

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

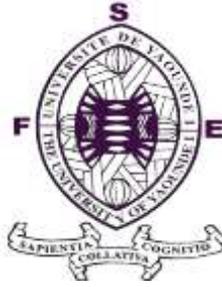
CENTRE DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE (CRFD) EN « SCIENCES
HUMAINES, SOCIALES ET ÉDUCATIVES »

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION
ET INGÉNIERIE ÉDUCATIVE

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

DÉPARTEMENT DE CURRICULA ET
ÉVALUATION

MANAGEMENT DE L'ÉDUCATION



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

DOCTORAL RESEARCH AND TRAINING
CENTRE (CRFD) IN "SOCIAL AND
EDUCATIONAL SCIENCES"

DOCTORAL RESEARCH AND TRAINING
SCHOOL IN EDUCATION AND
EDUCATIONAL ENGINEERING

FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF CURRICULA AND
EVALUATION

EDUCATIONAL MANAGEMENT

PROJETS ÉDUCATIFS ET SCOLARISATION DES ENFANTS PYGMÉES DE L'ARRONDISSEMENT D'ABONG MBANG

Mémoire en vue de l'obtention du diplôme de Master en Sciences de l'Éducation

Spécialité : Management de l'Éducation

Option : Conception et évaluation des projets éducatifs (CEPE)

Rédigé Par

Kevine Anicet NGUEPNANG

Licence en Lettres Modernes Françaises

Matricule : 18X3747

Sous la Direction de

Viviane ONDOUA BIWOLE

Maître de Conférences, Université de Yaoundé II

Avril 2024



SOMMAIRE

DÉDICACE.....	ii
REMERCIEMENTS.....	iii
SIGLES ET ACRONYMES	iv
LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES	vi
RÉSUMÉ.....	vii
ABSTRACT	viii
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE	3
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE	4
CHAPITRE 2 : CADRE THÉORIQUE DE L'ÉTUDE.....	21
DEUXIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET OPÉRATOIRE	45
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	38
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS	53
CHAPITRE 5 : DISCUSSION DES RÉSULTATS ET PROPOSITIONS POUR L'AMÉLIORATION DES PROJETS ÉDUCATIFS EN FAVEUR DE LA SCOLARISATION DES ENFANTS PYGMÉES	85
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	96
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	99
ANNEXES.....	103
TABLE DES MATIÈRES	113

DÉDICACE

À

Ma chère maman, Anne Wandji, et mon adorable fils, Nael Lekane.

REMERCIEMENTS

Nos remerciements s'adressent à :

Notre encadreur de mémoire, le Pr Viviane Ondoua Biwole, qui a guidé notre travail avec beaucoup de tact. Elle a accepté de diriger notre travail, nous a donné des conseils, écoutée et corrigée tout au long de cette période. Elle a suivi ce travail avec rigueur, sérieux et bienveillance. L'aboutissement de ce mémoire doit beaucoup à sa disponibilité et à ses réflexions pertinentes.

Le Doyen de la Faculté des Sciences de l'Éducation, Pr Bienvenu Bella pour la bonne supervision de notre formation ;

Le chef de Département de Curricula et Évaluation, Pr Daouda Maingari, pour l'excellent suivi de notre formation ;

Les enseignants de la filière Management de l'Éducation pour leurs enseignements de qualité ;

Le délégué départemental de l'Éducation de Base du Haut-Nyong, M Ondoua Ntcheny Jean Noël, et à tous les autres informateurs qui ont accepté de répondre à nos préoccupations

Messieurs Pius Mindja, Dimitri Tsona, et Gilbert Lekane Ndonfack pour leur assistance académique ;

Mon grand frère chéri, M Tadjuidje Achille Stéphane, celui à qui je dois beaucoup ;

Ma chère maman, Mme Anne Wandji qui a été mon père et ma mère depuis ma naissance ;

Mes beaux-parents, M Thomas Ndonfack et Mme Esther Zenkeng pour leur encouragement ;

Mes sœurs, frères, belles sœurs et beaux-frères : Njoujin Ida, Nguiemdjo Bamelle, Koam Vanbaster, Kawongou Véronique, Aminfack Annie, Menefouet Vanessa, Bonchu Franck, Azangue Junior, Keubou Thiery pour leurs soutiens multiples ;

Mes amis : Aurélien, Chancéline, Isabelle, Carole, Émilie, Carrelle, Cédric, Brenda, Cathy et Eugénie pour leurs encouragements ;

Mes camarades de la filière Management de l'Éducation et du cabinet OBIV Solutions en particulier, Bafon Joël, Lissouk Lissouk pour leur disponibilité

Toutes les personnes aimables dont les noms ne figurent pas mais dont la contribution n'était pas négligeable. Trouvez ici l'expression de notre profonde reconnaissance.

SIGLES ET ACRONYMES

SIGLES	DEFINITIONS
APEE	Association de parents d'élèves et enseignants
B4	Baka, Bagyeli, Bakola, Bedzang
BAC	Baccalauréat
BEPC	Brevet d'Étude du Premier Cycle
BM	Banque Mondiale
CADBE	Charte Africaine des Droits et du Bien-être de l'Enfant
CADHP	Commission africaine sur les droits des personnes et des Peuples
CAD-OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Économique
CDE	Convention relative aux Droits de l'Enfant
CED	Centre pour l'Environnement et le Développement
CEP	Certificat d'Etude Primaire
CM2	Court moyen deux
CPC	Centres Préscolaires Communautaires
CPPP	Cadre de Planification en Faveur des Populations Pygmées
DDPA	Déclaration des Droits des Peuples Autochtones
DSCE	Document de stratégie pour la Croissance et l'Emploi
ECAM	Enquête Camerounaise auprès des Ménages
EDD	L'évaluation démocratique deliberative
ECR	Essai Contrôlé Randomisé
FFP	Forest People Programme
FIDA	Fonds International pour le Développement Agricole
MINAS	Ministère des Affaires Sociales
MINEDUB	Ministère de l'Education de Base
ODD	Objectif de Développement Durable
ONG	Organisation Non Gouvernementale
ONU	Organisation des Nations Unies
ORA	Observer, Réfléchir, Agir

OSI	Organisations de Solidarité Internationale
PAREC	Programme d'Appui à la Réforme du Secteur de l'Éducation au Cameroun
PCD	Plan Communal de Développement
PFNL	Produits Forestiers Non Ligneux
PNUD	Programme des Nations Unies pour le Développement
RACOPY	Réseau de Recherche Actions Concerté Pygmée
RCA	République Centre Africaine
RDC	République Démocratique du Congo
SND30	Stratégie Nationale de Développement 2020-2030
UA	Union Africaine
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture
UNICEF	Fonds des Nations unies pour l'enfance
WWF	World Wild fund
ZEP	Zones d'Education Prioritaire

LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES

1. Liste des tableaux

Tableau 1: Théories de l'abandon et de la persévérance	39
Tableau 2: Opérationnalisation de la variable indépendante.....	49
Tableau 3: Opérationnalisation de la variable indépendante.....	50
Tableau 4: Tableau synoptique.....	51
Tableau 5 : Profil des répondants	53
Tableau 6: Statistiques sur les élèves Baka dans la région de l'Est pour l'année 2016-2017	55
Tableau 7: Statistiques sur les élèves de l'arrondissement d'Abong Mbang pour l'année 2020-2021 .	56
Tableau 8: Liste des personnes ressources	103
Tableau 9: Vision, objectifs et des principales actions envisagées dans chaque composante du PAREC	110

2. Liste des figures

Figure 1 : Carte de localisation de l'arrondissement d'Abong Mbang.....	15
Figure 2: Répartition géographique des groupes pygmées au Cameroun	26
Figure 3:Schématisation du modèle de l'intégration des apprenants de Tinto (1975)	42

RÉSUMÉ

L'objectif de la présente recherche est d'analyser les causes de la faible scolarisation des enfants pygmées de l'arrondissement d'Abong Mbang, en dépit de l'existence de nombreux projets éducatifs mis en œuvre par les acteurs étatiques et non étatiques en leur faveur. En effet, durant l'année scolaire 2020-2021, à peine 170 enfants Baka sont scolarisés dans tout l'arrondissement sur un effectif total de 8 126 élèves soit 2,09%. Dès lors, cette étude se veut être une réflexion dans l'optique de la résolution de cette problématique ; d'où son inscription dans le champ des sciences de l'éducation. L'analyse qualitative retenue s'est faite auprès de 17 personnes de la communauté éducative interviewées au moyen d'un guide d'entretien semi-directif. L'analyse de contenu mobilisant les théories de l'abandon et de la persévérance scolaire révèle que deux principales raisons rendent compte de la faiblesse des taux de scolarisation des enfants pygmées de l'arrondissement d'Abong Mbang : la persistance et la rémanence des facteurs structurels, culturels, économiques et sociopolitiques qui sont explicatifs de l'abandon scolaire des enfants pygmées, d'une part, la faible implication des populations pygmées dans le cycle de vie des projets éducatifs, ainsi que leur caractère ponctuel, non durable et non participatif et souvent non adapté au mode de vie pygmée, d'autre part. En guise de recommandation, nous suggérons un changement de paradigme en matière de projet de scolarisation des enfants pygmées qui doit passer d'un paradigme de l'aide à un paradigme de l'autonomisation.

Mots clés : Projets éducatifs ; scolarisation ; enfants ; autochtones, pygmées.

ABSTRACT

The objective of this research is to analyse the causes of the low schooling of pygmy children in the district of Abong Mbang, despite the existence of numerous educational projects implemented by state and non-state actors in their favour. Indeed, during the 2020-2021 school year, barely 170 Baka children are educated throughout the district out of a total number of 8,126 students, or 2.09%. Since then, this study is a reflexion in the way of resolving this issues ; that is why it falls within the field of educational sciences. The qualitative analysis used was carried out with 17 people from the educational community interviewed using a semi-directive interview guide. The content analysis mobilizing the theories of school abandonment and school perseverance revealed that two main reasons accounted for the low school enrolment rates of pygmy children in the district of Abong Mbang: persistence and remanence of factual, cultural, economic and socio-political factors that explain the school dropout of Pygmy children, on the one hand, the low involvement of Pygmy populations in the life cycle of educational projects, as well as their punctual, unsustainable nature and non-participatory and often not adapted to the pygmy way of life, on the other hand. As a recommendation, we suggest a paradigm shift in the schooling project for pygmy children, which must move from a paradigm of aid to a paradigm of empowerment.

Keywords: Educational projects; schooling; children; natives; pygmies.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

L'école est un puissant moteur d'émancipation et de développement pour tous les pays, en particulier ceux d'Afrique subsaharienne à l'instar du Cameroun. Ainsi, investir dans l'éducation revient à investir dans l'Homme camerounais, peu importe son origine sociale, son origine ethnique, son sexe, etc. Dans cette optique, le Cameroun, comme les autres pays du monde, est en faveur de l'éducation pour tous. Pour asseoir ce principe, diverses actions ont été entreprises afin de permettre à ce pays d'atteindre un des taux nets de scolarisation les plus élevés d'Afrique subsaharienne soit de 92% au primaire en 2019 (Institut de statistique de l'UNESCO, 2020). Ces données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (2020) laissent penser que la population camerounaise dans son ensemble est assez scolarisée.

Cependant, la situation scolaire de certains groupes sociaux, en l'occurrence les populations autochtones, donne à penser que l'éducation scolaire au Cameroun ne touche pas toutes les couches sociales. C'est le cas des Pygmées de l'arrondissement d'Abong Mbang. Malgré le foisonnement des projets et actions de scolarisation des enfants autochtones, l'accès à l'école demeure difficile pour les populations pygmées. Ils ont un taux de scolarisation qui avoisinent les 25% à l'école primaire, peu d'entre eux atteignent le cap des études secondaires et l'enseignement supérieur demeure presque inaccessible (Musilikare, 2000).

Au vu de l'importance de l'école pour toute société humaine et la multiplication des projets et actions de promotion de l'éducation en faveur des populations autochtones, il s'avère donc important d'analyser les causes de la faible scolarisation des enfants pygmées de l'arrondissement d'Abong Mbang en dépit de l'existence de nombreux projets éducatifs. Dans la littérature, trois grandes approches tentent d'expliquer les faibles taux de scolarisation des enfants pygmées :

La première approche met l'accent sur des questions de marginalisation, d'exclusion ou de discrimination des enfants autochtones à l'école (Brian Tytle, 2011 ; Claude Abé, 2011).

La deuxième approche dévoile l'inadéquation entre système éducatif formel et spécificité culturelle des populations autochtones (Rodon, 2008 ; Hélène, 2010 ; Kono et Tangu, 2013 ; Edmond Dounias, 2017).

La troisième approche enfin souligne l'impact des représentations sociales sur la scolarisation des enfants autochtones (Robillard et Bahuchet, 2012 ; BI Nguema, 2015).

Dans cette optique, notre recherche interroge les facteurs culturel, social, économique et politique ainsi que les éléments liés aux projets éducatifs. L'objet de notre recherche est de répondre à la question suivante : Pourquoi le taux de scolarisation des enfants pygmées est toujours si faible malgré de multiples efforts du gouvernement et des ONG ?

C'est à la fois pour répondre à l'interrogation ci-dessus, mais aussi dans le but d'apporter une contribution scientifique à cette problématique que nous avons décidé de mener cette étude sur les projets éducatifs et la scolarisation des enfants autochtones, où nous avons étudié le cas spécifique des projets en faveur des enfants pygmées de l'arrondissement d'Abong Mbang dans la région de l'Est-Cameroun.

La présente étude qui s'inscrit dans le champ des sciences de l'éducation, plus précisément du management de l'éducation, tente à partir des théories de l'abandon et de la persévérance scolaire ainsi que la théorie de l'ethnométhodologie, d'analyser les causes de la faible scolarisation des enfants pygmées de l'arrondissement d'Abong Mbang. Elle voudrait analyser : (i) la situation scolaire des enfants pygmées de l'arrondissement d'Abong Mbang, (ii) l'effet des facteurs structurels, culturels, économiques et sociopolitiques sur la scolarisation des enfants pygmées de l'arrondissement d'Abong Mbang, (iii) les effets de la faible implication ou participation des populations pygmées dans le cycle de vie des projets éducatifs sur les résultats escomptés.

Notre travail est structuré en deux grandes parties et chaque partie est constituée de chapitres. La première partie porte sur le Cadre théorique de l'étude. Elle met l'accent sur la problématique, la revue de la littérature et les théories explicatives. La seconde partie quant à elle traite du cadre méthodologique avec une emphase sur la méthodologie de recherche, la présentation et l'analyse des résultats ainsi sur la discussion et les suggestions.

PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE

La première partie de notre mémoire correspond au cadre théorique de l'étude. Son objectif est de poser la problématique de l'étude et son insertion théorique. Il s'agira concrètement de présenter le contexte d'étude qui nous permettra d'identifier le problème de recherche d'une part, et de développer les concepts mobilisés en s'appuyant sur des théories explicatives d'autre part. Cette première partie de notre travail se décline en deux chapitres : le premier consistera à la présentation de la problématique générale de l'étude ; puis le deuxième chapitre, après avoir élucidé les principaux concepts de la présente étude, sera consacré à la revue de la littérature que suivront les théories de référence qui soutiennent l'étude.

CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE

La problématique est une composante *sine qua non* dans le travail de préparation du mémoire. Selon Raymond Quivy et Luc Van Campenhoudt (1995), « La problématique est l'approche ou la perspective théorique qu'on décide d'adopter pour traiter le problème posé par la question de départ ». Pour Michel Beaud (2006), « La problématique est l'ensemble construit, autour d'une question centrale, des hypothèses et des lignes d'analyses qui permettront de traiter le sujet choisi ». En effet, la rédaction d'une problématique est la première étape d'une recherche scientifique. Elle permet de rendre compte de l'orientation donnée à son travail afin d'analyser le problème identifié. C'est pour cette raison qu'il faut lui accorder une importance capitale. Il s'agit ici de présenter l'approche adoptée pour traiter le problème posé par notre sujet. Ainsi considéré, ce chapitre décrit le contexte de l'étude tout en formulant le problème, les questions de recherche, les objectifs ; l'intérêt de l'étude et se termine par la délimitation de ladite étude.

1.1.CONTEXTE DE L'ÉTUDE

La question de la démocratisation de l'éducation demeure une préoccupation constante dans l'agenda mondial. Ces dernières années, le monde est marqué par des revendications de plus en plus nombreuses de la communauté internationale pour la promotion des populations autochtones. L'éducation en tant que vecteur des connaissances et des valeurs, est au centre de ces revendications. On comprend donc toute l'importance de l'objectif 2 de l'éducation pour tous, énoncé dans le cadre d'action de Dakar 2000 (suite à la conférence de Jomtien en 1990), lequel objectif est pris également en compte dans l'Objectif du Développement Durable numéro 4 (ODD 4) qui compte :

D'ici à 2030, éliminer les inégalités entre les sexes dans le domaine de l'éducation et assurer l'égalité d'accès des personnes vulnérables, y compris les personnes handicapées, les autochtones et les enfants en situation vulnérable, à tous les niveaux d'enseignement et de formation professionnelle.

