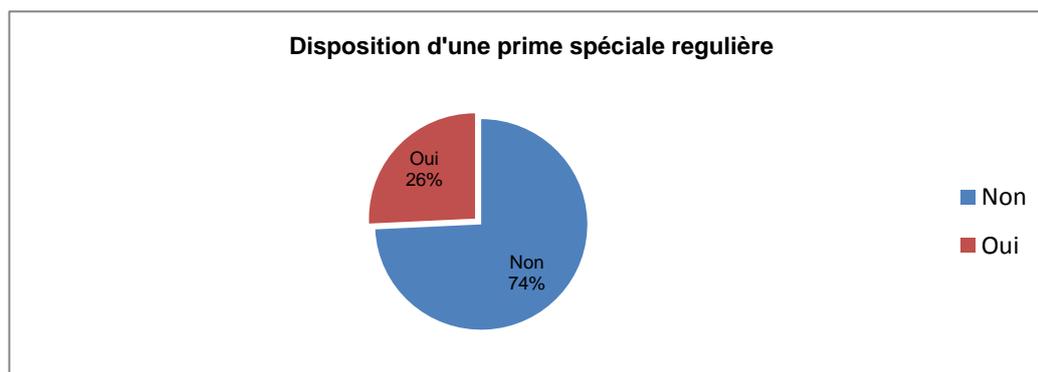
Le tableau ci-dessus illustre de ce que l'essentiel de tous les départements appartenant à chacune des ZEP de notre échantillon a été intégré dans cette recherche à divers degrés certes, en fonction de critères et éléments divers à l'instar de la carte scolaire, ou de la démographie. Cette répartition traduit en outre de ce que l'étude ou du moins la collecte des données ne se confine pas aux seules ZEP urbaines, mais bien au contraire, privilégient davantage les ZEP rurales dont les spécificités en matière de difficultés en éducation restent les plus significatives. Par ailleurs, il s'agit là des zones qui suivant l'esprit de la PEP, sont censées bénéficier des avantages supposés d'une politique à visage humain.

Tableau 97 : Quelle est la distance moyenne entre votre résidence et le lieu de travail

Au vu de ce tableau, il ressort qu'un grand nombre de nos répondants n'habitent pas près de leurs lieux de service. En effet, 28% de nos répondants disent parcourir une distance supérieure à 5km et 31% une distance supérieure à 2km. D'autres doivent carrément effectuer tout un petit voyage pour la circonstance en parcourant près de 10km (17%). Moins de la moitié habite près de l'établissement scolaire (23%). Les raisons d'une telle répartition résident dans des facteurs aussi divers que diversifiés à savoir le manque d'infrastructures d'habitations prévues pour les enseignants, le désenclavement et le manque criard de commodités susceptibles de stimuler les enseignants et autres personnels éducatifs de résider dans leur lieu de service ; l'absence d'eau et d'électricité en ces lieux et localités qui y rendent la vie difficilement vivable. Ainsi, de nombreux enseignants (54%) préfèrent résider les centres urbains ou semi-urbains les plus proches, pour se rendre ensuite dans leur lieu de service quoiqu'il leur en coûte.

S'agissant des enseignants qui résident globalement dans leur lieu de service ou en proximité immédiate, l'essentiel de ces derniers est constitué d'instituteurs du Primaire qui en vertu de la modicité des salaires qui sont les leurs, n'ont généralement pas le choix, leurs moyens financiers ne leur permettant pas de s'offrir le luxe de résider loin, avec les coûts y induits. Ainsi, nombreux se contentent des abris qui leur sont offerts et des privations en matière d'eau et d'électricité qui vont avec. Une autre catégorie de ceux qui se résignent à résider dans leur lieu de service ou ses abords immédiats, nonobstant les manquements y constatés, est également constitué d'enseignants vacataires dont le salaire se réduit très souvent au franc symbolique, et qui bénéficient généralement de la proximité sociologique avec les habitants du terroir d'où ils sont par ailleurs dans bien des cas originaires. Ainsi ces derniers bénéficient d'ores et déjà du logement gratuit, de la maîtrise de l'environnement pour y avoir vécu longtemps durant, et de l'esprit de résilience pour s'être déjà accommodé aux spécificités et autres difficultés du milieu. Une troisième catégorie de ceux qui se résignent à résider ces lieux sont en outre constitués d'enseignants nouvellement sortis des écoles et affectés dans ces zones et ne bénéficiant pas encore de leur salaire. Très souvent, rares sont ceux qui supportent résider en ces lieux lorsqu'ils ont les moyens de faire autrement.

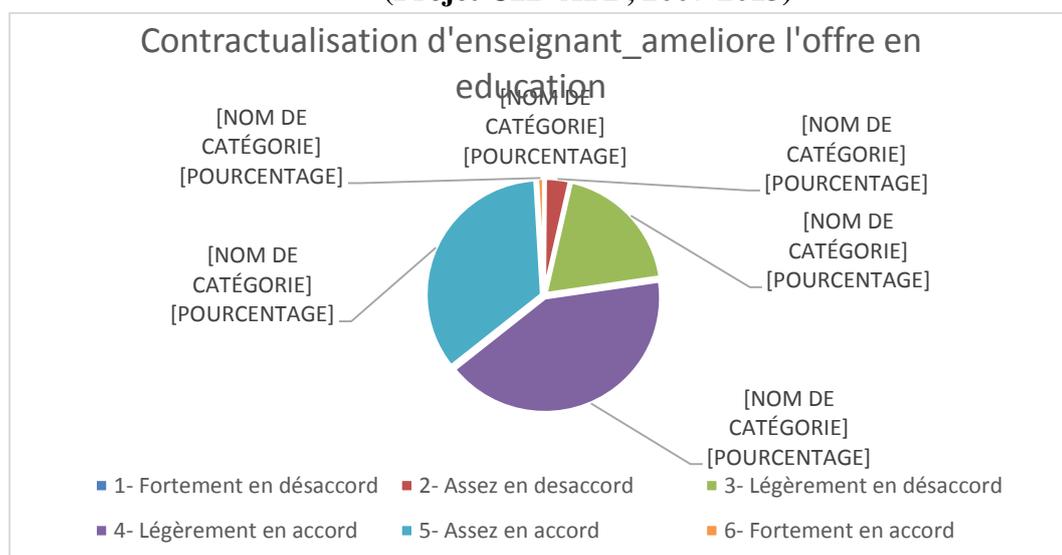
Tableau 98 : Disposez-vous d'une prime spéciale régulière ou d'un traitement de faveur pour votre affectation ou pour votre maintien en ZEP



74% des répondants sont ici péremptoires sur le fait qu'il n'existe aucune prime spéciale régulière supposée constituer une source de motivation pour les enseignants, et les aider à mieux faire face aux spécificités et autres difficultés de leur environnement. Pourtant le principe dans les ZEP et suivant la logique de la PEP est « d'apporter le plus à ceux qui en ont le moins ». En d'autres termes, assainir le climat scolaire en ZEP de manière à le rendre vivable, supportable et harmonieux aussi bien aux enseignements qu'aux apprentissages. De fait, deux facteurs majeurs pourraient justifier l'inexistence d'une telle prime en l'occurrence soit l'absence de volonté politique des décideurs, soit l'absence de moyens financiers à dédier pour un tel projet. Quoiqu'il en soit, l'inexistence d'une telle prime ne saurait jouer en faveur de la PEP supposée améliorer les conditions d'éducation. Et si en outre une grande partie de ces répondants se prononcent en faveur de l'existence d'une telle prime, c'est simplement parcequ'ils se sont limités au concept de « prime » sans prendre en considération son qualificatif de « spéciale ». Ainsi, certains ont considéré la prime de rendement qui est allouée trimestriellement à tous les personnels de l'État comme étant la prime indiquée ici, pervertissant les données de cet item. De fait, la prime de rendement non seulement est octroyée à tous les personnels ZEP et hors ZEP, mais encore elle est non discriminatoire alors que l'idée d'une prime spéciale octroyée aux personnels ZEP serait discriminatoire et attribuée dans le cadre d'une justice sociale visant à donner plus à ceux qui en ont moins. Il est somme toute évident qu'une politique d'éducation prioritaire qui ne prend nullement en compte ce facteur de « discrimination positive » à l'égard de ceux dont les conditions d'enseignement et apprentissages sont si rudes saurait difficilement prétendre à une quelconque amélioration de la situation éducative de la société. L'essence de la quintessence même de la PEP en devient d'ailleurs problématique avec des objectifs difficilement atteignables. L'esprit d'une PEP en ZEP est et demeure une amélioration formelle et fondamentale des conditions de vie et d'apprentissage de tous les acteurs de la PEP, supposément en être par ailleurs les bénéficiaires.

Évaluation de l'efficacité dans la réalisation des projets éducatifs en ZEP

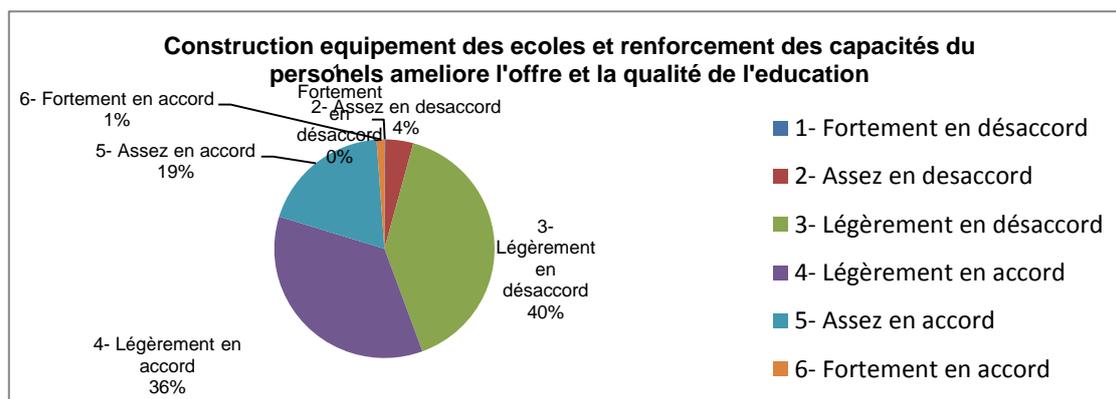
Tableau 99 : La contractualisation d'enseignants a amélioré l'offre en éducation (Projet C2D-AFD, 2007-2013)



Plus de 75% de répondants oscillent entre « légèrement en accord » et « assez en accord ». Ceci démontre que les établissements en ZEP reçoivent un souffle nouveau à travers les recrutements massifs qui sont permanemment lancés dans la fonction publique et spécifiquement à l'attention du corps enseignant. S'il est vrai que tout développement part de l'Homme, il est donc évident que l'intégration et la sécurisation du statut des enseignants soient une preuve non négligeable de l'efficacité dans la réalisation des projets éducatifs en ZEP, notamment en matière d'offre en éducation. Et en la matière, il n'est pas fortuit de préciser que l'essentiel de nos répondants qui se situent dans cette fourchette d'opinions est constitué d'instituteurs, car étant en effet les plus nombreux à avoir, au cours de la dernière décennie, profiter d'une telle mesure. Et même s'il faut relever que les enseignants du Secondaire ne sont pas nécessairement en reste, il faut néanmoins dire que leurs recrutements depuis la dernière décennie connaissent une courbe descendante comparativement aux autres.

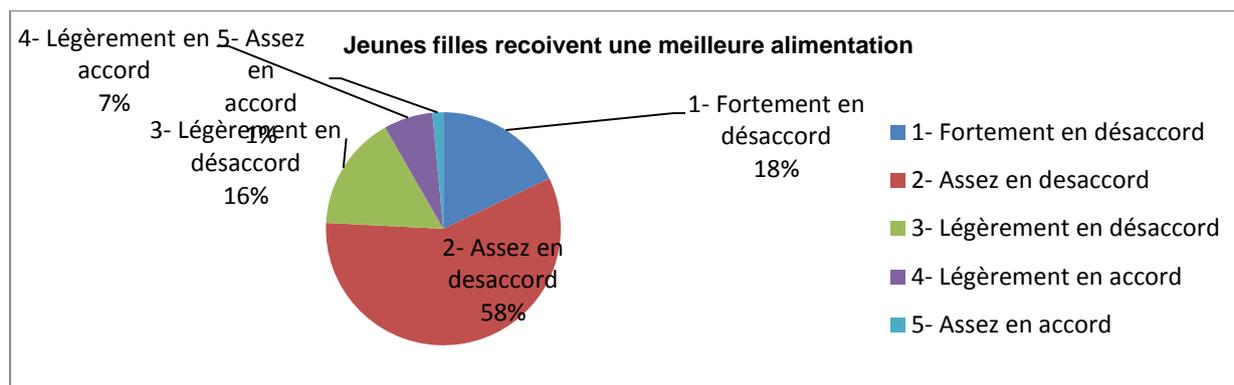
Ainsi et en la matière, qu'on le veuille ou non, l'offre éducative en matière de ressources humaines est sans cesse améliorée bien qu'il faille s'interroger si une telle offre est suffisamment conforme à la demande pour en être assez significative. De fait, à l'observance, de nombreuses ZEP restent fortement sous-scolarisées du simple fait d'une carence d'enseignants capables d'accompagner les apprenants, lorsqu'on sait que ces premiers demeurent dans un tel contexte au centre de tout le processus éducatif. Quoi qu'il en soit et au regard des réponses glanées pour cet item, la contractualisation et les divers autres recrutements des enseignants ont amélioré l'offre éducative dont l'incidence pourrait assurément être visible au travers des résultats des apprenants.

Tableau 100 : La construction et l'équipement des écoles, ainsi que le renforcement des capacités du personnel ont amélioré l'Offre et la Qualité de l'Éducation (Projet Don Japonais 2000-2016)



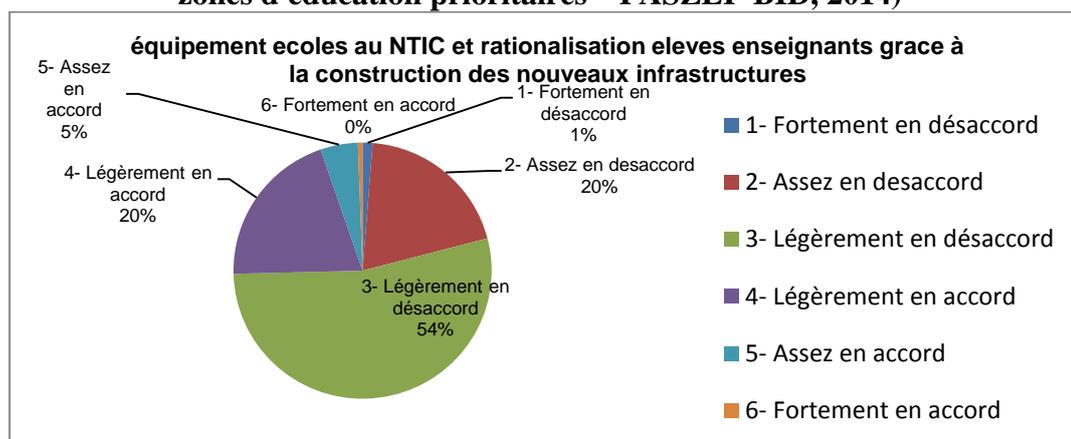
56% de répondants se prononcent en faveur de cette donnée, estimant que les infrastructures scolaires sont suffisamment construites pour permettre une amélioration de l'offre en éducation. En effet, il faut reconnaître à ce propos que l'État annuellement accorde aux communautés territoriales décentralisées des budgets d'investissements publics dans tous les domaines, y compris éducatifs. Ceci permet à cet effet de doter de nombreux établissements en salles de classe et autres bâtiments nécessaires aux activités d'enseignement-apprentissage. Lorsque dans cette mouvance on y ajoute le renforcement des capacités des divers personnels affectés à cette tâche - à travers par exemple l'organisation des séminaires pédagogiques et autres séances de travail de même nature -, on réalise que la qualité de l'éducation ne pourrait qu'en subir un impact majeur. Il faut dire à propos de cette seconde rubrique que l'État à travers les inspecteurs pédagogiques tient permanentement à renforcer les capacités de ses personnels notamment enseignants dont il connaît l'intérêt de la compétitivité dans la formation des apprenants.

Cependant, les 44% des répondants opposés à cette donnée se focalisent assurément sur les pourcentages de réalisation des dites infrastructures pour leur réfuter leur caractère amélioratif en matière d'offre éducative. En effet, ils estiment que bien que l'offre infrastructurelle soit réelle et visible, elle est largement insuffisante comparativement à la demande pour en être célébrée, la preuve résidant dans le fait que de nombreux apprenants et même enseignants demeurent éloignés de l'école. Ainsi pour ces derniers, si l'école reste et demeure éloignée de l'apprenant autant que de l'enseignant, c'est bien la preuve flagrante que les constructions et équipements des écoles restent nettement peu significatifs pour en constituer un impact réel. Dès lors, même la qualité de l'éducation en recevrait un coup, car en l'absence d'enseignants formés, aucune éducation ne saurait être de qualité et les performances des apprenants s'en trouveraient conséquemment oblitérées.

Tableau 101 : Les jeunes filles reçoivent une meilleure alimentation (Projet PAM-2008...)

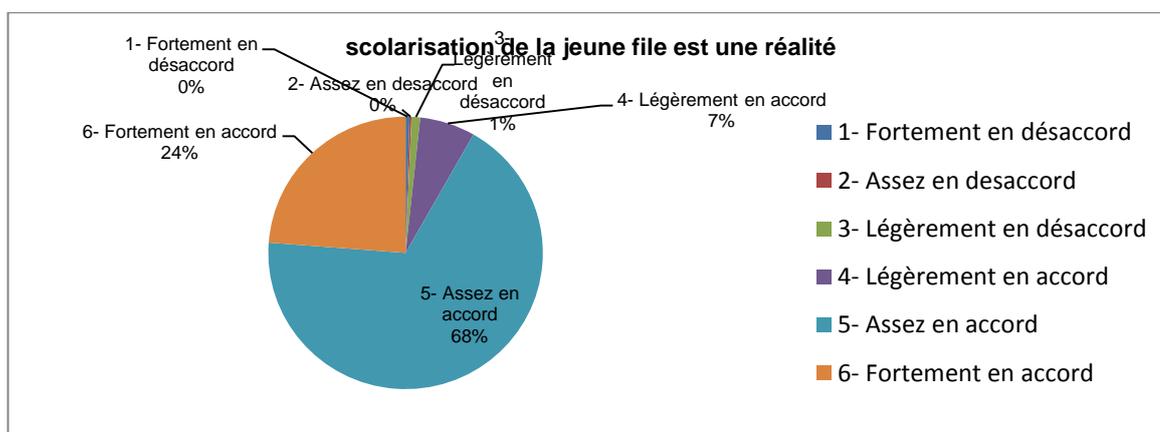
94% de répondants ne se reconnaissent pas dans une telle donne, car un tel projet, au-delà d'être contextualisé dans le temps, l'est tout aussi dans l'espace. En d'autres termes, seules quelques zones en ZEP ont pu bénéficier de tels projets sur un laps de temps assez défini et parfois même assez court, pour que beaucoup s'en souviennent longtemps. Il faut relever à cet effet que ce sont généralement les zones en guerre ou subissant indirectement les affres de celle-ci ou de violentes intempéries, qui bénéficient plus ou moins spasmodiquement d'un tel traitement. Ainsi, ce projet (projet PAM-2008...), bien qu'intéressant et salutaire (8%) dans un certain cadre, a un impact réel, mais assez limité dans le temps autant que dans l'espace. Pourtant lorsqu'on sait que l'une des spécificités de ces ZEP est l'extrême pauvreté de ses populations et donc des apprenants qui y vivent, on comprend à quel point des projets de cette nature seraient salutaires pour les acteurs éducatifs de ces zones et contribueraient à l'amélioration de l'éducation et partant à l'atteinte des objectifs de la PEP. Les filles autant que les garçons ont faim. Les enfants ont faim et une bonne nutrition quantitative et qualitative ne pourrait qu'agir positivement dans leurs apprentissages. S'il est normal de privilégier la jeune fille dans de tels projets en vertu de ce qu'elle constitue une couche vulnérable, l'échelle de grandeur d'un tel projet devrait dès lors être revue à la hausse pour pouvoir en faire bénéficier au plus grand nombre. Les ZEP comme nous l'avons établi en début de cette étude, constituent les zones géographiques les plus denses du pays et peuvent donc être considérées comme abritant une grande quantité de nécessiteuses susceptibles d'être soutenues dans le cadre d'une alimentation saine et variée. La prise en compte de tels projets par la PEP, leur vulgarisation partout où besoin est et spécifiquement en ZEP, leur implémentation réelle sur le terrain contribuerait bon gré mal gré à booster les conditions d'apprentissages des apprenants et conséquemment celles d'enseignement des enseignants. Le refus de reconnaître (94%) une quelconque incidence à ce projet fait état de ce que la PEP en matière de projets éducatifs dédiés à améliorer l'alimentation des apprenants, fût-ce des filles, ne dénote nullement d'une efficacité eut égard aux limites relevées.

Tableau 102 : L'école a été équipée aux NTIC's et les ratios élèves-enseignants rationalisés grâce à la construction de nouvelles infrastructures (projet d'amélioration scolaire dans les zones d'éducation prioritaires – PASZEP-BID, 2014)



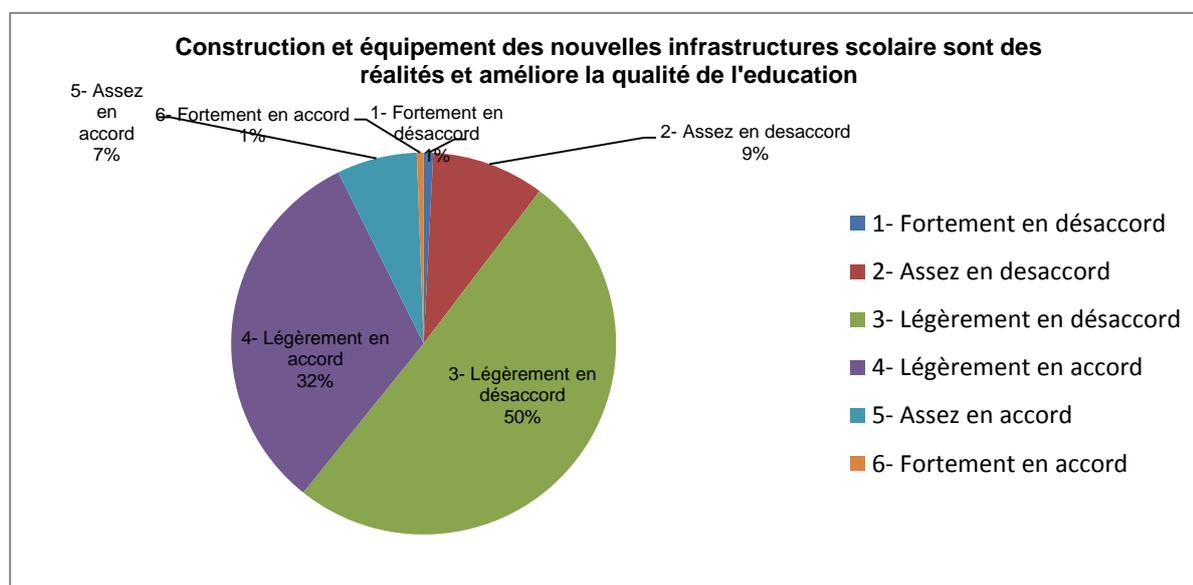
La plupart des enseignants (74%) en ces ZEP ne reconnaissent pas l'effectivité du projet PASZEP-BID (2014) incontestablement du fait de l'inexistence réelle d'ordinateurs dans les établissements scolaires où ils officient, et davantage du fait d'une construction des infrastructures scolaires pas forcément assujetties à la loi de la demande et de l'offre. De fait, l'essentiel des établissements construits semble l'être en milieu urbain, et quand bien même ils sont construits en ZEP urbaine, les milieux urbains de ces zones en sont prioritairement toujours les principales bénéficiaires, même lorsqu'elles ne sont pas forcément les plus nécessiteuses en la matière, au grand dam des zones davantage rurales. Ainsi la majorité de dénégations qui découle de cet item peut simplement être la résultante du fait que les réels bénéficiaires constitués des acteurs éducatifs des zones véritablement nécessiteuses ne se reconnaissent pas dans de telles réalisations du fait préalablement de leur rareté, ensuite de leur modicité, enfin de leur inadéquation avec l'offre. Par ailleurs s'agissant de l'offre en NTIC's, elle remporte également une forte dénégation ici du fait que les ordinateurs semblent être souvent destinés non pas aux plus nécessiteux situés fondamentalement en ZEP rurales, mais très souvent aux moins indigents situés en ZEP urbaines et ayant parfois déjà ledit matériel. Ainsi, on ne donne guère à ceux qui n'en ont guère du tout, mais on en rajoute simplement à ceux qui en ont déjà peu. Certes ils en ont encore besoin, mais à côté de ceux qui n'en ont pas du tout, cela peut véritablement s'assimiler à de l'injustice et conséquemment pervertir les principes moraux de la PEP. S'agissant de la rationalisation élèves-enseignants, elle semble davantage une vue de l'esprit à défaut d'un vœu pieux, compte tenu de l'éternelle carence observée et du déficit en enseignants décrié dans les ZEP. Ainsi lorsque dans certaines zones hors ZEP l'on remarque une certaine abondance qui frise le gâchis en termes de nombre d'enseignants affectés, dans d'autres régions surtout ZEP, on trouve des établissements où le seul enseignant reste le chef d'établissement.

Tableau 103 : La promotion de la scolarisation de la jeune fille est une réalité
(Projet UNICEF, 2013)



Ce projet tel qu'exposé remporte les avis favorables des répondants qui lui reconnaissent, dans le tableau ci-dessous, une efficacité à hauteur de plus de 92%. En effet, les points 5 et 6 qui sont assez en accord (68%) et même fortement (24%) démontrent à tous égards que l'éducation de la jeune fille ne procède plus de l'exception, mais bien définitivement de la règle, permettant en conséquence de reconnaître du moins tacitement l'efficacité de ce projet (UNICEF, 2013) dont les retombées sont clairement visibles. À cet effet et à l'observation, on constate effectivement une recrudescence des jeunes filles dans les salles de classe ZEP, qu'il s'agisse au Nord, Centre ou Est où elles dépassent parfois la majorité des apprenants. Quoi qu'il en soit, on observe néanmoins toujours une recrudescence de jeunes filles non scolarisées ou peu scolarisées qui ont tendance à battre en brèche ce projet et d'autres du même acabit. Il faut à cet égard souligner que les mentalités en l'occurrence ont changé et nettement évolué pour estimer que la jeune fille a les mêmes droits que le jeune garçon et ne devrait pour la circonstance ne subir aucune discrimination tendant à handicaper son avenir. Il est de plus en plus communément admis en effet que « celui qui éduque un garçon éduque un individu, et celui qui éduque une fille éduque toute la société » en vertu de ce qu'il est considéré que c'est sur cette dernière que repose le legs des civilisations et donc de l'éducation. Il est donc compréhensible ici l'emphase réelle et pratique que les pouvoirs publics mettent à intégrer la jeune fille dans les réseaux éducatifs et spécifiquement à l'école, l'emphase qu'ils mettent en outre à combattre tout ce qui s'oppose à une telle donne notamment à cette scolarisation, et enfin à apporter un soutien non feint et tous azimuts à tous ceux qui, formellement ou fondamentalement peuvent les aider à remporter une telle victoire. En effet une victoire sur ce terrain ne peut que rehausser la dynamique de la PEP et contribuer corrélativement à son ambition d'une amélioration des conditions scolaires en ZEP et partant des performances des apprenants pour une efficacité amplifiée.

Tableau 104 : La construction et l'équipement de nouvelles infrastructures scolaires (Salles de classe, tables-bancs, blocs pédagogiques) sont des réalités et permettent d'améliorer la qualité de l'éducation (Projet PAEQUE-BM, 2014-2018)

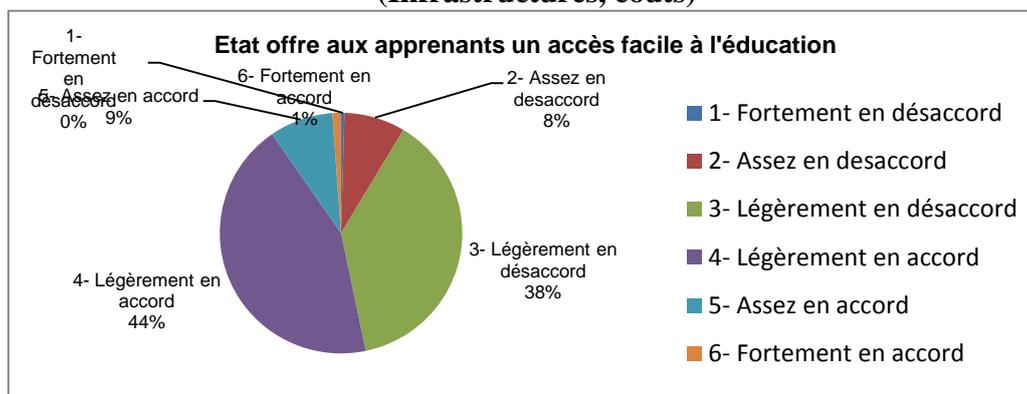


Conformément au tableau ci-dessous, plus de la moitié de répondants (60%) reconnaissent que de nouveaux établissements scolaires sont construits à défaut d'être équipés lorsqu'ils existent déjà. Ainsi, nombre parmi eux reconnaissent avoir vu leur établissement d'attache bénéficier de dons en matériels divers notamment tables bancs, salles de classe et blocs pédagogiques en matériaux définitifs. En effet, il est évident que l'État dans le cadre de la PEP puisse offrir aux ZEP des packages constitués aussi bien des bâtiments scolaires que des bâtiments administratifs, et les tables-bancs qui vont avec. Il en est d'ailleurs de même des blocs pédagogiques censés permettre aux enseignants de préparer et implémenter leurs cours et autres travaux dirigés.

Toutefois, il faut reconnaître que de tels projets ne sont véritablement pas légion et donc ne sauraient contribuer à la construction d'une véritable éducation de qualité au vu de la demande exposée sur le terrain. À cet effet, si de tels projets sont louables de par leur pertinence, il n'en demeure pas moins que leurs effets sont excessivement limités autant dans le temps que dans l'espace. Et même si plusieurs ne peuvent préciser avec exactitude le cadre ni le contexte et encore moins le donateur de telles infrastructures, ils reconnaissent néanmoins leur utilité dans l'amélioration de la qualité de l'éducation dans ces zones qui en demandent toujours davantage. Preuve que des projets tels que celui-ci (PAEQUE-BM, 2014-2018) n'a pas été fortuit, mais a éminemment contribué à concrétiser la PEP en ZEP participant ainsi à la rendre efficace, ou du moins à contribuer à l'atteinte de cette efficacité.

Évaluation de l'efficacité en matière d'offre en éducation

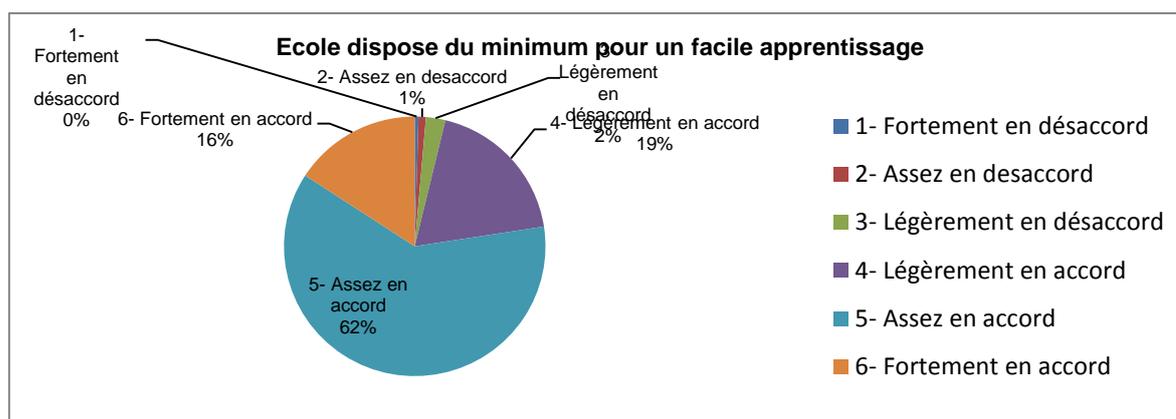
**Tableau 105 : L'État offre aux apprenants un accès facile à l'éducation
(Infrastructures, coûts)**



La décision de nos répondants à cet item est la plus antithétique, ambivalente et contrastée de tous les items renseignés. En effet c'est par une toute petite marge d'écart que les répondants « en accord » (54%) l'emportent sur ceux en « désaccord » (46%), preuve que les avis restent nettement partagés entre acceptation et dénégation. En effet, s'il est évident et visible que le nombre d'établissements scolaires a augmenté à un rythme vertigineux dans les ZEP avec tout ce que cela comporte comme ressources humaines et financières corrélées, il n'en demeure pas moins que l'immensité de cette zone qui comporte les plus grandes régions du pays exige conséquemment de gros moyens. À cet effet, il n'est pas évident, sauf à être de très bonne foi, de reconnaître réellement l'offre éducative qui y est faite par l'État, compte tenu de celle qu'il faudrait davantage faire pour la relever définitivement, la sortir de son statut de « prioritaire » et par conséquent la rendre plus efficace.

En effet, l'ambivalence des opinions à ce niveau expose clairement de ce que les répondants savent et reconnaissent que l'État fait beaucoup en matière de dotation des ZEP en infrastructures scolaires, lesquelles ont conséquemment une incidence significative sur les coûts de scolarité. En effet, plus l'école est proche des apprenants, plus il est évident que les coûts d'accessibilité en sont positivement impactés. Il est donc probable que les différentes réalisations de l'État en matière infrastructurelles ont sérieusement boosté cette accessibilité. L'opposition d'une frange des répondants (46%) à cette donnée proviendrait dès lors du moment où ils estiment que l'offre infrastructurelle donnée par l'État est loin de satisfaire la demande émise sur le terrain par les populations et qu'en vertu d'un tel fait, aucune satisfaction ne saurait être émise pour magnifier les investissements effectués. Les coûts d'accès à l'école restent élevés et devrait pratiquement être gratuite en ZEP compte tenu des spécificités de l'environnement et au cas où l'État s'était véritablement adonné en matière d'offres infrastructurelles.

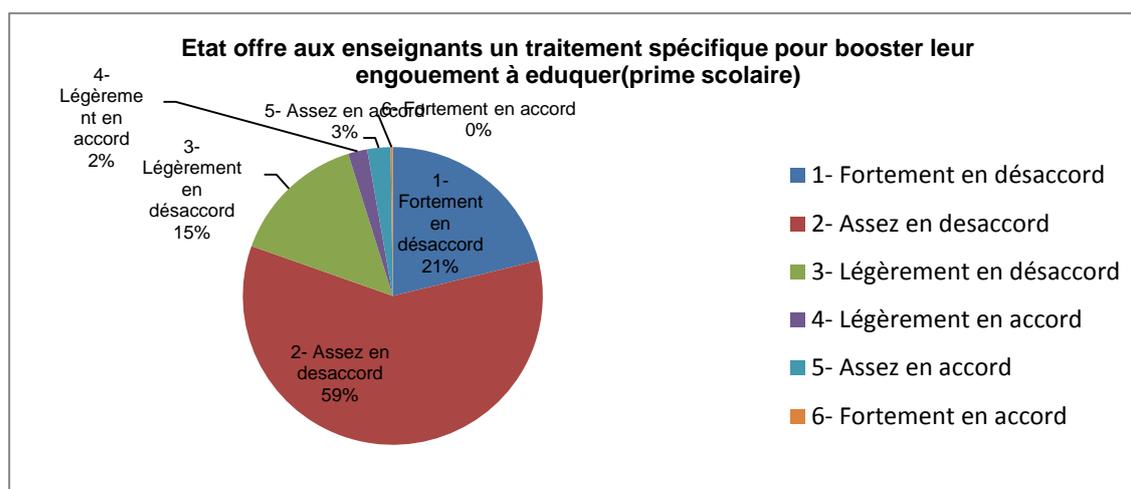
Tableau 106 : L'école dispose du minimum nécessaire pour permettre un facile apprentissage (paquet minimum)



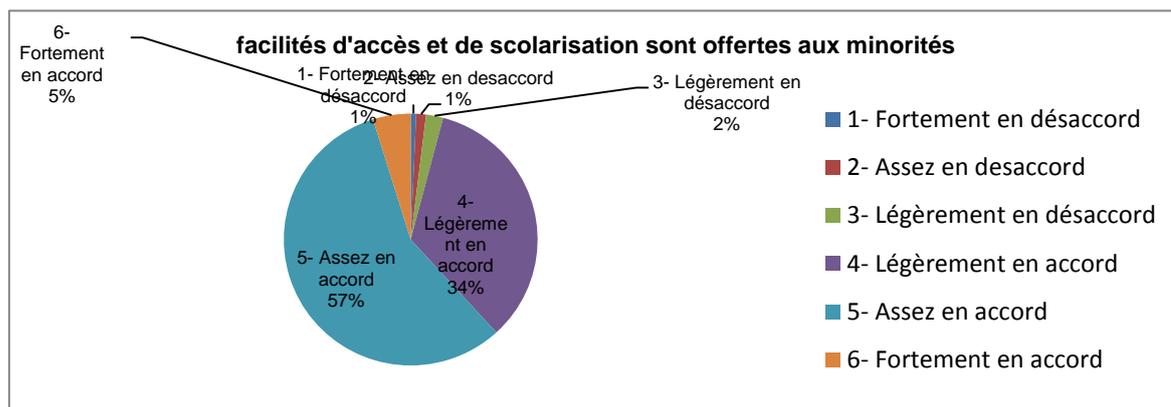
L'essentiel de nos répondants est ici unanime -tels que l'indiquent les pourcentages dans le tableau ci-dessus (97%)- pour reconnaître la disponibilité du minimum requis pour mener à bien les enseignements auprès des apprenants. En effet, un certain minimum est requis en matière d'enseignement-apprentissage à l'instar de la craie, du tableau noir, rames de papiers, feutres et bics... Bref, tous ces outils qui permettent de lancer pour un début le cycle des enseignements-apprentissages et donc l'absence ou l'insuffisance à l'école équivaldrait à l'arrêt ou à une perturbation sévère desdites activités. Ainsi si d'aucuns invectivent la qualité et la quantité du paquet minimum, sa régularité et sa ponctualité à parvenir au sein de l'établissement, la plupart de nos répondants reconnaît néanmoins sa présence, son utilité et son usage à bon escient, avec tous les avantages y afférents, preuve incontestée de l'existence réelle d'une offre conséquente censée répondre à une demande.

Néanmoins, il existe un nombre infime de répondants (3%) sur le terrain qui dénie cette réalité estimant que le paquet minimum en question n'existe pas, ou du moins est insignifiant à défaut d'être insuffisant. Il ne saurait alors être considéré ni pris en compte d'autant plus que même sa présence n'impacterait guère significativement au vu des besoins émis sur le terrain et dont les réalisations tardent généralement à être exaucées. S'il est assez vrai qu'aucun processus d'enseignement-apprentissage ne saurait être effectué sans tableau ni craie et tous ces instruments de première nécessité, il devient redoutable de penser que ces instruments puissent en effet être absents ou insuffisants dans les écoles. Pour ce qui concerne dès lors la PEP en ZEP, il faut relever ici au vu et à l'analyse des données recueillies auprès de nos répondants nous permettent de la célébrer du fait de prendre au sérieux et de résoudre avec brio pareils manquements. Car si l'essentiel d'eux se prononce en faveur du fait, c'est assurément que cette politique veille à réaliser ce minimum au risque de perdre en efficacité et même incontestablement en pertinence dans son implémentation en ZEP.

Tableau 107 : L'Etat offre aux enseignants un traitement spécifique susceptible de booster leur engouement à éduquer (Primes spéciales, mesures d'accompagnement, locaux d'habitation, eau potable...)

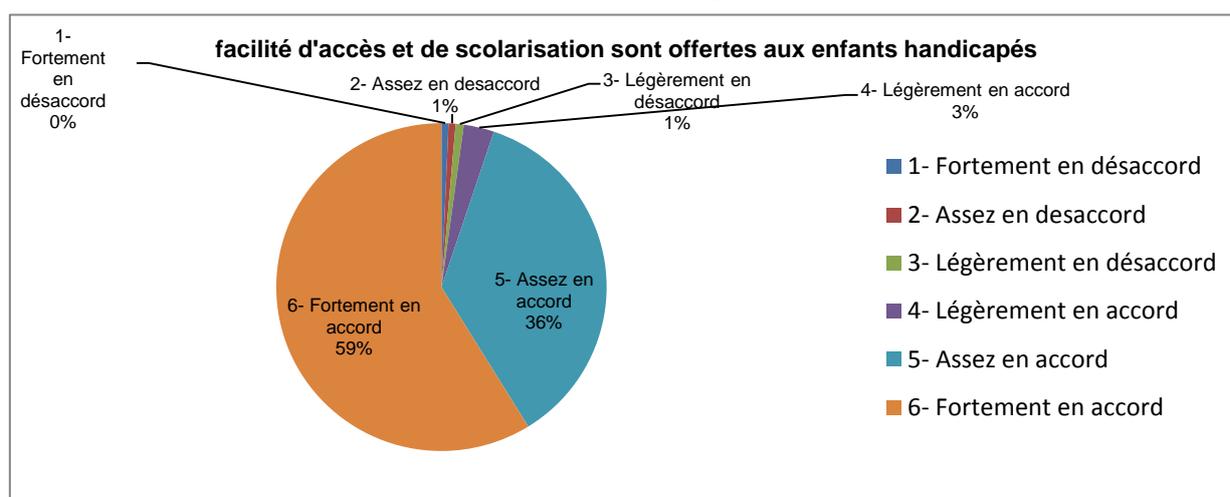


À cet item plus de 95% de répondants sont pratiquement en désaccord avec l'idée de l'existence d'une prime spéciale ou mesure d'accompagnement spécifique à leur statut d'enseignant des ZEP, et qui soit susceptible de booster leur engagement à former. Ainsi, malgré les difficultés inhérentes et spécifiques à leur environnement, aucune mesure spécifique propre à cet environnement n'existe pour stimuler les enseignants et autres acteurs du système éducatif à exercer leur tâche. Une telle unanimité ne peut judicieusement témoigner en faveur de la PEP lorsqu'on sait qu'elle est supposée trouver et implémenter des mesures et projets susceptibles de booster précisément l'éducation en ZEP. L'idée d'une prime spéciale viserait au-delà de booster et motiver les enseignants dans l'exercice de leur tâche, à établir une espèce de justice sociale fondée sur l'instauration d'une espèce de discrimination positive. Cette faillite est d'ailleurs d'autant plus flagrante qu'elle est également visible dans les mesures d'accompagnement qui selon nos répondants, sont inexistantes. En effet, celles-ci au-delà de pouvoir se manifester dans les primes spéciales, pourraient l'être à travers d'autres mesures à l'instar de certaines facilités gracieusement offertes telles que des locaux décents d'habitation, de l'eau et de l'électricité, bref un soubassement matériel et infrastructurel susceptible d'assainir la vie de ces acteurs éducatifs, d'égayer leur séjour en ces lieux et mieux, de leur permettre de relativiser les différents stress relatifs aux spécificités et difficultés qui jalonnent leur environnement de vie. Il devient très évident qu'une telle limite ne pourrait que jouer en défaveur de la PEP et notamment de l'atteinte de ses objectifs en ZEP. Elle ne peut que freiner ses relents et autres velléités à concrétiser et implémenter l'essentiel des mesures prises pour une atteinte optimale des réalisations précédemment fixées et susceptibles de booster l'efficacité de la PEP en matière d'offre éducative.

Tableau 108 : Des facilités d'accès et de scolarisation sont offertes aux minorités

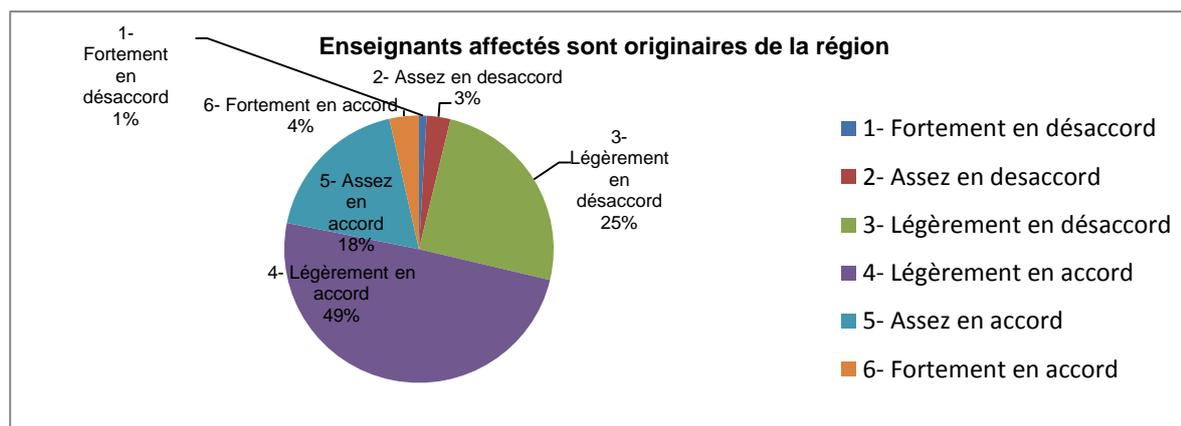
Plus de 90% de répondants se prononcent ici en faveur de cette donne qu'ils estiment assez en phase avec la politique des pouvoirs publics visant à promouvoir l'École Pour Tous (EPT) notamment vis-à-vis des minorités loties spécifiquement dans les ZEP. En effet, nos répondants susurrent que des mesures telles que la souplesse qui entoure les recrutements dans les établissements scolaires, les renvois des élèves qui sont désormais soumis à des procédures plus encadrées et moins diligentes, le paiement des pensions scolaires qui sont également attentistes dans ces zones sont autant de mesures qui contribuent directement ou non à faciliter l'accès et même la rétention des jeunes scolaires pygmées ou M'bororos dans les établissements scolaires. De fait, il faut préciser pour la circonstance que contrairement à certaines zones notamment celles hors ZEP où des procédures drastiques procèdent pour l'inscription des apprenants à l'école, ces procédures sont quelque peu biaisées ou du moins allégées en ZEP où il existe de fortes possibilités d'inscrire des apprenants sans bulletins et en allégeance de nombreux autres documents très souvent indispensables en zones hors ZEP. Par ailleurs, ces facilités d'accès et de scolarisation proviennent également de la politique de l'État non plus de déplacer forcément les minorités et autres couches défavorisées de leur territoire naturel, mais bien inversement, de rapprocher l'école des apprenants en y créant directement des infrastructures scolaires et en y affectant des enseignants. À ce jour, on observe effectivement de plus en plus une croissance exponentielle de jeunes M'bororos et pygmées dans les structures d'État du fait de leur scolarisation croissante. Une telle politique ne peut que jouer en faveur de la PEP et la conforter sereinement pour une atteinte maximale de ses objectifs : Offrir le plus à ceux qui en ont le moins. Le principe de la justice sociale dans un tel environnement serait alors salutaire pour tous et spécifiquement aux plus défavorisés, dont la nature et la conjoncture n'ont nullement favorisé l'essor, mais dont la PEP s'est fixé pour *modus operandi* de corriger l'injustice par une amélioration des conditions de vie, mais spécifiquement éducatives.

Tableau 109 : Des facilités d'accès et de scolarisation sont offertes aux enfants souffrant d'un handicap



De même que la précédente information, celle relative à la facilitation d'accès de scolarisation aux enfants souffrant de handicaps divers remporte des réponses positives des répondants à hauteur de 98%. Tous pratiquement reconnaissent la possibilité pour ces derniers de pouvoir s'inscrire et apprendre quotidiennement à aucun frais tout en relevant néanmoins l'inexistence d'infrastructures assez spécialisées et spécifiques susceptibles d'accompagner certains handicapés. En effet, l'essentiel des établissements scolaires disposent des services sociaux qui veillent à une rapide et facile insertion des apprenants handicapés dans l'enceinte de l'établissement, en vertu de ce qu'eux aussi disposent du droit à l'éducation.

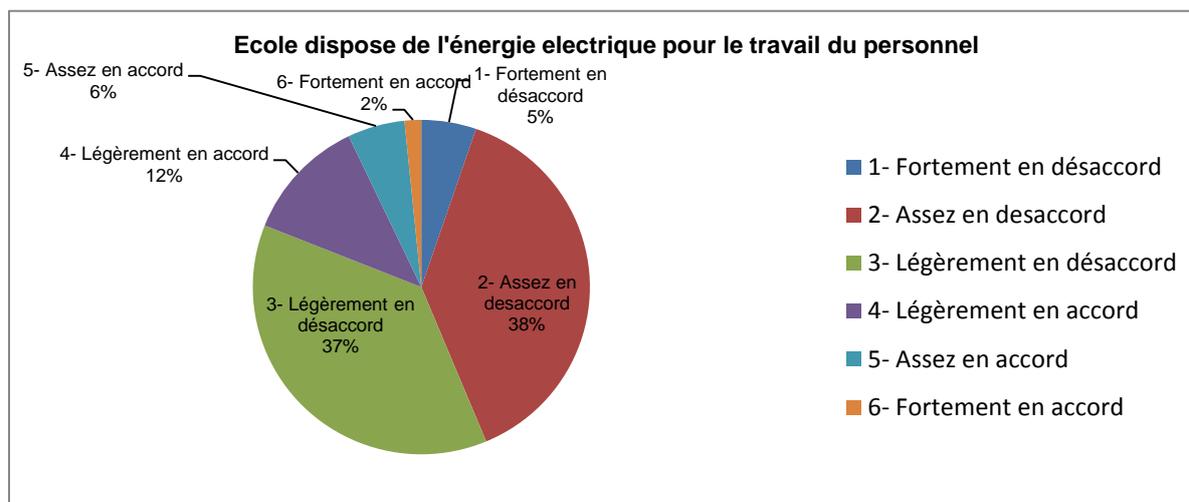
Toutefois, il faut néanmoins relever pour le regretter que la majeure partie des handicapés pris en charge ici reste constituée des handicapés moteurs qui ne souffrent pas moins, mais qui en l'occurrence ne sont pas les seuls. En effet, d'autres à l'instar des handicapés mentaux, enfants autistes en l'occurrence, le sont moins et relèvent davantage des sacrifices des parents qui doivent personnellement s'impliquer pour leur offrir une éducation digne et soutenue. À cet effet, seuls les parents riches ou du moins ceux possédant des moyens sont à mesure d'assurer un suivi psychoéducatif décent à leur progéniture souffrant d'un tel handicap. Les autres pour la plupart sont condamnés à subir leur mal dans l'intimité familiale, en l'absence de structures étatiques de prises en charge appropriées et gratuites -ou à moindre cout- de l'État. Quoi qu'il en soit, la prise en compte des handicapés moteur est un plus qui contribue réellement à une amélioration de l'offre éducative et partant à la réalisation de la PEP. Et si l'autre pan de la non-prise en compte des handicapés mentaux altère une telle donne, il n'en reste pas moins, au vu des opinions exprimées (98%) que l'efficacité de cette PEP en matière d'offre éducative est véritablement en marche.

Tableau 110 : La plupart des enseignants affectés ici sont originaires de la région

Plus de la moitié des répondants (71%) reconnaissent que la plupart des enseignants affectés dans la ZEP sont originaires de la région, preuve que l'État privilégie désormais le système de proximité en éducation qui voudrait que la ressource humaine ne soit plus nécessairement dénichée hors ou loin de la zone. En effet, l'avantage d'un tel système réside dans sa capacité à pouvoir faire disparaître les pertes de temps inhérents aux différentes affectations et autres mouvements des personnels éducatifs. En outre, la connaissance et maîtrise des réalités structurelles et davantage conjoncturelles de l'espace dans lequel exerce l'enseignant sont également des aspects positifs qui ne peuvent, suivant cette logique, que contribuer à un raffermissement du système éducatif par la promotion de la régularité, de l'assiduité et de la ponctualité de l'enseignant dans son lieu de service pour une efficacité toujours plus palpable de la PEP.

De fait, il est généralement établi à l'observation et aux dires des répondants que les enseignants originaires d'ailleurs se caractérisent généralement par un grand absentéisme, irrégularité et/ou assiduité du fait de leurs déplacements intempestifs pour rendre visite à leurs familles parfois restées loin de leur lieu d'affectation. À cet effet, cet absentéisme génère une incidence négative qui impacté grandement et négativement les processus d'enseignement-apprentissage et pire, les performances des apprenants. À contrario, leurs avis indiquent qu'il est plus loisible pour les enseignants originaires de la localité de présenter un état d'assiduité plus approprié en vertu de ce qu'ils se déplacent peu ou moins du fait de la présence en la région ou dans la zone de l'essentiel des membres de la famille. Aucun motif au final n'est donc susceptible de stimuler des absences relatives à de quelconques problèmes familiaux. Cette politique de la PEP marque d'ailleurs des bénéfices au regard de l'amélioration des performances des apprenants telles que relevées plus loin.

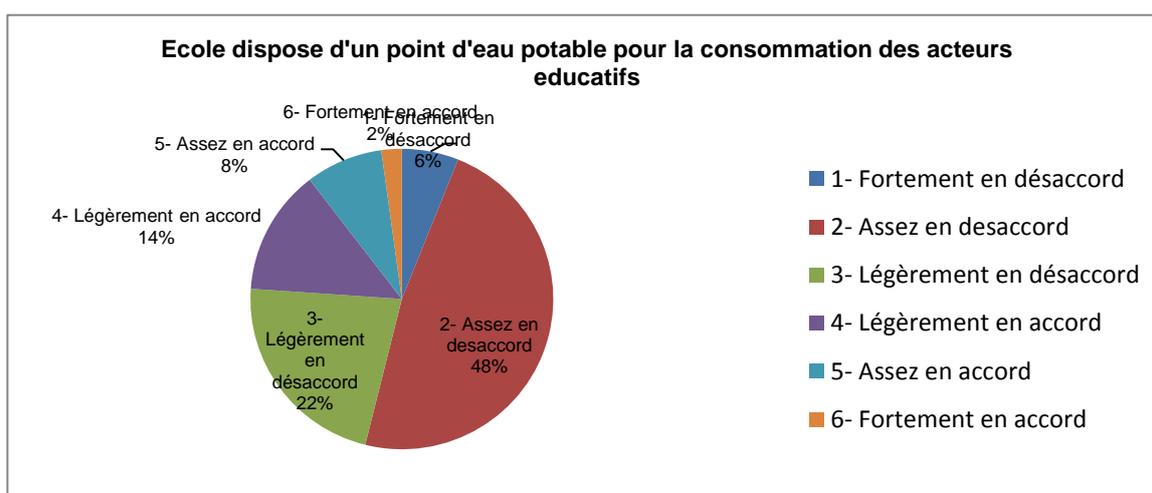
Tableau 111 : L'école dispose de l'énergie électrique nécessaire pour le travail des personnels



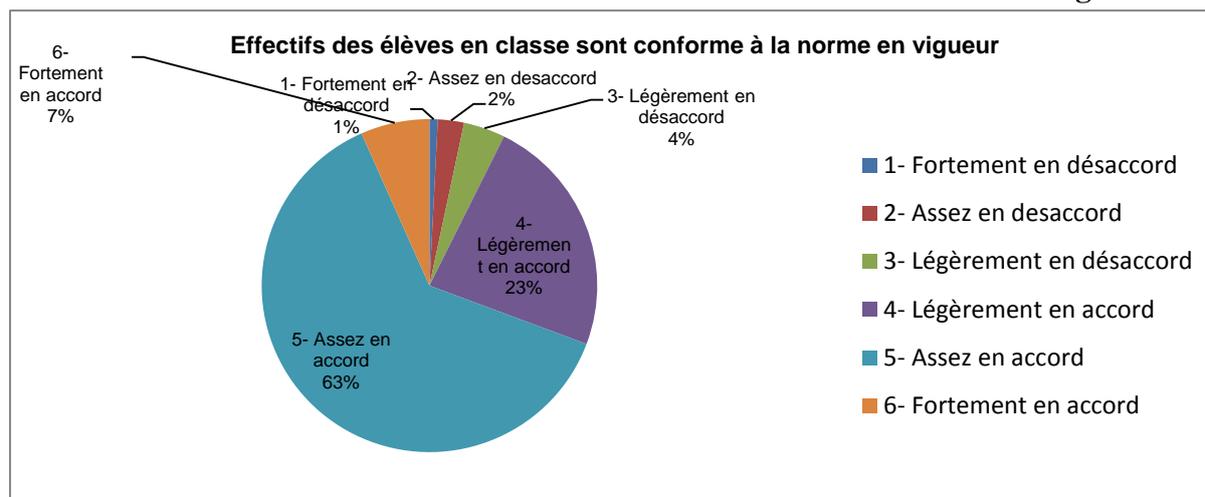
80% de répondants se prononcent en défaveur de cette donnée relative à la disponibilité de l'énergie électrique susceptible de soutenir et faciliter le travail des enseignants. En effet, l'une des particularités des ZEP à cet effet est le caractère délétère et désuet des installations électriques qui, lorsqu'elles existent, fonctionnent aussi bien au gré des saisons que de leur état qualitatif réel. Lorsqu'on sait pourtant qu'un grand pan de l'éducation et de ses méthodes réside dans la disponibilité de l'énergie électrique, il est alors évident qu'une telle défaillance ne peut qu'impacter négativement le système éducatif en réduisant ou relativisant ses retombées en matière d'offre et de demande, et partant, de l'efficacité de la PEP. Le constat effectué par ailleurs est que les 20% de répondants qui disent bénéficier de la disponibilité permanente de l'énergie dans leur travail et vécu quotidien, résident majoritairement en ville ou plutôt dans les zones urbaines des ZEP où effectivement des efforts de modernisation, d'entretien et de suivi du réseau électrique sont davantage consentis, compte tenu de leurs postures stratégiques dans l'administration générale.

Mais de manière générale de nombreuses ZEP rurales subissent un sinistre en matière d'énergie électrique ce qui ne peut que leur être préjudiciable. En effet qu'il s'agisse de la préparation des leçons que de leur saisie, du montage des planches didactiques ou des fiches de TD, TP ou dossier, la rapide et facile faisabilité de ces activités réside grandement dans la disponibilité de l'énergie électrique sans laquelle le travail serait fortement handicapé. Ainsi, une ZEP qui ne bénéficie d'une telle commodité parviendrait difficilement à satisfaire les besoins en éducation des populations, faisant échec à l'un des objectifs majeurs de la PEP qui consiste à améliorer les performances des apprenants par l'adoption de mesures appropriées et salutaires en la matière.

Tableau 112 : L'école dispose d'un point d'eau potable

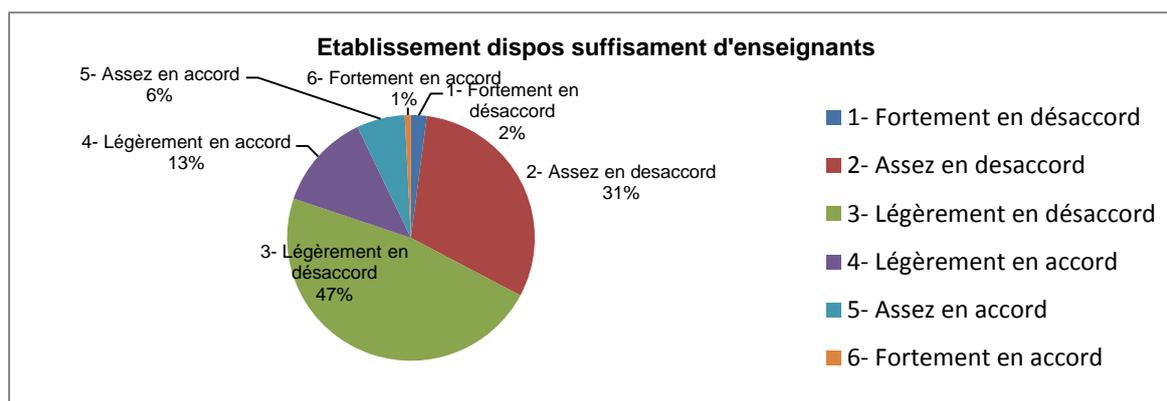


Le désaccord marqué à 76% de répondants démontre l'état de précarité et de mal-être dans lequel les enseignants doivent exercer leurs fonctions tout en donnant le meilleur d'eux-mêmes. S'il est communément admis que l'eau c'est la vie, et que certaines de ces zones sont caractérisées par des climats assez rudes et presque désertiques, on réalise *ipso facto* les difficultés que ces acteurs éprouvent au quotidien dans l'exercice de leurs fonctions. La faillite devient dès lors flagrante au vu des réalisations que la PEP est censée effectuer en matière d'offre éducative. De fait, l'eau sans être l'élément fondamental dans les processus d'enseignement-apprentissage demeure un ingrédient indispensable de la santé de l'Homme et donc des apprenants autant que des enseignants, et sans lequel des perturbations sanitaires et partants professionnels seraient constatées. Son absence dès lors constituerait assurément un handicap pour la PEP censée précisément améliorer les conditions d'enseignement-apprentissage des acteurs éducatifs. Il est par ailleurs observé que nombre des 24% qui reconnaissent disposer de l'eau potable à profusion font pour la plupart allusion aux points d'eau placés devant les chefferies de quartier ou de villages et qui jouxtent l'école, de manière à leur offrir indirectement un exutoire. En effet, de nombreuses chefferies à l'observation disposent de points d'eau notamment des forages, dons gracieux des élites, des fils du terroir ou d'organisations caritatives pour certains. À cet effet, les apprenants et enseignants de nombreuses écoles qui ont la chance de se situer à proximité des dites chefferies bénéficient de ces points d'eau pour leur consommation. De nombreuses autres écoles bénéficient également des points d'eau potable, fruits de certaines donations ou dotations des élites politiques, personnalités ressources ou encore simplement fruits de certains partenariats. Dans tous les cas, il est évident que l'absence des points d'eau dans les écoles (78%) tels que le présentent de nombreux répondants ici ne peut nullement jouer en faveur de la PEP ou d'une quelconque manifestation de son efficacité.

Tableau 113 : Les effectifs des élèves en classe sont conformes à la norme en vigueur

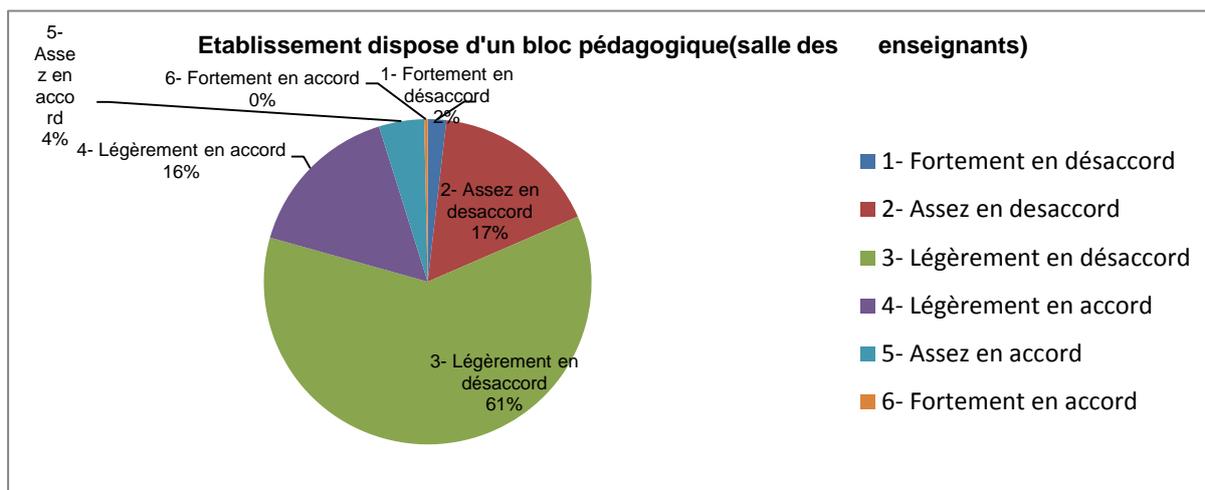
Si la plupart des répondants répondent à cet item par l'affirmative, il faut préciser que tel n'est pas le cas dans certaines zones des ZEP notamment dans l'extrême-Nord où l'on rencontre l'une des plus fortes démographies avec tout son corolaire. À cet effet, le plus grand pourcentage en termes de négativité y est relevé à juste titre tandis que l'un des plus bas est plutôt relevé à l'Est et dans l'Adamaoua. Ceci traduit indirectement de la multitude des établissements scolaires qui sont annuellement créés et qui multiplient conséquemment l'offre, tout en décrispant la saturation anciennement observée dans certains autres établissements.

Toutefois, une déduction aussi aisée et rapide d'une quelconque embellie inhérente à l'offre éducative serait peut-être assez simpliste. En effet, ce nombre d'apprenants conforme à la norme pourrait simplement être la résultante des nombreux décrochages scolaires constatés en ZEP, ou même des nombreux abandons inhérents aux taux élevés des redoublements scolaires. Tel que nous l'avons en effet relevé précédemment, les ZEP constituent assurément les zones les plus exposées et marquées en matière d'abandons et de décrochages scolaires, ce qui indirectement ou directement peut constituer l'une des causes de cette normalité en termes d'effectifs en salles de classe. Par ailleurs, l'essentiel des répondants par l'affirmative à cet item pourrait appuyer leur décision des fortes densités de peuplement observées et observables en certaines ZEP notamment de l'Extrême-Nord où la poussée démographique booste permanentement la demande au point de toujours minorer l'offre en la rendant obsolète et insuffisante. Lorsqu'on sait par ailleurs que les effectifs de classes contribuent éminemment à la qualité de l'éducation et donc à l'amélioration des performances des apprenants, de l'efficacité de la PEP, cette dernière ne pourrait que trouver une plus-value par l'adoption permanente de stratégies qui contribuent à toujours conforter un tel ratio.

Tableau 114 : L'établissement dispose suffisamment d'enseignants

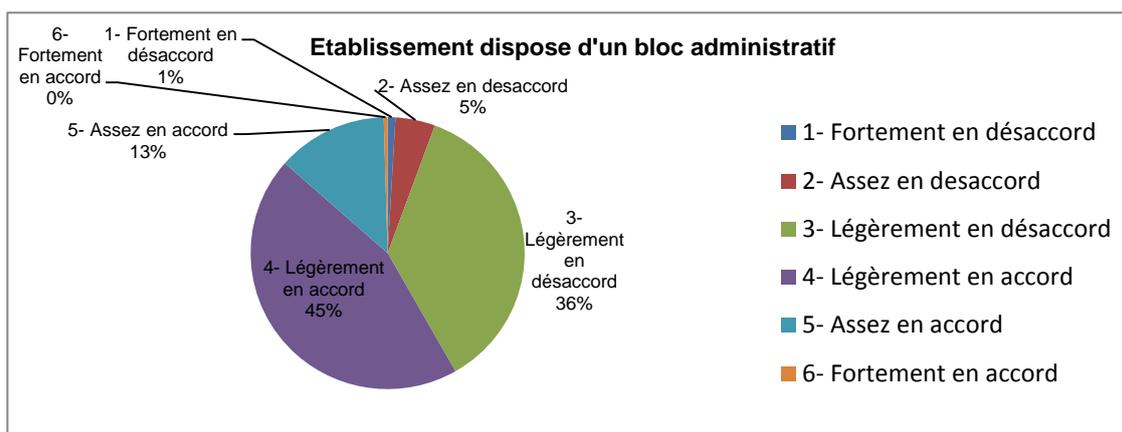
Près de 80% de répondants se déclarent en désaccord avec la disponibilité quantitative des enseignants dans leur établissement, preuve d'une carence certaine en ressources humaines qui elles-mêmes conditionnent inéluctablement tout le système pour lequel il est en service. En effet, certains établissements primaires à cycle pourtant complet ont pour seul enseignant le chef d'établissement qui doit partager de ce fait son temps de travail entre tâches administratives et tâche d'enseignement - avec toutes les conséquences y afférentes au niveau de la concentration, préparation et durée des enseignements -. De même dans le secondaire, certains établissements ont pour seul personnel formé le chef d'établissement qui est dans l'obligation de recruter des enseignants formés sur le tas ou anciennement diplômés de cette école, et qui n'ont même pu faire un tour à l'université. Ce déficit ne peut que contribuer à diluer la qualité et même la quantité des enseignements offerts aux apprenants, avec toutes les conséquences y induites.

De fait, qu'il s'agisse des ZEP ou non, l'enseignant reste et demeure au centre des processus éducatifs notamment des enseignements-apprentissages. Alors son absence en classe ou l'insuffisance des ratios enseignants-apprenants ne peut nullement jouer en faveur de la qualité de l'éducation encore moins de la PEP. Ces absences et/ou insuffisances peuvent ainsi trouver leurs causes dans les absences irrégulières de certains enseignants de leur poste de service, mais surtout dans la modicité de l'offre d'État comparativement à la demande sur le terrain. Cela est d'ailleurs assez manifeste à travers le nombre de places annuelles dédiées aux admissions des élèves professeurs dans les différentes écoles normales supérieures, ou au nombre d'intégrations périodiques prévues pour les instituteurs d'État. De fait, l'offre en matière d'enseignants devrait à tout égard constituer un maillon central dans le dispositif de la PEP visant à améliorer les performances de la PEP, car des apprenants délaissés à eux-mêmes ne peuvent véritablement parvenir à ce seuil requis et moins encore permettre à la PEP de réaliser ses objectifs.

Tableau 115 : L'établissement dispose d'un bloc pédagogique (Salle des enseignants)

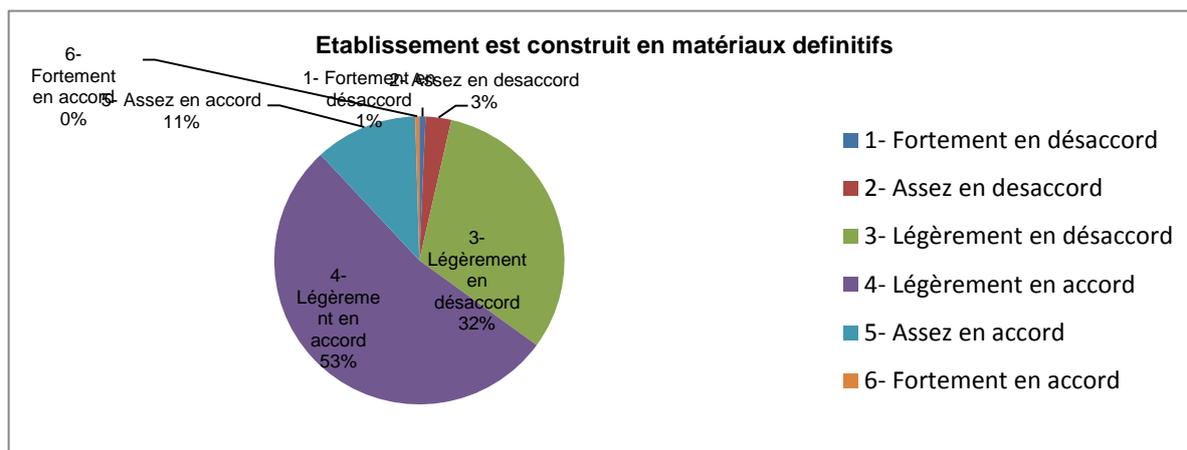
Cette salle qui est indispensable dans l'enseignement secondaire permet en effet aux enseignants de pouvoir apprêter ou même préparer leurs leçons, à défaut de se reposer en attendant leur temps de passage devant les apprenants. La reconnaissance de son inexistence par une large frange de nos répondants (80%) est une preuve non seulement de précarité, mais sans doute également de déconsidération tacite de ce personnel qui en a pourtant besoin pour mieux prêter. La conséquence indirecte d'une telle donnée devient dès lors les nombreux retards constatés ou même les absences irrégulières d'enseignants qui, ne sachant aucune salle disponible pour leur repos intermittent, se trouvent parfois dans l'obligation de rentrer chez eux avant terme, ou d'arriver en retard, sacrifiant les apprenants devant lesquels ils devaient passer en fin de journée.

L'importance d'une salle pédagogique n'est en effet pas à démontrer comme relevé plus haut et s'agissant du Secondaire, elle est carrément indispensable pour un apport qualitatif des enseignements. Sa vulgarisation dans les établissements scolaires des ZEP dans le cadre de la PEP ne peut que contribuer à rehausser l'éclat d'une politique qui se veut constructive et méliorative d'un état de fait. Or l'absence flagrante d'une telle infrastructure dans certains établissements du Secondaire en l'occurrence, ne saurait faciliter l'atteinte d'un tel objectif, nonobstant la bonne volonté des pouvoirs publics à mieux faire. À cet effet, la PEP pêche en ne mettant pas l'emphase dans la réalisation d'une telle commodité éducative dont l'importance formelle n'est plus à démontrer pour les enseignants. De fait entre préparation du cours et imprégnation y relative, entre montage des TD, TP et/ou dossiers et lieu d'attente du début du cours, cette salle devient un sanctuaire qui assure une quiétude psychosomatique aux enseignants. Son absence marque à tous égards une lacune hautement préjudiciable à une telle quiétude et oblitère conséquemment l'efficacité de la PEP.