Il ne se passe plus une seule conférence sur les populations autochtones sans qu'il ne soit souligné l'urgence de promouvoir leur droit à l'éducation. L'éducation des autochtones devient ainsi un thème récurrent de toutes les réunions, qu'il s'agisse de lutter contre la pauvreté, de préserver l'environnement, d'améliorer la vie dans les villes ou de promouvoir les droits des femmes.

Les populations autochtones sont présentes dans toutes les régions du monde. Malgré leur dispersion géographique et leurs diversités linguistiques, elles ont une caractéristique

commune : une faible scolarisation des élèves de culture autochtones. Le Cameroun fait partie des pays qui sont concernés par la question autochtone. Parmi sa population estimée à plus de 20 millions d'habitants, on compte environ 10% de personnes identifiées comme peuple autochtone. Ces peuples se répartissent en deux grands groupes à savoir : les peuples de la forêt vulgairement appelés Pygmées et les Bororos.

1.1.1. Le droit à l'éducation des enfants des populations autochtones au Cameroun

L'éducation est un droit inaliénable pour tous les enfants sans distinction. De ce fait, pour les enfants, l'accès à l'éducation constitue un droit fondamental à promouvoir et à assurer. Tous les enfants doivent bénéficier d'un accès à une éducation adéquate et appropriée sans discriminations (Nations Unies, 2011). Les États ne doivent ménager aucun effort pour assurer l'accès à l'éducation à tous les enfants y compris ceux issus des minorités. Pour cela, un accent particulier doit être mis pour l'éducation des minorités au regard des problèmes d'accès à l'éducation et l'analphabétisation qui touchent les enfants issus des communautés minoritaires. À ce sujet, l'État du Cameroun œuvre pour assurer l'accès à ce droit fondamental aux enfants des groupes minoritaires à l'instar des pygmées.

La constitution du 18 Janvier 1996 portant révision de la constitution du 02 Juin 1972 prévoit que « l'État assure à l'enfant le droit à l'instruction. L'enseignement primaire est obligatoire. L'organisation et le contrôle de l'enseignement à tous les degrés sont des devoirs impérieux de l'État ». Le Cameroun a ainsi adopté depuis 1998 la Loi n°98 /004 du 14 avril 1998 portant orientation de l'éducation. Ce texte consacre l'éducation de l'enfant avec la prise en compte de facteurs socioculturels, économique, politiques et moraux. Il garantit également à tous les citoyens l'égalité des chances à l'éducation sans discrimination religieuse, linguistique, culturelle, de sexe.

De même, le Cameroun a ratifié plusieurs textes internationaux relatif aux droits de l'homme en général, et aux peuples autochtones en particulier. Ceux liés à l'éducation des enfants portent sur la convention des Nations Unies sur les droits de l'enfant adoptée en 1989. Son article 29 insiste sur le potentiel de l'éducation en tant que fondation d'une société multiculturelle harmonieuse respectant l'identité culturelle de chaque enfant. Ainsi, il stipule que : « les États parties conviennent que l'éducation de l'enfant doit viser à préparer l'enfant à assurer les responsabilités de la vie dans une société libre, dans un esprit de compréhension, de paix, de tolérance, d'égalité entre les sexes et d'amitié entre tous les peuples et groupes ethniques, nationaux et religieux, et avec les personnes d'origines autochtones ... ». Ce

même article déclare que l'éducation « doit inculquer à l'enfant le respect du milieu naturel. ». L'article 30 enfin stipule que : « Dans les États où il existe des minorités ethniques, religieuses ou linguistiques ou des personnes d'origines autochtone, un enfant autochtone ou appartenant à une de ces minorités ne peut être privé du droit d'avoir sa propre vie culturelle, de professer et de pratiquer sa propre religion ou d'employer sa propre langue en commun avec les autres membres de son groupe. ».

En outre, la Charte africaine des droits de l'homme et des peuples garantit l'accès à l'éducation pour tous. Au Cameroun, cette volonté se concrétise par le Décret présidentiel du 19 février 2001 qui stipule que l'ensemble des enfants camerounais y compris les enfants Baka ont le droit de suivre des études, et ce gratuitement au niveau primaire. Mais depuis l'année 2000, le Cameroun a adopté, une stratégie sectorielle de l'éducation nationale dont le contenu est repris dans le Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi (DSCE) et dernièrement dans la Stratégie Nationale de Développement 2030 (SND30). Ses objectifs visent essentiellement la mise en œuvre de la qualité des enseignements, améliorer la gestion et la gouvernance dans le système éducatif, le développement d'un partenariat efficace avec le secteur privé ainsi qu'à instituer le principe de la gratuité de l'enseignement primaire dans les écoles publiques, sur toute l'étendue du territoire national et pour tous les enfants indépendamment de leurs origines ethniques ou socio-culturelles.

En effet, pour pallier aux insuffisances sus évoquées, le Gouvernement se donne comme objectif de : « promouvoir un système éducatif à l'issue duquel tout jeune diplômé est sociologiquement intégré, bilingue, compétent dans un domaine capital pour le développement du pays et conscient de ce qu'il doit faire pour y contribuer » (SND30, 2020). Les objectifs stratégiques poursuivis sont donc : (i) de garantir l'accès à l'éducation primaire à tous les enfants en âge de scolarisation ; (ii) d'atteindre un taux d'achèvement de 100% au niveau primaire ; (iii) de réduire les disparités régionales en termes d'infrastructures scolaires et de personnel enseignant (SND30, 2020).

Dans le but de remédier aux insuffisances relatives à l'accès et à l'équité dans le secteur de l'éducation, le Gouvernement envisage de mettre en place un dispositif permettant d'assurer un accès à toutes les catégories de la population à l'éducation et à la formation. Plus spécifiquement, il sera question : (i) de faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons aient accès à une éducation préscolaire de qualité qui les préparent à suivre un enseignement primaire ; (ii) de permettre que toutes les filles et tous les garçons suivent, de manière

égalitaire, un cycle complet d'enseignement primaire gratuit et secondaire à bas coût et de qualité, qui débouche sur un apprentissage véritablement utile. Les actions envisagées seront articulées autour de la correction des disparités géographiques, de l'amélioration de la politique du manuel scolaire et de l'extension progressive de l'universalisation de l'enseignement à huit puis à dix ans de scolarisation (SND30, 2020).

1.1.2. Le faible niveau d'instruction des populations autochtones

Les populations autochtones dans leur ensemble ont un faible niveau d'instruction, même si le problème se pose avec plus d'acuité chez les communautés pygmées. En effet, la plupart de pygmées ont un niveau scolaire assez bas car très peu finissent le cycle primaire, et pire encore un très faible nombre atteint le niveau du secondaire. Ce désavantage se manifeste par de faibles taux d'alphabétisation qui affecte négativement le niveau d'insertion des pygmées dans la société, leur capacité à acquérir de l'information sur une nutrition adéquate ou la préparation d'aliments sains, et par ricochet l'accès aux soins de santé, vu qu'ils ne se sentent pas légitime dans la société.

Le peuple pygmée occupe une place ambiguë dans le système éducatif camerounais. En mai 2010, le Centre pour l'Environnement et le Développement (CED), le Réseau de Recherches Actions Concertées Pygmées (RACOPY) et le Forest People Programme (FFP) ont présenté à la Commission des droits de l'homme, un rapport sur les droits des peuples autochtones au Cameroun. D'après ce rapport, l'État du Cameroun affirme que la « scolarisation des enfants Baka/Bakola représente 0,5% des effectifs des élèves dans la province de l'Est, soit 150 enfants scolarisés », et que « les enfants Baka sont admis dans les lycées et collèges sans concours dans cette province » (CED, 2010).

Or, les populations autochtones notamment pygmées ont besoin d'instruction et d'apprentissage de la langue française pour mieux s'intégrer dans la société camerounaise et connaître leurs droits et les défendre, notamment les droits de propriété des terres sur lesquelles ils vivent ou le droit de chasser partout même dans les aires protégées. L'éducation leur permet également d'apprendre les méthodes pour sauvegarder et développer les ressources déclinantes de leur forêt. De plus, elle leur donne les connaissances indispensables pour se prémunir contre les maladies infectieuses ou virales que le monde extérieur leur a apportées et dont la forêt ne peut les guérir.

Malgré des avancées enregistrées au Cameroun comme dans certains pays d'Afrique centrale en matière de scolarisation des populations autochtones, la réalité montre que l'on se situe encore loin des fondamentaux fixés par les institutions internationales. L'accès des populations pygmées à l'instruction offerte par l'école formelle reste problématique : « Actuellement, ils sont à la fois dans un état de “non scolarisés”, de “sous scolarisés” et de “mal scolarisés” » (Mafoukila, 2006). De nombreux enfants pygmées et bororos n'ont pas accès aux services d'éducation. En effet, bien que la loi scolaire consacre le droit à tout enfant vivant sur le territoire camerounais, on constate que la majorité des enfants autochtones ne jouissent pas encore de ce droit. Les statistiques montrent que par rapport aux effectifs de l'ensemble des écoles primaires du pays, les autochtones sont faiblement représentés. Il ressort par exemple de l'Annuaire statistique 2017/2018 du Ministère de l'Éducation de Base (MINEDUB), que sur un effectif de 283 513 élèves scolarisés dans la région de l'Est on enregistre uniquement 6 526 élèves pygmées-Baka ; soit environ 2%. Les peuples pygmées du Cameroun vivent des difficultés en matière de scolarisation presque similaires malgré l'existence d'une multitude de projets et d'actions de promotion de leur éducation. Il nous semble dès lors pertinent d'étudier ou d'analyser cette réalité.

1.2.FORMULATION DU PROBLÈME

Toute réflexion sur l'école en milieu autochtone part d'un constat difficile à ignorer : le taux de décrochage scolaire est extrêmement plus important dans les communautés autochtones (autour de 90 % au début des années 2000) que dans la société allochtone majoritaire (généralement autour de 15%) (Alexis de Canck, 2008). Une évaluation des projets en faveur des peuples autochtones (projet PADES BAKA, Éducation du CED et Rain Forest Fondation, etc.) fait état de l'existence de nombreux problèmes liés à la scolarisation des enfants autochtones à l'instar des difficultés d'intégration des enfants pygmées dans le système formel d'éducation et de leur déperdition scolaire précoce.

Depuis des décennies, de nombreuses institutions et organisations locales, nationales et internationales travaillent en vue de faciliter et d'améliorer l'accès à l'éducation chez les peuples autochtones des forêts (Baka, Bakola, Bagyeli et Bedzang) dans les régions de l'Est, du Sud et du Centre Cameroun. S'il est vrai que les expériences ont permis d'apprendre de nombreuses leçons (projets initiés par l'église catholique, CED, Plan Cameroun, WWF en faveur des Baka, Bakola, Bagyeli et Bedzang) et qu'à travers ces initiatives on peut observer quelques réussites isolées, il faut reconnaître que les résultats dans l'ensemble sont mitigés eu égard aux nombreux efforts consentis jusqu'ici par les différents acteurs. La question de la

scolarisation des peuples autochtones reste très préoccupante. Dans la mesure où, le niveau d'instruction chez les enfants autochtones reste faible, plus particulièrement chez les filles, et un nombre élevé d'enfants accuse plusieurs années de retard au niveau du primaire.

De même, au Cameroun, le taux d'abandon de l'école par les enfants autochtones est estimé à plus de 60% selon le Cadre de planification des peuples autochtones (2020). En effet, s'il n'existe pas jusqu'ici des données statistiques précises en matière de scolarisation des peuples autochtones des forêts, on trouve très peu de peuples autochtones ayant obtenu des diplômes de l'enseignement primaire et secondaire (CEP, BEPC, Baccalauréat..) rares sont les membres des populations autochtones qui travaillent dans la fonction publique ou dans le secteur privé à des postes élevés, en dehors d'une poignée qu'on recense dans les ONG locales et dans les sociétés forestières où ils occupent le plus souvent des fonctions de subalternes.

Ainsi considéré, le présent travail de recherche pose le problème de la persistance de la faible scolarisation des enfants pygmées de l'arrondissement d'Abong Mbang, en dépit de l'existence de nombreux projets éducatifs mis en œuvre par les acteurs étatiques et non étatiques en leur faveur. En effet, durant l'année scolaire 2020-2021, à peine 170 enfants Baka sont scolarisés dans tout l'arrondissement sur un effectif total de 8 126 élèves soit 2,09%.

Ces différents éléments ont déclenché en nous, un grand intérêt à faire une recherche sur l'éducation scolaire des populations autochtones.

1.3. QUESTIONS DE RECHERCHE

Dans le cadre de notre travail, nos investigations porteront sur la question principale et les questions secondaires suivantes :

1.3.1. Question principale

Marginalisation, exclusion et discrimination scolaire ; inadéquation du système éducatif et représentations sociales des enfants pygmées sont autant de causes recensées dans la littérature pour expliquer le faible taux de scolarisation des enfants pygmées. Cependant, malgré les multiples efforts faits par le gouvernement et les ONG pour améliorer le taux de scolarisation dans l'Arrondissement d'Abong Mbang, l'on constate que les enfants pygmées décrochent toujours très tôt les cours. À l'aune des théories de l'abandon et de la persévérance ainsi que de celle de l'ethnométhodologie nous tentons de répondre à la question principale suivante : **Pourquoi le taux de scolarisation des enfants pygmées demeure**

faible malgré de multiples projets éducatifs mis en œuvre par les acteurs étatiques et non étatiques en leur faveur ?

Cette question de recherche principale est déclinée en deux questions secondaires.

1.3.2. Questions secondaires

Les questions secondaires ou spécifiques « nous aident à répondre à la question centrale. » (Rayan Hasnaoui, 2017). De la question de recherche de notre travail découle trois questions spécifiques.

QS1 : Question secondaire N°1

Dans quelle mesure les facteurs structurels, culturels, économiques et sociopolitiques affectent négativement la scolarisation des enfants pygmées de l'arrondissement d'Abong Mbang ?

QS2 : Question secondaire N°2

Dans quelle mesure la faible implication ou participation des populations pygmées dans le cycle de vie des projets éducatifs ou de scolarisation conduit à des résultats mitigés ?

1.4.OBJECTIFS DE RECHERCHE

Notre étude nous permet de poursuivre un certain nombre d'objectifs à savoir, un objectif général et deux objectifs spécifiques.

1.4.1. Objectif général

Étant donné que nous avons constaté un faible taux de scolarisation des enfants pygmée, la présente étude vise donc à **comprendre pourquoi le taux de scolarisation des enfants pygmées demeure faible malgré la mise en œuvre de multiples projets éducatifs par les acteurs étatiques et non étatiques**. En d'autres termes, il est question pour nous d'identifier les principales causes de la faible scolarisation des enfants pygmées de l'arrondissement d'Abong Mbang.

1.4.2. Objectifs spécifiques

Nous avons deux objectifs spécifiques à savoir :

OS1 : Objectif spécifique N°1 :

Analyser l'effet des facteurs structurels, culturels, économiques et sociopolitiques sur la scolarisation des enfants pygmées de l'arrondissement d'Abong Mbang.

OS2 : Objectif spécifique N°2 :

Analyser les effets de la faible implication ou participation des populations pygmées dans le cycle de vie des projets éducatifs sur les résultats de scolarisation escomptés dans l'arrondissement d'Abong Mbang.

1.5. RAISONS DU CHOIX DU SUJET

Le choix d'un tel sujet a été motivé par plusieurs raisons. Celles-ci ont renforcé l'engagement et la détermination qu'on a pour l'étude d'une problématique aussi sensible pour les pouvoirs publics, les populations concernées et même les acteurs internationaux.

Sur le plan personnel, le traitement dont sont victimes certains groupes ethniques minoritaires à l'échelle nationale et internationale a suscité une curiosité pour ces couches sociales vulnérables (en particulier les pygmées). Les conditions de vie et les traitements infligés à certains groupes dans le monde en général et au Cameroun en particulier, ne laisse personne insensible à leur situation. En choisissant ce sujet et cette zone d'étude, cela permet d'avoir une vision objective compte tenu du fait que l'on n'est pas ressortissant de la région. C'est pourquoi, dans le cadre des premiers pas dans la recherche on a décidé de s'intéresser à la problématique de la scolarisation des enfants pygmées.

Le choix de ce sujet a aussi été motivé par des mobiles scientifiques. Bien qu'ayant été abordé dans des disciplines scientifiques connexes aux Sciences de l'éducation, à l'instar de la psychologie, du Droit, de la Science économique ou encore la Sociologie, la problématique de la scolarisation des enfants autochtones reste encore faiblement explorée en Management de l'éducation. C'est la raison pour laquelle l'on a choisi d'étudier cette problématique pour contribuer à l'accroissement des connaissances dans ce champ de recherche capital pour l'amélioration des conditions de vie des populations autochtones dans leur ensemble.

1.6. INTÉRÊT DE L'ÉTUDE

La valeur d'un sujet de recherche résulte de l'intérêt qu'il regorge sur le plan local, national ou international et pour la communauté scientifique. Cette étude qui s'inscrit dans une dynamique pratique et factuelle, révèle un double intérêt : scientifique et sociopolitique.

1.6.1. L'intérêt scientifique de l'étude

Au plan scientifique, l'étude menée est une contribution à la compréhension des faibles résultats enregistrés en matière de scolarisation des enfants pygmées. Elle permet de saisir l'attitude adoptée par l'État du Cameroun et les Organisations Non Gouvernementales (ONG) face au problème de scolarisation des enfants autochtones en occurrence pygmées ainsi que d'évaluer leurs actions en la matière. Ceci peut permettre dans une certaine mesure, de contribuer à la science évaluative des projets éducatifs. Ce travail s'insère donc, dans une dynamique de participation au déploiement d'une discipline scientifique. Il s'inscrit dans le vaste champ du management de l'éducation, notamment le domaine de la conception et de l'évaluation des projets éducatifs. Le management prend en compte les interactions humaines afin de favoriser un climat scolaire propice aux apprentissages, une meilleure concertation pédagogique, une plus grande mutualisation des pratiques et une évolution de la relation pédagogique. Notre travail vient montrer que le management des projets éducatifs doit être sensible aux populations autochtones notamment pygmées.

De même, ce travail présente une base de données pour tout chercheur qui voudrait se lancer dans le domaine de la recherche sur la problématique des actions de promotion de l'éducation et leurs impacts sur la scolarisation des enfants pygmées. En effet, les données collectées au niveau de la délégation départementale de l'éducation de base du Haut Nyong et de l'inspection de l'éducation de base d'Abong Mbang, nous ont permis d'actualiser les statistiques de scolarisation des enfants pygmées de la zone. La présente étude est aussi une modeste contribution au management de l'éducation notamment en matière de conception et d'évaluation des projets éducatifs.

1.6.2. L'intérêt managérial de l'étude

Le sujet que nous nous proposons de traiter porte sur une thématique fondée sur des questions d'actualité et de développement. Il interpelle les pratiques managériales dans les établissements scolaires accueillant des enfants pygmées. Il met en exergue la nécessité

d'adopter dans ces établissements scolaires un management éducatif sensible aux enfants pygmées qui tient compte de leurs spécificités culturel, social et économique.

Loin d'être une sorte de panacée, ce travail regorge quelques propositions à l'endroit des pouvoirs publics, du corps éducatif, des organismes internationaux et organisations non gouvernementales, des communautés Bantous ainsi que des parents et enfants pygmées. Il permet de mieux cerner cette question, et de trouver d'éventuelles solutions dans la prise en charge scolaire des enfants pygmées au Cameroun et ailleurs. Elle propose de probables pistes, pour une transformation de paradigme en matière de promotion de l'éducation en milieu autochtone, pouvant permettre une meilleure scolarisation des enfants pygmées. Cette proposition de solution, commence d'abord, par l'évaluation des projets et actions passés ou actuels afin d'identifier leurs forces et leurs faiblesses. C'est dans cette perspective que ce travail s'attèle également à évaluer l'impact des projets de promotion de l'éducation en faveur des populations autochtones sur la scolarisation des enfants pygmées de l'arrondissement d'Abong Mbang.

En plus, ce travail regorge un intérêt pour les organisations qui œuvrent dans la promotion de l'éducation inclusive. En faisant un état de lieu de la situation scolaire des pygmées dans l'arrondissement d'Abong Mbang, ce travail permet à ces organisations de mieux résoudre les problèmes cruciaux des groupes minoritaires, facilitant par-là leur encadrement. En effet, Cette étude compte mettre à la disposition des acteurs impliqués dans la problématique de l'éducation des pygmées des axes d'intervention sur lesquels ils peuvent s'appuyer pour travailler et mener des actions qui visent à garantir la durabilité de l'accès, la qualité et le maintien des enfants pygmées dans le système scolaire.

En ce qui concerne la population pygmées, il est question de mettre en exergue leur culture et mode de vie pour dissiper certains stéréotypes. Ceci vise à promouvoir et vulgariser leur culture car, elle constitue un patrimoine mondial, qui doit être conservé et connu. Tandis que pour les autres populations, ce travail est un appel à plus de considérations et moins de discrimination des groupes ethniques, qui vivent au quotidien avec les groupes minoritaires.

1.7. DÉLIMITATION DE L'ÉTUDE

Tout sujet de recherche scientifique, doit s'inscrire dans un cadre spatio-temporel et thématique bien défini. Cette exigence méthodologique, est nécessaire pour un travail scientifique, c'est dans cette perspective qu'on a choisi un cadre thématique, géographique, et délimité temporellement ce travail.

1.7.1. Délimitation thématique

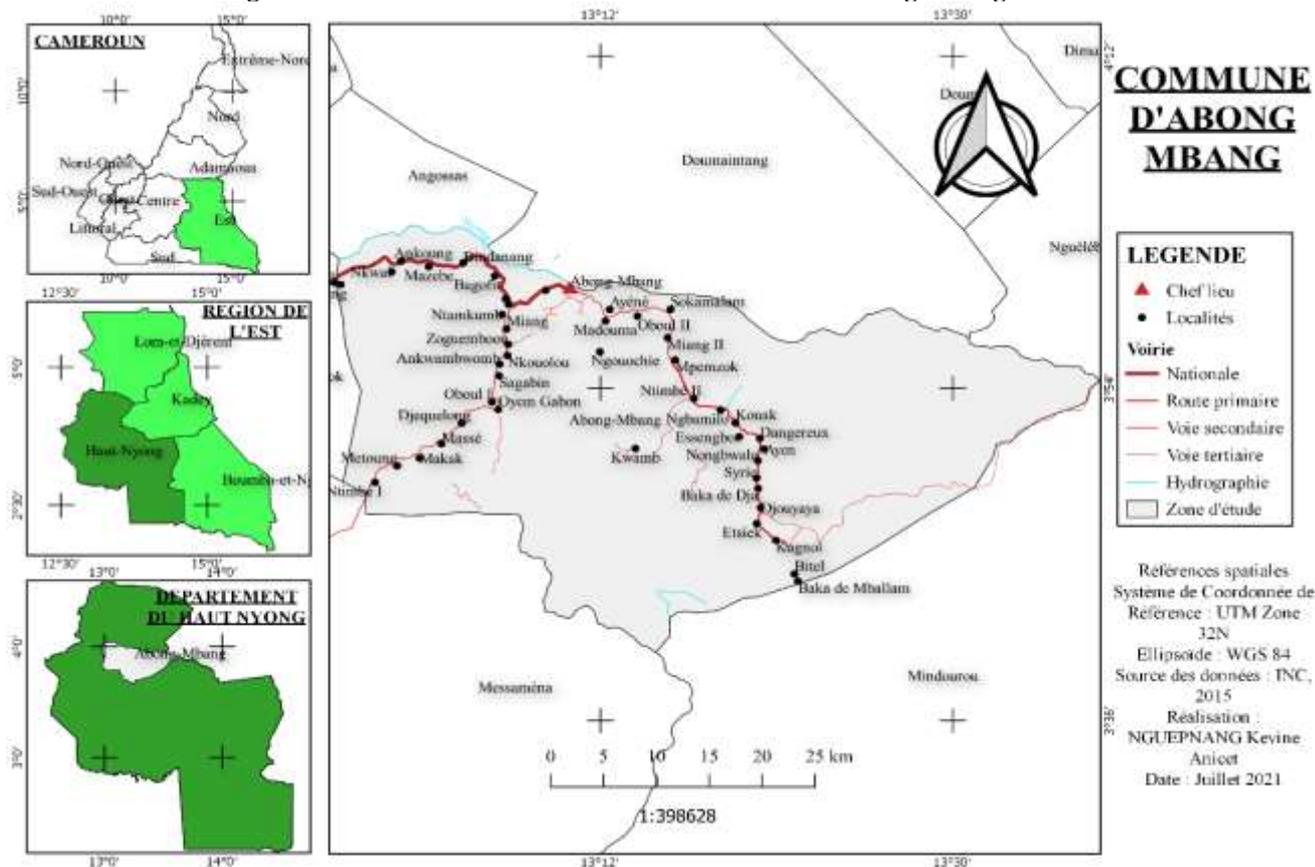
Notre thème, « Projets éducatifs et scolarisation des enfants autochtones : cas des projets en faveur des enfants pygmées de l'arrondissement d'Abong Mbang », s'inscrit dans le cadre du management de l'éducation de manière générale et de la conception et de l'évaluation de l'éducation en particulier. En effet, notre travail abordera les grandes thématiques portant sur l'évaluation des projets éducatifs.

1.7.2. Délimitation spatiale

Le cadre spatial choisi pour le présent travail, est celui de l'arrondissement d'Abong Mbang dans la région de l'Est-Cameroun.

Créée le 28 novembre 1955 par décret n° 230/1955, Abong-Mbang, est le Chef-lieu du Département du Haut Nyong. Il est situé à 114 km de Bertoua le Chef-lieu de la Région de l'Est et à 236 km de la ville de Yaoundé, la capitale du Cameroun. Cette Commune est traversée par la route nationale n°10 Yaoundé-Bertoua. Elle couvre une superficie de 11 340 km² pour une population estimée à environ 30 381 habitants dont plus de la moitié vit dans la ville d'Abong-Mbang. Cette Commune est limitée au Nord par les Communes de Doumé et d'Angossas, au Sud par la Commune de Messamena, à l'Est par la Commune de Mindourou, à l'Ouest par la Commune d'Atok. Elle compte 34 villages dans la partie rurale (Ntankuimb, Djenassoume, Zoguembou, Nkouole, Ankouabouomb, Ankouamb, Oboul I, Ntimbe, Ayene, Madouma, Kwamb, Missoume, Oboul I, Sokamalam, Miant II, Mpezokmpemzok II, Ntimbe II, Njibot, Abong Mbang II, Abongdoum, Anzie, Nkol-volan, Adouma, Bagofit, Bindanang, Bamako, Mazabe, Ankoung, Nkoual, Djondjock, Ndjibe, Mbenya, Ntoun) et **10** quartiers dans la partie urbaine (Administratif, Djow, Mboule I, Mboule II, Kako, Maka, Zalom, Haoussa, Mbamewondo, Nyong).

Figure 1 : Carte de localisation de l'arrondissement d'Abong Mbang



Source : Réalisation de l'auteur

Le choix d'Abong Mbang est dû au fait que, l'on rencontre plusieurs écoles fréquentées par des enfants pygmées.

1.7.3. Délimitation temporelle

Cette étude se veut contemporaine et actuelle. Ainsi, ce travail de recherche mené au cours des années académique 2019-2020 et 2020-2021 en vue de l'obtention d'un MASTER en Faculté des Sciences de l'Éducation, s'est appesanti sur la période de 2015 jusqu'à nos jours.

1.8. CADRE CONCEPTUEL DE L'ÉTUDE

La définition initiale des concepts est une opération essentielle, car elle permet au chercheur d'isoler et de classifier des catégories de faits. Il y a donc lieu ici, de se plier à l'exigence de la bienséance épistémologique en apportant des précisions sur le sens assigné à certains notions et concepts qui vont éclairer et guidé ce travail. Il devient impératif comme le recommande le sociologue Émile Durkheim (1895), de clarifier les concepts qu'on mobilise

afin d'évacuer tout usage parasitaire et d'éviter de tomber dans le piège du confusionnisme. De ce fait, cette partie du travail repose sur la définition des concepts clés de l'étude.

1.8.1. Qu'est-ce qu'un projet éducatif ?

Afin de mieux cerner le concept de projet éducatif, il importe de de s'appesantir sur l'origine et la signification du terme projet, ainsi que sur ses implications en éducation.

1.8.1.1.Origines et signification du terme projet

Le terme de « projet » a été employé pour la première fois au XVI^e siècle et vient du latin *projicere*, qui veut dire « jeter en avant ». Sa racine latine évoque un mouvement, une trajectoire et un rapport à l'espace et au temps. Le processus impliqué est le suivant : (i) un point de départ, (ii) sur lequel on se base, (iii) pour se lancer en avant, (iv) vers un but.

Le mot et le concept ont été pour la première fois employés par des architectes. Au XV^e siècle, Filippo Brunelleschi a introduit deux nouveautés dans les pratiques architecturales de l'époque. En effet, la construction de la cathédrale de Florence avait été interrompue au XIV^e siècle, et Brunelleschi a été chargé de la continuer par la construction du dôme. Avant de commencer, il fit un dessin (progetto ou plan) du dôme, en utilisant différentes perspectives pour créer une représentation géométrique de la future structure telle qu'il se l'imaginait ; par le jeu de ces perspectives, le dôme se devait de représenter la réalité historico-politique de la ville. Florence se voulait une ville ouverte sur le monde, aussi le dôme se composait-il de deux coques, l'une interne et l'autre externe.

Brunelleschi a ainsi rationalisé l'architecture en l'inscrivant dans une perspective temporelle (approche qui lui a permis de séparer ce qui relève de la conception et ce qui relève de son exécution, ce qui relève du projet et ce qui relève de sa mise en œuvre).

Ainsi, selon l'AFNOR, "Un projet est une action spécifique, nouvelle, qui structure méthodiquement et progressivement une réalité à venir, pour laquelle on n'a pas encore d'équivalent". Le Dictionnaire de management de projet (1996) considère que « Le projet est un ensemble d'actions à réaliser pour satisfaire un objectif défini, dans le cadre d'une mission précise, et pour la réalisation desquelles on a identifié non seulement un début, mais aussi une fin. ». On retient que le projet est un « processus unique, qui consiste en un ensemble d'activités coordonnées et maîtrisées comportant des dates de début et de fin, entreprises dans le but d'atteindre un objectif conforme à des exigences spécifiques telles que des contraintes de délais, de coûts et de ressources » (ISO10006, 1997).

1.8.1.2. Les projets dans l'éducation

C'est le philosophe américain John Dewey (1859- 1952), auteur du fameux « learning by doing » (apprentissage par l'action), qui a apporté la principale contribution au développement du concept de projet dans l'éducation. Pour lui, l'élaboration d'un projet implique quatre conditions : (i) un processus de réflexion commun qui permet au projet de grandir et de prendre forme ; (ii) l'observation des conditions offertes par l'environnement dans lequel le projet est construit ; (iii) la connaissance de ce qui a pu se passer à l'occasion de situations similaires ; (iv) le jugement qui synthétise les observations du présent et la connaissance du passé pour en dégager la signification. À partir de là, nous pourrions en conclure que le projet :

- est une méthode qui permet de passer de l'idée à l'action en structurant les diverses phases de ce processus;
- se met en route pour modifier l'environnement (social) dans lequel il se déroule;
- prend forme dans un contexte social, spatial et temporel spécifique;
- possède une dimension éducative et permet aux individus d'apprendre en expérimentant;
- est le produit d'un travail collectif;
- implique nécessairement une évaluation, qui permet de faire le lien entre l'idée et l'action.

1.8.2. Scolarisation

La scolarisation selon la formule du Petit Larousse (1972) est l'action de scolariser, c'est-à-dire de fréquenter ou d'introduire un individu dans un système scolaire. De façon plus explicite, pour le Petit Larousse illustré (2007), scolariser, c'est doter un pays, une région des établissements nécessaires à l'enseignement de toute une population. Pour Jean-François Kobiane (2002), la scolarisation est « un processus qui consiste à doter des enfants et des jeunes de connaissances et d'aptitudes dans le cadre du système d'enseignement formel ».

Pour Etienne Gérard, « La scolarisation résulte en ce sens le plus souvent d compris entre des contraintes et des besoins. Elle est le produit de représentations, d'aspirations et du rapport entre celles-ci et les possibilités (propres ou externes) de les satisfaire. Elle correspond par exemple, en partie, à un rapport entre son coût (coût humain de main d'œuvre et coût financier » et ses rapports (même relatifs » symboliques (comme le prestige), sociaux (comme la mobilité, la promotion) ou économiques. En tant que tel, la mise à l'école et le choix du

parcours scolaire sont toujours opérés de manière particulière, ils ont une certaine rationalité. Cela ne signifie pas que tous les facteurs sont toujours pris consciemment en compte par les individus (2001, pp. 69-70).