Tableau 116 : L'établissement dispose d'un bloc administratif

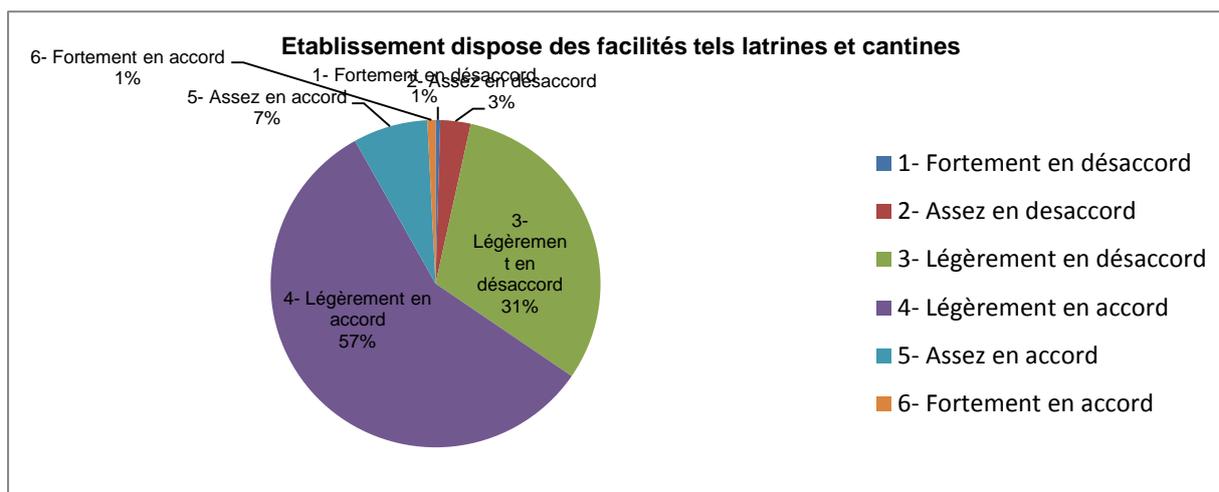
Le fait que 42% de répondants traduisent leur désaccord vis-à-vis de cet item est la consécration de ce que nombre d'établissements, et notamment de chefs d'établissement et autres cadres, souffrent dangereusement dans l'exercice de leurs fonctions du fait de l'indisponibilité de l'infrastructure adéquate. On observe ainsi des chefs et autres cadres d'établissements scolaires qui sont pratiquement dans l'obligation de transporter journalièrement tous les documents administratifs qui ne devraient pourtant pas quitter l'enceinte de l'établissement. C'est d'ailleurs le cas patent de l'un d'eux qui garde chez lui et par-devers lui quelques ordinateurs de l'établissement, faute de salle appropriée dans l'établissement, dans laquelle il peut les garder.

Pourtant l'utilité d'un bloc administratif n'est plus à démontrer. Sa nécessité dans le service des cadres et du chef d'établissement reste indispensable dans l'accomplissement et le déroulement quotidien des tâches relatives à l'administration scolaire. La non-disponibilité de telles infrastructures ne saurait alors que ramer à contrecourant des réalisations patentes de la PEP. Aucun travail harmonieux des cadres administratifs scolaires ne peut se dérouler dans l'harmonie, la sérénité et le calme sans locaux appropriés. L'une des conséquences majeures visible en ZEP est l'observation du transport et/ou déplacement du travail de l'école à la maison. Dans le Primaire, c'est généralement dans un coin de la salle de classe que le directeur est alors obligé d'improviser un bureau administratif tandis que dans le Secondaire, le chef à défaut de consigner les documents dans une salle de classe sécurisée, doit alors les ramener chez lui. De fait, une PEP désireuse d'améliorer le cadre scolaire des enseignements et apprentissages ne peut écarter, minorer ou simplifier la nécessité des infrastructures dédiées à l'administration. Il faut donc reconnaître que cette donnée est ici intégrée et visiblement implémentée au vu des répondants qui se prononcent en faveur de cet item (52%), preuve que la PEP se déploie en connaissance de cause des impératifs susceptibles de booster réellement l'éducation en ZEP et de contribuer ipso facto à l'atteinte de l'efficacité requise.

Tableau 117 : L'établissement est construit en matériaux définitifs

Le tiers des répondants (36%) de notre échantillon qui estime que l'établissement n'est pas construit en matériaux définitifs le fait à dessein en ceci que certains établissements se réduisent à une seule salle de classe parfois en terre battue, en piquets de bambous ou en feuilles d'arbres. D'autres encore quand bien même disposent de salles en matériaux définitifs, possèdent également de nombreuses autres salles en matières provisoires notamment en planches. Toutes choses qui marquent parfois le manque de sérieux ou de moyens mis en vigueur pour pouvoir mener une politique pourtant supposée être prioritaire avec toutes les contraintes relatives à ce concept. De fait, la solidité des infrastructures scolaires dénote du caractère sérieux de l'institution et notamment de la volonté des pouvoirs publics de traduire par un tel acte sa capacité à assumer ses charges.

C'est d'ailleurs indubitablement ce qu'il faut d'ailleurs retenir au regard du nombre de répondants (64%) qui se prononcent en faveur d'une telle réalisation. C'est visiblement l'expression de ce que les pouvoirs publics se donnent et s'adonnent au mieux de construire avec des matériaux appropriés ces bâtiments qu'ils savent indispensables pour des processus d'enseignement-apprentissages sereins. Les risques de perturbation de l'éducation en ZEP sont nombreux et peuvent résider entre autres sur la mauvaise qualité des infrastructures scolaires. Alors veiller à ce que celles-ci soient conformes à la norme en vigueur n'est ni plus ni moins que contribuer à une politique d'éducation prioritaire conforme aux normes de l'art, qui sache redynamiser le secteur et booster de manière effective et efficace les performances des apprenants. Qu'il s'agisse du Primaire ou du Secondaire, la qualité de l'infrastructure est une plus-value dans la conduite des activités d'enseignement-apprentissage qu'il faille placer au centre de la PEP pour une maximisation des chances d'atteinte des objectifs prédéfinis.

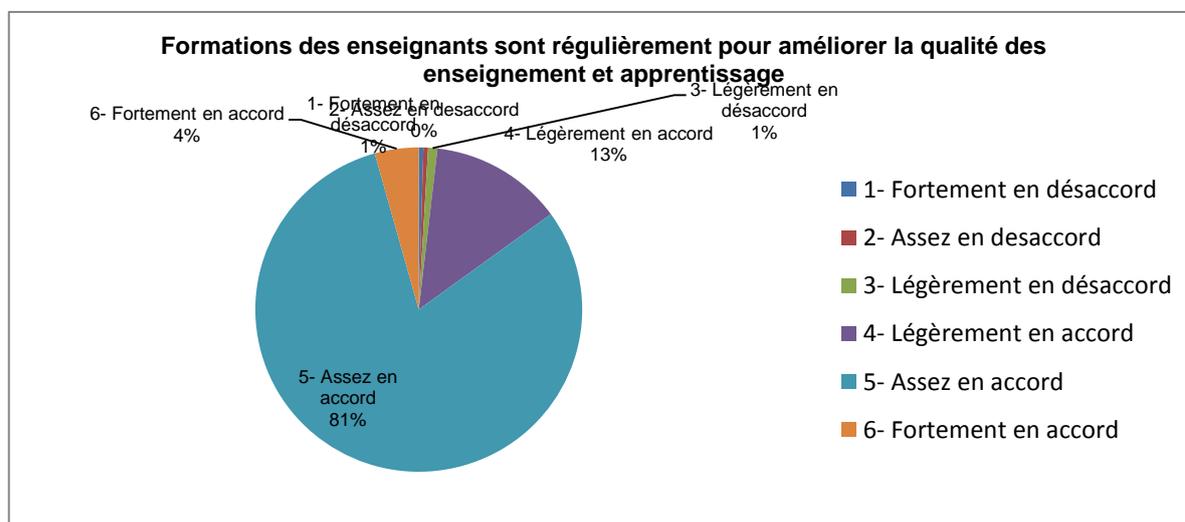
Tableau 118 : L'établissement dispose des facilités telles que des latrine et cantine

Si la majorité des répondants (65%) ici se prononcent en faveur de la disponibilité des latrines et cantines, preuve de l'existence d'une certaine rigueur en matière d'hygiène et de salubrité scolaire, alimentaire et psychosomatique, il faut néanmoins reconnaître que le pourcentage de répondants en désaccord sur cette donnée est assez nombreux (35%) pour ne pas être significatif. De fait, nous observons dans certaines zones la pérennisation des mœurs qui résident dans le choix de faire ses besoins à l'air libre plutôt que dans un espace indiqué à cet effet, lorsque celui-ci existe vraiment. Or l'importance des latrines dans l'hygiène de vie des apprenants n'est pas à négliger compte tenu du fait que celle-ci au-delà du simple aspect éducatif qu'elle constitue, contribue par ailleurs à assainir et même prolonger leur vie lorsqu'on connaît le nombre de maladies issues des souillures fécales.

De même et à propos de la nutrition, beaucoup se contentent à défaut de ne manger qu'une fois de retour chez eux le soir, d'apporter avec eux leur goûter de la maison, lequel est dégusté carrément en classe aux heures de pause faute d'espace réservé à cet usage. Il est dès lors évident qu'une telle donnée ne peut contribuer décemment à rationaliser les notions d'offres et de demande en ZEP. L'hygiène qu'elle soit alimentaire ou sanitaire est une plus-value dont l'incidence dans les processus d'enseignement-apprentissage n'est plus à démontrer tant un ventre malade de mauvaise nourriture ou endolori de selles non évacuées est susceptible de rendre impossible tout le processus aussi bien pour l'apprenant que pour l'enseignant. Ainsi, vulgariser ces infrastructures scolaires considérées ici comme commodités, contribuerait énormément à améliorer les conditions de l'éducation en ZEP et spécifiquement les processus d'enseignement-apprentissages. L'offre éducative inhérente à la PEP ne s'en porterait davantage que mieux pour les résultats escomptés, conformes aux prévisions prédéfinies.

Évaluation de l'efficacité en matière de qualité de l'éducation distillée dans les ZEP

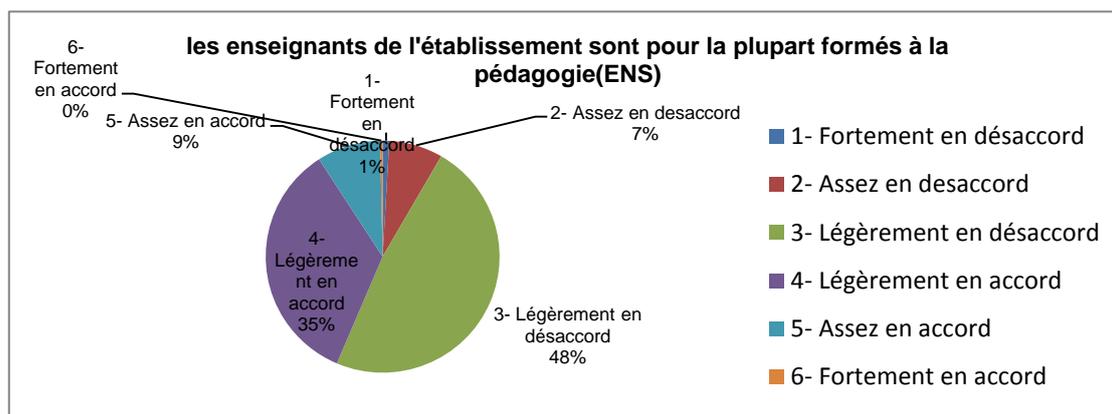
Tableau 119 : Des formations à l'attention des enseignants sont régulièrement organisées en vue d'améliorer la qualité des enseignements-apprentissages



La réponse à cet item est l'une des plus unanimes qui vient consacrer l'un des éléments indispensables à la qualité de l'éducation à savoir, la formation. En effet, tous les répondants pratiquement sont unanimes (98%) sur le fait que des formations sont régulièrement organisées à l'attention des enseignants, lesquelles inéluctablement ne peuvent concourir qu'à l'amélioration de leurs performances et donc de leur rendement dans le souci d'une éducation de qualité conformément à l'un des objectifs cruciaux de la PEP en ZEP. Ces résultats corroborent ainsi ceux préalablement donnés par les apprenants, certes à des pourcentages différents, mais illustrent à tous égards de la congruence des avis.

C'est en effet une lapalissade de rappeler l'intérêt qui réside dans la formation initiale et continue des enseignants, de manière à valoriser et redynamiser l'effet-maitre dont l'incidence sur les apprentissages et les apprenants n'est plus à démontrer. Organiser de manière pérenne et permanente des formations, séminaires et ateliers de renforcement des capacités des enseignants constitue à cet effet une stratégie hautement salvatrice de la PEP pour une atteinte optimale des objectifs escomptés. De ce fait, que ce soit au Primaire ou au Secondaire, l'organisation régulière de ces ateliers de travail ne peut que contribuer à dynamiser l'angle de réalisation de la PEP notamment l'amélioration des enseignements et conséquemment des apprentissages. Aucun résultat issu des apprentissages ne saurait s'améliorer au quotidien sans l'amélioration parallèle des aptitudes, savoirs, savoir-faire des enseignants. Les uns (enseignants) comme les autres (apprenants) sont donc ainsi liés et les aptitudes des premiers génèrent inéluctablement des incidences sur les seconds à travers notamment l'« effet-maître ».

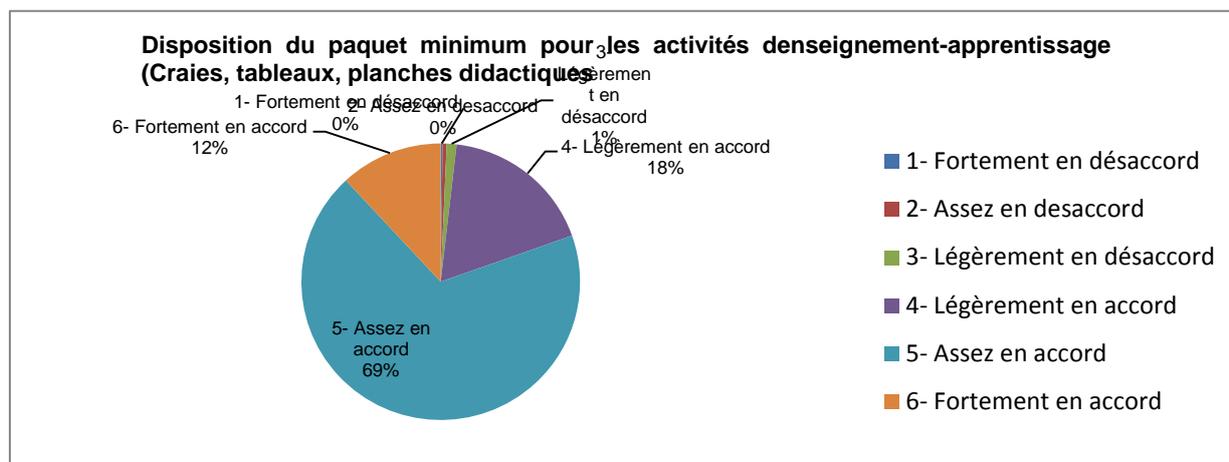
Tableau 120 : Les enseignants de l'établissement sont pour la plupart formés à la pédagogie



Moins de la moitié (45%) des répondants renseignent de ce que les enseignants sont pour la plupart formés à la pédagogie, en d'autres termes issus des écoles normales d'enseignement. Ceci traduit forcément le rabaissement du niveau qualitatif des enseignements censés être un impératif catégorique dans la construction des apprenants, à travers le nombre d'enseignants non formés que les établissements scolaires sont obligés de recruter pour pallier à ce déficit. La pédagogie qui inculque en effet à l'enseignant les techniques et autres méthodes d'enseignement lui permet de savoir maîtriser les atouts nécessaires pour mieux faire passer son message auprès de ses apprenants et contribuer à l'érection d'une éducation de qualité qui au regard de plus de la moitié de nos répondants (55%) tarde à suivre.

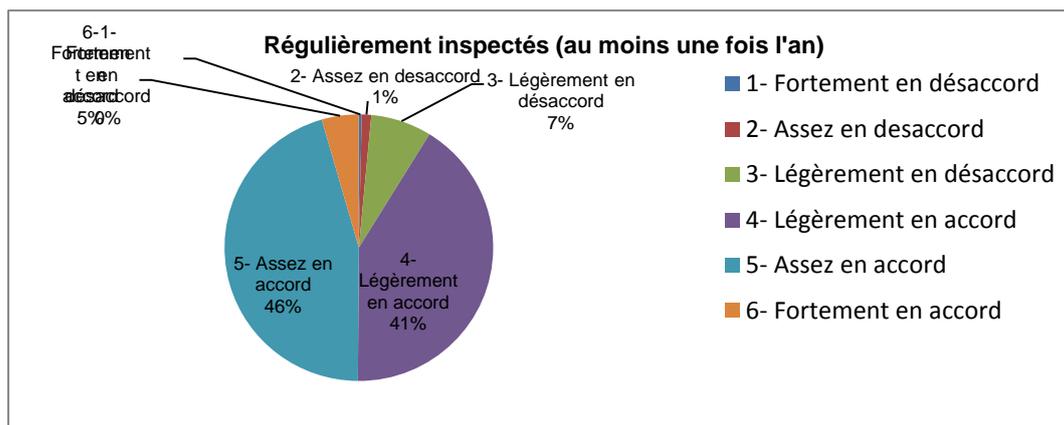
De fait, on observe en ces ZEP que malgré les nombreuses affectations annuellement renouvelées comme dans bien d'autres zones d'ailleurs, la demande reste supérieure à l'offre avec toutes les conséquences y afférentes. Absence ou insuffisance d'enseignants dans l'établissement avec toutes les conséquences induites à cet effet. La qualité des enseignants, c'est-à-dire leur capacité à maîtriser la pédagogie est une plus-value qui rehausse la capacité de la PEP à atteindre ses objectifs et partants à améliorer les performances des apprenants. La quantité d'enseignants non passés par une école normale et donc susceptible de ne pas avoir une maîtrise de la pédagogie montre à suffisance la quantité de vacataires obligés d'être recrutés ici et la quantité de formations qu'il faille leur offrir pour rehausser leur niveau pour une acquisition réelle et évidente de la pédagogie. Il devient alors évident que le nombre de séminaires et travaux d'ateliers visant le renforcement des capacités de ces enseignants est une conséquence logique de leur non-formation initiale. La formation continue vise ainsi à pallier ces défaillances pour une redynamisation des compétences des enseignants vacataires en particulier, et de tous les autres acteurs éducatifs en général y compris les apprenants.

Tableau 121 : Vous disposez du paquet minimum pour les activités d'enseignement apprentissage



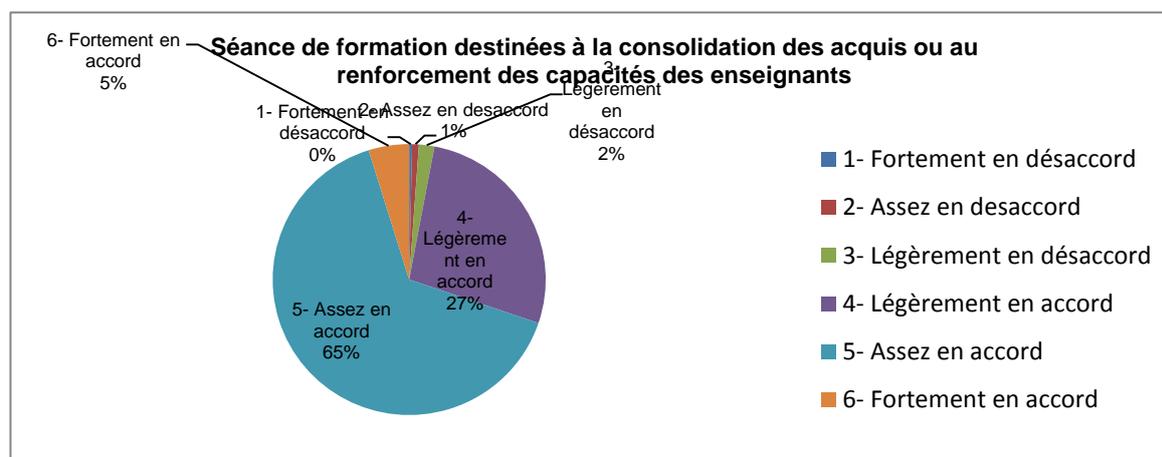
L'unanimité qui entoure cet item (99%) révèle que les enseignants en service disposent chacun du minimum requis nécessaire à leurs enseignements notamment un tableau noir, de la craie et certaines planches didactiques indispensables ou du moins nécessaires pour une bonne conduite des leçons, TD, TP, dossiers. À cet effet, même les zones les plus reculées et enclavées en mal de ravitaillement régulier ont reconnues détenir ce matériel basique sans lequel les divers processus d'enseignement-apprentissage seraient davantage théoriques que pratiques, avec toutes les conséquences induites.

En effet, l'importance du paquet minimum réside dans sa capacité à pouvoir autoriser ou non la dispensation d'un cours. En d'autres termes, son absence rend pratiquement impossible tout processus d'enseignement-apprentissage, à moins de le fonder sur une théorie purement verbale. Dès lors, doter chaque établissement d'un tel outil est permettre précisément aux enseignants autant qu'apprenants de vaquer normalement à leurs occupations de manière à assurer le minimum requis en la matière. La PEP qui en la matière vise l'amélioration des processus éducatifs s'assure ainsi à cet effet, la distribution de ce paquet aussi bien dans le Primaire que dans le Secondaire. La qualité de l'éducation ne saurait en effet résider dans l'absence d'éléments basiques susceptibles de constituer un écueil majeur dans l'implémentation de la PEP et dont les conséquences s'étendraient sur tous les plans. Les projets majeurs résident dans la réalisation des éléments mineurs qui constituent à tous égards le substrat et le socle desdits projets. Ne pas prendre en considération une telle réalité serait encourir un énorme risque de voir réduire à néant de nombreux efforts initialement entrepris, mais dont la perfection ne pourrait minorer ces éléments parfois considérés comme résiduels.

Tableau 122 : Vous êtes régulièrement inspectés (au moins une fois l'an)

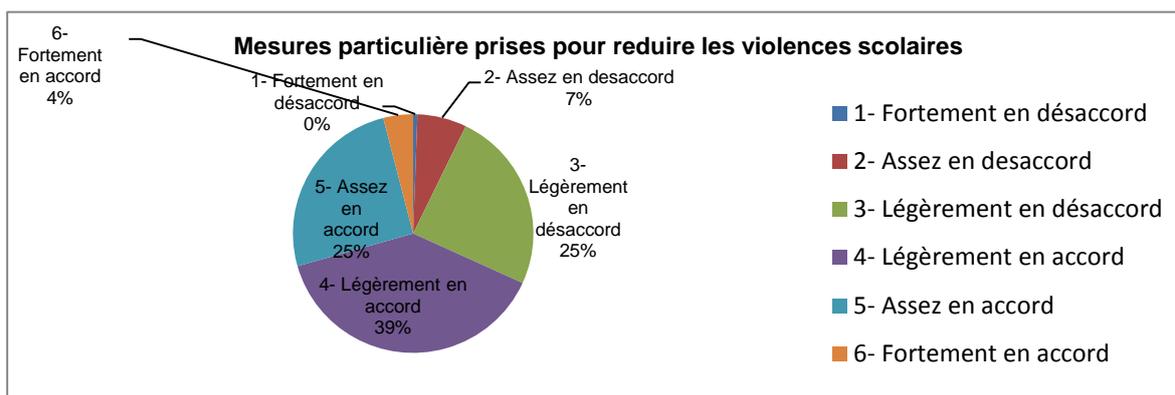
La reconnaissance de cette donnée (92%) démontre les notions de suivi-contrôle-évaluation qui sont régulièrement effectuées sur les enseignants de terrain. Très souvent, en fonction des distances parfois énormes qui les séparent de l'administration centrale déconcentrée, nombreux parmi ces derniers sont coupés de l'inspection régionale. La capacité pour ces inspecteurs de suivre malgré tous ces enseignants de champs démontre de ce fait du sérieux et du souci qui restent et demeurent dans la construction d'une éducation de qualité, seule susceptible de relever les performances des apprenants et de conforter ipso facto la PEP. En effet, un enseignant régulièrement inspecté s'illustre généralement par un professionnalisme non feint dont les résultats résident dans la conformité des méthodes d'enseignement-apprentissage utilisées, les performances de ses apprenants, sa capacité à pouvoir contourner les difficultés contextuelles et conjoncturelles. L'inspection représente effectivement au-delà de la notion du contrôle, un accompagnement pédagogique qui permet à l'enseignant de ne jamais s'éloigner des normes et méthodes en vigueur. Elle permet à l'enseignant un professionnalisme grâce auquel ses enseignements restent conformes aux programmes scolaires en vigueur, aux méthodes d'enseignement y afférentes, mais également aux techniques d'évaluation.

Ainsi, ne pas recevoir la visite d'un inspecteur (8% de répondants) est d'une faille énorme susceptible de négativer les techniques d'enseignement-apprentissage. Un enseignant qui ne reçoit pas la visite régulière de son inspecteur d'attache est susceptible de céder à la paresse, à la divagation à vue compte tenu de l'absence ou de l'insuffisance de l'instrument de contrôle. Dès lors, l'immensité géographique des ZEP pourrait être un facteur justificatif d'un tel manquement ce qui n'est pas vraiment le cas au vu des réponses des répondants. Il est donc évident que la PEP nonobstant les difficultés spécifiques aux ZEP, implémente ses actions de manière à veiller sur une approche qualitative de l'éducation qui sache par voie de fait contribuer à sa plus-value en matière de performances des apprenants et donc d'atteinte de ses objectifs.

Tableau 123 : L'établissement tient régulièrement des séances de formation

La capacité pour chaque établissement de pouvoir veiller à la formation de ses enseignants par l'organisation des séances de formations et des ateliers de remises à niveau ne peut que constituer une plus-value dans la construction d'une éducation de qualité. Le fait que les ZEP emploient de nombreux enseignants non formés ni sortis des écoles normales se trouve incontestablement ici pallier par la formation alternative que ceux-ci reçoivent une fois intégrés dans les établissements, laquelle leur permet alors de s'arrimer et de conforter leurs expériences, attitudes et aptitudes en matière d'enseignement-apprentissage.

Ainsi qu'il s'agisse du Primaire ou du Secondaire, les formations restent et constituent une plus-value qui permet de changer la donne lorsque les enseignants en l'occurrence ne sont pas formés. Elles permettent donc aux enseignants vacataires de s'arrimer au métier qu'ils ont choisi en leur inculquant des notions de pédagogie qui font plus ou moins d'eux des experts du domaine. Ainsi un ancien élève devenu enseignant dans un établissement reçoit de ses aînés et pairs des expériences au cours des ateliers de remises à niveau. Ces formations permettent également aux anciens de procéder à un recyclage salvateur qui leur permet d'actualiser la formation initialement reçue. C'est ici que le rôle des anciens et des plus expérimentés devient crucial, car indispensable pour orienter et renforcer les capacités des nouvelles recrues et de tous ceux traversant des difficultés de divers ordres. Ces formations intra ou extra contribuent à une éducation de qualité comme relevée plus haut, car redynamise l'effet-maitre dont l'incidence sur les performances des apprenants n'est plus à démontrer. La PEP à travers la stimulation de telles approches en ZEP concourt efficacement à l'amélioration de ladite qualité et maximise *ipso facto* ses chances d'atteinte et de réalisation de ses objectifs.

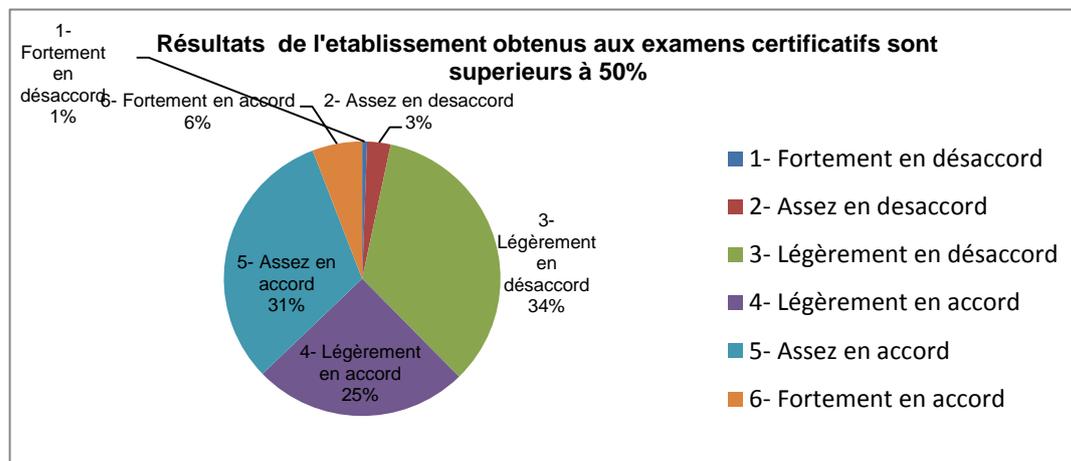
Tableau 124 : Des mesures particulières sont prises pour combattre les violences scolaires

Un campus dénué de violences et sécurisé de toute brutalité et autres formes de violences psychosomatiques ne peut par voie de fait que contribuer à l'établissement d'une atmosphère et ambiance propices à l'éducation et au déroulement des activités d'enseignement-apprentissage. Dès lors, le fait que plus de 68% de répondants se disent en accord avec cet item montre que le souci du gouvernement à pacifier le pays et partant les campus scolaires en y instaurant un climat de bonhomie porte ses fruits dans l'instauration notable d'une éducation de qualité. Quoiqu'il en soit, le pourcentage de répondants qui sont en désaccord sur ce point est suffisamment considérable pour passer inaperçu. Il faut relever à cet effet que quatre régions sur les cinq qui constituent notre terrain de recherche traversent une conjoncture belliciste flagrante ou latente dans laquelle à défaut de connaître directement des crises et conflits à l'instar de Boko Haram dans l'Extrême-Nord, elles côtoient néanmoins des zones en conflit dont l'incidence se répercute sur leur sol. L'école de ce fait devient l'un des champs par excellence sur lequel ces violences se manifestent ou sont susceptibles de le faire.

Toutefois, 32% de nos répondants se prononcent contre une telle donne, estimant que les violences non seulement demeurent, mais sont peu ou prou prises en charges de manière suffisamment significative. Il est effectivement constaté la présence de violences scolaires dont les incidences négatives se répercutent sur toute la communauté éducative. Combattre ces violences au point d'y mettre un terme définitif semble être un vœu pieux au regard de la conjoncture ambiante ainsi que des contextes national et international. Ainsi, réduire tout au plus l'ampleur du phénomène semble ici être la donne réaliste et réalisable. Qu'il s'agisse des ZEP urbaines ou rurales, les réalités socio conflictuelles vécues ou subies par les apprenants sont telles que ces derniers ont acquis certains automatismes d'adaptation qui en ont fait des jeunes en conflit avec eux-mêmes et donc en conflit avec les autres. Parvenir à contenir, combattre ou annihiler cette donne devient à cet effet une plus-value pour la PEP.

Évaluation de l'efficacité en matière des résultats scolaires obtenus par les apprenants en ZEP

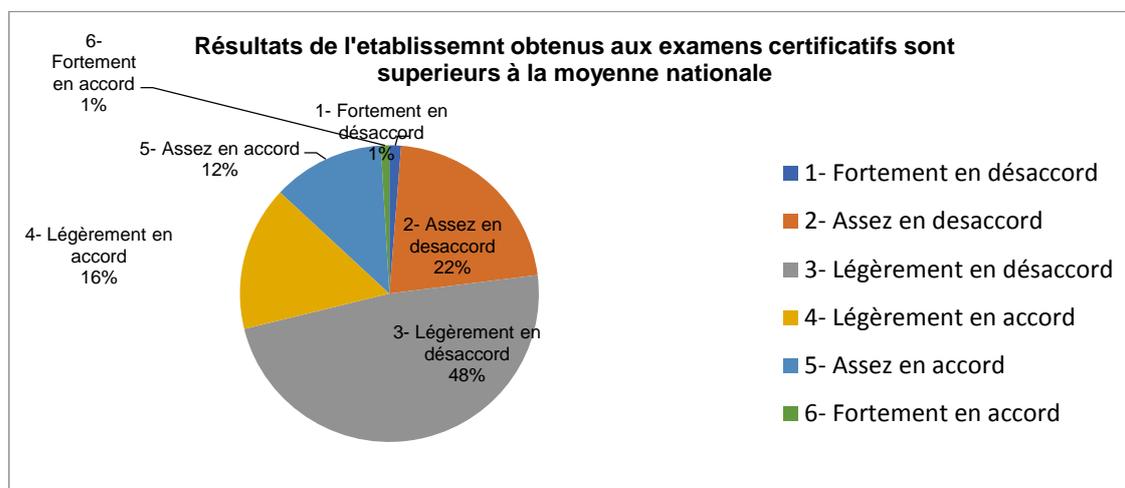
Tableau 125 : Les résultats obtenus par l'établissement aux examens certificatifs sont supérieurs à 50%



Ce diagramme révèle que contrairement à ce qu'il est communément admis sur les forts taux d'échecs en ZEP, il reste néanmoins démontré que les résultats des candidats aux différents examens certificatifs restent supérieurs à 50% malgré une situation conjoncturelle qui ne stimule pas obligatoirement la réussite. Et si ce pourcentage peut sembler fantaisiste pour les plus sceptiques, il faut reconnaître que la région de l'Est a été plusieurs fois ces dix dernières années classée première sur l'échiquier national en matière de taux de réussite au Baccalauréat général, malgré le contexte quelque peu belliciste de son voisin la RCA et dont l'incidence est nettement perceptible sur son sol. De même s'agissant du Primaire, les résultats ne sont pas si négatifs, car on observe que les résultats aux CEP sans être les meilleurs du triangle national, ne sont parfois pas les pires pour certaines régions. Il faut néanmoins reconnaître en la matière que certaines ZEP restent effectivement à la traine ici notamment l'Extrême-Nord et le Nord.

Néanmoins une forte représentativité (38%) perdue pour signifier les taux d'échecs élevés relevés en ZEP, prouve qu'il reste beaucoup de travail à effectuer pour parvenir aux taux de réussite escomptés, conformément aux objectifs prédéfinis par la PEP. Ces échecs nettement visiblement dans les différents tableaux statistiques annuels en la matière pourraient de ce fait tirer leurs origines dans des aléas aussi divers et diversifiés que la conjoncture nationale de crise économique et spécifiquement éducative, le contexte insécuritaire ou peu sécuritaire y ambiant, le poids des mentalités parfois encore rébarbatives sans aucun risque d'exhaustivité. Le rôle de la PEP s'en trouve dès lors décuplé de manière à parvenir à juguler ces travers pour des performances améliorées des apprenants.

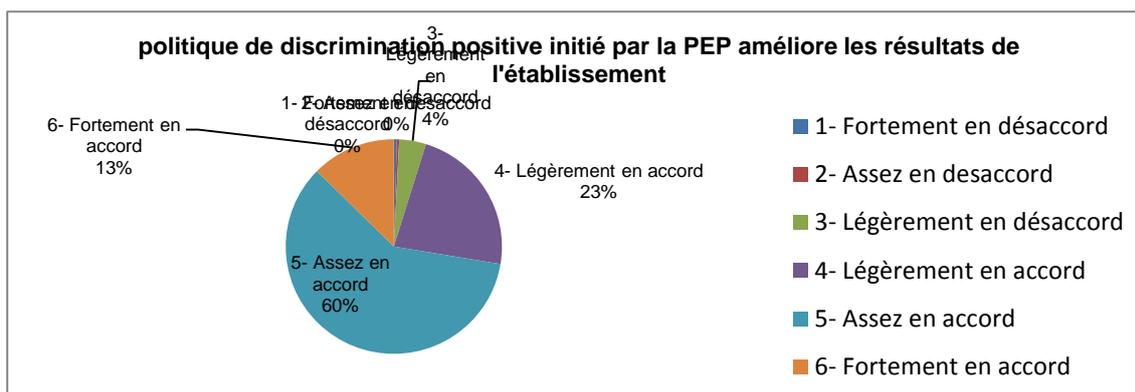
Tableau 126 : Les résultats aux examens certificatifs sont supérieurs à la moyenne nationale



Ce résultat démontre, si besoin en était, qu'incontestablement, les résultats des établissements des ZEP sont à la traîne nationale ; En effet, plus de 70% de répondants ne reconnaissent pas des performances aussi élogieuses à leur établissement, étant généralement au courant des classements nationaux qui très souvent consacrent de nombreux établissements de ces zones parmi les derniers. Ceci montre donc que même si de bonnes performances peuvent être reconnues à certains établissements des ZEP, il n'en demeure pas moins que pris de manière globale, ces établissements tiennent difficilement le cap de la concurrence vers les plus hautes cimes de la nation, rendant caduques les efforts de la PEP à de meilleures performances.

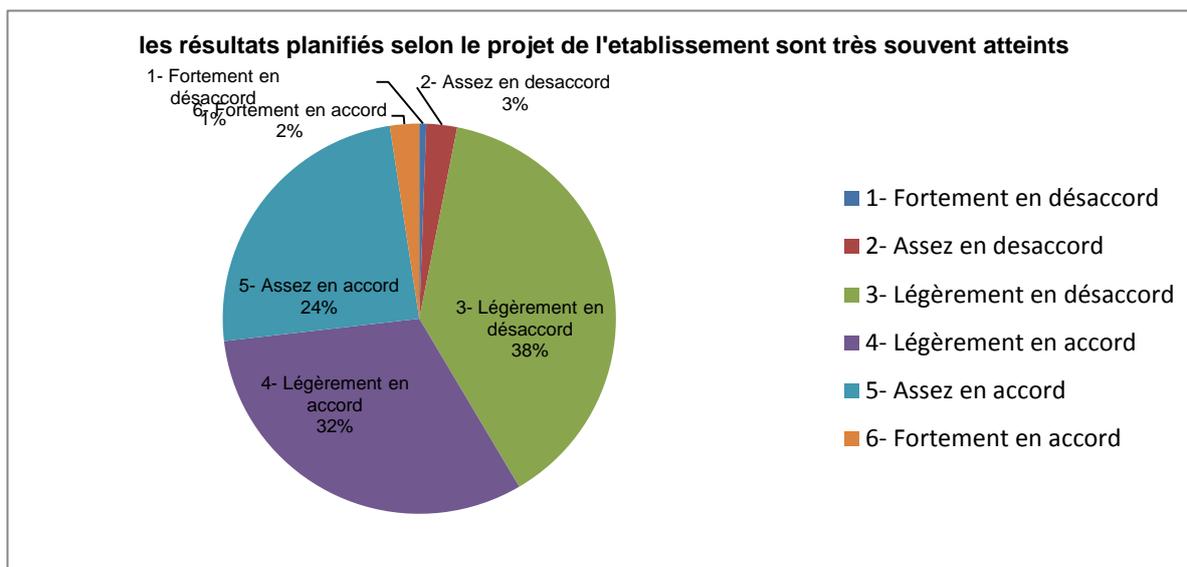
Il faut reconnaître ici, non pour justifier la faille de cette donnée, mais juste la comprendre, que les ZEP traversent de nombreuses difficultés que d'autres zones ne connaissent pas. Ces difficultés contribuent éminemment pour certaines d'entre elles, à freiner les performances des apprenants et partant à annihiler les effets de la PEP. À titre illustratif, les inondations, ou la situation sécuritaire de certaines de ces ZEP constituent un énorme frein qui s'érige très souvent en de véritables obstacles pour la PEP. Les difficultés ambiantes à l'environnement, les grandes famines inhérentes aux intempéries climatiques, les grandes peurs et autres anxiétés consécutives à des situations sécuritaires instables, sont autant de phénomènes qui contribuent à altérer éminemment les effets de la PEP en ZEP et son incidence sur les résultats des apprenants. Lorsqu'on sait qu'une telle amélioration constitue un préalable pour une quelconque efficacité de la PEP et notamment l'implémentation des objectifs prédéfinis, on réalise alors qu'il reste indispensable de trouver des stratégies idoines susceptibles non simplement de booster ces résultats, mais bien mieux de faire en sorte qu'ils soient meilleurs à défaut d'identiques à ceux des autres zones.

Tableau 127 : La politique de discrimination positive a amélioré les résultats



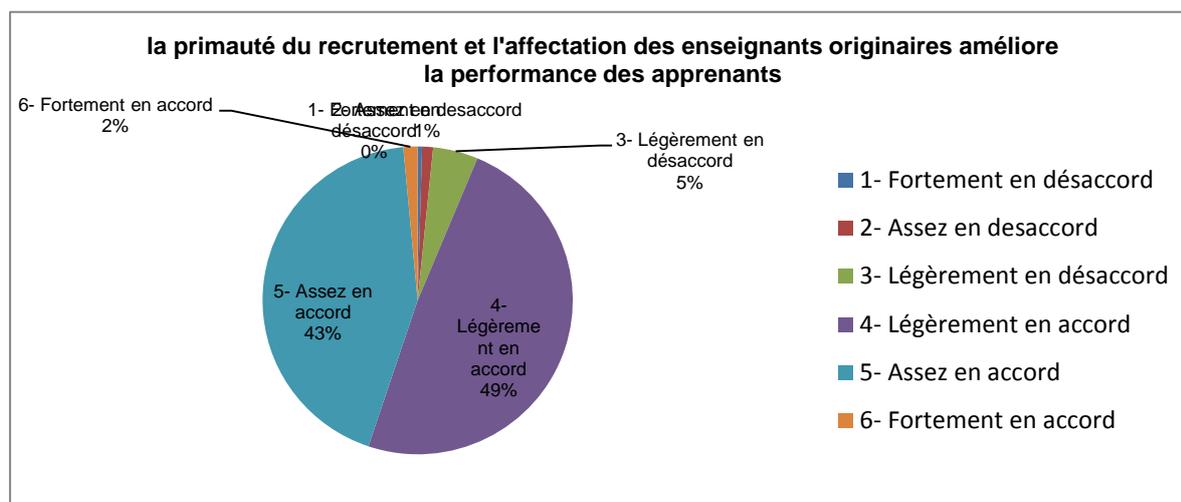
Si le pourcentage de répondants en accord (96%) peut paraître surprenant comparativement à l'item précédent qui consacre l'échec des apprenants aux examens certificatifs, il n'en demeure pas moins que comparativement aux années et/ou décennies précédentes -pour ceux des enseignants ayant dépassé une dizaine d'années de service en ZEP-, il semble évident que les performances des apprenants sont en nette croissance, eût égard au nombre de bourses et de mentions qui sont glanées par les apprenants. C'est dire que certaines décisions discriminatoires prises dans le cadre de la PEP par les pouvoirs publics contribuent effectivement à améliorer les résultats des apprenants des ZEP.

En effet, le tout ne réside pas dans un calcul froid des apprenants en déphasage des aléas environnementaux autres nombreuses turpitudes y rencontrées. Bien au contraire, la prise en compte de pareils éléments dans l'analyse de la courbe des résultats de ces zones expose de ce que les ZEP, sans initialement tutoyer des zones qui jouissent de meilleures caractéristiques en matière socioéducatives, connaissent néanmoins des résultats améliorés qui traduisent de ce que les différentes mesures et autres stratégies adoptées par la PEP pour améliorer les résultats des apprenants produisent quelques performances assez conformes aux objectifs prédéfinis. De fait, la mise en œuvre de la politique de discrimination positive qui consiste à offrir le plus à ceux qui en ont le moins, a permis ainsi au vu des avis des répondants (96%) de juguler de nombreuses difficultés inhérentes à ces zones, de manière à en annihiler les effets nocifs dans les différents processus d'enseignement-apprentissage. C'est ainsi qu'il est observé une certaine énorme dotation de ces zones en infrastructures et autres commodités scolaires, en divers projets liés à l'environnement scolaire et dont les effets sont nettement mélioratifs de l'éducation en ZEP et des performances des apprenants à cet égard. Donner plus à ceux qui possèdent moins relève non simplement de la justice, mais davantage de l'équité. Une justice et équité qui ne sauraient que, bon gré mal gré, apporter un souffle positif à une politique éducative dont les principes reposent par ailleurs sur des principes éthiques et moraux qui vont en droite ligne avec les résultats relevés.

Tableau 128 : Les résultats planifiés selon le projet d'établissement sont atteints

Ce résultat marqué positif 58% nous paraît d'autant plus surprenant que les pourcentages de réussite des établissements ne sont pas toujours fameux. Mais sans doute un tel pourcentage est la conséquence du jeu psychique qui se joue dans un contexte où tout semble parfois perdu d'avance et où la réussite d'un seul est toujours non pas forcément la règle, mais davantage l'exception. En d'autres termes, les résultats prédéfinis et escomptés dans de tels environnements sont généralement réalistes et prennent en vigueur les réalités de l'environnement qui constituent précisément un frein pour la réussite des apprenants. Ainsi, le succès n'est pas forcément célébré lorsque tous les apprenants réussissent obligatoirement à leur examen, mais plutôt lorsqu'un seul apprenant arrive à réussir là où un néant était attendu ou même irréversible. Ainsi se contenter de peu là où d'autres veulent tout peut justifier une telle appréhension de nos répondants. Quoiqu'il en soit, 42% se disent opposés à une telle donne au motif avéré de ce que chacun peut d'ailleurs constater à savoir que les établissements des ZEP sont pour l'essentiel à la traine des statistiques nationales. Sans doute ceux des répondants qui estiment que les résultats de l'établissement semblent atteints selon le projet d'établissement sont ceux qui fixent la barre très bas en fonction précisément des aléas naturels et autres turpitudes du milieu qui font que la réussite d'un seul est finalement vue comme un réel exploit à féliciter ; D'autres encore tiennent juste compte des résultats scolaires, départis des examens certificatifs pour justifier leur position. Toujours est-il que presque une moitié de nos répondants estiment les résultats des apprenants assez éloignés de la norme éditée par les projets éducatifs des différents établissements, étant donné que ces projets visent généralement la réussite du plus grand nombre lorsque ce n'est carrément tous les apprenants. Dès lors et vu sous cet angle, il existe une incongruité entre les résultats observés et les projets définis, ce qui remet en cause l'efficacité de la PEP.

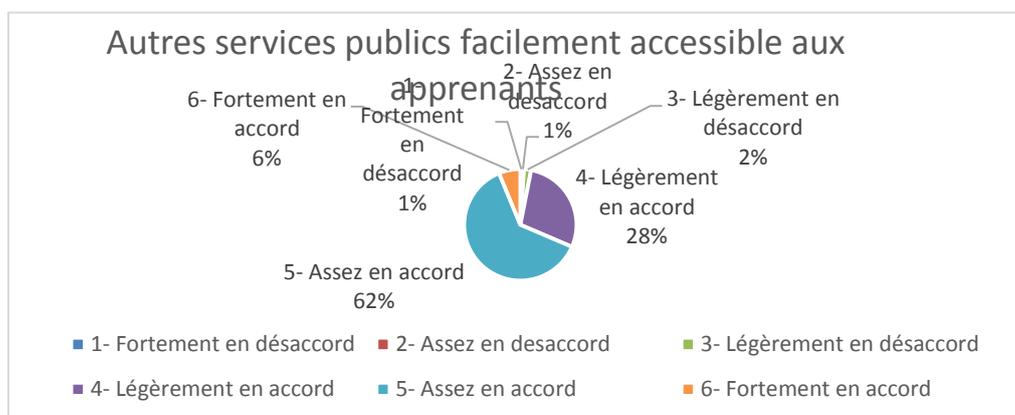
Tableau 129 : La primauté accordée au recrutement et à l'affectation des enseignants originaires de la localité a amélioré les performances des apprenants



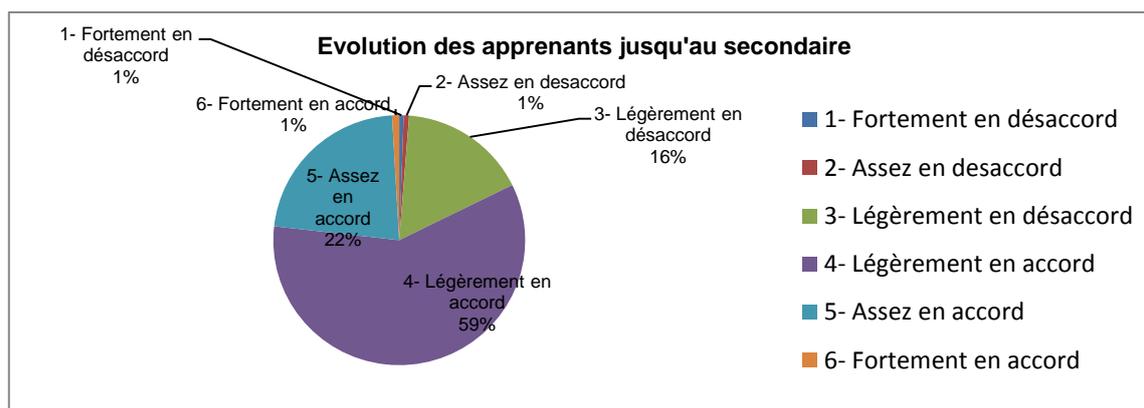
L'unanimité qui ressort de ce résultat (94%) démontre les avantages nombreux qui découlent des recrutements et formations d'une ressource humaine locale que l'État ne sera pas ensuite obligé de déplacer au gré de certaines contingences. En effet, une main-d'œuvre formée et recrutée localement permet à l'État outre un gain de temps, davantage une certaine maîtrise du milieu, des mœurs et usages locaux qui s'avèrent toujours une plus-value pour le jeune enseignant nouvellement entré en service. Un enseignant originaire de la localité ou de la région en général ne rêve pas nécessairement de rentrer dans sa région ou d'aller vers des horizons jugés plus cléments, mais va davantage penser à se construire et contribuer de tout cœur à la construction et au développement de sa contrée pour laquelle il se sent plus profondément attaché. Ce qui n'est généralement pas le cas de tous, particulièrement pour ceux qui viennent d'ailleurs, ou de loin. En effet, le jeune enseignant est issu d'une famille qu'il aime et qui l'aime et dont il se sent redevable et est attaché par ailleurs. Son éloignement de cette dernière à laquelle il tient plus que tout dès lors est susceptible de faire de lui un agent de l'État instable, irrégulier ou absentéiste à son poste de service. Il pourrait en effet être emmené à abandonner son poste de service pour aller résoudre ou rejoindre la famille très éloignée de son lieu de service. Dès lors, trouver et implémenter une astuce susceptible de contourner les nombreux travers provoquant ces absentéismes relève d'une stratégie efficace pour améliorer les enseignements et partant les apprentissages. Avec une telle donnée, la PEP a des chances avérées d'atteindre ses objectifs en matière de performances des apprenants et donc d'efficacité. Les 6% des répondants qui contestent ce résultat pourraient constituer sans aucun doute l'exception qui justifie la règle et en vertu de ce qu'il soit admis qu'un enseignant puisse être originaire de sa localité de service et se caractériser par un absentéisme qui oblitère les performances des

apprenants. Le tout selon ces derniers réside plus dans la conscience et le sens éthique de ces derniers plutôt que dans leurs origines.

Tableau 130 : Les autres services publics sont facilement accessibles aux apprenants



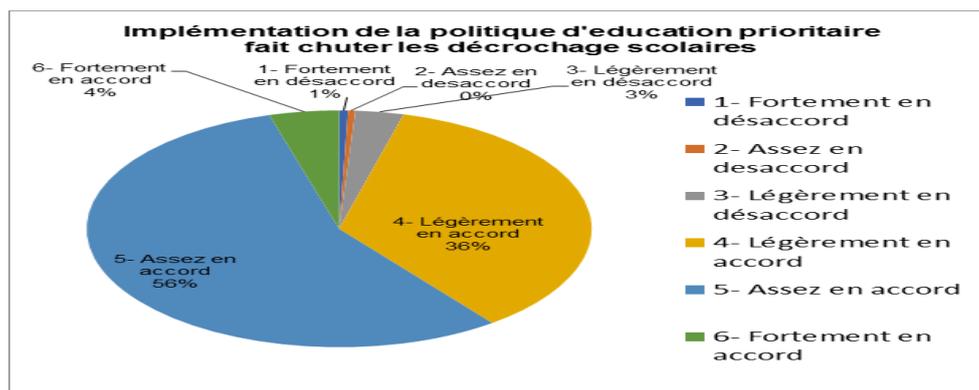
L'opinion des répondants en faveur de la facilitation d'accès à l'éducation par les services publics autres que ceux éducatifs (96%) démontre que la PEP est un tout qui utilise plusieurs maillons différents pour parvenir à des résultats concertés. Ainsi, tout, sinon l'essentiel de tous les services de l'État se trouve mobilisé pour permettre une bonne marche du système vers l'atteinte d'objectifs prédéfinis par la PEP en l'occurrence l'amélioration et la facilitation d'accès à l'éducation. En effet, s'inscrire ou accéder dans un établissement scolaire Primaire ou Secondaire requiert parfois des services ou contraintes alternatives relevant non plus de l'administration scolaire, mais plutôt publique. Dès lors, le travail en synergie entre ces partenaires éducatifs et ceux de l'administration publique ne saurait que constituer un atout majeur dans la facile accessibilité en milieu scolaire. L'administration publique constitue parfois le début qui permet de parvenir à celle scolaire, à défaut de le considérer comme inversement comme d'autres répondants. Ainsi, les deux administrations, au travers d'un travail en partenariat ne peuvent que contribuer à booster la PEP par une facile et rapide atteinte à ses objectifs majeurs. Une administration publique qui rame à contre-courant des services attendus par l'administration scolaire, ou du moins qui ne facilite nullement les services visant une rapide et facile accession en ces lieux contribuerait conséquemment à saper les objectifs de la PEP et à freiner, à défaut d'annihiler ses actions. Ainsi et pour ce qui concerne spécifiquement les ZEP, nos répondants admettent que les différents services publics installés ici sont effectivement au service des apprenants et de tous ceux qui travaillent dans ce domaine, de manière à fluidifier la demande en éducation. Réussir à harmoniser une telle collusion entre des secteurs non similaires, mais pas forcément opposés non plus, procède d'un bon sens qui bon gré mal gré, ne peut que contribuer à redynamiser la PEP et lui faciliter l'aboutissement aux objectifs préétablis.

Tableau 131 : Tous les apprenants évoluent normalement jusqu'au secondaire

La création de nombreuses grandes écoles et autres universités dans diverses régions des ZEP est un élément catalyseur grâce auquel un phénomène nouveau est observé : La rétention à l'école. En effet, de plus en plus de jeunes sont enclins à durer et perdurer à l'école malgré les difficultés, comme si le spectacle galvanisateur des aînés allant dans les universités à proximité de leurs écoles suscite finalement un effet catalyseur à leurs ambitions. De fait les nombreux décrochages auparavant observés se font de moins en moins et les apprenants inversement, supportent davantage les longues études malgré les difficultés ambiantes, preuve que l'implémentation de la PEP produit quelques résultats probants. Ainsi, 82% de répondants estiment que les apprenants décrochent peu et suivent de manière soutenue et régulière leurs études sans décrocher.

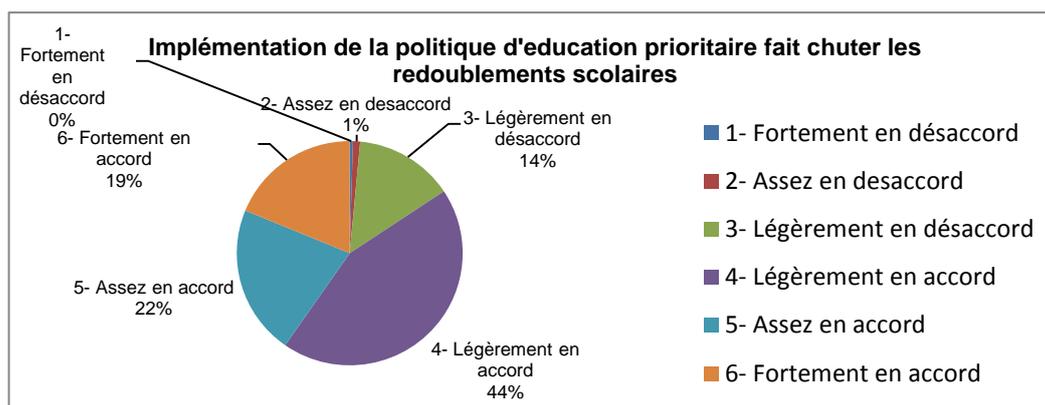
Pourtant 16% parmi les répondants contestent une telle réalité estimant que de nombreux apprenants parmi ceux du Primaire n'atteignent pas le Secondaire, mais décrochent avant. Une telle opinion prend incontestablement en compte la rigueur des difficultés ambiantes ajoutée à la situation sécuritaire quelques fois instable adossée par ailleurs à certaines mentalités restées rétrogrades en matière d'apprentissage moderne. Ainsi, ces derniers estiment que les décrochages sont restés nombreux et participent à saper la PEP ou du moins à contribuer à affaiblir ses élans de réalisation des objectifs escomptés. Quoiqu'il en soit, le fait à retenir ici est que de moins en moins les apprenants consentent à décrocher précocement de leurs études et tiennent davantage à les poursuivre au niveau Secondaire. Une telle attitude dénote indirectement de la réalité d'un suivi-accompagnement grâce auquel les apprenants ne cèdent plus facilement au découragement qui prévalait dans leur cursus et qui faisait en sorte qu'ils s'éloignent tôt des bancs. Ainsi, l'amélioration des résultats scolaires qui découle dudit suivi constitue un souffle nouveau qui viendrait booster l'entrain des jeunes apprenants à tenir la dragée haute sans décrocher, mais à poursuivre inlassablement leurs études jusqu'au Secondaire et même plus loin.

Tableau 132 : La Politique d'éducation prioritaire a fait chuter les décrochages scolaires



Le fait que plus de 95% de répondants se prononcent en faveur de cette donne peut se justifier par plusieurs aspects de la PEP notamment l'ouverture de grandes écoles et universités qui a incontestablement galvanisé beaucoup d'apprenants. Ainsi l'école qui était auparavant considérée comme un épiphénomène bon pour les ratés ou les enfants des pauvres devient avec une telle proximité une zone de référence qui fait l'attrait de plusieurs et stimule les plus petits qui ne veulent désormais plus s'en éloigner. Cette donne nouvelle peut par ailleurs trouver un justificatif dans le rapprochement croissant observé de l'école des apprenants, rapprochements dont les effets induits restent visibles à travers l'amélioration de l'accès, mais également la rétention des apprenants à l'école.

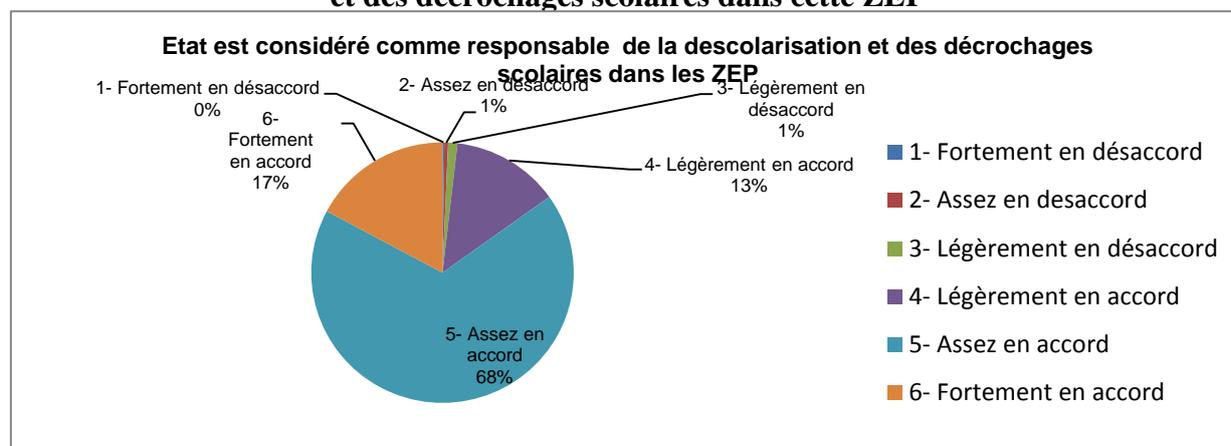
En outre, l'ouverture des grandes écoles de formation et universités dans laquelle de nombreux aînés de ces jeunes apprenants évoluent constitue un facteur stimulant qui permet aux cadets de s'arc-bouter bon gré mal gré, dans l'espoir de marcher sur les pas de leurs aînés. En fait qu'il s'agisse des étudiants des universités classiques ou de ceux des Écoles de formations, tous ces grands étudiants deviennent dans le contexte des ZEP une source d'inspiration pour la jeunesse montante qui consent alors non plus à décrocher par saute d'humeur ou pour un oui ou un non, mais bien au contraire, accepte de rester à l'école pour apprendre et poursuivre le plus loin possible les apprentissages. Certes, un certain nombre de répondants (5%) restent farouchement opposés à cette donne en vertu de ce qu'ils observent malgré tout une irrégularité de nombreux apprenants qui restent fidèles à une mentalité tournée aux apprentissages traditionnels plutôt que modernes. D'autres encore adossent simplement une telle option sur le fait que les ZEP traversent des situations conjoncturelles qui les rendent propices aux décrochages des apprenants, ou à défaut connaissent des aléas climatiques et/ou cataclysmiques qui constituent un obstacle majeur à la rétention à l'école et un stimulus réel au décrochage. Quoi qu'il en soit, la PEP à ce niveau semble avoir sérieusement modéré le phénomène au point d'inverser la donne.

Tableau 133 : La Politique d'éducation prioritaire a fait chuter les redoublements scolaires

L'ouverture des universités et grandes écoles comme stipulé plus haut a permis la formation d'une nouvelle et jeune élite intellectuelle qui essaime désormais les villes et villages des ZEP à la recherche de l'emploi. Beaucoup de ces jeunes diplômés et autres formés se retrouvent dès lors dans l'enseignement dans lequel ils apportent une plus-value à travers une matière grise on ne peut plus appropriée. Toutes choses qui ne peuvent que contribuer à rehausser le niveau des apprenants en faisant conséquemment chuter les taux de redoublements. L'autre élément susceptible de justifier une position est le rapprochement de l'école des apprenants et aussi l'augmentation des recrutements d'enseignants. Toutes choses qui ne pourraient à tout point de vue que concourir à une amélioration tacite des performances des apprenants. Le recul des redoublements aux dires des répondants (85%) peut également ici être la conséquence logique d'une recrudescence des jeunes diplômés en ZEP, issus des nouvelles universités d'État ou des grandes écoles de formation. Ces jeunes diplômés constituent en effet une plus-value pour ces jeunes apprenants, une ressource humaine stratégique capable de leur apporter des connaissances additives qui viendraient simplement s'ajouter à celles initialement reçues de leurs enseignants à l'école. Ces nouveaux jeunes diplômés se mueraient ainsi en répétiteurs d'un nouveau genre et se spécialiseraient *ipso facto* dans le renforcement des capacités des jeunes apprenants pour une amélioration de leurs résultats scolaires. L'État à travers une telle donne booste de manière indirecte l'atteinte des objectifs de la PEP dont celui majeur de l'amélioration des performances des apprenants spécifiquement en ZEP. Les 15% de répondants qui s'opposent à cette donne s'agrippent peut-être sur ces performances de manière générale, étant donné que malgré une réelle amélioration ces performances restent pour la plupart des ZEP largement en dessous des performances des apprenants des zones hors ZEP comme initialement exposé précédemment. Ainsi, la PEP au vu de ces derniers ne saurait se complaire des scores de performances actuelles, mais bien au contraire, tout reste à construire pour une efficacité certaine desdites performances.

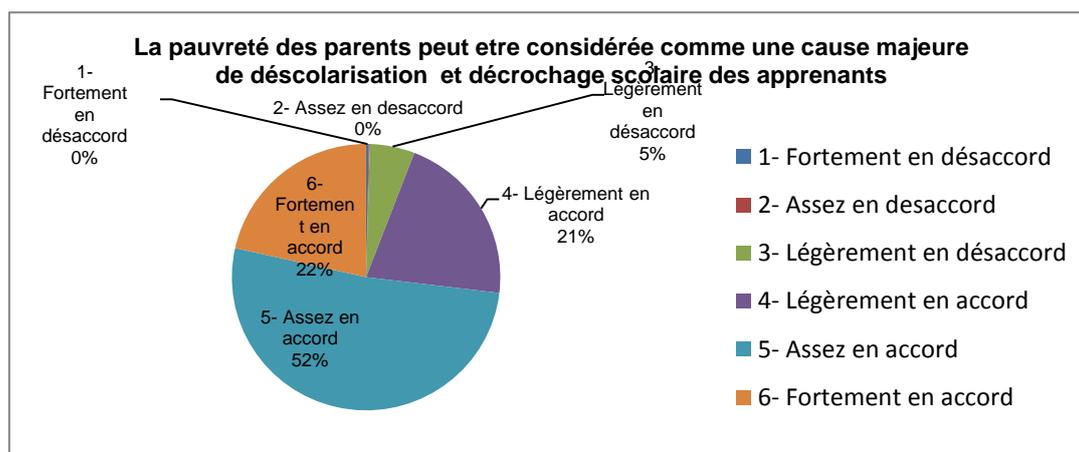
Les facteurs d'entrave à la réalisation des résultats escomptés

Tableau 134 : L'État peut être considéré comme principal responsable de la déscolarisation et des décrochages scolaires dans cette ZEP



La quasi-totalité des répondants (98%) identifie l'État – avec un taux assez élevé des « fortement en Accord » (17%) - comme responsable de la déscolarisation et des décrochages scolaires en ZEP, étant donné que le système de centralisation lui reconnaît toutes les attributions. Par ailleurs, il est le seul responsable en matière de système scolaire qu'il oriente à sa guise, en fonction des données glanées sur le terrain et des diverses orientations prédéfinies conformément à la loi d'orientation de 1998. En fonction de cette donnée, les répondants considèrent qu'il lui revient d'assumer ses responsabilités et de reconnaître ses échecs. De fait qu'il s'agisse de l'offre éducative et en l'occurrence les différents projets initiés directement par l'État ou ses partenaires publics et privés, qu'il s'agisse de la qualité de l'éducation insufflée à travers les cycles d'inspections scolaires et autres évaluations, l'État est et reste au centre de tout le processus en vertu de ce qu'il est le principal décideur de tout ce qui concerne le système éducatif camerounais. Il est donc peu surprenant de voir l'assurance avec laquelle nos répondants l'indexent à cet effet estimant que chaque faille de ce système ne peut être imputée qu'à son principal légataire. Celui qui détient tous les pouvoirs de penser et agir ne peut qu'être le principal responsable de la non-atteinte des objectifs prédéfinis, des réalisations non effectuées et des promesses non tenues. Les répondants en adoptant sans ambages une posture désignent selon leur entendement le responsable principal en matière éducative qu'il s'agisse du Primaire ou du Secondaire. 98% de ces répondants indexent ainsi l'État comme principal responsable de la déscolarisation et des décrochages scolaires en ZEP du fait des divers manquements et autres insuffisances en matière d'offres éducatives, de qualité éducative, de projets éducatifs. La moindre faille constatée dans le système serait ainsi du ressort de l'État, car de nombreux apprenants se déscolarisent ou alors décrochent faute simplement d'absence d'offres proches ou adéquates susceptibles de booster leur motivation à rester à l'école et à continuer leurs études.

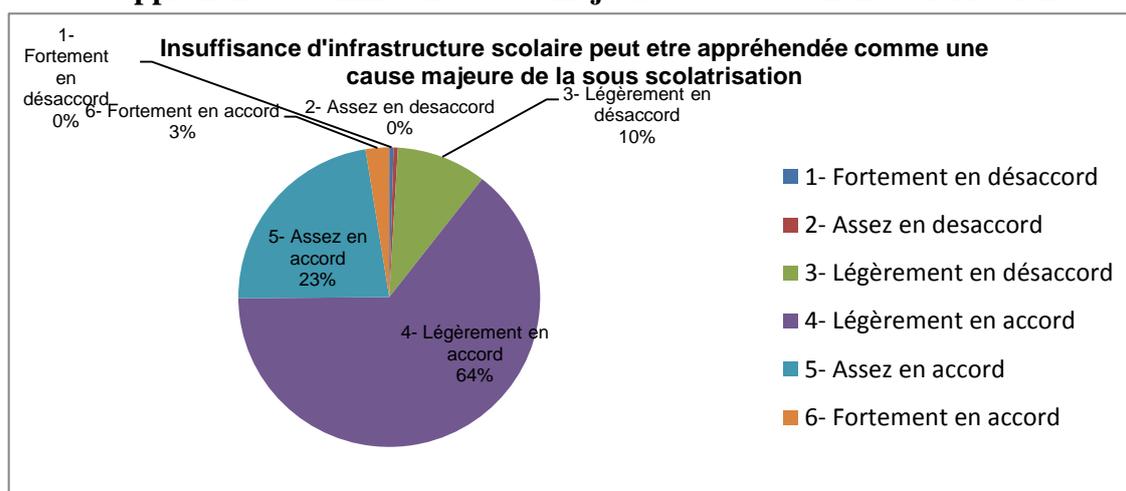
Tableau 135 : La pauvreté exacerbée des parents peut être considérée comme une cause majeure de la déscolarisation ou des décrochages scolaires des apprenants de la localité



Dans cet item, 95% de répondants renvoient à la situation socioéconomique des parents la responsabilité des redoublements et autres décrochages scolaires des apprenants. En effet, les ZEP regroupent certaines régions les moins nanties de la République ou du moins, celles qui traversent des situations socioconjoncturelles les plus difficiles en vertu par exemple des crises et tensions qu'elles vivent ou subissent au quotidien. À ceci s'ajoute le niveau de vie très bas des populations avec un SMIG dérisoire qui induit un pouvoir d'achat méprisable. Dès lors, de nombreux parents se trouvent dans l'incapacité de payer de manière permanente la scolarité de leurs enfants, à défaut de les motiver eux-mêmes au décrochage scolaire pour un emploi anticipé, visant à alléger leurs propres tâches parentales.

En effet, il est évident que quelque soit le rôle et les devoirs des pouvoirs publics pour améliorer le système éducatif spécialement en ZEP, il n'en demeure pas moins que l'acteur direct et final chargé de la scolarisation de l'apprenant reste et demeure le parent de l'apprenant qui en vertu de la parenté tutélaire ou congénitale, a le devoir d'accompagner sa progéniture dans ses apprentissages et veiller particulièrement à ce qu'elle s'y plaise. Dès lors, l'échec ou l'insuffisance dans l'accomplissement de ces devoirs par le parent est susceptible de générer précisément une déscolarisation ou un décrochage de l'apprenant. Il existe en effet de nombreux suffisamment irresponsables pour encourager leurs enfants à abandonner l'école et se consacrer à d'autres activités considérées à tort ou à raison comme plus rentable et lucrative. L'école aux yeux de ces parents est alors davantage considérée comme une perte de temps qu'ils voudraient faire éviter à leur progéniture. Toutefois, l'énorme majorité des parents qui n'arrivent pas à motiver leurs enfants à rester à l'école seraient davantage victimes d'un manque de moyens plutôt que de mauvaise foi visant à les éloigner de l'école. L'école a bel et bien un cout que seuls les parents capables sont capables de tenir et soutenir.

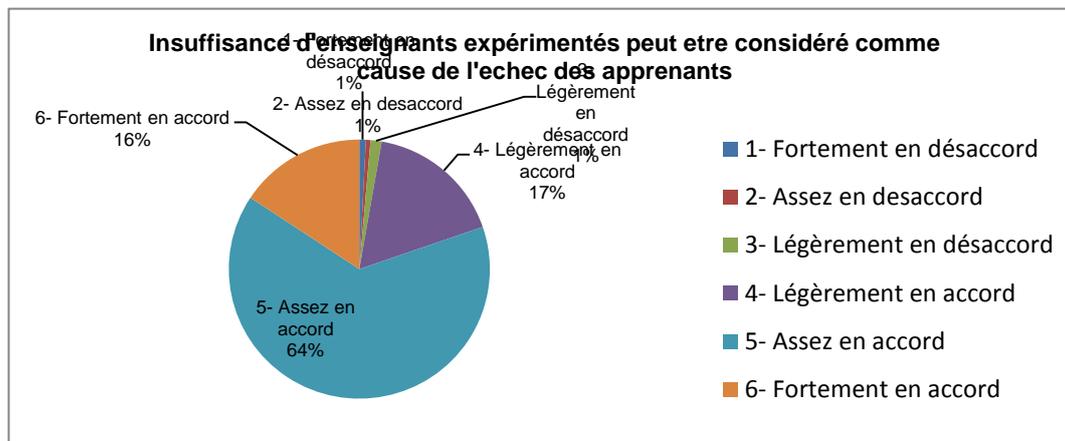
Tableau 136 : L'absence ou l'insuffisance d'infrastructures scolaires viables peut être appréhendée comme une cause majeure de sous ou non-scolarisation



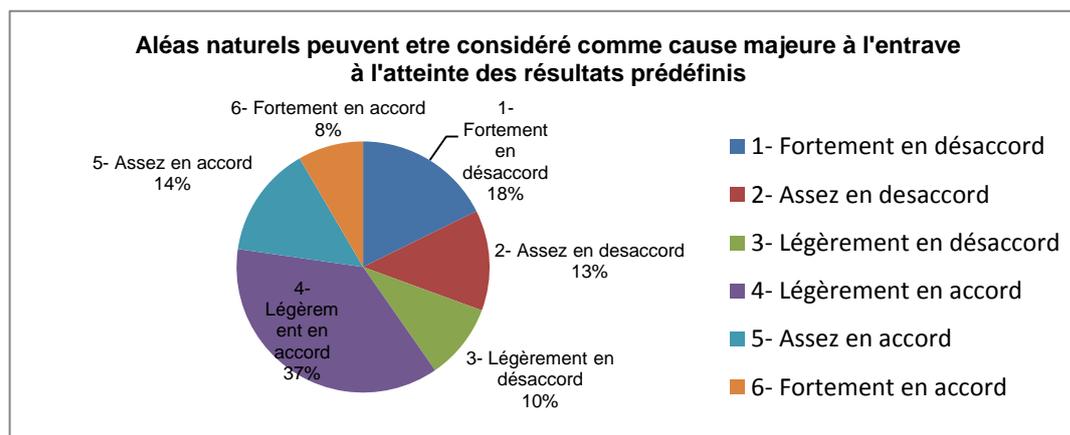
Si l'absence ou l'insuffisance d'infrastructures scolaires porte sa part de responsabilité dans la sous-scolarisation des élèves en ZEP (90%), il faut dire que celle-ci est légère au vu des motifs précédents qui quant à eux sont plus représentatifs, compte tenu du fait que l'État reste et demeure dans le système actuel, à la base et au centre de tout investissement, de toute innovation, y compris du niveau de vie de ses populations. Quoi qu'il en soit, ce déficit infrastructurel ne peut desservir les objectifs de la PEP, mais bien au contraire contribuer à les saper et à amoindrir son efficacité, car en fait, et de manière indirecte, c'est l'État qui est bel et bien garant de l'offre en matière d'éducation. Donc reconnaître le déficit infrastructurel comme cause directe ou collatérale de la sous-scolarisation revient à reconnaître l'État comme étant une fois de plus le principal responsable de cette défaillance.

Qu'il s'agisse du Primaire ou du Secondaire, l'offre infrastructurelle reste et demeure majoritairement du ressort de l'État qui est censé la faire au moment opportun et en conformité de la demande exprimée sur le terrain. Ainsi, son incapacité ou insuffisance à la faire ne peut corrélativement que lui impacter du fait de ses attributions régaliennes. L'État est censé relever sur le terrain les différentes demandes exprimées et réagir en conséquence, ce qui ne semble pas tout à fait le cas sur le terrain au regard de certaines observations sur la congruence entre offre et demande. De fait l'offre infrastructurelle a l'avantage non seulement de rapprocher l'école des apprenants, mais également de permettre de limiter, baisser ou relativiser le coût de l'éducation pour les apprenants et leurs parents. Des infrastructures scolaires plus proches des apprenants induisent l'abaissement des coûts de transport par la réduction de la distance école-maison, l'annihilation ou la baisse des transferts des apprenants auxquels les parents étaient obligés de se soumettre pour envoyer les enfants continuer l'école ailleurs faute d'infrastructures sur place ... Dès lors, il est évident qu'une telle absence ne peut conséquemment que générer ou contribuer aux décrochages scolaires et par voie de fait à l'affaiblissement de la PEP en ZEP.

Tableau 137: L'absence ou l'insuffisance d'enseignants expérimentés peut être considérée comme une cause majeure de l'échec des apprenants

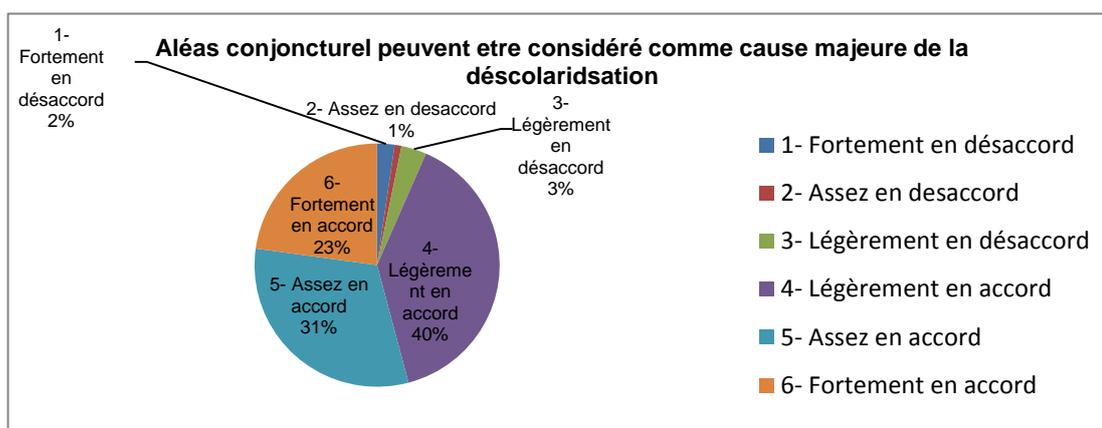


L'absence ou l'insuffisance d'enseignants expérimentés est par ailleurs reconnue comme une cause majeure de l'échec des apprenants (97%), en ceci que tout développement quel qu'il soit part de l'homme. Aussi l'enseignement, bien que mettant l'apprenant au centre de toute activité, ne peut le dissocier de l'enseignant qui est chargé de lui inculquer les connaissances dont il a besoin pour son confort psychosomatique futur. En cela, l'absence ou l'insuffisance de ces derniers dans les établissements scolaires ne peut qu'être à juste titre une cause majeure de l'échec des apprenants et indirectement des objectifs de la PEP. De même et comme dans le précédent item, c'est l'État qui est bel et bien garant et donc responsable de la formation des enseignants à qui il veut forger un certain idéal nécessaire pour la construction du genre de citoyens qu'il voudrait voir constituer pour un Cameroun prospère : « Enracinés dans leur culture et ouverts au monde ». De ce fait, parler d'une quelconque faille dans la formation quantitative ou qualitative des enseignants, revient implicitement et indirectement à indexer, bon gré mal gré, l'État. L'inexpérience ainsi corrélée ne doit par ailleurs se limiter à la seule jeunesse des enseignants dans la profession et dans l'âge, mais doit également prendre en considération la jeunesse dans le poste occupé suivant que le nouveau venu n'a jamais précédemment résidé ou servi dans une ZEP. Il est ainsi dénué de toute capacité à pouvoir faire face aux difficultés ambiantes et doit pour ainsi dire se soumettre volontairement ou non à un temps d'acclimatation. Pourtant le temps mis pour s'acclimater est un manque à gagner au vu des problèmes qui se posent et dont le soulagement ne saurait attendre le gain d'expérience du nouveau venu. Par ailleurs, certains parmi ces enseignants nouveaux venus, une fois l'expérience de l'environnement ZEP acquise se font ou se voient réaffecter ailleurs hors ZEP, là où leur expérience ne profitera pas à la ZEP initiale. Ce qui marque ainsi un véritable manque à gagner pour les apprenants de cette ZEP.

Tableau 138 : Les aléas naturels une cause majeure d'entrave à l'atteinte des résultats

Plus de la moitié des répondants (59%) reconnaissent l'impact négatif des aléas naturels sur l'atteinte des résultats de la PEP. Preuve qu'il s'agisse des climats rudes, des inondations, épidémies ou autres cataclysmes naturels, leur incidence dans les processus d'enseignement-apprentissage en ZEP reste très marquante et réellement significative. Toutefois, nous observons néanmoins que 41% de répondants contestent cette donnée lorsqu'ils trouvent plutôt d'autres motifs pour justifier la non-atteinte des résultats de la PEP en ZEP. Ceci révèle assurément de ce que les mobiles réels et avérés de l'entrave à l'atteinte des résultats de la PEP sont à rechercher davantage ailleurs que dans la nature. Et de fait, à l'observance de ce qui précède et notamment des items relatifs à l'implication de l'État, ou de la pauvreté des parents, ou de l'absence/insuffisance des infrastructures et autres, il ressort que les répondants y sont plus disserts à propos et estiment dans une forte proportionnalité la causalité des items y afférents comparativement à celui relatif aux aléas naturels. Si donc l'implication de la nature à travers ses cataclysmes est bel et bien reconnue ici dans une proportion majoritaire, elle ne l'est cependant pas de manière à accorder à ce mobile la primeur de la causalité en matière de non-atteinte des résultats. Ainsi, il est à dire que les causes patentes et évidentes de l'éventuelle non atteinte des résultats de la PEP en ZEP sont à rechercher ailleurs. Faut donc des inondations qui pourraient être indexés comme causes saillantes, ou encore de climats rudes qui limiteraient la circulation des biens et des personnes, ou alors des vents violents qui annihileraient dans de vastes régions ou périodes la visibilité, ou encore des mouches des forêts qui seraient hautement nocives pour la santé des apprenants autant que des enseignants. Il reste et demeure qu'une bonne moitié de nos répondants signe et persiste à dire que les raisons sont à rechercher ailleurs que dans la nature, car elles sont plus significatives. Et ce n'est assurément pas l'item suivant relatif aux aléas conjoncturels qui nous démentirait.

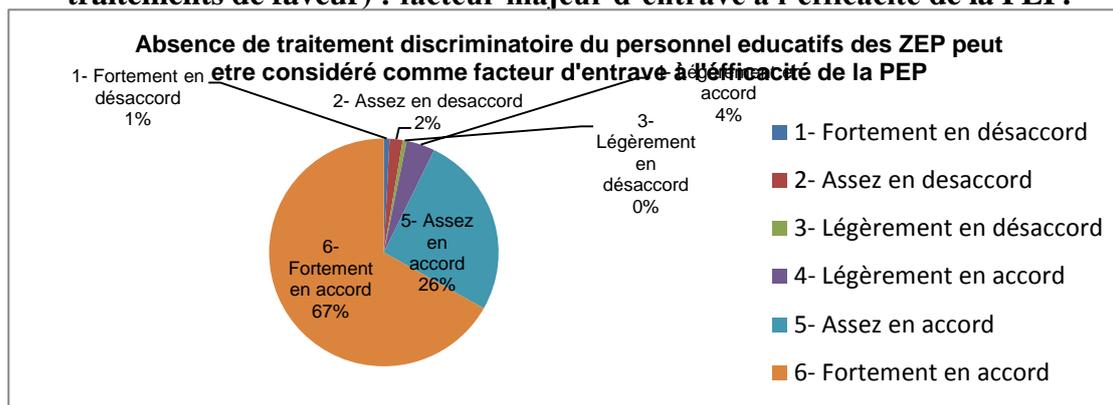
Tableau 139 : Les aléas conjoncturels (Insécurité, pauvreté, conflits armés ...) peuvent être également considérés comme une cause majeure de la déscolarisation



94% de répondants d'accord, parmi lesquels 23% fortement en accord avec ce critère relatif aux aléas conjoncturels comme cause de la déscolarisation. En effet, comme déjà relevé précédemment, l'essentiel de toutes les ZEP traverse une situation sécuritaire délétère de même qu'une paupérisation sans ambiguïté. Ceci ne peut que conforter ceux qui pensent avec autorité qu'en résolvant ces deux aléas, l'État aura résolu plus de la moitié des maux qui minent l'éducation en ZEP et qui empêchent aux enfants de poursuivre une scolarité régulière.

S'agissant spécifiquement des conflits armés, qu'ils soient transfrontaliers ou intercommunautaires, ils constituent dans de nombreuses ZEP un véritable talon d'Achille qui met effectivement à mal toutes les mesures incitatives mises sur pied dans le cadre de la PEP. Les conflits déstructurent les institutions publiques et particulièrement l'école, refoulent les populations dans des zones moins hospitalières et freinent l'élan de développement impulsé par l'État dans le cadre de ses actions quotidiennes. Lorsque par ailleurs on y adosse l'insécurité qui y est consécutive, on réalise qu'il est fondamentalement difficile sinon impossible pour la PEP de parvenir à ses fins. En effet, le phénomène de grand banditisme ou de coupeurs de routes consécutif aux conflits transfrontaliers dissipe éminemment les actions de la PEP et réfrène sa capacité à atteindre ses objectifs. De même, la pauvreté caractéristique des populations de ces ZEP constitue un autre point de friction qui loin de jouer en faveur des actions de la PEP, la déstructure plutôt pour une atteinte minimaliste de ses objectifs. On comprend la quasi-unanimité avec laquelle les répondants ici se prononcent en faveur de cet item, contrairement au précédemment où ils sont clairement partagés entre deux opinions contraires. Une fois de plus, une telle unanimité ne peut nullement desservir l'atteinte des résultats de la PEP, bien au contraire, elle ne peut que justifier les contre-performances observées jusqu'ici.

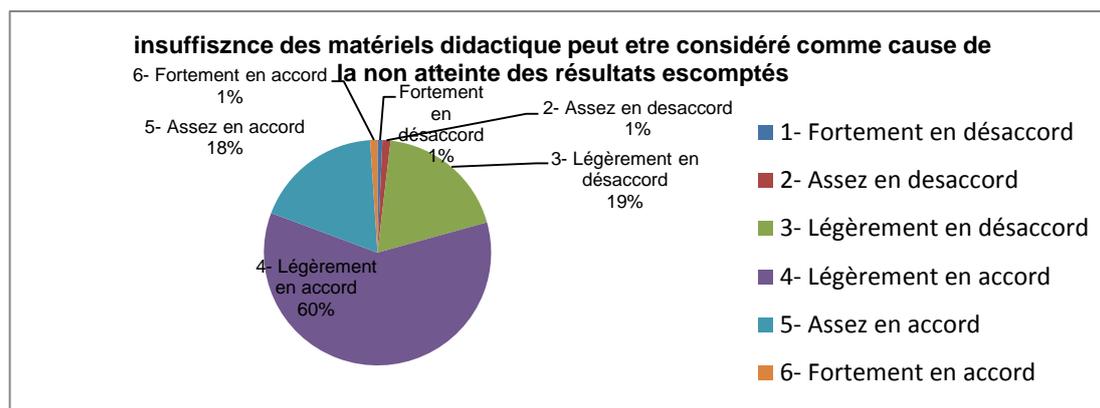
Tableau 140 : L'absence de traitement discriminatoire spécial (primes spéciales, traitements de faveur) : facteur majeur d'entrave à l'efficacité de la PEP.



Malgré les aléas naturels et conjoncturels relevés dans nos précédentes analyses, les enseignants (97%) ne reçoivent aucune prime spéciale ou traitement de faveur susceptible de les motiver à supporter patiemment et vaillamment les difficultés rencontrées dans le cadre de leur service. Au contraire, on attend toujours d'eux, comme d'ailleurs des autres qui ne subissent pas forcément les mêmes aléas, qu'ils produisent plus de résultats, sinon les meilleurs. Une telle attente somme toute paradoxale est sans conteste une entorse au code éthique même de la PEP qui voudrait qu'on donne le plus à ceux qui en ont le moins. Ce qui ne semble pas vraiment être le cas. Il ne saurait donc être surprenant de constater que le degré d'efficacité de la PEP en reçoive un coup.

Si l'on part du principe précédemment relevé qui fonde le substrat de la PEP dans sa capacité ou sa volonté à « donner plus à ceux qui en ont moins », on réalise ici l'échec d'un tel principe et la sanction de nos répondants qui se font un écho pour le signifier. En effet, le rôle de la prime spéciale ou de tout autre objet de motivation part du justificatif selon lequel il est juste de faire bénéficier le plus à ceux qui souffrent le plus. Les ZEP sont pour l'essentiel des zones qui du fait de leur conjoncture difficile assez spécifique n'attirent pas facilement les enseignants qui s'empressent ainsi à se faire réaffecter ailleurs, sous des cieux considérés comme plus cléments. La conséquence d'une telle attitude ne peut qu'impacter les apprenants à travers un délaissement. Ainsi, l'opportunité d'une prime de rendement ou même d'une prime spéciale conséquente aurait pu jouer ici en faveur d'une sédentarisation des enseignants et partant des apprenants, pour des résultats par ailleurs conséquents. Par contre, l'absence d'une telle initiative de motivation ne peut que jouer en défaveur de la PEP en diluant ses potentialités d'atteinte des résultats prédéfinis. La motivation est et reste un moteur non négligeable de toute action et sa non-existence ne peut qu'avoir un effet contraire à toute construction.

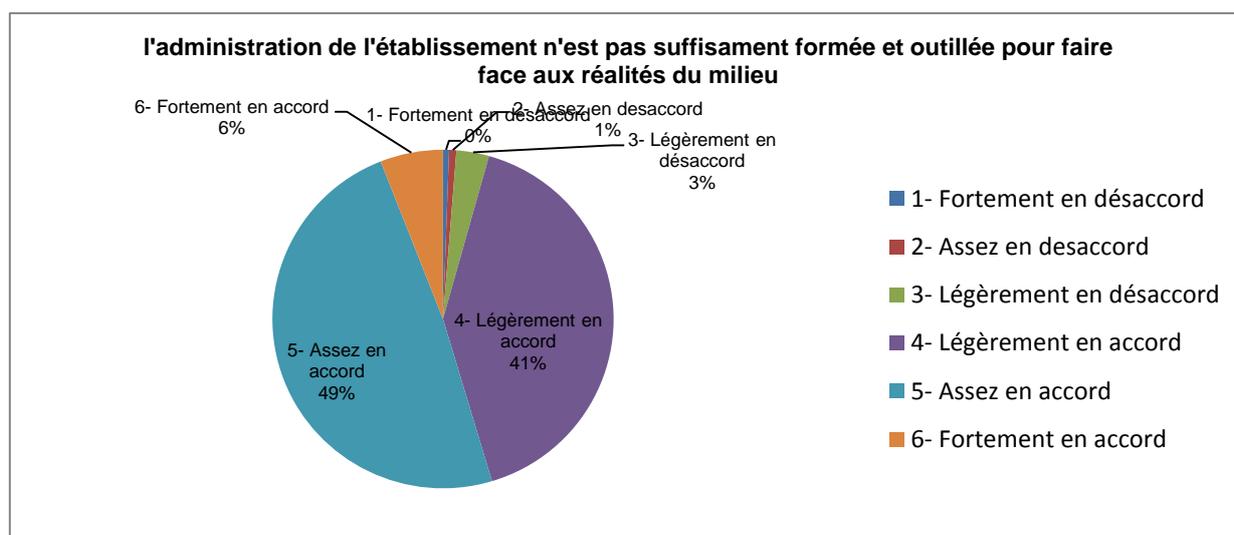
Tableau 141 : L'absence ou l'insuffisance des matériels didactiques ou du paquet minimum peut être considérée comme cause non négligeable de la non-atteinte des résultats



Les répondants à 79% renvoient la responsabilité de la non-atteinte des résultats escomptés à l'absence ou l'insuffisance des matériels didactiques ou du paquet minimum sur la base de ce que les retards de réception de ces colis impactent toujours négativement les processus d'enseignement-apprentissage et tout leur corolaire. Ainsi la PEP pour une amélioration des résultats attendus et des objectifs fixés devrait veiller à juguler ces lacunes. De fait, le matériel didactique constitue des espèces d'ingrédients grâce auxquels les processus d'enseignement-apprentissage sont possibles et peuvent par ailleurs se faire dans les normes de l'art, dans le respect de la qualité de l'éducation. À cet effet, leur absence ne peut conséquemment que susciter l'effet contraire, rendant difficiles et parfois même impossibles les processus d'enseignement-apprentissage. Or on constate à l'observation que ces matériels sont majoritairement absents tel qu'en témoignent nos répondants (79%) bien que d'aucuns (21%) parmi eux reconnaissent bel et bien leur présence.

Le paquet minimum, qu'il s'agisse de la craie, des formats, stylos et autres constituent un préalable sans lequel les enseignements sont impossibles ou insignifiants. Les enseignements-apprentissages ne peuvent en leur absence se dérouler suivant les normes de l'art, car les méthodes et autres techniques y afférentes sont arrimées sur leur usage. Pourtant la conjoncture peu favorable des ZEP est telle que de nombreux enseignants sont parfois dénués de ces outils qui leur parviennent tardivement ou à compte-goutte, ou même encore dans un mauvais état qui les rend alors obsolètes. Une telle défaillance ne peut dès lors que générer des conséquences incongruentes d'avec les objectifs prédéfinis. L'expression assez significative de la grande majorité (79%) atteste à suffisance d'une telle déconfiture qui ne peut judicieusement booster la PEP en ZEP, mais bien au contraire se muer en un sérieux handicap qui pour la circonstance va sérieusement réfréner l'atteinte de ses objectifs prédéfinis en l'occurrence l'amélioration des performances des apprenants en ZEP.

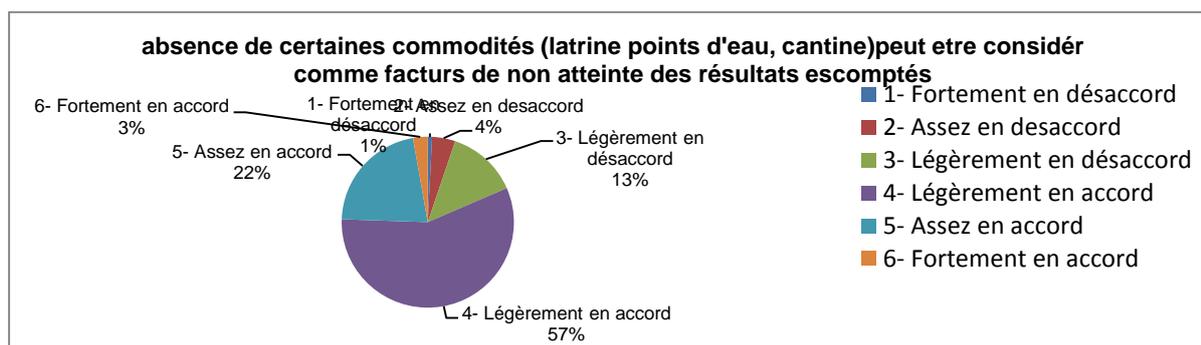
Tableau 142 : L'administration de l'établissement n'est pas suffisamment formée et outillée pour faire face aux réalités du milieu



Le ratio de répondants qui estiment que l'administration de l'établissement n'est pas suffisamment formée et outillée pour faire face aux réalités du milieu est suffisamment énorme pour ne pas le prendre en considération (96%). En effet, même si nombre de répondants reconnaissent que de nombreux cadres administratifs peuvent gérer avec compétence les difficultés de l'établissement, ils reconnaissent cependant que ces derniers sont handicapés et voient leurs efforts amoindris du fait de la non-disponibilité de moyens y afférents, susceptibles de booster ces efforts. La conséquence logique est la non-atteinte permanente des objectifs généralement fixés par le projet d'établissement. 4% de répondants estiment néanmoins que l'administration de l'établissement peut s'en sortir avec les outils mis à sa disposition.

De fait, un tel ratio est assurément justifié et compréhensible si l'on étudie la trajectoire des cadres administratifs nommés en ces zones. Bon nombre parmi eux partent souvent des zones hors ZEP pour se retrouver parachuter dans des postes de hautes responsabilités dans des régions où certains n'avaient jamais travaillés auparavant. Ils se trouvent donc projetés directement sans préparation préalable à des postes de responsabilités où ils sont obligés d'apprendre séance tenante sans formation initiale. Il est dès lors évident qu'une telle attitude ne peut consolider la PEP et moins encore l'atteinte de ses objectifs. Bien au contraire, cette inadéquation et/ou inadéquation de la ressource humaine appropriée ne peut que constituer un facteur négatif qui loin de pouvoir conforter la PEP en ZEP, ne va que l'affaiblir. La maîtrise de l'environnement scolaire ZEP est une énorme plus-value qui ne peut que constituer un élément consolidateur grâce auquel la PEP multiplie ses chances d'atteintes et de réalisation des objectifs prédéfinis. Hélas cela ne semble pas le cas ici au vu des réponses de nos répondants qui s'en offusquent par ailleurs.

Tableau 143 : L'absence de certaines commodités peut être considérée comme facteur majeur de la non-atteinte des résultats



Le taux d'acquiescement à cette donnée révèle une fois de plus un autre aspect des divers éléments à l'origine de la non-atteinte des objectifs fixés. Même si le pourcentage d'accord est plutôt « léger » (57%), il n'en devient pas moins significatif (82%) au vu de l'importance que revêtent la disponibilité de l'eau pour la consommation, ou des latrines et cantines dans le bien-être de chacun. À cet effet, un environnement ou de telles mesures ne sont pas forcément garanties ne peut pas décemment permettre l'épanouissement de la communauté éducative pendant les processus d'enseignement-apprentissage. Toutefois, 18% de répondants se prononcent contre cette donnée et estiment soit la présence de ces commodités ou du moins de certaines d'entre elles, soit que leur absence ne peut malgré tout être considérée comme facteur majeur de la non-atteinte des objectifs de la PEP en ZEP. En effet, nombreux parmi eux considèrent ces éléments comme facteurs périphériques et non essentiels qui ne sauraient constituer pour la circonstance l'épine dorsale ou du moins le nœud gordien de la réalisation efficace de la PEP en ZEP.

Rendu Au terme de cette séquence de travail relative à la présentation des résultats glanés de nos différentes analyses et interprétations des données de terrain, il nous revient de relever que sous réserve des résultats de synthèse qui suivent, les conclusions ici restent mitigées entre efficacité et inefficacité, avec un fort penchant vers l'inefficacité et donc de l'échec de la PEP. En effet, lorsqu'un indicateur de la PEP s'avère même assez efficace pour infirmer certaines de nos hypothèses, le degré de cette efficacité est tellement bénin qu'il en est réductible à l'inefficacité, contribuant *ipso facto* à entretenir le doute qui semble s'en dégager. Quoiqu'il en soit, qu'il s'agisse de la restitution des données d'entretien ou de celles documentaires, des données d'observation ou de celles issues des questionnaires, le constat préalable effectué avant calcul précis des indicateurs est que si notre hypothèse de départ relative à l'inefficacité de la PEP est confirmée, elle ne saurait l'être pour tous ses indicateurs. En cela la sous-partie qui va s'ensuivre relative à l'interprétation des données d'analyse va nous être d'une grande utilité pour avoir définitivement un avis tranché.

5.2. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS OU DE LA VALIDATION DES HYPOTHÈSES

Comme ci-dessus annoncée, cette phase de notre réflexion concerne particulièrement l'interprétation de nos résultats d'analyse. Elle va pour la circonstance osciller autour de quatre points majeurs à savoir : l'interprétation des résultats de synthèse de l'hypothèse 1 (4.2.1.) ; l'interprétation des résultats de synthèse de l'hypothèse 2 (4.2.2.) ; l'interprétation des résultats de synthèse de l'hypothèse 3 (4.2.3.) ; l'interprétation des résultats de synthèse de l'hypothèse 4 (4.2.4.). Au début de cette phase d'interprétation des résultats issus de notre collecte des données, il nous revient, pour une bonne clarification de notre travail de recherche, de rappeler l'essentiel de nos hypothèses pour une interprétation sans ambiguïté :

✓ Hypothèse générale

L'évaluation de deux décennies de PEP implémentée en ZEP au Cameroun, révèle des résultats insuffisants et donc une inefficacité.

✓ Hypothèses spécifiques

- **Hsp. 1** : Les moyens humains orientés vers les personnes et exprimés au travers des projets éducatifs de la PEP en ZEP trahissent un échec et donc une inefficacité de la PEP.
- **Hsp. 2** : Les moyens infrastructurels, matériels et financiers votés dans le cadre de la PEP, révèlent une incongruence d'avec la demande émise sur le terrain.
- **Hsp. 3** : Les moyens pédagogiques adoptés par l'Etat en ZEP révèlent une absence de qualité et donc des résultats scolaires insatisfaisants.

Hsp. 4 : L'État constitue le principal facteur d'entraves à l'atteinte des objectifs de la PEP et donc à son inefficacité.

5.2.2. *Interprétation des résultats de synthèse de l'hypothèse 1*

Rendu à la phase d'interprétation de nos résultats et s'agissant précisément de la première hypothèse qui répond à la question : « l'évaluation des projets éducatifs initiés par l'État et/ou les partenaires au développement dans les ZEP révèle-t-elle de l'efficacité ? », nous sommes parvenus aux résultats de synthèse ci-dessous :

Hyp. Sp.1 : Les projets éducatifs implémentés par l'État dans les ZEP trahissent une inefficacité et donc l'échec de la PEP. Voici à ce propos les conclusions des réponses des bénéficiaires (élèves) et acteurs (enseignants) de la PEP.

1- Pour les élèves :

Consigne : Veuillez répondre par oui ou non en cochant ou encerclant le chiffre approprié	
1- OUI	2- NON

La réponse « oui (1) » confirme l'efficacité, tandis que la « non (2) » l'infirmé c'est-à-dire renvoie à l'inefficacité des projets éducatifs.

Tableau 144 : Synthèse des résultats de l'hypothèse 1 (élèves) relative à l'évaluation de l'efficacité des projets éducatifs en ZEP

Items	Répondants majoritaires	Moyenne globale	Conclusion
Arrivée des nouveaux enseignants dans l'établissement	1	1.38382688	Confirmé
Construction de nouvelles salles de classe	1	1.4498861	Confirmé
Les jeunes filles reçoivent des repas quotidiens	2	1.76651481	Infirmé
L'école est équipée d'ordinateurs	2	1.76993166	Infirmé
Moyenne globale/conclusion	1.5	1.59253986	Confirmé

Ces résultats des apprenants démontrent somme toute de l'efficacité des projets éducatifs infirmant notre hypothèse.

S'agissant dès lors de la synthèse des résultats des enseignants, elle se fonde sur la consigne suivante :

Consigne : veuillez indiquer votre degré d'accord à l'efficacité de la politique d'éducation prioritaire, implémentée dans la Zone d'Éducation Prioritaire ou vous exercez, en encerclant le chiffre approprié, selon l'échelle de mesure suivante	
1 = Fortement en désaccord	4 = Légèrement en accord
2 = Assez en désaccord	5 = Assez en accord
3 = Légèrement en désaccord	6 = Fortement en accord

Ainsi les chiffres 1,2, 3 renvoient à l'inefficacité, tandis que les 4,5,6 à l'efficacité.

Tableau 145 : Synthèse des résultats de l'hypothèse 1 (Enseignants) relative à l'efficacité dans la réalisation des projets éducatifs en ZEP

Variables	Répondants majoritaires	MGP	Conclusion
Contractualisation	4	4.10297483	Confirmé
Construction jeunes filles	3	3.72654462	Infirmé
Équipement	2	2.52325581	Infirmé
Scolarisation	3	3.09038902	Infirmé
construction et équipement	5	5.12700229	Confirmé
TOTAL	3	3.3604119	Infirmé
	3.33333333	3.65509641	Infirmé

La conclusion des résultats des enseignants conclut ainsi à l'inefficacité des projets.

De fait chez les apprenants en effet, les projets éducatifs sont plus représentatifs et perceptibles chez ceux qui vivent dans les ZEP doublement en proie à des crises conjoncturelles à l'instar de l'insécurité, des crises et conflits, déplacements internes, et tous les dommages collatéraux afférents à ces crises, lesquelles drainent avec elles une panoplie de partenaires et de programmes humanitaires qui viennent pour veiller à l'accompagnement de la jeunesse malgré une conjoncture inopportune. A contrario, les apprenants des ZEP les moins exposées aux calamités susdécrites sont moins enclins à encenser, apprécier ou reconnaître le rôle, la présence et/ou les effets bénéfiques de ces projets dont ils sont parfois totalement ignorants de l'existence, non pas tant du fait de leur absence réelle, mais très souvent du fait de l'ignorance ou de l'absence d'information à propos. Cet état de fait ne peut dès lors que justifier cette conclusion quelque peu ambivalente de ces apprenants entre efficacité et inefficacité des projets éducatifs implémentés en ZEP, mais avec un fort penchant pour le second qualificatif.

Par contre, les enseignants qui ont plus de modalités d'appréciations que les apprenants estiment le contraire en affirmant conformément au tableau ci-dessus, le primat de l'inefficacité des projets sur leur efficacité en ZEP. Quand on sait par ailleurs que les apprenants ont été évalués sur deux modalités de moins que les enseignants et que leur conclusion avait une forte tendance à l'affirmation de l'inefficacité des projets éducatifs (1.5), nous sommes alors tenus d'accorder plus de crédit à l'opinion des enseignants qui disposent par ailleurs de plus d'éléments d'appréciation que les apprenants, et de déclarer la confirmation de notre première hypothèse de recherche qui consacre l'inefficacité des projets éducatifs en ZEP. Lorsqu'à cette conclusion nous adossons en outre les résultats issus de l'observation et des différents entretiens effectués avec de nombreux acteurs du terrain, nous pouvons simplement dire qu'il s'agit d'éléments à charge qui viennent rehausser le degré d'inefficacité et donc d'échec de certains projets éducatifs tels que décrits par de nombreux bénéficiaires et/ou acteurs de la PEP. Par ailleurs, de manière statistique, nous allons user de la méthodologie ci-dessous décrite.

MÉTHODOLOGIE

Nous nous proposons de tester si la proportion p d'éléments dans la population présentant un certain caractère qualitatif peut être ou non considérée comme égale à une valeur hypothétique p_0 . Nous disposons pour ce faire de la proportion d'éléments possédant ce caractère dans un échantillon de taille n . Nous allons procéder, en quatre étapes.

1ère étape : formulation des hypothèses

L'échantillon dont nous disposons provient d'une population dont la « Proportion » d'éléments présentant le caractère qualitatif est p . Nous voulons savoir si $p=p_0$

On va donc tester l'hypothèse H_0 contre l'hypothèse H_1 : $\begin{cases} H_0: p = p_0 \\ H_1: p \neq p_0 \end{cases}$

2^{ème} étape : détermination de la fonction discriminante du test et de sa distribution de probabilité

On détermine la statistique qui convient pour ce test. Ici l'estimateur de la proportion p , c'est-à-dire F , semble tout indiqué.

On détermine la loi de probabilité de F en se plaçant sous l'hypothèse H_0

On suppose que l'on dispose d'un grand échantillon ($n \geq 30$) et que p n'est pas trop petit de manière que l'on ait $np \geq 15$ et $n(1-p) \geq 15$.

F suit alors une loi normale de moyenne P_0 et d'écart-type $\sqrt{\frac{P_0(1-p_0)}{n}}$: $F \approx N(P_0, \sqrt{\frac{P_0(1-p_0)}{n}})$

On pose $T = \frac{F-p_0}{\sqrt{\frac{P_0(1-p_0)}{n}}}$ T mesure un écart réduit

3^{ème} étape : détermination des valeurs critiques de T délimitant les zones d'acceptation et de rejet

On impose toujours à la zone d'acceptation de H_0 concernant l'écart réduit d'être centrée autour de 0. Il nous faut donc déterminer dans la table la valeur maximale $t_{\alpha/2}$ (quantile d'ordre $\alpha/2$) de l'écart réduit imputable aux variations d'échantillonnage au seuil de signification α c'est-à-dire vérifiant :

$$P(-t_{\alpha/2} \leq T \leq t_{\alpha/2}) = 1-\alpha$$

4^{ème} étape décision Méthode IA et RC : pour T associées au risque α

Dans le cas d'un test unilatéral (H_1 de type « $p > p_0$ » ou « $p < p_0$ ») $P(T > t_0) = \alpha$ (ou $P(T < -t_0) = \alpha$). On a alors $IA = (t_0, +\infty)$ ou $IA = (-\infty, -t_0)$

Tableau 146: Contexte

	Oui /(>3)	Non	Total
Effectif enseignant	2658	2584	5242
Effectif élèves	1431	2081	3512
Total	4089	4665	8754

On s'intéresse à la proportion p des acteurs de l'éducation dans la population ayant répondu positivement au sondage

Hypothèse et risque α

H_0 est l'hypothèse selon laquelle l'évaluation des projets éducatifs implémentés par l'État et/ou autres partenaires au développement de l'éducation dans les ZEP, démontre une inefficacité certaine et donc un échec.

On teste pour p la valeur théorique 0.5 (50%)

$$\begin{cases} H_0 : p = 0.5 \\ H_1 : p < 0.5 \\ \alpha = 5\% \end{cases}$$

OBSERVATIONS

On dispose d'un échantillon d'acteurs de l'éducation ayant participé au sondage de taille $n = 8754$. On calcul la fréquence de réponse par oui dans l'échantillon $f_{obs} = \frac{4089}{8754} = 0.46$.

Statistique de test

Le test utilise la fréquence empirique de « des acteurs de l'éducation ayant répondu positivement au sondage » F_n , calculable sur les échantillons de taille 8754 que l'on peut tirer au sort dans la population. La décision est basée sur $f_{obs} = 0.46$ valeur observée de la statistique F_n

Vérification des conditions d'application du test

$$n = 8754 \geq 30$$

$$np_0 = 8754 \times 0.5 = 4377 \geq 5 \text{ et } n(1-p_0) = 8754 \times (1-0.5) = 4377 \geq 5$$

Estimation de IA pour T_{obs} associés au risque 5% avec 1.645 quantile d'ordre 0.95 de la loi $N(0 ; 1)$

$$IA =]-1.645 ; +\infty] \text{ et } T_{obs} = \frac{0.54-0.5}{\sqrt{\frac{0.5 \cdot 0.5}{8754}}} = -7.49 \notin IA \text{ donc on rejette } H_0 \text{ pour un risque d'erreur de}$$

5% . Ainsi cette décision rejoint ainsi celle préalable qui atteste de l'inefficacité des projets éducatifs en ZEP et donc de leur échec.

Décision : Hsp. 1 est valide pour un risque d'erreur de 5%.

5.2.2. Interprétation des résultats de synthèse de l'hypothèse 2

S'agissant de l'hypothèse 2, elle part du postulat selon lequel l'offre en éducation offerte par l'État dans les ZEP révèle une incongruence d'avec la demande et donc trahit une inefficacité de la PEP. Voici à cet effet les résultats de synthèse des bénéficiaires et autres acteurs de la PEP conformément à la consigne ci-dessous.

Consigne : Veuillez répondre par oui ou non en cochant ou encerclant le chiffre approprié	
1- OUI	2- NON

NB : La réponse « oui (1) » confirme l'efficacité, tandis que la « non (2) » l'infirme c'est-à-dire renvoie à l'inefficacité de l'offre et de la demande.

Tableau 147 : Synthèse des résultats de l'hypothèse 2 (apprenants) relative à l'efficacité en matière d'offre et de demande en éducation dans les ZEP.

Items	Répondants majoritaires	Conclusion
Facilité d'inscription à l'école	1	Confirmé
L'école est proche de la maison	1	Confirmé
La classe dispose des tables bancs	1	Confirmé
La classe dispose d'un tableau	1	Confirmé
Le maître possède la craie	1	Confirmé
Élèves handicapés s'inscrivent facilement	1	Confirmé
Établissement dispose du courant électrique	2	Infirmé
Établissement dispose d'un point 'eau potable	2	Infirmé
Chaque élève assis à l'aise sur un table banc	2	Infirmé
Classe possède tous ses d'enseignants	1	Confirmé
Salle de classe en brique de ciment	1	Confirmé
Établissement dispose de latrine	1	Confirmé
Établissement dispose d'une cantine	1	Confirmé
Moyenne globale	1.23076923	Confirmé

Les résultats de synthèse des apprenants concluent à l'efficacité de l'offre éducative.

S'agissant de la synthèse des résultats des enseignants et qui se fonde comme la précédente sur la même consigne propre aux seuls enseignants, elle se présente ainsi qu'il suit :

Consigne : veuillez indiquer votre degré d'accord à l'efficacité de la politique d'éducation prioritaire, implémentée dans la Zone d'Éducation Prioritaire ou vous exercez, en encerclant le chiffre approprié, selon l'échelle de mesure suivante	
1 = Fortement en désaccord	4 = Légèrement en accord
2 = Assez en désaccord	5 = Assez en accord
3 = Légèrement en désaccord	6 = Fortement en accord

NB : les chiffres 1, 2,3 renvoient à l'inefficacité, tandis que les 4,5,6 à l'efficacité.

Tableau 148 : Présentation des résultats de synthèse de l'hypothèse 2(enseignants) relative à l'efficacité en matière d'offre et de demande éducative en ZEP

Variables	Répondants majoritaires	MGP	Conclusion
Etat offre aux apprenants un accès facile à l'éducation	4	3.45833333	Confirmée
École dispose du minimum pour un facile apprentissage	5	4.875	Confirmée
Etat offre aux enseignants un traitement spécifique pour booster leur engouement à éduquer (prime scolaire)	2	2.0617849	Infirmée
facilités d'accès et de scolarisation sont offertes aux minorités	5	4.59839817	Confirmée
facilité d'accès et de scolarisation sont offertes aux enfants handicapés	6	5.49427918	Confirmée
La plupart des enseignants affectés sont originaires de la région	4	3.91990847	Confirmée
École dispose de l'énergie électrique pour le travail du personnel	2	2.78718535	Infirmée
École dispose d'un point d'eau potable pour la consommation des acteurs éducatifs	2	2.76544622	Infirmée
Effectifs des élèves en classe sont conforme à la norme en vigueur	5	4.69160584	Confirmée
Établissement dispose suffisamment d'enseignants	3	2.80792079	Infirmée
Établissement dispose d'un bloc pédagogique (salle des enseignants)	3	2.95726496	Infirmée
Établissement dispose d'un bloc administratif	4	3.65675057	Confirmée
Établissement est construit en matériaux définitifs	4	3.73112128	Confirmée
Établissement dispose des facilités tels latrines et cantines	4	3.70480549	Confirmée
Moyenne globale/Conclusion	3.78571429	3.67927175	Infirmée

Les résultats de synthèse des enseignants concluent à l'inefficacité de l'offre éducative.

Au moment où le rendu des résultats de synthèse des apprenants affirment - bien que légèrement - de l'efficacité de l'offre éducative en ZEP, celui des enseignants est plus renseigné et précise plutôt de l'inverse à savoir son inefficacité. En effet au regard de la MGP des répondants qui n'atteint pas 4 pour pouvoir l'ériger au seuil requis d'« efficace », on peut dédire aisément et sans coup férir de l'inefficacité de l'offre éducative en ZEP. Nous devons cependant relever que cette inefficacité se rapproche davantage de l'efficacité et si nous devons ajouter l'avis des apprenants qui se sont pour l'essentiel prononcés en faveur d'une telle donne, nous dirons que bien qu'inefficace, notre offre éducative se rapproche davantage de l'efficacité. En somme et au-delà des attermolements, notre hypothèse 2 est confirmée et nous pouvons relever que l'offre éducative présente en ZEP est légèrement inefficace, car ne répond pas ou du moins

ne satisfait pas à la demande. À cet effet d'ailleurs, les résultats issus de l'observation et des interviews bien que mitigés à certains propos et sur certains éléments, ne peuvent que corroborer cette conclusion lorsqu'ils font notamment allusion à l'irrationalité managériale qui prévaut grandement à la répartition de ladite offre éducative en ZEP.

Dès lors du point de vue statistique et suivant la méthodologie ci-dessus décrite dans l'hypothèse 1, voici la conclusion à laquelle nous parvenons dans cette hypothèse :

Tableau 149 : Contexte de l'hypothèse 2

	Confirmé	Infirmé	Total
Effectif réponses enseignant	2811	2430	5241
Effectif réponses élèves	8377	3015	11392
Total	11122	5445	16633

On s'intéresse à la proportion p d'offre et de la demande dans l'échantillon ayant infirmé été au sondage

Hypothèse et risque α

H_0 est l'hypothèse selon laquelle l'évaluation de l'offre et de la demande en éducation dans les ZEP trahit une inefficacité dans les services réalisés eût égard à la persistance et à l'intensité de la demande éducative. On teste pour p la valeur théorique 0.5 (50%)

$$\begin{cases} H_0 : p = 0.5 \\ H_1 : p > 0.5 \\ \alpha = 5\% \end{cases}$$

OBSERVATIONS

On dispose d'un échantillon d'offre et de demande au sondage de taille $n = 16633$. On calcul la fréquence d'offre et de demande infirmé $f_{obs} = \frac{5445}{16633} = 0.32$.

Vérification des conditions d'application du test

$n=16633 \geq 30$; $n p_0=16633 \times 0.5=8317 \geq 5$ et $n(1-p_0)=16633 \times (1-0.5)=8317 \geq 5$

Estimation de IA pour T_{obs} associés au risque 5%

IA =]-∞ ; 1.645] et $T_{obs} = \frac{0.32-0.5}{\sqrt{\frac{0.5*0.5}{16633}}} = -46.43 \in IA$. Les conditions sur n et sur les effectifs théoriques sont satisfaites. Ce résultat vient de ce fait corroborer et confirmer le précédent qui atteste somme toute de l'inefficacité de l'offre éducative en ZEP, et partant, de son échec eut égard à la demande émise.

Décision : Hsp. 2 est valide pour un risque d'erreur de 5%

5.2.3. Interprétation des résultats de synthèse de l'hypothèse 3

À propos de l'hypothèse 3, qui stipule que l'éducation dispensée dans les ZEP révèle un déficit de qualité et des résultats scolaires insatisfaisants, voici ci-dessous rendues les conclusions des synthèses.

5.2.3.1. Interprétation des résultats de synthèse du premier volet de l'hypothèse 3 relative au déficit qualitatif de l'éducation en ZEP

NB : La réponse « oui (1) » confirme l'efficacité, tandis que la « non (2) » l'infirme c'est-à-dire renvoie à l'inefficacité de la qualité de l'éducation.

Tableau 150 : Synthèse des résultats de l'hypothèse 3 (Apprenants) relative à l'efficacité en matière de qualité de l'éducation en ZEP

Variables	Répondants majoritaires	Conclusion
Enseignants vont chaque année aux journées pédagogiques	1	Confirmé
Enseignants utilisent des livres lors des enseignements	1	Confirmé
Enseignants utilisent des cartes lors des enseignements	1	Confirmé
Enseignants utilisent des planches ou dessins lors des enseignements	1	Confirmé
Enseignants sont inspectés quelques fois lors des enseignements	1	Confirmé
Bagarres et autres types de violences sont sévèrement sanctionnés	1	Confirmé
Moyenne globale	1	Confirmé

Les résultats de synthèse des apprenants concluent à l'efficacité en matière de qualité de l'éducation.

Tableau 151 : Synthèse des résultats de l'hypothèse 3 (Enseignants) relative à l'efficacité en matière de qualité de l'éducation en ZEP

NB : les chiffres 1, 2,3 renvoient à l'inefficacité, tandis que les 4, 5,6 à l'efficacité.

Variables	Répondants majoritaires	MGP	Conclusion
Formations des enseignants sont régulièrement pour améliorer la qualité des enseignements et apprentissage	5	4.86155606	Confirmé
Les enseignants de l'établissement sont pour la plupart formés à la pédagogie (ENS)	3	3.4382151	Infirmé
Disposition du paquet minimum pour les activités d'enseignement-apprentissage	5	4.83163265	Confirmé
Régulièrement inspectés (au moins une fois l'an)	5	4.43707094	Confirmé
Séance de formation destinée à la consolidation des acquis ou au renforcement des capacités des enseignants	5	4.701373	Confirmé
Mesures particulières prises pour réduire les violences scolaires	4	3.9382151	Confirmé
Moyenne globale/conclusion	4.5	4.36801048	Confirmé

Les résultats de synthèse des enseignants concluent à l'efficacité en matière de qualité de l'éducation.

Les conclusions des données relatives à la qualité de l'éducation sont les plus péremptoires de toutes, les moins mitigées et les moins ambivalentes, car, aussi bien les enseignants que les apprenants reconnaissent pratiquement à l'unanimité la qualité de l'éducation en ZEP, nonobstant les mauvaises allusions à cet égard. En effet, la MGP des répondants qui se fixe à plus de 4 infirme de facto le premier volet de notre hypothèse 3 et nous empêche de conclure à l'inefficacité de la qualité de l'éducation si tant est que nous nous limitions aux seules données quantitatives. Pourtant la prise en compte des données qualitatives notamment celles issues aussi bien des entretiens que des observations nous emmène à ne pas nous hâter dans nos conclusions. En effet, s'agissant par exemple des entretiens, de nombreux acteurs de la PEP ont reconnu la difficulté d'un suivi pérenne et régulier de la qualité de l'éducation en ZEP, tandis que ceux qui ont été les plus optimistes ont également reconnu que leur optimisme ne s'applique que pour les zones urbaines des ZEP qui du fait de certains indicateurs ne peuvent plus être considérées comme telles. De même, une observation directe sur le terrain nous a par ailleurs permis de réaliser les difficultés pour les inspecteurs de s'assurer de la régularité de la qualité de l'éducation sur le terrain, et aussi des enseignants de participer aux séminaires et autres ateliers

de renforcement des capacités visant leur émulation, la difficulté pour eux d'acquérir des ouvrages au programme et pour leurs élèves de disposer des manuels scolaires nécessaires à la dispensation de l'APC, toutes choses qui semblent ramer à contre-courant de nos conclusions que vont néanmoins trancher l'analyse statistique inférentielle ci-dessous.

Tableau 152 : Contexte du premier volet de l'hypothèse 3

	Confirmé	Infirmé	Total
Effectif réponses enseignant	4337	906	5243
Effectif réponses élèves	4888	349	5237
Total	9225	1255	10480

On s'intéresse à la proportion p d'un échantillon ayant confirmé la qualité de l'éducation dans les ZEP au sondage.

Hypothèse et risque α

H_0 est l'hypothèse selon laquelle L'évaluation de la qualité de l'éducation dispensée dans les ZEP révèle une efficacité réelle nonobstant certains progrès relevés.

On teste pour p la valeur théorique 0.5 (50%)

$$\begin{cases} H_0 : p = 0.5 \\ H_1 : p < 0.5 \\ \alpha = 5\% \end{cases}$$

OBSERVATIONS

On dispose d'un échantillon d'offre et de demande au sondage de taille $n = 10480$. On calcul la fréquence de la qualité d'éducation confirmé $f_{obs} = \frac{9225}{10480} = 0.89$.

Vérification des conditions d'application du test

$$n=10480 \geq 30$$

$$np_0=10480 \times 0.5=5240 \geq 5 \text{ et } n(1-p_0)=10480 \times (1-0.5)=5240 \geq 5$$

Estimation de IA pour T_{obs} associés au risque 5%

$$IA =]-1.645 ; +\infty] \text{ et } T_{obs} = \frac{0.89-0.5}{\sqrt{\frac{0.5 \times 0.5}{10480}}} = 79.49 \in IA$$

Les conditions sur n et sur les effectifs théoriques sont satisfaites. Ainsi l'approche statistique vient confirmer celle préalable en soutenant l'efficacité de la qualité de l'éducation en ZEP et donc en infirmant le premier volet de l'hypothèse 3 qui prétendait inversement un déficit qualitatif de l'éducation en ZEP.

Décision : Le premier volet de l'hypothèse spécifique 3 relative au déficit qualitatif de l'éducation en ZEP n'est pas valide pour un risque d'erreur de 5%

5.2.3.2. Interprétation des résultats de synthèse du second volet de l'hypothèse 3 relative aux résultats scolaires insatisfaisants. S'agissant dès lors du second volet de l'hypothèse 3 relative aux résultats scolaires insatisfaisants, voici ci-dessous déroulées les conclusions des synthèses à propos :

Consigne : Veuillez répondre par oui ou non en cochant ou encerclant le chiffre approprié	
1- OUI	2- NON

NB : La réponse « oui (1) » confirme l'efficacité, tandis que la « non (2) » l'infirme c'est-à-dire renvoie à l'inefficacité

Tableau 153 : Synthèse des résultats de l'hypothèse 3 (Apprenants) relative à l'efficacité en matière de résultats en ZEP

Variables	Répondants majoritaires	Conclusion
Plus de la moitié des camarades de classe de l'an dernier sont en classe supérieure	2	Infirmé
Peu de camarades de classe ont abandonné l'école	1	Confirmé
Beaucoup de camarades ne reprennent pas la classe	1	Confirmé
MGP	1.33333333	Confirmé

Les résultats de synthèse des apprenants concluent à l'efficacité en matière de résultats scolaires.

Chez les enseignants :

Consigne : veuillez indiquer votre degré d'accord à l'efficacité de la politique d'éducation prioritaire, implémentée dans la Zone d'Éducation Prioritaire ou vous exercez, en encerclant le chiffre approprié, selon l'échelle de mesure suivante	
1 = Fortement en désaccord	4 = Légèrement en accord
2 = Assez en désaccord	5 = Assez en accord
3 = Légèrement en désaccord	6 = Fortement en accord

NB : les chiffres 1, 2,3 renvoient à l'inefficacité, tandis que les 4, 5,6 à l'efficacité.

Tableau 154 : Synthèse des résultats de l'hypothèse 3 (Enseignants) relative à l'efficacité en matière de résultats en ZEP

Variables	Répondants majoritaires	Moyenne	Conclusion
Résultats de l'établissement obtenus aux examens certificatifs sont supérieurs à 50%	4	4.01487414	Confirmé
Résultats de l'établissement obtenus aux examens certificatifs sont supérieurs à la moyenne nationale	3	3.18535469	Infirmé
Politique de discrimination positive initiée par la PEP améliore les résultats de l'établissement	5	4.7908046	Confirmé
Les résultats planifiés selon le projet de l'établissement sont très souvent atteints	3	3.32682927	Infirmé
La primauté du recrutement et l'affectation des enseignants originaires améliore la performance des apprenants	4	4.379862	Confirmé
Autres services publics facilement accessibles aux apprenants	5	4.701373	Confirmé
Évolution des apprenants jusqu'au secondaire	4	4.04576659	Confirmé
Implémentation de la politique d'éducation prioritaire fait chuter les décrochages scolaires	5	4.5704698	Confirmé
Implémentation de la politique d'éducation prioritaire fait chuter les redoublements scolaires	4	4.4145758	Confirmé
Moyenne globale/conclusion	4	4.15887896	Confirmé

Les résultats de synthèse des enseignants concluent à l'efficacité en matière de résultats scolaires

La synthèse des résultats issus du point relatif aux résultats scolaires conclut d'une légère efficacité. Une telle appréciation pourrait être plausible si l'on se limite à ces données statistiques qui s'adosent incontestablement sur des éléments galvanisateurs tels que l'arrivée sur le terrain de travail de plus en plus de jeunes diplômés issus de nouvelles universités et écoles normales créées en vue précisément de juguler les failles et défaillances du système scolaire. Lorsqu'on y ajoute par ailleurs des initiatives gouvernementales à l'instar des promotions collectives au primaire et premier cycle du secondaire, ceci ne peut être une surprise. Toutefois il faut relever pour y mettre un bémol que toutes ces initiatives sont freinées et même refrénées face aux coûts de la vie qui demeurent élevés pour de populations dont le pouvoir d'achat est généralement insignifiant, au point de causer des taux de décrochages élevés.

Quoi qu'il en soit, la méthode d'enseignement/d'évaluation APC qui a été précisément adoptée pour lutter contre les échecs scolaires et donc les redoublements, apparaît fort opportunément et constitue un autre élément d'analyse et d'interprétation grâce auquel l'énoncé

de notre hypothèse se trouve ipso facto infirmée. Ainsi, la MGP de cette variable de la PEP confirme sa « légère efficacité » relativement aux performances scolaires des apprenants, fut-ce pour de simples évaluations sommatives – d'accès en classe supérieure - que certificatives - d'entrée en sixième, d'obtention du CEP ou du BEPC -. En somme, les stratégies mises sur pieds par la PEP en vue d'une amélioration des performances des apprenants s'avèrent efficaces, ce qui infirme dès lors notre hypothèse. Dès lors du point de vue statistique, voilà comment se présentent ci-dessous les conclusions d'analyse :

Tableau 155 : Contexte du second volet de l'hypothèse 3

	Confirmé	Infirmé	Total
Effectif réponses enseignant	1496	1998	3494
Effectif réponses élèves	1543	1070	2613
Total	3039	3068	6107

On s'intéresse à la proportion p d'un échantillon des résultats scolaires obtenus dans les ZEP au vu des piètres performances réalisées par les apprenants.

Hypothèse et risque α

H_0 est l'hypothèse selon laquelle l'évaluation des résultats scolaires obtenus dans les ZEP démontre une inefficacité au vu des piètres performances réalisées par les apprenants.

On teste pour p la valeur théorique 0.5 (50%)

$$\begin{cases} H_0 : p = 0.5 \\ H_1 : p < 0.5 \\ \alpha = 5\% \end{cases}$$

Observations

On dispose d'un échantillon d'offre et de demande au sondage de taille $n = 6107$. On calcule la fréquence de résultats scolaires confirmés $f_{obs} = \frac{3039}{6107} = 0.49$

Vérification des conditions d'application du test

$$n=6107 \geq 30$$

$$np_0=6107 \times 0.5=3053.5 \geq 5 \text{ et } n(1-p_0)=6107 \times (1-0.5)=3053.5 \geq 5$$

Estimation de IA pour T_{obs} associés au risque 5%

$$IA =]-1.645 ; +\infty] \text{ et } T_{obs} = \frac{0.49-0.5}{\sqrt{\frac{0.5 \times 0.5}{6107}}} = -1.57 \in IA$$

Les conditions sur n et sur les effectifs théoriques sont satisfaites

Décision : H_0 n'est pas valide pour un risque d'erreur de 5%.

5.2.4. Interprétation des résultats de synthèse de l'hypothèse 4

À propos de l'hypothèse 4 relative au rôle de l'État comme principal facteur d'entrave à la réalisation des objectifs de la PEP, voici ci-dessous déroulées les conclusions des résultats de synthèse.

Tableau 156 : Synthèse des résultats de l'hypothèse 4 (Apprenants) relative aux facteurs d'entraves à l'atteinte des objectifs de la PEP en ZEP

Variables	Répondants majoritaires	Conclusion
Échec des élèves est dû à l'insuffisance d'enseignants	1	Confirmé
L'abandon des classes par les élèves est dû à l'éloignement de l'école	1	Confirmé
L'échec ou l'abandon des classes est dû à la pauvreté des parents	1	Confirmé
L'échec ou l'abandon des classes par les élèves est dû à l'absence d'écoles	1	Confirmé
L'échec ou l'abandon des classes par les élèves et du aux fléaux naturels	2	Infirmé
L'échec ou l'abandon des classes par les élèves et du aux fléaux sociaux	1	Confirmé
L'échec ou l'abandon des classes par les élèves et dû à l'absence d'énergie	1	Confirmé
Moyenne globale/conclusion	1.14285714	Confirmé

Conclusion : Selon les apprenants, les facteurs d'entraves majeures sont constitués particulièrement par le rôle de l'État, ce qui confirme notre hypothèse.

S'agissant des enseignants :

NB : les chiffres 1, 2, 3 renvoient à l'inefficacité, tandis que les 4,5,6 à l'efficacité.

Tableau 157 : Synthèse des résultats de l'hypothèse 4 (enseignants) relative aux facteurs d'entraves à l'atteinte des objectifs de la PEP en ZEP

Variables	Répondants majoritaires	MGP	Conclusion
Etat est considéré comme responsable de la déscolarisation et des décrochages scolaires dans les ZEP	5	5.0013624	Confirmé
Pauvreté des parents peut être considérée comme une cause majeure de déscolarisation et décrochage scolaire des apprenants	5	4.84174625	Confirmé
Insuffisance d'infrastructure scolaire peut être appréhendée comme une cause majeure de la sous-scolarisation	4	4.16513761	Confirmé
Insuffisance d'enseignants expérimentés peut être considérée comme cause de l'échec des apprenants	5	4.93709043	Confirmé
Aléas naturels peuvent être considérés comme cause majeure à l'entrave à l'atteinte des résultats prédéfinis	4	3.65530799	Confirmé
Aléas conjoncturels peuvent être considérés comme cause majeure de la déscolarisation	4	4.8034076	Confirmé
Absence de traitement discriminatoire du personnel éducatif des ZEP peut être considérée comme facteur d'entrave à l'efficacité de la PEP	5	5.60631229	Confirmé
Insuffisance des matériels didactiques peut être considérée comme cause de la non-atteinte des résultats escomptés	4	4.04444444	Confirmé
L'administration de l'établissement n'est pas suffisamment formée et outillée pour faire face aux réalités du milieu	5	4.60026212	Confirmé
Absence de certaines commodités (latrine points d'eau, cantine) peut être considérée comme facteurs de non-atteinte des résultats escomptés	4	4.11726384	Confirmé
Moyenne globale	4.5	4.5772335	Confirmé

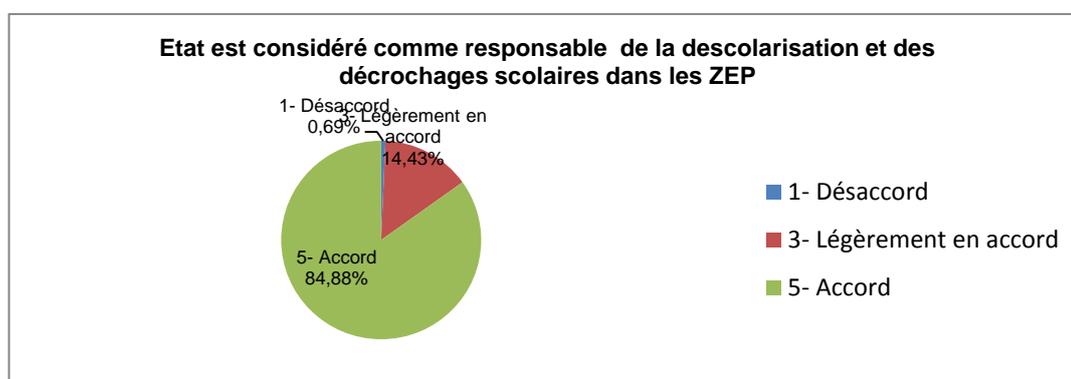
La conclusion des synthèses des enseignants identifie l'État comme acteur majeur de la non-atteinte des objectifs de la PEP et donc de sa réussite.

Cette ultime hypothèse soumise à l'appréciation de nos répondants (élèves) se trouve confirmée à une exception près conformément au tableau exposé en supra. Quoi qu'il en soit, chacune des variables proposées en guise de facteurs d'entraves à la réalisation efficace de la PEP est ici reconnue et confirmée comme majeure à divers degrés certes. De même, les répondants enseignants parviennent à la même conclusion du rôle de l'État. De fait, de manière schématique et davantage synoptique, voici comment s'identifient les responsabilités par ordre d'importance en nous fondant sur ce nouveau recodage.

Tableau 158: Recodage

Modalités	Appréciation
1=2	Désaccord
3=4	Légèrement en désaccord/accord
5=6	Accord

1. Facteurs structurels, l'État et son corollaire : L'État peut être considéré comme responsable de la déscolarisation et des décrochages scolaires dans les ZEP

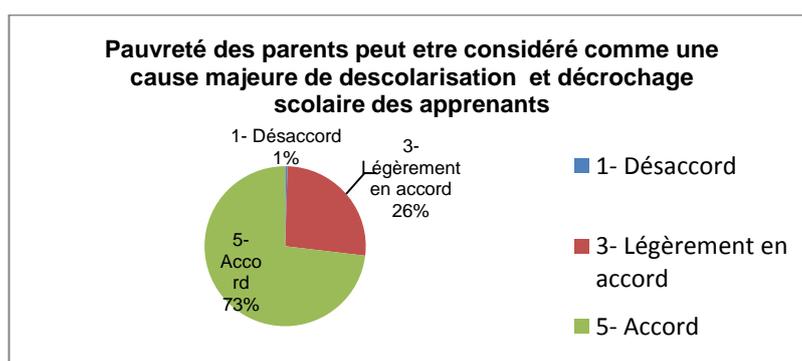
Tableau 159 : Facteurs structurels, l'État et son corollaire

Cette conclusion sur la responsabilité de l'État comme facteur majeur d'entrave majeur à l'efficacité de la PEP relève inéluctablement de ce que les répondants reconnaissent plusieurs manquements à l'implémentation et à la réalisation des objectifs de la PEP à savoir : Absence ou insuffisance des infrastructures scolaires à des endroits où le besoin est pourtant établi, l'absence ou l'insuffisance des taux d'acquiescement à cette donne révèle une fois de plus un autre aspect des divers éléments à l'origine de la non-atteinte des objectifs fixés. Même si le pourcentage d'accord est plutôt « léger » (57%), il n'en devient pas moins significatif (82%) au vu de l'importance que revêtent la disponibilité de l'eau pour la consommation, ou des latrines et cantines dans le bien-être de chacun. À cet effet, un environnement ou de telles mesures ne sont pas forcément garanties ne peut pas décemment permettre l'épanouissement de la communauté éducative pendant les processus d'enseignement-apprentissage. Toutefois, 18% de répondants se prononcent contre cette donne et estiment soit la présence de ces commodités ou du moins de certaines d'entre elles, soit que leur absence ne peut malgré tout être considérée comme facteur majeur de la non-atteinte des objectifs de la PEP en ZEP. En effet, nombreux parmi eux considèrent ces éléments comme facteurs périphériques et non essentiels qui ne sauraient constituer pour la circonstance l'épine dorsale ou du moins le nœud gordien de la réalisation efficace de la PEP en ZEP.

On note par ailleurs l'absence ou l'insuffisance d'enseignants expérimentés lorsqu'on sait qu'ils sont le principal pilier sur lequel se fonde l'éducation, l'absence de traitement suffisamment discriminatoire susceptible de booster le moral des enseignants en service dans ces régions pour assurer leur fidélité, leur stabilité et émulation, une situation sécuritaire pas toujours stable pour permettre des apprentissages assez sereins et paisibles... Tout ou l'essentiel de ces éléments est bel et bien du ressort de l'État sans lequel rien ne se peut et dont la non-garantie génère conséquemment des conséquences graves à l'instar de la déscolarisation, de l'échec scolaire, des décrochages...

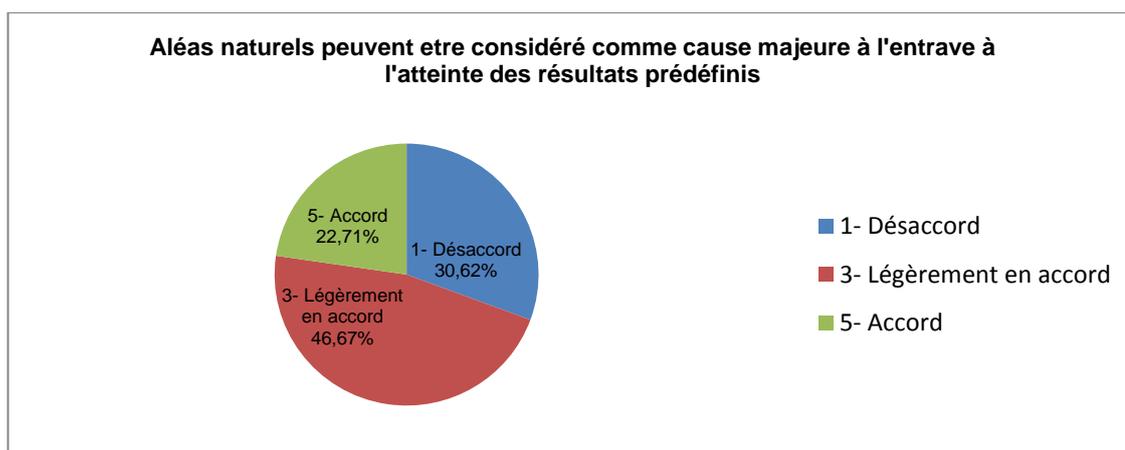
3. Les Facteurs humains - Niveau de vie des parents : La pauvreté des parents peut être considérée comme une cause majeure de déscolarisation et décrochage scolaire des apprenants.

Tableau 160 : Les Facteurs humains - Niveau de vie des parents



Le facteur humain est identifié comme le deuxième après le rôle de l'État dans la mesure où tout développement part de l'Homme. En effet, le niveau de vie, le pouvoir d'achat sa capacité à pouvoir mettre ses enfants dans des conditions décentes d'enseignement-apprentissage, la mentalité émulative ou non des parents sont autant d'éléments qui sont susceptibles de booster ou inversement, décourager les apprenants à s'intéresser à l'école, y rester et réussir. Ce facteur est d'autant plus non négligeable qu'il talonne d'ailleurs le rôle de l'État pour signifier que ce sont les hommes qui forment toute institution et qui décident de s'en servir à bon ou mauvais escient.

4. Les Facteurs naturels et conjoncturels : Les aléas naturels et/ou conjoncturels peuvent être considérés comme causes majeures de l'entrave à l'atteinte des résultats de la PEP en ZEP.

Tableau 161 : Les Facteurs naturels et conjoncturels

À la lecture de ce tableau, on constate que les aléas naturels, loin de constituer la réelle menace que beaucoup auraient pu craindre, constituent plutôt un élément mineur dans l'échelle des responsabilités. En effet, quels que soient les aléas naturels à l'instar des climats rudes, des périodes de crues et/ou des épidémies y afférentes, ces phénomènes restent marginaux et même assez négligeables pour être considérés comme responsables de la non atteinte de la réalisation de la PEP. Ainsi et de manière synoptique, il s'agit préalablement des facteurs structurels liés notamment à l'État à travers ses nombreuses prérogatives (4.6 ou 84,88 %), subséquemment des facteurs humains liés au statut des populations bénéficiaires, leur niveau de vie, leur pouvoir d'achat et surtout leur modèle de pensée et/ou mentalité (4.3 ou 73%), enfin les aléas naturels et conjoncturels (3.04 ou 22,73%). Ainsi les responsabilités se retrouvent clairement réparties sur la base des prérogatives des uns et des autres pour une meilleure rationalisation. Voilà comment se présentent par ordre d'importance les résultats de cette ultime modalité du questionnaire de notre travail de recherche qui confirme par ailleurs notre hypothèse.

Tableau 162 : Classification des facteurs d'entraves à la PEP par ordre d'importance

Facteurs structurels	Facteurs humains	Facteurs conjoncturels
Etat et son corollaire	Niveau de vie des parents	Aléas naturels et conjoncturels
4.69209809 (84,88%)	4.39154161 (73%)	3.04980341 (22,73%)

Notre ultime hypothèse se trouve ainsi confirmée. Dès lors du point de vue statistique, voici comment se présentent nos conclusions :

Tableau 163: Contexte de l'hypothèse 4

	Confirmé	Infirmé	Total
Effectif réponses enseignant	5258	839	6097
Effectif réponses élèves	4300	1801	6101
Total	9558	2640	12198

On s'intéresse à la proportion p d'un échantillon de facteurs qui entravent ou annihilent la réalisation des résultats préétablis.

Hypothèse et risque α

H_0 est l'hypothèse selon laquelle l'évaluation des résultats scolaires obtenus dans les ZEP démontre une inefficacité au vu des piètres performances réalisées par les apprenants.

On teste pour p la valeur théorique 0.5 (50%)

$$\begin{cases} H_0 : p = 0.5 \\ H_1 : p < 0.5 \\ \alpha = 5\% \end{cases}$$

Observations

On dispose d'un échantillon d'offre et de demande au sondage de taille $n = 12198$. On calcule la fréquence d'offre et de demande infirmé $f_{obs} = \frac{9558}{12198} = 0.78$

Vérification des conditions d'application du test

$$n = 12198 \geq 30$$

$$np_0 = 12198 \times 0.5 = 6099 \geq 5 \text{ et } n(1-p_0) = 12198 \times (1-0.5) = 6099 \geq 5$$

Estimation de IA pour T_{obs} associés au risque 5%

$$IA =]-1.645 ; +\infty] \text{ et } T_{obs} = \frac{0.78 - 0.5}{\sqrt{\frac{0.5 \times 0.5}{12198}}} = 61.85 \in IA. \text{ Les conditions sur } n \text{ et sur les effectifs}$$

théoriques sont satisfaites.

Décision : Hsp. 4 est valide pour un risque d'erreur de 5%.

Parvenu au terme de ce point relatif à l'interprétation des résultats d'analyses, il convient de rappeler les conclusions auxquelles nos analyses sont parvenues :

5.2.5. *Les conclusions finales*

À propos des Hypothèses spécifiques :

- **Hsp. 1** : les conclusions du bilan relatif à l'évaluation des projets éducatifs implémentés par l'Etat dans les ZEP, démontre bel et bien une inefficacité de la PEP, et donc un échec au vu des résultats obtenus. **L'hypothèse 1 est valide et donc confirmée.**
- **Hsp. 2** : les résultats de synthèse de l'hypothèse 2 relative à l'évaluation de l'offre en éducation dans les ZEP trahissent une insatisfaction par rapport à la demande attendue sur le terrain et donc un échec de la PEP. **Notre hypothèse 2 s'en trouve donc confirmée.**
- **Hsp. 3** : les résultats de synthèse de l'hypothèse 3 relative à l'évaluation de la qualité de l'éducation dispensée dans les ZEP révèlent une efficacité en matière de qualité de l'éducation et donc une réussite de la PEP, infirmant ipso facto notre hypothèse sur le déficit qualitatif de l'éducation en ZEP. Paradoxalement et s'agissant du second volet de l'hypothèse 3 relative aux résultats scolaires, il traduit une certaine efficacité, quoique légère, au vu des performances de plus en plus mélioratives réalisées par les apprenants. Notre hypothèse sur ce volet s'en trouve dès lors infirmée. En somme **l'hypothèse 3 est infirmée**
- **Hsp.4** : l'ultime hypothèse relative au principal facteur d'entrave à l'atteinte des objectifs de la PEP, reconnaît cette responsabilité à l'État, moins qu'à d'éventuels aléas naturels et/ou conjoncturels et encore moins humains. **L'hypothèse 4 se trouve ainsi confirmée.**

En somme, trois sur quatre de nos hypothèses émises sont confirmées et relèvent principalement l'inefficacité des projets éducatifs, celle de l'offre, mais également du rôle majeur de l'État dans cet échec de la PEP en ZEP. Par contre et contrairement à toute attente, l'hypothèse 3 relative à la qualité de l'éducation et aux résultats scolaires est infirmée et dénote plutôt d'une efficacité qui bien que légère, n'en demeure pas moins une. Dès lors, bien que quelque peu mitigée à hauteur de 75-25 %, **l'hypothèse générale s'en trouve malgré tout confirmée à savoir : Le bilan évaluatif de deux décennies de politique d'éducation prioritaire (PEP) implémentée en Zones d'éducation prioritaire (ZEP) au Cameroun, révèle une inefficacité et donc un échec.** En effet, la finalité de la PEP n'est pas une atteinte tatillonne ou une réalisation partielle des objectifs prédéfinis. Son objectif avéré et non feint est et reste une régularisation du système éducatif qui puisse apporter davantage à ceux qui en ont moins - sans pour autant défavoriser ceux qui en ont plus - de manière à améliorer les résultats des apprenants de ces entités. Pourtant les résultats définitifs auxquels nous faisons face nous

présentent somme toute une réalisation non optimale des résultats escomptés et donc un échec flagrant vis-à-vis des objectifs prédéfinis.

5.3. DISCUSSION DES RÉSULTATS

Au début de cet exercice relatif à la discussion des résultats, il nous convient de rappeler que trois hypothèses sur quatre ont conclu à l'inefficacité de la PEP, tandis que la troisième relative à la qualité et réussite scolaire des apprenants a donné un avis mitigé entre absence de qualité et résultats scolaires paradoxalement satisfaisants. Dès lors, la discussion de ces résultats va se faire autour de quatre éléments majeurs à savoir l'indispensabilité des projets éducatifs (5.3.1.); une offre inopportune à toute rationalité managériale (5.3.2.); une qualité de l'éducation oblitérée par des moyens inappropriés (5.3.3.); des résultats procéduralement biaisés (5.3.4.).

5.3.1. De l'indispensabilité des projets éducatifs

5.3.1.1. Une efficacité envisagée par le truchement du paradigme de l'évaluation au service de la décision (Stufflebeam et Shinkfield, 1985). L'une des raisons majeures pour lesquelles certains bénéficiaires de la PEP proclament l'inefficacité de la PEP en ZEP et en l'occurrence des projets éducatifs, est le fait de l'immensité des ZEP indiquées, mais également la dilution ou la perte de l'essentiel des ressources accordées du fait de la concentration des décisions et des distances à parcourir pour les implémenter. En d'autres termes, un projet éducatif censé être implémenté à l'Est, Extrême-Nord, Nord ou Adamaoua, Centre, doit préalablement prendre corps à des centaines, voire des milliers de kilomètres de là, notamment dans la capitale des institutions, Yaoundé. Ce qui entraîne des pertes des « inputs (humaines, matérielles, financières, informationnelles...) autant au départ qu'à l'arrivée. Le paradigme de l'évaluation au service de la décision théorisée par Stufflebeam et Shinkfield, (1985) stipule le postulat selon lequel tout exercice d'évaluation vise prioritairement « l'amélioration » des décisions adoptées pour viabiliser un projet. Ainsi, la prise en compte des réalités du terrain d'implémentation desdits projets est indispensable pour « une prise de décision optimale ».