Par contre pour Antoine Bommier et David Shariro, reprenant G. Becker (1964), affirme : « la scolarisation constitue un moyen d'augmenter le capital humain de l'individu, concept qu'il désigne comme étant l'ensemble des connaissances et des capacités de l'individu. Ainsi, en allant à l'école, l'enfant développe des savoirs qui augmentent sa productivité future et qui seront valorisés sur le marché du travail... D'un point de vue économique, la scolarisation s'apparente donc à un investissement avec des dépenses qui n'engendreront des bénéfices que des années plus tard. C'est en ce sens que la scolarisation a été qualifiée d' « investissement en capital humain » (2001, p. 50).

Cependant, dès lors que l'on s'interroge sur le rôle de la scolarisation, le concept semble établir des relations étroites avec celui d'éducation. Le concept d'éducation vient du latin "educare" qui veut dire élever, prendre soin, faire croître. C'est l'art d'élever un enfant pour en faire un homme complet. Dans l'acceptation de Durkheim, éduquer consiste à inculquer à l'individu les idéaux de la société afin de répondre aux attentes de cette société. On distinguerait alors une éducation dite non formelle qui tend à se confondre à la socialisation, et une éducation formelle qui est l'ensemble des moyens mis en œuvre par l'État pour retransmettre de générations en générations un corpus de connaissances et de valeurs. Cette conception renvoie à celle de la scolarisation dont le lieu d'effectivité reste l'école.

En faisant référence aux conditions de la scolarisation, il semble difficile pour nous d'établir une frontière rigide entre le concept de scolarisation et celui de prise en charge. Prendre en charge veut dire « *s'occuper de* ». C'est une intervention visant à s'occuper d'une partie importante ou de toute la problématique d'une personne ayant des incapacités.

Dans le cadre de la présente étude, le mot scolarisation correspond à la mise à l'école qui interpelle la combinaison de plusieurs facteurs différents qui interagissent les uns sur les autres, créant ainsi différentes stratégies familiales et différents parcours scolaires.

1.8.3. Enfant autochtone

Commençons par définir la notion d'enfant, puis, autochtone avant de terminer par celle d'enfant autochtone.

1.8.3.1. Enfant

Un ou une enfant est un jeune être humain en cours de développement et dépendant de ses parents ou autres adultes. L'organisation mondiale de la santé définit l'enfance comme la période de la vie humaine allant de la naissance à 18 ans. Cependant la définition de l'enfance peut différer quelque peu selon les disciplines qui traitent du sujet. Droit, psychologie, médecine, biologie ne fixent pas exactement les mêmes repères. Ainsi, elle commence, soit à la naissance, soit à l'âge de la parole. Elle se termine soit à l'adolescence avec l'entrée dans la puberté, soit à l'âge adulte et à l'âge légal de la majorité civile, âge légalement différent d'un pays à l'autre.

Le Cameroun a ratifié la Convention relative aux Droits de l'Enfant (CDE) et la Charte Africaine des Droits et du Bien-être de L'Enfant (CADBE). Aussi l'enfant est-il défini comme toute personne de moins de dix-huit (18) ans.

Dans le cadre de cette étude, sera considéré comme enfant toute personne dont l'âge est compris entre six (06) et seize (16) ans, car c'est pour cette tranche d'âge dite « *population scolarisable* » que l'école est toujours obligatoire.

1.8.3.2. Autochtone

Selon le Haut-Commissaire aux droits de l'homme. Les peuples autochtones, ou peuples indigènes, sont « les descendants de ceux qui habitaient dans un pays ou une région géographique à l'époque où des groupes de population de cultures ou d'origines ethniques différentes y sont arrivés et sont devenus par la suite prédominants, par la conquête, l'occupation, la colonisation ou d'autres moyens ».

Les populations autochtones sont des groupes sociaux et culturels distincts qui partagent des liens ancestraux collectifs avec les ressources naturelles et les terres où elles vivent, qu'elles occupent ou dont elles ont été déplacées. Ces terres et ressources dont elles dépendent sont intrinsèquement liées à leur identité, leur culture, leur subsistance économique, ainsi qu'à leur bien-être matériel et spirituel. Souvent, elles confient à leurs chefs coutumiers et organisations traditionnelles la mission de les représenter, de manière distincte et indépendante de la société ou de la culture dominante. De nombreux peuples autochtones conservent toujours une langue propre, différente de la ou des langues officielles du pays ou de la région où ils vivent. Bien qu'il n'existe pas de définition mondialement acceptée de la notion de peuple autochtone, celle proposée par José Martinez Cobo,

rapporteur spécial du Groupe de Travail sur les Peuples Autochtones de la Sous-commission des droits de l'homme de l'ONU (organe du Conseil économique et social des Nations unies), en 1987, est aujourd'hui communément utilisée. Elle se base sur trois critères fondamentaux :

- **Continuité historique** de caractéristiques telles que : l'occupation ancestrale ou d'au moins une partie des terres actuelles ; l'ascendance commune avec les premiers occupants de ces terres ; la culture en général ou certaines de ses manifestations ; la langue ; l'implantation dans certaines parties du pays ou dans certaines régions du monde ; d'autres facteurs pertinents.
- **Auto-identification** en tant qu'autochtone ;
- Pour un individu, **appartenance à un groupe** autochtone, revendiquée à la fois par l'individu et le groupe auquel il appartient.

Selon les mots de José Martínez Cobo :

Par communautés, populations et nations autochtones, il faut entendre celles qui, liées par une continuité historique avec les sociétés antérieures à l'invasion et avec les sociétés précoloniales qui se sont développées sur leurs territoires, s'estiment distinctes des autres segments de la société qui dominent à présent sur leurs territoires ou parties de ces territoires. Elles constituent maintenant des segments non dominants de la société et elles sont déterminées à préserver, développer et transmettre aux futures générations leurs territoires ancestraux et leur identité ethnique, qui constituent la base de la continuité de leur existence en tant que peuples, conformément à leurs propres modèles culturels, à leurs institutions sociales et à leurs systèmes juridiques. (Martínez Cobo, 2003).

Somme toute, il était question dans ce premier chapitre de s'appesantir sur la problématique de l'étude. Nous avons présenté le contexte général de notre sujet, le problème de recherche et les questions de recherche qui y sont liés, Puis nous avons ressorti les objectifs et l'intérêt de notre sujet ainsi que la délimitation thématique, spatiotemporelle et la raison du choix de l'espace de recherche. Nous avons afin présenté le cadre conceptuel de notre recherche. Cette partie nous a permis de définir les concepts clés de notre étude. Tels sont les paramètres qui permettent d'une part de poser la problématique de cette étude, et d'autre part de la circonscrire dans l'espace et dans le temps afin de rendre non seulement la compréhension des concepts étudiés plus facile mais aussi et surtout les investigations plus opérationnelles.

CHAPITRE 2 : CADRE THÉORIQUE DE L'ÉTUDE

Le cadre théorique est la Présentation d'un cadre d'analyse et de généralisation des relations théoriques déjà prouvées dans d'autres contextes afin de les appliquer au problème. Après avoir établi la problématique, il est important de déterminer les théories et les idées préexistantes en lien avec le sujet choisi. Le cadre théorique est un outil d'analyse comportant plusieurs variations et contextes. Il donne une justification scientifique à la recherche en démontrant que celle-ci possède de solides fondations scientifiques. Selon Gohier C. (2004) :

L'élaboration du cadre théorique suit d'abord la formulation de la question ou des objectifs qui sont exposés dans la problématique du projet de recherche ; cette question et ces objectifs peuvent être revus et spécifiés à la fin du cadre théorique, à la lumière de l'analyse du corpus qui y est faite. L'élaboration du cadre théorique est une étape nécessaire du processus de recherche. Dans le cas d'une recherche empirique, ce cadre oriente les décisions concernant la nature des données à recueillir ainsi que l'analyse et l'interprétation qui peuvent en être faites. La nature et l'ampleur du cadre théorique peuvent cependant varier selon le type de recherche et l'approche méthodologique choisie. Ainsi, dans une recherche de nature vérificatoire ou confirmatoire d'une hypothèse, le cadre théorique est plus circonscrit et "fermé", au point de départ, que dans le cas d'une recherche exploratoire, qui vise à examiner un terrain en vue de formuler éventuellement des hypothèses. Dans une telle recherche, le cadre théorique existe en amont de la recherche ; il peut être revu à la lumière des données mêmes de terrain, a fortiori s'il s'agit d'une recherche qui utilise une approche de type "théorie ancrée". Dans une recherche spéculative ou théorique, il va sans dire, par ailleurs, que le cadre théorique doit être très élaboré puisqu'il constitue l'objet même de la recherche, à savoir une analyse et une critique des théories existantes en vue d'en formuler une autre ou, à tout le moins, certains de ses éléments.

Nous allons procéder progressivement à la présentation des populations autochtones, la réalisation de la revue de la littérature et la présentation des théories relatives au sujet.

2.1. PRÉSENTATION DES POPULATIONS AUTOCHTONES

Il nous semble pertinent avant toute analyse d'avoir des informations approfondies sur les populations autochtones, leurs origines, leur nombre et composantes, leur localisation ainsi que leur mode de vie. Nous allons donc procéder à une présentation de ces populations dans le monde, en Afrique et au Cameroun.

2.1.1. Les populations autochtones au niveau mondial

La reconnaissance de l'importance des peuples autochtones par la Communauté internationale s'est construite par les organismes onusiens en plusieurs étapes durant les 50

dernières années, culminant par l'adoption de la Déclaration des Droits des Peuples Autochtones en 2007. Selon les sources onusiennes, les « peuples autochtones » représentent environ 350 millions de personnes, réparties sur les cinq continents (Irène Bellier, 2013). Une diversité de groupes se reconnaît dans cette appellation qui commence à occuper une place significative dans les travaux des instances internationales et des universitaires. S'il est vrai qu'il s'agit d'une notion valise qui demeure floue et ambiguë, quelques critères permettent de distinguer les entités concernées. Selon l'expert de l'Onu qui a réalisé une importante étude à leur sujet, Martinez Cobo (1986), il s'agit

Des peuples et nations qui présentent une continuité historique avec les sociétés précédant la conquête et la colonisation de leurs territoires, qui se considèrent comme distincts des autres secteurs de la société dominant aujourd'hui ces territoires ou qui en sont partie. Ils constituent aujourd'hui, des secteurs non dominants de la société et sont déterminés à préserver, développer et transmettre aux générations futures leurs territoires ancestraux et leur identité ethnique, sur la base de leur existence continue en tant que peuple, en accord avec leurs propres systèmes culturels, leurs systèmes légaux et leurs institutions sociales.

L'expression désigne donc une catégorie politique dont la portée juridique est en voie de construction, les termes « peuple » et « autochtone » étant sujet à discussion, le premier par opposition aux vocables « population », « communauté » ou « minorité », le second pour les variantes, existant dans les grandes langues de communication de l'Onu, avec « indigène », « aborigène » ou « premier » (Bellier, 2006 b).

Tous les peuples constitués ou se reconnaissant dans le cadre politique des minorités ne sont pas considérés comme « autochtones » au sens onusien de la définition. Sont en revanche concernés les individus qui se reconnaissent comme appartenant à un peuple (auto identification), qui disposent à ce titre d'une identité commune reconnue par les autres, qui partagent une même langue, une culture, des institutions et qui expérimentent diverses situations de marginalisation, au regard des sociétés majoritaires. Certains, comme au Guatemala ou en Bolivie, constituent une majorité démographique avec plus de 70% de la population d'origine amérindienne, d'autres représentent une minorité extrême comme en Australie où les Aborigènes comptent pour moins de 2% de la population totale. Si plus de 60% des peuples autochtones se situent dans la zone Asie - Pacifique, ce sont les peuples amérindiens du Nord, du Centre et du Sud des Amériques qui sont le plus mobilisés dans la défense de cette identité, parvenant à ouvrir les cadres constitutionnels de la reconnaissance comme peuples spécifiques. Chasseurs-cueilleurs, pêcheurs, mais aussi horticulteurs ou agriculteurs, nomades, pasteurs, vivant dans tous les écosystèmes possibles, sur les côtes, sur

la banquise ou dans les marais, en plaine, dans les montagnes ou maintenant en ville, très variées sont les conditions économiques de ces peuples.

Sur le plan politique, les situations sont également très différenciées. Certains peuples se sont vus reconnaître des droits par traités – et le respect des traités est un véritable enjeu au regard des évolutions que certains États, dont le Canada, entendent imprimer à un état des relations fixées au 19^{ème} siècle. D'autres peuples sont référencés dans les constitutions nationales, notamment celles d'une douzaine d'États en Amérique Latine qui, depuis les années quatre-vingt-dix, ont ouvert leur projet national au pluralisme culturel et linguistique. Mais la plupart des « petits peuples », dits aussi « premières nations » ou « peuples premiers », sont dans des situations de non droit, pris entre des attitudes populaires et élitistes de rejet plus ou moins violent et des politiques actives d'assimilation qui se traduisent par des formes variées d'invisibilité sociale ou d'élimination physique. Dans la logique des raisonnements conduits par les grandes organisations internationales comme la Banque Mondiale, le PNUD ou l'UNESCO, en termes de pauvreté et de traitement social de l'exclusion, ils se considèrent comme « les plus pauvres des pauvres » et c'est à ce titre que ces agences ont commencé de modifier leurs programmes d'actions pour tenir compte des réalités sociodémographiques que les États masquaient. Avec l'avancée des théories relatives au multiculturalisme, s'ouvre un fragile espace de reconnaissance, dans la perspective de préserver la diversité culturelle et le patrimoine de l'humanité (PNUD 2004).

2.1.2. La situation des peuples autochtones en Afrique

Dans l'entendement Africain, la plupart des populations des États africains sont autochtones à l'Afrique. Ces sont des sociétés qui existaient avant la colonisation, avec des caractéristiques, normes et identités uniques comme suggéré dans la définition fournie par l'ONU. Cela soulève donc une forte objection parmi les pays africains à l'utilisation de la notion de populations autochtones comme un concept qui distingue certaines communautés par rapport à d'autres. Dans ce contexte, on comprend mieux les débats au Cameroun autour de l'autochtonie avec le nouveau Code Général des Collectivités Territoriales Décentralisées de décembre 2019. Cette position a été reflétée dans les débats de l'Assemblée générale des Nations Unies sur l'adoption de la Déclaration des Nations Unies sur les droits des populations autochtones en 2007. Les États africains, dans une décision adoptée en 2007, lors de la réunion de l'Assemblée des chefs d'État et de gouvernement de l'Union Africaine ont pris la position que la grande majorité de la population de l'Afrique est indigène à l'Afrique.

L'échec à déterminer clairement qui sont les peuples indigènes en Afrique pose ensuite une autre question plus importante : la reconnaissance légale. La majorité des pays africains n'ont pas officiellement reconnu les populations autochtones. La préoccupation principale des états Africains est que l'utilisation du terme peuple autochtone peut entraîner l'octroi de droits spéciaux ou prérogatives à certains groupes ou peut empêcher l'Etat de poursuivre ses initiatives de développement d'intérêt national qui auraient une incidence sur les droits à la terre et aux ressources de ces groupes particuliers de personnes. Silencieusement bien sûr, les gouvernements africains sont également préoccupés par la question des frontières postcoloniales des pays africains qui pourraient surgir avec la reconnaissance des peuples autochtones sur le continent africain dès lors que ces groupes vivent de part et d'autre des frontières.

Néanmoins, selon le rapport de la Commission africaine des experts du Groupe de travail sur les Populations/Communautés Autochtones (2005), adoptée par la Commission africaine des droits des hommes et des peuples, à sa 28ème session ordinaire, par la Commission africaine sur les droits des personnes et des Peuples (CADHP) et par les mécanismes internationaux portant sur les droits des peuples autochtones, les peuples autochtones en Afrique sont perçus comme étant : « généralement des nomades et semi-nomades, de pastoralisme et de chasseurs-cueilleurs qui vivent dans des situations de marginalisation et de discrimination » (CADHP et l'IWGIA 2005). La CADHP Groupe de travail sur les peuples autochtones a publié un rapport en 2003 qui déclare qu'il n'est pas nécessaire ni souhaitable de fournir une définition stricte des peuples autochtones, car une telle définition pourrait être exclusive et pourrait avoir une incidence sur certains groupes.

Le rapport de la CADHP fait aussi état de l'argument avancé par certains groupes que : « tous les Africains sont autochtones » et déclare que les caractéristiques globales des groupes s'identifiant comme autochtones sont ceux dont les cultures et les modes de vie diffèrent considérablement de la société dominante et dont cultures sont menacées et dans certains cas au point d'extinction » (CADHP et l'IWGIA 2005).