Dès lors, le désir d'une atteinte optimale des objectifs de la PEP et en l'occurrence de l'efficacité des projets éducatifs ne peut être envisagé sans la prise en compte des réalités des différents terrains d'implémentation, le tout premier résidant dans une prise de décision locale nécessaire pour un évitement de la dilution des ressources consécutives aux grandes distances entre le Centre décisionnel et la périphérie. Ceci permettrait une prise en compte opportune des contextes d'élaboration, d'adoption et d'implémentation, ainsi qu'une adaptation des décisions

prises aux environnements géographique, anthropologique et sociologique des ZEP concernées. L'avantage ici devient alors l'augmentation des chances de toucher le plus grand nombre d'acteur et de bénéficiaires des projets, de mieux maîtriser les difficultés et autres éléments d'entraves à l'implémentation des projets, l'adéquation entre les projets implémentés et la demande sur le terrain. Grantcraft (2006) et Patricia Rogers (2014) convoquent à cet effet le paradigme participatif qui exige une certaine collégialité avec l'immixtion de toutes les parties prenantes, pour une atteinte optimale de la prise de décision à travers une juxtaposition rationnelle des « arbre à problèmes » et « arbre à solutions ». Ainsi, si l'hypothèse d'une inefficacité des projets éducatifs est définitivement avérée, cela serait indubitablement le fait d'une incongruence dans les décisions et actions étatiques telles que relevés dans la dernière hypothèse que celui de l'implémentation sur le terrain des projets eux-mêmes. De ce fait, la prise en compte de cet élément pour une atteinte optimale des résultats, conforme à l'« arbre à solutions » (May Miller-Dawkins, 2014) pourrait changer la donne et garantir l'efficacité des projets éducatifs.

Toutefois cette manière d'évaluer les projets éducatifs de manière macro, « panoramique » et/ou « généralisante » tel que relevé par Stufflebeam et Shinkfield, (1985) est combattue et contestée par Barbier (1985) qui estime que ce paradigme laisse moins de place à l'« individu » pris dans sa « spécificité » qu'à l'ensemble du groupe pris dans sa généralité, procédure qui dès lors est susceptible de fausser la donne et de pervertir les résultats. Pour Barbier (1985), la prise en compte et la distinction de chaque acteur dans sa spécificité et son individualité sont une condition *sine qua non* de l'évaluation de l'ensemble du système, pour une évaluation réussie et des résultats fiables ou du moins incontestables. De même Campbell (2003) rejette cette approche ultra scientifique qui voudrait à tout prix et à tous les prix conformer l'évaluation au contexte d'implémentation. Pour sa part, la faculté « imaginative » des politiciens chargés d'implémenter les politiques et autres programmes ne devrait pas céder du terrain à une quelconque « démarche scientifique » tendancieusement prédisposée à générer une « prise de décision politique optimale ». Ainsi, la capacité à pouvoir parvenir à une quelconque efficacité des projets éducatifs ici résiderait moins dans une certaine rigidité dans la démarche scientifique plutôt que dans une stratégie prise en compte de certains éléments essentiels à l'instar de l'« équité » et l'« égalité » le sens des valeurs, l'éthique, et/ou la justice sociale (Meuret, 1994).

5.3.1.2. Une efficacité consubstantielle à la théorie du changement. Malgré l'inefficacité des projets éducatifs tels que relevés dans les conclusions de notre recherche, nous observons que la qualité des projets implémentés est telle que leur incidence sur le terrain est assez palpable et donc louable. C'est par exemple le cas s'agissant des projets sur la dotation des

salles de classe et des tables bancs dont le nombre au quotidien permet de relever un changement explicite de l'environnement de travail des bénéficiaires qui de plus en plus, voient leurs établissements être dotés d'infrastructures assez idoines pour des processus d'enseignement-apprentissage appropriés. L'analyse des rapports des dix dernières années des inspections régionales des principales ZEP concernées et même *de la direction des Projets, de l'évaluation et de la Prospective*, montre le rôle positif joué par les projets éducatifs. Ils ont su en effet améliorer l'environnement scolaire en augmentant sensiblement les taux de scolarisation, et en faisant chuter les taux de déperdition scolaire tels que relevés plus loin, grâce entre autres à la construction de nombreuses infrastructures scolaires et à la création des écoles normales dédiées à la formation des enseignants de qualité, lesquelles ont entraîné un changement réel sur le terrain.

Dans sa conceptualisation de la théorie du changement, Anderson (2005, p. 3) estime qu'il s'agit d'un procédé méthodologique dont le but avéré est de générer un « changement radical » d'une situation phénoménologique préexistant. De fait, à l'observance et à l'analyse de la mise en application de nombreux projets éducatifs, il apparaît clairement des changements peut-être pas radicaux, mais cependant mélioratifs de nombreuses situations préexistantes, dont l'incidence sur le vécu quotidien des bénéficiaires est assez visible. Les travaux de Thelen (2004) corroborent d'ailleurs cette appréhension lorsqu'ils énoncent que certaines « réformes institutionnelles » sont parfois à l'origine d'un changement « catatonique » de la société et dont les actions et/ou programmes politiques entraînent une « sédimentation institutionnelle » nettement « observable ». Et de fait, l'inefficacité des projets éducatifs n'est pas synonyme d'inexistence ou d'inutilité des projets, mais simplement de non-atteinte des objectifs prédéfinis. Car quoi qu'il en soit, les réalisations inhérentes à de nombreux projets sont nettement visibles à l'instar de la contractualisation d'enseignants qui a permis un gonflement du nombre d'enseignants avec incidence sur le ratio apprenants-enseignants ; La construction et l'équipement de nombreuses écoles ainsi que le renforcement des capacités du personnel éducatif avec incidence sur la qualité de l'éducation ; L'augmentation du nombre de jeunes filles scolarisées tel qu'illustré plus haut. Craig Valters (2014) énonce cependant que ces changements doivent, pour un véritable avantage aux concernés, être « durables et inclusifs » de manière à profiter au plus grand nombre sur une grande période, permettant en contrepartie de « renforcer l'efficacité des institutions et des mécanismes » en charge de ces politiques. Il est en cela rejoint par Patricia Rogers (2014) qui fonde le changement ainsi observé sur l'« éthique et égalité » primats de toutes situations discriminatoires ou handicapantes imposées par quelques aléas naturels ou conjoncturels.

5.3.1.3. De la stimulation des partenariats à une éducation partagée. Les spécificités assez difficiles des ZEP font qu'elles des régions qui pour bien fonctionner ont besoin d'aide. À cet effet, elles doivent inmanquablement, pour se sortir de la précarité éducative qu'elles traversent, développer une dynamique partenariale (CONFEMEN, 2007) qui puisse stimuler l'amélioration des performances des apprenants. Certes il convient de souligner ici la nécessité pour les décideurs du système éducatif, de simplifier les procédures d'obtention des dons, aides et subventions en Z.E.P et davantage leur usage dans les délais impartis par les clauses y afférentes. Les lourdeurs administratives et nombres autres procédures qui entourent généralement ces dispositifs sont tels que certains projets sont mort-nés ou du moins meurent dans l'œuf simplement du fait des procédures assez éreintantes qui les entourent. En effet, la distance énorme qui sépare le centre décisionnel de la périphérie fait observer que ces Zones sont mises au centre du système managérial autant en matière d'actions pédagogiques qu'en matière d'innovation (Chauveau et Rogovas-Chauveau, 1995). On constate par exemple que la distribution du paquet minimum et de toutes autres subventions qui vont avec, y est de plus en plus constatées prioritairement que partout ailleurs.

De même, nous pouvons souligner que l'essentiel des aides, dons et autres moyens apportés par des partenaires nationaux ou internationaux (Glasman et al., 1995), - MINEDUB, MINESEC, MINEFOP, UNICEF, UNESCO - , privés ou publics (BM, AFD, JICA, Plan International, Counterpart International et Knowledge for Children.), sont prioritairement destinés à ces zones qui, dans le cadre d'une discrimination positive (Saramon, 2003 ; Demeuse, 2003), voient *ipso facto* une amélioration bon gré mal gré, de la scolarisation en général avec tous les avantages y afférents. Augmentation du nombre d'enseignants (avec les fonds IMOAEPT réalisés entre 2006 et 2011) formés avec incidence positive sur les ratios enseignants-élèves par classe, augmentation du nombre d'écoles créées avec incidence sur le taux brut de scolarisation ainsi que le rapprochement de l'école des apprenants ; élimination graduelle des disparités de sexe dans la scolarisation des jeunes filles (Hoxby, 2001 ; Van Zanten, 2001), le tout grâce aux différents projets implémentés. À cet effet précisément, une association des mères est créée et installée indépendamment de l'APE et bénéficie du soutien des PTF dont le but avéré est la promotion de la scolarisation des jeunes filles dans la région du nord et bientôt de l'Extrême-Nord.

Par ailleurs et à propos de l'éducation partagée, elle sous-tend la capacité de l'Etat non plus à imposer pour tous un même système, bien au contraire, à contextualiser les systèmes en fonction des réalités ambiantes. À cet effet, les partenariats locaux seraient davantage privilégiés, idem pour les contrats et autres projets (Bier, 2006). On ne saurait affirmer de manière

péremptoire dès lors la vacuité ou du moins l'inefficacité ou même encore le manque d'efficacité des projets éducatifs implémentés en ces zones, car bien au contraire, l'incidence de leur implémentation est bel et bien visible sur le terrain. Il s'agit somme toute d'un processus dont le travail actuel se veut une évaluation à mi-parcours, lequel préfigure qu'à court, moyen ou long terme, les objectifs prédéfinis pourraient définitivement être atteints.

5.3.2. Une offre inopportune à toute rationalité managériale

5.3.2.1. Du déficit de l'offre éducative. À l'observance, les conditions d'éducation en ZEP ne sont vraisemblablement pas les meilleures au regard des dures réalités et autres conditions de travail que l'on y rencontre. En effet, la superficie seule de ces entités qui font partie par ailleurs des plus colossales du pays, constitue en elle seule un frein susceptible de se muer en limite de la construction d'une offre éducative assez idoine et consistante, du moins par rapport à la demande (Jeljoul, Lopes et al., 2001). A cet effet, il n'est pas du tout facile de promouvoir une offre éducative conforme à la demande du fait entre autres d'un environnement naturel, social et même sécuritaire parfois inapproprié et dont l'incidence sur la jeunesse étudiante est clairement marquante sur leur développement (Zaouche-Gaudron, 2005).

En effet, l'offre reste ainsi minorée et marginalisée dans certains coins des ZEP, avec toutes les conséquences y afférentes (Gouyon, 2006), au détriment des habitudes culturelles qui dictent leur règle sur toute autre activité. Ainsi cet environnement de fait impose la conduite à tenir par tous les acteurs éducatifs, le mode de gestion de l'établissement (CONFEMEN, 2006), les moyens pour y parvenir, les méthodes d'enseignement-apprentissage, en bref le style managérial dans sa globalité doit se conformer, pour une atteinte optimale des objectifs prédéfinis, à l'environnement scolaire ambiant et aux réalités de la localité (Bénabou, Kramarz et Prost, 2003). Or lorsque nous savons que ces réalités sont tout à fait contraires - à défaut d'être hostiles à la norme observée ailleurs -, nous réalisons de ce fait que les conditions et méthodes d'enseignement ne peuvent qu'endosser des spécificités propres pour de meilleures acquisitions scolaires (Brossard et Foko, 2007), susceptibles de booster l'atteinte des objectifs prédéfinis, ou de les retarder au cas où ils s'avèrent inappropriés.

À titre d'illustration, l'instabilité sociopolitique dans certaines parties de certaines ZEP a généré une mobilité scolaire et une augmentation de la population des déplacés internes qui elle-même a généré le gonflement des salles de classe, avec recomposition sociale (Bouchat, Delvaux, & Hindryckx, 2008). Cette envolée du nombre d'élèves dans les écoles a annihilé la notion d'orientation scolaire chez de nombreux apprenants qui en définitive se retrouvent dans

l'obligation de suivre des cursus scolaires ou des cycles d'études qui initialement n'étaient pas le leur ou du moins celui souhaité (Rivkin, Hanushek et al., 2005) ; Ceci pourrait alors justifier les performances peu louables des apprenants en l'occurrence. De même, l'hostilité du climat dans certaines ZEP ou la modicité des moyens empêchent l'éclosion de talents sportifs et/ou culturels faute d'infrastructures appropriées.

- Tout d'abord, de nombreuses ZEP sont sujettes à une certaine instabilité sociopolitique non propice aux processus d'enseignement apprentissage et donc à la non-implémentation de la PEP. À cet effet, l'atteinte d'une quelconque efficacité dans l'action prête à équivoque lorsqu'on sait que la sécurité est le primat de toute action humaine.
- Ce problème sécuritaire entraîne d'ailleurs une panoplie d'autres manquements à l'instar de l'extrême pauvreté avec son corollaire : problèmes sanitaires, hygiène abjecte, nutrition indécente, et sexualité inappropriée dont les conséquences dans l'éducation (Joutard, 1992 ; Van Der klaauw, 2008) se ressentent au quotidien par des taux de mortalité assez élevés, des mariages précoces assez nombreux qui conséquemment polarisent une assistance humanitaire des plus acerbes. Il faut pour la circonstance relever d'ailleurs que les ZEP sont précisément les zones du pays qui abritent le plus grand nombre d'ONG et d'OI venues porter assistance à ces fléaux décriés en sus.
- On constate dans de nombreuses localités des ZEP la non-maîtrise par les apprenants de la langue initiale d'enseignement qui est le français, ce qui constitue un énorme handicap en soit, car la lecture est la première grande barrière dans les processus d'enseignement-apprentissage (Chauveau, 2000). Le fait est que ces zones recèlent pour la plupart de nombreux apprenants qui pour une raison ou une autre, ont suivi une scolarisation tatillonne entre décrochage et rescolarisation, du fait des contingences multiples à l'instar de la guerre ou de l'absence de moyens financiers conséquents, ou encore des habitudes telles que le nomadisme, peu favorable aux apprentissages. Toutes choses qui en somme, aboutissent à cette situation délétère d'acquisitions scolaires problématiques avec incidence sur le processus d'alphabétisation (Brossard et Foko, 2007).
- L'offre éducative tient peu cas de certaines filières jugées de loisirs, culturelles ou artistiques (M. et Lafontaine D. (Ed.), 2008), et moins encore des filières d'excellence. De fait, l'existence de telles filières qui par ailleurs se veulent naissantes ou embryonnaires dans notre contexte scolaire national, illustre de ce que l'école est, reste et/ou devient un milieu non simplement d'apprentissage et de formation aux savoirs, savoir-être et savoir-faire, mais également un lieu de loisirs et d'éclosions de talents tous domaines confondus. Une formation appropriée de l'apprenant dans toutes les acceptions de sa personne et de sa personnalité, ne peut se faire qu'à travers la mise sur pied de lieux

culturels consacrés à la promotion des valeurs sportives, culturelles et artistiques du terroir dans les établissements scolaires, d'où la nécessité d'une redéfinition des curricula d'enseignement et de formation y adéquats (Demeuse & Strauven, 2006).

5.3.2.2. Illustration d'une dichotomie phénoménologique à la lecture des théories de l'action et de l'utilisation(Activité). À titre d'illustration, l'éducation physique et sportive et les activités sportives restent bon gré mal gré les parents pauvres de l'éducation en ZEP, au vu de la nature des différentes offres éducatives y consenties. En effet, le coût des infrastructures sportives n'étant pas une gageure (Benabou, Kramarz, et Prost, 2004), nous relevons une inexistence à défaut d'insuffisance (Jeljouli, Lopes et Degabriel, 2001), quasi structurelle de l'arsenal sportif qui prévaut à la création et au fonctionnement d'établissements scolaires qui à court, moyen ou long terme, peuvent être à l'origine de l'émergence ou de l'éclosion des talents cachés (Thomas, 2005a).

Une telle donne serait pourtant propice à la naissance d'un esprit de compétitivité, de socialisation et d'estime de soi idoine à l'environnement de mondialisation ambiant, tout en limitant, à défaut de faire disparaître, l'esprit d'oisiveté qui caractérise les temps libres de ces apprenants. Tout manquement qui ne peut que corroborer l'inefficacité d'une offre préjudiciable à la demande source précisément d'une appréhension dichotomique de la théorie de l'action et de l'activité (utilisation). En effet, si l'on part du principe selon lequel la théorie de l'action (Parsons, 1951) base ses fondamentaux sur quatre principes préalables majeurs à savoir la poursuite préalable d'objectifs définis, l'adaptation aux aléas environnementaux, l'intégration des acteurs dans le système social, la stabilité normative ou latente, on aboutit alors à la consécration de l'objet en tant qu'« action à mener » plutôt qu'en tant qu'« action menée ». En d'autres termes, le fossé se creuse entre les objectifs initialement définis à travers les actions prévues, et la réalité matérialisée sur le terrain et qui parfois n'a véritablement aucun rapport avec les objectifs de départ. Aussi longtemps qu'il serait impossible d'établir un rapport corrélé entre une action menée sur le terrain et les aléas de son environnement, il serait fortuit et même utopique d'essayer de trouver une certaine justesse à son implémentation.

Suchman (1987) et Visetti (1989) dans leur conceptualisation de la théorie de l'action située (« Situated action ») démontrent précisément l'opportunité pour une action rationnelle menée, d'être et de demeurer contextualisée pour prendre en considération les différentes spécificités de l'environnement où elle se déploie, condition sine qua non de sa réussite et/ou de l'atteinte des objectifs initialement fixés. La PEP dans le cadre de son déploiement et en tenant

compte des spécificités des zones dans lesquelles elle est censée être implémentée, se fixe des objectifs initiaux et définit clairement des actions à mener dans le cadre de sa politique pour atteindre ces objectifs.

Dès lors, l'incapacité pour elle d'atteindre ces objectifs et donc de réaliser des actions bénéfiques qui tiennent compte des aléas du milieu dans lequel elle se déploie sont une preuve soit d'un non respect de ce principe de contextualisation, soit d'une violation purement et simplement de cette mesure avec toutes les conséquences y afférentes en l'occurrence, celle de l'inefficacité de l'offre éducative. Le respect d'une telle mesure éviterait des erreurs matérielles du genre de la construction des établissements scolaires là où il n'y a pas où il y'a très peu de besoins au détriment des zones à effectifs bondés, mais aux infrastructures inexistantes ou insuffisantes (Demeuse, Derobertmeasure et al., 2010) ; Aussi l'affectation des enseignants là où le besoin ne se pose pas, au détriment des zones à fortes demandes (Bouchat, Delvaux, & al., 2005). La congruence avérée et réelle entre « cognition et action » (Suchman, 1987) non seulement empêcherait de telles dérives, mais mieux, générerait une savante harmonie entre offre et demande, théorie et pratique, objectifs visés et actions réellement menées sur le terrain. La congruence ainsi créée entre théorie et pratique, objectifs et actions de terrain, devient ipso facto à l'origine du lien incorruptible entre l'homme et son environnement (Visetti, 1989) et partant, d'actions qui prennent toujours en compte les spécificités de son milieu.

La dichotomie phénoménologique se matérialise alors dès l'instant où si la théorie de l'action peut être considérée comme la manière dont une action devrait fonctionner, la théorie de l'utilisation renvoie quant à elle à la manière réelle avec laquelle ladite action est effectivement menée ou réalisée sur le terrain. En d'autres termes, la théorie de l'utilisation (activité) autant que celle de l'action permettent de mettre en évidence le gap susceptible d'exister entre abstraction et réalité, théorie et pratique, de manière à relever les limites, identifier les différences, et juguler les manquements. Ainsi les différences entre demandes et offres éducatives fussent-elles humaines, matérielles, financières ou communicationnelles, sont facilement perceptibles à l'implémentation de ces deux théories qui nous permettent somme toute de conserver une vision ambivalente de ce programme.

5.3.2.3. Un ratio enseignants-apprenants préjudiciable à la PEP. Le déficit prononcé en matière d'offre éducative n'est pas uniquement observable dans le seul cas infrastructurel tel que précédemment illustré, mais bien également en matière de ressources humaines. En effet, bien qu'une certaine embellie ait été observée au cours de la période 2006-2011 pendant laquelle de nombreux enseignants ont été intégrés dans le corps de l'Éducation nationale, il faut néanmoins

souligner que le ratio enseignants-apprenants, même s'il s'est amélioré en se rapprochant de la norme édictée, reste malgré tout en dessous des seuils escomptés, au grand dam de la réussite des apprenants (Piketty, 2004 ; Radica, 1995). En effet, que ce soit dans le primaire ou le secondaire, on note un déficit d'enseignants, ce qui ne peut nullement contribuer à l'efficacité de la PEP, lorsqu'on sait que l'enseignant en est le pilier majeur (OCDE, 2005). En effet, l'augmentation toujours plus croissante des effectifs des apprenants est difficilement soutenue par celle des enseignants, que ce soit au primaire qu'au secondaire. À titre d'illustration concernant le cycle primaire, le Rapport d'analyse des données de la carte scolaire 2013/2014 informe de ce que la décennie 2005-2014 a connu une croissance exponentielle d'apprenants de l'ordre de 3.8 par an pour un nombre approximatif de 2.959.135 à 4.136.912, alors que le ratio enseignants-apprenants oscille autour de 1 enseignant pour 74 élèves dans l'ensemble, et pire encore en ZEP. Ceci est d'autant plus préjudiciable à la PEP qu'elle procède très souvent de l'irrationalité managériale décriée plus haut en matière infrastructurelle et qui étend ses tentacules dans la répartition des ressources humaines où nous pouvons parfois observer une recrudescence d'enseignants et autres personnels là où la demande n'est pas nécessairement prégnante, au détriment des zones véritablement indigentes. Voici par exemple ce qu'affirme à ce titre un cadre des services déconcentrés des Enseignements Secondaires d'une ZEP en zone rurale :

les besoins en enseignants ici sont fondamentaux, car pas d'enseignants, pas d'enseignements... et pas d'enseignement, pas d'apprentissage. Les enseignants...si on admet qu'ils sont parfois en quantité suffisante, ne sont pas toujours envoyés là où le besoin se pose le plus... Sinon, comment comprendre que certains établissements homologues reçoivent davantage d'enseignants dans des disciplines où le besoin n'est pas avéré, alors que d'autres en manquent cruellement ? CAD.MES.NO1

Ce genre de réflexion est d'ailleurs légion lorsqu'on parcourt nombre d'établissements des ZEP. On relève par exemple que les établissements des ZEP en zones urbaines sont plus privilégiés en offres multiples comparativement aux établissements des ZEP en milieu rural, même lorsque le besoin y est le moins prégnant (Chauveau, Rogovas-Chauveau, 1995). La conséquence directe et majeure d'une telle donne est que l'on se retrouve en ZEP rurales avec des classes bondées où parfois un seul maître lorsqu'il s'agit du primaire, doit tenir toutes les classes de la SIL au CMII (Pôle de Dakar, 2008) ; ou encore des établissements où le chef d'établissement est en même temps le maître de toutes les classes. Il se trouve dès lors à défaut de les départager, dans l'obligation de réunir tous ses apprenants dans une ou deux salles de classe rapprochées, pour pouvoir faire bénéficier à tous et à chacun des apprenants, de quelques heures d'apprentissage au quotidien, avec toutes les incidences y afférentes dans leur performance (Piketty et Valdenaire, 2006). Dans le secondaire, on assiste plutôt à un phénomène

d'interdisciplinarité forcée dans lequel le professeur d'une discipline est obligé d'enseigner des disciplines jugées connexes ou voisines (français-philosophie-histoire-géographie-EC; physique-chimie-mathématiques...). À défaut, le chef d'établissement doit se battre pour recruter des vacataires si l'APE en a les moyens, lesquels vacataires se trouvent parfois être des anciens élèves de l'établissement n'ayant pas pu franchir le seuil de l'université et moins encore d'une école normale, la logique étant simplement qu'il faille rapidement parer au plus pressé (Chartier, 1995). Et ici encore, il faudrait que l'établissement puisse suffisamment motiver ces enseignants vacataires à rester par un salaire conséquent et régulier, ce qui ne semble pas toujours être le cas, et qui est très souvent à l'origine de nombreux désistements (Clotfelter, Glennie, Ladd et al., 2008 ; Prost, 2013). Une telle réalité ne peut judicieusement conforter la PEP et moins encore contribuer à rendre véritablement efficace l'offre éducative.

5.3.2.4. Une irrationalité managériale inappropriée à la logique de la justice. Comme précédemment relevées, certaines écoles primaires et/ou secondaires sont créées dans des environnements où visiblement la nécessité n'est pas avérée, compte tenu du nombre d'apprenants que l'on y observe ; Et quelques informations glanées çà et là nous permettent de réaliser l'iniquité de telles offres telle que le stipule fort opportunément ce cadre des services déconcentrés de l'Éducation de Base d'une ZEP.

De nombreux établissements existent à des endroits où ils ne devraient fondamentalement pas exister... Certains (...) ont simplement été détournés par des élites de ces zones ou des personnalités ressources, au détriment des zones plus demandeuses ... bref, des zones initialement ciblées.... . CAD.MEB.ES2.

L'une des conséquences majeures de cette réalité est dès lors que nous observons des établissements où les infrastructures existent et sont effectivement appropriées à la norme technique et technologique en vigueur, mais dans lesquelles les effectifs sont quasi inexistantes à défaut d'insignifiants ; Des établissements où le personnel enseignant est présent, mais sous employé du fait de l'absence d'apprenants suffisants pour justifier leurs présences, et donc d'un ratio apprenants-enseignants défavorable aux enseignants. Le phénomène inverse, mais similaire peut être par ailleurs observé dans d'autres localités des ZEP où l'on constate l'existence d'établissements quasi bondés dans lesquels le ratio enseignants-apprenants est supérieur à la norme. Ceci peut être le fait de l'absence ou l'insuffisance des infrastructures et des personnels appropriés, alors que l'offre infrastructurelle et en ressources humaines susceptibles de leur permettre d'ajuster la donne est détournée de manière inappropriée d'ailleurs, créant l'atmosphère d'une irrationalité managériale des ressources destinées à l'offre, en conformité avec la demande. C'est ici d'ailleurs que doivent intervenir justice et équité grâce auxquelles

aucune personne n'est lésée. De fait Van Parijs (1991) dans sa conception de la théorie de la justice stipule que : « Une institution est juste lorsqu'elle n'opère aucune distinction arbitraire entre personnes dans l'attribution des droits et des devoirs et lorsqu'elle détermine un équilibre adéquat entre revendications concurrentes portant sur les avantages de la vie sociale ». (p. 71)

La mise en application de cette définition sous-tend de ce fait une prise en compte, mais davantage un respect de la demande de tous et de chacun, une demande somme toute conforme à l'offre, dans laquelle on offre le plus à ceux qui en possèdent et le moins dans le cadre de la justice et de l'équité. Rawls, (1995, p. 347) en profite d'ailleurs pour insérer une telle théorie dans le carcan de trois principes à savoir :

1. le principe d'égalité de liberté suivant lequel tous les individus bénéficient d'une égalité dans l'exercice de leur liberté, lequel exercice présuppose cependant l'existence d'une égalité préalable des « inputs (ressources) » disponibles nécessaires à la dilution de toute disparité ;
2. le principe d'égalité équitable des chances suivant lequel « à compétences égales, chances égales » (Rawls, 2003, p. 71) ; en d'autres termes, toutes les sollicitations ou postes de responsabilités doivent être équitablement ouverts sans discriminations, à tous ceux ayant la compétence requise, de manière à égaliser les chances en ouvrant le poste à ceux issus des classes défavorisées, sans pour autant écarter ou discriminer ceux issus des classes favorisées Brighouse (2000, p. 70). Suivant ce principe, les apprenants handicapés devraient par exemple disposer de plus de moyens que ceux ne souffrant d'aucun handicap, idem pour ceux issus des familles ou zones naturellement défavorisées.

De fait grâce à l'offre qui pourrait suivant cette approche être émise, tous les apprenants, en tenant compte de leurs forces et faiblesses, bénéficieraient d'un soutien juste et équitable proportionnellement à leurs besoins, de manière à respecter une certaine rationalité managériale entre offre et demande (Brighouse, 2000, p. 140) par une dotation opportune de « ressources éducatives efficaces ». Ainsi du côté des apprenants défavorisés, les manquements deviennent compensés par des apports conséquents, tandis que du côté des apprenants naturellement favorisés ou nantis, l'offre deviendrait simplement une sorte d'excédent. Le préjudice inhérent à l'inefficacité d'une offre inadéquate à la demande devient dès lors compensé dès l'instant où les inégalités dans la dépense de « ressources éducatives efficaces » pour les élèves sont en corrélation positive avec les inégalités de richesses des ménages, les inégalités du

niveau scolaire des parents, et enfin avec le niveau du talent des élèves (Brighouse, 2000).

3. le principe de différence ou principe de « maximisation du minimum » stipule qu'il faille non pas faire disparaître les différences ou les combattre, mais plutôt en tenir compte dans la prise des décisions et la répartition des ressources, de manière à établir une certaine « complémentarité » Rawls, (1987, p. 17), condition indispensable à la mise en œuvre de l'équité (Arnsperger, 2003), et l'égalité Meuret (2000, p. 7). Dès lors, la répartition des ressources à travers la construction des infrastructures ou l'affectation des enseignants ne pourraient atteindre le seuil d'efficacité qu'une fois les notions d'équité et égalité implémentées.

5.3.2.5. Des nominations impromptues et/ou indues. De nombreux enseignants nous ont fait la confidence de nominations impromptues ou indues ou inattendues dont l'objectif réel ne visait pas forcément une quelconque promotion suite à un travail bien accompli régi par ailleurs par le profil de carrière, mais bien davantage une stratégie de maintien en poste en ZEP dans des conditions de décrochage ou de redéploiement. En effet l'État dans le cadre de la PEP semble avoir opté en guise de prime à la sédentarisation (Prost, 2013), d'offrir aux enseignants désireux d'être redéployés hors ZEP une nomination parfois peu consentie, avec l'espoir de persuader ces derniers à rester. Le problème majeur alors est que très peu sont parfois préparés à ces postes de responsabilités et se retrouvent souvent jetés en premières lignes dans un contexte peu maîtrisé.

De même, il existe peu de formations susceptibles de les préparer à une telle donne dans un environnement où une telle mesure se doit pourtant d'être un principe. Accéder à un poste de responsabilité sans préparation préalable ne fût-ce que psychique peut s'avérer être une catastrophe au moment opportun. Cette impréparation tacite pour nombre d'entre ces nouveaux responsables pas toujours aguerris à l'environnement ni aux tâches essentielles, constitue à n'en point douter une faillite dans la marche vers la réalisation des objectifs de la PEP. Gérer un établissement dans une ZEP, ou contribuer à cette tâche n'est pas similaire à le faire hors ZEP et en cela le management en un tel contexte requiert un apprentissage préalable en vue d'avoir une parfaite mesure des difficultés inhérentes à l'environnement de l'établissement, et des moyens alloués ou à allouer pour leur résolution.

De fait, même l'espèce de prime qui réside en des promotions hâtives ou inopportunes à des postes de responsabilités n'est pas assez suffisante pour convaincre ces enseignants à demeurer en poste, le rêve justifié de chacun étant d'aller prêter ailleurs sous des cieux moins austères et conséquemment plus cléments. Cette donne devient de ce fait l'une des raisons essentielles de la juvénilisation tous azimuts de ce personnel enseignant qui vient en grand

nombre des grandes écoles, pendant que les anciens, dans le cadre de mutations et autres mobilités professionnelles, s'en vont ailleurs, très souvent hors ZEP ou du moins en ZEP urbaine, moins hostile. De ce fait, la qualité de l'éducation ne peut qu'en prendre en grand coup, car comme précédemment démontré, la sédentarité d'un enseignant forge son expérience et consolide son expertise face aux difficultés du milieu, pour une meilleure gestion des tâches d'enseignement-apprentissage. Le rapport Moisan-Simon, (1997) est d'ailleurs assez explicite en la matière lorsqu'il soutient que la stabilité du personnel éducatif est une condition *sine qua non* de la réussite des apprenants en ZEP, laquelle elle-même passe par la qualité de l'éducation.

5.3.2.6. Une offre éducative somme toute réelle, mais insuffisante. Qu'elle concerne directement les infrastructures scolaires ou autres éléments de loisirs y afférents, l'offre éducative en ZEP reste inappropriée du fait de nombreux attermoissements entre incohérence, insuffisance, et même impuissance. En effet concernant spécifiquement le cycle primaire, sur les 82 013 salles de classe – dont 51 229 pour le secteur public - que compte le pays en 2014 selon l'INS, 71,2% sont en matériaux définitifs tandis que l'essentiel des 28,8% de celles en matériaux provisoires est pour la plupart logé en ZEP (78 ,4%). Ce ratio démontre de ce que les efforts relevés en matière d'offres infrastructurelles comportent de nombreux couacs qui restent à parfaire.

De fait, des 11% en semi-dur et 19% en matériaux provisoires du seul secteur public, les $\frac{3}{4}$ restent malheureusement logés en ZEP. Lorsque par ailleurs l'on prend en considération l'autre aspect de cette offre qui concerne les éléments de loisirs nécessaires aux processus d'enseignement-apprentissage, les mêmes sources font état de ce que sur les 8% d'écoles publiques pourvues en électricité, seule 1/1000 l'est en ZEP, soit un ratio suffisamment insignifiant pour en être relevé. Ainsi, 39% de disponibilité en eau potable dont moins de 5% en ZEP, 43% de latrines dont moins de 10% en ZEP, 3% de cantines scolaires ;

Pourtant certaines décisions politiques ont contribué à restaurer le blason de l'Etat et à booster la PEP à l'instar de l'instauration de la gratuité de l'éducation au primaire dans le cadre de l'EPT, la contractualisation par l'Etat de 37 000 enseignants, instituteurs vacataires, maîtres de parents et titulaires de CAPIEMP entre 2007 et 2012. Toutes choses qui ont permis de redynamiser le secteur, améliorer les ratio enseignants-apprenants, dynamiser la qualité de l'éducation et partant les performances des apprenants.

Il en est de même avec la création de nouvelles écoles normales supérieures grâce auxquelles le nombre d'enseignants du secondaire formé et intégré annuellement par l'État a connu un impact mélioratif dans le secteur éducatif. Lorsque sur le plan infrastructurel nous

ajoutons entre 2008 et 2011, la construction et l'équipement de 13 582 salles de classe et la réhabilitation de 2780 autres, l'aménagement de 2000 latrines et 2500 points d'eau, on convient que l'État ne reste pas les bras croisés, mais indubitablement que la difficulté réside dans la rationalisation de ces infrastructures.

5.3.3. Une qualité de l'éducation oblitérée par des moyens inappropriés

5.3.3.1. Une absence de primes indemnitaires préjudiciables à l'efficacité de la PEP.

Si l'esprit et la forme initiaux de la PEP sont réellement d'améliorer les performances des apprenants en ZEP, ceux-ci ne peuvent passer fondamentalement que par une amélioration substantielle des conditions de vie (Bénabou, Kramarz et Prost, 2003), d'enseignement-apprentissage des bénéficiaires de ladite politique que sont prioritairement les enseignants et les apprenants. Et de fait, le contexte délétère dans lequel évoluent aujourd'hui encore ces bénéficiaires, ne saurait surprendre quant aux conclusions d'inefficacité qui ont conséquemment sanctionnées les offres éducatives et suscitent toujours une vive curiosité sur celles d'efficacité qui sanctionnent la qualité de l'éducation autant que les résultats scolaires. Est-ce à dire que ces bénéficiaires ont intégré l'esprit de résilience au point de pouvoir produire des résultats assez louables sans les moyens qui vont avec ?

En effet, seule une telle donne est susceptible d'expliquer pareil phénomène : Produire beaucoup avec peu. Ceci permet de considérer la réussite d'un seul comme un exploit de tous, et qui ipso facto entretient l'espoir d'un lendemain meilleur. Quoi qu'il en soit, nous devons souligner ici que si donc les enseignants, en se contentant de si peu sont à mesure de produire tant, non proportionnellement aux moyens qui leurs sont alloués, qu'en serait-il dès lors si l'État leur offrait le peu nécessaire pour booster leur dynamisme ? Les performances des apprenants s'en trouveraient assurément décuplées et les résultats améliorés pour une efficacité encore plus avérée de la PEP. La non-existence d'une prime spéciale (Jeljoul, Lopes et Degabriel, 2001), à l'endroit des enseignants évoluant en ZEP devient quel que soit leur esprit résilient, un facteur non négligeable susceptible d'altérer l'efficacité de la PEP et en l'occurrence la qualité de l'éducation y consécutive. En effet, l'existence d'un tel élément constituerait à n'en point douter un stimulus susceptible de booster l'engouement de ces derniers à la tâche nonobstant les difficultés rencontrées.

Le paradigme sociologique de Bourdieu et Passeron (1964, 1970), Boudon (1973), postule à cet effet, la nécessité de la prise en compte des disparités au cours de l'évaluation d'une politique, gage de fiabilité et de validité. En effet, estime Perrenoud (1984), une évaluation qui

ne prend en considération les divers clivages et autres divergences constatés entre les différents acteurs, bénéficiaires et/ou parties, ne peut que générer une « excellence scolaire » qui va davantage « magnifier le fort » et « fragiliser le faible », contribuant non plus à réduire les disparités naturelles ou conjoncturelles, mais davantage à les sacraliser, les enraciner et même les envenimer, exactement selon cette affirmation de Bourdieu (1966) cité par Perrenoud (1979) qui stipule que :

pour que soient favorisés les plus favorisés et défavorisés les plus défavorisés, il faut et il suffit que l'école ignore dans le contenu de l'enseignement transmis, dans les méthodes et les techniques de transmission et dans les critères de jugement, les inégalités culturelles entre les enfants des différentes classes sociales : autrement dit, en traitant tous les enseignés, si inégaux soient-ils en fait, comme égaux en droits et en devoirs. (p. 366).

Ainsi, l'établissement d'une discrimination positive (Meuret, 1999 ; Felouzis et al., (2005) aux fins de booster le moral et encourager les enseignants des ZEP, pourrait être largement idoine et améliorer davantage leur efficacité dans le service tout en stimulant leur rendement. L'ignorance volontaire et unilatérale de cette donnée par l'État est un facteur majeur à l'origine de non - atteinte de l'efficacité, ou d'une atteinte légère de l'efficacité en matière de qualité éducative et de résultats scolaires des apprenants. De même, la quasi inexistence ou insuffisance de certaines commodités (Derouet, 1992) à l'instar de points d'eau, maisons de passage ou d'habitation, d'électricité, sont des éléments qui handicapent énormément l'implémentation de la PEP (Buisson-Fenet, 2007). Revue internationale de politique comparée et rendent problématique et dubitative son efficacité en terme spécifiquement de qualité. Du côté des apprenants, la non-existence d'heures supplémentaires pour pouvoir pallier aux heures d'enseignement-apprentissage perdues du fait de la prégnance des aléas naturels (intempéries diverses, inondations, sécheresse intense) et conjoncturels (insécurité, crises et tensions diverses), est un élément qui contribue à altérer efficacement l'efficacité de la qualité de l'éducation en ZEP et globalement de la PEP.

5.3.3.2. Un dépeuplement giratoire manifeste d'une certaine inefficacité. Dans certaines ZEP notamment dans l'Est, le Nord et l'Extrême-Nord notamment, on observe un phénomène de dépeuplement-repeuplement périodique de certaines localités dans lesquelles le nombre d'apprenants se vide au cours de certaines périodes pour se reconstituer lentement sur d'autres, lorsqu'elles ne se vident pas totalement de manière quasi pérenne. En effet, si les aléas naturels et/ou conjoncturels (insécurité, crises et conflits, sécheresses longues et intenses qui entraînent la famine) perdurent dans le temps, la conséquence majeure est alors le dépeuplement des populations qui vont chercher de meilleures conditions de vie, de travail et d'éducation

ailleurs. En effet, les départs et retours intempestifs au gré des aléas naturels et conjoncturels empêchent conséquemment aux différents processus d'enseignement-apprentissage de se déployer dans les normes de l'art sur les temps initialement impartis et suivant les canons méthodologiques préétablis, avec toutes les conséquences y afférentes en matière de qualité de l'éducation (Chartier A.-M., 1995). En outre, la rudesse de ces environnements génère très souvent un effet de stigmatisation qui construit alors autour d'elles une mauvaise réputation qui ne stimule plus les parents à y emmener ou scolariser leurs enfants. De nombreux parents affectés dans ces localités préfèrent alors généralement s'y rendre seuls, laissant femmes et enfants, fortune et bagages en arrière-plan dans des localités jugées plus vivables, ce qui entraîne du même coup une baisse de la population d'apprenants qui s'en vont dans des localités plus clémentes. Il en est de même d'ailleurs pour la population des enseignants affectés dans ces régions qui, du fait de l'absence de certaines commodités comme précédemment citée, préfèrent souvent résider loin de la localité d'affectation dans une ville jugée plus accueillante, avec toutes les répercussions que cela entraîne en matière de régularité, d'assiduité et de ponctualité au service.

Toutefois, une certaine stabilité commence cependant à être observée avec la création des Universités et Grandes Écoles dont la naissance semble booster l'engouement des jeunes générations à apprendre et stimuler les jeunes de la diaspora et des régions hors ZEP à venir fréquenter en ces zones longtemps redoutées. En effet, la création et vulgarisation des grandes écoles en ces milieux a boosté le niveau des enseignants qui corrélativement ont amélioré le niveau de leurs enseignements, car désormais recrutés pour la plupart sortant des universités. L'incidence d'une telle donne est visible ainsi outre en qualité de l'éducation (Van der Maren, J.-M., et Poirier, L., 2007), mais également en quantité, avec notamment une amélioration permanente des ratio enseignants-apprenants au cas où l'on prend en compte les vacataires et maîtres des parents qui, bien que ne jouissant pas du statut officiel d'enseignants, n'en ont pas moins qualité, ayant le niveau requis de par leur passage dans une école de formation. En effet, le taux d'encadrement national chute à 1 enseignant pour 52 apprenants dès lors, mais un peu plus en ZEP (Rapport d'analyse des données de la carte scolaire 2013/2014).

De fait, cette stabilisation des effectifs à défaut de leur croissance, semble se justifier désormais par l'augmentation des ressources humaines concernant le corps professoral, car les établissements n'ont plus d'énormes difficultés à pallier leur déficit en enseignants, recrutant directement, même dans le cadre de simples vacances des individus sortis tout droit des écoles normales ou du moins des universités. Ainsi, la stigmatisation qui était à l'origine de nombreux départs d'apprenants du fait de l'absence ou de l'insuffisance d'enseignants expérimentés est

désormais battue en brèche et l'on assiste à un regain de revitalisation du personnel enseignant grâce au rapprochement des universités et autres écoles de formations. Dubet et Duru-Bellat (2004) remarquent, à partir des évaluations des politiques de discriminations positives menées dans différents pays, que ces politiques sont parfois contre-productives du fait notamment de la stigmatisation qu'elles induisent, avec pour conséquences majeures la diminution graduelle de la taille des classes.

Cette tendance reste d'ailleurs avérée et soutenue aussi longtemps que la situation sécuritaire reste stable, le contraire devant immanquablement générer l'effet contraire à savoir, la baisse ou l'augmentation de la taille de la classe, selon sa position. En somme, s'il est justifié de reconnaître que l'implémentation de la PEP a énormément réalisé en matière d'offre de ressources humaines et partant, a d'une manière ou d'une autre régulé la taille de la classe, on ne saurait néanmoins le tenir pour acquis compte tenu des aléas conjoncturels qui loin d'être maîtrisés, dictent conséquemment leur loi dans les ZEP, et fragilisent leur capacité à parvenir au seuil de réalisation des objectifs prédéfinis par la PEP. Ainsi, tandis que l'on note une baisse de la taille des classes en ZEP dans les zones politiquement instables, on note corrélativement une augmentation de la taille des classes dans les milieux urbains des mêmes ZEP du fait des nombreux apprenants, qui ayant fuit la guerre ou les troubles y consécutifs, vont se réfugier en ZEP urbaine ou du moins en zones plus stables. Si l'on admet somme toute avec Piketty (2004) que la taille de la classe est un facteur majeur de la réussite des apprenants, surtout des plus défavorisés, alors on pourrait considérer cette amélioration des ratio enseignants-apprenants comme justifiant la qualité et les résultats scolaires, sans pour autant mettre en berne les autres facteurs inhérents au milieu et qui militent à l'annihilation de cette donnée, nous offrant d'entretenir logiquement en la matière un doute raisonnable.

5.3.3.3. Une juvénalisation peu propice à l'esprit et aux objectifs de la PEP. La création opportune des écoles normales dans un contexte marqué par le déficit d'enseignants a permis de redorer le blason de ce corps en perte de vitesse, où le personnel après plus d'une décennie n'avait pas été rajeuni du fait de la conjoncture économique (1990-2000). Mais les nombreux projets et autres programmes éducatifs mis sur pied par l'Etat avec très souvent l'aide des bailleurs de fonds et autres partenaires internationaux ont permis de revitaliser ce corps par des contractualisations massives et autres recrutements à bon escient (2006-2011). Les premières zones à avoir bénéficié de cette embellie sont précisément les ZEP pour lesquelles Trancart (1998) reconnaît d'ailleurs qu'elles abritent « le plus d'enseignants de moins de 35 ans et de non titulaires ».

Toutefois, si une telle mesure peut sembler salvatrice pour le système éducatif en général, elle l'est moins pour la PEP implémentée en ZEP, compte tenu de ce qu'il faut reconnaître selon un adage que : « *Ce sont les vieilles marmites qui font les meilleures sauces* ». En effet, l'un des principes de la PEP est la recherche, la sédentarisation et la promotion des enseignants expérimentés et suffisamment aguerris aux difficultés du milieu de vie, et aux difficultés suscitées par les apprenants desdites zones (Prost, 2013). Ainsi, un rajeunissement permanent ou tous azimuts des ressources humaines (enseignants) en ZEP est nettement plus préjudiciable que salubre à la PEP en ZEP, et susceptible de générer non pas l'effet escompté à savoir la maîtrise des processus d'enseignement-apprentissage en contexte difficile par les enseignants, mais bien au contraire, de le fragiliser en vertu de l'extrême jeunesse et donc de l'inexpérience de ces jeunes enseignants (Clotfelter, Ladd, et Vigdor, 2006). Les difficultés inhérentes au milieu exigent de façon permanente la présence d'enseignants expérimentés et rompus à la tâche, qui savent autant manier la carotte et le bâton de manière à parvenir aux meilleures performances des apprenants dont ils ont la charge.

Il est logique que dans le cadre de la PEP, l'État fasse la part belle des affectations et autres dotations en ressources humaines aux ZEP, mais la meilleure stratégie d'atteinte en efficacité serait non pas d'y envoyer de manière massive et soutenue des novices dans l'art et la profession, dont le temps d'expérience prendrait inmanquablement des années avant aguerrissement, mais bien mieux, d'y fidéliser ceux expérimentés (Van der Maren et Poirier, 2007) qui ont un palmarès suffisamment étoffé sur leur carrière pour une zone qui ne prête pas le flanc à la tergiversation. Faut donc l'affectation de nouveaux enseignants chaque année dans des zones où les anciens ont du mal à s'enraciner, compte tenu de la rigueur et de l'originalité des difficultés ambiantes. Il faudrait trouver simplement un système de prime palliative susceptible de fidéliser les plus expérimentés aux fins de les décourager à partir, ou de les encourager à rester. C'est d'ailleurs ici que l'approche habilitative ou empowerment theory de l'anthropologue Fetterman (1996) trouve toute sa pertinence lorsqu'elle invoque et convoque la participation et la collaboration de tous les acteurs impliqués dans le programme d'évaluation. En effet, l'appropriation par chacun des acteurs du programme d'évaluation ne peut que constituer un plus, et partant une plus-value non seulement dans l'atteinte des objectifs, mais également dans la participation de tous pour un haut degré de fiabilité. Cette « habilitation » permettrait ipso facto à toutes les parties prenantes de se fondre dans leur environnement de vie et de déploiement (Fetterman, 2005 : 10) pour des résultats conséquents. De fait, cette approche théorique sous-tend l'entrée en matière de certains éléments conceptuels à l'instar du leadership, de la prise de décision, le contrôle, la participation, la collaboration. Bref, les trois étapes

majeures convoquées par Fetterman, (2005) pour implémenter cette approche ne peuvent que convenir conséquemment à la PEP dans ce contexte à savoir : « *mission, taking stock et planning for the future* ». Dès lors, la première étape, celle de la « *mission* », doit ici consister à identifier, rassembler et briefer tous les acteurs et parties prenantes à l'exercice d'évaluation concerné par la PEP, de manière à établir un consensus entre eux ; La seconde, celle du « *taking stock* », à construire une « grille de lecture » classifiant par ordre de priorité les différentes activités à mener ; Et la dernière celle du « *planning for the future* » à construire collégialement avec tous les participants, les stratégies idoines pour une atteinte optimale des objectifs prédéfinis. Ainsi, participation, collaboration, collégialité deviennent les maîtres mots de l'habilitation pour faire des enseignants des ZEP, des personnels aptes et enclins à produire et à fournir en temps réel et de manière optimale les résultats escomptés, notamment dans le cadre de la PEP.

5.3.3.4. Un déficit de formations à contre-courant du principe de qualité de l'éducation. L'importance des formations continues dans le cadre d'un renforcement permanent des capacités des enseignants particulièrement en ZEP n'est plus à démontrer (Demeuse & Strauven, 2006), mais reste dans certains contextes et environnements, problématiques. En effet, il n'est pas surprenant de rencontrer en ces régions des enseignants qui ont cumulé des mois à défaut des années d'enseignement sans avoir pu suivre dans le cadre de la PEP, une formation continue - séminaires, réunions ou ateliers pédagogiques - nécessaire pour le relèvement de son niveau d'enseignement-apprentissage (Bressoux, 1996), et/ou l'acquisition de nouvelles techniques et méthodes didactiques. Des réalités assez inconformes aux idéaux de la PEP qui ne peuvent contribuer à son efficacité et moins encore au relèvement du niveau d'expertise des enseignants dans un environnement où une telle mesure serait pourtant une plus-value. Le fait que certains enseignants ne puissent pas participer à ces rencontres pour des raisons diverses à l'instar des grandes distances qui les séparent de la métropole ne peut servir efficacement la PEP. Ainsi, certains se retrouvent à se battre en solo pour trouver des solutions idoines aux difficultés du milieu, faute d'une solution assez digeste mise à leur disposition à l'instar d'une réduction des distances de travail. Pourtant, l'existence de ce type de formation accessible à tous constituerait un point positif de développement des compétences et aptitudes des enseignants en matière d'élaboration des méthodes pédagogiques d'enseignement, de construction des stratégies de remédiation, de définition d'objectifs intermédiaires, d'identification des faiblesses des apprenants et autres difficultés rencontrées au cours des processus d'enseignement-apprentissage, avec pour ultime finalité la réussite des apprenants.

En bref, ces formations sont capitales pour une acquisition toujours plus croissante de l'expérience en matière d'enseignement-apprentissage et le fait pour de nombreux enseignants de

ne pouvoir y avoir accès annuellement ne peut que constituer un couac dans la réalisation optimale des objectifs de la PEP en ZEP et partant, de son efficacité. C'est au cours de ces séances de formations que des échanges d'expériences sont acquis et facilités, les anciens dans la profession partageant leurs expertises avec les nouveaux qui gagnent énormément en les côtoyant ; Les enseignants vacataires, stagiaires, ou autres maîtres des parents en service, mais non formés, reçoivent de leurs collègues formés des enseignements et astuces diverses qui visent à résoudre ou contourner toutes difficultés rencontrées au cours des pratiques de classes (Rivkin, Hanushek et Kain 2005). Les échanges portent tout aussi sur l'implémentation des nouvelles méthodes didactiques et leur adaptation à l'environnement de travail ainsi que les difficultés afférentes à leur pratique normale sur le terrain. C'est précisément à ce niveau que le paradigme centré sur les objectifs ou Pédagogie Par Objectifs (PPO) de Tyler (1950) prend toute sa place. En effet selon cette approche tylerienne, les objectifs d'une politique ne doivent exhaler aucun cafouillis ni ambiguïté bien au contraire, ils doivent être suffisamment clairs pour permettre à chacun des acteurs actifs ou passifs concernés d'assumer son rôle et d'accomplir sa tâche.

De fait, l'enseignant en tant qu'acteur éducatif a l'obligation de posséder un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être indispensables pour la justification de son statut et l'accomplissement de ses tâches professionnelles. Or la possession de ces savoirs, aptitudes et autres attitudes ne naît pas de manière ex nihilo, mais est bel et bien le fruit d'un construit qui s'acquiert au terme de formations régulières et constantes bien régies et réglementées par le système qui l'emploie et qui lui octroie, à défaut de reconnaître ce statut. Dès lors, la faillite d'un seul des maillons de la chaîne entraîne la faillite de tout le système. Un enseignant pas ou peu formé ne peut générer de bons résultats et la légère efficacité relevée en matière de résultats des apprenants en ZEP témoigne à suffisance de la légère efficacité en matière de qualité de l'éducation et partant, de la légère efficacité en matière de PEP en ZEP.

5.3.3.5. Des inégalités dans le préscolaire caractéristique d'un accès à l'éducation problématique. Des données relevées sur notre terrain de recherche il apparaît que les ZEP ne détiennent relativement que 3 écoles maternelles sur 100 dans le pays - les régions de l'Extrême-nord et du Nord occupant le bas de l'échelle avec respectivement des taux bruts de scolarisation de 5,2% et 7,6% -, ce qui génère une incidence sur les taux bruts de scolarisation à ce niveau. Et même l'intrusion des Centres Préscolaires Communautaires (CPC) initiée par le Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi (DSCE) en vue de booster la scolarisation en ZEP, expose un bilan mitigé du fait des lenteurs et failles systémiques qui ne leurs ont permis de jouer pleinement leur rôle. Une telle donne traduit conséquemment de l'entrée tardive de l'apprenant dans le système conventionnel d'enseignement-apprentissage, étant donné que la majorité même

des apprenants identifiés dans ce niveau d'apprentissage provient généralement des milieux urbains ou périurbains. Il se développe ainsi une culture de scolarisation tardive qui ne va pas sans conséquence à court, moyen ou long terme.

5.3.3.6. Un secteur privé victime du système de marginalisation structurel. Le secteur privé laïc qui absorbe à lui seul 72% des apprenants de tout le secteur privé se développe tout aussi de manière partisane, marginale et inégalitaire, en ne privilégiant pas nécessairement les zones où la demande se fait la plus prégnante, mais plutôt celles où il ferait le maximum de profit. Or, si l'on part du postulat selon lequel les ZEP sont les zones les plus factuellement pauvres dans lesquelles on trouve par ailleurs les familles les plus démunies au pouvoir d'achat nul ou quasi nul, on parvient inéluctablement à la conclusion selon laquelle le développement du secteur privé ne peut décemment suivre la logique de la PEP, mais bien davantage plutôt celle capitaliste qui privilégie davantage l'intérêt plutôt que le bien-être de l'Homme. Ce secteur privilégie par voie de fait les zones urbaines et semi-urbaines dans lesquelles les familles ont un pouvoir d'achat plus avéré, les zones politiquement stables ou l'établissement ne court aucun, sinon peu de risque de perturbations sociopolitique, ou encore les zones assez bondées dans lesquelles la forte demande éducative permet de grands gains en matière de ristourne. Tel devient une fois de plus l'échec de la PEP qui dans son déploiement, aurait dû apporter davantage de soutien à ce secteur pour une plus grande humanisation de ses principes d'actions, de manière à privilégier les plus dépourvus, sans pour autant mépriser les plus nantis. Ceci aurait permis ipso facto à ces écoles du secteur privé de prospérer aussi bien dans les centres urbains et semi-urbains que dans les ZEP pour une meilleure atteinte des objectifs de la PEP.

5.3.4. Des résultats procéduralement biaisés

5.3.4.1. Des résultats scolaires améliorés nonobstant des aléas naturels et conjoncturels peu idoines. L'ambition de réussir en milieu scolaire revêt quelques fois des aspects qui au-delà des apparences traduisent un échec retentissant (Beff y et Davezies, 2013). En effet, la conclusion d'efficacité qui sanctionne l'hypothèse relative aux performances scolaires des apprenants peut sembler ahurissante au vu des divers classements qui mettent presque toujours les ZEP à la traîne des meilleurs palmarès nationaux. En effet, jusqu'en 2006 on note une certaine persistance de l'échec scolaire doublé des décrochages en ZEP qui sont cependant atténués par la mise sur pied de certains projets relatifs au recrutement et à l'intégration des enseignants dans la fonction publique ou à défaut, leur contractualisation. Ces recrutements vont booster les effectifs en quantité et qualité des personnels éducatifs en ZEP, avec une incidence réelle et positive sur les performances des apprenants, faisant par ailleurs échec aux motifs classiques des contre-performances des apprenants du Primaire (Caille et Rosenwald, 2006) et même du Secondaire (Caille, Davezies et Garrouste, 2016). Néanmoins, l'amélioration des

performances scolaires consécutives à l'implémentation de nombreux projets éducatifs relatifs à la multiplication des offres en infrastructures et/ou ressources humaines, va être altéré par la situation d'instabilité sociopolitique qui désorganise de nombreuses écoles et empêche à la communauté éducative tout entière de vaquer à ses occupations, et à la PEP de se déployer comme initialement fixé.

Par ailleurs la taille des classes qui avaient tendance à baisser, regagne en effectifs, car de nombreux apprenants désertent leurs zones de vie et d'étude initiale pour se retrouver déplacés internes avec toutes les conséquences y afférentes. De fait, soit le nombre d'apprenants augmente et donc celui des enseignants diminue du fait des arrivées massives et imprévisibles des apprenants assujettis à des contingences naturelles ou conjoncturelles (nomadisme dû aux saisons, instabilité sociopolitique), soit c'est le nombre d'enseignants qui augmente du fait du même phénomène, mais vécu à l'inverse et qui contribue peu ou prou à l'amélioration des performances desdits apprenants. De fait, l'efficacité des résultats scolaires auxquels nous sommes parvenus peut sans doute se justifier à la lumière du paradigme économique de Bressoux (1993), Mingat A. (1983), Duru-Bellat M. et Leroy-Audouin C. (1990) qui établissent une « origine socio-économique » aux performances de l'apprenant. Ils fondent pour ainsi dire la réussite de l'apprenant aussi bien sur ses « acquisitions, aptitudes, attitudes et compétences » que sur « l'effet-maître », incontournable dans le processus d'acquisition desdites aptitudes et attitudes. Duru-Bellat et Leroy- Audouin, 1990) embraient dans la même trajectoire en situant l'origine desdites performances sur deux effets, notamment l'« *effet-caractéristiques personnelles de l'apprenant* » et l'« *effet-maître* », estimant assez marginal le rôle de l'école dans l'acquisition desdites performances. En d'autres termes les apprenants en ces zones disposent de beaucoup de facultés et autres prédispositions à apprendre et lorsque celles-ci sont couplées aux aptitudes et attitudes assez avérées des enseignants, les résultats en sont conséquemment et positivement impactés.

5.3.4.2. Une augmentation des écarts de composition sociale peu favorable à l'efficacité. Un constat déplorable est effectué dans les ZEP notamment celui de l'augmentation des écarts de composition sociale, clairement observable et vérifiable au travers de la création et de la fréquentation des établissements privés d'enseignement à caractères élitistes. En effet, l'une des spécificités de ces établissements est leur coût élevé qui ne donne presque pas la place à l'apprenant de classe indigente, dans un environnement majoritairement peuplé par eux par ailleurs. Ainsi, l'on se retrouve avec une société structurée de manière discriminatoire (Piketty, 2004), où les enfants issus des familles aisées vont dans des écoles privées élitistes tandis que ceux issus des classes pauvres ou moyennes fréquentent le public jugé plus accessible, mais en même temps moins compétitif. Dès lors, d'un côté nous avons des classes peu bondées où les

processus d'enseignement-apprentissage se font de manière plus appropriée avec un ratio enseignant-élève plus commode, de l'autre notamment dans les établissements publics, nous avons des classes bondées parfois archicomblées dans lesquelles les mêmes processus d'enseignement-apprentissages sont loin d'être une gageure. De ce fait, tous les éléments sont favorablement disposés pour effectivement créer une société ou un environnement à deux vitesses où d'une part on a une classe d'apprenants privilégiés qui évoluent sans heurts ni grandes difficultés dans des collèges (Meuret, 1994), et d'autre part, des apprenants plus endurcis et dépouillés par la dure conjoncture, et qui doivent subir de plein fouet les conditions difficiles d'existence et d'apprentissages.

Dans le premier cas en effet, l'enseignant bénéficiant d'un ratio enseignant-apprenants plus digeste et/ou raisonnable, dispose de l'essentiel des mesures et dispositions pour maîtriser la classe, aguicher la concentration des apprenants et imposer son autorité avec tous les avantages y afférents en termes de succès de l'apprenant. Le second cas plus litigieux, car ayant dépassé les « taux plafonds » (Radica, 1995), exige de l'enseignant davantage d'énergie et d'astuces pour pouvoir s'imposer et créer une atmosphère de travail assez saine et propice aux enseignements. Summers et Wolfe (1977) démontrent à cet effet la causalité consubstantielle susceptible de régir les rapports entre les meilleures performances des apprenants et les aptitudes de leurs enseignants. De fait, cette aptitude des enseignants devient fonction de l'environnement de manière à ce que plus l'environnement offre des conditions de travail propices à l'enseignant, mieux ce dernier s'y adonne et offre le meilleur de lui, le risque étant dès lors que le meilleur environnement reçoive la meilleure offre, d'où la discrimination faite de ce fait dans les attitudes et aptitudes susceptibles de générer par le même enseignant les meilleures performances pour les apprenants à gauche, plus qu'à droite. De même, la seconde langue choisie peut sembler être un indicateur de cette discrimination, car on constate que l'essentiel de ces apprenants privilégiés de par l'élitisme de l'institution, ont tendance à choisir comme deuxième langue l'allemand plutôt que l'espagnol, - considérée à juste titre ou non -, comme accessible au premier venu. Autant d'éléments qui posent somme toute les jalons de disparités réelles entre des apprenants de la même aire géographique censés être soumis aux mêmes difficultés, contribuant ipso facto à saborder les effets de la PEP et conséquemment à en diluer les effets dans les ZEP.

5.3.4.3. Une discrimination sociale et dans les filières préjudiciables à la réussite scolaire. La discrimination sociale est l'autre élément de différenciation dans ces atteintes des objectifs de la PEP en ZEP. En effet, nous sommes généralement dans des zones fort enclavées où même l'existence des hôpitaux et autres centres de santé est parfois problématique pour justifier l'application même tatillonne des techniques contraceptives. A cet effet, on trouve en ces zones de nombreuses familles ayant de nombreux enfants ou du moins, plus d'un. Or le

constat effectué est que les apprenants issus des familles moins nombreuses ont les plus grandes chances de réussite à l'école en vertu de ce que le revenu parental leur est totalement consacré, à contrario des apprenants issus des familles nombreuses dont le revenu parental doit être divisé en autant d'enfants dont dispose la famille (Joutard, 1992). Dès lors, la part dévolue à chacun devient modique et ceux-ci sont pratiquement dans l'incapacité de poursuivre une éducation normale. Par ailleurs, ces zones sont celles où l'on retrouve une grande proportion de familles monoparentales en vertu de la conjoncture sociosécuritaire qui divise généralement les familles ; de même qu'une plus grande proportion de filles-mères qui en vertu de leur âge et éducation inachevés, sont généralement elles-mêmes incapables d'offrir à leur progéniture une éducation décente, mettant quelque peu à mal l'enthousiasme de nombreux bénéficiaires de la PEP à pouvoir justifier la réussite scolaire en ZEP.

En outre, on note de grandes disparités d'orientation scolaire qui ne peuvent qu'être préjudiciables aux performances des apprenants et donc à l'atteinte des objectifs de la PEP. Elles sont manifestes à travers l'absence ou l'insuffisance notable de certaines filières et ont entre autres pour conséquence une désorientation de nombreux apprenants qui se retrouvent dans l'obligation de s'adonner à des apprentissages non initialement choisis (Ananian et al., 2005). Un tout autre élément est la création, le suivi et le pourcentage de réussite des élèves au bac scientifique, lequel semble tout aussi élitiste et parfois même discriminatoire de par ses conditions d'accès et les filières de pointes notamment technologiques auxquelles il donne l'accès (Demeuse, 2003). De fait ces établissements de par leur pourcentage appréciable aux baccalauréats scientifiques attirent une population d'apprenants triés sur le volet, car jugés aptes à pouvoir concourir en ces filières et de générer les résultats escomptés. Par ailleurs les disparités de genre sont également observées dans l'achèvement du cycle primaire avec seulement une moyenne de 6 filles pour 10 garçons en ZEP alors que l'indice de parité nationale se situe globalement à 9 filles pour 10 garçons. Ceci reste la preuve de ce que la PEP n'a pas suffisamment pris en compte le déphasage qui existe et qui doit cependant être prioritairement jugulé pour relever le niveau d'éducation de la jeune fille et notamment l'achèvement de son cycle primaire. Quoi qu'il en soit, qu'il s'agisse du Primaire ou du Secondaire, la PEP aura permis de se retrouver avec multitude de diplômés dont les caractéristiques tiennent éminemment compte des disparités selon le milieu social (Beffy et Perelmuter, 2008), avec toutes les conséquences sociopolitiques y afférentes.

5.3.4.4. Un taux de redoublement atténué par la conjoncture et justifié par l'évaluation au service d'une pédagogie de l'intégration. La position de nombreux bénéficiaires de la PEP en faveur des pourcentages de réussite satisfaisants en classes supérieures peut trouver un justificatif dans ce que Caille (2001) qualifie d' « assouplissement normatif ». De

fait, ceci part du fait que la décision de réussite des apprenants en classe supérieure n'est plus forcément ni totalement assujettie à l'obtention de la note initiale requise à savoir 10/20, mais bénéficie vraisemblablement d'un « assouplissement » qui lui permet d'aller en classe supérieure malgré l'obtention d'une moyenne parfois largement en dessous de celle requise. Ceci permet de ce fait à nombre d'apprenants méritant d'échouer, de monter malgré tout en classe supérieure et d'améliorer les calculs statistiques des performances des apprenants des ZEP (Suchaut, 2005). De fait, l'une des difficultés consécutives à cette politique d'assouplissement conjoncturelle est que de nombreux apprenants évoluent alors avec et malgré des lacunes qui deviennent très visibles au fur et à mesure de leur ascension scolaire au point de se manifester ultérieurement avec véhémence lorsqu'ils rentrent en compétition avec des apprenants hors ZEP ayant connu un cursus meilleur (Brizard, 1995). De fait, cette satisfaction d'efficacité de la PEP à propos des résultats des apprenants en ZEP doit donc être assez relativisée et contextualisée pour une bonne compréhension et une meilleure appréhension par les profanes du secteur de l'éducation.

Par ailleurs le modèle de l'évaluation au service d'une pédagogie de l'intégration (De Ketele, 1980 ; Hadji, 1992) justifie assez suffisamment cette gageure lorsqu'elle introduit la capacité pour l'apprenant de réussir non pas du fait d'avoir pu répondre avec justesse à tout le questionnaire à lui dédié, mais davantage du fait de sa capacité à pouvoir partir de la petite partie dont il a la bonne ou parfaite maîtrise, pour parvenir finalement aux résultats escomptés à savoir sa réussite. De fait, ses promoteurs (De Ketele, Chartrettes et al., 1989) estiment que les apprentissages dans ce contexte doivent privilégier davantage des « situations réelles » auxquelles l'apprenant est susceptible d'être confronté dans l'avenir, la « promotion de l'autonomie » de l'apprenant, indispensable pour le doter d'attitudes et d'aptitudes suffisantes pour faire de lui un citoyen libre et capable. La prise en compte de la « pédagogie de l'intégration » par les enseignants, et son application dans leurs processus d'enseignement-apprentissage peuvent justifier l'efficacité relevée en matière de résultats scolaires, tout en appelant à multiplier les stratégies idoines (Varly & Labe, 2008) pour les booster et faire reculer les redoublements.

5.3.4.5. De la déperdition scolaire. À ce niveau, si le la PEP a porté des fruits probants en exposant des améliorations toujours plus croissantes dans la lutte contre la déperdition scolaire, il n'en demeure pas moins que la situation en ZEP demeure de l'ordre prioritaire vu ses manquements. En effet, seulement 61,6% des apprenants dans l'Extrême-Nord, 65,5% à l'Est, 69% dans le Nord et 57% l'Adamaoua (PASEC, 2014) achèvent décemment leur cycle primaire alors que la moyenne nationale se situe à 74%. De fait, la persistance des redoublements (Bernard, Simon et Vianou, 2005) et autres réalités contextuelles et conjoncturelles stimule cette

dépense et en font un *leitmotiv* (Ananian et al., 2005) malgré les résultats PEP obtenus. Qu'il s'agisse des disparités d'orientation avec leur corollaire ou tout autre élément tels que ceux sus-énoncés, les effets de l'éducation deviennent ambigus dès lors que la PEP ne prend pas suffisamment en compte toutes les réalités nihilistes recensées et dont l'incidence sur elle ne peut que relativiser ses effets (Baudelot et Leclercq, 2005).

5.3.5. Une relecture des procédés et procédures d'évaluation des politiques publiques

Au cours de la soutenance du sujet sus-étudié, le politologue Owona Nguini (2024) affirme que l'évaluation des politiques publiques éducatives notamment induisent plusieurs contenus entre autres le contenu substantiel relatif au fond et le contenu procédural qui renvoie notamment aux moyens et outils de l'évaluation. De fait, il fonde l'exercice d'évaluation sur trois modalités spécifiques à savoir préalablement les fins, buts ou objectifs prédéfinis, subséquentement les moyens ou ressources ou encore allocations, et enfin les résultats, le bilan. À cet effet, il fonde plusieurs éléments à l'évaluation entre autres normatifs, prescriptifs, concrets et obligatifs, conversifs, car le but d'une politique dans la logique de l'analyse systémique est de produire des résultats. Il estime donc qu'il y'a un cycle d'inputs c'est-à-dire des intrants, et un autre cycle d'outputs qui vise à produire des décisions qui quand à elles sont censées améliorer l'existant. Elles ont donc une logique converse et processive qui visent à parvenir à des résultats positifs. Dès lors, les politiques d'éducation prioritaire visent simplement l'amélioration des conditions de l'éducation dans des zones qui sont précisément marquées par l'injustice au regard notamment de la théorie rawlsienne de la justice convoquée. Une telle approche offre ainsi aux politiques publiques plusieurs dimensions qui peuvent être entre autres décisionnelle, fonctionnelle, opérationnelle et régulatoire. Ainsi les PEP interrogent sur les choix d'analyse des techniques, des méthodes ou même des allocations financières destinées à l'amélioration du statut des ZEP pour une mutation définitive en zone hors-ZEP. Il en ressort du fait même le caractère multimodal de l'évaluation qui peut se présenter sous plusieurs aspects notamment :

1. l'évaluation instrumentale encore connue sous le nom d'évaluation des ressources : Elle s'oriente spécifiquement sur la dotation et la répartition des ressources aux acteurs corrélés ;
2. l'évaluation redistributive qui quand à elle consiste à corriger la mauvaise répartition des ressources au cas où le partage initial s'avère inapproprié, incohérent, inconforme ;
3. l'évaluation rétributive qui pour la circonstance consiste à récompenser au sein des ZEP tous les acteurs arborant les meilleurs résultats, ou tout au moins des résultats satisfaisants.
4. l'évaluation substantielle qui évalue la cohérence des politiques publiques en s'intéressant davantage à la dimension cognitive et normative, compte tenu de leur encadrement juridique.
5. l'évaluation de la consistance qui concerne principalement les procédures au sens juridico-technique du terme ;
6. l'évaluation des moyens au sens matériel et financier du terme ;

7. l'évaluation orientationnelle qui soutend que toute évaluation est orientée vers un objet précis et vise un objectif spécifique, étant donné que toute politique d'éducation a précisément des orientations ;
8. l'évaluation procédurale qui consiste à déterminer le niveau de compétence qu'on obtient, le niveau de performance, de pertinence obtenu dans les ZEP. C'est précisément cette dernière qui est désignée ici sous le concept d'efficacité.

En effet et toujours selon le professeur, ce concept se se décompose en de multiples éléments à l'instar de l'efficacité opérative qui suppose l'existence de ressources utilisées de manière satisfaisante et performante ; l'efficacité productive qui vise à obtenir des résultats en termes de valeur ajoutée ; l'efficacité conversive dont l'objectif via la performance recherchée vise à éradiquer les ZEP pour les normaliser aux canons des autres zones non ou hors-ZEP, et mettre définitivement fin aux PEP. En fait l'efficacité apparaît comme un ensemble qui s'appuie sur une ingénierie qui réside dans le respect des canons.

9. La confrontation des variables entre VD et VI qui renvoie de manière irréfragable à une logique de cause à effet, de cause à conséquence, d'effort à effet.
10. Promouvoir l'interdisciplinarité scientifique qui soutend une interprétation tout azimut de toutes les disciplines de la science susceptibles de permettre la clarification de la thématique. Elle permet d'éviter le tribalisme scientifique dont la manifestation première consiste à se calfeutrer essentiellement dans son unique domaine de science ici en l'occurrence, le management. Dans le cas de cette recherche en l'occurrence, il aurait été inévitable d'aller puiser abondamment dans les politiques publiques qui sont de quatre types à savoir : constitutives ou normatives, ce qui suppose un code d'orientation juridique, légal ou moral ; distributives, ce qui soutend la distribution des moyens pour atteindre les fins ; redistributives, ce qui semble d'ailleurs être le choix de cette thématique entre distributives et redistributives ; enfin les politiques publiques régulatrices qui mettent en place des normes à respecter.

Une politique somme toute tatillonne, moins efficace (25%) qu'inefficace (75%), indubitablement du fait d'une non-application méthodique et scrupuleuse du principe de justice sociale si cher à Dubet (2004) et Duru-Bellat (2004). Cette justice donc ou du moins l'application de son principe consisterait à dissocier l'apprenant de son cadre de vie et de son origine sociale, pour ne retenir que ses aptitudes psychosomatiques, lesquelles sont susceptibles de le positionner aux côtés des meilleurs, de manière à constituer une élite intellectuelle et citoyenne qui provienne de toutes les classes sociales, et qui n'ait pour point d'intersection que son intellect. Si l'on adosse par ailleurs à ce libéralisme méritocratique de Dubet (2004) et Duru-Bellat (2004) celui égalitaire de Rawls (2003) qui positionne au centre de tous ses intérêts une répartition inéquitable qui accorde le primat aux plus défavorisés, on aboutit inéluctablement à un procédé de justice sociale davantage fondé sur l'équité que sur l'égalité.

CHAPITRE 6

PERSPECTIVES POUR UNE POLITIQUE D'ÉDUCATION PRIORITAIRE PLUS ADAPTÉE EN ZONES D'ÉDUCATION PRIORITAIRES

Les perspectives suggérées pour une relance harmonieuse de la PEP aux fins d'une efficacité tous azimuts et plus visible en ZEP passent par trois propositions majeures à savoir la nécessité de réorienter la PEP (6.1.) ; l'adoption de moyens conséquents à la PEP (6.2.) ; une prise de décisions souveraines et positivement discriminatoires (6.3.).

6.1. DE LA NÉCESSITÉ DE RÉORIENTER LA PEP

Lorsqu'en 2007 le CONFEMEN plaidait pour une nouvelle dynamique de la gestion scolaire en vue de l'amélioration des performances des apprenants, c'était effectivement en toute connaissance de cause. De fait et au vu de toutes les analyses préalablement effectuées, nous nous posons la question de savoir si nous pouvons toujours véritablement parler d'éducation prioritaire lorsqu'on observe un immense gap entre la population scolarisable et celle réellement scolarisée. En d'autres termes, si la PEP implémentée à ce jour dans les ZEP a du mal à parvenir au seuil de réelles discriminations positives permettant d'injecter des moyens et des objectifs pédagogiques supplémentaires dans ces zones, est-il judicieusement approprié de parler d'une quelconque PEP alors appliquée en ZEP ? En effet, si l'on prend en considération la Loi d'Orientation de 1998 qui fait de l'éducation une priorité nationale, ensuite le Document de Stratégie Sectorielle de l'Éducation au Cameroun (DSSEC) qui marque la naissance des ZEP et la priorité qui doit être mise à son traitement, on réalise que l'objectif majeur de la PEP n'a pas véritablement été atteint à savoir, renforcer l'action éducative dans les ZEP de manière à réduire significativement les différences (Demeuse, 2003).

De fait et au regard de la misère ambiante qui continue à côtoyer les populations de ces localités et du pouvoir d'achat qui empêche à de nombreuses familles de scolariser leurs progénitures, on réalise que le décollage scolaire ne sera pas de sitôt, eût égard au degré de paupérisation ambiant. La nécessité de procéder à une mutation de l'institution scolaire (Chapoulie, 2006) en vue de juguler les disparités reste alors prégnante à travers notamment la construction d'un monde juste à partir des « écoles justes » (Dubet et Duru-Bellat, 2004). De fait, la nécessité d'un monde dans lequel les inégalités sont réduites et permanemment combattues nous oblige derechef à trouver et à proposer des pistes de réflexion susceptibles de permettre ou faciliter cet aboutissement. Dès lors, la PEP a besoin à défaut d'être refondée sur une base plus

démocratique (Maurin, 2007), et ainsi recadrée sur la base de trois principes axiologiques majeurs à savoir :

1. un repeaufinage du type d'accompagnement propice au suivi des apprenants ;
2. un personnel aguerri et formaté pour les besoins de la cause ;
3. un environnement scolaire redéfini et construit pour être propice aux processus d'enseignements-apprentissages.

6.1.1. Un repeaufinage du type d'accompagnement propice au suivi des apprenants

Le repeaufinage en question passe inexorablement par la fidélisation ou la sédentarisation des apprenants qui de l'avis de certains auteurs, constitue un déterminant de la réussite scolaire (Moisan et Simon, 1997). Il s'agit dès lors de trouver des astuces et subterfuges nécessaires pour limiter les départs des apprenants et enseignants des ZEP, ainsi que la ponction que la ville exerce sur les périphéries. Ceci passerait par plusieurs attitudes telles que ci-dessous décrites :

- la sédentarisation des apprenants viserait à lutter contre la trop grande migration constatée au sein de cette population qui se déplace généralement au gré des aléas naturels (périodes d'inondations, fortes chaleur) saisonnier (pâturages, champs, pêche) conjoncturels (situation sécuritaire ou familiale). À cet effet, il ne serait pas fortuit que l'État décide de créer dans ces ZEP ou du moins celles qui le nécessitent vraiment, des internats où les apprenants jouiraient d'un suivi spécifique et propice aux enseignements-apprentissages, à l'abri des contraintes telles que la faim ou la soif et d'autres stress inhérents aux dures réalités sociétales en général ou familiales en particulier. Une telle mesure aurait pour mérite de rompre avec l'orthodoxie habituelle sociétale qui expose l'apprenant à toutes les vicissitudes et notamment aux aléas de la conjoncture peu propice (Millet et Thin, 2005) ;
- cet accompagnement par ailleurs pour un meilleur suivi doit prendre chaque apprenant de ces zones suivant sa spécificité, car n'ayant pas tous les mêmes difficultés : il existe en effet ici des enfants victimes de pauvreté, ceux subissant les affres d'un handicap, d'autres victimes d'un nomadisme familial outrancier ; Certaines victimes d'un retard académique patent et certains même souffrant inversement d'un talent spécifique au-dessus de la moyenne. Il est dès lors évident qu'une réponse globale prise pour résoudre pareilles difficultés profiterait davantage à certains et moins à d'autres. Par contre l'adoption de mesures idoines ou de formations appropriées à chacun en fonction du handicap rencontré, serait à même de générer plus de succès dans la politique d'éducation entreprise (Giret, Lopez et Rose, 2005).

6.1.2. Un personnel aguerri à la pédagogie et formaté administrativement pour les besoins de la cause

Ce point sous-tend une définition claire et nette des objectifs à atteindre et des missions octroyées à chaque chef d'établissement en début d'années, de manière à éviter les pertes orchestrées par des missions floues ou généralisantes, lesquelles amènent beaucoup de chefs d'établissements à diluer volontairement ou non leurs missions dans des actions ni liées aux besoins spécifiques de l'établissement, ni liées directement aux objectifs majeurs censés fonder la mission de l'école dont ils ont la charge. Quoiqu'il en soit, une emphase spécifique doit être mise sur la pédagogie (6.1.2.1.), tout en en faisant une pratique de proximité (6.1.2.2.).

6.1.2.1. Une emphase fondée sur la pédagogie. Ce point consiste en effet à relever que quelques soient les mesures et dispositions normatives, politiques ou économiques qui entourent l'application de la politique d'éducation prioritaire, elle doit d'abord être et demeurer une sorte de révolution pédagogique qui booste les attitudes et autres pratiques (Léon, Cambon, Lumbroso et al., 1977) qui concourent à la faisabilité de la PEP et indirectement à la réussite de l'apprenant des ZEP. Et de fait cette emphase pédagogique peut se faire au triple niveau macro, méso et micro.

Le niveau macro sous-tend une connivence pédagogique permanente entre les IPN et les IPR qui en temps réels sont les agents de terrain dédiés à parcourir les énormes distances que couvrent les ZEP pour transposer les nouvelles méthodes pédagogiques et didactiques acquises et adoptées (Duru-Bellat. et Leroy-Audouin, 1990). Ils sont en cela garants de la qualité de l'éducation qui doit être transmise aux niveaux méso et micro. Ce niveau s'appuie dès lors sur des éléments aussi divers que la recherche et la formation (OIF, 2007).

S'agissant précisément du niveau méso, il est observable entre les IPR de la ZEP et les animateurs et conseillers pédagogiques à défaut des enseignants dans leur totalité. Il permet de ce fait aux premiers d'entretenir un flux de relations avec les enseignants à la base, dialoguer avec eux en vue de cerner les difficultés rencontrées par les uns et les autres, observer le cas échéant les pratiques de classe, analyser la congruence entre attitudes didactiques et objectifs poursuivis.

De fait, il s'agit ici de constituer chez l'enseignant un capital d'expérience (Crahay, 2005) susceptible de faire de lui un leader dans sa profession de manière à rehausser le niveau qualitatif tant relevé par des activités d'enseignement-apprentissage d'une pratique imparable. Le niveau micro se ferait dès lors entre enseignants (Bressoux, 1996), étant entendu que l'animateur pédagogique ou le doyen du département est susceptible de faire acquérir son expérience aux

jeunes enseignants nouvellement affectés ou qui rencontrent des difficultés. Ceci leur permettrait notamment de pouvoir de manière pérenne recevoir un encadrement et un suivi pédagogiques basés sur les animations pédagogiques, les inspections pédagogiques internes et les conseils pédagogiques. Une telle donne contribuerait à forger une pédagogie de proximité susceptible de galvaniser davantage les attitudes et aptitudes pédagogiques des enseignants.

6.1.2.2. Une pédagogie de proximité. La pédagogie étant au centre de tous les processus d'enseignement-apprentissage, il conviendrait d'en faire une attitude de proximité pour tous les personnels (Van der Maren, et Poirier, 2007) en service dans ces ZEP par ailleurs géographiquement vastes. Une telle mesure passerait par plusieurs attitudes :

- contextualiser les enseignements-apprentissages par une adaptation aux TIC's et notamment la web pédagogie (Web pédagogique, 2009) ;
- rapprocher les inspections des enseignants de manière à faire bénéficier minimalement à chaque enseignant d'une inspection individuelle annuelle et d'un séminaire pédagogique trimestriel ;
- outiller les enseignants des ZEP de matériels didactiques conséquents tenant compte du degré de décrépitude de la localité (documents photocopiés, films documentaires pour les localités ayant de l'électricité...) ;
- former les enseignants des ZEP à une grande flexibilité avec l'application d'une pédagogie tenant davantage compte des réalités de l'environnement et peut-être moins de celle conventionnellement admise pour modèle, sans pour autant s'éloigner des objectifs prédéfinis ; les réalités régionales étant spécifiques à chaque région, les méthodes d'enseignement-apprentissage ne devraient que s'y conformer pour une meilleure émulation des apprenants ;
- établir une congruence logique et légitime dans les ratios enseignants-apprenants. (Clotfelter, Ladd, et Vigdor, 2006).

6.1.2.3. Des pratiques pédagogiques professionnelles. De ce point de vue, le travail en équipe exprimé au travers des séances d'animations pédagogiques ou de conseils pédagogiques permanents peuvent permettre non seulement de doter les enseignants d'un solide background professionnel, mais mieux, d'impacter profondément les performances des apprenants qui s'en sortiraient davantage mieux. Le travail en équipe permettrait en effet aux enseignants défaillants de s'étoffer de la solide expérience des aînés académiques de manière à pouvoir pallier leurs difficultés et manquements (Baron et Dane, 2007). Tout ceci contribuerait conséquemment à conforter la qualité des enseignements et partant des apprentissages, avec toutes les incidences

de performances y afférentes Institut de Statistiques de l'UNESCO, (2006). Mais pour ce faire, un préalable reste requis en matière notamment de stabilité des enseignants dans la ZEP.

6.1.2.4. La stabilisation ou la sédentarisation des enseignants dans la ZEP. Une politique de stabilisation ou de sédentarisation doit s'appliquer aux enseignants (Prost, 2013) des ZEP à défaut de privilégier les natifs de ces localités. Cette stabilisation aurait pour atout majeur de les enraceriner dans la connaissance du milieu et surtout de forger leur caractère dans la résorption de difficultés criardes spécifiques aux ZEP. Mais ceci ne pourrait être possible sans l'adoption d'une certaine politique éthique et déontologique qui voudrait qu'à ceux qui souffrent le plus, on donne le plus.

Ainsi, ces spécialistes de la pédagogie doivent jouir d'un traitement incitatif (Clotfelter, Glennie, Ladd, et al., (2008) qui ne les motive pas à envisager un départ hors ZEP dès leur arrivée. Bien au contraire, les pouvoirs publics doivent envisager pour eux et pour tous les personnels éducatifs en poste dans ces zones, un traitement de faveur qui leur assurent minimalement une sécurité alimentaire, infrastructurelle, physique, communicationnelle, financière, et même une bonification de carrière susceptible de booster leur moral et de les motiver non seulement à plus de résilience, mais davantage à plus de dynamisme et d'engouement dans l'accomplissement de leurs tâches.

De telles mesures motiveraient sans aucun doute les nouveaux arrivants à rester et les anciens à ne pas partir (Jeljoul, Lopes et Degabriel, 2001) ... Et l'expérience cumulée des uns et des autres ou des anciens au service des nouveaux seraient une immense plus-value qui conforterait éminemment le cycle de formation des apprenants, et conséquemment leurs performances ; en bref, la stabilité des enseignants permettrait d'assurer la continuité pédagogique via l'attrait, la formation et la rétention (OCDE, 2005).

Par ailleurs, la primeur dans ces zones en matière d'affectation des personnels doit être orientée vers les personnes les plus compétentes compte tenu de la spécificité des difficultés et de la primeur des défis. C'est ici que les partenaires syndicaux pourraient être d'un grand apport, car ils s'avèrent être généralement en avant-garde de toutes les réclamations, les frustrations et autres récriminations des différentes classes d'enseignants, par leur capacité à proposer des profils et autres solutions idoines à l'affectation, stabilisation et motivation des personnels envoyés dans ces zones, et qui pour certains, considèrent qu'il ne s'agit ni plus ni moins que de mutations disciplinaires.

6.1.2.5. De l'opportunité des cycles de formation alternée. La formation est et reste au centre des aptitudes et des compétences cumulées des enseignants (Centre d'analyse stratégique, 2007) qui espèrent parfaire quotidiennement leur expérience intrinsèque. À cet effet, les personnels enseignants et éducatifs en général de ces zones, au-delà de la simple volonté à les suivre, doivent périodiquement bénéficier de manière alternée de cycles de formations continues susceptibles d'accroître leur background et de consolider leurs aptitudes en matière de pédagogie (Demeuse & Strauven, 2006). Ces formations et autres travaux de remise à niveau ou de renforcement des capacités sont généralement à l'origine de l'amélioration des prestations des enseignants dans leurs pratiques de classes avec toute l'incidence y corrélée (CONFEMEN, 2010). L'ouverture des écoles normales et universités dans certaines ZEP à l'instar de l'Extrême-Nord, l'Adamaoua et l'Est devrait pouvoir permettre l'opérationnalisation et le développement desdites formations (Thomas, 2005b), l'organisation des échanges entre professionnels du domaine éducatif, des discussions et séances pratiques sur les nouvelles approches (OIF, 2007) pédagogiques en l'occurrence l'APC. Par ailleurs, les enseignants les plus chevronnés en l'occurrence les animateurs pédagogiques et les maîtres principaux dans l'éducation de base doivent pouvoir bénéficier de séances de remises à niveau de manière à constituer des équipes solides de formateurs pédagogiques (Crahay, 2005) au niveau des établissements scolaires. Constituer une sorte d'élite intellectuelle, professionnelle et méthodologique sur laquelle s'adosserait à titre palliatif et alternatif tout le système (Mons, 2005). Ceci pallierait inévitablement au déficit dû à l'absence des IPR constaté dans certaines ZEP, du fait des fortes distances ou de l'enclavement des routes autant que de la modicité des moyens alloués à ces derniers dans l'exercice de leurs fonctions. Une telle organisation restructurative est efficace à mesure d'optimiser les performances des apprenants et de faciliter par voie de fait leur insertion sur le marché du travail indépendamment de leurs origines socioculturelles (Lopez et Thomas, 2006).

6.1.3. *Un environnement scolaire redéfini et construit pour être propice aux processus d'enseignements-apprentissages*

6.1.3.1. Une rigueur politique affirmée et assumée. Il s'agit pour la politique d'affirmer et de réaffirmer en guise de *leitmotiv* l'importance et l'indispensabilité de mesures positivement discriminatoires dont l'objectif non feint est l'égalité des chances pour tous (Demeuse, Frandji, Greger, & al., 2011) en matière d'acquisition des savoirs ; lequel s'adosserait sur quatre attitudes majeures telles que subséquentement décrites :

- adopter de manière claire et précise une série de dispositions normatives discriminatoires en faveur de toutes les ZEP et spécifiquement des établissements classés comme tels ;
- adopter une série de dispositions normatives élargissant les discriminations susévoquées à l'ensemble du personnel et affilié en service dans les ZEP sous forme de primes, avantages et traitements de faveur divers ;
- focaliser davantage les efforts des pouvoirs publics sur l'acquisition des savoirs, savoir-faire et savoir-être des apprenants, plus que sur leur insertion sociale, car les premiers conditionnant les seconds et les seconds étant inopérants en l'absence des premiers ;
- trouver des astuces et subterfuges pour bannir de l'entendement commun les clichés et appréhensions qui tendent à déconsidérer ou à sous-évaluer les aptitudes et attitudes des apprenants de certaines aires géographiques, pour une meilleure estime de soi de ces derniers.

Toutes ces mesures auraient ainsi le mérite de proposer des stratégies contextuelles aux fins d'obtenir des résultats conventionnels (Duru-Bellat et Suchaut, 2005). Ne pas les prendre en considération équivaldrait inversement à minorer la PEP, ou du moins à pervertir et/handicaper sa gestion (Lorcerie, 2006)

6.1.3.2. La construction d'un style managérial spécifique aux ZEP. Cette initiative qui entre en droite ligne avec le tout premier point de nos suggestions consiste à relever l'urgence et l'indispensabilité qu'il y'a à établir un modèle spécifique d'administration (Demeuse, Frandji, Greger, & al., 2008). Les politiques d'éducation prioritaire en Europe : Conceptions, mise en œuvre, débats. Lyon : Institut national de Recherche pédagogique, coll. « Éducation, Politiques, Sociétés » qui soit cohérent et notable autant sur les aspects d'allocations financières et infrastructurelles que de gestion humaine :

- au niveau central, il ne serait pas fortuit de créer un service ou une direction bref toute une section spécifique dédiée à l'administration et au pilotage des ZEP, de manière à les traiter avec tous les égards que requiert leur état de paupérisation avéré face à des difficultés d'ordre spécifique.
- cette attitude aurait pour mérite de ne plus les traiter forcément dans un cadre managérial macro compte tenu de la spécificité de leur problème, mais bien au contraire, de spécifier le solutionnement de leur traitement compte tenu de la spécificité de leurs difficultés.
- promouvoir un travail en totale synergie et en équipe pour une meilleure cohésion (Thélot, 2004), et atteinte des objectifs préalablement définis. En effet, l'efficacité de la PEP étant presque totalement basée sur les équipes sur le terrain, leur parrainage étroit à défaut d'un accompagnement substantiel par une hiérarchie omniprésente est impératif pour une atteinte maximale des objectifs prédéfinis.

6.1.3.3. Un système communicationnel au centre de tout le processus managérial. Cet aspect de notre analyse consiste à promouvoir l'aspect communicationnel dans toute son acception structurelle (Gerstlé et al., 1984), aussi bien du point de vue micro que macro, horizontal que vertical avec pour visée de mettre fin à l'opacité à défaut du mutisme retentissant qui laisse généralement libre cours à la rumeur et à la délation dans les centres éducatifs :

- en effet, s'agissant du point de vue micro, tous les acteurs éducatifs de l'établissement scolaire doivent permanemment être au faîte de l'information en temps et en lieu, condition *sine qua non* pour booster toute action éducative par l'adaptation tous azimuts au changement.
- de même sur le plan macro, l'information doit être vulgarisée, publiée et distribuée à l'échelle nationale et internationale pour non seulement informer, mais possiblement attirer des partenaires et autres donateurs humanitaires (Glasman et al., 1995), susceptibles d'apporter un soutien efficace dans la lutte contre les inégalités et la promotion de l'éducation pour tous (EPT).
- sur le plan horizontal, l'emphase doit être mise sur l'acquisition de l'information par tous : Apprenants, enseignants, cadres, parents d'élèves, tous logés à la même enseigne sans discrimination de statuts ou de hiérarchie, en tant que simplement acteurs du système (Bouveau et Rochex, 1997). Cette fluidité permet l'engagement de tous et de chacun de manière à pouvoir bénéficier de l'apport de tous au moment idoine.
- sur le plan vertical, la communication ici permet de fluidifier l'information de manière hiérarchique en gardant toujours à cœur le système va-et-vient qui le sous-tend. Il est donc important qu'un climat de travail assez harmonieux règne de manière pérenne pour pouvoir stimuler les uns et les autres à la non-rétention de l'information et en la reconnaissance du bien-fondé de son partage.

Ainsi, c'est toute la culture de l'établissement qui devrait recevoir par de telles mesures un coup innovateur de manière à créer une harmonie propre et particulière pour l'atteinte d'objectifs prédéfinis (Dagorn, 2005). Également l'instauration d'un climat de travail assez propice qui par ailleurs éloigne, évite et annihile toute attitude contre-productive en ces milieux.

6.1.3.4. Un remodelage de la carte géographique des ZEP . Le constat au terme de notre étude reste que les ZEP font partie des zones les plus immenses de la république, certaine du fait de leur superficie, d'autres du fait de leur démographie. Toutes choses à l'origine de nombreuses difficultés eut égard au rapport observé entre répartition spatiale, inégalités scolaires

et réussite des apprenants (Broccolichi et al. 2007). Dès lors, ces irrégularités sont susceptibles d'être jugulées de plusieurs manières ainsi que ci-dessous présentées :

- réduire la superficie des ZEP y compris par de nouveaux découpages administratifs, question de rapprocher l'administration des administrés et assainir davantage le processus de décentralisation. On aurait ainsi des écoles davantage proches des apprenants, des enseignants davantage proches (géographiquement) de leur lieu de service, des supérieurs hiérarchiques (inspecteurs pédagogiques, délégués, conseillers...) davantage proches de leurs collaborateurs. Bref il s'agirait ici de construire une carte scolaire suffisamment digeste et rationalisée pour permettre une amélioration des performances des apprenants (Obin, et van Zanten, 2008).
- cette scission physique des ZEP aurait inmanquablement des implications démographiques, car réduisant la population scolaire à un nombre plus digeste et malléable pour un management incontestablement plus efficient et des résultats plus probants. C'est le cas spécifique de la ZEP de l'extrême-Nord. La petite enfance en l'occurrence s'y trouverait mieux encadrée, car désormais mieux identifiée et maîtrisée pour un traitement conséquent (Centre d'Analyse Stratégique, 2008).
- le reprofilage des ZEP va permettre par ailleurs de combattre les « effets de masse » constatés dans ces ZEP et qui contribuent à générer une promiscuité même éducative qui rend les conditions d'apprentissage infernales et les résultats des apprenants catastrophiques.
- il va s'agir de ce fait de procéder par un resserrement qui va écarter d'office tout établissement qui n'entre guère dans le profil ZEP et polariser de ce fait l'essentiel des moyens vers les zones et établissements classés défavorisés. En effet le souci majeur d'une telle approche est que l'on constate que dans de nombreuses ZEP, de nombreux établissements ne répondent plus aux critères du classement ZEP et par conséquent, ne méritent pas d'être traités comme tels (Antoniou, Dyson & Raffo, 2008). L'aide ou les soutiens indûment reçus contribuent à diluer les efforts de la PEP en diminuant la part d'aide qui aurait davantage pu être allouée à un établissement plus demandeur.

6.1.3.5. L'instauration d'un système d'évaluation systématique et systémique.

L'instauration d'un système d'évaluation systématique et systémique régulier et pérenne (Nasser Mansouri-Guilani, 2015) contribuerait non seulement à informer permanemment les acteurs et tous ceux qui s'intéressent à la question éducative des difficultés et batailles remportées en la matière, mais davantage à entretenir de manière constante des bases de données sans lesquelles

toute étude prospective serait irréfragable, et pourtant indispensable. L'évaluation ici doit être prise au double plan micro et macro. S'agissant spécifiquement du plan micro, c'est-à-dire interne à l'établissement, l'évaluation doit pouvoir profiler la congruence entre l'évaluation formative qui permet de relever le niveau réel de l'apprenant en classe en situation d'apprentissage, et celle sommative et qui à l'issue de l'examen officiel, permet d'établir la réussite de l'apprenant de manière définitive. Cet exercice peut de ce fait être effectué au niveau d'une discipline, d'une classe ou même d'un établissement. (Demailly, 2000b) Du point de vue macro, l'évaluation peut-être un outil d'analyse susceptible de nous permettre de mesurer les réalisations effectuées dans certains domaines et qui sur la base de certains indicateurs, pourrait être le point de départ d'une certaine attitude capable d'impacter positivement dans la réalisation des objectifs fixés (Mingat, A., 1999) dans le cadre de la PEP. De ce fait, son intégration systématique dans tout le processus va constituer inmanquablement un déclic qui va exposer clairement de manière périodique et opportune les failles à combler, les forces relevées, les faiblesses avérées aux fins d'une émulation des performances des apprenants et donc de l'atteinte des objectifs de la PEP (Bonnet, 2007). Cette évaluation, compte tenu des spécificités et de l'originalité de chaque ZEP doit reposer sur des indicateurs aussi divers que diversifiés à l'instar de l'équité, la qualité, l'offre, la demande, les performances des apprenants, indicateurs nécessaires pour construire une certaine matrice garantissant le suivi des apprenants issus des ZEP. Une telle attitude permettrait outre de relever les forces et faiblesses de chaque ZEP comme susévoquées, mais aiderait davantage à voir les progrès effectués, les reculs endossés, les facteurs à l'origine de ces fluctuations, et donc à construire l'historicité de chaque ZEP aussi bien dans sa spécificité que dans sa globalité inhérente au système auquel elle appartient et de laquelle elle ne saurait être dissociée. Pour y arriver, il serait nécessaire d'identifier de nouveaux indicateurs d'évaluation tout en promouvant davantage l'auto-évaluation (Vial, 2000 ; Dauvisis, 2006).

6.1.3.6. Identifier de nouveaux indicateurs d'évaluation de la politique d'éducation prioritaire. Sans remettre en question les indicateurs actuellement utilisés dans l'exercice d'évaluation de l'éducation prioritaire, nous trouvons opportun d'y greffer de nouveaux autres parfois considérés comme de simples épiphénomènes, mais qui, pour nous, ont pourtant une incidence certaine dans la réalisation parfaite ou non de ladite politique (Dauvisis, 2006). Parmi ces indicateurs nous pouvons relever :

- les indicateurs de plafond versus moyens : Ils concernent le niveau de moyens financiers, infrastructurels ou même humains que la politique d'éducation prioritaire devrait atteindre pour prétendre pouvoir influencer positivement les performances scolaires des apprenants. Son influence s'étendrait de ce fait sur des faits divers tels que le contrôle du

nombre d'enseignants qu'il faut dans un établissement, le nombre de salles de classe (Blais, 2006). S'agissant dès lors et par ailleurs des indicateurs de moyens : Ils rejoindraient grosso modo les indicateurs de plafond pour établir la congruence, l'équivalence ou la cohérence entre moyens alloués et objectifs prédéfinis ;

- les indicateurs de résultats : L'opportunité de ces indicateurs consisterait à établir une étude comparative des performances scolaires des apprenants avec leurs parcours respectifs. Ainsi, il est évident qu'un élève qui aurait réussi avec brio sans redoubler ne serait nullement classé à la même enseigne que celui ayant redoublé les classes. De ce fait, l'évaluation à ce niveau privilégierait non plus simplement la réussite en soi, mais bien plus les contours ayant permis d'y parvenir (Donaldson, Patton, Fetterman et al., (2009).
- les indicateurs internes et externes : S'agissant des indicateurs internes, ils reposeraient sur des éléments tels que le mode de gestion des personnels éducatifs de la structure, les problèmes rencontrés par les apprenants au cours des séances d'enseignement-apprentissage et dans l'enceinte de l'établissement en général, ou même hors de l'établissement, mais avec incidence dans l'établissement, les degrés d'acquisition des apprenants. Les indicateurs externes concerneraient davantage des éléments factuels à l'instar du statut social des parents d'élèves et dont le degré de dénuement pourrait avoir un impact réel sur les apprentissages de l'enfant, les spécificités environnementales susceptibles de constituer un obstacle circonstanciel ou pérenne au déploiement de l'éducation prioritaire (Jacob, 2008).
- les indicateurs d'adoption de la PEP : Cet indicateur consisterait à mettre l'emphase sur la spécificité des difficultés environnementales rencontrées dans une ZEP. En effet, le terme ZEP désigne des régions souffrant globalement des mêmes difficultés. Pourtant chaque ZEP prise à part traverse des difficultés spécifiques qu'une autre ne rencontre pas, et inversement. Cet indicateur permettrait donc de tenir compte des spécificités de chacune tout en intégrant leurs convergences (Cousins, 2005).
- les indicateurs de ségrégation : Ces indicateurs permettraient de relever clairement l'ensemble des dispositifs normatifs ou structurels adoptés dans le cadre de la politique d'éducation prioritaire et établissant clairement une discrimination formelle et fondamentale en faveur des plus démunis. Il s'agirait substantiellement de ne pas ignorer les réalités et/ou spécificités qui obligent ou incitent à des décisions rationnellement

discriminatoires en faveur des moins nantis et qui de ce fait orientent l'évaluation vers des données plus contextuelles que conventionnelles (Jacob, 2009).

- les indicateurs d'affectation : Ces indicateurs permettraient d'établir la connivence qui existerait ou non entre le nombre de personnels affectés dans une ZEP, ou un établissement et la demande réelle sur le terrain ; entre le budget alloué à un établissement et les attentes réelles en termes de fonctionnement et/ou d'investissement. Ainsi, il s'agirait de privilégier conséquemment et à cet effet une espèce d'évaluation délibérative qui puisse établir les ratios entre demande et offre, théorie et pratique, droit et réalité sur le terrain (Howe et Aashcraft, 2005).
- les indicateurs d'orientation : Ces indicateurs permettraient de mesurer le degré de conservation de la trajectoire de la PEP avec non seulement les objectifs préalablement fixés, mais davantage les besoins sur le terrain. Ainsi, ces indicateurs permettraient d'orienter et au besoin de réorienter permanemment la PEP de manière à toujours l'arrimer aux besoins réels des bénéficiaires pour une atteinte optimale des objectifs prédéfinis (Patton, 2005 ; Scriven, 2007).

6.1.3.7. De la vulgarisation de l'auto-évaluation par les acteurs éducatifs. Cet exercice est loin d'être une panacée ici dans la mesure où les individus autant que les structures soient davantage enclins à rendre compte plutôt qu'à se rendre compte (Schwandt, 2008) par de quelconques pratiques évaluatives appropriées. À cet effet, la culture de la hiérarchisation basée sur la prééminence des rapports ascendants et des retours sous forme de prescriptions laisse très peu de place à une introspection susceptible de générer un mea-culpa ou une quelconque autosatisfaction. Très souvent lorsque les résultats sont atteints et les objectifs réalisés, l'enseignant est rarement mis au premier rang et félicité. Il l'est par contre lorsque les résultats ne suivent pas et que les objectifs ne sont pas atteints. Tout ceci fait que ces acteurs deviennent plus préoccupés à se protéger des éventuels pics susceptibles de provenir de leur hiérarchie plus que de faire une autoévaluation qui leur permettrait de s'améliorer et d'améliorer leur service. En d'autres termes, leurs performances et efforts fournis ne sont plus fonction de leur désir de bien faire ou de s'améliorer, mais de leur peur de mal faire et de recevoir les remontrances de la hiérarchie. Ceci est ailleurs valable aussi bien au niveau individuel de l'enseignant qu'au niveau de la structure qu'est l'établissement scolaire. Pourtant le développement et la vulgarisation de l'auto-évaluation (Vial, 2000), permettrait ici de stimuler les performances de chacun et don de tous, sans pour autant une quelconque charge coercitive qui oblitérait ses libertés et porterait un coup à son amour propre.

6.2.L'ADOPTION DE MOYENS CONSÉQUENTS A LA PEP

6.2.1. *Une orientation proportionnée des moyens de la PEP en ZEP*

Les moyens adoptés et relevant de l'implémentation de la PEP doivent s'arrimer logiquement aux difficultés relevées sur le terrain et spécifiques à chaque ZEP ou à chaque groupe d'enfants. Or comme nous l'avons relevé précédemment, les apprenants ne souffrent pas tous des mêmes problèmes : certains souffrent d'un handicap qui oblitère leurs chances et capacités d'apprendre, d'autres de pauvreté plus ou moins extrême des parents qui impactent forcément sur leurs chances d'apprentissage, et d'autres enfin sont des victimes propitiatoires d'un nomadisme outrancier de leurs familles qui se déplacent au gré des saisons, attitude qui les empêche de suivre une scolarité régulière et appropriée. De ce fait, les moyens adoptés dans le cadre de la PEP en ZEP doivent comporter un souci d'arrimage à chacune de ces difficultés de manière à pouvoir y apporter un solutionnement maximal (Jeljoul, Lopes et Degabriel, 2001). Un tel préalable à toute dotation de moyens aurait pour mérite de fixer le seuil nécessaire des moyens à allouer pour chaque problème spécifique, non seulement pour éviter d'orienter les moyens là où il ne faut pas, mais davantage pour les adapter à bon escient au besoin identifier. En guise d'illustration, la prise en compte des spécificités des difficultés de chaque ZEP empêcherait de construire des salles de classe ou même de nouvelles écoles là où le besoin n'est pas relevé, d'affecter des enseignants d'une discipline là où le besoin n'est pas exprimé, mais de commettre ces deux actions seulement là où la demande est avérée. De même, plus d'enseignants pourraient être affectés dans certaines ZEP, sachant que cela aurait une incidence sur le nombre de classes à pourvoir et diminuerait conséquemment les effectifs pléthoriques constatés dans certains établissements. Les moyens alloués à la PEP serviraient ainsi proportionnellement à la dotation des salles de classe, à l'affectation en nombre suffisant- surtout pas moins - d'enseignants nécessaires et la formation pérenne des apprenants (Davezies et Garrouste, 2014). Car en somme, chaque moyen alloué en plus à un établissement ou une ZEP spécifique correspond à des moyens alloués en moins à une autre ZEP ou un autre établissement et vice-versa. D'où l'opportunité de la proportionnalité. Ceci éviterait d'assister au pitoyable spectacle de fermeture des écoles ou collèges, et de délaissement ou départ massif des apprenants de la localité, faute de personnels appropriés.

6.2.2. *Une orientation rationalisée des moyens de la PEP en ZEP*

L'une des raisons pour lesquelles les moyens orientés dans l'implémentation de la PEP en ZEP ne produisent pas tout à fait les résultats escomptés est l'irrationalité qui préside à leur distribution et qui est visiblement manifeste à travers certains investissements inappropriés et inopportuns, car positionnés au mauvais endroit (Frاندji & Rochex, 2011). En outre, l'observation des décisions alambiquées à l'instar des affectations qui extraient parfois la seule personne formée et experte du domaine pour l'envoyer à un autre poste parfois déjà pourvu, laissant l'ancien poste vacant et condamnant par là même l'institution à une fermeture certaine. Ainsi des apprenants se retrouvent ainsi sans enseignants d'une ou de plusieurs disciplines alors que pour la même discipline, d'autres enseignants dans un autre établissement scolaire se trouvent en chômage, car sous-employés, et sont obligés de faire des heures de bureau pour compenser leur quota horaire hebdomadaire. On observe dans ces circonstances des apprenants laissés à eux-mêmes, car le seul enseignant formé et envoyé par l'état a été réaffecté ailleurs pour jouer les compléments d'effectifs, un établissement scolaire construit dans une localité où il n'y a que cinq élèves ou moins, alors qu'ailleurs à côté, des apprenants font cours sous l'arbre assis sur des cailloux ou des troncs d'arbres, faute précisément de salles de classes et de bancs. Une telle répartition des moyens de la PEP en ZEP ne peut être à l'origine de résultats satisfaisants, car biaisés dès le départ. De fait, l'objectif majeur qui devrait primer dans toute répartition des moyens alloués à la PEP en ZEP, au-delà de toute autre considération, n'est pas la réalisation des objectifs en soi, mais plutôt la réussite des apprenants (Bénabou et al., 2003). De ce fait, tout moyen alloué à cet effet, toute décision managériale votée à cet effet devrait avoir un seul souci primordial : la réussite des apprenants pour une meilleure insertion sociale future, quitte à rediriger la PEP pour y parvenir. (Frاندji, 2011). Ainsi, il faudrait à chaque fois de la répartition des moyens que le manager en charge de cette tâche s'assure d'un fait majeur : ces moyens (matériels, financiers, humains) alloués à ce projet spécifique de la ZEP X contribueront-ils efficacement et efficacement à la réussite des apprenants ? La réponse à cette interrogation est de ce fait la seule habileté à définir de manière décisive l'action du manager.

6.2.3. *Une réorientation des moyens en fonction des priorités*

Notre travail de recherche nous a permis de constater que le premier seuil d'échec non moins majeur auquel culbute l'apprenant en ZEP est le niveau primaire (UNESCO, 2010). En effet, comme la construction d'une maison commence par la fondation qui en est la base et le socle, de même l'éducation de l'enfant outre la famille commence à la maternelle et primaire. En d'autres termes, l'enfant pauvre des ZEP qui rate ces étapes d'enseignement-apprentissages a presque tout raté, car éminemment difficile à rattraper plus tard. De ce fait, les premiers moyens

majeurs alloués dans le cadre de la PEP en ZEP le devraient pour ce niveau d'étude –gage de l'élimination de la pauvreté (UN, 2015)- qui constitue finalement la substantifique moelle de tous les apprentissages, car à la base d'une maîtrise de la lecture, de l'écriture et de l'arithmétique. Par ailleurs, les données statistiques relevées et illustrées dans notre étude démontrent que les plus gros taux de décrochages et même de redoublement ont précisément lieu dans ce niveau d'étude dont l'importance n'est plus à démontrer. Ainsi, une politique qui oriente prioritairement ses moyens vers la résolution des difficultés de ce niveau d'étude, ne peut que voir les résultats y afférents être boostés (Jeljoul, Lopes et Degabriel, 2001) et mieux, offrir partout et à tous les apprenants des chances similaires et égales de réussite (Dupriez & Dumay, 2005).

6.2.4. Du respect des timings en matière de gestion des ressources

L'autre couac majeur constaté et non des moindres est le non-respect du timing des projets d'investissements planifiés et grosso modo, des prévisions établies : En effet, notre étude nous a donné de constater sur le terrain l'existence purement théorique de certains établissements sur le papier, mais non encore matérialisés sur le terrain, faute des moyens pas encore arrivés. D'autres nous ont permis de découvrir certains enseignants nouvellement affectés dans des établissements dont l'existence uniquement théorique sur le papier ne leur permettait pas d'exercer leurs fonctions, car inexistantes sur le terrain ; d'autres encore étaient redéployés avant le temps prescrit par la réglementation en vigueur là où le temps légal consacré à cet effet est de trois ans minimalement. L'arrivée également tardive du « paquet minimum » dédié au fonctionnement de l'établissement contribue à minimiser les moyens pourtant conséquents que la PEP semble allouer au relèvement du niveau scolaire en ZEP. Il est dès lors évident que de tels dysfonctionnements ne peuvent que contribuer à une dilapidation des moyens dédiés à la PEP, et par conséquent diluer les résultats attendus.

6.2.5. Des moyens humains conséquents

Dans bien des corps de métiers, là où les agents de l'État jouissent de mesures d'accompagnement dans l'exercice de leurs fonctions notamment un logement, des moyens de transport, des primes diverses, tel n'est pas toujours le cas dans le secteur de l'éducation primaire et secondaire où les primes lorsqu'elles existent sont tellement insignifiantes qu'il vaut mieux n'en pas parler, tandis qu'il vaut mieux se débrouiller pour se loger décentement ou se rendre à son lieu de service. Pourtant, l'instauration de moyens supplémentaires à l'instar de primes spécifiques aux personnels affectés dans ces zones serait immanquablement un élément palliatif susceptible de contribuer à l'érection d'hommes non frustrés se sentant valorisés et logés à une

enseigne propice à la production d'un travail conséquent (Bénabou, Kramarz et Prost, 2003). La volonté de bien faire en effet ne suffit pas comme seul stimulus. Des moyens conséquents susceptibles de booster cette volonté théorique constitueraient le sous-bassement grâce auquel la volonté ne faillira pas Clotfelter, Glennie, Ladd et al, (2008) même si cela ne garantirait toujours pas le succès absolu compte tenu de certaines désillusions issues de l' « inflation scolaire » (Duru-Bellat, 2006).

6.3. UNE PRISE DE DÉCISIONS POSITIVEMENT DISCRIMINATOIRE

L'essentiel de la PEP étant basé sur le principe de la discrimination positive à l'égard des plus défavorisés, les pouvoirs publics pourraient prendre des décisions d'ordre souveraines à l'instar de la gratuité réelle des apprentissages aussi bien au primaire, au secondaire, qu'au supérieur, mais également de la fourniture gratuite des matériels didactiques ainsi que d'autres avantages divers liés à la nutrition des apprenants en situation d'enseignement-apprentissage.

6.3.1. *Booster le préscolaire*

Il est avantageux d'intégrer dès le bas âge la petite enfance dans un cycle d'apprentissage qui est susceptible de lui être plus tard salvateur (Károly, Kilburn, Cannon, 2005). En effet, compte tenu du constat effectué sur la massivité des redoublements scolaires en ZEP et très souvent de l'âge tardif auquel de nombreux apprenants commencent leur scolarité, les pouvoirs publics doivent inversement promouvoir l'éducation préscolaire en incitant – par des mesures aussi bien coercitives qu'incitatives - les parents d'élèves à inscrire « précocement » leurs enfants à l'école (OCDE, 2007). Ceci aurait le mérite d'habituer très tôt la petite enfance à s'accommoder et même à aimer l'école, à la considérer comme un milieu ami et non hostile dans lequel elle sera emmenée à évoluer pour la vie. Par ailleurs, une telle attitude stimule l'éveil de l'intelligence chez l'enfant (Duru-Bellat, Fournier, 2007), pour l'appêter à intégrer la société dans laquelle il vit, et de laquelle il reçoit tout.

6.3.2. *Procéder à un redécoupage des périodes d'enseignement-apprentissage*

Il s'agit dans ce point de procéder à un redécoupage des périodes scolaires pour ce qui concerne aussi bien les saisons que les horaires afin d'intégrer certains aléas naturels (fortes chaleurs à l'Extrême-Nord et au Nord ; périodes des grandes inondations) et même conjoncturels (insécurité). S'agissant ainsi des aléas naturels relatifs au climat, les pouvoirs publics tenant compte des périodes de fortes chaleurs pourraient entreprendre soit d'instaurer exclusivement

des périodes matinales d'enseignement-apprentissage qui prennent fin lorsque le soleil et la chaleur sont à leur zénith ; Soit alors décidés de créer des établissements bunker climatisés à l'éolienne ou même à l'énergie solaire. Ce qui supposerait que l'Etat vote à ce propos des moyens conséquents tels que préalablement suggéré.

6.3.3. Définir un leadership approprié

La caractéristique des ZEP étant la spécificité des difficultés y rencontrées, il serait salutaire que le type de leader que l'État y envoie soit suffisamment aguerri et briefé pour être à la hauteur des défis à relever. De ce fait, il est fortuit d'y envoyer un acteur nouvellement nommé qui non seulement n'a fait aucune preuve à un poste de leader, mais ne l'a peut-être jamais fait spécifiquement en ZEP (Lowi, 1970). Toutefois, si le facteur ancienneté dans le leadership en ZEP doit primer dans le choix du leader, il ne doit pour autant pas écarter ceux des leaders qui ont fait leurs preuves ailleurs et qui possiblement peuvent les reproduire en ZEP. Par ailleurs, le leader choisi doit jouir d'un accompagnement méticuleux proportionnel aux difficultés inhérentes à la ZEP, de manière à ne pas le considérer comme un messie sur les épaules duquel repose et qui d'un coup de baguette magique va tout solutionner. Toutefois, le leader doit pouvoir également bénéficier d'une grande marge de manœuvre en fonction de la spécificité des difficultés propres à son environnement et qui très souvent, n'ont rien à voir avec le commun des autres environnements. Il doit pouvoir choisir lui-même les personnes qu'il estime à même de pouvoir mener les tâches futures à accomplir, et ainsi que pouvoir proposer et même bénéficier des moyens conséquents à la réalisation desdites tâches.

En outre, sans se considérer comme un grand manitou détenant la science infuse et maîtrisant tous les rouages du leadership managérial, le leader ici doit davantage pencher pour un leadership distribué qui lui permet d'asseoir son leadership sur la formation d'équipes de jeunes leaders adossés à chaque tâche d'activités prescrites. Cette distribution des tâches et des rôles somme toute basée sur la confiance vis-à-vis des personnes en qui il les a confiées, fait de lui plus un coordonnateur ou superviseur des travaux - qui permet au système de fonctionner même en son absence -, plutôt qu'un omnipotent omniscient et omniprésent sans lequel toute la machine s'enrayerait (Landau, & Stout, 1979).

6.3.4. Entreprendre un resserrement des liens avec les parents d'élèves pour une éducation de qualité

Les pouvoirs publics doivent entreprendre des initiatives communes et même coercitives visant à intéresser inmanquablement les parents d'élèves à la chose éducative (Bouveau, et

Rochex, 1997). En effet, l'apprenant étant un double construit de la famille et du système social à travers l'école et donc l'éducation, il est davantage impérieux que les acteurs de ces deux niveaux de compétences peaufinent des stratégies entendues ou obligatoires, visant à harmoniser leurs actions et à y établir une certaine congruence pour le plus grand bien de l'apprenant. À cet effet :

- L'État devrait mettre sur pied un système communicationnel spécifique et approprié permettant de lier et relier facilement les parents d'élèves aux enseignants. Ceci permettrait aux parents d'être rapidement renseignés sur l'état disciplinaire et pédagogique de leur progéniture et d'envisager toute action ou réaction idoine y afférente. Les attitudes et attitudes des apprenants s'en porteraient assurément mieux pour une éducation de meilleure qualité (Osborn, 2007).
- L'État pourrait par ailleurs envisager la mise sur pied d'un dispositif normatif coercitif visant à contraindre chaque parent à contribuer au suivi pédagogique et disciplinaire de sa progéniture, à l'instar de ce qui se passe dans certains établissements privés confessionnels dont les résultats sont avérés.

Certes, un constat effectué au cours de notre recherche nous a permis de relever beaucoup de contradictions qui ne militent pas du tout en faveur d'une telle conciliation entre parents d'élèves et enseignants (Meirieu, 2000) notamment : le grand fossé académique entre enseignants des ZEP et parents d'élèves qui du fait même ont peur de s'en approcher, les divergences socioreligieuses qui existent très souvent entre eux, les difficultés d'expression ou de compréhension de nombreux parents qui ont du mal à s'exprimer dans les langues officielles, les professions parentales qui pour l'essentiel exercent dans le non formel et qui du fait sont enclins à des déplacements permanents et parfois même saisonniers.

La conséquence dès lors est que le parent après avoir donné son enfant à l'école considère que celle-ci dispose de toutes les qualités et de tous les moyens pour en faire une perle, indépendamment de son apport à lui qui se considère parfois désormais plus comme un facteur gênant plutôt qu'un acteur primordial de la réussite de ce dernier. Il revient de ce fait à l'école et aux pouvoirs publics de trouver comme précédemment évoqué, des moyens et autres subterfuges pour intéresser et aguicher les parents d'élèves à la chose éducative, de manière à en faire des partenaires pour la construction d'une éducation de qualité (UNESCO, 2005) et la réussite de l'apprenant. Plusieurs astuces par ailleurs calquées sur l'expérience de certaines écoles pionnières peuvent à cet effet être expérimentées :

- éviter de « convoquer » les parents pour quelque motif que ce soit dans l'établissement au risque de générer un effet alarmiste susceptible de l'emmener à se gripper et à boycotter – plus par peur que par défiance - la convocation ; Mais plutôt, « inviter » le parent à un entretien, terme auquel il se sentira plus confiant et conciliant et auquel il sera davantage enclin à déférer.
- organiser des rencontres festives à l'occasion de célébrations nationales ou culturelles au cours desquelles les parents d'élèves des ZEP pourront davantage se familiariser avec le monde éducatif en général et enseignant en particulier, question de cesser de considérer ce corps ou cet environnement comme mythique, mais plutôt à leur service.
- remettre aux apprenants leurs bulletins scolaires et livrets scolaires de manières individualisées en présence du parent. Ceci permettrait à ce dernier de pouvoir se familiariser au moins une fois le trimestre avec le milieu scolaire et enseignant, et à pouvoir se renseigner davantage sur la vie scolaire de l'enfant tout en informant les enseignants sur la vie familiale de l'enfant, dont l'enseignant doit tenir compte dans le traitement qu'il a à infliger à l'enfant à l'école.
- se servir de la médiation des personnes influentes des associations des parents et enseignants de l'établissement, et dont le leadership ou le magister pourrait être déterminant dans l'invitation des parents dans l'enceinte de l'établissement. Le cas patent des chefs de quartier ou de village ou même des grands notables dans lequel l'établissement est implanté, et qui peut incontestablement jouer un rôle catalyseur dans l'intéressement des parents au contrat associatif avec l'école (Brinbaum et Kieffer, 2005, p.111-112)

6.3.5. Une réorientation des rapports avec les partenaires

6.3.5.1. L'opportunité d'une décentralisation et autonomisation réelles. Ce point peut consister à doter chaque établissement des ZEP de la personnalité juridique idoine pour lui permettre de nouer des partenariats avec des partenaires privés ou publics nationaux et même internationaux tel que le font les universités, l'esprit d'une telle initiative étant de donner plus à ceux qui en ont le moins (Demeuse, Friant, & Nicaise, 2009). Nous pensons en effet qu'une telle mesure pourrait permettre à ces établissements de se munir de l'essentiel de ses besoins en termes de ressources humaines, financières et même infrastructurelles, l'État devenant un simple régulateur. Une telle mesure rentrerait par ailleurs en droite ligne avec le processus de décentralisation enclenché qui conforterait l'autonomie de traitement et de prises en charge des structures régionales publiques (Henriot-van Zanten, 1990). Des organisations telles que l'UNESCO, le PAM, l'OMS pourraient de ce fait nouer directement des partenariats avec chacun

de ces établissements ou du moins les régions indexées afin de leur apporter un soutien qualitatif conséquent dans leurs domaines respectifs (CONFEMEN, 2008), soutien qui ne serait plus dilué par la distance, le temps et les procédures de réalisation. Ceci entrerait du fait même en droite ligne avec les nouvelles politiques éducatives dont la tendance est à la libéralisation et à l'autonomisation (Mons, 2007).

6.3.5.2. La rationalisation et l'efficacité des politiques des différents partenaires. Le fait que plusieurs acteurs soient parti-pris à la PEP a souvent tendance à rendre plus opaques aussi bien les objectifs réels de la PEP que les modalités de résorption des difficultés rencontrées. À cet effet, la rationalisation des politiques de chacun des acteurs nationaux ou internationaux, publics, privés ou parapublics, permettrait de clarifier les fonctions de chacun des acteurs, scinder les domaines d'intervention et reconnaître les domaines de compétence de chacun ainsi que son périmètre d'influence et le timing y relatif. Pour ce faire, certains critères préalables conditionnent cette option notamment le critère d'efficacité. En effet, l'efficacité du partenaire conditionne toute rationalité de ce dernier, car son action entreprise ou planifiée doit s'inscrire dans le cadre de la complémentarité ou de la continuité des actions globales déjà engagée par la PEP. Si l'on convient et concède de ce fait aux partenaires la marge de manœuvre qui lui revient dans le choix de son approche qui par ailleurs peut être différente, il n'en demeure pas moins que ses entreprises et autres actions doivent montrer une certaine convergence de vue avec le projet majeur en cours auquel il prétend s'adosser. Le partenaire s'intègre pour ainsi dire dans une logique de franche collaboration ou d'association (Glasman et al., 1995), avec un projet plus global et colossal pour lequel il apporte une contribution certaine et non moindre dans un domaine spécifique (UNESCO, 2008), à une échelle simplement plus réduite. Ses actions et « objectifs mineurs » rentrent donc inmanquablement en conformité avec des objectifs globaux d'une politique plus englobante.

6.3.5.3. L'opportunité d'une implication des partenaires dans les processus de formation. De nombreux éléments de notre recherche nous ont permis de faire le constat de ce que de nombreux partenaires très présents de manière parfois antérieurs aux structures scolaires sont très enclins à trouver les modalités idoines ou du moins à en faire la proposition, pour une formation opportune des formateurs en éducation. En fait, la qualité des services de ces partenaires et leurs domaines spécifiques d'intervention font souvent d'eux des partenaires essentiels à défaut d'incontournables de la PEP, susceptibles de permettre une plus-value dans l'implémentation de celle-ci. Il serait à cet effet cohérent que l'UNICEF s'implique dans tous ces domaines d'intervention qui concernent prioritairement la petite enfance ; que le HCR, le PAM, et même l'OMS soient des partenaires internationaux privilégiés dans les zones de conflits ou d'insécurité caractérisée.

De même sur le plan national, de nombreux partenariats avec les parents d'élèves, les associations, les communes, les départements peuvent également contribuer à rehausser le niveau et la qualité des apprentissages des jeunes. C'est le cas des partenaires associatifs qui peuvent faciliter et dynamiser les rapports entre l'école et les parents d'élèves (Glasman D. et al., 1995), les partenaires des sports et loisirs dont l'expertise en matière d'arts martiaux ou de sport en général et d'éducation à la citoyenneté peut apporter une réelle plus-value à la formation du jeune apprenant ; les partenaires médicosociaux dont l'expertise en matière de la santé scolaire est toute aussi requise et bien d'autres partenariats dans des domaines aussi divers que l'alimentation ou la sécurité. En bref, chaque acteur national ou international devrait pouvoir apporter un plus dans la formation de ces leaders pédagogiques que sont les enseignants, laquelle contribuerait à booster davantage leurs compétences pour de meilleures prestations. De même, il ne serait pas fortuit de procéder à des cycles de formation collective où partenaires et enseignants recevraient les mêmes curricula de formation compte tenu de leurs activités qui somme toute deviennent collégiales. Ceci dans le but de les mettre au même diapason, car recherchant pratiquement et somme toute les mêmes objectifs notamment, la réussite des apprenants pour une meilleure insertion future dans le corpus social. Par ailleurs il serait essentiel de relever et de vulgariser les attitudes managériales réussies des partenaires, ou celles dont l'incidence a eu des répercussions ou des résultats positifs avérés ; Ceci dans le but de pouvoir constituer une base de données archivistique capable d'orienter ou de motiver à défaut de générer de futures actions visant à produire les mêmes résultats. Un projet de prise en charge de jeunes apprenants du préscolaire ou du primaire dans une ZEP qui a par exemple montré une incidence positive sur les résultats des apprenants, devrait pouvoir être reproduite dans une autre ZEP à une échelle plus grande, car partant simplement sur le principe de « les mêmes causes produisent les mêmes effets » ; Idem pour une ZEP à sécurité tatillonne prise en main par le HCR, le PAM et l'OMS. En bref, l'Etat dans l'implémentation de la PEP doit pouvoir intégrer ces partenaires de manière à pouvoir leur accorder une oreille attentive dans la planification et l'opérationnalisation des activités et différentes tâches y afférentes.

6.3.5.1. La formalisation des partenariats

Beaucoup de rôles des partenaires sont inconnus ou inexistant parce que très souvent dilués de manière globale dans la PEP lorsqu'ils ne relèvent carrément pas du sceau du secret. En effet, un fort constat a été fait sur le terrain que de nombreux responsables éducatifs ne sont nullement informés des différents projets apportés et pourtant prévus et destinés à leur établissement. De ce fait, il est davantage opportun de formaliser ces rôles et prérogatives non seulement en les rendant publics, mais également en les intégrant purement et simplement dans

la PEP, voire même dans le projet éducatif de chacune des écoles choisies et directement concernées par leurs actions.

En outre, cette formalisation des partenaires aura pour mérite de permettre une plus grande lisibilité des actions des partenaires de la PEP en ZEP, mais également de rendre moins touffues et confuses ces actions dont certaines restent et demeurent véritablement opaques. De fait, leur nombre chaque jour croissant et les modalités d'interventions par lesquelles certains parmi eux atterrissent dans les établissements scolaires, est tel que parfois le chef d'établissement et les enseignants se retrouvent débordés et devant le fait accompli. C'est le cas patent de l'organisation de certaines activités post et périscolaires au cours desquelles le chef d'établissement est parfois informé au dernier moment sans n'avoir pas requis ni son avis préalable ni sa planification. Pourtant une formalisation *ex ante* permettrait une meilleure planification qui elle-même permettrait un management plus conséquent de la PEP. C'est d'ailleurs là qu'entre en matière le rôle et l'importance des pouvoirs publics qui ne devraient fondamentalement pas trop limiter la gestion de la PEP au seul niveau macro de l'État ou des régions, mais descendre davantage au niveau micro des établissements scolaires pour une meilleure atteinte de ses objectifs.

Une telle donne permettrait plus aisément d'établir une sereine congruence entre les desideratas de l'établissement et les dispositifs pratiques (organisationnels et financiers) et normatifs mis en place par la PEP ; Par ailleurs, lutter contre les lourdeurs administratives et procédurières qui réduisent considérablement l'efficacité de beaucoup de projets – à défaut d'en annuler plusieurs - drainés par des partenaires. De fait, autant les pouvoirs publics sont investis de l'autorité requise en matière de sélection des partenaires susceptibles de venir en soutien à l'éducation en général, autant détiennent-ils la même autorité lorsqu'il faut faire le tri des zones et surtout des écoles les plus sinistrées et donc habilitées à recevoir les bienfaits de ces partenariats ; En d'autres termes, au lieu de se limiter à la simple impulsion des partenariats, ils devraient avoir un œil davantage regardant sur le pilotage des projets issus de ces partenariats, même si ce pilotage est ou doit être exercé par la localité – contexte de décentralisation oblige - .

De même au niveau local, des efforts doivent être relevés dans chaque ZEP impliquée pour informer préalablement les acteurs éducatifs de l'existence et l'implémentation des partenariats, de leur programmation dans les projets des établissements scolaires concernés ; S'assurer de l'adéquation des objectifs du partenariat avec le projet d'établissement ; Former les enseignants et autres intervenants au partenariat à saisir les opportunités y afférentes, mais surtout assurer un suivi-évaluation des actions desdits partenariats. Une telle attitude aurait pour

avantage de maximiser les avantages et autres bénéfices issus des partenariats, de capitaliser ensuite une panoplie de savoirs, savoir-être, et savoir-faire issus de la pratique et de l'expertise des personnels affectés à ces tâches ; Eduquer les acteurs et autres partenaires éducatifs à la mutualisation des efforts (Enseignants-apprenants, parents d'élèves, cadres éducatifs, autorités de la localité, partenaires à l'éducation) ; Enfin multiplier les sources de revenus susceptibles d'apporter un essor considérable au secteur éducatif en les ZEP. L'amélioration des performances des apprenants des ZEP ne pourrait se faire sans de tels préalables (Brizard, 1995).

En somme, réorienter la PEP en adoptant des moyens conséquents et une rationalité managériale adaptée non seulement à la conjoncture de l'heure, mais également aux spécificités du lieu d'implémentation du projet ou de la décision courue sont des conditions sine qua non pour une relance plus efficace de la PEP en ZEP et donc une réussite assurée. Si par ailleurs nous partons du principe que cette évaluation est un exercice à mi-parcours, alors il est loisible et logique de penser que la prise en considération de ces suggestions puisse booster la PEP de manière à la permettre de parvenir à bon escient par une atteinte davantage optimale de ses objectifs.

Ainsi parvenu au terme de cette deuxième partie consacrée au cadre méthodologique et opératoire de notre recherche, le chapitre relatif à la méthodologie (Chap. 4) nous a permis de présenter des éléments tels la typologie de notre recherche, son échantillonnage, nos outils de collecte et instruments d'analyse ; Le chapitre suivant nous a permis de présenter les résultats d'analyse, leur interprétation et discussion (Chap. 5). L'ultime chapitre de notre partie a consisté à identifier quelques perspectives (Chap. 6) pour une Politique d'Éducation Prioritaire plus adaptée en zones d'éducation prioritaire.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Le construit de cette recherche sur le sujet « Évaluation in itinere de deux décennies de politique publique éducative en zones d'éducation prioritaire » auquel nous parvenons finalement à terme, s'est déroulé suivant une progression marquée par une double escale : La toute première a consisté à circonscrire le cadre conceptuel et théorique (Partie I) de l'évaluation des politiques éducatives et spécialement de la PEP qui a fait l'objet de notre étude. Son opérationnalisation s'est effectuée en un triple temps dont le premier a consisté à présenter l'approche conceptuelle et la revue de la littérature (Chap. I) de notre étude, le deuxième celui de la problématique (Chap. 2) qui nous a permis d'embrayer immédiatement avec les approches paradigmatico-théoriques explicatives de l'évaluation des politiques éducatives (Chap. 3). Dès lors, la deuxième escale de ce travail a concerné le « Cadre méthodologique et opératoire » (Deuxième Partie) appliqué pour parvenir à la démonstration de nos hypothèses, mais préalablement à l'opérationnalisation de nos variables. Pour y parvenir, trois moments rythment sa réalisation dont le tout premier concerne la méthodologie (Chap. 4) de recherche le second la présentation et analyse, interprétation et discussion des résultats (Chap. 5) et enfin des perspectives envisagées pour une PEP plus efficace et donc réussie en ZEP (Chap. 6). Au sortir de cet exercice, notre domaine d'étude à savoir les sciences de l'éducation nous a une fois de plus permis de réaliser l'indispensabilité de l'évaluation en matière éducative et spécialement en matière de politique éducative et spécialement dans une perspective managériale. Parti initialement d'un problème, celui des résultats réels de la politique éducative implémentée en Zone d'Éducation Prioritaire au Cameroun, nous avons abouti corrélativement à une question de départ à savoir : La Politique éducative implémentée en Zones d'Éducation Prioritaire (ZEP) au Cameroun depuis près de deux décennies est-elle efficace ? En d'autres termes, les résultats de l'opérationnalisation de la PEP en ZEP traduisent-ils une efficacité certaine au vu des objectifs prédéfinis et des résultats exposés ? À cette question nous avons émis une réponse provisoire sous forme d'hypothèse de départ énoncée ainsi qu'il suit : L'évaluation de deux décennies de PEP implémentée en ZEP au Cameroun, révèle des résultats insuffisants et donc une inefficacité.

Dès lors et au vu de toutes ces réalités susénoncées, tout notre travail s'arcbutait désormais autour d'un seul objectif à savoir, évaluer la PEP implémentée en ZEP de manière à en démontrer l'efficacité ou non, l'échec ou non. De fait, les données collectées nous révèlent que la question d'éducation prioritaire, loin de naître ex nihilo, est la conséquence directe d'une colonisation à double vitesse qui a vu le décollage éducatif rapide d'une partie du pays au

détriment d'une autre, du fait circonstanciellement de nombreux aléas naturels et conjoncturels. Et même si l'accession à l'indépendance en 1960 allait prendre à cœur de rattraper ces dérives inégalitaires et génératrices d'inégalités sociales, la tendance ne devait pas être pour autant modifiée, car des risques plutôt de creusement de ces disparités sont demeurés au vu de certains fléaux sociaux conjoncturels à l'instar de l'instabilité sociopolitique dans les ZEP des régions septentrionale et orientale. Plus tard l'implémentation de la PEP à partir des années 2000 va changer quelque peu la donne, tout en maintenant les positions de chacun et notamment des ZEP au bas de l'échelle.

En somme, lier le classement des ZEP à l'efficacité ou non de la PEP serait quelque peu biaisé, car un système ancré depuis plus d'un siècle se modifie difficilement en moins de temps que cela s'il n'existe un dispositif suffisamment original et majeur pour le booster. De fait, il est évident que la PEP a permis un réel essor éducatif multi domaniaux, que ce soit en matière de dotations en ressources matérielles et/ou infrastructurelles, humaines, financières et même communicationnelles. L'amélioration des performances des apprenants et même du niveau scolaire de ces derniers est là pour en témoigner (5.3.). L'autre pan de la preuve de cette efficacité partielle et partant de la réussite parcellaire de la PEP, réside dans les résultats scolaires des apprenants, grâce inéluctablement à la vulgarisation en ces ZEP des écoles normales, y compris supérieures. Toutefois, le maillon faible de cette politique dont les résultats auraient pu totalement infirmer notre hypothèse réside principalement dans sa faible et partielle efficacité qui pour la circonstance en fragilise le soubassement. En effet, l'efficacité avérée de deux indicateurs sur les quatre mentionnés de la PEP traduit de ce que non seulement celle-ci ne produit pas les résultats optimaux attendus d'elle, mais pire encore, les indicateurs où elle parvient à traduire d'une efficacité réelle connaissent un degré d'efficacité tellement faible qu'il en devient insignifiant, car susceptible de se confondre somme toute à un degré d'inefficacité. Vu sous cet angle, il va sans dire que la PEP a besoin d'une redynamisation opportune et appropriée, capable de booster ses résultats et lui faire parvenir à la réalisation optimale des objectifs prédéfinis, condition sine qua non pour atteindre une efficacité réelle et suffisamment significative pour en être pertinente.

Si donc la politique d'éducation prioritaire se limite à améliorer le niveau scolaires des apprenants en ZEP, pour le cas échéant de notre étude, nous pouvons dire que la PEP en ZEP est réussie au vu des nombreuses améliorations constatées relatives à l'implémentation de nombreux projets éducatifs ; Toutefois, si cette amélioration doit s'effectuer de manière à égaler ou du moins neutraliser les disparités existant avec les apprenants des autres zones, alors nous devons reconnaître que la PEP ici initiée, bien qu'essentielle de par les résultats obtenus n'est pas près

d'atteindre le seuil de réalisation des objectifs escomptés, au vu des divers classements des ZEP en matière éducatives. Donner plus à ceux qui en ont moins reste derechef un *leitmotiv* sans lequel la PEP ne risque jamais de parvenir à son seuil initial d'implémentation. L'État met-il les moyens qu'il faut à la disposition des ZEP pour sortir de leur situation de précarité naturelle et/ou conjoncturelle ? Si tel est le cas, ces moyens parviennent-ils à qui de droit et sont-ils rationnellement utilisés comme prétendument prévus ? Quelques-unes des réponses glanées au cours de nos recherches nous ont suffisamment illustré à ce propos pour savoir que l'irrationalité managériale est pour beaucoup dans la partielle inefficacité de la PEP et que sa rationalisation pourrait constituer, au-delà des suggestions faites dans la perspective d'avenir, un début majeur dans la relance de la PEP.

S'agissant enfin des contributions de cette thèse nous allons préalablement nous accouder sur cette réflexion de Becker (1986 b) qui compare l'entreprise scientifique à une mosaïque ou une sorte de tableau dans lequel chaque élément constitue une pièce additive qui apporte une valeur ajoutée dans la beauté de ladite et partant, à son analyse et/ou interprétation. Et de fait, la multitude et la diversité des éléments y présents ou intervenants n'en ajoutent qu'à la beauté de la mosaïque, contribuant à sa démystification et donc à sa compréhension. Dès lors, les interactions et autres interférences initiées et initialisées par les uns et autres de ces éléments contribuent à lui apporter une clarté et clarification épistémique et épistémologique qui contribue à une meilleure appropriation de l'œuvre, de manière à pouvoir la comprendre et analyser avec plus de facilité. Toutefois, la valeur de tout un chacun de ces éléments ne les rend pas pour autant indispensables, car aucun d'eux n'étant assez crucial pour en être indispensable dans le construit de la mosaïque, ils sont susceptibles, tous et chacun, d'être remplacés par d'autres dont l'éclat et/ou l'apport en serait davantage crucial. Dès lors, Becker (1986 b) invite chaque chercheur à la modestie et à l'humilité scientifique qui deviennent conséquemment des valeurs sans lesquelles l'œuvre intellectuelle ne saurait parvenir à un seuil certain d'inspiration.

Cette étude à cet effet se trouve triplement justifier. Tout d'abord, la problématique de l'évaluation des politiques publiques en Afrique et plus particulièrement au Cameroun reste au cœur des traditions du point de vue scientifique et exige un ancrage de plus en plus conforme aux conventions du monde scientifique. De ce fait, évaluer *ex ante* une politique publique éducative est un défi susceptible de permettre un modèle d'expression entre un paradigme professionnel et un paradigme heuristique. Nadeau (1988) matérialise à cet effet cette dissociation en établissant une distance certaine entre les deux concepts que sont l'évaluation et la recherche. En effet, sans être totalement similaires, ils demeurent complémentaires dans la mesure où « la curiosité scientifique serait l'élément motivant du chercheur alors que la contribution à la solution d'un

problème particulier constituerait la motivation de l'évaluateur » (p.38) ; En d'autres termes, l'évaluateur tout en restant professionnel ne saurait se départir des attitudes scientifiques au risque d'annihiler la fiabilité, la crédibilité, et la scientificité de son travail d'évaluation. Aussi, la complémentarité dans ses attitudes doit être aussi bien de résoudre un problème plus ou moins ponctuel que de respecter certains critères propres à l'art. De ce fait, entreprendre un travail d'évaluation d'une politique d'éducation prioritaire dans le cadre de cette thèse doit pouvoir contribuer non seulement à comprendre davantage les processus et procédés qui dictent la structuration de cet exercice, mais davantage de convoquer tous les atours et procédés qui conditionnent l'application de l'évaluation. Par ailleurs, la recherche de l'efficacité dans les politiques publiques notamment en matière éducative nous oblige et oriente vers l'élaboration de cet exercice qui pour certains est considéré comme un scanner théorique, autant qu'une recherche appliquée, mais contextualisée, pour d'autres susceptibles de construire un schème cohérent de causalité capable de déterminer les raisons ou non de l'échec ou de la réussite d'une politique. Blais (2006, p. 130) précise à cet effet que la « recherche évaluative » ne saurait se limiter à une simple et banale recension des indicateurs susceptibles d'évaluer une quelconque politique, éducative ou autre ; Par contre, elle doit se muer en stratégie bien huilée capable d'« explorer le terrain miné de la recherche des causes de l'efficacité ou de l'inefficacité ».

Ainsi, au-delà d'une simple recherche matérialisée par le respect scrupuleux des critères scientifiques en la matière, il s'agit dans un tel exercice de se muer en « observateur » direct ou non de la PEP, d'« analyste extérieur » capable de se démarquer de tout parti-pris et de conserver une objectivité certaine dans ses lectures (Aubert-Lotarski, Demeuse, Derobertmeasure & Friant, 2007). Enfin de « conseiller en prospective », capable de distinguer le meilleur du pire, le bon du mauvais, l'avantage de l'inconvénient en matière de soutenabilité d'une politique éducative (Demeuse, Derobertmeasure & Friant, 2010). Toutes choses qui peuvent indirectement ou non contribuer à une meilleure compréhension de la PEP et à une meilleure prise de décision. L'autre justification de cette thématique peut résider dans la définition de ses finalités qui sont par ailleurs celles reconnues à l'essentiel des exercices d'évaluation à savoir : Améliorer les *outcomes*, c'est-à-dire les résultats de la politique en cours ; Améliorer la congruence de la politique aux aléas environnementaux ; Améliorer la prise en compte des désidératas et autres intérêts de la population bénéficiaire du programme ; Rationaliser l'allocation des ressources, de manière à s'assurer qu'elles parviennent à qui de droit et servent effectivement à ce que de droit ; Augmenter le sentiment de responsabilité des acteurs (« accountability » et bien d'autres... (Blais, 2006). En somme, l'exercice au travers de ses finalités ne vise rien moins que l'évitement

de la pérennité de politiques publiques éducatives incohérentes d'avec le contexte environnemental cible, par un réajustement plus stratégique et davantage opérationnel.

L'ultime justificatif que nous pourrions trouver à cette étude est que loin de chercher à aboutir à l'établissement d'un quelconque *mea-culpa* de qui que ce soit, elle vise, du point de vue conventionnel, à relever davantage l'aspect herméneutique de la procédure en fonction de ce que Meirieu (2000) considère que « l'obligation de résultat n'a pas de sens en éducation », en d'autres termes, le respect des procédures et procédés prime les résultats. L'élaboration de bons procédés et bonnes procédures, leur implémentation et application serviles en adéquation avec le contexte ne peut que contribuer et mener à des performances prédéfinies. A contrario l'atteinte des résultats dans le mépris des procédés et procédures qui tiennent en compte des études préalablement définies ne saurait être une évidence compte tenu de l'improvisation qui ne prend nullement en considération certaines spécificités de la PEP.

Néanmoins, loin d'avoir la prétention d'être parfait, ce travail transpire de plusieurs limites à savoir procédurières, matérielles et temporelles. S'agissant préalablement des limites procédurières, elles concernent notamment la difficulté que nous avons eu à accéder à certains établissements scolaires où les chefs, malgré l'autorisation de recherche que nous leur montrions, nous en ont interdit l'accès, estimant pour certains que nous sommes des espions, ou convoquant des mobiles tels que l'impératif de finaliser les programmes scolaires. Une fois de plus, ceci nous a obligés à modifier nos plans en privilégiant davantage les établissements plus enclins à nous recevoir et moins stricts sur les procédures officielles ou officieuses d'accueil des chercheurs. Cette donne a conséquemment impacté le temps de la recherche initialement prévu pour la collecte des données, mais également les coûts y relatifs. Il n'en a pas vraiment été autrement au niveau des administrations centrales où l'obtention d'une autorisation de recherche a pris plus de temps que prévu, plus d'une année au MINESEC, nous privant somme toute momentanément de l'expertise de certains interviewers et freinant notre évolution sur le terrain. S'agissant des limites matérielles, elles dérivent de plusieurs lacunes et autres manquements dus à un déficit de logistique et autres matériels appropriés, impératifs à l'accomplissement des différentes tâches de notre travail de recherche. À titre d'illustration, nous avons été dans l'obligation d'administrer à trois reprises les deux questionnaires (enseignants-élèves) prévus du fait de la mauvaise application des deux précédents, mais surtout de la conjoncture covidienne. En effet, en mars 2020 lorsqu'est subitement déclaré le confinement, nous étions dans une phase de récupération des prétests préalablement administrés et qui du fait de ce confinement brusque, va se perdre pour la plupart, exigeant un recommencement.