Sur 750 millions d'habitants que comptait l'Afrique en 2008, les populations vivant exclusivement de chasse et de cueillette représentaient entre 20 et 25 millions de personnes, soit à peine 4% de la population globale du continent.

2.1.3. La situation de la population autochtone au Cameroun

Le Cameroun se caractérise par l'extraordinaire diversité de sa population, avec plus de 250 ethnies y compris les populations considérées comme autochtones par les pouvoirs publics camerounaises au regard de la définition de la CADHP. Il existe en effet, deux principaux groupes de peuples autochtones au Cameroun : les peuples autochtones des forêts (Baka, Bagyeli, Bakola et Bedzang, aussi appelés péjorativement « pygmées »), qui sont des chasseurs-cueilleurs, vivant principalement dans les régions boisées du Sud, du Centre et de l'Est du pays, et les peuples autochtones pastoraux, les Bororos, qui vivent principalement dans les zones de savane des régions de l'Est, du Nord-Ouest, du Nord et de l'Adamoua. Un troisième peuple autochtone moins connu, les communautés montagnardes de Kirdi (Mafa, Mofu, etc.), est située dans les montagnes de la région de l'Extrême-Nord.

Un détour socio-historique s'impose pour mieux cerner la situation particulièrement précaire des populations autochtones dans le système politique, économique et social du Cameroun postcolonial ou actuel.

Les Pygmées sont présentés par les historiens comme les premiers occupants du Bassin du Congo et y sont considérés comme des peuples autochtones caractérisés par leur mobilité permanente à l'intérieur de la forêt. Ils sont en général fortement dépendants de la forêt d'où ils tirent l'essentiel des produits nécessaires à leur subsistance (miel, fruits et ignames sauvages, chenilles, escargots, plantes médicinales, etc.). Au Cameroun, ils habitent les régions de l'Est, du Centre et du Sud Cameroun répartis ainsi qu'il suit :

✓ Cartographie des populations pygmées au Cameroun

- Les Bakas :

Les Baka sont de loin le groupe le plus grand, avec une population estimée à près de 40 000 personnes (CPPA, 2020). Ils occupent 75 000 km² dans l'Est et le Sud du pays. Dans la Région du Sud, on les retrouve particulièrement dans le département du Dja-et-Lobo, dans les arrondissements de Djoum, Mintom et Oveng. Dans la Région de l'Est, on les retrouve dans les départements de la Boumba-et-Ngoko, du Haut-Nyong et de la Kadey. Une partie des Baka vit dans la mouvance transfrontalière, dans la Tri-Nationale de la Sangha, plus précisément entre les départements de la Boumba-et-Ngoko, du Dja et Lobo et du Haut-Nyong au Cameroun, le département de la Sangha au Congo et le département de la Sangha-Mbaéré en République Centrafricaine. Ils ont leur propre langue, le 'Baka.' Ils habitent dans

327 hameaux/campements répartis dans les 10 arrondissements : Messok, Lomié, Ngoyla, Dja Mindourou, Dimako, Mbang, Gari Gombo, Moloundou, Salapoumbé, Yokadouma.

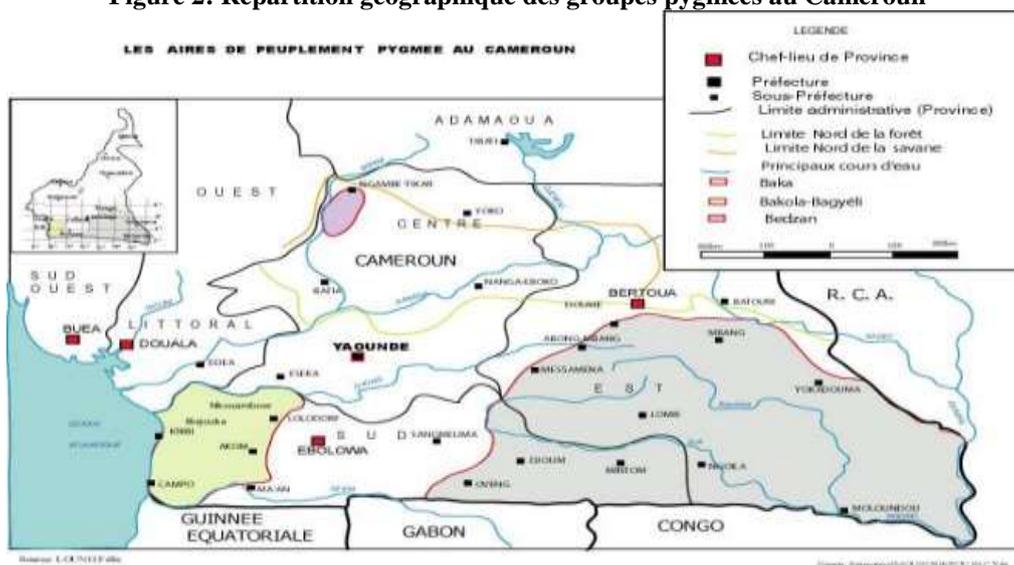
- Les **Bakola/Bagyelis** :

La population des Bakola est estimée 3700 personnes et occupe 12 000 km² (CPA, 2020) dans la partie méridionale de la région côtière. Ils sont voisins de diverses tribus Bantu, notamment les Elog Mpoo, Bassa, Bulu, Ewondo, Ngoumba, Fang et autres. Les Bakola ou Bagyéli parlent leur propre langue et toutes les langues de leurs voisins Bantu. Ils habitent dans 120 hameaux dans les 12 arrondissements : Lolodorf, Bipindi, Kribi, Campo, Niète, Akom II, Ma'an, Djoum, Mintom, Meyomessi, Oveng, Bengbis.

- Les **Bedzan**, qui seraient moins d'un millier (CPA, 2020), localisés dans la zone de transition entre la savane et la forêt, au centre du Cameroun (zone de Ngambé-Tikar, Région du Centre). Ils habitent dans les 19 hameaux environ (Tchamba, 2009 ; Bigombé, 2011).

Tous ces groupes ont en commun leur attachement à leurs territoires ancestraux qu'est la forêt, qu'ils connaissent de fond en comble, qu'ils considèrent comme un bien commun et qui représente pour eux la base de leur existence. C'est en effet leur mamelle nourricière, leur source de santé et de médecine, leur cadre de loisirs et de célébration culturelle et spirituelle. Leur existence s'organise autour de la forêt et de ses ressources. La carte 1 ci-après présente la répartition géographique des groupes pygmées au Cameroun.

Figure 2: Répartition géographique des groupes pygmées au Cameroun



Source : Kolokosso (2010)

✓ Repères historiques des populations pygmées au Cameroun

Selon les sources historiques, les Pygmées sont considérés comme les descendants de très anciennes populations localisées au paléolithique dans les régions des Grands Lacs le Rwanda, le Burundi, le Kenya, la Tanzanie, l'Ouganda. Ils descendent tous d'un même ancêtre dont le prototype serait représenté par le spécimen homo sapiens sapiens dit d'OMO I qui lui-même remonte d'après les datations absolues à plus de 130 000 ans. Leur existence est attestée dès la plus haute Antiquité. Pour les Égyptiens de l'époque pharaonique, il ne s'agissait pas de créatures légendaires, mais bien d'hommes à part entière qu'ils prenaient soin de représenter avec toutes leurs caractéristiques ethniques.

En effet, l'Antiquité les connaissait déjà, depuis leur découverte par une expédition vers les sources du Nil, envoyée par un Pharaon de la VI^e dynastie. D'Égypte, la connaissance des Pygmées s'est répandue chez les Anciens, ils sont nommés par Homère et par Aristote et représentés sur des mosaïques de Pompéi. Ensuite, les Occidentaux en firent des monstres infra-humains, jusqu'à ce que des explorateurs de la fin du XIX^e siècle les rencontrent. Pendant la période coloniale, toutes les possessions européennes du bassin congolais furent soumises au régime de l'économie de traite et du pacte colonial où les paysans furent contraints au travail forcé, aux réquisitions, etc. Même si les Pygmées, en raison de leur nomadisme, n'ont pas directement été victimes du régime colonial, ils ont souffert des dérèglements de l'économie villageoise. La nécessité de main d'œuvre pygmée sur les plantations de rentes fit naître un système social autoritaire voisin du sevrage qui se maintient encore aujourd'hui entre Pygmées et Bantou.

L'historiographie des pygmées retrace également leur occupation. Elle présente les différents groupes ethniques disséminés le long de l'équateur dans de nombreux États de l'Afrique centrale actuelle, allant de la partie occidentale Cameroun, Gabon, Congo, République démocratique du Congo, jusqu'au Rwanda, au Burundi et à l'Ouganda à l'Est. Ainsi, le mot « pygmée » est utilisé dans un sens général pour désigner les peuples habitants traditionnellement les forêts d'Afrique centrale. Toutefois, ce mot est la plupart du temps utilisé de façon péjorative par d'autres groupes ethniques à des fins de dévalorisation et de discrimination. Leur nombre est estimé entre 150000 et 200000 individus. Plusieurs groupes sont disséminés de la côte Atlantique aux Grands Lacs. Les principaux sont, d'ouest en est: les Bagyéli (ou Bakola) et les Medzan (Cameroun), les Baka et Bangombe (Cameroun, Gabon, Congo), les Bakola (Gabon, Congo), les BaAka et les BaMbenzele (RCA, Congo), les

BaTwa, BaCwa et BaMbuti (RDC), et les BaTwa (Rwanda, Burundi, Ouganda). Malgré cette localisation des pygmées, leur origine et leur histoire demeure toujours une énigme scientifique.

✓ **Éléments de socio-anthropologie des populations pygmées au Cameroun**

Les Pygmées mènent une vie semi-nomade au sein des écosystèmes forestiers où ils se nourrissent des produits de la chasse et de la cueillette. Certains passent plusieurs mois de l'année près des villages Bantous et travaillent dans les potagers. Depuis toujours, les Pygmées entretiennent des relations de complémentarité, s'apparentant à une relation de type maître serviteur, avec les populations voisines d'agriculteurs, les « *grands Noirs* », échangeant des produits de la chasse, de la cueillette et parfois des services contre de l'outillage métallique, du sel ou des marmites. L'introduction de l'économie coloniale a toutefois bouleversé cette relation et instauré un clientélisme très problématique aujourd'hui.

Les différents groupes pygmées vivent dans des campements comprenant trente à soixante-dix personnes, constitués d'une dizaine de huttes hémisphériques. Des formes de huttes localement appelées « *mongulu* ». Ce sont des maisons traditionnelles faites d'une armature de fines tiges courbées en forme de demi-sphère et plantées dans le sol, sur laquelle sont posées de larges feuilles ; des cordelettes d'écorce maintenant la structure d'ensemble. La construction de ces huttes est un travail de femme. Dans ces unités socio-économiques que constituent les campements, l'autorité traditionnelle est généralement entre les mains d'un vieillard dont le pouvoir s'exerce de plein droit sur l'ensemble de la communauté. Cependant, chaque campement Pygmée dépend le plus souvent d'un village Bantou (même si la majorité de la population est Pygmée) et le chef traditionnel reconnu par l'État est alors un Bantou, le chef de la communauté Pygmée étant considéré comme un auxiliaire du chef Bantou.

Les structures sociales traditionnelles chez les pygmées en général et chez les Baka en particulier, sont basées sur un système de parenté et de classe d'âge. La parenté repose sur une organisation clanique et lignagère (Daou, 1986). Le système de parenté s'appuie sur la famille, le lignage, le sous-clan et le clan. Le clan est composé d'individus se réclamant d'un même ancêtre, réel ou fictif. Chez les Baka, le clan est désigné par le terme « *Ye* ». Par exemple, *Yelikemba* signifie « *clan de Likemba* ». Mais il arrive souvent que, en raison de la grande mobilité des pygmées, un étranger s'établisse par pure convenance dans un clan où chacun se réclame d'un ancêtre commun.

La parenté s'établit par le principe de l'unilinéarité (filiation patrilinéaire et matrilinéaire) selon l'aire géographique. La structure familiale se construit sur la base de la famille élargie avec des rapports bien distincts entre les membres qui ont des obligations mutuelles. Le mariage est exogame, les membres d'une même tribu ne peuvent se marier, ils doivent aller chercher un conjoint dans une autre communauté. Désobéir à cette règle entraîne une condamnation de l'inceste et peut aller jusqu'à l'exclusion. L'adultère est une faute grave, les Baka privilégient donc la monogamie. Pour se marier, l'homme doit subir des rites initiatiques (circoncision ou beka'a, épreuve de maturité). La jeune fille doit être nubile et posséder des qualités de bonne épouse : respect de la belle famille, courage, endurance au travail, obéissance au mari, capacité à éduquer des enfants.

La vie culturelle est basée essentiellement sur la pratique des rites d'initiation tels que le « Beka » et la célébration du Dieu Djengui dont l'avènement constitue une grande fête chez ces peuples. En effet, chez les Baka, les Bakola et les Bagyéli, la vie rituelle et religieuse est marquée par divers esprits ou mânes. La plupart sont incarnés par des masques et apparaissent dans les campements et les villages pour présider des danses (Bigombe, 2008). Les Baka croient en un Dieu créateur nommé *Komba* qui est un être suprême, créateur de l'univers dans lequel vivent les hommes. La croyance se traduit par la prière individuelle à *Komba* en diverses circonstances et pour diverses sollicitations : chasse fructueuse, décès répétés ou épidémies, pénurie, etc. Au-delà du *Komba*, le Baka reconnaît également l'existence d'un Dieu de la forêt, dénommé *Edjengui* et qui est aussi fort important. *Edjengui* est présenté par les Baka comme le fils de *Komba*, il est comparable à Jésus-Christ dans la religion chrétienne. C'est lui qui intercède pour eux auprès de Dieu *Komba*. La plupart des Pygmées vivant en bordure de route sont évangélisés et ainsi coupés de leurs croyances d'origine, bien que certains rites et traditions demeurent comme celui de la circoncision et du domaine réservé aux hommes pour adorer le Dieu de la forêt (le Djengui) et s'assurer sa protection.

La culture Pygmée notamment Baka est fondée sur une société égalitaire basée sur la notion de partage, la prévalence du libre arbitre, la conservation des valeurs communautaires axées sur le principe de nomadisme et de mobilité, la reconnaissance et la prédominance du pouvoir de décisions de la femme Pygmée dans la communauté, la prédominance de la culture orale et la faible possibilité de loisirs.

Cette culture s'articule autour de leurs activités traditionnelles : la cueillette et la chasse. Traditionnellement, les femmes se lèvent tôt le matin du départ à la chasse des

hommes et chantent pour « attirer les animaux et garantir une bonne chasse aux hommes ». Mais les restrictions en termes de chasse qui leur sont imposées aujourd'hui limitent également cette pratique qui progressivement se perd, et l'agriculture prend peu à peu place dans leurs activités annuelles. Il en va de même avec les cérémonies d'abattage d'un grand animal (traditionnellement un éléphant) qui elles aussi sont en train de disparaître.

Les activités économiques des populations Baka se limitent très souvent à la résolution des problèmes liés à leur alimentation. Sur le plan matériel, il est très difficile d'estimer avec précision le niveau de revenus des Baka.

Toutefois, l'essentiel de leurs revenus provient de la commercialisation des produits de chasse, de pêche, de cueillette et collectes des Produits Forestiers Non Ligneux (PFNL). D'autres sources de revenus naissent également du fait des mutations sociales et de la sédentarisation progressive des Baka (Daou, 1986) : employés dans les sociétés d'exploitation forestière, où ils servent de guide et facilite le repérage des essences forestières prisées (cependant, nombreux sont ceux qui se plaignent du faible niveau de salaires qu'ils perçoivent du fait) ; les redevances forestières issues des forêts communautaires peuvent constituer, s'ils sont bien redistribuer, des sources complémentaires de revenus pour les Baka (cependant, l'absence de village reconnu sur le plan juridique constitue un obstacle majeur dans l'acquisition d'une forêt communautaire essentiellement Baka) ; les prestations sanitaires (Les Baka sont généralement consultés par les Bantu en quête non seulement de guérison, mais également d'autres services. Leur connaissance de la forêt, des propriétés des écorces leur permet de soigner de nombreuses maladies. On leur attribue également la capacité de produire des filtres pour la séduction et pour la protection) ; l'industrie touristique, où ils mettent généralement leur campement à disposition des touristes, notamment occidentaux (cependant, les retombés de ce secteur est peu considérable). De plus, certains Baka disposent de nos jours de mototaxis, d'échoppes et autres sources de revenus. Ce sont principalement les Baka ayant migré dans les zones urbaines.