De même, nous avons engagé la distribution pour administration en ZEP des premiers questionnaires (élèves-apprenants) qui ont majoritairement disparus dans la nature avec les enseignants et élèves qui se trouvaient désormais dans l'obligation de se confiner. Toutes choses qui nous ont fait reprendre l'impression et la distribution de nouveaux imprimés avec tous les coûts qui vont avec. Ensuite, lorsque la rentrée a finalement débuté en octobre 2020 non plus en septembre comme de coutume, nous avons fait le constat d'un grand absentéisme aux postes de certains enseignants qui sans doute restaient dans la logique de l'application des mesures barrières et de la protection anti-covid. De même, de nombreuses salles de classe dénotaient de l'absence ou de l'arrivée timide et tatillonne des apprenants qui ne se bouscuaient pas du tout à reprendre leurs apprentissages après six mois de vacances. Les ZEP qui en l'occurrence nous ont créés le plus de difficultés à cet égard sont celles localisées dans les régions de l'Est et du Mbam. Cet état de fait nous a emmené à rester plus longtemps que prévu dans certains champs de notre recherche, et parfois même à modifier certains éléments de notre échantillon, en remplaçant certains établissements par d'autres - ceux dont les effectifs étaient plus probants -, à défaut de les éliminer carrément. Les limites temporelles nous sont venues de la pandémie à Corona virus qui nous a créé un grand handicap en matière de perte de temps, en déstabilisant l'essentiel des prévisions faites, conformément à notre projet de recherche. En effet, la mise sur pied des mesures barrières et en l'occurrence le confinement de six mois et autres interdictions de regroupements de plus de cinquante personnes, sont autant de mesures qui nous ont été dans une certaine mesure très préjudiciables, car il a fallu attendre des périodes plus clémentes et moins risquées pour engager notre collecte des données auprès de nos répondants. Certains parmi eux, même après la phase de détente et relâchement aux mesures, sont restés arcbutés sur lesdites, estimant qu'on n'est jamais assez prudent. Toutes choses qui ont influencé négativement le calendrier de notre programmation et décalé bons nombres d'activités censées se tenir à une certaine période plutôt qu'à une toute autre. À tout cela si nous ajoutons le rôle négatif des intempéries (périodes d'inondations au Nord et Extrême-Nord, les véhicules tout terrain qui ne s'en sortaient précisément pas sur certains terrains, nous arrivons à la conclusion que cette recherche a malgré tout été possible grâce à la mansuétude divine eût égard aux obstacles et autres difficultés traversées. La manière idéale que nous avons alors trouvée pour juguler les pertes de temps inhérentes à tous ces phénomènes a été d'intensifier parallèlement notre recherche, analyse et interprétation documentaires et autres données statistiques déjà en notre possession ou facilement accessibles via les réseaux sociaux.

BIBLIOGRAPHIE

- Allal, L., Cardinet, J. & Perrenoud, P. (Dir) ; (1996). L'évaluation formative dans un enseignement différencié, Berne Peter Lang, pp. 130-156.
- Allal, L. (2000). Stratégies d'évaluation formative : Conception psychopédagogiques et modalités d'application. In Allal L., Cardinet J., Perrenoud P., (Dir), L'évaluation formative dans un enseignement différencié, Berne Peter Lang, pp. 130-156.
- Ananian, S. (2005). Les disparités d'orientation au lycée. *Education et formations*, 72, 101-112.
- Anderson, A. A. (2005). The Community Builder's Approach to Theory of Change: A Practical Guide to Theory Development. The Aspen Institute Round table on Community Change. Tibor, pp. 31-56.
- Andrieux, V., Levasseur, J., Penninckx J, Robin I. (2001). A partir des évaluations nationales à l'entrée en sixième : Des constats sur les élèves, des questions sur les pratiques. *Education et Formations*, 61, 103-109.
- Angela, R. (2012). Les méthodes de l'évaluation in EPP. Paris, La verdière.
- Archer, M. (1995). Realist Social Theory: The Morphogenetic Approach, Cambridge University Press.
- Argyris, C., & Schön, D. (1996). Organizational learning II. Reading, MA: *New Directions for Evaluation* (96), 8-55.
- Antoniou, L., Dyson, A. & Raffo, C. (2008). Entre incantation et fièvre : Les nouvelles politiques d'éducation prioritaire en Angleterre (1997-2007). In M. Demeuse, D. frandji, D. Greger & J.-Y. Rochex (Éd.), Comparaison des politiques d'Éducation prioritaire en europe. Quel devenir pour l'égalité scolaire ? Lyon : ENS, 293-316.
- Aubert-Lotarski, A., Demeuse, M., Derobertmasure, A, & Friant, N. (2007). Conseiller le politique : des évaluations commanditées à la prospective en éducation. L'évolution des relations entre la recherche et le politique en Communauté française de Belgique. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 18, 121-130.
- Avis du HCEE. (2001). *L'effet de la réduction de la taille des classes sur les progrès des élèves*, N°1 mars. <https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:92154>
- Barbier, J.M. (1985). L'évaluation en formation. Paris, PUF.
- Bardin, L. (2001). L'analyse de contenu. Paris, P.U.F (10e édition).
- Bardin, L. (2009). L'Analyse de contenu, Paris, PUF, coll. Quadrige.

- Baron & Dane. (2007). Pédagogies et nouvelles ressources en lignes : Quelques processus ségrégatifs, capital social et politiques territoriales. Paris, La découverte.
- Barthes, R. & al. (1981). L'Analyse structurale du récit, Paris, Le Seuil.
- Baudelot, C., & Leclercq, F. (2005). Les effets de l'éducation. Paris, La documentation Française.
- Beaud, S., & Weber, F. (2003). Guide de l'enquête de terrain. Paris, La découverte.
- Beffy, M., & Davezies, L. (2013). Has the "Ambition Success" educational program achieved its ambition ? *Annales d'Économie et de Statistique*, 111/112, 271–294.
- Beffy, M., & Perelmuter, D. (2008). Depuis 25 ans, une population de plus en plus diplômée mais avec des disparités selon le milieu social encore importantes in INSEE. Portrait social. Paris, pp. 25-34.
- Benabou, R., Kramarz, F., & PROST, C. (2003). Zones d'Éducation Prioritaire : Quels moyens pour quels résultats ?. Document de travail, Crest, 2003-38.
- Benabou, R., Kramarz, F., & Prost, C. (2004). Zones d'éducation prioritaire : quels moyens pour quels résultats ? Une évaluation sur la période 1982-1992. *Économie et Statistique*, n°380.
- Ben-Ayed, C., Broccolichi, S., & Trancart, D. (2006). Les inégalités socio spatiales d'éducation : processus ségrégatifs, capital social et politiques territoriales [en ligne], ministère de l'Education nationale, ministère de la Recherche, DATAR.
- Bernard, J. M., Simon, O., & Vianou, K. (2005). Le redoublement : mirage de l'école africaine ? Dakar, PASEC-CONFEMEN.
- Bezille, H., & Trancart, D. (2016). Méthodologies qualitative et quantitative. Paris, Nathan.
- Bier, B. (2006). Vers l'éducation partagée : des contrats éducatifs locaux aux projets éducatifs locaux, INJEP/SCÉREN, *Coll. Jeunesse/Éducation/Territoires : Cahiers de l'action*, 7, Marlyle-Roi/Paris.
- Blais, J. G. (2006). La mesure pour la recherche et/ou le contrôle en éducation. Dans G. Figari & L. Mottier Lopez. Recherche sur l'évaluation en éducation, Paris : L'Harmattan, pp. 124-131.
- Blanchet D., Haignerec, C., Legendre, F., & Thibault, F. (2016). Évaluation ex post et ex ante : l'apport de la micro simulation. *Revue économique*, 67(4), 685-696.
- Blanchet, A., Ghiglione, R., Massonat, J., & Trogon, A. (1987). Les techniques d'enquête en sciences sociales. Dunod/Paris.
- Blanchet, A., & Gotman, A., (1992). L'enquête et ses méthodes : L'entretien, Paris, Nathan.

- BM. (2012). Comparaison des indices de l'enseignement entre les 10 pays africains voisins et le Cameroun, <https://doi.org/WorldDataBank/10.1016/C2014-0-02142-9>. Consulté le 27/12/2019.
- Bonnet, G. (2007). What do recent evaluations tell us about the state of teachers in sub-saharan Africa? Discussion Paper presented for the "Comparative Indicators on Teachers and teaching: Current Policies, Emerging Issues, Opportunities and Challenges. Workshop, october 3-5, UNESCO, Paris. Document de travail.
- Bouchard, C., & Plante, J. (2002). La qualité : mieux la définir pour mieux la mesurer. *Les Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, 11-12, 219-236.
- Bouchat, T-M., Delvaux, B., & Hindryckx, G. (2005). *Discrimination positive et mobilité scolaire* (Rapport de recherche). Cerisis-Université catholique de Louvain et SPE-université de Liège.
- Bouchat, T-M., Delvaux, B., & Hindryckx, G. (2008). Mobilité scolaire et composition sociale des écoles. Le cas de l'enseignement fondamental en Communauté française de Belgique. *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, 62, 1-41.
- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances*. Paris, Armand Colin, 3e Édition.
- Boudon, R. (1993). *Les Méthodes en sociologie*, Paris, PUF, coll. Que sais-je ?
- Boulmetis, J., & Dutwin, P. (2000). *The ABCs of Evaluation: Timeless Techniques for Program and Project Managers*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1970). *La reproduction*. Paris, Ed. De Minuit.
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture. *Revue Française de Sociologie*, 3, 325-347.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris, Le Seuil.
- Bourdin, J., André, P. & Plancade, J.-P. (2004). *Rapport d'information sur l'évaluation des politiques publiques en France*, Sénat. Rapport n° 392, 30 juin, introduction p. 2.
- Bouveau, P., & Rochex, J-Y. (1997). *Les ZEP, entre écoles et société*. Paris, CNDP, Hachette Education.
- Bressoux, P. (1996). The Effects of Teachers' Training on Pupils' Achievement: The Case of Elementary Schools in France. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(3), 252-279.
- Bressoux, P. (1993). *Les effets des écoles et les classes sur l'apprentissage de la lecture. Dijon*. Thèse inédite. <https://doc.rero.ch/record/327770?ln=fr>. Consulté le 16/06/2020

- Bressoux, P., Coustère, P., & Leroy-Audouin, C. (1997). Les modèles multi niveaux dans l'analyse écologique : le cas de la recherche en éducation". *Revue française de Sociologie*, 38(1), 67-96.
- Bressoux, P. (2008). Modélisation statistique appliquée aux sciences sociales. Bruxelles, de Boeck Université.
- Brinbaum, Y., & Kieffer, A. (2005). D'une génération à l'autre, les aspirations éducatives des familles immigrées. *Education et Formation*, 72, 53-75.
- Brizard, A. (1995). Comparaison des performances des élèves scolarisés en ZEP et hors ZEP. *Éducation et Formations*, 41, 39-42.
- Broccolichi, S., Ben-Ayed, C., Mathey-Pierre, C. & Trancart, D. (2007). Fragmentations territoriales et inégalités scolaires : des relations complexes entre la distribution spatiale, les conditions de scolarisation et la réussite des élèves. *Education et Formation*. Paris, 74, 31-48.
- Brossard, M., & Foko, B. (2007). Les acquisitions scolaires et la production d'alphabétisation de l'école primaire en Afrique : approches comparatives. Note thématique n°2, Pôle de Dakar. http://www.poledakar.org/IMG/Not_Them_02_FR.pdf consulté le 26/06/2020
- Buisson-Fenet, H. (2007). L'Éducation scolaire au prisme de la science politique : vers une sociologie politique comparée de l'action publique éducative ? *Revue internationale de politique comparée*, 14 (3), 385-397.
- Caille, J-P. (2001). Les collégiens de ZEP à la fin des années 90 : caractéristiques des élèves et impact de la scolarisation en ZEP sur la réussite. *Éducation et Formations*, 61, 111-140.
- Caille, J.P., Davezies, L. & Garrouste, M. (2016). Les résultats scolaires des collégiens bénéficient-ils des réseaux ambition réussite ? Une analyse par régression sur discontinuité. *Revue économique*, 67.
- Caille, J-P. & Rosenwald, F. (2006). Les inégalités de réussite à l'école élémentaire : construction et évolution, France, Portrait social, INSEE, pp.115-137.
- Centre d'Analyse Stratégique. (2007, 30 janvier). *La stratégie de Lisbonne et l'éducation-formation : des priorités aux modalités ?* Séminaire n°3 "Stratégie de Lisbonne".
- Centre d'Analyse Stratégique. (2008). *Droit d'accueil du jeune enfant : une double exigence qualitative et quantitative*. Note de veille du centre d'analyse stratégique. Paris, n°107.
- Chanut, S. (2002). L'évaluation affaire d'État ou questions d'organisation ? *Politiques et management public*, 20 (4), 1-32.

- Charlot, B., Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (1998). *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris, Armand-Colin, 1998.
- Chartier, A.-M. (1995). Enseigner en ZEP, l'épreuve de la réalité, in ZEP, patience et passions. Versailles, CRDP.
- Chauveau, G. (2000). *Comment réussir en ZEP ?* Paris, Retz, rééd. en 2002.
- Chauveau, G., & Rogovas-Chauveau, E. (1995). *A l'école des banlieues*. Issy les Moulineaux, ESF.
- Chapoulie, J.-M. (2006, Mars-Juin). Mutations de l'institution "Education nationale" et inégalités à l'école : une perspective historique. *Les Temps modernes*, 637, 8-83.
- Chatier, A.-M. (2006, Mars), Regard historique sur les politiques scolaires et les disparités territoriales. *Diversité Ville Ecole Intégration*, 144, 15-24.
- Chouala, Y.A. (2006). *Existe-t-il des politiques publiques en Afrique ? Une discussion à partir du terrain camerounais*. Communication dans le cadre du colloque de Bordeaux des 03 et 04 mars.
- Christie, C. A. (2003). What Guides Evaluation? A Study of How Evaluation Practice Maps into Evaluation Theory. *New Directions for Evaluation* (97) : 7-35.
- Cibois, Ph. (1991). *L'Analyse factorielle*. Paris, PUF, Coll. Que sais-je ?
- Circulaire présidentielle n° 2/CAB/PR du 15 avril 1970. Objet : directives générales pour l'élaboration du Troisième Plan Quinquennal.
- Clotfelter, C.T., Ladd, H.F., & Vigdor, J. L. (2006). Teacher Student Matching and the Assessment of Teacher Effectiveness. *Journal of Human Resources*, 41(4).
- Clotfelter, C.T., Glennie, E., Ladd, H.F., & Vigdor, J. L. (2008). Would higher salaries keep teacher sin high poverty schools? Evidence from a policy intervention in North Carolina. *Journal of Public Economics*, 92, 1352-1370.
- Confemen. (2006). Actes de la 52e session ministérielle de la CONFEMEN, Niamey (Niger) du 27 mai au 2 juin 2006, Dakar, CONFEMEN.
- Confemen. (2006). Études de cas. Actes des Assises francophones de la gestion scolaire. Antananarivo, Madagascar du 4 au 8 avril 2006, Dakar, CONFEMEN.
- Confemen. (2006). La gestion scolaire : bien gérer pour mieux éduquer. Actes des Assises francophones de la gestion scolaire. Antananarivo, Madagascar du 4 au 8 avril 2006. Dakar, CONFEMEN.
- Confemen. (2007). La dynamique partenariale : une solution pour une meilleure éducation. Actes des Journées de réflexion sur la pratique de la dynamique partenariale dans les pays

francophones d'Afrique. Dakar, Sénégal du 16 au 18 octobre 2007, Dakar, CONFEMEN.

Confemen. (2007). Pour une nouvelle dynamique de la gestion scolaire, Document de réflexion et d'orientation, Dakar, CONFEMEN.

Confemen. (2008). Actes de la 53e session ministérielle de la CONFEMEN, Caraquet (Canada/Nouveau-Brunswick) du 31 mai au 7 juin 2008, Dakar, CONFEMEN.

Confemen. (2008). Relever la qualité de l'éducation, un défi pour les systèmes éducatifs. Actes de la réunion-débat sur les facteurs essentiels de la qualité de l'éducation. Bujumbura, Burundi, du 3 au 6 novembre 2008, Dakar, CONFEMEN.

Confemen. (2008b). L'évaluation des systèmes éducatifs : pour un meilleur pilotage par les résultats. Document de réflexion et d'orientation, Dakar, CONFEMEN.

Confemen. (2010). Quelles pratiques de classe pour un enseignement de qualité? Actes de la réunion-débat sur la pratique de classe et l'environnement scolaire et extrascolaire. Dakar, Sénégal, du 4 au 7 mai 2009, Dakar, CONFEMEN.

Conseil du Trésor. (2012). *Approches d'évaluation axées sur la théorie : concepts et pratiques. Gouvernement du Canada.* <https://www.tbs.sct.gc.ca/hgw-cgf/oversight-surveillance/ae-ve/cee/tbaeaeat/tbae-aeatpr-fra.asp>. Consulté le 12 décembre 2020.

Coombs, P., (1968). La crise mondiale de l'éducation. Paris, PUF.

Correia, J. A., Cruz I., Rochex, J.-Y. & Salgado, L. (2008). De l'invention de la cité démocratique à la gestion de l'exclusion et de la violence urbaine au Portugal, in Demeuse M., Frandji D., Greger D. et Rochex J.-Y. (dir.) (2008), Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Conceptions, mises en œuvre, débats, Lyon, INRP.

Costedoat, R. (1970). L'effort français au Cameroun. Besançon.

Cousins, J. B. (2005). Will the Real Empowerment Evaluation Please Stand Up? Dans D. M. Fetterman et A. Wandersman (dir.), Empowerment Evaluation: Principles in Practice, 183-208. New York, Guilford Press.

Crahay, M. (2005). Pourquoi l'expérimentation en éducation ? In M. Demeuse, A. Baye, M. H. Straeten, J. Nicaise & A. Matoul (Éd.), Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation, 95-114.

Crahay, M. (2005). Pourquoi l'expérimentation en éducation ? » In M. Demeuse, A. Baye, M.H. Straeten, J. Nicaise, A. Matoul. Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation. Bruxelles : De Boeck université, *Coll. Economie, Société, Région*, 95-114.

- Crahay, M. (2006). Qualitatif-quantitatif : des enjeux méthodologiques convergents ? In L'analyse qualitative en éducation. De Boeck : Bruxelles.
- Craig, V. (2014). Theories of Change in International Development: Communication, Learning, or Accountability?
- Crooks, J. J. (1988). The Impact of Classroom Evaluation Practice on Students, dans *Review of Educational Research*, 58, 438-481.
- Dagorn, J. A. (2005). *De la différence à l'exclusion : étude de la culture d'établissement dans 3 collèges favorisés*. Thèse de sciences de l'éducation, Université de Bordeaux II. <https://doc.rero.ch/record/327770?ln=fr>
- Delahaye, J-P. (2006). Le collège unique, pour quoi faire ? Les élèves en difficulté au cœur de la question. Paris, Retz. (Défis d'éducation).
- Dauvisis, M. C. (2006). L'instrumentation en évaluation. *Mesure et évaluation en éducation*, 29, (1), 45-66. Demeuse, M. & Denooz, R. (2001). De l'accroissement de l'efficacité des pratiques éducatives : Le cas du programme 'Success for All' mis en œuvre par Robert Slavin et l'équipe de la Johns Hopkins University. *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale, université de Liège*, 7-8, 103-127.
- Davezies, L. & Garrouste, M. (2014). More harm than good ? Sorting effects in a compensatory education program. Document de travail, 2014-42, CREST.
- De Ketele, J.M., & Roegiers, X. (1993). *Méthodologie du recueil d'informations Fondements des méthodes d'observation, les questionnaires d'interviews et d'études de documents*, Bruxelles, de Boeck.
- De Ketele, J.M., Chastrette, M., Cros, D., Mettelin, P., & Thomas, J. (1989). *Le guide du formateur*. Bruxelles, De Boeck.
- Demailly, L. (dir.) (2000b). *Évaluer les politiques éducatives*, Bruxelles, De Boeck
- Demailly, L., Deubel, PH., Gadrey, N., & Verdiere, J. (1998). *Évaluer les établissements scolaires. Enjeux, expériences, débats*. Paris, l'Harmattan
- Demeuse, M., Crepin, F., Jehin, M., & Matoul, A. (2006). Behind the positive discrimination in French Community of Belgium: central criteria vs. local actions. In L. Moreno Herrera, G. Jones, & J. Rantala (Eds). *Enacting equity in education: Towards a comparison of equitable practices in different European local contexts*. Helsinki: Research Centre for Social Studies Education-University of Helsinki. 59-79.
- Demeuse, M., Derobertmeasure, A., & Friant, N. (2010). Differentiated financing of schools in French-speaking Belgium: Perspectives for regulating a school quasi market. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 16(2), 197 – 216.

- Demeuse, M. & Baye, A. (2005). Pourquoi parler d'équité ? In Demeuse M., Baye A., Straeten M.-H., Nicaise J. et Matoul A. (dir.), *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*, Bruxelles, De Boeck.
- Demeuse, M., & Monseur, C. (1999). Analyse critique des indicateurs déterminant l'attribution des moyens destinés à la politique de discrimination positive en Communauté française de Belgique. *Mesure et Evaluation en Education*, 22(23), 97-127.
- Demeuse, M. (2003). Réduire les différences: oui, mais lesquelles ? In *La Discrimination positive en France et dans le monde. Actes du colloque international organisé les 5 et 6 mars à Paris*, CNDP éditeur, 87-102.
- Demeuse, M., Frandji, D., Greger, D., & Rochex, J.Y. (Eds.), (2011). *Comparaison des politiques d'Education prioritaire en Europe. Quel devenir pour l'égalité scolaire ?* Lyon : ENS éditions.
- Demeuse, M., Frandji, D., Greger, D., & Rochex, J.Y. (Eds.), (2008). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe : Conceptions, mise en œuvre, débats.* Lyon : Institut national de Recherche pédagogique, Coll. «*Education, Politiques, Sociétés*»
- Demeuse, M., Matoul, A., Schillings, P., Denooz, R. (2005). De quelle efficacité parle-t-on ? In M. Demeuse, A. Baye, M.H. Straeten, J. Nicaise, A. Matoul. *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation.* Bruxelles : De Boeck université, *Coll. Economie, Société, Région.* 15-27.
- Demeuse, M. & Strauven, C. (2006). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation. Des options politiques au pilotage.* Bruxelles, De Boeck Université.
- Demeuse, M., Demierbe, C. & Friant, N. (2011). Quelle évaluation des politiques d'éducation prioritaire en Europe ? Un cadre d'analyse et son application. In M. Demeuse, D. Frandji, D.Greger & J.-Y.Rochex(Éd.), *Comparaison des politiques d'Éducation prioritaire en Europe. Quel devenir pour l'égalité scolaire ?* Lyon : ENS. 293-316.
- Demeuse, M., Friant, N. & Nicaise, I. (2009). Les politiques d'éducation prioritaire : Donner plus à ceux qui ont moins. In I. Nicaise, E. Desmedt & M. Demeuse (Éd.), *Une école réellement juste pour tous ! Seize pistes de réforme et d'action.* Waterloo : Plantyn, 387-419.
- Derouet, J.-L. (1992). *Ecole et justice : De l'école de la République aux projets d'établissement.* Paris, Métailié.
- Dgesco. (2015). *Éducation prioritaire. Tableau de bord national, Données 2014-2015.*
- Doyle, W. (1986). Paradigmes de recherche sur L'efficacité des enseignants, in Crahay M. et Lafontaine D. (Ed.). *L'art et la science de L'enseignement.* Bruxelles. Labor. 435-481.

- Donaldson, S. I., Lipsey, M. W. (2006). Roles for Theory in Contemporary Evaluation Practice: Developing Practical Knowledge. Dans I. F. Shaw, J. C. Greene et M. M. Mark (dir.), *The Sage Handbook of Evaluation: Policies, Program and Practices*, 56-75. Thousand Oaks, CA, Sage.
- Donaldson, S. I., Patton, M.Q., Fetterman, D. M. & Scriven, M. (2009). The 2009 Claremont Debates: The Promise and Pitfalls of Utilization-Focused and Empowerment Evaluation. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 6(13) : 15-57.
- Dubet, F. (2004), *L'école des chances, Qu'est-ce qu'une école juste*, La République des idées. Paris, Le Seuil.
- Dubet, F. & Duru-Bellat, M. (2004). Qu'est-ce qu'une école juste ? *Revue française de Pédagogie*, 146, 105-114.
- Dubet, F. (2004), *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?* Paris, Seuil, Coll. La République des idées.
- Dubet, F., Duru-Bellat, M. (2000). *L'hypocrisie scolaire*, Paris, Seuil.
- Dupriez, V., Maroy, C. (2000). Les dispositifs d'évaluation comme construction sociale, in Solaux G. (Dir). (2000). *L'évaluation des politiques d'éducation*, Dijon, CNDP, 95-108.
- Dupriez, V. & Dumay, X. (2005). L'égalité des chances à l'école : analyse d'un effet spécifique de la structure scolaire. *Revue française de pédagogie*, 150.
- Duran, P. (1990). Le savant et la politique: pour une approche raisonnée de l'analyse des politiques publiques. *L'Année sociologique*, 40, 227-259.
- Duran, P. (1999). *Connaissance et action publique, l'évaluation comme savoir pratique, Penser l'action publique*. Paris, LGDJ, chap. IV, 167-196.
- Duran, P. (1999). *Penser l'action publique*. Paris, Librairie Générale du Droit et de Jurisprudence.
- Duran, P. (2001). *L'action publique, un procès sans Sujet*. In Pouchet A, *Sociologies du travail : quarante ans après*. Paris, Elsevier.
- Duran, P. (2004). *Genèse de l'analyse des politiques publiques*. In *Dictionnaire des politiques publiques*. Paris, Presses de Sciences Po.
- Duran, P. (2018). *L'évaluation des politiques publiques : Les sciences sociales comme sciences de gouvernement* January 2018. In *idées économiques et sociales I*, 193, septembre.
- Duru-Bellat, M. & Leroy-Audouin, C. (1990). Les pratiques pédagogiques au CP structure et incidence sur les acquis des élèves, *Revue Française de Pédagogie*, 93, 5-15.

- Duru-Bellat, M. & Mingat, A. (1993). Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif, Paris, PUF.
- Duru-Bellat, M. (2006). L'inflation scolaire : les désillusions de la méritocratie. Paris, Le Seuil, (La République des idées).
- Duru-Bellat, M. (2009). *La question du déclassement (mesures, faits, interprétations)*. Notes et Documents de l'Observatoire Sociologique du Changement, n°2009-01, Bruxelles, De Boeck, 17-34.
- Duru-Bellat, M. & Suchaut, B. (2005). L'approche sociologique des effets du contexte scolaire : méthodes et difficultés. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, Grenoble, 3, 5-42.
- Duru-Bellat, M. & Fournier, M. (2007). L'intelligence de l'enfant. L'empreinte du Social. Auxerre, Sciences Humaines 3 ed.
- Duterq, Y. (2000). Évaluation des politiques éducatives et usages stratégiques de l'innovation. In Demailly (dir) 2000, Évaluer les politiques éducatives, Bruxelles, De Boeck, 47-64.
- Education et formations. (2001). Grand Thème : L'Éducation Prioritaire. Grenoble, 61, 55-92.
- Etoua-Akame. (1972). Système éducatif du Cameroun. Paris, L'Harmattan.
- Extrait du rapport d'exécution de la première année du 2^{ème} Plan quinquennal pour le chapitre Enseignement- Formation. Document CIDEP. Ministère du Plan.
- Felouzis, G., Liot, F. & Perroton, J. (2005). L'apartheid scolaire : enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges. Paris, Le Seuil.
- Fetterman, D. M., & Wandersman, A. (dir.). (2005). *Empowerment Evaluation: Principles in practice*. New York, Guilford Press.
- Fetterman, D. M., (1997). *Empowerment Evaluation: A Response to Patton and Scriven*. *Evaluation Practice* 18(3), 253-266.
- Fetterman, D. M. (2000). *Foundations of Empowerment Evaluation*. Thousand Oaks, CA, Sage. Page disponible à l'adresse suivante http://www.sageereference.com/evaluation/Article_n164.html. Consulté le 16/08 2020.
- Fetterman, D. M. (2004). *Empowerment Evaluation*. Dans S. Mathison (dir.), *Encyclopedia of Evaluation*. Thousand Oaks, CA, Sage. Page disponible à l'adresse suivante http://www.sageereference.com/evaluation/Article_n165.html. Consulté le 16/08 2020.
- Fetterman, D. M., & A. Wandersman (dir.). (2005). *Empowerment Evaluation: Principles in Practice*. New York, Guilford Press.

- Fontan, J-M. & Lachance, E. (2005). Pour une évaluation de cinquième génération. *Cahiers de l'ARUC-ÉS, UQÀM*, (C 18-2005).
- Frاندji, D. (2008). Pour une comparaison des politiques d'éducation prioritaire en Europe. In M. Demeuse, D. Frاندji, D. Greger, & J-Y. Rochex (Eds). Les politiques d'éducation prioritaire en Europe : Conceptions, mises en œuvre, débats, 9-34. Lyon : Institut national de Recherche pédagogique, *Coll. Education, Politiques, Sociétés*.
- Frاندji, D. (2011). *Les points obscurs du programme Clair : Une nouvelle politique scolaire ?* Contribution au colloque du SNES : Redonner un avenir au collègue. Consulté le 5 mai 2022 dans http://www.snes.edu/IMG/pdf/Programme_clair_et_devenir_de_l_education_prioritaire.pdf
- Frاندji, D., & Rochex, J.-Y. (2011). Du devenir des politiques d'éducation prioritaire à la recherche de possibles, introduction de l'ouvrage. In M. Demeuse, D. Frاندji, D. Greger & J.-Y. Rochex (Éd.), Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Tome II. Quel devenir pour l'égalité scolaire ? Lyon : ENS, 11-51.
- Furubo, J.-E., Rist, R., & Sandhl, R. (eds). (2002). International Atlas of Evaluation, New Brunswick & Londres, Transaction Publishers.
- Gerstle, J. (2001). Les effets d'information en politique, Paris, L'Harmattan, Chap. III, Actions Gibert P., Andrault M., Contrôler la gestion ou évaluer les politiques ?, *Politiques et Management public*, no 2/2, 1984, p. 123-133.
- Ghiglione, R., Beauvois, J.-L., Chabrol, CL. & Trognon, A. (1980). Manuel d'analyse de contenu. Paris, Armand Colin.
- Ghiglione, R., Matalon, B., & Bacri, N. (1985). Les Dires analysés : l'analyse propositionnelle du discours, Presses universitaires de Vincennes, Centre de recherche de l'Université de Paris VIII.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1991). Les enquêtes sociologiques, théories et pratique, sociologie, Armand Colin.
- Gibert, P., & Andrault, M. (1984). Contrôler la gestion ou évaluer les politiques ? *Politiques et Management public*, 2/2, 123-133.
- Giret, J-F., Lopez, A. & Rose, J. (dir.). (2005). Des formations pour quels emplois ? Paris, La Découverte, Marseille : CEREQ.
- Glasman, D. (1995). L'école réinventée ? Le partenariat dans les Zones d'éducation prioritaire. Paris, L'Harmattan.
- Gouyon, M. (2006). Une chambre à soi : un atout pour la scolarité ? *INSEE, Données Sociales*, 163-167.

- Grantcraft, (2006). Mapping Change Using a Theory of Change to Guide Planning and Evaluation. *Teachers College Record* 103(09), 2124-2218.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, CA, Sage.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1991). *Effective Evaluation*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Guillemette, F. (2006). L'approche de la grounded theory. Pour innover ? *Recherches Qualitatives* (26)1, 32-50.
- Hadji, C. (1992). *L'évaluation des actions éducatives*. Paris, PUF.
- Henriot-Van Zanten, A. (1990). *L'école et l'espace local : Les enjeux des ZEP*, Lyon, PUL.
- Hiernaux, J-P. (1995). Analyse structurale de contenus et modèles culturels. Application à des matériels volumineux. In L. Albarello et al., *Pratiques et méthodes de recherche en sciences sociales*, Paris, Armand Colin, p. 111-144.
- Howe, K.R., & Aashcraft, C. (2005). Deliberative Democratic Evaluation: Successes And Limitations of an Evaluation of School Choice. *Teachers College Record* 107(10), 2274-2297.
- Hoxby, C. (2001). Peer Effects in the Classroom: Learning from Gender and Race Variation. NBER Working Paper, n°7867. <http://www1.sites.fse.ulaval.ca/passerelles/>. Consulté le 22/112020
- Institut de Statistiques de l'Unesco. (2006). *Les enseignants et la qualité de l'éducation : suivi des besoins mondiaux d'ici 2015*. Rapport pour l'UNESCO. [http://www.uis.unesco.org/ev_fr.php?ID=6828_201&ID2=DO_TOPIC]. Consulté le 03/04/2019
- Jacob, S. & Varone, F. (2004, janvier). Institutionnalisation de l'évaluation et Nouvelle Gestion Publique: Un état des lieux comparatif, *Revue internationale de politique comparée*, 11(12).
- Jacob, S. (2005). Comparer l'institutionnalisation de l'évaluation des politiques publiques, *Revue française de science politique*, 55 (5-6), 861.
- Jacob, S. (2008). Cross-Disciplinarization: A New Talisman for Evaluation? *American Journal of Evaluation* 29(2), 175-194.
- Jacob, S. (2009). Opération chloroforme ou la réinvention de l'État rationnel : l'évaluation et les données probantes. *Criminologie*, 42(1), 201-223.
- Jacob, S. & Ouvrard, L. (2009). L'évaluation participative. Avantages et difficultés d'une pratique innovante. *Cahiers de la performance et de l'évaluation*, automne (1).
- Jeljoul, M., Lopes, A., & Degabriel, R. (2001). Quelle priorité dans l'attribution des moyens à l'éducation prioritaire, *Éducation et Formations*, 61, 83-94.

- John, P. (2011). *Making Policy Work*, Londres, New York, Routledge,
- Joutard, PH. (1992). *Grande pauvreté et réussite scolaire, rapport au ministre de l'éducation nationale*. Éditions OCDE.
- Karoly, L.A., Kilburn, M.R., & Cannon, J.S. (2005). *Early Childhood Interventions: Proven Results, Future Promise*. Santa Monica : Rand.
- Kherroubi, M. & Rochex, J.-Y. (2004). *La recherche en éducation et les ZEP en France*. Paris, L'Harmattan, Coll. Logiques politiques. 2.
- Kherroubi, M. & Rochex, J.-Y. (2002). *La recherche en éducation et les ZEP en France*. 1. Politique ZEP, objets, postures et orientations de recherche, *Revue française de Pédagogie*, 140, 103-132.
- Kish, L. (1989). *Le choix de l'échantillon*. Paris, Dunod, Bordas.
- Labrousse, A. (1970, février). *Les déperditions scolaires et leur incidence sur le comportement des élèves*. MEJEC, Yaoundé.
- Labrousse, A. (1970, février). *Les déperditions scolaires et leur incidence sur le coût des élèves*, MEJEC, Yaoundé, février
- Lagarde, J. (1983), *Initiation à l'analyse des données*, Paris, Dunod, Bordas.
- Lascoumes, P. (1998). *Pratiques et modèles de l'évaluation*. Dans M.-C. Kessler, P. Lascoumes, M. Setbon, J.-C. Thoenig, *Évaluation des politiques publiques*. Paris, L'Harmattan, Coll. Logiques politiques.
- Lascoumes, P., & Setbon, M. (1995). *L'évaluation pluraliste des politiques publiques : enjeux, pratiques, produits*, GAPP-CNRS-Commissariat Général au Plan.
- Le Bosse, Y. (2003). De l' "habilitation" au "pouvoir d'agir" : vers une appréhension plus circonscrite de la notion d'empowerment. *Nouvelles pratiques sociales* 16(2), 30-51.
- Le Monde de l'Éducation. (2000, février). *Dossier Zoom sur les ZEP*.
- Lebaron, F. (2006). *L'Enquête quantitative en sciences sociales : Recueil et analyse de données*, Paris, Dunod.
- Lec, F. et Lelievre, C. (2007). *Histoires vraies des violences à l'école*. Paris, Fayard.
- Leca, J. (1993). *Sur le rôle de la connaissance dans la modernisation de l'État et du statut de l'évaluation*, *Revue française d'administration publique*, 66, 185-196.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal (Québec). Guérin éditeur. 3e édition.

- Leger, J-M. & Florand, M-F. (1985). L'analyse de contenu : deux méthodes, deux résultats ? In A. Blanchet et al. *L'Entretien dans les sciences sociales*, Paris, Dunod, 237-273.
- Legrand, L. (1977). Pour une politique démocratique de l'éducation. Paris, PUF, Coll. Pédagogie d'aujourd'hui.
- Leimdorfer, F. & Salem, A. (1995). Usages de la lexicométrie en analyse de discours. *In Cahiers de Sciences humaines* 31,7.
- Leon, A., Cambon, J., Lumbroso, M., & Winnykamen, F. (1977). Manuel de psychopédagogie expérimentale. Paris : PUF, *Coll. Pédagogie d'aujourd'hui*.
- Lestringant. (1964). Les pays de Guider au Cameroun. Essai d'histoire régionale. Multi gr.
- Levi-Strauss. (1961). Race et histoire. Paris, UNESCO.
- Lise Demailly. (1995). Enjeux et limites de l'obligation de résultats : quelques réflexions à partir de la politique d'éducation prioritaire, *Living conditions in Europe/Statistical pocket book 200*. Données issues du Panel Européen des Ménages.
- Lopez, A., & Thomas, G. (2006). L'insertion des jeunes sur le marché du travail : le poids des origines socioculturelles. *Données Sociales, INSEE*, 293-305.
- Lorcerie, F. (2006). L'éducation prioritaire : une politique sous-administrée. *Diversité. Coll. Pédagogie d'aujourd'hui*, 11(6), 98-111.
- Lowi T. J. (1970, May-June). Decision making vs. policy making: Toward an antidote for technocracy, *Public Administration Review*, 23(4), 112-144.
- Luhman, N., & Risk. (1993). *A Sociological Theory*, Berlin, Walter de Gruyter.
- Marantz-Cohen, R. (1998). Class-consciousness and its consequences, *American educational Research Journal*, 35 (3).
- Mark, M. M. (2005). Evaluation Theory or What Are Evaluation Methods for ? *The Evaluation Exchange XI (2)*. http://www.hfrp.org/evaluation/the_evaluation_exchange/issue_archive/evaluation-methodology/evaluation-theoryor-what-are-evaluation-methods-for. Consultée le 28/07/2019
- Maroy, CH. (1995). L'analyse qualitative d'entretiens. In L. Albarello et al., *Pratiques et méthodes de recherche en sciences sociales*, Paris, Armand Colin, 83-110.
- Maroy, CH. (dir.). (2006). École, régulation et marché. Une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe, Paris, PUF.
- Martin, J-Y. (1970, juin). L'école et les sociétés traditionnelles au Cameroun septentrional, ORSTOM, Yaoundé.

- Martin, M. (1967). Les Résistances à la scolarisation d'une ethnie africaine : les Matakan DES. FLSH, Paris.
- Martin, O. (2005). L'Enquête et ses méthodes : l'analyse de données quantitatives, Paris, Armand Colin, coll. 128.
- Maurin, E. (2007). La nouvelle question scolaire. Les bénéfices de la démocratisation. Paris, Editions du Seuil. (La République des idées).
- May, M-D. (2014). 9 Ways to Change the World? CoreLab. *American educational Research Journal*, 35 (3).
- Mbala, O. R. (1986). L'école coloniale au Cameroun, Approche Historico Sociologique Ed. de l'imprimerie Nationale 12.
- Meirieu, P. (2000). L'école et les parents, Paris, Plon.
- Merle, P. (1996). L'évaluation des élèves : Enquête sur le jugement professionnel, Paris, PUF.
- Merle, P. (2002). L'humiliation des élèves dans l'institution scolaire. Contribution à une sociologie des relations maîtres-élèves. *Revue Française de Pédagogie*, 139, 31-51.
- Messina, J-P. (1990). Contexte historique général de l'enseignement catholique, Paris, PUF.
- Meuret, D. (1994). L'efficacité de la politique des zones d'éducation prioritaires dans les collèges, *Revue française de Pédagogie*, 109, 41-64.
- Meuret, D. (1999). Rawls, l'éducation et l'égalité des chances. In La justice du système éducatif, D. Meuret, éd., De Boeck.
- Michel, D., Nioche, J-P., & Poinsard, R. (1986). Evaluer les politiques publiques : Méthodes, Déontologie, Organisation, Paris, La Documentation Française
- Miller, R. L. (2010). Developing Standards for Empirical Examinations of Evaluation Theory. *American Journal of Evaluation* 31(3), 390-399.
- Millet, M. & Thin, D. (2005). Ruptures scolaires : l'école à l'épreuve de la question sociale, Paris, PUF. (le lien social).
- Mingat, A., (1983). Evaluation analytique d'une action Zone d'éducation prioritaire en cours de Préparation, *Cahiers de l'IREDU*, 37, Dijon.
- Mingat, A. (1984). Les acquisitions scolaires au CP : les origines des différences ? *Revue Française de Pédagogie*. 69, 49-62.
- Mingat, A. (1987). Sur la dynamique des acquisitions a l'école élémentaire, *Revue Française de Pédagogie*, 79, 5-14.

- Mingat, A. (1991). Expliquer la variété des acquisitions au Cours Préparatoire : les rôles de l'enfant, la famille et l'école, *Revue Française de Pédagogie*, 95, 47-63.
- Mingat, A. (1999). Evaluation des politiques publiques en éducation : quelques balises pour leur conduite. In G. Solaux (dir). *L'évaluation des politiques d'éducation*. Paris, St-Fons, IRNP.
- Dijon : *CRDP de Bourgogne*, Coll. Documents, actes et rapports pour l'éducation. Éditions OCDE.
- Ministère de l'Education de Base, Bilan du programme de contractualisation des instituteurs au Cameroun (2007-2011).
- Moisan, C. & Simon, J. (1998). Les déterminants de la réussite scolaire en ZEP : Rapport au ministre de l'éducation nationale, Saint-Fons, INRP.
- Moisan, C., & Simon, J. (1997). Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire. Technical report, INRP., Septembre.
- Moliner, P., Rateau, P. & Cohen-Scali, V. (2002). Les représentations sociales : pratiques des études de terrain. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Mons, N. (2005). Doit-on former ou sélectionner les élites ? Une comparaison internationale des politiques éducatives. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 39, 105-121.
- Mons, N. (2007). L'évaluation des politiques éducatives : apports, limites et nécessaire renouvellement des enquêtes internationales sur les acquis des élèves. *Revue internationale de politique comparée*, 14, 3, 385-397.
- Mons, N. (2007). Les nouvelles politiques éducatives. Paris : PUF.
- Mons, N. (2007a). L'évaluation des politiques éducatives. Apports, limites et nécessaire renouvellement des enquêtes internationales sur les acquis des élèves. *Revue Internationale de Politique comparée*, 14(3), 409-423.
- Mons, N. (2007b). Les nouvelles politiques éducatives. La France fait-elle les bons choix ? Paris, Presses Universitaires de France.
- Mons, N. (2007b). Les nouvelles politiques éducatives. La France fait-elle les bons choix ? Paris : Presses universitaires de France, Coll. Education et société.
- Monteil, J.M. (1985). Dynamique sociale et synthèse de formation. Paris, UNMFREO.
- Morri's, P. (1987). *Power: A Philosophical Analysis*, Manchester, Manchester University Press.
- Muchielli, A. (1996). Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales, Paris, A. Colin.

- Nadeau, M.A. (1988). L'évaluation de programme. Théorie et pratique. Québec. Les presses de l'Université Laval. 2e édition.
- Nasser Mansouri-Guilani, Promouvoir une culture de l'évaluation des politiques publiques. Paris, Karthala.
- Ngongo, (1982). Histoire des forces religieuses au Cameroun. Paris, Karthala.
- Nicolas, S. (Dir). (1992). *Méthodes d'évaluation des politiques publiques*. Actes du séminaire. Éditions OCDE.
- Notes d'information du ministère de l'Éducation nationale, de la recherche et de la technologie - Direction de l'évaluation et de la prospective (1998), Les zones d'éducation prioritaires en 1997-98, 98(15) et "Travailler en ZEP", 98(16).
- Obin, J-P., & Van Zanten, A. (2008). La carte scolaire, Paris : PUF. Coll. Que sais-je ?
- OCDE. (2005). Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité. Paris, OCDE.
- OCDE. (2007). Petite enfance, grands défis II : éducation et structures d'accueil. Paris, OCDE.
- OIF. (2007). Mission C. Appuyer l'éducation, la formation, l'enseignement supérieur et la recherche, Section II de La Programmation de l'OIF, 2006-2009.
- Osborn, M. (2007). Promouvoir la qualité : Comparaisons internationales et questions méthodologiques. *Education et sociétés*, 18, 163-180.
- Paille, P. Muchielli, A. (2005). L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales. Armand Colin, Paris.
- Parsons, T. (1937). The Structure of Social Action, New York, McGraw Hill.
- PASEC. (2007). *Guide méthodologique 2007*. Document de travail.
- PASEC. (2007). *Rapports PASEC Madagascar, Cameroun et Bénin*.
- PASEC. (2009). *Rapports PASEC Burkina Faso, Congo et Sénégal*. Documents de travail.
- PASEC. (2009). *Synthèse régionale des résultats PASEC*. Document de travail présenté à la Réunion du Bureau de la CONFEMEN, tenue à Paris, France, du 16 et 17 octobre 2009.
- Patton, M.Q. (1986). Utilization focused evaluation. (Deuxième éd.) Beverly.
- Patton, M. Q. (2005). Utilization-Focused Evaluation. Dans S. Mathison (dir.), *Encyclopedia of Evaluation*, 429-432. Thousand Oaks, CA, Sage.
- Patton, M. Q. (2008). Utilization-Focused Evaluation, quatrième édition. Los Angeles, CA, Sage.

- Peignard, E., & Van Zanten, A. (1998), Les Zones d'éducation prioritaire ». *Cahiers français*, 285, 69-75.
- Perrenoud, P. (1979). Des différences culturelles aux inégalités scolaires : L'évaluation et la mesure dans un enseignement différencié, in Allal L., Cardinet J. et Perrenoud P., L'évaluation formative dans un enseignement différencié. Berne, Peter Lang.
- Perrenoud, P. (1984). La fabrication de L'excellence scolaire. Paris, Librairie Droz.
- Perrenoud, P. (1996) Évaluer les réformes scolaires, est-ce bien raisonnable ? *Mesure et Évaluation en Éducation*, 19(2), 53-97.
- Piketty, T. (2004). L'impact de la taille des classes et de la ségrégation sociale sur la réussite scolaire dans les écoles françaises : une estimation à partir du panel primaire 1997. Paris, Mimeo.
- Piketty, T. & Valdenaire, M. (2006). L'impact de la taille des classes sur la réussite scolaire dans les écoles, collèges et lycées. *Les Dossiers d'Éducation et Formation*. Paris, 173.
- Piketty, TH. (2006). Quelle discrimination sociale à la française ? Seuil-Le Monde.
- Pires, A. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative essai théorique et méthodologique In Poupard, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer, Pires (Eds). La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques, 113-169. Première partie : Épistémologie et théorie. Montréal : Gaëtan Morin, Éditeur.
- Pires, A., Nizet, J., Bourgeois, E. (1996). L'Analyse structurale. Une méthode d'analyse de contenu pour les sciences humaines, Bruxelles, De Boeck Université.
- Podlewsky, A.M., (1965). La dynamique des principales populations du Nord du Cameroun. ORSTOM. Yaoundé.
- Pole de Dakar. (2008). La scolarisation primaire universelle en Afrique : le défi enseignant [En ligne] <http://www.poledakar.org/spip.php?article289>. Consulté le 11/08/2020.
- Porteous, N. (2009). La construction du modèle logique d'un programme. Dans V. Ridde et C. Dagenais (dir.), *Approches et pratiques en évaluation de programme*, 87-105. Montréal, Presses de l'Université de Montréal.
- Posluzny, D. M. (1994). Construction and Validation of an Ad Hoc Questionnaire to Measure Vital Exhaustion. Bethesda, MA: Uniformed Services University of the Health Sciences.
- Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (1997). Épistémologie et instrumentation en sciences humaines. Sprimont : Mardaga.
- Prat-Boucher, D., (1969). *Histoire de la scolarisation dans le Sud-Cameroun, (1916-1960)*. D.E.S. d'Histoire, FLSH.

- Prost, A. (2003). *In École et égalité*. Colloque de Brive
- Prost, C. (2012). Teacher mobility: can financial incentives help disadvantaged schools to retain their teachers? Mimeo, CREST.
- Prost, C. (2013). Teacher mobility: Can financial incentives help disadvantaged schools to retain their teachers? *Annales d'économie et de statistique*, 111-112, 171–191.
- Prost, C. (2012). La politique d'éducation prioritaire : quel bilan ? Paris, La Découverte.
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (2006). Manuel de recherche en sciences sociales. Paris : Dunod.
- Radica, K. (1995). “Taux plafonds” d'élèves en zones d'éducation prioritaires, *Éducation et Formations*, 41, 31-38.
- Rappaport, J. (1987). Terms of Empowerment/Exemplars of Prevention: Toward a Theory for Community Psychology. *American Journal of Community Psychology* 15(2), 121-148.
- Rapport d'analyse des données de la carte scolaire 2013/2014.*
- Rapport d'évaluation technique du document de stratégie du secteur de l'éducation et de la Formation (2013-2020)*
- Rapport d'exécution de la première année du 2e plan quinquennal pour le chapitre Enseignement- Formation. Document CIDEP. Ministère du Plan, M. ALUSSE.*
- Rapport sur l'organisation de la future école supérieure de Garoua, 1931. Arch. Nat. De Yaoundé.*
- Rapport sectoriel de mise en œuvre de la stratégie sectorielle, 2011.*
- Rapport de synthèse, Stratégie sectorielle, Évaluation des plans d'action prioritaires (2008-2011).*
- Rawls, A. W., (1996). Durkheim's Epistemology: The Neglected Argument. *American Quarterly Journal of Economics*, 116(3), 581-604.
- Rawls, J. (1987) *Théorie de la Justice*. Paris, Le Seuil.
- Remy, J., & Ruquoy, D. (dir.). (1990). *Méthodes d'analyse de contenu et sociologie*, Bruxelles, Facultés universitaires Saint-Louis.
- Renaud, P. (1968), *La réalité scolaire au Cameroun Oriental, 1890-1960*, Université Fédérale.
- Ricoeur, P. (1998). *Éthique et politique*, In *Du texte à l'action*, Paris, Le Seuil, 1986, rééd.
- Ridde, V., Baillargeon, J., Ouellet, P. & Roy S. (2003). L'évaluation participative de type empowerment : une stratégie pour le travail de rue. *Service social*, 50(1), 263-279.

- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005), Teachers, Schools, and Academic Achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458.
- Rochex, J.Y. (2008). Les politiques d'éducation prioritaire en Europe, d'un "âge" et d'un pays l'autre. In M. Demeuse, D. Frandji, D. Greger, & J-Y. Rochex (Eds). Les politiques d'éducation prioritaire en Europe : Conceptions, mises en œuvre, débats. Lyon : Institut national de Recherche pédagogique, *Coll. Education, Politiques, Sociétés*, 409-451.
- Rogers, P. (2014). Theory of Change, Methodological Briefs-Impact Evaluation, 2, Bureau de recherches de l'UNICEF, Florence.
- Rossi, P. H., Lipsey, M. W. & Freeman, H. E. (2004). Evaluation: A Systematic Approach, septième édition. Thousand Oaks, CA, Sage.
- Rouanet, H., Le Roux, B. & Bert, M.-C. (1987). Statistique en sciences humaines. Procédures naturelles, Paris, Dunod.
- Rouanet, H., & Leroux, B. (1993). Statistique en sciences humaines. Analyse des données multidimensionnelles, Paris, Dunod.
- Rudin. (1938). Germans in the Cameroons. Yale University Press. New-Haven.
- S.A., (2005). *Evaluation Theory*. Dans S. Mathison (dir.), Encyclopedia of Evaluation, 142-143, Thousand Oaks, CA, Sage.
- Sabbagh, D. (2002). Le Monde du 26 janvier 2002.
- Sacerdote, B. (2001). Peer Effects with Random Assignment: Results for Dartmouth Roommates, *Quarterly Journal of Economics*, 116(2), 681-704.
- Santerre, R. (1968). L'école coranique de la savane camerounaise. EPHE, Paris.
- Saramon, P. (2003). Penser ou repenser les ZEP ? De la Discrimination positive au recul institutionnel, Paris, L'Harmattan.
- Schroter, D., Coryn, L. & Youker, B. (2006). Evaluation of the KPS Middle School Summer Enrichment Program 2005. Kalamazoo, The Evaluation Center, Western Michigan University.
- Schwandt, T. A. (2008). The Relevance of Practical Knowledge Traditions to Evaluation Practice. Dans N. L. Smith et P. R. Brandon (dir.), *Fundamental Issues in Evaluation*, 29-40. New York, Guilford.
- Schwartz, D. (2006). Les techniques d'évaluation en épidémiologie (in EPP). Victoriaville, Ed. Contreforts.
- Scriven, M. (1997). Empowerment Evaluation Examined. *Evaluation Practice* 18(2): 165-175.

- Scriven, M. (1997). Comments on Fetterman's Response. *Evaluation Practice* 18(3): 271-272.
- Scriven, M. (2007). *Key Evaluation Checklist (Evaluation Checklists Project)*. Kalamazoo, The Evaluation Center, Western Michigan University. http://www.wmich.edu/evalctr/checklists/kec_feb07.pdf. Consultée le 27/12/2020.
- Smith, N. L. (2010). Characterizing the Evaluand in Evaluating Theory. *American Journal of Evaluation*, 31(3), 383-389.
- Société Canadienne d'Évaluation (SCE) (2010). *Programme de titres professionnels*. Page disponible à l'adresse suivante : <http://www.evaluationcanada.ca/site.cgi?fr:5:6> Consultée le 28/11/2000.
- Socofep Inc. (2007). *Programme d'Appui au Secteur Éducatif, « Etude sur les problèmes de scolarisation dans les Zones d'Éducation Prioritaire »*. Rapport sur les indicateurs de scolarisation dans les Zones d'Éducation Prioritaire au Cameroun, novembre.
- Solau, G. (1999). *L'évaluation des politiques d'éducation*. Dijon : CRDP de Bourgogne, Coll. Documents, actes et rapports pour l'éducation.
- Sowel, T. (2004). *Affirmative Action Around the World. An Empirical Study*. New Haven & London: Yale University Press.
- Statistiques Générales de l'enseignement au 1er janvier 1958.
- Stiggins, R. J. (1991). Relevant Classroom Assessment Training for Teachers. In *Educational Measurement: Issues and Practice*, 1991, 10(1), 7-12.
- Stufflebeam, D. L. (1980). *L'évaluation en éducation et la prise de décision*. Victoriaville, Ed. Contreforts.
- Stufflebeam, D. L. (1994). Empowerment Evaluation, Objectivist Evaluation, and Evaluation Standards: Where the Future of Evaluation Should Not Go and Where it Needs to Go. *Evaluation Practice* 15(3), 321-338.
- Stufflebeam, D.L. & Shinkfield, A.J. (1985). *Systematic Evaluation*. Boston, Kluwen et Nijhoff Publishing.
- Stufflebeam, D. L., & Schinkfiel, A. (2007). *Evaluation Theory, Models and Applications*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Summers, A. & Wolfe, B. (1977). Do Schools Make a Difference ? *American Economic Review*, 67(4), 639-665.
- Suchaut, B. (2005). Un regard sur l'efficacité des dispositifs de lutte contre l'échec scolaire, *Regards sur l'actualité*. Paris, 310, 51-58.

- Swalve, A. (2011). L'évaluation des politiques publiques. Journée "THEMA" de l'OEJAJ. *Éducation et Formations*, 44, 79-85.
- Taplin, D. H., Clark, H., Collins, E. & Colby, D. C. (2013). *Theory of Change*. New York: Act knowledge and the Rockefeller Foundation. The Collaborative, Participatory & Empowerment Evaluation TIG, groupe de discussion thématique (Topical Interest Group) de l'Association américaine d'évaluation portant, entre autres, sur l'approche habilitative. San Francisco, Jossey-Bass.
- Thelen, K. (2004). Comment les institutions évoluent : perspectives de l'analyse comparative historique. *Année de la régulation*, 7 (16).
- Thelot, C. (dir). (2004). Pour la réussite de tous les élèves, Rapport de la commission du débat national sur l'avenir de l'école, Paris, Ministère de l'Éducation nationale.
- Thelot, C. (1998). À quoi sert l'évaluation des politiques publiques ? In M.-C. Kessler, P. Lascoumes et J.-C. Thoenig (dir.). *Évaluation des politiques publiques*, Paris, L'Harmattan.
- Thoenig, J.-C. (1999). L'évaluation, sources de connaissances applicables aux réformes de la gestion publique. *Revue française d'administration publique*, 92, 684.
- Thomas, F. (2005a). Des collèges publics divers. *Education et Formation*. Paris, 71, 105-115.
- Thomas, F. (2005b). Typologie des collèges publics. *Éducation et formation*. Paris, 71, 117-135.
- Thomas, V. G. (2010). The Case for Better Evaluation Theory: Comments on Miller, Kirkhart, and Smith. *American Journal of Evaluation* 31(3), 414-417.
- Thrupp, M. (1998). Exploring the Politics of Blame: school inspection and its contestation in New Zealand and England. *Comparative Education*, 34(2), 195-210.
- Trancart, D. (1998). L'évolution des disparités entre collèges publics. *Éducation et Formations*, 54, 89-95.
- Trancart, D. (1998). L'évolution des disparités entre collèges publics. *Éducation et Formations*, 54, 89-95.
- Tyler, R. W. (1950). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago, University of Chicago Press.
- Tyler, R. W. (1986). Changing Concepts of Educational Evaluation. *Dans International Journal of Educational Research*, 10, 11-35.
- Tyler, R. W. (1986). Changing Concepts of Educational Evaluation. *Dans International Journal of Educational Research*, 10, 11-35.

- UN (sd). (2015). *Éliminer la pauvreté, 2015, Objectifs du Millénaire pour le développement, c'est possible, Portail du système de l'ONU sur les objectifs du Millénaire pour le développement*, <http://www.un.org/fr/millenniumgoals/>. Consulté le 16/08/2019.
- UNESCO. (2005). *L'exigence d'une qualité. Rapport mondial de suivi sur l'EPT*. Paris, UNESCO.
- UNESCO. (2008). *Accord de Florence sur l'importation d'objets de caractère éducatif, scientifique et culturel et Protocole de Nairobi*. http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL_ID=12074&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html. Consultée le 16/08/2019
- UNESCO. (2010). *Atteindre les marginalisés. Rapport mondial de suivi sur l'EPT*. Paris, UNESCO.
- Van Der Klaauw, W. (2008). Breaking the Link Between Poverty and Low Student Achievement: An Evaluation of Title I, *Journal of Econometrics*, 142(2), 731-756.
- Van Der Maren, J.-M., & Poirier, L. (2007). Produire des savoirs en pédagogie, avec les enseignants In V. Dupriez et G. Chapelle (dir.). Enseigner. Paris, PUF.
- Van Der Maren, J.-M. (2006). Des critères variés de qualité en fonction des types de recherche. In *La recherche qualitative en éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie : Scolarisation et ségrégation en banlieue*, Paris, PUF.
- Van Zanten, A. (2004). *Les politiques d'éducation*. Paris, PUF, Coll. Que sais-je ?
- Varly, P. & Labe, O. (2008). Quelles stratégies pour une réduction efficace du redoublement ? Papier présenté à la réunion CONFEMEN sur les facteurs de la qualité, Bujumbura, Octobre 2008, CONFEMEN.
- Vestman, O. K., & Conner, R. F. (2006). The Relationship between Evaluation and Politics. Dans I. F. Shaw, J. C. Greene ET M. M. Mark (dir.), *Handbook of Evaluation: Policies, Programs and Practices*, 225-242. Thousand Oaks, CA, Sage.
- Vial, M. (2000). *Organiser la formation : Le pari sur l'auto-évaluation*, Paris l'Harmattan.
- Vogel, I. (2012). Review of the Use of "Theory of Change" in International Development. UK Department for International Development (DFID).
- Wandersman, A., Snell-Johns, J., Lentz B.E., & al. (2005). The Principles of Empowerment Evaluation. Dans D. M. Fetterman et A. Wandersman (dir.) *Empowerment Evaluation: Principles in practice*, 27-41. New York, Guilford Press.
- Web pédagogique. (2009). Français en contexte multilingue. <http://lewebpedagogique.com/oif/category/lemondesubsaharien/grammairelingalafrançais/>. Consulté le 11/12/2020
- Zimmersman, M. A. (2000). Empowerment Theory: Psychological, Organizational an Community Levels of Analysis. Dans J. Rappaport et E. Seidman (dir.), *Handbook of Community Psychology*, 43-64. New York, Plenum Press.
- Zaouche-Gaudron, C. (2005). Les conditions de vie défavorisées influent-elles sur le développement des jeunes enfants ? Paris, Erès, (mille et un bébés).

ANNEXES

- **ANNEXE I** : Questionnaire à l'attention des bénéficiaires de la politique d'éducation prioritaire
- **ANNEXE II** : Questionnaire de recherche à l'attention des enseignants dans les zones d'éducation prioritaires
- **ANNEXE III** : Guide d'entretien à l'attention des responsables éducatifs
- **ANNEXE IV** : Grille d'observation
- **ANNEXE VI** : Loi n°98/004 du 4 avril 1998 portant orientation de l'éducation au Cameroun

ANNEXE I

QUESTIONNAIRE A L'ATTENTION DES BÉNÉFICIAIRES DE LA POLITIQUE D'ÉDUCATION PRIORITAIRE

Caractéristiques des répondants

Veillez cocher ou compléter la réponse correspondante

- A1. Sexe : Masculin Féminin
- A2. Age : - 10 ans -15 ans -20 ans
- A3. Ancienneté dans la localité : Natif -5ans -10ans -15ans 15 ans et +
- A4. Région d'origine : AD CE EN ES NO Autre (A préciser)
- A5. Niveau d'étude : Primaire Collège Lycée
- A6. Quelle est la distance moyenne entre la maison et l'école ?-1km -3kms -5kms 5kmset+

Consigne : Veuillez répondre par oui ou non en cochant ou encerclant le chiffre approprié

1- OUI

2- NON

B- EVALUATION DE L'EFFICACITE DANS LA REALISATION DES PROJETS EDUCATIFS EN ZEP

- B7. De nouveaux enseignants sont arrivés dans l'établissement 1- Oui 2- Non
- B8. De nouvelles salles de classes ont été construites 1- Oui 2- Non
- B9. Les jeunes filles reçoivent un repas quotidien 1- Oui 2- Non
- B10. L'école est équipée d'ordinateurs 1- Oui 2- Non

C- ÉVALUATION DE L'EFFICACITÉ EN MATIÈRE D'OFFRE ET DE DEMANDE EN ÉDUCATION

- C11. S'inscrire à l'école est facile 1- Oui 2- Non
- C12. L'école n'est pas éloignée de la maison 1- Oui 2- Non
- C13. La classe dispose des tables-bancs Non 1- Oui 2-
- C14. La classe dispose d'un tableau Non 1- Oui 2-
- C15. Le maitre possède de la craie Non 1- Oui 2-
- C16. Les élèves handicapés s'inscrivent plus facilement Non 1- Oui 2-
- C17. L'établissement dispose du courant électrique Non 1- Oui 2-
- C18. L'établissement dispose d'un point d'eau potable Non 1- Oui 2-
- C19. Chaque élève est assis à l'aise sur un table-banc 1- Oui 2- Non

- C20. La classe manque d'enseignants
Non 1- Oui 2-
- C21. Les salles de classes sont en briques de ciment
Non 1- Oui 2-
- C22. L'établissement dispose des latrines 1- Oui 2- Non
- C23. L'établissement dispose d'une cantine
Non 1- Oui 2-

**D- EVALUATION DE L'EFFICACITE EN MATIERE DE QUALITE DE L'EDUCATION
DISTILLEE DANS LES ZEP**

- D24. Les enseignants vont chaque année aux journées pédagogiques 1- Oui 2- Non
- D25. Les enseignants utilisent des livres lors des enseignements 1- Oui 2- Non
- D26. Les enseignants utilisent des cartes lors des enseignements 1- Oui 2- Non
- D27. Les enseignants utilisent des dessins ou planches lors des enseignements 1- Oui 2- Non
- D28. Les enseignants sont inspectés quelquefois pendant les enseignements 1- Oui 2- Non
- D29. Les bagarres et types de violences scolaires sont sévèrement sanctionnées 1- Oui 2- Non

**E- EVALUATION DE L'EFFICACITE EN MATIERE DES RESULTATS SCOLAIRES
OBTENUS PAR LES APPRENANTS EN ZEP**

- E30. Plus de la moitié de tes camarades de classe de l'an passé sont aujourd'hui en classe supérieure
1- Oui 2- Non
- E31. Beaucoup de tes camarades de l'an passé ont abandonné l'école 1- Oui 2- Non
- E32. Beaucoup de tes camarades de l'an passé reprennent la classe 1- Oui 2- Non

F- LES FACTEURS D'ENTRAVE A LA REALISATION DES RESULTATS ESCOMPTES

- F33. L'échec des élèves à l'école est dû à l'absence ou l'insuffisance d'enseignants 1-Oui 2-Non
- F34. L'abandon de l'école par certains élèves est dû à l'éloignement de l'école 1- Oui 2- Non
- F35. L'échec ou l'abandon des classes par les élèves est dû à la pauvreté des parents 1- Oui 2- Non
- F36. L'échec ou l'abandon des classes par les élèves est dû à l'absence d'écoles 1- Oui 2- Non
- F37. L'échec ou l'abandon des classes par certains élèves est dû aux fléaux naturels tels que les climats rudes, les inondations ou les épidémies 1- Oui 2- Non
- F38. L'échec ou l'abandon des classes par certains élèves est dû à certains fléaux sociaux tels que l'insécurité ou les conflits armés 1- Oui 2- Non
- F39. L'échec ou l'abandon des classes par certains élèves est dû à l'absence d'énergie électrique, ou des cantines scolaires, ou des points d'eau 1- Oui 2- Non

Merci pour votre participation

ANNEXE II

QUESTIONNAIRE DE RECHERCHE A L'ATTENTION DES ENSEIGNANTS DANS
LES ZONES D'EDUCATION PRIORITAIRES

Bonjour, Monsieur/Madame,

Je suis un étudiant des Sciences de l'Education à l'Université de Yaoundé I, Département de Curricula et Evaluation, et mène une étude sur le thème : **LA POLITIQUE D'EDUCATION PRIORITAIRE EN ZONE D'EDUCATION PRIORITAIRE AU CAMEROUN : EVALUATION IN ITINERE DE DEUX DECENNIES DE POLITIQUE PUBLIQUE**. Le travail auquel vous êtes sollicité à participer s'inscrit dans le cadre de la réalisation d'une thèse de Doctorat Ph.D en **Management de l'éducation, option Recherche**. Le recueil des données auquel vous participez respecte les règles déontologiques usuelles et nous vous assurons que ses résultats seront utilisés exclusivement à des fins académiques et ceci, conformément aux dispositions de l'article 5 de la loi N° 91/023 du 16 décembre 1991 sur les recensements et enquêtes statistiques.

Ce questionnaire comporte un thème tel que sus-nommé, duquel ont été extraits cinq sous-thèmes qui correspondent méticuleusement à nos hypothèses de recherche. Le sous-thème I concerne l'évaluation de l'efficacité des projets éducatifs implémentés en Zones d'éducation prioritaires du Cameroun ; le sous-thème II porte sur l'évaluation de l'efficacité de la demande et de l'offre éducatives en ZEP ; le sous-thème III concerne l'évaluation de la qualité de l'éducation en ZEP ; le sous-thème IV et les aléas conjoncturels qui semblent conditionner toutes les actions gouvernementales dans les ZEP ; le sous-thème III enfin porte sur les stratégies à adopter pour une efficacité plus avérée de la politique d'éducation prioritaire en Zone d'éducation prioritaire.

En répondant à ce questionnaire, vous nous permettrez d'établir une certaine appréciation des actions menées par les pouvoirs publics en vue d'assurer à tous les apprenants, et spécifiquement ceux des ZEP, une certaine équité en éducation aussi bien dans l'offre que dans la qualité. De ce fait, sur l'échelle de mesure ci-dessous, veuillez indiquer par un choix franc et honnête le degré d'appréciation que vous octroyez à la politique d'éducation prioritaire dans la Zone d'éducation prioritaire où vous résidez.

Bien vouloir indiquer : **Heure de début de remplissage** : _____ **Heure de fin de remplissage** : _____

Consigne : veuillez indiquer votre degré d'accord à l'efficacité de la politique d'éducation prioritaire, implémentée dans la Zone d'Education Prioritaire ou vous exercez, en encerclant le chiffre approprié, selon l'échelle de mesure suivante

1 = Fortement en désaccord

4 = Légèrement en accord

2 = Assez en désaccord

5 = Assez en accord

3 = Légèrement en désaccord

6 = Fortement en accord

B- EVALUATION DE L'EFFICACITE DANS LA REALISATION DES PROJETS EDUCATIFS EN ZEP

B1. La contractualisation d'enseignants a amélioré l'offre en éducation (Projet C2D-AFD, 2007-2013)

Fortement en désaccord	1	2	3	4	5	6	Fortement en accord
------------------------	---	---	---	---	---	---	---------------------

B2. La construction et l'équipement de nombreuses écoles, ainsi que le renforcement des capacités du personnel ont amélioré l'Offre et la Qualité de l'Education (Projet Don Japonais 2000-2016)

Fortement en désaccord	1	2	3	4	5	6	Fortement en accord
------------------------	---	---	---	---	---	---	---------------------

B3. Les jeunes filles reçoivent désormais une meilleure alimentation (projet PAM-2008...)

Fortement en désaccord	1	2	3	4	5	6	Fortement en accord
------------------------	---	---	---	---	---	---	---------------------

B4. L'école a été équipée aux NTIC's et les ratios élèves-enseignants rationalisés grâce à la construction de nouvelles infrastructures (projet d'amélioration scolaire dans les zones d'éducation prioritaires – PASZEP-BID, 2014)

Fortement en désaccord	1	2	3	4	5	6	Fortement en accord
------------------------	---	---	---	---	---	---	---------------------

B5. La promotion de la scolarisation de la jeune fille est une réalité (Projet UNICEF, 2013)

Fortement en désaccord	1	2	3	4	5	6	Fortement en accord
------------------------	---	---	---	---	---	---	---------------------

B6. La construction et l'équipement de nouvelles infrastructures scolaires (Salles de classes, tables-bancs, blocs pédagogiques) sont des réalités et permettent d'améliorer la qualité de l'éducation (Projet d'amélioration de l'équité et de la qualité de l'éducation - PAEQUE-BM, 2014-2018)

Fortement en désaccord	1	2	3	4	5	6	Fortement en accord
------------------------	---	---	---	---	---	---	---------------------

C- ÉVALUATION DE L'EFFICACITÉ EN MATIÈRE D'OFFRE ET DE DEMANDE EN ÉDUCATION

C7. L'Etat offre aux apprenants un accès facile à l'éducation (Infrastructures et proximité)

Fortement en désaccord	1	2	3	4	5	6	Fortement en accord
------------------------	---	---	---	---	---	---	---------------------

C8. L'école dispose du minimum nécessaire pour permettre un facile apprentissage (paquet minimum)

Fortement en désaccord	1	2	3	4	5	6	Fortement en accord
------------------------	---	---	---	---	---	---	---------------------

C9. L'Etat offre aux enseignants un traitement spécifique susceptible de booster leur engouement à éduquer (Primes spéciales, mesures d'accompagnement, locaux d'habitation, eau potables...)

Fortement en désaccord	1	2	3	4	5	6	Fortement en accord
------------------------	---	---	---	---	---	---	---------------------

;

C10. Des facilités d'accès et de scolarisation sont offertes aux minorités

Fortement en désaccord	1	2	3	4	5	6	Fortement en accord
------------------------	---	---	---	---	---	---	---------------------

C11. Des facilités d'accès et de scolarisation sont offertes aux enfants souffrant d'un handicap

Fortement en désaccord	1	2	3	4	5	6	Fortement en accord
------------------------	---	---	---	---	---	---	---------------------

C12. La plupart des enseignants affectés ici sont originaires de la région

Fortement en désaccord	1	2	3	4	5	6	Fortement en accord
------------------------	---	---	---	---	---	---	---------------------

C13. L'école dispose de l'énergie électrique nécessaire pour le travail des personnels

Fortement en désaccord	1	2	3	4	5	6	Fortement en accord
------------------------	---	---	---	---	---	---	---------------------

C14. L'école dispose d'un point d'eau potable pour la consommation des acteurs éducatifs

Fortement en désaccord	1	2	3	4	5	6	Fortement en accord
------------------------	---	---	---	---	---	---	---------------------

C15. Les effectifs des élèves en classe sont conformes à la norme en vigueur

Fortement en désaccord	1	2	3	4	5	6	Fortement en accord
------------------------	---	---	---	---	---	---	---------------------

C16. L'établissement dispose suffisamment d'enseignants

Fortement en désaccord	1	2	3	4	5	6	Fortement en accord
------------------------	---	---	---	---	---	---	---------------------

C17. L'établissement dispose d'un bloc pédagogique (Salle des enseignants)

Fortement en	1	2	3	4	5	6	Fortement en
--------------	---	---	---	---	---	---	--------------

désaccord	accord
-----------	--------

C18. L'établissement dispose d'un bloc administratif

Fortement en désaccord	1	2	3	4	5	6	Fortement en accord
------------------------	---	---	---	---	---	---	---------------------

C19. L'établissement est construit en matériaux définitifs

Fortement en désaccord	1	2	3	4	5	6	Fortement en accord
------------------------	---	---	---	---	---	---	---------------------

C20. L'établissement dispose des facilités telles que des latrine et cantine

Fortement en désaccord	1	2	3	4	5	6	Fortement en accord
------------------------	---	---	---	---	---	---	---------------------

D- EVALUATION DE L'EFFICACITE EN MATIERE DE QUALITE DE L'EDUCATION DISTILLEE DANS LES ZEP

D21. Des formations à l'attention des enseignants sont régulièrement organisées en vue d'améliorer la qualité des enseignements-apprentissages

Fortement en désaccord	1	2	3	4	5	6	Fortement en accord
------------------------	---	---	---	---	---	---	---------------------

D22. Les enseignants de l'établissement sont pour la plupart formés à la pédagogie (Issus des Ecoles Normales)

Fortement en désaccord	1	2	3	4	5	6	Fortement en accord
------------------------	---	---	---	---	---	---	---------------------

D23. Vous disposez du paquet minimum pour les activités d'enseignement-apprentissage (Craies, tableau, planches didactiques)

Fortement en désaccord	1	2	3	4	5	6	Fortement en accord
------------------------	---	---	---	---	---	---	---------------------

D24. Vous êtes régulièrement inspectés (Au moins une fois l'an)

Fortement en désaccord	1	2	3	4	5	6	Fortement en accord
------------------------	---	---	---	---	---	---	---------------------

D25. L'établissement tient régulièrement des séances de formation destinées à la consolidation des acquis et/ou au renforcement des capacités des enseignants

Fortement en désaccord	1	2	3	4	5	6	Fortement en accord
------------------------	---	---	---	---	---	---	---------------------

D26. Des mesures particulières sont prises pour combattre les violences scolaires

Fortement en désaccord	1	2	3	4	5	6	Fortement en accord
------------------------	---	---	---	---	---	---	---------------------

E- EVALUATION DE L'EFFICACITE EN MATIERE DES RESULTATS SCOLAIRES OBTENUS PAR LES APPRENANTS EN ZEP

E27. Les résultats obtenus par l'établissement aux examens certificatifs sont supérieurs à 50%

Fortement en désaccord	1	2	3	4	5	6	Fortement en accord
------------------------	---	---	---	---	---	---	---------------------

E28. Les résultats obtenus par l'établissement aux examens certificatifs sont supérieurs à la moyenne nationale

Fortement en désaccord	1	2	3	4	5	6	Fortement en accord
------------------------	---	---	---	---	---	---	---------------------

E29. La politique de discrimination positive initiée par la PEP a amélioré les résultats de l'établissement

Fortement en désaccord	1	2	3	4	5	6	Fortement en accord
------------------------	---	---	---	---	---	---	---------------------

E30. Les résultats planifiés par l'établissement selon le projet d'établissement sont très souvent atteints

Fortement en désaccord	1	2	3	4	5	6	Fortement en accord
------------------------	---	---	---	---	---	---	---------------------

E31. La primauté accordée au recrutement et à l'affectation des enseignants originaires de la localité a amélioré les performances des apprenants

Fortement en désaccord	1	2	3	4	5	6	Fortement en accord
------------------------	---	---	---	---	---	---	---------------------

E32. Les autres services publics sont facilement accessibles aux apprenants

Fortement en désaccord	1	2	3	4	5	6	Fortement en accord
------------------------	---	---	---	---	---	---	---------------------

E33. Tous les apprenants évoluent normalement jusqu'au secondaire

Fortement en désaccord	1	2	3	4	5	6	Fortement en accord
------------------------	---	---	---	---	---	---	---------------------

E34. L'implémentation de la Politique d'éducation prioritaire a fait chuter les décrochages scolaires

Fortement en désaccord	1	2	3	4	5	6	Fortement en accord
------------------------	---	---	---	---	---	---	---------------------

E35. L'implémentation de la Politique d'éducation prioritaire a fait chuter les redoublements scolaires

Fortement en désaccord	1	2	3	4	5	6	Fortement en accord
------------------------	---	---	---	---	---	---	---------------------

F- LES FACTEURS D'ENTRAVE A LA REALISATION DES RESULTATS ESCOMPTES

F36. L'Etat peut être considéré comme principal responsable de la déscolarisation et des décrochages scolaires dans cette ZEP

Fortement en désaccord	1	2	3	4	5	6	Fortement en accord
------------------------	---	---	---	---	---	---	---------------------

F37. La pauvreté exacerbée des parents peut être considérée comme une cause majeure de la déscolarisation ou des décrochages scolaires des apprenants de la localité.

Fortement en désaccord	1	2	3	4	5	6	Fortement en accord
------------------------	---	---	---	---	---	---	---------------------

F38. L'absence ou l'insuffisance d'infrastructures scolaires viables peut être appréhendée comme une cause majeure de sous ou non-scolarisation

Fortement en désaccord	1	2	3	4	5	6	Fortement en accord
------------------------	---	---	---	---	---	---	---------------------

F39. L'absence ou l'insuffisance d'enseignants expérimentés peut être également considérée comme une cause majeure de l'échec des apprenants

Fortement en désaccord	1	2	3	4	5	6	Fortement en accord
------------------------	---	---	---	---	---	---	---------------------

F40. Les aléas naturels (Climat rude, inondations, épidémies...) peuvent être également considérés comme une cause majeure d'entrave à l'atteinte des résultats prédéfinis

Fortement en désaccord	1	2	3	4	5	6	Fortement en accord
------------------------	---	---	---	---	---	---	---------------------

F41. Les aléas conjoncturels (Insécurité, pauvreté, conflits armés ...) peuvent être également considérés comme une cause majeure de la déscolarisation

Fortement en désaccord	1	2	3	4	5	6	Fortement en accord
------------------------	---	---	---	---	---	---	---------------------

F42. L'absence de traitement discriminatoire spécial des personnels éducatif des ZEP (primes spéciales, traitements de faveur) peut être considérée comme un facteur majeur d'entrave à l'efficacité de la PEP.

Fortement en désaccord	1	2	3	4	5	6	Fortement en accord
------------------------	---	---	---	---	---	---	---------------------

F43. L'absence ou l'insuffisance des matériels didactiques ou du paquet minimum peut être considérée comme cause non négligeable de la non atteinte des résultats escomptés

Fortement en désaccord	1	2	3	4	5	6	Fortement en accord
------------------------	---	---	---	---	---	---	---------------------

F44. L'administration de l'établissement n'est pas suffisamment formée et outillée pour faire face aux réalités du milieu

Fortement en désaccord	1	2	3	4	5	6	Fortement en accord
------------------------	---	---	---	---	---	---	---------------------

F45. L'absence de certaines commodités à l'instar des points d'eau, énergie électrique, cantines scolaires, latrines, peut être considérée comme facteur majeur de la non atteinte des résultats escomptés.

Fortement en désaccord	1	2	3	4	5	6	Fortement en accord
------------------------	---	---	---	---	---	---	---------------------

A- VARIABLES SOCIO-DEMOGRAPHIQUES

Veillez cocher ou compléter la réponse correspondante

- A46. Sexe : M Masculin Féminin
- A47. Age : 20 + et + 40 et+ 50 et+ 60 et +
- A48. Statut matrimonial M Marié C Célibataire veuf (ve) Divorcé Autre (préciser) : _____
- A49. Grade: PLE IPEG PLET PCET PEP PAEP IPET IET IPEG IEG C.O Autre (préciser) _____
- A50. Ancienneté au poste : - ans - ans - ans -20 ans 20 et +
- A51. Ancienneté de service : -5 ans -10 ans -15 ans -20 ans 20 et +

A52. Région d'origine AD CE EN E I N O U NW
SU SW

A53. Niveau d'étude (diplôme le plus élevé) BEPC Pr Ba Bac+1 Bac+2
 F+3 Bac+4 Bac+5 Bac+8 Autre _____

A54. Dans quel service travaillez-vous ? Lycée général Lycée technique CES
CETIC DRES DDES Ecole primaire DREB DDEB Autre

A55. Votre charge horaire : -10h -20h -30h 30 et +

A56. Dans quel type d'établissement intervenez-vous ? Public exclusivement Pu ic et
privé

A57. Dans quelle ZEP travaillez-vous ? EN N AD Est CE

A58. Dans quel département travaillez-vous ? (A préciser)

A59. Quelle est la distance moyenne entre votre résidence et le lieu de travail : -1km -
3kms

-5kms -10kms 10kms et +

A60. Disposez-vous d'une prime spéciale régulière ou d'un traitement de faveur pour votre
affectation ou pour votre maintien en ZEP ?

Oui Non

Nous vous remercions sincèrement d'avoir participé à cette enquête

**ANNEXE III
GUIDE D'ENTRETIEN**

**PROTOCOLE D'ENTRETIEN A L'ATTENTION DES RESPONSABLES EDUCATIFS
(Cadres et/ou responsables des administrations centrales, services déconcentrés, cadres
administratifs des établissements scolaires, autres partenaires nationaux ou internationaux
des ONG)**

Bonjour, Monsieur/Madame,

Je suis un étudiant camerounais en Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I au Département de Curricula et Evaluation, et je mène une étude sur le thème : **LA POLITIQUE D'EDUCATION PRIORITAIRE EN ZONE D'EDUCATION PRIORITAIRE AU CAMEROUN : EVALUATION *IN ITINERE* DE DEUX DECENNIES DE POLITIQUE PUBLIQUE**. Le travail auquel vous êtes sollicité à participer s'inscrit dans le cadre de la réalisation de notre thèse de Doctorat Ph.D en **Management de l'éducation option recherche**. Le recueil des données auquel vous participez respecte les règles déontologiques usuelles et nous vous assurons que ses résultats seront utilisés exclusivement à des fins académiques et ceci, conformément aux dispositions de l'article 5 de la loi N° 91/023 du 16 décembre 1991 sur les recensements et enquêtes statistiques.

Avant de répondre à ce questionnaire, veuillez s'il vous plaît, nous confirmer que vous consentez à ce que vos réponses soient utilisées dans le cadre de cette recherche, sachant que votre participation demeure anonyme lors de la diffusion des résultats, que peu ou pas de risques sont associés à votre participation, et que vous acceptez d'y participer sans rétribution. Ce questionnaire comporte un thème tel que sus-nommé, duquel ont été extraits trois sous-thèmes. Le sous-thème I concerne l'évaluation de l'efficacité de la politique d'éducation prioritaire appliquée dans les Zones d'éducation prioritaires du Cameroun ; le sous-thème II porte sur l'évaluation de la demande, l'offre, la qualité de l'éducation et les aléas conjoncturels qui semblent conditionner toutes les actions gouvernementales dans les ZEP ; le sous-thème III enfin porte sur les stratégies à adopter pour une efficacité plus avérée de la politique d'éducation prioritaire en Zone d'éducation prioritaire.

En répondant à ce questionnaire, vous nous permettrez d'établir une certaine appréciation des actions menées par les pouvoirs publics en vue d'assurer à tous les apprenants, et spécifiquement ceux des ZEP, une certaine équité en éducation aussi bien dans l'offre que dans la qualité. De ce fait, sur l'échelle de mesure ci-dessous, veuillez indiquer par un choix franc et honnête le degré d'appréciation que vous octroyez à la politique d'éducation prioritaire dans la Zone d'éducation prioritaire où vous résidez.

Bien vouloir indiquer : **Heure de début de l'entretien** : _____ **Heure de fin de l'entretien** : _____

THEME CENTRAL

**EVALUATION *IN ITINERE* DE DEUX DECENNIES DE POLITIQUE PUBLIQUE
D'EDUCATION PRIORITAIRE(PEP) IMPLEMENTEE DANS LES ZONES
D'EDUCATION PRIORITAIRES(ZEP) AU CAMEROUN**

A/ VARIABLES SOCIODEMOGRAPHIQUES

A1. Zone de résidence	A3. Ancienneté dans la région
A2. Poste occupé/Domaine d'activité/ Responsabilité	A4. Activités menées concernant la scolarisation

B/ SOUS-THEME I
ÉVALUATION DE L'EFFICACITE DE LA POLITIQUE D'EDUCATION
PRIORITAIRE(PEP) APPLIQUEE DANS LES ZONES D'EDUCATION
PRIORITAIRES(ZEP) DU CAMEROUN

B1/ Comment se manifeste la PEP dans le cadre de l'amélioration de la scolarisation des apprenants des ZEP de 2005 à ce jour ? (Consigne de rappel à l'interviewer : Récupérer tout document relatif à la réalisation de la PEP en ZEP : projets réalisés, programmes effectués, plan-guide, rapports d'activités...).	
B2. Questions spécifiques sur l'efficacité de la PEP et des divers programmes implémentés en ZEP (Consigne de rappel à l'interviewer : Récupérer tout document ou rapport d'activité relatif à une exposition des performances de la PEP)	a) Quels sont les résultats planifiés de la PEP en ZEP depuis 2005 à ce jour ?
	b) Ces résultats ont-ils été atteints ? Sinon pourquoi ?
	c) Les résultats sont-ils aujourd'hui conformes aux objectifs prédéfinis ?
	d) Les résultats obtenus ont-ils contribué à améliorer l'éducation des apprenants de la ZEP ?
	e) Les performances des apprenants des ZEP aujourd'hui atteignent-elles les seuils escomptés par la PEP ? (Le niveau relatif des zones Hors-ZEP ?)
	f) Quels sont les programmes et projets mis en œuvre dans le cadre de la PEP de 2005 à aujourd'hui ?
	g) Quels étaient les résultats escomptés par chacun/certains de ces programmes ?
	h) Les programmes implémentés ici ont-ils atteints les résultats escomptés ? (Sinon pourquoi ?)
	i) Ces programmes ont-ils permis l'amélioration de la scolarisation des apprenants de la ZEP ?

C/ SOUS THEME II

EVALUATION DES PERFORMANCES DE LA PEP (OFFRE, DEMANDE
ÉDUCATIVE, QUALITÉ DU SERVICE AU REGARD DES ALÉAS NATURELS ET
CONJONCTURELS

A propos de l'offre en éducation dans les ZEP
C1. L'implémentation de la PEP telle qu'effectuée dans les ZEP, a-t-elle amélioré l'accès et la rétention des apprenants à l'école ? Sinon pourquoi ?
C2. Les écoles disposent-elles effectivement du minimum nécessaire pour permettre un facile et décent apprentissage ? (Infrastructures, paquet minimum, personnel en quanti et suffisant) Sinon pourquoi ?
C3. A votre avis, le personnel enseignant affecté ici est-il suffisant numériquement ?
C4. Le personnel enseignant affecté ici est-il et davantage expérimenté et outillé pour faire face aux difficultés de l'environnement ?
C5. Les enseignants affectés ici disposent-ils d'un traitement spécifique comparativement à

ceux des zones hors-ZEP (primes spéciales) ? Sinon pourquoi ?
C6. Les enseignants et/ou dirigeants de l'établissement reçoivent-ils des formations spécifiques dans le but de les accoutumer aux difficultés du contexte dans lequel ils évoluent ?
C7. Les écoles disposent-elles minimalement d'un point d'eau potable pour la consommation des apprenants et autres acteurs éducatifs ?
C8. Les écoles disposent-elles de l'énergie nécessaire pour le travail des personnels ?
C9. Selon vous, les taux de déscolarisation et de décrochages y sont-ils supérieurs par rapport aux autres zones ?
C10. L'Etat peut-il être considéré comme principal responsable de déscolarisation et de décrochage scolaires dans cette région ?
C11. Peut-on dire que l'offre en éducation est conforme aux attentes de la population des ZEP ?
C12. A votre avis les problèmes scolaires rencontrés par les jeunes apprenants peuvent-ils s'amenuiser si l'offre devient plus conforme et cohérente avec les objectifs de la PEP ? (Plus d'infrastructures scolaires appropriées, enseignants expérimentés et en quantité suffisante...)
C13. L'adoption des accords de Jomtien relatifs à la gratuité de l'éducation primaire est-elle effective ici ?
C14. Si oui, son application réelle a-t-elle boosté le taux de scolarisation des jeunes de la ZEP ?
C15. L'implémentation de la décision relative à la suppression des redoublements à l'intérieur des sous cycles, a-t-elle limité les décrochages scolaires en promouvant la rétention des apprenants à l'école ?
C16. La primauté accordée à l'affectation des enseignants originaires des ZEP et donc maîtrisant théoriquement davantage les difficultés de la région, a-t-elle amélioré les performances des apprenants ?
C17. L'adoption et l'application de nouveaux curricula relatifs à une meilleure prise en compte des cas de handicaps chez les apprenants a-t-elle amélioré le niveau de scolarisation des apprenants de la ZEP ?
C18. Les établissements scolaires reçoivent-elle des financements spéciaux de micro-projets de la part de l'Etat ou de partenaires à l'éducation ? (projet d'eau, d'électrification, de salles de classes...)

A propos de la demande en éducation dans les ZEP
C19. Les demandes des populations locales en matière éducative sont-elles satisfaites par l'offre reçue des pouvoirs publics ? (question de l'adéquation ; Sinon pourquoi)
C20. L'Etat dispose-t-il des moyens nécessaires pour répondre efficacement à cette demande ? (Sinon pourquoi ?)
C21. Tous les enfants de la localité sont-ils scolarisés ? Sinon pourquoi ?
C22. Des mesures d'incitation particulières sont-elles prises à l'égard des plus défavorisés (handicapés, pygmées, indigents) ?
A propos de la qualité en éducation et des résultats eut égard aux aléas naturels et conjoncturels
C23. Les enseignants exerçant dans l'établissement sont-ils pour l'essentiel formés à la pédagogie (issue des écoles de formation) ?
C24. Les enseignants reçoivent-ils une formation permanente (Séminaires, ateliers de formation...) visant l'amélioration de leurs aptitudes ?
C25. Sont-ils permanemment inspectés ? (Au moins une fois l'an ?)
C26. Des stages et autres formations de recyclage ou de consolidation des acquis, leurs sont-ils offerts pour de meilleures performances ?

C27. Les pratiques pédagogiques de classes implémentées par les enseignants sont-elles conformes aux normes en vigueur ?
C28. Les résultats obtenus par l'établissement (la région, le département) sont-ils supérieurs à la moyenne ? (50% ?)
C29. Les aléas naturels et/ou conjoncturels (inondations, fortes sécheresses, épidémies diverses, afflux des réfugiés, insécurité caractérisée...) peuvent-ils être considérés comme un obstacle majeur à l'implémentation de la PEP en ZEP ?
C30. Les parents d'élèves ont-ils les moyens de scolariser leurs enfants et de soutenir cette scolarisation ?
C31. La paupérisation exacerbée des parents de la ZEP peut-elle être considérée comme une cause majeure de la non accessibilité des apprenants à l'école ? des décrochages scolaires ou de leur non rétention à l'école ?
C32. L'insécurité inhérente aux conflits transfrontaliers peut-elle être considérée comme une cause de la non accessibilité ou des décrochages scolaires ?

D/SOUS THEME III : EVALUATION DE L'EFFICACITE DES PROJETS EDUCATIFS EN ZEP

D1. Le projet C2D-AFD (2007-2013) dont l'une des missions était la contractualisation des enseignants a-t-il atteint cet objectif ? Sinon pourquoi ?
D2. Le projet Don Japonais (2000-2016) dont l'objectif était l'amélioration de l'Offre et de la Qualité de l'Education a-t-il atteint cet objectif ? (Dont les missions prévoyaient entre autres la construction et l'équipement des écoles primaires du Cameroun ainsi que le renforcement des capacités du personnel)
D3. Le projet PAM (2008...) dont l'objectif majeur était l'appui à l'Education de base et à la scolarisation de la jeune fille dans les ZEP a-t-il atteint cet objectif en permettant notamment une meilleure alimentation de la jeune apprenante des ZEP ?
D4. Le projet d'amélioration scolaire dans les zones d'éducation prioritaires (PASZEP-2014) initié par la banque internationale pour le développement (BID) dont l'objectif initial était de contribuer à l'amélioration de la qualité de l'Education de Base a-t-il atteint cet objectif (dont certaines des missions prévoyaient la construction des infrastructures scolaires visant à réduire les ratios élèves/maîtres et élève/salle de classe, l'introduction des NTIC ainsi que l'équipement des écoles primaires) ?
D5. Le projet UNICEF (depuis 2013) dont l'objectif était de réduire annuellement les inégalités au niveau du genre et promouvoir l'encadrement de la jeune fille a-t-il atteint cet objectif ? (dont certaines missions prévoyaient le renforcement de la scolarisation des jeunes filles; la promotion du développement intégral du jeune enfant ; l'amélioration de la qualité de l'éducation) ?
D6. Le projet d'amélioration de l'équité et de la qualité de l'éducation (PAEQUE) initié par la Banque Mondiale (BM, 2014-2018) dont l'objectif majeur était de contribuer à l'amélioration de l'éducation de base en termes de qualité, a-t-il atteint cet objectif à travers notamment la construction des infrastructures scolaires, des équipements (Table bancs, Bureaux des Maitres), la formation et le recyclage les enseignants
D7. Le projet Education II (BAD, 2000-2006) dont l'objectif initial était de contribuer à réduire les dégradations quantitatives et qualitatives constatées dans l'enseignement primaire au Cameroun a-t-il atteint cet objectif dans la ZEP (conformément à certaines de ses missions qui prévoyaient notamment le renforcement des capacités de conception et d'analyse des politiques éducatives des cadres de l'administration centrale et décentralisée, ainsi que l'accroissement de l'efficacité interne de l'enseignement primaire) ?

**SOUS THEME IV : STRATEGIES POUR UNE ATTEINTE OPTIMALE DES
RESULTATS DE LA PEP EN ZEP**

E1. Quelles stratégies proposeriez-vous pour une atteinte optimale des résultats de la PEP en ZEP ?
E2. Quelle stratégie des pouvoirs publics proposeriez-vous pour plus d'efficacité dans les résultats de la PEP en ZEP ?
E3. Quelle stratégie des pouvoirs publics pour une meilleure offre éducative plus conforme à la demande de la communauté éducative de la ZEP ?
E4. Quelle stratégie pour une meilleure promotion de la qualité en éducation ?
E5. Quelle stratégie pour une atteinte optimale des résultats de la PEP, conformément aux objectifs prédéfinis.

Nous vous remercions sincèrement d'avoir participé à cette enquête

Bien vouloir indiquer votre N° de tél. : _____

Votre adresse e-mail : _____

Si vous souhaitez être contacté pour participer plus tard à un entretien semi-direct ou à un "focus group discussion" visant à peaufiner davantage cette étude.

ANNEXE V

QUELQUES ENTRETIENS DES RESPONSABLES TRANSCRITS

ENTRETIEN N°X

**THEME CENTRAL : EVALUATION *IN ITINERE* DE DEUX DECENNIES DE
POLITIQUE D'EDUCATION IMPLEMENTEE DANS LES ZONES D'EDUCATION
PRIORITAIRES (ZEP) AU CAMEROUN**

A/ VARIABLES SOCIODEMOGRAPHIQUES

A1. Zone de résidence : Maroua/ Extreme-Nord	A3. Ancienneté dans la région : 12 ans
A2. Poste occupé/Domaine d'activité/ Responsabilité : IPR	A4. Activités menées concernant la scolarisation : Inspection dans les établissements secondaires

**B/ SOUS-THEME I : ÉVALUATION DE L'EFFICACITE DE LA POLITIQUE
D'EDUCATION PRIORITAIRE(PEP) APPLIQUEE DANS LES ZONES
D'EDUCATION PRIORITAIRES(ZEP) DU CAMEROUN**

B1/ Comment se manifeste la PEP dans le cadre de l'amélioration de la scolarisation des apprenants des ZEP de 2005 à ce jour ? (Consigne de rappel à l'interviewer : Récupérer tout document relatif à la réalisation de la PEP en ZEP : projets réalisés, programmes effectués, plan-guide, rapports d'activités...) : La PEP est très positive avec des résultats probants. Le nombre d'infrastructures scolaires a pratiquement doublé en 12 ans, de nombreuses écoles ont été créées au Nord, ce qui a rapproché l'école des apprenants, la scolarité est pratiquement gratuite au primaire ce qui a permis de réduire drastiquement les divagations qui enfants qui n'allaient pas à l'école, bref, la PEP a beaucoup amélioré la scolarisation dans le Nord Cameroun.	
B2. Questions spécifiques sur l'efficacité de la PEP et des divers programmes implémentés en ZEP (Consigne de rappel à	a) Quels sont les résultats planifiés de la PEP en ZEP depuis 2005 à ce jour ? ...Déjà répondu. Ce sont ses œuvres visibles sur le terrain et que je viens de vous citer ; et c'est pas exhaustif.
	b) Ces résultats ont-ils été atteints ? Sinon pourquoi ? Hum! Ce n'est pas ainsi que ça se passe. Ce genre d'initiative n'a pas une durée précise car aussi longtemps que durent

l'interviewer : Récupérer tout document ou rapport d'activité relatif à une exposition des performances de la PEP)	les difficultés qui la justifient, aussi longtemps le projet ou la politique durera.
	c) Les résultats sont-ils aujourd'hui conformes aux objectifs prédéfinis ? Oui. Dans la forme. Mais dans le fond, il y'a beaucoup de chose à revoir pour les améliorer ou les réorienter.
	d) Les résultats obtenus ont-ils contribué à améliorer l'éducation des apprenants de la ZEP ? Enormément ! Sans cette politique, beaucoup d'enfants traineraient dans les rues compte tenu d'abord du faible niveau de vie des parents d'élèves qui arrivaient difficilement à scolariser leurs enfants... La multiplication par exemple des écoles normales supérieures ou des instituteurs a permis de renflouer les établissements en enseignants formés même s'il reste évident que la demande reste forte.
	e) Les performances des apprenants des ZEP aujourd'hui atteignent-elles les seuils escomptés par la PEP ? (Le niveau relatif des zones Hors-ZEP ?) Non ! Non ! Non ! de ce coté beaucoup reste à faire même si nous devons reconnaître néanmoins qu'il y'a eu une grande amélioration par rapport aux années antérieures.
	f) Quels sont les programmes et projets mis en œuvre dans le cadre de la PEP de 2005 à aujourd'hui ? Non... Les projets sont nombreux. Annuellement il peut y'en avoir plusieurs qui durent parfois de nombreuses années. Dans tous les cas la promotion de la scolarisation de la jeune fille en est un qui a d'ailleurs produit de bons résultats à travers l'intérêt que toutes les populations accordent désormais dans l'éducation des filles. Vous avez également le PAM qui vient de temps en temps en aide aux populations sinistrées et spécialement aux enfants ; l'UNESCO également s'investit dans le soutien à l'éducation ...Bref ils sont nombreux.
g) Quels étaient les résultats escomptés par chacun/certains	

	<p>de ces programmes ? Pour être sincère, tous ces projets, même s'ils sont de nature diverses et proviennent de divers partenaires, ne visent qu'un seul objectif : relever le niveau éducatif des enfants et jeunes scolarisés.</p>
	<p>h) Les programmes implémentés ici ont-ils atteints les résultats escomptés ? (Sinon pourquoi ?) ...Bon, certains sont en cours de réalisation, d'autres sont achevés ... Dans tous les cas, chacun fait ce qu'il peut. Les problèmes ne finissent pas donc même si ces programmes atteignent leurs objectifs ou résultats, c'est comme vous voulez, la résurgence des mêmes problèmes ou des mêmes difficultés, leur pérennité fait qu'on a toujours l'impression que rien n'a été fait et donc que les résultats n'ont pas été atteints. En bref, c'est un combat de longue haleine.</p>
	<p>i) Ces programmes ont-ils permis l'amélioration de la scolarisation des apprenants de la ZEP ? Oui oui comme nous l'avons dit plus haut, les choses se sont améliorées et s'améliorent chaque jour même si beaucoup reste à faire.</p>

**C/ SOUS THEME II : EVALUATION DE L'EFFICACITE DE LA PEP EN MATIERE
D'OFFRE, DEMANDE, QUALITE DU SERVICE AU REGARD DES ALÉAS
NATURELS ET CONJONCTURELS**

<p>A propos de l'offre en éducation dans les ZEP</p>
<p>C1. L'implémentation de la PEP telle qu'effectuée dans les ZEP, a-t-elle amélioré l'accès et la rétention des apprenants à l'école ? Sinon pourquoi ? Oui, il y'a eu amélioration car de nombreuses écoles ont été créées et sont annuellement créées pour rapprocher l'école des apprenants. Par ailleurs la gratuité de l'éducation instaurée au niveau primaire a permis également à beaucoup de se sédentariser et de considérer l'école comme un deuxième chez eux.</p>
<p>C2. Les écoles disposent-elles effectivement du minimum nécessaire pour permettre un facile et décent apprentissage ? (Infrastructures, paquet minimum, personnel en quantité et</p>

suffisant) Sinon pourquoi ? Absolument. Vous pouvez d'ailleurs y faire un tour pour vous en rendre compte vous-même. Mais il est évident que des problèmes demeurent, les enseignants ne sont pas toujours en nombre suffisant, ce qui oblige beaucoup de chefs d'établissements à recruter des vacataires qui ne sont pas toujours bien formés. Mais bon ... l'essentiel est là.

C3. A votre avis, le personnel enseignant affecté ici est-il suffisant numériquement ? Des besoins existent toujours. Chaque année il y'a des départs en retraite, des mutations qui sortent d'autres de la région, et même, la demande s'élève de plus en plus en plus avec l'accroissement du nombre d'apprenants. Il est donc difficile que le personnel enseignant soit numériquement suffisant.

C 4. Le personnel enseignant affecté ici est-il et davantage expérimenté et outillé pour faire face aux difficultés de l'environnement ? Oui pour l'essentiel. Surtout avec l'accroissement des écoles normales et universités qui ont permis de relever le niveau des enseignants.

C5. Les enseignants affectés ici disposent-ils d'un traitement spécifique comparativement à ceux des zones hors-ZEP (primes spéciales) ? Sinon pourquoi ? Hum... Primes ... Le pays connaît de nombreuses difficultés qui ne pourraient pour l'instant, permettre, à mon avis, ce genre de prouesse...

C6. Les enseignants et/ou dirigeants de l'établissement reçoivent-ils des formations spécifiques dans le but de les accoutumer aux difficultés du contexte dans lequel ils évoluent ? Oui, il existe des sessions ou séminaires de renforcement des chefs d'établissements et autres cadres régionaux du secteur de l'éducation dont le but justement est de les outiller à la bonne prise en main de leur rôle de gestionnaire ou de décideurs.

C7. Les écoles disposent-elles minimalement d'un point d'eau potable pour la consommation des apprenants et autres acteurs éducatifs ? Certaines en possèdent, d'autres pas. C'est un combat de tous les jours.

C8. Les écoles disposent-elles de l'énergie nécessaire pour le travail des personnels ? Certaines surement, mais d'autres aussi pas...

C9. Selon vous, les taux de déscolarisation et de décrochages y sont-ils supérieurs par rapport aux autres zones ?

C'est une possibilité compte tenu des difficultés propres à notre environnement.

C10. L'Etat peut-il être considéré comme principal responsable de déscolarisation et de décrochage scolaires dans cette région ? C'est l'Etat le garant de tout. Donc c'est à l'Etat de tout faire et de répondre à toutes les sollicitations et conséquences. Mais n'oublions pas que l'Etat c'est nous tous. En d'autres termes, chacun de nous a sa pierre à apporter dans la

<p>construction de l'édifice.</p>
<p>C11. Peut-on dire que l'offre en éducation est conforme aux attentes de la population des ZEP ? Oui, en qualité sans doute. Mais non en quantité. Beaucoup reste à faire même si beaucoup est chaque jour fait.</p>
<p>C12. A votre avis les problèmes scolaires rencontrés par les jeunes apprenants peuvent-ils s'amenuiser si l'offre devient plus conforme et cohérente avec les objectifs de la PEP ? (Plus d'infrastructures scolaires appropriées, enseignants expérimentés et en quantité suffisante...) Oui Oui c'est possible</p>
<p>C13. L'adoption des accords de Jomtien relatifs à la gratuité de l'éducation primaire est-elle effective ici ?</p> <p>Evidemment, la gratuité de l'éducation au primaire a été décrétée depuis au moins une décennie.</p>
<p>C14. Si oui, son application réelle a-t-elle boosté le taux de scolarisation des jeunes de la ZEP ? ABSOLUMENT ! Il y'a eu gonflement des effectifs des apprenants à partir de cette époque.</p>
<p>C15. L'implémentation de la décision relative à la suppression des redoublements à l'intérieur des sous cycles, a-t-elle limité les décrochages scolaires en promouvant la rétention des apprenants à l'école ? Absolument ! La logique des promotions collectives au primaires et dans le premier cycle du secondaire a réduit énormément les redoublements scolaires et permis la rétention.</p>
<p>C16. La primauté accordée à l'affectation des enseignants originaires des ZEP et donc maîtrisant théoriquement davantage les difficultés de la région, a-t-elle amélioré les performances des apprenants ? OUI OUI. Cela a limité les pertes en heures d'enseignement que beaucoup d'établissements scolaires accusaient du fait de certains enseignants qui prenaient leurs congés ou vacances avant termes et arrivaient longtemps après la date initialement fixée de la rentrée scolaire, ou même qui se déplaçaient pour des problèmes familiaux quelconques sur des périodes assez longues. La primauté des recrutements désormais accordées aux locaux ou natifs a limité toutes ces pertes.</p>
<p>C17. L'adoption et l'application de nouveaux curricula relatifs à une meilleure prise en compte des cas de handicaps chez les apprenants a-t-elle amélioré le niveau de scolarisation des apprenants de la ZEP ?</p>
<p>C18. Les établissements scolaires reçoivent-ils des financements spéciaux de micro-projets de la part de l'Etat ou de partenaires à l'éducation ? (projet d'eau, d'électrification, de salles de classes...) Peut-etre certains.</p>

A propos de la demande en éducation dans les ZEP
C19. Les demandes des populations locales en matière éducative sont-elles satisfaites par l'offre reçue des pouvoirs publics ? (Question de l'adéquation ; Sinon pourquoi) Oui dans la forme. Mais beaucoup reste à faire dans le fond comme nous l'avons précédemment indiqué.
C20. L'Etat dispose-t-il des moyens nécessaires pour répondre efficacement à cette demande ? (Sinon pourquoi ?). Ça dépend. L'Etat a beaucoup à faire mais l'Etat ne peut pas tout faire. Ses moyens étant limité. La situation sécuritaire par exemple nécessite d'énormes moyens qu'il ne faut pas relativiser.
C21. Tous les enfants de la localité sont-ils scolarisés ? Sinon pourquoi ? Même si les moyens existaient pour cela, il y'en aurait sans doute qui n'iraient toujours pas à l'école. Tout ne dépend toujours pas de l'Etat sachez-le. L'Etat facilite, mais c'est à chacun de saisir ces facilités.
C22. Des mesures d'incitation particulières sont-elles prises à l'égard des plus défavorisés (handicapés, pygmées, indigents) ? La PEP en elle-même en est un exemple du fait qu'elle ne s'applique précisément que chez les défavorisés. Elle apporte aux bénéficiaires des facilités qui ne sont pas octroyées aux autres. Donc...
A propos de la qualité en éducation et des résultats eut égard aux aléas naturels et conjoncturels
C23. Les enseignants exerçant dans l'établissement sont-ils pour l'essentiel formés à la pédagogie (issue des écoles de formation) ? OUI
C24. Les enseignants reçoivent-ils une formation permanente (Séminaires, ateliers de formation...) visant l'amélioration de leurs aptitudes ? OUI
C25. Sont-ils permanemment inspectés ? (Au moins une fois l'an ?) OUI ! OUI ! Permanemment.
C26. Des stages et autres formations de recyclage ou de consolidation des acquis, leurs sont-ils offerts pour de meilleures performances ? Absolument !
C27. Les pratiques pédagogiques de classes implémentées par les enseignants sont-elles conformes aux normes en vigueur ? Absolument puisque nous l'observons au cours de nos passages.
C28. Les résultats obtenus par l'établissement (la région, le département) sont-ils supérieurs à la moyenne ? (50% ?) Oui oui ! Très souvent.
C29. Les aléas naturels et/ou conjoncturels (inondations, fortes sécheresses, épidémies diverses, afflux des réfugiés, insécurité caractérisée...) peuvent-ils être considérés comme

un obstacle majeur à l'implémentation de la PEP en ZEP ? Oui dans une certaine mesure.
C30. Les parents d'élèves ont-ils les moyens de scolariser leurs enfants et de soutenir cette scolarisation ? Certains oui. Mais de nombreux autres éprouvent également de nombreuses difficultés pour y parvenir.
C31. La paupérisation exacerbée des parents de la ZEP peut-elle être considérée comme une cause majeure de la non accessibilité des apprenants à l'école ? des décrochages scolaires ou de leur non rétention à l'école ? OUI, pour de nombreux parmi eux.
C32. L'insécurité inhérente aux conflits transfrontaliers peut-elle être considérée comme une cause de la non accessibilité ou des décrochages scolaires ? Oui dans une certaine mesure ; Mais il faut relever que l'Etat avec le soutien des partenaires nationaux et internationaux fait tout pour limiter l'incidence de ces conflits sur la jeunesse et notamment les jeunes scolarisés, par des actions diverses : L'UNESCO, le PAM, le HCR et de nombreuses autres OI et ONG sont là pour apporter leur soutien à cet égard.

D/SOUS THEME III : EVALUATION DE L'EFFICACITE DES PROJETS EDUCATIFS EN ZEP

D1. Le projet C2D-AFD (2007-2013) dont l'une des missions était la contractualisation des enseignants a-t-il atteint cet objectif ? Sinon pourquoi ? Oui ! Des dizaines de milliers d'enseignants ont été recrutés à cet effet et la région a bénéficié de l'affectation des milliers d'entre eux ? ce qui a eu un impact positif dans le niveau des élèves et leurs performances ultérieures.
D2. Le projet Don Japonais (2000-2016) dont l'objectif était l'amélioration de l'Offre et de la Qualité de l'Education a-t-il atteint cet objectif ? (Dont les missions prévoyaient entre autres la construction et l'équipement des écoles primaires du Cameroun ainsi que le renforcement des capacités du personnel) : Oui, de nombreuses écoles Don Japonais ont été construites dans la région pour l'intérêt de nos enfants qui en profitent.
D3. Le projet PAM (2008...) dont l'objectif majeur était l'appui à l'Education de base et à la scolarisation de la jeune fille dans les ZEP a-t-il atteint cet objectif en permettant notamment une meilleure alimentation de la jeune apprenante des ZEP ? Oui e, son temps et dont nous pouvons aujourd'hui encore observer l'impact positif sur les taux de scolarisation des jeunes filles dans la région. Ils se sont améliorés depuis lors.
D4. Le projet d'amélioration scolaire dans les zones d'éducation prioritaires (PASZEP-2014) initié par la banque internationale pour le développement (BID) dont l'objectif initial était de contribuer à l'amélioration de la qualité de l'Education de Base a-t-il atteint cet objectif (dont certaines des missions prévoyaient la construction des infrastructures scolaires visant à réduire les ratios élèves/maîtres et élève/salle de classe, l'introduction des NTIC ainsi que l'équipement des écoles primaires) ? Peut-etre pas totalement mais il est évident que de nombreux établissements sont TIC aujourd'hui grâce à ce projet
D5. Le projet UNICEF (depuis 2013) dont l'objectif était de réduire annuellement les inégalités au niveau du genre et promouvoir l'encadrement de la jeune fille a-t-il atteint cet

objectif ? (dont certaines missions prévoyaient le renforcement de la scolarisation des jeunes filles ; la promotion du développement intégral du jeune enfant ; l'amélioration de la qualité de l'éducation) ? Absolument même s'il reste encore à faire, car il s'agit d'un combat de longue haleine.

D6. Le projet d'amélioration de l'équité et de la qualité de l'éducation (PAEQUE) initié par la Banque Mondiale (BM, 2014-2018) dont l'objectif majeur était de contribuer à l'amélioration de l'éducation de base en termes de qualité, a-t-il atteint cet objectif à travers notamment la construction des infrastructures scolaires, des équipements (Table bancs, Bureaux des Maîtres), la formation et le recyclage des enseignants. OUI c'est observable à travers les nombreuses infrastructures en matériaux modernes qui ont pris la place des anciens faits en matériaux provisoires.

D7. Le projet Education II (BAD, 2000-2006) dont l'objectif initial était de contribuer à réduire les dégradations quantitatives et qualitatives constatées dans l'enseignement primaire au Cameroun a-t-il atteint cet objectif dans la ZEP (conformément à certaines de ses missions qui prévoyaient notamment le renforcement des capacités de conception et d'analyse des politiques éducatives des cadres de l'administration centrale et décentralisée, ainsi que l'accroissement de l'efficacité interne de l'enseignement primaire) ?

SOUS THEME IV : STRATEGIES POUR UNE ATTEINTE OPTIMALE DES RESULTATS DE LA PEP EN ZEP

E1. Quelles stratégies proposeriez-vous pour une atteinte optimale des résultats de la PEP en ZEP ? Augmenter les moyens alloués à cet effet.

E2. Quelle stratégie des pouvoirs publics proposeriez-vous pour plus d'efficacité dans les résultats de la PEP en ZEP ? Augmenter les fonds alloués à la PEP car les difficultés également sont nombreuses et coûteuses.

E3. Quelle stratégie des pouvoirs publics pour une meilleure offre éducative plus conforme à la demande de la communauté éducative de la ZEP ? Augmenter les moyens. Les moyens économiques, humains, matériels sont à la base de tout.

E4. Quelle stratégie pour une meilleure promotion de la qualité en éducation ? Former et recruter davantage d'enseignants formés.

E5. Quelle stratégie pour une atteinte optimale des résultats de la PEP, conformément aux objectifs prédéfinis. Les moyens. Voter des moyens conséquents.

Nous vous remercions sincèrement d'avoir participé à cette enquête

Bien vouloir indiquer votre N° de tél. : _____

Votre adresse e-mail : _____

Si vous souhaitez être contacté pour participer plus tard à un entretien semi-direct ou à un "focus group discussion" visant à peaufiner davantage cette étude.

ENTRETIEN N° XX

THEME CENTRAL

**EVALUATION *IN ITINERE* DE DEUX DECENNIES DE POLITIQUE D'EDUCATION
IMPLEMENTEE DANS LES ZONES D'EDUCATION PRIORITAIRES (ZEP) AU
CAMEROUN**

A/ VARIABLES SOCIODEMOGRAPHIQUES

A1. Zone de résidence : Bertoua/Est	A3. Ancienneté dans la région : 16 ans
A2. Poste occupé/Domaine d'activité/ Responsabilité : Proviseur	A4. Activités menées concernant la scolarisation : Chef ou dirigeant d'établissement

**B/ SOUS-THEME I : ÉVALUATION DE L'EFFICACITE DE LA POLITIQUE
D'EDUCATION PRIORITAIRE(PEP) APPLIQUEE DANS LES ZONES
D'EDUCATION PRIORITAIRES(ZEP) DU CAMEROUN**

B1/ Comment se manifeste la PEP dans le cadre de l'amélioration de la scolarisation des apprenants des ZEP de 2005 à ce jour ? (Consigne de rappel à l'interviewer : Récupérer tout document relatif à la réalisation de la PEP en ZEP : projets réalisés, programmes effectués, plan-guide, rapports d'activités...): Construction des établissements scolaires, recrutements et intégrations des enseignants contractuels ou vacataires...	
B2. Questions spécifiques sur l'efficacité de la PEP et des divers programmes implémentés en ZEP (Consigne de rappel à l'interviewer : Récupérer tout document ou rapport d'activité relatif à une exposition des	a) Quels sont les résultats planifiés de la PEP en ZEP depuis 2005 à ce jour ? Amélioration du niveau scolaire des enfants. Baisse des décrochages scolaires.
	b) Ces résultats ont-ils été atteints ? Sinon pourquoi ? Partiellement. C'est une politique pérenne dont les résultats seront pérennes.
	c) Les résultats sont-ils aujourd'hui conformes aux objectifs prédéfinis ? Absolument. Peut-être pas en totalité, mais l'essentiel y est.
	d) Les résultats obtenus ont-ils contribué à améliorer l'éducation des apprenants de la ZEP ? Assurément ! Le classement des élèves de la région n'est pas le plus mal loti dans les examens officiels. Il y'a eu des améliorations.

performances de la PEP)	e) Les performances des apprenants des ZEP aujourd'hui atteignent-elles les seuils escomptés par la PEP ? (Le niveau relatif des zones Hors-ZEP ?). Non pas encore. Mais nous y travaillons et la politique initiée à cet effet nous y encourage.
	f) Quels sont les programmes et projets mis en œuvre dans le cadre de la PEP de 2005 à aujourd'hui ? Des projets il en existe beaucoup. Ils Sont votés chaque jour. Il y'a par exemple eu les dons japonais, l'UNESCO, l'UNICEF même, certaines Organisations Internationales...
	g) Quels étaient les résultats escomptés par chacun/certains de ces programmes ? ils veulent tous apporter leur pierre à l'amélioration de l'Education nationale.
	h) Les programmes implémentés ici ont-ils atteints les résultats escomptés ? (Sinon pourquoi) : Il y'a eu de nombreuses améliorations bien que beaucoup de chose reste à faire
	i) Ces programmes ont-ils permis l'amélioration de la scolarisation des apprenants de la ZEP ? Evidemment. Les infrastructures scolaires sont là pour en témoigner.

C/ SOUS THEME II : EVALUATION DES PERFORMANCES DE LA PEP (OFFRE, DEMANDE ÉDUCATIVE, QUALITÉ DU SERVICE AU REGARD DES ALÉAS NATURELS ET CONJONCTURELS

A propos de l'offre en éducation dans les ZEP
C1. L'implémentation de la PEP telle qu'effectuée dans les ZEP, a-t-elle amélioré l'accès et la rétention des apprenants à l'école ? Sinon pourquoi ? Oui car des écoles existent aujourd'hui où elles n'existaient pas hier. En plus, les jeunes comprennent de plus la nécessité de l'école dans l'insertion professionnelle future.
C2. Les écoles disposent-elles effectivement du minimum nécessaire pour permettre un facile et décent apprentissage ? (Infrastructures, paquet minimum, personnel en quantité et qualité suffisantes) Sinon pourquoi ? Oui et non. Il y'a de nombreuses avancées telles que les infrastructures construites là où il n'y'en avait pas hier. Mais il est évident qu'il existe un réel déficit en matière de ressources humaines car la demande en enseignants formés reste forte.
C3. A votre avis, le personnel enseignant affecté ici est-il suffisant numériquement ? Non. Il

y'a de nombreux besoins.
C 4. Le personnel enseignant affecté ici est-il et davantage expérimenté et outillé pour faire face aux difficultés de l'environnement ? Oui beaucoup sont des personnels ayant déjà exercés ailleurs. Pour les plus jeunes qui sortent des écoles, ils sont très souvent parrainés par des plus anciens qui les outillent par leur expérience personnelle.
C5. Les enseignants affectés ici disposent-ils d'un traitement spécifique comparativement à ceux des zones hors-ZEP (primes spéciales) ? Sinon pourquoi ? NON !
C6. Les enseignants et/ou dirigeants de l'établissement reçoivent-ils des formations spécifiques dans le but de les accoutumer aux difficultés du contexte dans lequel ils évoluent ? Oui. Des séminaires et ateliers de travail sont régulièrement organisés pour les uns et autres avec précisément pour but d'améliorer leur expertise ou renforcer leurs capacités dans l'accomplissement de leurs tâches.
C7. Les écoles disposent-elles minimalement d'un point d'eau potable pour la consommation des apprenants et autres acteurs éducatifs ? Certaines en possèdent.
C8. Les écoles disposent-elles de l'énergie nécessaire pour le travail des personnels ? Certaines en ont.
C9. Selon vous, les taux de déscolarisation et de décrochages y sont-ils supérieurs par rapport aux autres zones ? Peut-être. mais pas tout à fait sûr.
C10. L'Etat peut-il être considéré comme principal responsable de déscolarisation et de décrochage scolaires dans cette région ? L'Etat c'est nous. Si les choses vont bien, nous en sommes responsables. Si elles vont mal, c'est toujours nous qui en sommes coupables.
C11. Peut-on dire que l'offre en éducation est conforme aux attentes de la population des ZEP ? Un peu oui. Mais beaucoup reste à faire. La demande est sans cesse croissante BIEN QUE L'Etat fasse de son mieux.
C12. A votre avis les problèmes scolaires rencontrés par les jeunes apprenants peuvent-ils s'amenuiser si l'offre devient plus conforme et cohérente avec les objectifs de la PEP ? (Plus d'infrastructures scolaires appropriées, enseignants expérimentés et en quantité suffisante...) ABSOLUMENT ! L'Etat est à la base de tout. Une offre proportionnelle à la demande ne peut que réjouir tout le monde et résoudre les difficultés rencontrées.
C13. L'adoption des accords de Jomtien relatifs à la gratuité de l'éducation primaire est-elle effective ici ? Evidemment ! Le chef de l'Etat a signé un décret à cet effet.
C14. Si oui, son application réelle a-t-elle boosté le taux de scolarisation des jeunes de la ZEP ? Absolument ! ON assiste depuis lors à de moins en moins de déambulement des enfants qui ne vont pas à l'école. Et quand bien même ils n'y vont pas, ce n'est pas toujours

parce que l'école n'est pas gratuite. Certains parents restent eux-mêmes à éduquer pour leur montrer les bienfaits de l'école.

C15. L'implémentation de la décision relative à la suppression des redoublements à l'intérieur des sous cycles, a-t-elle limité les décrochages scolaires en promouvant la rétention des apprenants à l'école ? Hum... Une chose est sûre, il y'a de moins en moins de redoublements comparativement à des périodes bien d'avant et les enfants s'intéressent également de plus en plus en plus à l'école comme jamais auparavant.

C16. La primauté accordée à l'affectation des enseignants originaires des ZEP et donc maîtrisant théoriquement davantage les difficultés de la région, a-t-elle amélioré les performances des apprenants ? Je ne saurais le dire. Des natifs, il y'en a beaucoup. Quant à lier leur présence aux performances des apprenants, je ne sais si cela peut se démontrer.

C17. L'adoption et l'application de nouveaux curricula relatifs à une meilleure prise en compte des cas de handicaps chez les apprenants a-t-elle amélioré le niveau de scolarisation des apprenants de la ZEP ? Sans doute oui.

C18. Les établissements scolaires reçoivent-ils des financements spéciaux de micro-projets de la part de l'Etat ou de partenaires à l'éducation ? (projet d'eau, d'électrification, de salles de classes...) : Oui évidemment !

A propos de la demande en éducation dans les ZEP

C19. Les demandes des populations locales en matière éducative sont-elles satisfaites par l'offre reçue des pouvoirs publics ? (Question de l'adéquation ; Sinon pourquoi) : Oui ! Au rythme des moyens de l'ETAT

C20. L'Etat dispose-t-il des moyens nécessaires pour répondre efficacement à cette demande ? (Sinon pourquoi ?). Il fait sans doute à la mesure de ses possibilités avec les moyens qui sont les siens. C'est un combat de tous les jours.

C21. Tous les enfants de la localité sont-ils scolarisés ? Sinon pourquoi ? Non Non NON. Même si l'Etat en avait les moyens, vous savez que c'est impossible. L'Etat n'est pas forcément responsable de tout. Il y'a la part de tous et de chacun. Certains parents vont toujours préférer de sacrifier leur progéniture en l'envoyant travailler dans les champs ou vendre dans les marchés.

C22. Des mesures d'incitation particulières sont-elles prises à l'égard des plus défavorisés (handicapés, pygmées, indigents) ? Oui. Ils peuvent même s'inscrire gratuitement.

A propos de la qualité en éducation et des résultats eut égard aux aléas naturels et conjoncturels
C23. Les enseignants exerçant dans l'établissement sont-ils pour l'essentiel formés à la pédagogie (issue des écoles de formation) ? : Oui
C24. Les enseignants reçoivent-ils une formation permanente (Séminaires, ateliers de formation...) visant l'amélioration de leurs aptitudes ? : Absolument
C25. Sont-ils permanemment inspectés ? (Au moins une fois l'an ?) : Parfois même par trimestre.
C26. Des stages et autres formations de recyclage ou de consolidation des acquis, leurs sont-ils offerts pour de meilleures performances ? : OUI, tout le temps.
C27. Les pratiques pédagogiques des classes implémentées par les enseignants sont-elles conformes aux normes en vigueur ? Oui. Un système d'inspection interne et même externe existe pour y veiller.
C28. Les résultats obtenus par l'établissement (la région, le département) sont-ils supérieurs à la moyenne ? (50% ?) : assez souvent.
C29. Les aléas naturels et/ou conjoncturels (inondations, fortes sécheresses, épidémies diverses, afflux des réfugiés, insécurité caractérisée...) peuvent-ils être considérés comme un obstacle majeur à l'implémentation de la PEP en ZEP ? : Légèrement oui, mais pas tout à fait.
C30. Les parents d'élèves ont-ils les moyens de scolariser leurs enfants et de soutenir cette scolarisation ? Certains oui. Mais nombreux parmi eux ont besoin d'aide.
C31. La paupérisation exacerbée des parents de la ZEP peut-elle être considérée comme une cause majeure de la non accessibilité des apprenants à l'école ? des décrochages scolaires ou de leur non rétention à l'école ? OUI
C32. L'insécurité inhérente aux conflits transfrontaliers peut-elle être considérée comme une cause de la non accessibilité ou des décrochages scolaires ? Pas vraiment. Il n'y a pas de problème d'instabilité sociopolitique ici.

**D/SOUS THEME III : EVALUATION DE L'EFFICACITE DES PROJETS EDUCATIFS
EN ZEP**

<p>D1. Le projet C2D-AFD (2007-2013) dont l'une des missions était la contractualisation des enseignants a-t-il atteint cet objectif ? Sinon pourquoi ? : Sans doute. De nombreux enseignants sont chaque jour recrutés ou contractualisés.</p>
<p>D2. Le projet Don Japonais (2000-2016) dont l'objectif était l'amélioration de l'Offre et de la Qualité de l'Education a-t-il atteint cet objectif ? (Dont les missions prévoyaient entre autres la construction et l'équipement des écoles primaires du Cameroun ainsi que le renforcement des capacités du personnel) : Assurément ! Le nombre d'écoles japonaises au Cameroun et même dans la région est exponentiel grâce à ce don. Et elles sont parmi les meilleures en matières de qualité.</p>
<p>D3. Le projet PAM (2008...) dont l'objectif majeur était l'appui à l'Education de base et à la scolarisation de la jeune fille dans les ZEP a-t-il atteint cet objectif en permettant notamment une meilleure alimentation de la jeune apprenante des ZEP ? Sans doute pour le temps qu'il a duré et le lieu qui en a bénéficié.</p>
<p>D4. Le projet d'amélioration scolaire dans les zones d'éducation prioritaires (PASZEP-2014) initié par la banque internationale pour le développement (BID) dont l'objectif initial était de contribuer à l'amélioration de la qualité de l'Education de Base a-t-il atteint cet objectif (dont certaines des missions prévoyaient la construction des infrastructures scolaires visant à réduire les ratios élèves/maîtres et élève/salle de classe, l'introduction des NTIC ainsi que l'équipement des écoles primaires) ? De nombreux établissements primaires et secondaires sont construits et modernisés chaque année. Cela ne peut que contribuer à l'amélioration de l'Education.</p>
<p>D5. Le projet UNICEF (depuis 2013) dont l'objectif était de réduire annuellement les inégalités au niveau du genre et promouvoir l'encadrement de la jeune fille a-t-il atteint cet objectif ? (dont certaines missions prévoyaient le renforcement de la scolarisation des jeunes filles ; la promotion du développement intégral du jeune enfant ; l'amélioration de la qualité de l'éducation) ? La scolarisation des filles est en passe de dépasser celle des garçons. On peut donc en déduire que ce projet est une réussite.</p>
<p>D6. Le projet d'amélioration de l'équité et de la qualité de l'éducation (PAEQUE) initié par la Banque Mondiale (BM, 2014-2018) dont l'objectif majeur était de contribuer à l'amélioration de l'éducation de base en termes de qualité, a-t-il atteint cet objectif à travers notamment la construction des infrastructures scolaires, des équipements (Table bancs, Bureaux des Maîtres), la formation et le recyclage des enseignants : Notre école comme bien d'autres du primaire et du secondaire alentour, reçoit presque annuellement des dons en matière de tables bancs...</p>
<p>D7. Le projet Education II (BAD, 2000-2006) dont l'objectif initial était de contribuer à réduire les dégradations quantitatives et qualitatives constatées dans l'enseignement primaire au Cameroun a-t-il atteint cet objectif dans la ZEP (conformément à certaines de ses missions qui prévoyaient notamment le renforcement des capacités de conception et d'analyse des politiques éducatives des cadres de l'administration centrale et décentralisée, ainsi que l'accroissement de l'efficacité interne de l'enseignement primaire) ? Les taux de redoublement ont drastiquement chuté au point de devenir pratiquement inexistant dans l'enseignant primaire, sauf exceptions. De tels programmes sont à l'origine de telles réussites.</p>

**SOUS THEME IV : STRATEGIES POUR UNE ATTEINTE OPTIMALE DES
RESULTATS DE LA PEP EN ZEP**

E1. Quelles stratégies proposeriez-vous pour une atteinte optimale des résultats de la PEP en ZEP ? Former une main d'œuvre aguerrie et la doter de moyens conséquents.
E2. Quelle stratégie des pouvoirs publics proposeriez-vous pour plus d'efficacité dans les résultats de la PEP en ZEP ? Former les hommes et les doter de moyens
E3. Quelle stratégie des pouvoirs publics pour une meilleure offre éducative plus conforme à la demande de la communauté éducative de la ZEP ? : Etre à l'écoute des principaux bénéficiaires.
E4. Quelle stratégie pour une meilleure promotion de la qualité en éducation ? : La formation des enseignants, une remise à niveau permanente pour un renforcement de leurs capacités.
E5. Quelle stratégie pour une atteinte optimale des résultats de la PEP, conformément aux objectifs prédéfinis. Voter des moyens conséquents et intégrer les bénéficiaires de ladite PEP dans toutes prises de décisions.

Nous vous remercions sincèrement d'avoir participé à cette enquête

Bien vouloir indiquer votre N° de tél. : _____

Votre adresse e-mail : _____

Si vous souhaitez être contacté pour participer plus tard à un entretien semi-direct ou à un "focus group discussion" visant à peaufiner davantage cette étude.

ENTRETIEN XXX

THEME CENTRAL

**EVALUATION *IN ITINERE* DE DEUX DECENNIES DE POLITIQUE D'EDUCATION
IMPLEMENTEE DANS LES ZONES D'EDUCATION PRIORITAIRES (ZEP) AU
CAMEROUN**

A/ VARIABLES SOCIODEMOGRAPHIQUES

A1. Zone de résidence : Yaoundé/Centre	A3. Ancienneté dans la région : 20 ans
A2. Poste occupé/Domaine d'activité/ Responsabilité : Directeur d'administration (MINEDUB)	A4. Activités menées concernant la scolarisation : Chargé des Projets éducatifs

B/ SOUS-THEME I

**ÉVALUATION DE L'EFFICACITE DE LA POLITIQUE D'EDUCATION
PRIORITAIRE(PEP) APPLIQUEE DANS LES ZONES D'EDUCATION
PRIORITAIRES (ZEP) DU CAMEROUN**

B1/ Comment se manifeste la PEP dans le cadre de l'amélioration de la scolarisation des apprenants des ZEP de 2005 à ce jour ? (Consigne de rappel à l'interviewer : Récupérer tout document relatif à la réalisation de la PEP en ZEP : projets réalisés, programmes effectués, plan-guide, rapports d'activités...). Dotations en infrastructures, en personnels éducatifs, financements divers sous plusieurs formes : projets, dons...	
B2. Questions spécifiques sur l'efficacité de la PEP et des divers programmes implémentés en ZEP (Consigne de rappel à l'interviewer : Récupérer tout document ou rapport d'activité	a) Quels sont les résultats planifiés de la PEP en ZEP depuis 2005 à ce jour ? Une nette amélioration du niveau scolaire des élèves visibles à travers leurs performances. Il faut pour mieux les apprécier les comparer avec les performances antérieures à l'instauration de la PEP.
	b) Ces résultats ont-ils été atteints ? Sinon pourquoi ? Il s'agit d'un long processus. C'est une politique en cours qui donc ne saurait être évaluée en cours.
	c) Les résultats sont-ils aujourd'hui conformes aux objectifs prédéfinis ? Sans doute, même s'il faut reconnaître en cela qu'ils ne sont pas tout à fait atteints. La PEP est en cours et donc ne pourrait être évaluée de manière définitive.
	d) Les résultats obtenus ont-ils contribué à améliorer l'éducation

<p>relatif à une exposition des performances de la PEP)</p>	<p>des apprenants de la ZEP ? Evidemment ! Tous les jours d'ailleurs. Au-delà des apparences, vous devriez croiser les performances des apprenants à la période pré-PEP avec le présent par exemple ; vous serez grandement surpris au-delà des apparences.</p>
	<p>e) Les performances des apprenants des ZEP aujourd'hui atteignent-elles les seuils escomptés par la PEP ? (Le niveau relatif des zones Hors-ZEP ?) : Pas vraiment. Beaucoup reste à faire mais il y'a des raisons d'espérer compte tenu des progrès effectués et des moyens mis par l'Etat à la disposition de ce projet.</p>
	<p>f) Quels sont les programmes et projets mis en œuvre dans le cadre de la PEP de 2005 à aujourd'hui ? : Il y'en a plusieurs subventionnés ou initiés par l'Etat mais également des partenaires nationaux et surtout internationaux : L'UNICEF, l'UNESCO, le PAM, HCR, bref de nombreux organismes de l'ONU.</p>
	<p>g) Quels étaient les résultats escomptés par chacun/certains de ces programmes ? L'essentiel de ces programmes visent l'amélioration du système éducatif. Le soutien aux jeunes scolarisés déplacés des zones sinistrées, le soutien aux jeunes filles en âge de scolarité, l'appui à la construction des infrastructures scolaires, bref relever l'éducation.</p>
	<p>h) Les programmes implémentés ici ont-ils atteints les résultats escomptés ? (Sinon pourquoi ?) : Les résultats statistiques annuels en la matière montrent de nettes améliorations même si la demande reste forte. Mais il n'empêche que cette politique spécifique à des régions les plus défavorisées a fait ses preuves et les résultats sont probants.</p>
	<p>i) Ces programmes ont-ils permis l'amélioration de la scolarisation des apprenants de la ZEP ? Enormément. Vous n'avez qu'à consulter les réalisations effectuées en cette occasion dans les documents statistiques du Ministère.</p>

C/ SOUS THEME II

**EVALUATION DES PERFORMANCES DE LA PEP (OFFRE, DEMANDE
ÉDUCATIVE, QUALITÉ DU SERVICE AU REGARD DES ALÉAS NATURELS ET
CONJONCTURELS**

A propos de l'offre en éducation dans les ZEP
<p>C1. L'implémentation de la PEP telle qu'effectuée dans les ZEP, a-t-elle amélioré l'accès et la rétention des apprenants à l'école ? Sinon pourquoi ? L'école s'est davantage rapprochée des élèves aujourd'hui qu'il y'a une ou deux décennies. Des centaines de milliers d'établissements ont été construits et ont réduits considérablement la distance entre l'école et les apprenants.</p>
<p>C2. Les écoles disposent-elles effectivement du minimum nécessaire pour permettre un facile et décent apprentissage ? (Infrastructures, paquet minimum, personnel en quantité et qualité et suffisant) Sinon pourquoi ? l'Etat joue son rôle et veille à apporter l'éducation à ses populations. Certes les moyens limitent ses actions et réalisations, mais il n'en demeure pas moins que l'Etat assure toujours l'essentiel que ce soit en infrastructures ou en personnel enseignants.</p>
<p>C3. A votre avis, le personnel enseignant affecté ici est-il suffisant numériquement ? Les enseignants sont formés annuellement et mis à la disposition des établissements. Mais la demande est chaque jour plus élevés et les moyens de l'Etat limités.</p>
<p>C 4. Le personnel enseignant affecté ici est-il et davantage expérimenté et outillé pour faire face aux difficultés de l'environnement ? Les écoles normales dédiées à la formation des enseignants ont été multipliées pour permettre et faciliter la formation des enseignants, gage d'une éducation de qualité. Ce processus s'inscrit d'ailleurs dans le temps car les besoins sont chaque jour naissant.</p>
<p>C5. Les enseignants affectés en ZEP disposent-ils d'un traitement spécifique comparativement à ceux des zones hors-ZEP (primes spéciales) ? Sinon pourquoi ? L'Etat n'a pas les moyens d'assurer une telle discrimination. Cependant il existe d'autres moyens de rétribution qui ne sont pas toujours ni forcément pécuniaires.</p>
<p>C6. Les enseignants et/ou dirigeants de l'établissement reçoivent-ils des formations spécifiques dans le but de les accoutumer aux difficultés du contexte dans lequel ils évoluent ? Evidemment. Des séminaires de formations sont organisés annuellement, des ateliers, des séances de travail et de renforcement des capacités des personnels éducatifs tous grades confondus. L'Etat veille à la qualité de l'éducation qu'elle donne à ses enfants et une</p>

enseignant bien formé ne peut que donner un apprenant bien formé.
C7. Les écoles disposent-elles minimalement d'un point d'eau potable pour la consommation des apprenants et autres acteurs éducatifs ? L'eau reste un enjeu majeur et un problème sérieux pour tous les peuples y compris au Cameroun. L'Etat à travers des projets veille à pourvoir les établissements scolaires en eau potable, mais il s'agit d'une longue et difficile entreprise compte tenu des difficultés spécifiques de ces zones et des moyens qu'il faut mobiliser pour cela.
C8. Les écoles disposent-elles de l'énergie nécessaire pour le travail des personnels ? C'est un autre talon d'Achille que l'Etat se bat à régler. C'est un travail de longue haleine qui n'est pas spécifique du secteur éducatif et que l'Etat se bat à résoudre de manière globale.
C9. Selon vous, les taux de déscolarisation et de décrochages y sont-ils supérieurs par rapport aux autres zones ? Oui quelque peu car ces zones connaissent des difficultés spécifiques que les autres zones ne connaissent pas. C'est des populations très pauvres, qui subissent parfois les dommages de l'instabilité sociopolitique des pays voisins, bref ce sont des zones qui réunissent tous les ingrédients d'un mal-être plus accentué que dans les autres zones et donc qui subissent également de plein fouet les dommages conséquents à savoir la déscolarisation et les décrochages.
C10. L'Etat peut-il être considéré comme principal responsable de déscolarisation et de décrochage scolaires dans les ZEP ? L'Etat est un. L'Etat est tout et l'Etat est souverain. Souverain signifie entre autre responsable de tout ce qui advient sur son sol. Cependant, l'Etat ce n'est pas les autres, mais nous tous. Ainsi quelque soient les efforts et réalisations que l'Etat peut faire, s'il n'est soutenu en cela par le peuple bénéficiaire, cela ne sert à rien. En d'autres termes nous sommes tous responsables de par nos attitudes réceptives ou hostiles aux divers projets implémentés par l'Etat et qui sont d'ailleurs dédiés à nous profiter.
C11. Peut-on dire que l'offre en éducation est conforme aux attentes de la population des ZEP ? Absolument oui. Peut-être pas tout à fait en quantité, mais la qualité y est. Et même s'agissant de la quantité, il s'agit d'un process. On ne saurait faire un procès à l'Etat pour déficit de toilettes ou de cantine par exemple dans une école. Paris ne s'est pas construit en un jour et l'Etat va toujours du plus important au moins important en fonction des priorités de la communauté éducative.
C12. A votre avis les problèmes scolaires rencontrés par les jeunes apprenants peuvent-ils s'amenuiser si l'offre devient plus conforme et cohérente avec les objectifs de la PEP ? (Plus d'infrastructures scolaires appropriées, enseignants expérimentés et en quantité suffisante...) : l'offre est conforme aux objectifs. Sauf qu'il faut juste redoubler d'efforts

pour la rendre suffisante. Et là encore il s'agit d'un processus long car la demande n'est jamais figée.

C13. L'adoption des accords de Jomtien relatifs à la gratuité de l'éducation primaire est-elle effective ici ? Bien sûr. Il s'agit d'une prescription ferme de la plus haute autorité et elle ne saurait être ignorée. Peut-être certains réajustements sur le terrain ont tendance à faire croire au contraire ou au non respect de cette décision mais tel n'est pas le cas.

C14. Si oui, son application réelle a-t-elle boosté le taux de scolarisation des jeunes de la ZEP ? Bien sûr ! On a qu'à voir le boom de scolarisation qui a explosé après la prise de cette décision.

C15. L'implémentation de la décision relative à la suppression des redoublements à l'intérieur des sous cycles, a-t-elle limité les décrochages scolaires en promouvant la rétention des apprenants à l'école ? : Effectivement cette mesure a été salutaire pour lutter contre les redoublements et même les décrochages scolaires. La consultation des documents statistiques y afférents révèlent une forte chute des redoublements plus que les décrochages en tout cas.

C16. La primauté accordée à l'affectation des enseignants originaires des ZEP et donc maîtrisant théoriquement davantage les difficultés de la région, a-t-elle amélioré les performances des apprenants ? Vraisemblablement c'est le cas. Les cas des enseignants longtemps absents ou même déserteurs de leurs postes de services se sont amenuisés et on observe davantage une certaine fidélité ou plutôt sédentarisation de nombreux enseignants, sans doute du fait qu'à défaut d'être dans leur région d'origine, n'en sont pas trop éloignés en tout cas. Ils ont ainsi la latitude d'être présents au poste sans pour autant être éloignés de leur famille.

C17. L'adoption et l'application de nouveaux curricula relatifs à une meilleure prise en compte des cas de handicaps chez les apprenants a-t-elle amélioré le niveau de scolarisation des apprenants de la ZEP ? : Oui puisqu'elle a permis une prise en charge des enfants handicapés moteurs.

C18. Les établissements scolaires reçoivent-ils des financements spéciaux de micro-projets de la part de l'Etat ou de partenaires à l'éducation ? (projet d'eau, d'électrification, de salles de classes...) : Oui c'est effectivement le cas.

A propos de la demande en éducation dans les ZEP

C19. Les demandes des populations locales en matière éducative sont-elles satisfaites par l'offre reçue des pouvoirs publics ? (Question de l'adéquation ; Sinon pourquoi) : En partie.

L'Etat ne dispose pas de moyens illimités pour résoudre d'un coup tous les problèmes. Il procède de manière méthodique et graduelle de manière à prioriser les besoins les plus importants en différant éventuellement les moins importants à plus tard.

C20. L'Etat dispose-t-il des moyens nécessaires pour répondre efficacement à cette demande ? (Sinon pourquoi ?) : L'Etat c'est un tout et ses problèmes sont également un tout qu'il faut résoudre en même temps. L'Etat ne saurait donc miser tous ses moyens sur un seul secteur ou domaine d'activité fut-ce-t-il éducatif car au même moment se posent d'autres problèmes notamment sécuritaires, sanitaires et bien d'autres auquel il a tout aussi le devoir de répondre. Ainsi quelques soient l'importance de ses moyens, ils deviennent dès lors modiques dès lors qu'il faille impliquer et résoudre tous les problèmes rencontrés dans tous les secteurs d'activités.

C21. Tous les enfants de la localité sont-ils scolarisés ? Sinon pourquoi ? C'est impossible car même dans les pays développés il existe toujours des facteurs externes ou internes au système qui vont altérer une telle donne. Dans tous les cas l'Etat fait tout ce qui est en son pouvoir pour scolariser le plus grand nombre sinon tous ses enfants.

C22. Des mesures d'incitation particulières sont-elles prises à l'égard des plus défavorisés (handicapés, pygmées, indigents) ? Evidemment ! L'Etat veille à satisfaire tout le monde y compris les plus faibles.

A propos de la qualité en éducation et des résultats eut égard aux aléas naturels et conjoncturels

C23. Les enseignants exerçant dans l'établissement sont-ils pour l'essentiel formés à la pédagogie (issue des écoles de formation) ? L'Etat n'a pas les moyens de former tout le monde. Toutefois de nombreuses écoles de formation ont été ouvertes à cet effet pour limiter effectivement le déficit de formation constaté dans certains établissements et dans certaines régions.

C24. Les enseignants reçoivent-ils une formation permanente (Séminaires, ateliers de formation...) visant l'amélioration de leurs aptitudes ? Oui. Des séminaires et sessions de renforcement des capacités.

C25. Sont-ils permanemment inspectés ? (Au moins une fois l'an ?) : Au moins une fois l'an pour les zones les plus éloignées ou difficile d'accès en fonction d'une planification effectuée à l'échelle régionale par les inspections de pédagogie notamment.

C26. Des stages et autres formations de recyclage ou de consolidation des acquis, leurs sont-ils offerts pour de meilleures performances ? Oui pour ceux qui les sollicitent ou lorsque l'Etat le sollicite pour certains.

C27. Les pratiques pédagogiques de classes implémentées par les enseignants sont-elles conformes aux normes en vigueur ? Evidemment : Une armée d'inspecteurs régionaux et nationaux veillent à cet effet.
C28. Les résultats obtenus par l'établissement (la région, le département) sont-ils supérieurs à la moyenne ? (50% ?) : Quelques fois en fonction des examens concernés.
C29. Les aléas naturels et/ou conjoncturels (inondations, fortes sécheresses, épidémies diverses, afflux des réfugiés, insécurité caractérisée...) peuvent-ils être considérés comme un obstacle majeur à l'implémentation de la PEP en ZEP ? Absolument surtout dans certaines ZEP comme le Nord, l'Extrême-Nord et l'Est où nous assistons parfois à des catastrophes de ce genre.
C30. Les parents d'élèves ont-ils les moyens de scolariser leurs enfants et de soutenir cette scolarisation ? L'indice de développement humain n'est pas le même pour tous. Par ailleurs ces régions se trouvent pour certaines, figurer parmi les plus pauvres du pays avec toutes les conséquences qui vont avec.
C31. La paupérisation exacerbée des parents de la ZEP peut-elle être considérée comme une cause majeure de la non accessibilité des apprenants à l'école ? des décrochages scolaires ou de leur non rétention à l'école ? En partie oui.
C32. L'insécurité inhérente aux conflits transfrontaliers peut-elle être considérée comme une cause de la non accessibilité ou des décrochages scolaires ? Dans une moindre mesure car, à quelques exceptions près, l'Etat a la totale maîtrise de son territoire et donc cet argument pour ma part doit être écarté.