Ainsi, les caractéristiques socio-économiques observées chez les pygmées Baka sont les suivantes : misère extrême dans les campements, absence totale d'activités permanentes génératrices de revenus dans les campements, pratique progressive et mal maîtrisée des rouages du système d'accumulation des biens, non valorisation de leur économie de subsistance, persistance du troc comme mode d'imposition des prix, déplacements saisonniers systématiques pour la chasse, la cueillette et le ramassage des produits de la forêt, dépendance

économique très forte vis à vis des peuples Bantu voisins et relations conflictuelles pygmées-Bantu régulièrement perceptibles.

Dans le cadre de cette, un enfant autochtone est donc toute personne dont l'âge est compris entre six (06) et seize (16) ans appartenant à la communauté pygmées en occurrence Baka.

2.2.REVUE DE LA LITTÉRATURE

Les connaissances qui se produisent dans le domaine de la recherche scientifique, se positionnent généralement par rapport aux savoirs déjà constitués. Ces derniers servent de substrat théorique aux chercheurs qui exercent dans les champs de la production des connaissances. Raymond Quivy et Luc Van Campenhoudt (1955) l'ont constaté et n'ont pas manqué de mentionner que : « Lorsqu'un chercheur entame un travail, il est peu probable que le sujet traité n'ait jamais été abordé par quelqu'un d'autre part avant, au moins en partie ou indirectement (...) tout travail de recherche s'inscrit dans un continuum et qui peut être situé dans ou par rapport des courants de pensées qui le précèdent et l'influencent ».

La littérature consultée sur la question de la scolarisation des enfants autochtones montre qu'un bon nombre de travaux ont été produit sur cette question.

Il s'agit donc ici de s'intéresser aux différents travaux scientifiques qui ont traité de cette thématique. Dans ce sens, nous avons dégagé l'ensemble, certes non exhaustive mais représentative des recherches menées dans ce domaine.

Ainsi trois grandes orientations ou approches ont été identifiées à savoir :

- Marginalisation scolaire des populations autochtones et accès inégalitaire à l'école
- L'inadéquation entre systèmes éducatifs formel et spécificités des populations autochtones
- Représentations sociales et scolarisation des enfants autochtones

2.2.1. Marginalisation scolaire des populations autochtones et accès inégalitaire à l'école

Pour ce qui est de la première orientation, les auteurs de cette approche mettent l'accent sur les questions de la marginalisation, d'exclusion ou discrimination des populations autochtones à l'école.

Dans cette perspective, Brian Titley (2011) examine les politiques et les pratiques en matière d'éducation des autochtones au Canada entre 1870 et 1932. Selon l'auteur, durant cette période, un étonnant partenariat entre l'Église et l'État, allié à une vision négative dominante des cultures autochtones, a eu pour effet de maintenir les différences entre l'éducation dans les réserves et les pratiques professionnelles usuelles. Devenue une forme d'évangélisation, l'éducation a eu recours à des méthodes coercitives et a été très mal supervisée, tout en étant peu perméable au changement. L'éducation faisait ainsi partie intégrante de l'appareil légal et institutionnel conçu dans le but d'asseoir l'autorité gouvernementale sur les communautés autochtones.

L'auteur s'appuie dans son travail sur la déclaration d'Harold Cardinal selon laquelle « Le véritable objectif des écoles établies [par les missionnaires] était de produire de bons petits chrétiens, filles et garçons... Puisqu'on s'attendait à ce qu'un Indien vive en marge de la société, il semblait évident qu'en matière d'éducation il lui suffirait d'avoir quelques notions de lecture, d'écriture, de chiffres et aussi d'hygiène... En d'autres mots, le système d'éducation était médiocre. Le programme était pourri, les enseignants n'étaient que des marginaux et des gens de seconde classe ».

Il conclure que les bureaucrates et les religieux qui ont créé et fait fonctionner un système complexe d'écoles destinées aux autochtones (qu'il s'agisse d'écoles résidentielles, industrielles ou de jour) étaient incapables de songer à d'autres solutions, alors même que tous leurs efforts ne donnaient que de piètres résultats et provoquaient de la résistance. La présomption de supériorité culturelle et morale caractéristique de la classe politique et de ses alliées (les Églises chrétiennes) se résume dans les faits à un cadre institutionnel qui isolait, dominait et humiliait une classe de gens dont le seul crime consistait à afficher une couleur de peau et une culture différente.

Dans la même perspective, Claude Abé (2011) va s'intéresser aux « Rapports inégalitaires entre Pygmées et Bantous : discrimination et inégalités scolaires au Sud Cameroun ». Son étude porte sur l'accès différentiel à l'offre scolaire des enfants issus de deux communautés dont la cohabitation dans l'inégalité des positions sociales est ancienne. Il rend compte de l'accès inégal à l'offre scolaire que l'on observe entre les enfants pygmées et leurs congénères d'origine bantoue, à partir d'une enquête menée aux berges des chutes de la Lobé à Kribi, au Sud Cameroun. L'étude se propose de reprendre l'hypothèse bourdieusienne selon laquelle, loin d'être une structure sociale neutre, l'école fonctionne comme un appareil

de reproduction des rapports sociaux [Bourdieu, Passeron, 1970]. En effet, « le comportement et le rapport à l'institution scolaire sont très dissemblables selon l'origine » [Cabin, 2000, p. 27] de l'individu ou la position sociale du groupe auquel il appartient. Il s'agit de révéler les logiques de l'exclusion intracommunautaires entre établis et marginaux [Elias, Scotson, 1997]. L'auteur soutient que l'école est envisagée ici, comme un instrument, un « sens caché », comme l'écrivait Gaxie à propos du vote, qui transforme la ségrégation sociale en inégalités scolaires [1978].

2.2.2. L'inadéquation entre systèmes éducatifs formel et spécificités des populations autochtones

Les auteurs de la deuxième approche quant à eux, concentrent leurs analyses sur l'inadéquation entre systèmes éducatifs formel et spécificités culturelles des populations autochtones.

Pour Edmond Dounias (2017), le domaine de l'éducation est indiscutablement celui dans lequel les efforts d'intégrer les peuples chasseurs-cueilleurs nomades sont les plus problématiques. La raison en est que, pour des raisons élémentaires et respectables d'équité, les principes d'accès à l'instruction scolaire sont censés être les mêmes pour tout citoyen. Malheureusement de tels principes ne sont jamais en adéquations avec le mode de vie des peuples autochtones et les tentatives éparses de scolarisation des enfants de peuples nomades sont toujours décevantes. Pire, ces principes renforcent bien souvent la stigmatisation dont-ils font déjà l'objet, et l'école devient alors un outil de marginalisation en totale opposition avec la finalité escomptée. Il se pose très clairement la question de la conception de normes scolaires qui tiennent compte des spécificités des peuples vulnérables que l'on souhaite intégrer, en tolérant notamment une forme de discrimination positive, certes très délicate à définir en contenu, mais sans laquelle l'accès à l'école de ces enfants restera un vain mot. Selon l'auteur, les raisons de l'échec des initiatives en faveur de l'éducation des pygmées sont entre autres :

- Les calendriers scolaires ne tiennent pas compte des exigences de migration saisonnières qui rythment la vie de ces peuples.
- Les méthodes d'apprentissage vertical de l'adulte vers l'enfant sont rarement compatibles avec les processus d'apprentissages horizontaux.
- La notion de réussite scolaire, fondée sur le mérite individuel est en totale contradiction avec les valeurs collectivistes de ce peuple qui accorde peu d'intérêt.

Concernant la problématique de la scolarisation des enfants autochtones au Cameroun, Edmond Dounias dans son article opte pour une approche dogmatique consistant à décréter que l'école est une absolue nécessité et que les peuples chasseurs-cueilleurs ont obligation de se conformer à un modèle unique d'instruction scolaire. Pour lui, à défaut de pouvoir infléchir un « contenu » que la société camerounaise dans son ensemble n'est pas idéologiquement disposée à remettre en cause et que les décideurs politiques ne sont pas enclins à vouloir discuter, il est plus astucieux d'agir sur le « contenant » de cet accès à l'école.

Dans ses recherches concernant la scolarisation de la communauté autochtone des premières nations du Québec, Hélène. A (2010) soutient que l'analyse de la situation scolaire des autochtones doit tenir compte de certaines composantes qui leur sont propre. Comprendre ces différentes composantes structurant la réussite éducative des élèves autochtones nécessite la présentation de multiples facteurs. Selon elle, les principaux facteurs favorisant la réussite scolaire chez les élèves autochtones sont les suivants : Priorité gouvernementale ; Intervention précoce ; Participation des parents et des aînés ; Relation maître-élève ; Stratégies pédagogiques ; Établissement scolaire autochtone.

De même, les facteurs associés au parcours scolaire difficile des élèves autochtones peuvent être regroupés selon l'auteur en deux grandes catégories à savoir :

- ✓ Facteurs individuels (Les différences de style d'apprentissage et des différences linguistiques)
- ✓ Facteurs scolaires (Pénurie des enseignants, roulement du personnel enseignant et qualification des enseignants)

Partant de ce constat, Hélène. À conclure qu'il faut intervenir tôt. En effet, Depuis plusieurs années, les spécialistes en santé infantile confirment que les six 1^{ères} années constituent une étape cruciale du développement global de l'enfant (Dion Stout et Kipling 1999). Hertzman (1996) a reconnu que l'implantation de programmes d'intervention précoce, auprès des jeunes enfants de milieux moins nantis, favorise leurs capacités d'apprentissage.

Au cours de son enquête, Thierry Rodon (2008) a constaté que les autochtones étaient moins scolarisés et possédaient un revenu moyen moins élevé et faisaient face à un taux de chômage plus important. Ainsi pour l'auteur, l'accès à l'éducation postsecondaire pour les étudiants autochtones constitue un enjeu crucial. Plusieurs raisons sont à l'origine de ce

phénomène : certaines sont d'ordre financier, d'autres d'ordre académiques et socioculturelles (Malastest et associés ,2004 ; Mendelson 2006).

Selon lui, la problématique liée au contrôle de l'éducation par les autochtones est celle de l'adéquation aux besoins des communautés et des étudiants autochtones. Dans certains domaines, l'éducation est perçue comme une l'imposition de modèles. Il est nécessaire de trouver des moyens pour que les contenus prennent en compte et respectent les valeurs autochtones. Les approches pédagogiques sont également questionnées par les éducateurs autochtones qui prônent des méthodes d'enseignement plus basées sur l'expérience et qui mettent l'emphase sur la participation des aînés pour les modes de transmission des savoirs propres aux autochtones.

On observe d'après Thiery Rodon un écart entre la culture de formation des institutions universitaire qui trouve sa légitimité et son origine dans l'écriture. Les étudiants autochtones ne se reconnaissent pas dans les institutions post secondaire actuelle. Ils vivent souvent un déracinement et un certain choc des cultures. De plus en plus, ils sont également tiraillés entre leurs intérêts et projet personnel d'une part et d'autre part les besoins de leur communauté.

Moise Kono et Sylvie Tangu (2013), vont s'intéresser à la problématique de la durabilité de l'éducation chez les peuples autochtones de la forêt, notamment les Baka, Bagyeli, Bakola, Bedzang du Cameroun. Selon ces auteurs, d'après l'analyse des études réalisées en matière de scolarisation des peuples autochtones des forêts et suites aux réunions d'échanges et de discussion sur cette question de scolarité avec des parties prenantes clés impliquées dans le processus éducatif des B4, la durabilité de l'éducation chez les peuples autochtones B4 soulève trois questions principales à savoir, sa finalité, le rôle que joue le parent dans la scolarisation de son enfant et la nécessité de soutenir la scolarisation chez les peuples autochtones B4 pendant une longue durée c'est-à-dire au moins vingt ans.

Enfin, Henriette Manga Ndjie Bindzi Mballa (2009), analyse ce qu'elle appelle le « drame de l'intégration des Pygmées dans le tissu social par le biais de l'école ». Pour l'auteur, l'acceptation de l'école moderne devrait être conçue en complémentarité avec l'école traditionnelle. Le respect de la tradition permet une affirmation de son identité culturelle sans toutefois impliquer l'aliénation de l'individu. Or dans les faits le système éducatif tel qu'il est conçu participe à l'aliénation culturelle des populations pygmées.

2.2.3. Représentations sociales et scolarisation des enfants autochtones

De nombreux clichés accumulés depuis la nuit des temps structurent les représentations que les autres groupes ethniques du Cameroun et même les populations autochtones ont d'eux-mêmes. Ces représentations impactent sur leur scolarisation. Ce qui va amener Marine Robillard et Serge Bahuchet (2012) à affirmer qu'on se trouve face à deux séries de stéréotypes qui persistent de nos jours, basés plus sur la mythologie que sur la vie réelle, et qui se rejoignent partiellement. Ces clichés ont une incidence sur leur statut et la reconnaissance des droits de cette catégorie sociale vulnérable. Il s'agit dès à présent de nous appesantir sur ces perceptions et de questionner par la suite la reconnaissance du statut et des droits des peuples autochtones au Cameroun.

Nadege Bikie BI Nguema (2015), analyse les représentations sociales de l'école des parents autochtones d'Afrique centrale, en l'occurrence les Pygmées bakoya du Gabon qui sont des Autochtones en situation de minorité et dont les enfants connaissent un cheminement scolaire difficile. Son travail vise à appréhender non seulement le sens que les parents bakoya élaborent sur l'école de leurs enfants, mais aussi de relever des positions culturelles spécifiques. En effet, comme le souligne Abric (1994a), les représentations sociales guident l'action. Pour saisir les représentations sociales de l'école des parents bakoya, l'auteur a utilisé la technique de la carte mentale et mené un entretien semi-dirigé individuel auprès de onze parents bakoya scolarisés ou non, de sexe masculin et féminin, qui vivent en zone urbaine et en zone rurale. Selon elle, les représentations sociales de l'école des parents bakoya s'articulent autour de quatre thèmes : l'école comme un espace pour former le « grand type », une image stéréotypée de la fille instruite, l'école assimilatrice et l'école payante comme un obstacle à l'égalité des chances. Ces représentations sociales s'enracinent dans des interactions avec les Bantous, dans des expériences antérieures des parents bakoya. La recherche montre également que, même s'il y a une convergence de points de vue au sujet de la représentation sociale de l'école, la façon dont chaque parent s'approprié et réélabore le discours social sur l'école est influencée par les rapports de genre et par les positions sociales. Cette thèse apporte des contributions au niveau pédagogique, politique et social en mettant de l'avant le rôle de l'école et de l'État dans l'intégration scolaire des Pygmées. Elle propose également des pistes de réflexion pour des recherches futures qui peuvent également contribuer à l'intégration scolaire de cette population.

Pour Aili Pyhälä (2012) il existe donc des idées préconçues selon lesquelles les peuples autochtones sont « primitifs », économiquement non productifs ou en décalage avec les aspirations modernes. Les Pygmées sont donc considérés comme des chasseurs-cueilleurs nomades, vivant en autarcie dans des huttes, parfaite incarnation de l'équilibre avec la forêt, et en butte aux sévices des autres communautés dont il serait impératif de les libérer. Pour les Africains des régions forestières, tant urbains que ruraux, les Pygmées sont « les premiers habitants » (cela est répété de livre scolaire en livre scolaire. Ce sont des êtres inféodés à la forêt qui ne restent pas en place, incapables qu'ils sont de se fixer comme de pratiquer toute autre activité que la chasse, et en particulier l'agriculture. De façon globale, les riverains considèrent les Pygmées comme des « peuples qui sont à l'écart du développement, qui ont une vie archaïque, qui ont un nom péjoratif, connaissent une forme d'exclusion, sont victimes des abus de la part des populations dominantes... ». Enfin, ils sont rétifs à l'école et à la modernité. Le texte officiel du Ministère des affaires sociales camerounais est éloquent à cet égard : « [Les Pygmées] apparaissent comme des réfractaires au modèle dominant de mode de vie. C'est probablement la raison pour laquelle on les désigne également par les expressions de 'peuples indigènes' ou encore 'populations autochtones ».

Certains Bantous n'hésitent malheureusement pas à assimiler le Pygmée à une propriété ou même un sous-homme. Les autorités administratives elles-mêmes reconnaissent cet état de fait et laissent parfois transparaître leur propre opinion sur la question comme il ressort des enquêtes menées par l'UNICEF en 2008 ; selon elles, certaines décisions prises pour aider les populations Baka sont fortement rejetées par les populations Bantou qui estiment qu'ils ne devraient pas avoir les mêmes droits qu'eux.