D/SOUS THEME III : EVALUATION DE L'EFFICACITE DES PROJETS EDUCATIFS EN ZEP

D1. Le projet C2D-AFD (2007-2013) dont l'une des missions était la contractualisation des enseignants a-t-il atteint cet objectif ? Sinon pourquoi ? : Assurément. De nombreux, des milliers d'enseignants ont été recrutés et contractualisés à l'occasion.
D2. Le projet Don Japonais (2000-2016) dont l'objectif était l'amélioration de l'Offre et de la Qualité de l'Education a-t-il atteint cet objectif ? (Dont les missions prévoyaient entre autres la construction et l'équipement des écoles primaires du Cameroun ainsi que le renforcement des capacités du personnel) : des centaines d'écoles don japonais ont été construites dans tout le pays qui contribuent aujourd'hui à l'éducation de nos enfants. On peut donc considérer qu'il s'agit d'un franc succès.
D3. Le projet PAM (2008...) dont l'objectif majeur était l'appui à l'Education de base et à la scolarisation de la jeune fille dans les ZEP a-t-il atteint cet objectif en permettant notamment une meilleure alimentation de la jeune apprenante des ZEP ? : C'est une réussite au vu du taux de scolarisation brut des jeunes filles désormais qui égalent numériquement les garçons

lorsqu'elles ne les dépassent pas vraiment.
D4. Le projet d'amélioration scolaire dans les zones d'éducation prioritaires (PASZEP-2014) initié par la banque internationale pour le développement (BID) dont l'objectif initial était de contribuer à l'amélioration de la qualité de l'Education de Base a-t-il atteint cet objectif (dont certaines des missions prévoyaient la construction des infrastructures scolaires visant à réduire les ratios élèves/maîtres et élève/salle de classe, l'introduction des NTIC ainsi que l'équipement des écoles primaires) ? : De nombreux établissements pourvus en NTIC existent en effet aujourd'hui grâce à ce projet. Certes son incidence au vu du nombre a pu passer inaperçu pour les moins avertis, mais son importance est réelle compte tenu du nombre d'apprenants qu'il a contribué à initié aux NTIC.
D5. Le projet UNICEF (depuis 2013) dont l'objectif était de réduire annuellement les inégalités au niveau du genre et promouvoir l'encadrement de la jeune fille a-t-il atteint cet objectif ? (Dont certaines missions prévoyaient le renforcement de la scolarisation des jeunes filles ; la promotion du développement intégral du jeune enfant ; l'amélioration de la qualité de l'éducation) ? Les filles sont de plus en plus scolarisées aujourd'hui et de telles réussites peuvent opportunément être imputées à de tels projets.
D6. Le projet d'amélioration de l'équité et de la qualité de l'éducation (PAEQUE) initié par la Banque Mondiale (BM, 2014-2018) dont l'objectif majeur était de contribuer à l'amélioration de l'éducation de base en termes de qualité, a-t-il atteint cet objectif à travers notamment la construction des infrastructures scolaires, des équipements (Table bancs, Bureaux des Maitres), la formation et le recyclage les enseignants : Effectivement car les enseignants n'ont cessé de bénéficier des formations visant précisément le renforcement de leurs capacités.
D7. Le projet Education II (BAD, 2000-2006) dont l'objectif initial était de contribuer à réduire les dégradations quantitatives et qualitatives constatées dans l'enseignement primaire au Cameroun a-t-il atteint cet objectif dans la ZEP (conformément à certaines de ses missions qui prévoyaient notamment le renforcement des capacités de conception et d'analyse des politiques éducatives des cadres de l'administration centrale et décentralisée, ainsi que l'accroissement de l'efficacité interne de l'enseignement primaire) ?

SOUS THEME IV : STRATEGIES POUR UNE ATTEINTE OPTIMALE DES RESULTATS DE LA PEP EN ZEP

E1. Quelles stratégies proposeriez-vous pour une atteinte optimale des résultats de la PEP en ZEP ? : Une mise en commun des efforts consentis. L'Etat a besoin de l'aval et du soutien des populations pour lesquelles elle travaille et cette collégialité serait opportune pour une atteinte réelle des objectifs de la PEP
E2. Quelle stratégie des pouvoirs publics proposeriez-vous pour plus d'efficacité dans les résultats de la PEP en ZEP ? Accroître les moyens alloués aux projets.
E3. Quelle stratégie des pouvoirs publics pour une meilleure offre éducative plus conforme à la demande de la communauté éducative de la ZEP ? Toujours tenir compte de la demande au début de tout le processus. Ceci assurerait une harmonie étroite et raisonnable entre offre et demande.
E4. Quelle stratégie pour une meilleure promotion de la qualité en éducation ? : Former,

Former et toujours former les enseignants.
--

E5. Quelle stratégie pour une atteinte optimale des résultats de la PEP, conformément aux objectifs prédéfinis : Les moyens et les hommes. Assurer la congruence entre les acteurs de la PEP et les moyens alloués à ladite politique.
--

Nous vous remercions sincèrement d'avoir participé à cette enquête

Bien vouloir indiquer votre N° de tél. : _____

Votre adresse e-mail : _____

Si vous souhaitez être contacté pour participer plus tard à un entretien semi-direct ou à un "focus group discussion" visant à peaufiner davantage cette étude.

ENTRETIEN XXXX

THEME CENTRAL

EVALUATION *IN ITINERE* DE DEUX DECENNIES DE POLITIQUE D'EDUCATION IMPLEMENTEE DANS LES ZONES D'EDUCATION PRIORITAIRES (ZEP) AU CAMEROUN

A/ VARIABLES SOCIODEMOGRAPHIQUES

A1. Zone de résidence : Adamaoua/Ngaoundéré	A3. Ancienneté dans la région : 11 ans
A2. Poste occupé/Domaine d'activité/ Responsabilité : Délégué (MINEDUB)	A4. Activités menées concernant la scolarisation : Coordonnateur des projets éducatifs

B/ SOUS-THEME I

ÉVALUATION DE L'EFFICACITE DE LA POLITIQUE D'EDUCATION PRIORITAIRE(PEP) APPLIQUEE DANS LES ZONES D'EDUCATION PRIORITAIRES(ZEP) DU CAMEROUN

B1/ Comment se manifeste la PEP dans le cadre de l'amélioration de la scolarisation des apprenants des ZEP de 2005 à ce jour ? (Consigne de rappel à l'interviewer : Récupérer tout document relatif à la réalisation de la PEP en ZEP : projets réalisés, programmes effectués, plan-guide, rapports d'activités...): La création de nouvelles écoles, le renforcement des

capacités des enseignants, la facilitation de l'accès à l'école surtout pour les moins nantis ? la lutte contre les décrochages scolaires, la promotion de la rétention scolaire.	
B2. Questions spécifiques sur l'efficacité de la PEP et des divers programmes implémentés en ZEP (Consigne de rappel à l'interviewer : Récupérer tout document ou rapport d'activité relatif à une exposition des performances de la PEP)	a) Quels sont les résultats planifiés de la PEP en ZEP depuis 2005 à ce jour ? : Ils sont nombreux. Construction de nouveaux bâtiments, amélioration de la qualité de l'éducation à travers la formation des enseignants, baisse des décrochages, chute des redoublements.
	b) Ces résultats ont-ils été atteints ? Sinon pourquoi ? Il s'agit d'une politique en cours d'exécution. On ne saurait donc l'évaluer alors qu'elle n'est pas achevée. Toutefois si nous faisons une évaluation à mi-parcours nous pouvons dire que ses résultats sont atteints car sont conformes aux objectifs ou du moins s'en rapprochent énormément.
	c) Les résultats sont-ils aujourd'hui conformes aux objectifs prédéfinis ? Oui. Mais beaucoup reste à faire pour parvenir à leur réalisation totale.
	d) Les résultats obtenus ont-ils contribué à améliorer l'éducation des apprenants de la ZEP ? Oui, les statistiques ante et celles actuelles le démontrent à suffisance.
	e) Les performances des apprenants des ZEP aujourd'hui atteignent-elles les seuils escomptés par la PEP ? (Le niveau relatif des zones Hors-ZEP ?) : Pas tout à fait. Mais tous les moyens

	<p>mis en œuvre visent précisément cet objectif.</p>
	<p>f) Quels sont les programmes et projets mis en œuvre dans le cadre de la PEP de 2005 à aujourd'hui ? Il y'a le programme PASZEP, UNESCO, Don Japonais... Bref ils sont nombreux en plus d'une décennie.</p>
	<p>g) Quels étaient les résultats escomptés par chacun/certains de ces programmes ? : Pour être sincère, tous ne visent que l'amélioration de l'éducation au Cameroun. Maintenant les <i>modus operandi</i> diffèrent. Certains aident en construisant des bâtiments scolaires, d'autres en les équipant. Bref chacun propose ce qu'il peut.</p>
	<p>h) Les programmes implémentés ici ont-ils atteints les résultats escomptés ? (Sinon pourquoi ?). Oui pour la plupart sauf erreur.</p>
	<p>i) Ces programmes ont-ils permis l'amélioration de la scolarisation des apprenants de la ZEP ? Enormément oui. ON a observé en l'occasion une chute drastique des redoublements scolaires, une augmentation de la demande, et même une plus grande rétention à l'école.</p>

**C/ SOUS THEME II : EVALUATION DES PERFORMANCES DE LA PEP (OFFRE,
DEMANDE ÉDUCATIVE, QUALITÉ DU SERVICE AU REGARD DES ALÉAS
NATURELS ET CONJONCTURELS**

A propos de l'offre en éducation dans les ZEP
C1. L'implémentation de la PEP telle qu'effectuée dans les ZEP, a-t-elle amélioré l'accès et la rétention des apprenants à l'école ? Sinon pourquoi ? OUI OUI comme nous venons de vous le dire. La multiplication des établissements scolaires a permis cela.
C2. Les écoles disposent-elles effectivement du minimum nécessaire pour permettre un facile et décent apprentissage ? (Infrastructures, paquet minimum, personnel en quantité et qualité suffisantes) Sinon pourquoi ? Evidemment c'est la moindre des choses.
C3. A votre avis, le personnel enseignant affecté ici est-il suffisant numériquement ? la demande est toujours supérieure à l'offre et cette demande est chaque jour plus exponentielle. Il n'est pas facile de suivre. Les moyens sont limités.
C 4. Le personnel enseignant affecté ici est-il et davantage expérimenté et outillé pour faire face aux difficultés de l'environnement ? Oui ; A défaut de l'être il s'adapte.
C5. Les enseignants affectés ici disposent-ils d'un traitement spécifique comparativement à ceux des zones hors-ZEP (primes spéciales) ? Sinon pourquoi ? Non, la vocation d'enseignant est assez noble pour l'assujettir à des considérations mercantilistes. Tout le pays connaît des difficultés et que ce soit ici ou ailleurs, chacun rencontre des difficultés qu'il a le devoir de combattre avec négation. La prime sanctionne un effort ou un sacrifice consenti. L'effort n'est pas conditionné par la prime.
C6. Les enseignants et/ou dirigeants de l'établissement reçoivent-ils des formations spécifiques dans le but de les accoutumer aux difficultés du contexte dans lequel ils évoluent ? : Il existe des séances de travail, séminaires ou ateliers dont le but est précisément de renforcer les capacités de nos personnels éducatifs et les outiller à un management qui tienne compte des spécificités du terroir.
C7. Les écoles disposent-elles minimalement d'un point d'eau potable pour la consommation des apprenants et autres acteurs éducatifs ? L'Adamaoua est le château d'eau du Cameroun. Cependant certaines n'en disposent pas encore.
C8. Les écoles disposent-elles de l'énergie nécessaire pour le travail des personnels ? Pas toutes, mais certaines oui.
C9. Selon vous, les taux de déscolarisation et de décrochages y sont-ils supérieurs par rapport aux autres zones ? Certes ils sont élevés, mais de là à dire qu'ils sont les plus élevés, je ne pense pas.

C10. L'Etat peut-il être considéré comme principal responsable de déscolarisation et de décrochage scolaires dans cette région ? : L'Etat est le garant de tout dans une République. Mais il doit en cela être aidé par ses populations pour qui il travaille. Le succès de l'Etat est le succès de tous de même son échec est celui de tous.
C11. Peut-on dire que l'offre en éducation est conforme aux attentes de la population des ZEP ? Evidemment puisque l'offre se base toujours sur la demande, à quelques exceptions près.
C12. A votre avis les problèmes scolaires rencontrés par les jeunes apprenants peuvent-ils s'amenuiser si l'offre devient plus conforme et cohérente avec les objectifs de la PEP ? (Plus d'infrastructures scolaires appropriées, enseignants expérimentés et en quantité suffisante...): L'offre est conforme aux objectifs. Il faut juste les moyens. Ce sont les moyens qui font défaut.
C13. L'adoption des accords de Jomtien relatifs à la gratuité de l'éducation primaire est-elle effective ici ? Oui l'école est désormais gratuite.
C14. Si oui, son application réelle a-t-elle boosté le taux de scolarisation des jeunes de la ZEP ? : OUI oui. Les taux de scolarisation ont explosé après cette décision que ce soit dans l'Adamaoua ou ailleurs au Cameroun.
C15. L'implémentation de la décision relative à la suppression des redoublements à l'intérieur des sous cycles, a-t-elle limité les décrochages scolaires en promouvant la rétention des apprenants à l'école ? OUI C'est le ca
C16. La primauté accordée à l'affectation des enseignants originaires des ZEP et donc maîtrisant théoriquement davantage les difficultés de la région, a-t-elle amélioré les performances des apprenants ? : Oui oui. Il y'a moins d'absence au poste. Les locaux réfléchissent généralement à investir sur place alors que les autres ne pensent qu'à partir ailleurs.
C17. L'adoption et l'application de nouveaux curricula relatifs à une meilleure prise en compte des cas de handicaps chez les apprenants a-t-elle amélioré le niveau de scolarisation des apprenants de la ZEP ? Assurément !
C18. Les établissements scolaires reçoivent-ils des financements spéciaux de micro-projets de la part de l'Etat ou de partenaires à l'éducation ? (projet d'eau, d'électrification, de salles de classes...) : Oui en effet.

A propos de la demande en éducation dans les ZEP

C19. Les demandes des populations locales en matière éducative sont-elles satisfaites par

l'offre reçue des pouvoirs publics ? (Question de l'adéquation ; Sinon pourquoi) : c'est un travail de tous les jours. Aucune satisfaction ne pourrait s'effectuer d'une traite. C'est un effort de chaque jour.
C20. L'Etat dispose-t-il des moyens nécessaires pour répondre efficacement à cette demande ? (Sinon pourquoi ?) : L'Etat fait avec ce qu'il a. Et ce n'est pas le seul problème que l'Etat a à résoudre.
C21. Tous les enfants de la localité sont-ils scolarisés ? Sinon pourquoi ? Pas vraiment. Cela serait d'ailleurs impossible même si l'Etat le voulait. Il y'a toujours des réticences.
C22. Des mesures d'incitation particulières sont-elles prises à l'égard des plus défavorisés (handicapés, pygmées, indigents) ? : Absolument !
A propos de la qualité en éducation et des résultats eut égard aux aléas naturels et conjoncturels
C23. Les enseignants exerçant dans l'établissement sont-ils pour l'essentiel formés à la pédagogie (issue des écoles de formation) ? l'essentiel oui. Mais beaucoup restent à former compte tenu de la demande qui chaque jour est exponentielle.
C24. Les enseignants reçoivent-ils une formation permanente (Séminaires, ateliers de formation...) visant l'amélioration de leurs aptitudes ? OUI nous l'avons déjà souligné.
C25. Sont-ils permanemment inspectés ? (Au moins une fois l'an ?) Absolument !
C26. Des stages et autres formations de recyclage ou de consolidation des acquis, leurs sont-ils offerts pour de meilleures performances ? : Oui pour certains à des espaces réguliers car il n'y a pas des moyens pour le faire pour tous.
C27. Les pratiques pédagogiques de classes implémentées par les enseignants sont-elles conformes aux normes en vigueur ? : APC, oui.
C28. Les résultats obtenus par l'établissement (la région, le département) sont-ils supérieurs à la moyenne ? (50% ?) : Oui évidemment.
C29. Les aléas naturels et/ou conjoncturels (inondations, fortes sécheresses, épidémies diverses, afflux des réfugiés, insécurité caractérisée...) peuvent-ils être considérés comme un obstacle majeur à l'implémentation de la PEP en ZEP ? Ils en font partie. Mais de là à dire qu'ils sont majeurs, je ne crois pas.
C30. Les parents d'élèves ont-ils les moyens de scolariser leurs enfants et de soutenir cette scolarisation ? : Ils s'en sortent bien.
C31. La paupérisation exacerbée des parents de la ZEP peut-elle être considérée comme une cause majeure de la non accessibilité des apprenants à l'école ? des décrochages scolaires ou de leur non rétention à l'école ? : Pas vraiment. Ils ne sont pas si pauvres et l'école n'est pas

si chère. Certains parents pèchent juste par le déficit de suivi vis-à-vis de leur progéniture. Pas forcément du fait des moyens.

C32. L'insécurité inhérente aux conflits transfrontaliers peut-elle être considérée comme une cause de la non accessibilité ou des décrochages scolaires ? Pas vraiment ou plutôt de manière assez marginale. L'insécurité n'est pas généralisée pour impacter la région de manière globale. Cela se passe sans doute dans les zones sinistrées, mais pas partout ailleurs.

D/SOUS THEME III : EVALUATION DE L'EFFICACITE DES PROJETS EDUCATIFS EN ZEP

D1. Le projet C2D-AFD (2007-2013) dont l'une des missions était la contractualisation des enseignants a-t-il atteint cet objectif ? Sinon pourquoi ? : Sans doute compte tenu du nombre d'enseignants contractualisés depuis lors.

D2. Le projet Don Japonais (2000-2016) dont l'objectif était l'amélioration de l'Offre et de la Qualité de l'Education a-t-il atteint cet objectif ? (Dont les missions prévoyaient entre autres la construction et l'équipement des écoles primaires du Cameroun ainsi que le renforcement des capacités du personnel) : Sûrement vu le nombre d'écoles japonaises construites aux quatre coins du pays.

D3. Le projet PAM (2008...) dont l'objectif majeur était l'appui à l'Education de base et à la scolarisation de la jeune fille dans les ZEP a-t-il atteint cet objectif en permettant notamment une meilleure alimentation de la jeune apprenante des ZEP ? : oui pour cette période là. Dommage qu'il ne s'étende pas sur la durée compte tenu des besoins sur le terrain.

D4. Le projet d'amélioration scolaire dans les zones d'éducation prioritaires (PASZEP-2014) initié par la banque internationale pour le développement (BID) dont l'objectif initial était de contribuer à l'amélioration de la qualité de l'Education de Base a-t-il atteint cet objectif (dont certaines des missions prévoyaient la construction des infrastructures scolaires visant à réduire les ratios élèves/maîtres et élève/salle de classe, l'introduction des NTIC ainsi que l'équipement des écoles primaires) ? : De nombreuses infrastructures scolaires ont été construites et dotées de NTIC qui ont permis à nos enfants de devenir des citoyens du monde. Cela ne peut que marquer la réussite de ce projet même s'il faut dire que beaucoup reste à faire en la matière.

D5. Le projet UNICEF (depuis 2013) dont l'objectif était de réduire annuellement les inégalités au niveau du genre et promouvoir l'encadrement de la jeune fille a-t-il atteint cet objectif ? (Dont certaines missions prévoyaient le renforcement de la scolarisation des jeunes filles ; la promotion du développement intégral du jeune enfant ; l'amélioration de la qualité de l'éducation) ? : la scolarisation de la jeune fille a aujourd'hui augmenté et elle est même en passe de dépasser celle des garçons qui ont plutôt tendance à s'en désintéresser.

D6. Le projet d'amélioration de l'équité et de la qualité de l'éducation (PAEQUE) initié par la Banque Mondiale (BM, 2014-2018) dont l'objectif majeur était de contribuer à l'amélioration de l'éducation de base en termes de qualité, a-t-il atteint cet objectif à travers notamment la construction des infrastructures scolaires, des équipements (Table bancs, Bureaux des Maîtres), la formation et le recyclage des enseignants : Oui au vu des rapports d'activités de ces périodes indiquées.

D7. Le projet Education II (BAD, 2000-2006) dont l'objectif initial était de contribuer à réduire les dégradations quantitatives et qualitatives constatées dans l'enseignement primaire

au Cameroun a-t-il atteint cet objectif dans la ZEP (conformément à certaines de ses missions qui prévoyaient notamment le renforcement des capacités de conception et d'analyse des politiques éducatives des cadres de l'administration centrale et décentralisée, ainsi que l'accroissement de l'efficacité interne de l'enseignement primaire) ? : On peut dire oui au vu de l'amélioration toujours plus croissante des performances des apprenants du primaire.

SOUS THEME IV : STRATEGIES POUR UNE ATTEINTE OPTIMALE DES RESULTATS DE LA PEP EN ZEP

E1. Quelles stratégies proposeriez-vous pour une atteinte optimale des résultats de la PEP en ZEP ? Augmenter les moyens alloués et resserrer le système de suivi-évaluation nécessaire pour recadrer les dérives.

E2. Quelle stratégie des pouvoirs publics proposeriez-vous pour plus d'efficacité dans les résultats de la PEP en ZEP ? Systématiser le suivi-évaluation nécessaire pour relever les forces et identifier les faiblesses qu'il faille recadrer.

E3. Quelle stratégie des pouvoirs publics pour une meilleure offre éducative plus conforme à la demande de la communauté éducative de la ZEP ? : Tenir initialement compte de la demande avant toute offre afin de la rationaliser et éviter les situations de rejet dues à la non reconnaissance du projet par les populations.

E4. Quelle stratégie pour une meilleure promotion de la qualité en éducation ? : La formation qualitative des enseignants.

E5. Quelle stratégie pour une atteinte optimale des résultats de la PEP, conformément aux objectifs prédéfinis. : Adosser les moyens aux besoins, la politique au financement adéquat et conséquent.

Nous vous remercions sincèrement d'avoir participé à cette enquête

Bien vouloir indiquer votre N° de tél. : _____

Votre adresse e-mail : _____

Si vous souhaitez être contacté pour participer plus tard à un entretien semi-direct ou à un "focus group discussion" visant à peaufiner davantage cette étude.

ANNEXES VI**LOI N°98/004 DU 4 AVRIL 1998 PORTANT ORIENTATION DE L'EDUCATION AU CAMEROUN****TITRE I - DES DISPOSITIONS GENERALES****Article premier :**

1. La présente loi fixe le cadre juridique général de l'éducation au Cameroun.
2. Elle s'applique aux enseignements maternels, primaire, secondaire général et technique, ainsi qu'à l'enseignement normal.

Article 2 :

1. L'éducation est une grande priorité nationale.
2. Elle est assurée par l'Etat.
3. Des partenaires privés concourent à l'offre d'éducation.

Article 3 : L'Etat consacre le bilinguisme à tous les niveaux d'enseignement comme facteur d'unité et d'intégration nationale.

Article 4 : L'éducation a pour mission générale la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique, civique et moral et de son insertion harmonieuse dans la société, en prenant en compte les facteurs économiques, socio-culturels, politiques et moraux.

Article 5 : Au titre de la mission générale définie à l'article 4 ci-dessus, l'éducation a pour objectifs :

1. La formation de citoyens enracinés dans leur culture, mais ouverts au monde et respectueux de l'intérêt général et du bien commun ;
2. La formation aux grandes valeurs éthiques universelles que sont la dignité et l'honneur, l'honnêteté et l'intégrité ainsi que le sens de la discipline ;
3. L'éducation à la vie familiale ;
4. La promotion des langues nationales ;
5. L'initiation à la culture et à la pratique de la démocratie, au respect des droits de l'homme et des libertés, de la justice et de la tolérance, au combat contre toutes formes de discrimination, à l'amour de la paix et du dialogue, à la responsabilité civique et à la promotion de l'intégration régionale et sous régionale ;
6. La culture de l'amour de l'effort et du travail bien fait, de la quête de l'excellence et de l'esprit de partenariat ;
7. Le développement de la créativité, du sens de l'initiative et de l'esprit d'entreprise ;

8. La formation physique, sportive, artistique et culturelle de l'enfant ;

9. La promotion de l'hygiène et de l'éducation à la santé.

Article 6 : L'Etat assure à l'enfant le droit à l'éducation.

Article 7 : L'Etat garantit à tous l'égalité de chances d'accès à l'éducation sans discrimination de sexe, d'opinions politiques, philosophiques et religieuses, d'origine sociale, culturelle, linguistique ou géographique.

Article 8 : L'enseignement est apolitique.

Article 9 : L'enseignement primaire est obligatoire.

Article 10 : L'école publique est laïque. Sa neutralité et son indépendance vis-à-vis de toutes les religions sont garanties.

TITRE II - DE L'ELABORATION, DE LA MISE EN OEUVRE DE LA POLITIQUE ET DU FINANCEMENT DE L'EDUCATION

Article 11 :

1. L'Etat assure l'élaboration et la mise en œuvre de la politique de l'éducation à laquelle concourent les collectivités territoriales décentralisées, les familles ainsi que les institutions publiques et privées. A cette fin, il :

- a) Arrête les objectifs et les orientations générales des programmes nationaux d'enseignement et de formation, en liaison avec tous les secteurs de la vie nationale en vue de la professionnalisation de l'enseignement ;
- b) Veille à l'adaptation permanente du système éducatif aux réalités économiques et socioculturelles nationales ainsi qu'à l'environnement international, particulièrement en ce qui concerne la promotion des enseignements scientifiques et technologiques, du bilinguisme et l'enseignement des langues nationales ;
- c) Fixe les conditions de création, d'ouverture et de fonctionnement des établissements publics et privés et en assure le contrôle ;
- d) Définit les normes de construction et d'équipement des établissements de l'enseignement public et privé et en assure le contrôle ;
- e) Elabore et met à jour la carte scolaire.

2. Il est assisté dans ces missions par un organe consultatif, le Conseil National de l'Education, dont l'organisation, les attributions et les modalités de fonctionnement sont fixées par décret du Président de la République.

Article 12 : Le financement de l'éducation est assuré par : les dotations budgétaires de l'Etat, les allocations budgétaires des collectivités territoriales décentralisées, les

contributions des partenaires de l'éducation, les dons et legs, toute autre contribution prévue par la loi.

Article 13 : La responsabilité des collectivités territoriales décentralisées dans la mise en œuvre de la politique de l'éducation et le financement de celle-ci fait l'objet d'une loi particulière.

TITRE III

DE L'ORGANISATION, DE L'EVALUATION DU SYSTEME EDUCATIF ET DE LA RECHERCHE EN EDUCATION

Chapitre I : De l'organisation du système éducatif

Article 14 : L'organisation et le contrôle de l'enseignement à tous les degrés sont des devoirs impérieux de l'Etat.

Article 15 :

1. Le système éducatif est organisé en deux sous-systèmes, l'un anglophone, l'autre francophone, par lesquels est réaffirmée l'option nationale du biculturalisme.
2. Les sous-systèmes éducatifs sus-évoqués coexistent en conservant chacun sa spécificité dans les méthodes d'évaluation et les certifications.

Article 16 :

1. Le sous-système anglophone est organisé en cycles et filières ainsi qu'il suit :
L'enseignement maternel d'une durée de deux (2) ans ; l'enseignement primaire d'une durée de six (6) ans ; l'enseignement secondaire d'une durée de sept (7) ans ; l'enseignement post primaire d'une durée de deux (2) ans ; l'enseignement normal d'une durée de deux (2) à trois (3) ans.
2. L'enseignement secondaire comprend : un premier cycle de cinq (5) ans ayant un sous cycle d'observation en tronc commun de deux (2) ans et un sous-cycle d'orientation de trois (3) ans d'enseignement général et technique ; un second cycle de deux (2) ans d'enseignement général ou d'enseignement technique.
3. En plus de l'enseignement général, une formation pratique est offerte aux élèves
Dans les collèges et lycées professionnels, selon leur orientation.

Article 17 :

1. Le sous-système francophone est organisé en cycles et filières ainsi qu'il suit :
L'enseignement maternel d'une durée de deux (2) ans ; l'enseignement primaire

d'une durée de six (6) ans ; l'enseignement secondaire d'une durée de sept (7) ans ; L'enseignement post primaire d'une durée de deux (2) ans ; l'enseignement normal d'une durée de deux (2) à trois (3) ans.

2. L'enseignement secondaire comprend : un premier cycle de cinq (5) ans ayant un sous-cycle d'observation en tronc commun de deux (2) ans et un sous-cycle d'orientation de trois (3) ans d'enseignement général ou d'enseignement technique.
3. En plus de l'enseignement général, une formation pratique est offerte aux élèves dans les collèges et lycées professionnels, selon leur orientation.

Article 18 :

1. Les diplômes sont délivrés dans chaque sous-système ainsi qu'il suit : à la fin du cycle d'enseignement primaire ; à la fin du premier cycle d'enseignement secondaire ; à la fin du second cycle d'enseignement secondaire ; à la fin de la formation post-primaire ; à la fin de la formation d'enseignement normal.
2. Le passage au second cycle d'enseignement secondaire est conditionné par l'obtention du diplôme de fin de premier cycle.
3. Un décret du Président de la République détermine les certifications du système éducatif.

Article 19 : Les enseignements en cycles et filières, ainsi que les modalités de choix et de changement desdites filières sont fixés par voie réglementaire.

Article 20 :

1. Les milieux professionnels sont, en tant que de besoin, associés à l'élaboration et à la mise en œuvre de la politique de formation par alternance, des contenus et moyens de la formation ainsi qu'à l'évaluation et à la validation des résultats de cette formation.
2. Un décret du Président de la République fixe, en tant que de besoin, l'organisation et le fonctionnement du système de formation par alternance.

Article 21 : Les objectifs et les orientations générales des programmes nationaux d'enseignement et de formation ainsi que le calendrier scolaire national sont fixés par voie réglementaire.

Article 22 :

1. L'année scolaire comporte au moins trente-six semaines de cours effectifs.
2. Le rythme d'enseignement comprend des périodes d'études et des périodes de vacances.

Article 23 :

1. L'enseignement est dispensé dans les établissements scolaires ci-après : les

écoles maternelles ; les écoles primaires ; les collèges et les lycées d'enseignement général ; Les collèges et les lycées d'enseignement technique ou professionnel ; les écoles post primaires ; les écoles normales d'instituteurs de l'enseignement général et technique.

2. Il peut également être assuré par un système d'enseignement à distance.

Article 24 :

1. Les établissements privés d'enseignement concourent aux missions de l'éducation.
2. Ils peuvent être libres ou sous contrat.
3. Le régime de l'enseignement privé est fixé par une loi particulière.

Article 25 : L'enseignement dans les établissements scolaires prend en compte l'évolution des sciences et des technologies et, dans ses contenus et ses méthodes, est adapté aux évolutions économiques, scientifiques, technologiques, sociales et culturelles du pays et de l'environnement international.

Article 26 : Toute implantation d'un établissement public et privé sur le territoire national doit se faire conformément à des orientations et aux critères définis par voie réglementaire.

Article 27 :

1. L'enceinte d'un établissement d'enseignement est inviolable.
2. Les chefs d'établissement scolaire sont responsables du maintien de l'ordre dans leur établissement.
3. L'intervention des forces de l'ordre ne peut y avoir lieu que sur réquisition expresse du chef d'établissement.
4. En cas de défaillance dans l'accomplissement de leur mission de maintien de l'ordre, les chefs d'établissement sont suppléés de plein droit par les autorités hiérarchiques ou de tutelle.

Article 28 :

1. Toute implantation de salles de jeux, de débits de boissons, de salles de cinéma, de commerce de tabac et toute autre nuisance est interdit sans l'enceinte ou la périphérie des établissements scolaires.
2. Toutefois, la vente des boissons hygiéniques peut être autorisée au sein des établissements scolaires.

Article 29 : Les activités d'orientation et de psychologie scolaire s'effectuent au cours de la scolarité de l'enfant à tous les niveaux d'enseignement.

Chapitre II : De l'évaluation du système éducatif et de la recherche en éducation

Article 30 : L'Etat procède à l'évaluation régulière du système éducatif.

Article 31 :

1. L'Etat encourager et soutient les activités de recherche en éducation.
2. Les activités de recherche en éducation sont conduites par les organes dont la création, l'organisation et le fonctionnement sont fixés par voie réglementaire.

TITRE IV - DE LA COMMUNAUTE EDUCATIVE

Chapitre I : De la notion de communauté éducative

Article 32 :

1. La communauté éducative est l'ensemble des personnes physiques et morales qui encourent au fonctionnement, au développement et au rayonnement d'un établissement scolaire.
2. En sont membres : les dirigeants, les personnels administratifs et d'appui, les enseignants, les parents d'élèves, les élèves, les milieux socio-professionnels, les collectivités territoriales décentralisées.

Article 33 : Les membres de la communauté éducative sont associés, par l'intermédiaire de leurs représentants, aux instances de concertation et de gestion institués au niveau des établissements d'enseignement, ainsi qu'à chaque échelon de concertation des collectivités territoriales décentralisées ou des structures nationales de l'éducation.

Chapitre II : Des élèves

Article 34 : L'élève a droit aux enseignements prescrits par les programmes. Ce droit s'exerce dans le strict respect de la liberté d'expression, de pensée, de conscience et d'information de l'élève.

Article 35 : L'intégrité physique et morale des élèves est garantie dans le système éducatif. Sont de ce fait proscrits : les sévices corporels et toutes autres formes de violence, les discriminations de toute nature, la vente, la distribution et la consommation des boissons alcooliques, du tabac et de la drogue.

Article 36 :

1. Les obligations des élèves consistent en l'accomplissement des tâches inhérentes à leurs études.
2. Elles incluent le respect des textes en vigueur, y compris le règlement intérieur de l'établissement scolaire fréquenté.

Chapitre III : Des enseignants

Article 37 :

1. L'enseignant est le principal garant de la qualité de l'éducation. A ce titre, il a droit, dans la limite des moyens disponibles, à des conditions de vie convenables, ainsi qu'à une formation initiale et continue appropriée.
2. L'Etat assure la protection de l'enseignant et garantit sa dignité dans l'exercice de ses fonctions.
3. Un décret du Président de la République fixe le statut particulier du personnel des corps de l'éducation.

Article 38 : L'enseignant jouit, dans le cadre des franchises académiques et dans l'exercice de ses fonctions, d'une entière liberté de pensée et d'expression, dans le strict respect de la liberté de conscience et d'opinion des élèves.

Article 39 :

1. L'enseignant est soumis à l'obligation d'enseignement, d'éducation, d'encadrement pédagogique, de promotion scientifique, d'évaluation et de rectitude morale.
2. Il est, en outre, soumis au respect des textes en vigueur, notamment le règlement intérieur de l'établissement où il exerce les fonctions d'enseignant.

TITRE V - DES DISPOSITIONS TRANSITOIRES ET FINALES

Article 40 : Le système éducatif régi par la présente loi sera progressivement mis en place par des textes d'application.

Article 41 : Le système éducatif en vigueur demeure et continue de fonctionner jusqu'à l'intervention des textes d'application prévus à l'article 40 ci-dessus.

Article 42 : La présente loi sera enregistrée, publiée suivant la procédure d'urgence, puis insérée au journal officiel en français et en anglais.

INDEX DES NOTIONS

A

Abandon, 13, 35, 53, 189, 198, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 323, 324, 411
 Abandons scolaires, 5, 248
 Activités d'enseignement-apprentissage, 9, 143, 193, 290, 319, 415
 Administration coloniale, 1, 12, 18, 24
Age, 212, 251, 410, 418
 Aléas, 15, 26, 34, 41, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 54, 62, 64, 69, 70, 72, 75, 96, 105, 113, 114, 115, 116, 144, 154, 173, 177, 181, 193, 194, 195, 196, 199, 200, 247, 254, 294, 304, 305, 306, 310, 327, 329, 332, 336, 344, 345, 350, 357, 371, 380, 382, 412, 417, 418, 420, 422, 423
 Aléas conjoncturels, 15, 54, 144, 305, 345, 412, 418, 420
 Aléas naturels, 15, 41, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 144, 154, 173, 177, 195, 199, 200, 247, 294, 304, 306, 310, 327, 329, 332, 344, 350, 357, 371, 380, 417, 422, 423
 Alimentation, 142, 155, 160, 267, 375, 413, 423
 Analyse documentaire, 132, 134, 137, 179, 182, 201, 202, 203, 485
 Apprenants, ii, iii, 1, 4, 5, 7, 8, 9, 18, 20, 23, 24, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 50, 52, 53, 54, 57, 65, 77, 78, 79, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 92, 94, 108, 111, 121, 122, 125, 134, 141, 143, 144, 145, 148, 149, 152, 153, 154, 164, 166, 167, 168, 172, 173, 174, 183, 187, 188, 192, 194, 196, 198, 201, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 215, 216, 218, 220, 222, 223, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 232, 237, 238, 239, 240, 241, 245, 248, 249, 253, 254, 271, 272, 280, 281, 286, 291, 293, 296, 297, 298, 299, 301, 303, 311, 312, 315, 316, 318, 319, 321, 322, 323, 324, 326, 327, 328, 329, 330, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 341, 342, 343, 344, 345, 346, 348, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 357, 359, 360, 362, 364, 365, 366, 368, 369, 371, 373, 376, 377, 380, 412, 413, 416, 417, 420, 421, 422, 423
 Apprenants en ZEP, 78, 90, 141, 144, 152, 153, 154, 187, 196, 201, 205, 240, 291, , 341, 349, 354, 380
 Apprentissage, ii, 6, 8, 14, 18, 21, 22, 27, 33, 34, 42, 62, 64, 70, 77, 93, 94, 103, 111, 143, 168, 171, 177, 190, 206, 209, 218, 220, 221, 227, 237, 239, 272, 287, 289, 307, 309, 316, 318, 326, 327, 332, 334, 335, 338, 341, 342, 343, 344, 346, 348, 349, 351, 354, 359, 364, 365, 366, 368, 371, 387, 413, 421, 425
 Approche comparative, 67
 Approche corrélationnelle, 67

Approche habilitative, 100, 102, 103, 347, 406
 Approches expérimentales, 66, 67
 Audit, 61, 62, 71

B

Bilan, iii, 26, 38, 39, 47, 48, 50, 51, 52, 57, 62, 71, 120, 176, 177, 183, 310, 329, 349, 379, 403
 Bloc administratif, 143, 173, 207, 282, 316, 415
 Bloc pédagogique, 143, 281, 316, 414
 Briques de ciment, 231, 410

C

Cantine, 190, 233, 249, 284, 315, 325, 410, 415
 Cantine scolaire, 233
 Caractéristiques, 54, 136, 211, 410
 Cohérence, 27, 60, 61, 72, 80, 81, 89, 94
 Collecte des données, 45, 55, 93, 119, 120, 134, 135, 136, 138, 139, 146, 147, 150, 158, 161, 172, 175, 178, 180, 182, 203, 205, 206, 214
 Colonisation, 8, 9, 13, 15, 26, 380.
 Construction, ii, iii, iv, 10, 27, 47, 63, 68, 79, 99, 103, 122, 132, 133, 137, 139, 142, 151, 155, 161, 162, 164, 172, 178, 184, 190, 202, 203, 218, 231, 266, 268, 270, 286, 288, 289, 295, 303, 311, 332, 334, 337, 340, 342, 348, 362, 369, 373, 393, 402, 413, 423, 458
 Contractualisation, 142, 185, 251, 265, 332, 342, 350, 400, 412, 423
 Contrôle, 61

D

Décrochages scolaires, 35, 125, 144, 154, 241, 244, 245, 249, 298, 300, 301, 322, 324, 325, 417, 422, 423
 Délimitations, 52
 Déperdition scolaire, 7, 30, 39, 51, 167, 332, 354
 Déscolarisation, 3, 144, 154, 300, 301, 305, 324, 325, 326, 417, 418, 422
 Deuxième guerre mondiale, 24
 Deuxième plan quinquennal, 4
 Dichotomie phénoménologique, 336, 337
 Discrimination, 29, 33, 34, 36, 52, 76, 77, 84, 87, 88, 92, 105, 106, 107, 108, 144, 154, 167, 185, 190, 197, 199, 200, 204, 293, 321, 333, 344, 352, 363, 366, 371, 392, 402, 416, 457, 458
Discrimination positive, 77, 87, 88, 108, 144, 154, 185, 197, 199, 200, 293, 321, 333, 344, 371, 392, 416
 Disparités, 1, 2, 3, 6, 7, 8, 9, 12, 13, 14, 15, 16, 19, 22, 24, 25, 28, 30, 32, 33, 39, 42, 51, 53, 91, 98, 107, 166, 187, 189, 193, 201, 203, 204, 333, 343, 352, 353, 380, 406
 Domaine, 56, 420

E

- Eau potable, 143, 152, 187, 191, 207, 228, 273, 278, 315, 316, 342, 410, 414, 422
- Échantillon, 123
- Echantillonnage, 119, 123, 125, 132, 136, 170, 214, 313, 378
- Echec, iii, 6, 10, 39, 47, 48, 58, 77, 87, 89, 144, 176, 177, 185, 189, 201, 210, 240, 241, 242, 243, 245, 246, 247, 248, 249, 293, 303, 309, 310, 312, 314, 317, 323, 324, 326, 329, 350, 369, 379, 380, 382, 411, 417
- Echec scolaire, 6, 87, 89, 240, 241, 242, 243, 326, 350
- Ecoles, 3, 8, 13, 14, 16, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 29, 33, 34, 53, 54, 55, 126, 142, 147, 155, 164, 184, 189, 193, 195, 199, 208, 212, 215, 216, 220, 231, 246, 253, 258, 266, 286, 289, 297, 298, 299, 322, 324, 332, 333, 339, 341, 342, 345, 346, 349, 350, 351, 356, 361, 364, 368, 373, 376, 377, 380, 387, 402, 411, 413, 421, 422, 423, 461
- Ecoles confessionnelles, 14, 21, 22
- Ecoles des garçons, 25
- Ecoles primaires, 14, 20, 21, 33, 155, 184, 212, 215, 253, 258, 339, 423, 461
- Education pour tous, xiv, 29, 204
- Education prioritaire, iii, xv, 1, 5, 6, 7, 10, 12, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 44, 48, 50, 51, 55, 59, 77, 78, 80, 88, 110, 117, 119, 134, 135, 136, 137, 142, 144, 152, 154, 155, 156, 173, 175, 177, 183, 191, 202, 214, 216, 268, 298, 299, 322, 356, 362, 365, 366, 379, 380, 386, 390, 392, 395, 397, 399, 400, 401, 402, 403, 404, 409, 412, 413, 417, 420, 423
- Efficacité, 26, 27, 33, 38, 41, 42, 45, 49, 55, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 70, 80, 83, 99, 104, 134, 141, 142, 143, 144, 145, 151, 152, 153, 154, 159, 160, 164, 166, 167, 177, 179, 183, 184, 186, 187, 191, 201, 204, 205, 210, 217, 219, 220, 221, 227, 228, 231, 234, 240, 265, 269, 271, 276, 277, 285, 291, 295, 302, 306, 309, 310, 311, 312, 315, 316, 318, 319, 320, 321, 322, 324, 325, 329, 330, 331, 332, 333, 335, 337, 340, 342, 343, 344, 347, 348, 349, 350, 351, 354, 356, 362, 374, 375, 377, 380, 382, 392, 399, 412, 418, 420, 421, 423, 424
- Efficiency, 27, 60, 61, 65, 80, 81, 83, 163, 167
- Electricité, 227, 315, 410
- Elèves handicapés, 107, 226, 410
- Empowerment theory, 100, 347
- Energie, 143, 145, 174, 220, 227, 249, 277, 316, 324, 352, 371, 411, 414, 418, 422
- Enjeux, 12, 38, 56, 58, 64, 70, 390, 396, 397
- Enseignants, ii, iii, 3, 6, 24, 27, 28, 33, 34, 40, 42, 54, 77, 78, 81, 86, 88, 94, 121, 122, 125, 134, 135, 137, 139, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 152, 153, 154, 155, 167, 170, 172, 173, 174, 179, 185, 188, 190, 191, 193, 194, 195, 197, 198, 200, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 217, 227, 230, 234, 235, 236, 237, 238, 242, 243, 250, 251, 253, 254, 255, 259, 265, 268, 273, 273, 276, 277, 278, 280, 281, 285, 286, 287, 288, 289, 289, 293, 295, 303, 310, 311, 312, 315, 316, 318, 319, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 332, 333, 337, 338, 339, 340, 341, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 350, 351, 352, 354, 357, 358, 359, 360, 361, 363, 364, 366, 368, 369, 370, 372, 373, 374, 376, 377, 392, 407, 409, 410, 411, 412, 413, 414, 415, 416, 417, 422, 423, 462, 463
- Enseignements, xiv, 27, 28, 51, 94, 97, 143, 164, 203, 205, 221, 224, 235, 236, 237, 238, 272, 280, 285, 286, 287, 318, 338, 345, 348, 352, 357, 361, 411, 415, 457, 458, 460, 462
- Enseignements-apprentissages, 143, 205, 285, 357, 415
- Entretien, 8, 54, 119, 121, 125, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 146, 150, 151, 152, 154, 155, 156, 157, 158, 161, 165, 177, 179, 183, 277, 309, 373, 386, 409, 420, 424
- Equipement, 142, 155, 184, 266, 270, 311, 332, 342, 413, 423, 458
- Equité, xiv, 38, 42, 67, 84, 86, 87, 92, 96, 99, 105, 106, 109, 110, 141, 143, 152, 184, 185, 187, 191, 202, 331, 339, 340, 355, 365, 391, 412, 413, 420, 423
- Etat, iii, 24, 29, 30, 31, 32, 33, 39, 41, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 64, 67, 83, 88, 107, 108, 125, 135, 137, 143, 144, 153, 154, 155, 160, 170, 177, 179, 188, 190, 192, 196, 197, 198, 199, 202, 203, 204, 207, 209, 217, 223, 234, 271, 273, 276, 295, 296, 300, 302, 303, 305, 310, 314, 316, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 341, 342, 343, 344, 346, 347, 357, 370, 371, 372, 373, 374, 376, 377, 381, 398, 413, 414, 417, 422, 457, 458, 459, 462, 463
- Evaluation, I, iii, iv, xiii, 1, 11, 26, 27, 28, 41, 42, 50, 51, 52, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 74, 78, 80, 82, 83, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 117, 120, 133, 134, 135, 137, 141, 142, 143, 144, 148, 151, 164, 166, 167, 175, 177, 180, 183, 184, 187, 190, 192, 196, 201, 202, 204, 205, 220, 238, 242, 288, 310, 311, 314, 317, 320, 322, 323, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 343, 347, 353, 354, 364, 365, 367, 377, 378, 379, 381, 382, 385, 386, 387, 389, 390, 391, 392, 393, 394, 395, 396, 397, 398, 399, 400, 401, 402, 404, 405, 406, 407, 408, 412, 420, 459, 460, 462, 463
- Evaluation au service d'une pédagogie de l'intégration, 96, 354
- Evaluation d'impact, 62, 63, 65

- Evaluation des inputs, 95
 Evaluation des programmes, 63, 65, 68, 95
 Evaluation *in itinere*, iii, 1, 177
 Evaluation institutionnelle, 63, 65
 Examens certificatifs, 1, 54, 144, 154, 291, 292, 293, 294, 321, 416
- F**
 Facilités d'accès, 143, 153, 274, 275, 414
 Facteurs d'entraves, 43, 46, 48, 49, 134, 144, 154, 183, 201, 243, 300, 323, 324, 325, 328
 Facteurs structurels, 325, 328
 Fléaux naturels, 247, 324, 411
 Formations, 28, 82, 143, 153, 193, 285, 289, 295, 341, 345, 348, 349, 361, 415, 422
- G**
 Grille d'observation, 171, 177, 409
- H**
 Hypothèse, iii, 46, 47, 48, 49, 161, 176, 177, 210, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 327, 328, 329, 331, 350, 379, 380
- I**
 Indicateurs, 47, 49, 53, 64, 65, 122, 123, 125, 133, 142, 150, 159, 166, 169, 177, 178, 179, 180, 210, 309, 319, 365, 366, 367, 380, 382, 392, 405
 Inefficacité, iii, 10, 38, 39, 41, 43, 44, 47, 48, 49, 50, 58, 141, 143, 144, 145, 176, 177, 210, 220, 309, 310, 311, 312, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 323, 324, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 336, 337, 340, 343, 344, 379, 380, 381, 382
 Infrastructures, 8, 27, 30, 34, 86, 142, 144, 152, 155, 164, 167, 170, 173, 174, 184, 187, 190, 197, 199, 206, 207, 266, 268, 270, 275, 302, 326, 331, 332, 334, 336, 337, 339, 340, 342, 350, 413, 417, 422, 423
 Intérêts, 50
- J**
 Jeunes filles, 17, 142, 211, 219, 267, 311, 332, 333, 410, 413, 423
 Journées pédagogiques, 234, 318, 411
 Justification, 134
- L**
 Latrine, 210, 232, 284, 315, 325, 415
 Latrines, 143, 145, 152, 173, 187, 190, 208, 232, 284, 309, 316, 326, 342, 410, 418
 Leadership pédagogique, 1, 40, 41, 42, 44, 45, 46
 Les Facteurs humains, 326
 Les Facteurs naturels et conjoncturels, 327
 Libéralisme-égalitaire, 112
 Libertarianisme, 110, 111
 Limites, 175
- M**
 Maître, 99, 225, 315, 338, 351
 Management de l'Éducation, 1, 141, 412, 420
- Méthodologie, 391
 Minorités, 33, 143, 153, 167, 187, 189, 192, 274, 316, 414
 Missionnaires, 13, 19, 20, 21, 22, 23
- O**
 Objectifs, xiv, xv, 1, 2, 3, 12, 26, 27, 31, 33, 38, 40, 41, 42, 43, 46, 49, 50, 51, 52, 56, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 70, 71, 72, 73, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 87, 88, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 102, 105, 113, 116, 120, 133, 135, 140, 141, 142, 144, 146, 147, 151, 152, 155, 160, 162, 166, 171, 178, 180, 189, 190, 192, 197, 201, 203, 205, 209, 285, 295, 296, 302, 303, 307, 308, 309, 323, 324, 325, 326, 329, 330, 332, 333, 334, 336, 337, 341, 346, 347, 348, 349, 350, 352, 356, 358, 359, 362, 365, 367, 369, 374, 375, 376, 377, 378, 380, 381, 421, 422, 424, 425, 457, 458, 460
 Observation, 46, 63, 64, 94, 120, 132, 134, 135, 136, 137, 158, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 178, 180, 182, 183, 205, 206, 208, 209, 210, 224, 232, 309, 312, 316, 319, 391, 425, 459, 460
 OMD, xiv, 31, 33
- Ordinateurs**, 220, 268, 282, 311, 410
- P**
 Paquet minimum, 143, 144, 153, 195, 225, 272, 287, 307, 319, 333, 370, 413, 415, 418, 421
 Paradigme centré sur les objectifs, 93, 349
 Paradigme de l'évaluation au service de la décision, 94, 183, 330
 Paradigme de l'évaluation comme processus de régulation, 98
 Paradigme économique, 91, 99, 351
 Paradigmes, 392
 Pédagogie, 91, 96, 97, 143, 193, 286, 318, 354, 358, 359, 360, 361, 407, 415, 422
 Pédagogie par objectifs (ppo), 93, 349
 Performances, 1, 4, 6, 10, 20, 25, 30, 32, 33, 35, 36, 39, 42, 51, 54, 57, 65, 67, 71, 78, 79, 80, 83, 85, 88, 89, 92, 93, 94, 99, 107, 113, 137, 144, 151, 153, 154, 164, 189, 194, 195, 196, 202, 230, 234, 285, 288, 292, 293, 295, 322, 323, 328, 329, 342, 343, 346, 350, 351, 352, 354, 359, 360, 365, 366, 367, 377, 380, 383, 416, 421, 422
 Performances des apprenants, 1, 36, 39, 42, 51, 54, 65, 78, 83, 85, 89, 137, 144, 153, 154, 164, 195, 196, 202, 230, 234, 288, 293, 295, 322, 342, 343, 346, 350, 352, 354, 359, 365, 377, 380, 416, 421, 422
 Pertinence, 12, 41, 56, 58, 60, 61, 65, 66, 67, 80, 89, 93, 95, 97, 102, 125, 133, 162, 163, 186, 197, 347
 Pilotage, 61, 62, 362, 377
 Politique d'éducation prioritaire, iii, 1, 10, 12, 32, 39, 40, 41, 44, 47, 48, 49, 51, 57, 59, 65,

- 78, 79, 80, 86, 120, 121, 125, 137, 142, 145, 151, 153, 154, 155, 170, 172, 176, 177, 183, 202, 203, 204, 210, 311, 315, 321, 329, 356, 358, 365, 366, 379, 380, 398, 409, 412, 420
- Politique publique, iii, 1, 26, 27, 59, 60, 62, 66, 69, 70, 71, 73, 74, 75, 76, 90, 104, 119, 135, 175, 177, 379, 381
- Premier plan quinquennal, 3, 4
- Première guerre mondiale, 20, 21, 22
- Prime, 15, 77, 82, 99, 100, 112, 140, 157, 161, 172, 188, 191, 200, 234, 255, 264, 273, 306, 316, 341, 343, 347, 383, 419
- Principe d'égalité, 106, 340
- Principe d'égalité équitable (ou juste) des chances, 107
- Projet d'établissement, 144, 294, 308, 377, 416
- Projet PAEQUE-BM, 2014-2018, 270
- Projet PASZEP-BID, 2014, 268
- Projet UNICEF, 2013, 142, 269, 413
- Projets éducatifs, 40, 41, 44, 46, 48, 49, 50, 141, 142, 151, 155, 164, 169, 177, 180, 183, 184, 201, 205, 217, 220, 265, 310, 311, 312, 314, 329, 330, 331, 332, 333, 350, 380, 412
- Q**
- Qualité de l'éducation, 1, 9, 27, 41, 42, 44, 45, 46, 48, 49, 134, 137, 141, 143, 153, 164, 167, 169, 171, 177, 179, 183, 184, 192, 193, 194, 195, 201, 202, 203, 205, 234, 235, 236, 238, 240, 242, 266, 270, 285, 318, 319, 320, 329, 330, 332, 341, 342, 343, 344, 345, 348, 349, 358, 412, 413, 420, 423, 425
- Questionnaire, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 139, 140, 141, 142, 145, 146, 147, 151, 161, 178, 181, 182, 211, 212, 213, 242, 250, 253, 259, 327, 354, 412, 420
- R**
- Réalisation, 1, 27, 33, 40, 46, 48, 50, 52, 60, 63, 65, 76, 79, 80, 81, 84, 95, 98, 107, 134, 141, 143, 144, 154, 155, 162, 167, 183, 194, 201, 217, 243, 245, 246, 265, 300, 309, 311, 323, 325, 326, 327, 328, 329, 341, 346, 348, 365, 369, 372, 374, 379, 380, 381, 412, 420, 421
- Redoublement, 1, 4, 6, 39, 51, 77, 125, 189, 197, 242, 353, 370
- Redoublements scolaires, 6, 8, 144, 152, 154, 299, 322, 371, 417
- Répondants, iii, 44, 45, 125, 134, 135, 136, 138, 139, 140, 141, 147, 148, 149, 150, 151, 155, 156, 158, 181, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 219, 220, 221, 227, 229, 231, 233, 235, 240, 242, 243, 244, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 255, 256, 257, 258, 260, 261, 263, 265, 266, 267, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 286, 290, 292, 293, 294, 295, 296, 298, 300, 301, 304, 305, 307, 308, 309, 316, 319, 325, 326, 410
- Résultats, iii, 1, 10, 27, 33, 35, 36, 41, 42, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 52, 54, 56, 57, 60, 61, 63, 65, 67, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 78, 79, 80, 81, 82, 85, 86, 89, 94, 95, 98, 100, 101, 102, 104, 105, 106, 118, 134, 136, 141, 144, 145, 147, 153, 154, 157, 160, 163, 164, 166, 169, 176, 177, 178, 180, 183, 184, 191, 194, 196, 197, 198, 201, 205, 210, 211, 234, 240, 243, 250, 291, 292, 293, 294, 296, 297, 300, 304, 306, 307, 309, 310, 311, 312, 314, 315, 316, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 327, 328, 329, 330, 331, 343, 344, 346, 347, 349, 350, 351, 353, 354, 364, 366, 367, 368, 369, 370, 373, 376, 379, 380, 381, 382, 383, 386, 398, 412, 416, 417, 418, 420, 421, 422, 423, 424, 460
- Résultats scolaires, 1, 41, 42, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 141, 144, 153, 164, 169, 177, 183, 201, 205, 234, 240, 291, 294, 310, 318, 320, 321, 322, 323, 328, 329, 330, 343, 344, 346, 350, 351, 354, 380
- S**
- Salles de classes, 3, 167, 206, 218, 270, 311, 331, 338, 368, 369, 410, 422
- Scolarisation**, 38, 54, 311, 407
- Secondaire, 1, 17, 36, 37, 38, 41, 44, 89, 121, 123, 125, 134, 139, 144, 147, 154, 166, 167, 182, 183, 197, 209, 217, 231, 240, 253, 280, 281, 297, 321, 322, 337, 338, 342, 370, 371, 417, 457, 459, 460
- Sexe**, 250, 410, 418
- Sous-scolarisation, 3, 7, 32, 39, 154, 302
- Sous-système anglophone, 459
- Statut matrimonial, 252, 418
- Système éducatif, iii, 7, 19, 24, 25, 30, 32, 40, 43, 57, 70, 77, 79, 84, 86, 88, 89, 108, 122, 136, 164, 187, 199, 200, 203, 204, 273, 276, 277, 329, 333, 346, 394, 399, 458, 459, 462, 463
- T**
- Tableau, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 13, 14, 17, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 34, 35, 36, 37, 38, 44, 45, 46, 47, 49, 61, 62, 121, 122, 123, 125, 129, 135, 140, 141, 143, 145, 147, 148, 161, 170, 174, 176, 178, 202, 211, 212, 214, 216, 224, 262, 263, 269, 270, 272, 287, 312, 315, 325, 327, 381, 410, 415
- Tables bancs, 167, 223, 229, 270, 315, 331
- Technique d'échantillonnage, 10
- Technique des Objectifs Pédagogiques (TOP), 93
- Territorialisation, 74, 75, 87
- Théorie de l'action, 55, 112, 114, 115, 116, 336, 337
- Théorie de l'activité, 112, 116, 196
- Théorie de l'habilitation, 55, 100, 101
- Théorie de la justice, 106, 187, 339

Théorie des programmes, 103
Théorie du changement, 55, 103, 104, 105, 331,
332
Théorie Rawlsienne, 112
Troisième plan quinquennal, 8
U
Université, 141, 395, 401, 402, 412, 420
V
Validité, 59, 74, 92, 97, 133, 140, 149, 150, 151,
157, 175, 343
Variable dépendante, 47
Variable indépendante, 47, 49
Violences scolaires, 143, 239, 290, 319, 411,
416
Z
Zones d'éducation prioritaires, 1, 141, 158, 329,
412, 420

INDEX DES AUTEURS

A

Allal et al., 116
 Anderson, 122, 353
 Andrieu, Levasseur, Penninckx, Robin, 48
 Angela, 30
 Anne Swaluë, 26
 Arnsperger, 127, 362
 Aron, 65

B

Barbier, 114, 352
 Baron et Dane, 138, 381
 Becker, 402
 Benabou et al., 43
 Bénabou, Kramarz et Prost, 355, 364, 390, 391
 Benabou, Kramarz, et Prost, 35
 Benabou, Kramarz, Prost, 37
 Berthelot, 43
 Bey et Davezies, 36
 Blanchet, Ghigliione, Massonat, Trogon, 137, 158, 191
 Blanchet, Gotman, 158
 Bloom, 45
 Bobbio, 33
 Bolivar, 128
 Bouchard et Plante, 18, 36, 38, 90
 Boudon, 109, 110, 221, 364
 Bourdieu et Passeron, 109, 110, 221, 364
 Bouveau et Rochex, 47, 384
 Boykin, 43
 Braz, 58
 Bressoux, 26, 117, 372
 Bressoux, Coustère, Leroy-Audouin, 77
 Brighthouse, 125
 Brizard, 375, 399
 Buelens, Clément & Clarebout, 158, 170

C

Caille, 23, 375
 Campbell, 114, 352
 Charlot, Bautier et Rochex, 46
 Chartier, 47, 360, 365
 Chauveau, 47, 356
 Chauveau, Rogovas-Chauveau, 47, 354, 359
 Clotfelter, Glennie, Ladd, et Vigdor, 392
 Clotfelter, Ladd et Vigdor, 368, 380
 Clotfelter, Ladd et Vigdor, 44
 Cook et Campbell, 31

Correia, Cruz, Rochex & Salgado, 42
 Cousins, 120
 Cousins et Earl, 32
 Crahay, 25
 Crahay M., 138
 Craig Valters, 122
 Cronchbach, 22
 Crooks, 112

D

Dan Normann, 132
 Dauvisis, 75, 386
 De Ketele, 114, 115, 375
 De Ketele et Roegiers, 16
 De Ketele, Chartrettes, Cros, Mette- Lin et Thomas, 115, 375
 De Reviens, 123
 DeKetele et Roegiers, 115
 Demailly, 76, 386
 Demailly, Deubel, Gadrey, Verdière, 77
 Demeuse, 354, 374, 377
 Demeuse et Baye, 42
 Demeuse et Monseur, 38
 Demeuse et Stauven, 40
 Demeuse, Crépin, Jehin et Matoul, 38
 Demeuse, Derobertmeasure & Friant, 403
 Demeuse, Frandji, Greger, & Rochex, 37
 Demeuse, Frandji, Greger, & Rochex, 37
 Demeuse, Matoul, Schillings, Denooz, 24
 Derouet, 365
 Dubet, 42, 130, 376
 Dupriez & Maroy, 77
 Duran, 31, 123
 Duran et Monnier, 22
 Duran Patrice, 26
 Duru-Bellat et Leroy- Audouin, 117, 372
 Duru-Bellat et Leroy-Audouin, 117, 372
 Dye, 31

E

Einsenhart, 138
 Everitt, 32

F

Fetterman, 118, 119, 368
 Figari, 116
 Flis-Zonabend, 55
 Frandji, 37

G

Gerese, 129

- Gerstlé et al., 34
 Giaconia et Hedges, 117
 Glasman et al., 47
 Glasman et al., 354
 Glasman et al., 384
 Glasman et al., 396
 Glasman et al., 397
 Grantcraft, 124, 352
 Grisay, 44, 45
 Guba et Lincoln, 112, 119
 Gutmann, 129
 Gutmann et Thompson, 126, 129
- H**
 Hadji, 375
 Hadji C., 114
 Halsey, 43
 Henriot-van Zanten, 46, 395
 Hoxby C., 354
- I**
 Innoweave, 123
- J**
 Jacob, 34
 Jarrowse, 76
 Jarrowse & Mingat, 76
 Jean-Yves Martin, 51
 Jeljoul et al., 43
 Jeljoul, Lopes et Degabriel, 37, 355, 389, 391
 Jencks et al., 117
 John, 34
 Joutard, 35, 356, 374
- K**
 Kymlicka, 127
- L**
 L. Suchman, 131, 132, 357
 Labrousse, 67
 Lafontaine, 356
 Landau et Stout, 33
 Le Bossé, 119
 Leca, 22, 123
 Legendre, 16
 Legrand, 27
 Léon, Cambon, Lumbroso, Winnykamen, 379
 Lévi-Strauss, 55, 59
 Linard, 132
 Lowi, 34, 393
 Luhmann, 33
- M**
 Maguain, 128
 Marantz-Cohen, 127
 Margaret Archer, 133
 Maroy, 41
 May Miller-Dawkins, 124, 352
 Mbala Owono, 51
 Merle, 21, 44
 Messina, 64
 Meuret, 45, 48, 125, 127
 Michael Scriven, 121
 Mingat, 76, 117, 372
 Moisan et Simon, 36, 48
 Monique, 55
 Mons, 25
 Monteil, 116
- N**
 Nadeau, 20, 26, 402
 Nasser Mansouri-Guilani, 16, 29
 Nicolas Studer, 17
- P**
 Parsons, 131, 212
 PASE, 81
 Patricia Rogers, 124, 352, 353
 Peignard et Van Zanten, 46
 Perrenoud, 109
 Peter Morris, 28
 Piketty, 358
 Pires A., 139
 Podlewski, 54, 58
 Posluszny, 158
 PRAT, 63, 64
 Prost, 36, 38, 362, 367
- Q**
 Quivy R., Van Campenhoudt L., 138, 181
- R**
 Radica, 358, 373
 Rappaport, 119
 Rawls, 45, 125, 126, 130, 361
 Ridde et al., 118
 Robert Nozick, 129
- S**
 Saramon, 47, 354
 Sen, 1980, 128
 SOCOFEP, 82
 Sowell, 76
 Stiggins, 112
 Stufflebeam, 21
 Stufflebeam et Shinkfield, 112, 202, 351, 352
 Suchman, 131, 132, 357
 Summers et Wolfe, 373
- T**
 Tanahashi, 184, 185, 186
 Tandon et Fernandez, 32
 Taplin, Clark, Collins et Colby, 124

Thelen, 122, 353

Thélot, 43

Thoenig, 21

Trancart, 367

Tsafak, 139

Tyler, 111, 370

V

Van Der klaauw, 356

Van der Maren et Poirier, 366, 368, 380

Van der Maren, J-M., 138

Van Parijs, 124, 360

Van Zanten, 47, 354

Vial, 388

Visetti, 131, 132, 133, 357

Vogel, 122

W

Wandersman et al., 120

Wandersman, Snell-Johns, Lentz et al., 118,
121

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	iii
REMERCIEMENTS	v
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES	vi
LISTE DES TABLEAUX.....	ix
RÉSUMÉ.....	xvi
ABSTRACT	xvii
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
PREMIÈRE PARTIE: CADRE THEORIQUE ET CONCEPTUEL DE L'ETUDE	5
CHAPITRE 1	6
APPROCHES CONCEPTUELLES ET REVUE DE LA LITTERATURE.....	6
1.1. LE CONCEPT D'ÉVALUATION <i>IN ITINERE</i>	6
1.1.1. L'évaluation en congruence avec les notions de pertinence, efficacité, efficience, cohérence	7
1.1.2. De l'approche dichotomique entre Contrôle, pilotage, audit et évaluation	8
1.1.3. Typologie et étapes de l'évaluation	9
1.1.4. De l'évaluation institutionnelle à l'évaluation des programmes.....	11
1.1.5. Méthodes, déontologie et organisation de l'évaluation	13
1.1.6. Les techniques de l'évaluation.....	16
1.2. LE CONCEPT DE POLITIQUE PUBLIQUE.....	17
1.2.1. De l'évaluation d'une politique publique à la nécessité d'une démarche expérimentale.....	18
1.2.2. De l'évaluation de l'action publique à l'analyse d'une politique publique.....	21
1.3. ÉVALUATION DE LA POLITIQUE D'ÉDUCATION PRIORITAIRE	23
1.3.1. Politique publique versus territorialisation	23
1.3.2. Politique publique versus réalisation.....	24
1.4. DU CONCEPT D'ÉDUCATION PRIORITAIRE À CELUI DE POLITIQUE D'ÉDUCATION PRIORITAIRE.....	25
1.4.1. Le concept d'éducation prioritaire	25
1.4.2. Le concept de politique d'éducation prioritaire	26
1.4.3. Approche analytique de l'évaluation de la « qualité » dans la politique de l'éducation prioritaire.....	28
1.4.4. Les trois phases progressives des PEP.....	32
1.4.4.1. La première phase.....	32
1.4.4.2. La deuxième phase	32
1.4.4.3. La troisième et dernière phase des PEP	33

1.4.5.	Une politique assujettie à des moyens supplémentaires.....	34
1.4.5.1.	PEP et lutte contre les inégalités.....	35
1.4.5.2.	PEP et ascension sociale.....	36
1.5.	LE CONCEPT DE ZONE D'EDUCATION PRIORITAIRE.....	36
CHAPITRE 2 : LA PROBLÉMATIQUE.....		40
2.1.	DES FACTEURS EXPLICATIFS A LA CONTEXTUALISATION DU PROBLEME DE RECHERCHE.....	40
2.1.1.	Des facteurs explicatifs : Un système colonial déclencheur de disparités socio-éducatives.....	40
2.1.2.	Du contexte de l'étude à sa contextualisation.....	65
2.2.	QUESTION DE DÉPART.....	80
2.2.1.	Question principale.....	80
2.2.2.	Questions secondaires.....	80
2.3.	FORMULATION DES HYPOTHÈSES DE RECHERCHE.....	86
2.3.1.	Hypothèse générale.....	87
2.3.2.	Hypothèses spécifiques.....	89
2.4.	OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	89
2.4.1.	Objectif général.....	90
2.4.2.	Objectifs spécifiques.....	90
2.5.	INTÉRÊTS DE L'ÉTUDE.....	90
2.5.1.	Intérêt personnel.....	90
2.5.2.	Intérêt social.....	91
2.5.3.	Intérêt scientifique.....	91
2.5.4.	Intérêt Pédagogique.....	92
2.5.5.	Intérêt Psychologique.....	92
2.6.	DÉLIMITATIONS DE L'ÉTUDE.....	93
2.6.1.	Délimitation spatiale.....	93
2.6.3.	Délimitation thématique.....	95
2.7.	DOMAINE D'ÉTUDE.....	96
2.8.	LA PERTINENCE DU SUJET.....	96
2.9.	LES ENJEUX DE LA THÉMATIQUE.....	97
2.10.	PLAN DU TRAVAIL.....	98
CHAPITRE 3: LES APPROCHES THÉORIQUES ET PARADIGMATIQUES EXPLICATIVES DE L'ÉVALUATION DES POLITIQUES ÉDUCATIVES.....		99
3.1.	LES PARADIGMES INHÉRENTS À L'ÉVALUATION.....	99
3.1.1.	Le paradigme sociologique.....	99
3.1.2.	Le paradigme centré sur les objectifs ou Pédagogie Par Objectifs (PPO), ou Technique des Objectifs Pédagogiques (TOP).....	101
3.1.3.	Le paradigme de l'évaluation au service de la décision.....	102

3.1.4.	Le modèle de l'évaluation au service d'une pédagogie de l'intégration	104
3.1.6.	Le paradigme économique	107
3.2.	LES THÉORIES DE L'APPROCHE ÉVALUATIVE.....	108
3.2.1.	L'approche habilitative ou empowerment theory ou théorie de l'habilitation	108
3.2.2.	La théorie du changement	112
3.2.3.	La théorie de la justice	114
3.2.4.	La théorie de l'action et la théorie de l'activité (utilisation).....	121
	DEUXIÈME PARTIE: CADRES MÉTHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE.....	126
	CHAPITRE 4: MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	127
4.1.	UNE RECHERCHE ÉVALUATIVE ET EXPLORATOIRE MIXTE.....	127
4.2.	ÉCHANTILLON ET MÉTHODE D'ÉCHANTILLONNAGE.....	129
4.2.1.	Population d'étude et population accessible	129
4.2.2.	Constitution de l'Échantillon	131
4.2.3.	Délimitation de la population et échantillonnage	133
4.3.	CHOIX DES OUTILS DE COLLECTE DES DONNEES	141
4.3.1.	Les principales étapes de la procédure de collecte des données	141
4.3.2.	Justification du choix des outils de collecte sélectionnés	142
4.3.3.	Construction des outils de collecte des données	145
4.4.	TRAITEMENT ET ANALYSES DES DONNÉES QUALITATIVES ET QUANTITATIVES	166
4.4.1.	Traitement et analyses des données qualitatives	166
4.4.2.	Traitement et analyses des données quantitatives.....	184
4.5.	INCONVÉNIENTS ET AVANTAGES MÉTHODOLOGIQUES DE L'ÉTUDE..	187
4.6.	DIFFICULTÉS DE LA RECHERCHE.....	190
	CHAPITRE 5	192
	PRÉSENTATION ET ANALYSE, INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS	192
5.1.	PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS	192
5.1.1.	Présentation et analyse des résultats des données qualitatives.....	192
5.1.2.	Présentation et analyse des résultats des données quantitatives.....	220
5.2.	INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS OU DE LA VALIDATION DES HYPOTHÈSES.....	320
5.2.1.	Interprétation des résultats de synthèse de l'hypothèse 1	320
5.2.2.	Interprétation des résultats de synthèse de l'hypothèse 2	325
5.2.3.	Interprétation des résultats de synthèse de l'hypothèse 3	328
5.2.4.	Interprétation des résultats de synthèse de l'hypothèse 4	334
5.2.5.	Les conclusions finales.....	340
5.3.	DISCUSSION DES RÉSULTATS	341
5.3.1.	De l'indispensabilité des projets éducatifs... ..	341

5.3.2.	Une offre inopportune à toute rationalité managériale.....	345
5.3.4.	Des résultats procéduralement biaisés.....	361
5.3.5.	Une relecture des procédés et procédures d'évaluation des politiques publiques...366	
CHAPITRE 6: PERSPECTIVES POUR UNE POLITIQUE D'ÉDUCATION PRIORITAIRE PLUS ADAPTÉE EN ZONES D'ÉDUCATION PRIORITAIRES		368
6.1.	DE LA NÉCESSITÉ DE RÉORIENTER LA PEP	368
6.1.1.	Un repeaufinage du type d'accompagnement propice au suivi des apprenants	368
6.1.2.	Un personnel aguerrri à la pédagogie et formaté administrativement pour les besoins de la cause	370
6.1.3.	Un environnement scolaire redéfini et construit pour etre propice aux processus d'enseignements-apprentissages	373
6.2.	L'ADOPTION DE MOYENS CONSÉQUENTS A LA PEP	380
6.2.1.	Une orientation proportionnée des moyens de la PEP en ZEP	380
6.2.2.	Une orientation rationalisée des moyens de la PEP en ZEP	381
6.2.3.	Une réorientation des moyens en fonction des priorités	381
6.2.4.	Du respect des timings en matière de gestion des ressources	382
6.2.5.	Des moyens humains conséquents	382
6.3.	UNE PRISE DE DÉCISIONS SOUVERAINE POSITIVEMENT DISCRIMINATOIRE.....	383
6.3.1.	Booster le préscolaire	383
6.3.2.	Procéder à un redécoupage des périodes d'enseignement-apprentissage	383
6.3.3.	Définir un leadership approprié.....	384
6.3.4.	Entreprendre un resserrement des liens avec les parents d'élèves pour une éducation de qualité	384
6.3.5.	Une réorientation des rapports avec les partenaires	386
CONCLUSION GÉNÉRALE		391
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES		397
ANNEXES		420
INDEX DES NOTIONS		476
INDEX DES AUTEURS		481
TABLE DES MATIÈRES		484