En dernière analyse, les Pygmées d'Afrique centrale sont perçus comme une des dernières populations du monde à vivre encore de la chasse et de la cueillette. De nombreuses publications, dont plusieurs très célèbres, s'attachent à en décrire le mode de vie particulier. Le public les connaît aussi grâce à des films qui visent à montrer l'adaptation culturelle de ces peuples à l'environnement forestier. Cependant, l'image ainsi perpétuée ne correspond plus de nos jours à ce que le voyageur peut observer lorsqu'il traverse les régions forestières ; nombre de Pygmées présentent un mode de vie fort modifié. Les pygmées en général sont considérés par la société comme des « sous-hommes », des indigènes qui sont dépourvus de toute civilité et qui ne méritent pas d'accéder à un quelconque statut dans la société.

Cette revue de la littérature nous a permis de faire l'état de la question du sujet traité ici. Toutefois, l'analyse de ces travaux dévoile deux grandes limites : une limite méthodologique et une limite d'ordre contextuel.

Pour ce qui est de la limite méthodologique, alors que ces études proposent des analyses relatives à divers aspects de la non-scolarisation des enfants pygmées, à savoir marginalisation, inadéquation du système éducatif et poids des représentations sociales, elles renseignent cependant peu, sinon pas, sur les projets éducatifs développés en faveur des enfants pygmées. De même, ces études semblent privilégier dans leur ensemble une approche quantitative négligeant ainsi l'approche qualitative.

En ce qui concerne la limite d'ordre contextuel, bien que ces études ont été réalisées sur des terrains variés et à des échelles différentes (locale et nationale), aucune n'a été réalisée dans l'arrondissement d'Abong Mbang. Aucune ne porte sur la scolarisation des enfants pygmées de l'arrondissement d'Abong Mbang.

Au regard de ce qui précède et des différentes orientations qui se dégagent de cette revue de la littérature, il s'agira dans ce travail, de questionner ou d'évaluer la pertinence, l'efficacité et la capacité des différentes initiatives de scolarisation en faveur des autochtones, à améliorer la scolarisation des enfants pygmées de l'arrondissement d'Abong Mbang à l'Est-Cameroun.

2.3. THÉORIES EXPLICATIVES DU SUJET

La présente étude s'inscrit dans un cadrage théorique qu'il convient de préciser ou d'élucider. Afin de mieux identifier et analyser les principales causes de la faible scolarisation des enfants pygmées de l'arrondissement d'Abong Mbang, nous avons relevé les principaux modèles théoriques qui en traitent. Dans le cadre de ce travail, nous mobilisons deux théories scientifiques à savoir : les théories de l'abandon et de la persévérance scolaire et l'ethnométhodologie.

2.3.1. Les théories de l'abandon et de la persévérance scolaire

Plusieurs théories tentent de comprendre et d'expliquer l'abandon ou la persévérance scolaire, Tinto (1992) divise ces théories en cinq catégories comme il ressort du tableau ci-dessous.

Tableau 1: Théories de l'abandon et de la persévérance

Théories	Caractéristiques	Auteurs-clés
Psychologique	Théories examinant la relation entre les traits de personnalité des étudiants (par exemple, le niveau de rébellion envers l'autorité) et l'abandon, mais ne tient pas compte de l'impact du contexte sur le comportement de l'étudiant.	Heilburn (1965); Rose et Elton (1966); Hanson et Taylor (1970); Rossman et Kirk (1970); Waterman et Waterman (1972)
Sociale	Théories relatives à l'impact des phénomènes de société (par exemple, statut social, race) sur l'abandon sans toutefois considérer l'influence des caractéristiques institutionnelles.	Karabel (1972); Pincus (1980)
Économique	Théories examinant l'abandon sous l'angle des bénéfices (coût/efficacité) qu'un étudiant peut tirer de ses études universitaires sans cependant tenir compte des facteurs sociaux pouvant influencer la décision de l'étudiant.	Tinto (1992)
Organisationnelle	Théories expliquant le phénomène d'abandon par l'impact des dimensions organisationnelles de l'institution universitaire d'appartenance de l'étudiant.	Pascarella et Terenzini (1980); Bean et Metzger (1985)
Interactionnelle	Théories mettant en relation les caractéristiques des étudiants et le type d'environnement offert par l'institution universitaire.	Sauvé et Viau (2003); Van Gennep (1960); Spady (1970); Tinto (1975, 1993).

Source : Louise Sauvé, (2006), p.778.

2.3.1.1. L'approche psychologique

L'approche psychologique est la première approche utilisée pour comprendre le concept de persévérance scolaire. Cette approche se centre sur l'apprenant et ses caractéristiques psychologiques (p. ex. : le niveau de rébellion par rapport à l'autorité) pour expliquer la persévérance scolaire. La persévérance en revient donc exclusivement à l'apprenant, et ainsi, la réussite scolaire dépend essentiellement des caractéristiques psychologiques et des traits de personnalité de l'apprenant. Les auteurs de l'approche psychologique sont entre autres : Bandura (1997), Bean et Eaton (2000), Boshier (1973), Fishbein et Ajzen (1975), Hanson et Taylor (1970), Heilbrun (1965), Lazarus, Averill et Opton (1974), Marks (1967), Rose et Elton (1966), Rossman et Kirk (1970), Waterman et Waterman (1972) et Weiner (1986).

2.3.1.2. Les théories environnementales

La seconde approche théorique est celle des théories environnementales (Jo-Annijoncas, 2013) incluant les approches sociales, organisationnelles et économiques. De façon générale, les théories environnementales étudient les impacts de l'environnement de l'apprenant sur son comportement et sa décision de poursuivre ou non ses études. Plus précisément, l'approche sociale se penche sur l'impact des phénomènes de société sur la persévérance scolaire. Selon cette approche, l'origine sociale (classe sociale, héritage socioculturel, socialisation, statut social, etc.) des apprenants influence leur persévérance scolaire en favorisant certains individus comparativement à d'autres n'ayant pas l'héritage culturel et social nécessaire pour réussir. De son côté, l'approche organisationnelle étudie l'impact des caractéristiques de l'établissement scolaire sur la persévérance scolaire des apprenants. Les caractéristiques des établissements scolaires, comme la culture organisationnelle, sont alors les facteurs centraux expliquant la persévérance ou au contraire l'abandon scolaire par leur degré de compatibilité avec les apprenants. Finalement, l'approche économique explique la persévérance ou au contraire l'abandon scolaire par deux variables. Il y a le rapport coûts/bénéfices stipulant que l'apprenant va persévérer s'il est conscient que les bénéfices engendrés par sa scolarisation sont plus grands que les efforts qu'il a à fournir pour réussir. Il y a aussi la variable qui s'intéresse aux ressources financières des apprenants notamment de leurs parents (Mueller, 2007). Si elles sont suffisantes, elles influencent positivement la persévérance scolaire au contraire, elles l'influencent négativement. Berger (2000), Bourdieu (1973), Karabel (1972), Pascarella et Terenzini (1980), Pincus (1980) et Spady (1970) sont quelques tenants de l'approche environnementale.

3.2.1.3. L'approche socio-interactionnelle

La dernière approche appelée socio-interactionnelle (Jo-Annijoncas, 2013) a été conçue afin de dépasser les limites des approches précédentes qui ne laissent pas de place, dans un même modèle, à tous les facteurs internes et externes qui influencent la persévérance scolaire des apprenants (Pariât, 2008). Cette approche met en relation les caractéristiques des apprenants et leur environnement. Cette approche a deux modèles traditionnels, celui de Tinto (1975, 1993, 1997) et celui de Bean et Metzger (1985).

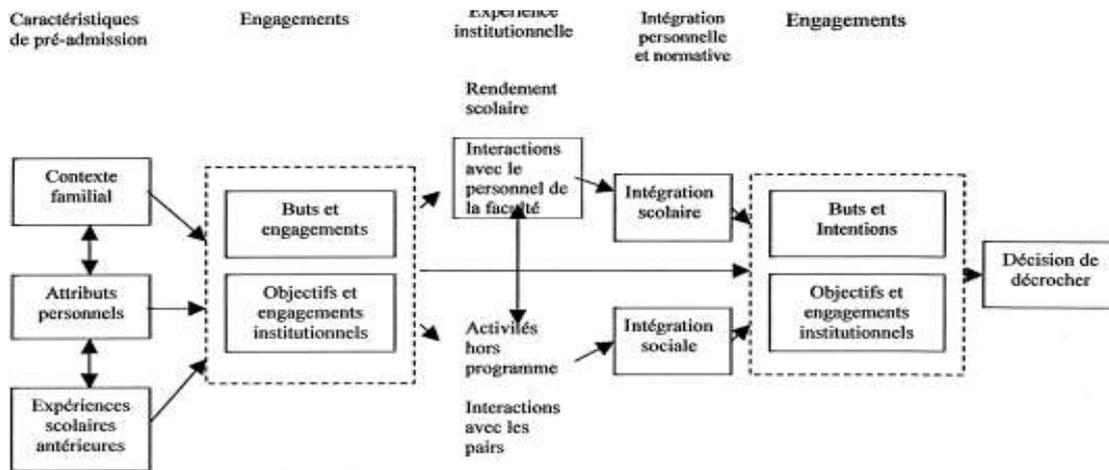
✓ Le modèle de l'intégration de Tinto

Ce modèle postule que plusieurs facteurs ont une incidence sur le comportement de l'apprenant. Ces facteurs entrent en interaction et influencent sa décision quant à la poursuite

ou à l'arrêt de ses études. Ainsi, le modèle examine les abandons des études sous l'angle de l'intégration de l'étudiant à son institution et de son engagement dans sa communauté universitaire. Selon Tinto, les apprenants arrivent à l'école avec certaines caractéristiques de pré-admission, telles que le contexte familial (type de famille, responsabilités, revenu familial, etc.), les caractéristiques personnelles (personnalité, compétences professionnelles, etc.) et les expériences scolaires antérieures. Les caractéristiques de pré-admission sont surtout reliées aux buts initiaux de l'apprenant, c'est-à-dire ses objectifs particuliers lors de son engagement dans un projet de formation. Ces buts peuvent être éducatifs ou professionnels (Grayson, 2003), les premiers référant à la satisfaction personnelle que retire l'apprenant lorsqu'il apprend ; les seconds plutôt aux retombées que pourrait avoir la formation sur son projet professionnel.

L'institution dans laquelle il s'est inscrit détient aussi des objectifs et des engagements qui lui sont propres. Lorsque l'apprenant arrive dans un établissement scolaire, il est appelé à vivre plusieurs expériences institutionnelles telles l'interaction avec le personnel ou les performances académiques. À partir des caractéristiques de pré-admission et de ses expériences institutionnelles et sociales, l'apprenant décide s'il intégrera ou non son milieu scolaire et son milieu social, c'est-à-dire qu'il décide d'accepter ou non les règles et les conventions du milieu académique, de se conformer et de s'impliquer dans la vie sociale de ce nouveau milieu. Ces deux types d'intégration sont déterminants et nourrissent la réflexion de l'apprenant par rapport à ses intentions, ses objectifs et ses engagements vis-à-vis de l'institution.

Figure 3: Schématisation du modèle de l'intégration des apprenants de Tinto (1975)



Source : Dubeau et al. (1994) et DeRemer (2002)

Les variables explicatives de l'abandon ou de la persévérance scolaire du modèle de Tinto (Nora, Cabrera, Hagedorn, Pascarella, 1996) sont donc :

- **Intégration académique** : se traduit par la performance scolaire de l'apprenant, son niveau de développement intellectuel et la perception qu'il a de vivre une expérience positive sur le plan du développement intellectuel.
- **Intégration sociale** : se traduit par l'implication de l'apprenant dans des activités « extracurriculaires », par la présence de relations positives avec les autres apprenants et par les interactions avec les enseignants et les responsables scolaires pouvant avoir une influence sur les objectifs professionnels et le développement personnel.
- **Engagement dans l'institution** : se caractérise par la conviction que l'apprenant a fait le bon choix d'établissement scolaire.
- **Buts et intentions** : consiste en l'importance accordée à l'obtention du diplôme et la conviction de l'apprenant d'avoir fait le bon choix d'institution et de carrière.

✓ Le modèle de Bean et Metzger

La théorie de Bean et Metzger permet de mieux juger de l'impact des facteurs externes à l'institution sur les comportements de l'apprenant et sur ses attitudes à l'égard de celle-ci (Sauvé et Viau, 2003). Toutefois, cette théorie ne se penche pas sur l'impact des caractéristiques d'apprentissage de l'apprenant sur l'abandon ou la persévérance aux études.

De ces différentes théories, on retient qu'il existe différents classements des facteurs d'abandon ou de persévérance scolaire pouvant expliquer la faible scolarisation des enfants pygmées de l'arrondissement d'Abong Mbang. Compte tenu de notre étude et des facteurs identifiés dans notre recension des écrits, nous avons opté pour la catégorisation de Bissonnette (2003) qui regroupe les facteurs en cinq catégories :

Les facteurs personnels : sexe, âge, état psychologique et motifs d'entrée aux études ;

Les facteurs interpersonnels : isolement social, rejet des autres ou niveau d'intégration scolaire et relations avec les autres élèves et le personnel institutionnel ;

Les facteurs familiaux : responsabilités parentales, faible scolarité et problèmes sociaux des parents, attitudes des parents par rapport à la scolarisation ;

Les facteurs institutionnels : atmosphère de l'école, pratiques éducatives, gestion des comportements, valeurs véhiculées et difficulté d'adaptation au milieu scolaire ;

Les facteurs environnementaux : appartenance à une minorité ethnique, niveau socio-économique, ressources financières, régime d'études et situation géographique.

Dans le cadre de notre travail ces facteurs sont regroupés en **facteurs structurels, culturels, économiques et sociopolitiques**.

2.3.2. L'ethnométhodologie

L'ethnométhodologie est un courant de pensée issue de l'école de Chicago et conceptualisée dans les années 60 par Harold Garsinkel. Cette dernière fonde une pratique d'analyse sur l'examen en situation des acteurs (membres) d'une communauté.

Dans cette vision, les acteurs sociaux jouent un rôle important dans la mesure où ils sont mieux placés pour bien raconter leur histoire, et parler de leur problème ignorer, en gros ; ils sont considérés comme des scientifiques profanes. Autant dire, le postulat de base est qu'il ne faut prendre en sérieux que le point de vue des acteurs. Puisqu'en effet, selon Coulon, « C'est à travers le sens qu'ils donnent aux objets, aux gens qui les entourent, que les acteurs fabriquent le monde sociale ». ¹ Ainsi, l'unique moyen pour prétendre à la compréhension des significations des pratiques et comportements individuels et collectifs est de donner la parole

¹ COULON, *L'ethnométhodologie*, Paris, PUF, 1984, p. 11.

aux acteurs eux-mêmes. Autrement dit, seuls les acteurs peuvent assigner à leurs comportements un sens objectif.

Bien plus, l'ethnométhodologie pose que, pour comprendre les pratiques, il faut les indexer sur les situations locales qui les ont produites car le sens de toute chose est attaché à son contexte.

Cette théorie nous permettra de lire la réalité de la scolarisation des enfants pygmées au travers de leurs lunettes et de celles de leurs communautés.

L'ethnométhodologie recommande donc de mettre l'acteur au cœur de toute initiative. Il faut tenir compte du point de vue des acteurs. Il s'agit par ailleurs d'impliquer tous les acteurs pour construire des conditions favorables à toute initiative ou projet de développement à l'instar des projets éducatifs. Cette nécessité d'impliquer l'ensemble des parties prenantes est mentionnée par plusieurs auteurs (Lévesque, 2015 ; Morin-Holland, 2019). Cela passe tout d'abord par un travail d'implication des bénéficiaires dans toutes les étapes du cycle de vie des projets en matière de scolarisation, de conscientisation et de sensibilisation (Koptie, 2009) de l'ensemble de la communauté scolaire et « vise à créer des environnements sécuritaires et accueillants pour la population autochtone » (Lévesque, 2016, p. 12) tout en favorisant la mise en œuvre d'une variété de services, de pratiques ou d'initiatives en cohérence avec les cultures autochtones (Lévesque, 2016). Des activités de rencontre et de partage culturel permettent de sensibiliser l'ensemble de la communauté scolaire aux cultures autochtones pour développer une école qui profite de la diversité de tous ses élèves (Conseil supérieur de l'éducation, 2017).

À travers cette approche nous allons analyser et questionner l'implication et la participation des populations pygmées dans les projets de scolarisation développés en leur faveur.

En conclusion, nous avons présenté le cadre théorique de notre recherche. Cette partie nous a permis de présenter la revue de la littérature ainsi que de ressortir les théories explicatives de notre sujet qui vont nous servir de grille d'analyse de la problématique étudiée ici. Pour répondre à cette problématique heuristique qu'est la scolarisation des enfants pygmées en rapport avec les projets éducatifs, nous avons fait le choix d'une méthodologie de recherche que nous nous proposons de décrire à présent.

DEUXIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET OPÉRAIRE

Le cadre méthodologique désigne l'ensemble des moyens mis en place pour regrouper des informations et participer à leur analyse. De même, pour mieux atteindre les objectifs que nous nous sommes fixés dans le cadre de notre recherche, la construction d'un cadre opératoire est nécessaire en ce sens qu'il permet de circonscrire et de justifier le choix des variables et des indicateurs en rapport avec les objectifs spécifiques et les résultats. Dans cette partie de notre travail consacrée au cadre méthodologique et opératoire, nous tâchons d'examiner la méthode et les techniques de récolte et traitement des données, de présenter les résultats obtenus, les limites et difficultés observées dans la réalisation de ces travaux ainsi que la discussion des résultats et les suggestions.

CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Tout travail de recherche qui se veut scientifique astreint son auteur à adopter nécessairement une méthodologie ou une démarche devant lui permettre d'élaborer et de présenter des résultats fiables. R. Quivy et V. Campenhoudt (1995) ont souligné cet aspect important de toute étude : « Il importe avant tout que le chercheur soit capable de concevoir et de mettre en œuvre un dispositif d'élucidation du réel, c'est-à-dire dans son sens plus large, une méthode de travail ». Le deuxième chapitre de ce travail a été consacré au cadre conceptuel et théorique de l'étude. Il était question de définir les concepts clés, de faire l'état de l'art sur notre sujet de recherche ainsi que de préciser ses théories explicatives. Dans le présent chapitre, il s'agit concrètement de présenter le site de l'étude, le type de recherche, la population d'étude, l'échantillonnage, l'instrument de collecte et la méthode d'analyse des données. Il s'agira également dans ce chapitre de présenter les variables de l'étude ainsi que le tableau synoptique.

3.1. PRÉSENTATION DU SITE DE L'ÉTUDE

Pour la réalisation de notre travail, nous avons circonscrit un espace géographique spécifique afin de ne pas avoir à étudier le phénomène sur toute l'étendue de la région de l'Est qui est la région où l'on retrouve le plus de pygmées au Cameroun. Cette étude est menée essentiellement dans l'arrondissement d'Abong Mbang, chef-lieu du département du Haut Nyong à l'Est du Cameroun. C'est sur ce site que la collecte des données a été effectuée. Le choix de ce champ spatial que constitue la ville d'Abong Mbang comme cadre de l'étude, n'a pas été fait de façon fortuite. Il a été motivé par la spécificité de cette ville par rapport aux autres villes de la région de l'Est en général et du département du Haut Nyong en particulier.

3.1.1. Pourquoi la région de l'Est ?

Tout d'abord, La région de l'Est est l'une des dix régions du Cameroun, située dans le Sud-Est du pays. Son chef-lieu est Bertoua. La majorité de son territoire est couvert de forêt de type équatoriale. Elle est bordée par les régions du Sud, de l'Adamaoua et du Centre. Elle est située au sud-est du pays, elle est limitrophe de trois préfectures de la République centrafricaine et d'un département de la République du Congo.

La région est divisée en quatre départements (Boumba-et-Ngoko, Haut-Nyong, Kadey et Lom-et-Djérem) sur un territoire qui couvre une superficie de 109 000 km² et abrite plus de 755 100 habitants.

Deux principales raisons rendent compte du choix de la région de l'Est comme champ de recherche.

Globalement au Cameroun, selon la plupart des études anthropologiques menées (Ndameu, 2001 ; Abega *et al*, 2005 ; Bigombe, 2008 ; Kolokosso, 2010), les populations pygmées sont géographiquement et administrativement répartis dans trois régions du pays : l'Est, le Sud et le Centre. L'Est constitue la région où l'on retrouve le plus de pygmées en général et de Baka en particulier. L'Est est également une des zones d'éducation prioritaire du Cameroun dans laquelle même les enfants Bantous sont déjà confrontés à d'énormes difficultés d'accès à une éducation de qualité comme le veut la politique de l'éducation pour tous.

3.1.2. Pourquoi l'arrondissement d'Abong Mbang ?

L'arrondissement d'Abong Mbang qui circonscrit la géographie de cette recherche ne se réduit pas dans notre posture à un simple site physique figé. Cette ville est au Cameroun, l'un des cadres par excellence de manifestation des problèmes de scolarisation des enfants pygmées notamment Baka. Chef-lieu du département du Haut Nyong, Abong Mbang abrite, une multitude de campements pygmées, 4 écoles où l'on retrouve de nombreux enfants pygmées et plusieurs autres écoles fréquentées par ces enfants. Et en tant que chef-lieu de département, une bonne partie d'institutions de prise en charge de ces enfants s'y trouvent.

3.2. TYPE DE RECHERCHE : UNE DÉMARCHE QUALITATIVE

Rousseau (1996) affirme que, une approche de recherche traduit une manière d'être et de faire qui est en accord avec ce que nous estimons être justes dans les rapports que nous entretenons avec le réel. À cet effet, dans le cadre de notre étude, nous utiliserons la recherche qualitative congruente à la spécificité de notre étude.

Nadège Bikie Bi Nguema (2015) fait remarquer que pendant longtemps, les sciences sociales ont adopté les mêmes méthodes que celles qui ont cours dans les sciences naturelles puisqu'elles ont été considérées comme les seules valables pour appréhender le monde. Dans cette optique, le mesurable a été un élément incontournable pour toute discipline qui se voulait scientifique. D'ailleurs, depuis Aristote, on a appris que l'unique vérité a été la vérité mathématique car c'était la seule qui pouvait être mesurée, prouvée et démontrée. Pour atteindre la vérité universelle, on a pensé que seule la connaissance mathématique a été en mesure de rendre scientifique le savoir sur le social (Pirès, 1997). Suivant cette logique, les

opinions, les croyances, les sens, ne sont guère valorisés comme objet scientifique. Or, les êtres humains attribuent un sens à ce qu'ils vivent. La science peut et doit donc s'intéresser à l'univers du « sens » avec méthode et rigueur (Fortin, 2010). Elle doit permettre de comprendre ce que les gens vivent à partir de ce qu'ils pensent de leur situation, bien que le sens ne puisse pas être détaché du vécu des acteurs concernés au premier chef. C'est le premier but des sciences humaines ou sociales : se situer du point de vue de l'acteur et comprendre le phénomène tel que décrit par ce dernier. Ce qu'on appelle la recherche qualitative naît du souci de mieux comprendre le sens qu'un individu attribue à sa vie et à son expérience. Poupart (1981) notait au sujet de cette méthode que :

Si la force de la méthodologie quantitative réside dans sa possibilité de dénombrer des phénomènes, celle de la méthodologie qualitative pourrait provenir de sa capacité à explorer et à mettre en lumière les mécanismes de fonctionnement sous-jacents aux conduites sociales (pp. 45-46).

Poupart (1981) situe les débuts de l'approche qualitative aux États-Unis dans un contexte de critique sociale où les chercheurs s'intéressent aux conditions de vie d'une grande partie de la population, aux questions de pauvreté, d'immigration, de marginalité et de criminalité. L'école de Chicago apparaît comme le berceau de l'approche qualitative nord-américaine (Denzin & Lincoln, 2005 ; Deslauriers, 1991 ; Flick, 1998 ; Poupart, 1981). Au XIXe siècle, Chicago est une ville qui est marquée par l'immigration et connaît un fort développement urbain. Cette ville se trouve aux prises avec les nouveaux phénomènes et problèmes sociaux. Du côté de l'Europe, les sociologues se préoccupent aussi des problèmes sociaux tels que les conditions de vie et de travail des populations de la basse classe. Les travaux de Play (1855 cité par Taylor & Bogdan, 1984) au sujet des ouvriers européens ainsi que ceux de Booth (1886 cité par Taylor & Bogdan, 1984) utilisent les techniques de collecte de données qualitative telles que l'observation participante, les entrevues, la description détaillée du contexte, etc. Aux dires d'Anadón (2006), ces travaux sont importants car ils permettent de comprendre l'histoire de la recherche « dite » qualitative. Ces travaux s'intéressent aux problèmes sociaux en mettant l'accent sur des situations qui nécessitent un changement social. De ce fait, ils dépassent le cadre d'une analyse statistique.

Sur le plan anthropologique, les racines de la recherche qualitative se situent dans les premiers travaux des anthropologues évolutionnistes de la deuxième moitié du XIXe siècle (Anadón, 2006). À cette période, les anthropologues ne descendent pas sur le terrain pour

s'imprégner de la réalité. Ils mènent leurs études à partir des données ethnographiques recueillies, notamment les notes de voyages des missionnaires, des colonisateurs religieux et des enseignants. Les chercheurs comme Mead, Malinowski et Bateson vont s'éloigner de cette façon de faire la recherche (Anadón, 2006). Ils posent les bases de l'approche ethnographique. Ces chercheurs réalisent dans la première moitié du XXe siècle des travaux sur les formes culturelles des habitants des « contrées étrangères » (Denzin & Lincoln, 2005). Ici, on valorise l'intégration et l'imprégnation du chercheur au milieu d'étude. Comme le souligne Anadón (2006), la recherche qualitative a connu un long chemin dans les sciences sociales et humaines (voir annexe 4).

Mais qu'entend-t-on par approche qualitative ? Au sujet de la définition de la recherche qualitative, Anadón (2006) note qu'il n'est pas facile de la définir car les définitions font référence soit à des courants théoriques (sociologie interprétative, philosophie pragmatique, phénoménologie, sociologie critique, sociologie postmoderniste), soit à la manière de faire de la recherche (étude de terrain, recherche naturaliste, ethnographique, phénoménologique, herméneutique, grounded theory, etc.) ou à de diverses techniques de collecte et d'analyse de données (entretiens, observations, analyse documentaire, induction analytique, etc.). Pour cette auteure, définir l'approche qualitative en se référant à des techniques particulières est toutefois trop restrictif.

En effet, pour Anadón (2006), la recherche qualitative est plus qu'une simple technique. Elle doit se référer davantage à des postures épistémologiques et théoriques qui mettent de l'avant l'expérience et les points de vue des acteurs sociaux. Dans cette optique, la recherche qualitative semble trouver ses fondements dans le courant de pensée compréhensif (interprétatif, subjectiviste) (Mukamurera, Lacourse & Couturier, 2006). Le courant compréhensif repose sur le postulat selon lequel les individus ne sont pas de simples agents porteurs de structures mais des producteurs actifs du social. Ils détiennent un savoir qu'il faut saisir de l'intérieur en mettant en lumière le sens qu'ils accordent aux phénomènes sociaux et la compréhension qu'ils ont de la réalité sociale. Aux dires d'Anadón (2006) : « on met en valeur la subjectivité dans la compréhension et l'interprétation des conduites humaines et sociales » (p. 15). En prenant en considération les personnes interrogées dans leur globalité, le contexte dans lequel ils vivent, leur expérience de vie et le sens qu'ils attribuent aux objets sociaux. Ainsi considéré, la recherche qualitative sied bien à la présente recherche.

3.3. POPULATION D'ÉTUDE

Dans le cadre de cette recherche, elle sera constituée d'une population mère, population cible et une population accessible.

- ✓ Population mère : la population mère est constituée des parents et enfants autochtones de la région de l'Est
- ✓ Population cible : la population cible est représentée par les parents et enfants pygmées de l'arrondissement d'Abong Mbang
- ✓ Population accessible : la population accessible sera les parents et enfants pygmées de quelques établissements scolaires de l'arrondissement d'Abong Mbang.

3.4. TECHNIQUE D'ÉCHANTILLONNAGE ET ÉCHANTILLON

L'échantillon est la partie de la population représentative de celle-ci, qui sera effectivement enquêtée, et dont les résultats pourront être généralisés à l'ensemble de la population. Il s'agit dans cette partie de présenter la technique d'échantillonnage et les outils de collecte des données ainsi que la méthode de traitement et d'analyse de ces données.

3.4.1. Technique d'échantillonnage

Le processus d'échantillonnage a pour but de définir de manière claire la population étudiée, son effectif, ses caractéristiques, etc. Dans la détermination de l'échantillonnage, on doit tenir compte de la représentativité, des critères d'inclusion et d'exclusion (Fortin, 2010), c'est-à-dire les éléments qui font en sorte qu'on est amené à choisir telle ou telle population, à choisir tel ou tel critère pour la sélectionner. Fortin (2010) précise qu'il y a plusieurs techniques d'échantillonnage et le chercheur choisit celles qui lui permettent de répondre aux objectifs de son étude et aux contraintes qui peuvent intervenir dans le choix des acteurs impliqués dans la recherche.

En cohérence avec l'approche qualitative choisie, la sélection de l'échantillon s'est faite de façon raisonnée selon une méthode non probabiliste. « Une méthode non probabiliste consiste à former un échantillon sans que tous les éléments qui le composent ne soient obtenus par un processus aléatoire » (Fortin, 2010 ; p. 234). C'est une méthode qui vise l'établissement d'un « échantillon théorique ». Beaud (1990) a mentionné que : « lorsque les objectifs sont moins de mesurer que de découvrir une logique, les méthodes non probabilistes

sont souvent [...] les plus adaptées » (p. 190). Ce type d'échantillonnage nécessite qu'on définisse clairement les critères servant à sélectionner les participants à l'étude afin d'atteindre la représentativité théorique souhaitée, c'est-à-dire choisir son échantillon de telle sorte qu'il représente fidèlement la population visée et reflète bien le phénomène en étude.

Dans le cadre de cette recherche, les autorités locales et organisations non gouvernementales ont été sélectionnés en tenant compte des critères suivants : 1. être en fonction dans l'arrondissement d'Abong Mbang ; 2. être impliqué dans la prise en charge scolaire des enfants Baka. Les responsables d'écoles et enseignants ont été sélectionnés en tenant compte des critères suivants : 1. être dans une école se trouvant dans l'arrondissement d'Abong Mbang ; 2. Avoir des élèves Baka dans son école.

Les parents ont été sélectionnés en tenant compte des critères suivants : 1. être Baka ; 2. être parent d'un ou plusieurs enfants qui sont en âge d'aller à l'école ; 3. l'âge des enfants doit être compris entre 6-16 ans qui correspond à celui de fréquentation obligatoire au Cameroun pour le cycle primaire ; 4. les enfants peuvent être scolarisés ou pas, ils peuvent avoir abandonné l'école c'est-à-dire avoir commencé le cycle primaire sans pourtant l'achever. 5. l'âge d'abandon des enfants doit se situer entre 6-16 ans. 6. les enfants en âge scolaire doivent être Baka : ils doivent être de mère et de père Baka ou tout simplement avoir un parent Baka.

3.4.2. Échantillon

Dans le cadre de cette étude, c'est la représentativité sociologique et non démographique qui a déterminé le choix des répondants. De ce fait, il n'a pas beaucoup été tenu compte de la représentativité statistique dans le choix des personnes à interroger ce d'autant plus que, comme l'affirment Ghiglione et Matalon (1985), « lorsqu'on utilise les méthodes non standardisées, entretiens non directifs ou entretiens structurés, il est inutile d'interroger un très grand nombre de sujets ».

Notre échantillon est constitué de dix-sept (17) répondants à savoir : 6 autorités locales (Délégué départemental et inspecteur d'arrondissement de l'éducation de base, délégué d'arrondissement des affaires sociales, Adjoint au Maire de la commune d'Abong Mbang et deux cadres techniques et administratifs de l'éducation de base), 3 directeurs d'écoles et 3 enseignants ainsi que 2 parents d'élèves, 2 élèves Baka et 1 responsable d'ONG. Le tableau n° suivant fait la synthèse de nos répondants :

Tableau 1 : Description des différents répondants interviewés

N° du répondant	NOMS	FONCTIONS	Durée de l'entretien
1	Ondoua Ntcheny Jean Noel	Délégué départemental de l'éducation de base du Haut Nyong	1h03 minutes
2	Olinga Zengue Andre Marie	Inspecteur de l'Education de Base de l'arrondissement d'Abong Mbang (I.P.E.G)	47 minutes
3	Mpoam Minkos	Chef service des affaires générales, Mairie d'Abong Mbang	43 minutes
4	Ekonzo Gilles Edgard	Chef service statistique et carte scolaire, Délégation départementale	52 minutes
5	Ntsele Jean Chamberlin	contractuel d'administration et cadre d'appui, Délégation départementale	33 minutes
6	Mvogo Rose	Chef service à la Délégation des affaires sociales	36 minutes
7	Okola Christophe	Directeur de l'école publique de MISSOUME	58 minutes
8	Doko Didier	Directeur de l'école publique de MPEMZOK	1h15 minutes
9	Koutmbounjom Aliyou	Directeur de l'école publique de Timbé 2	57 minutes
10	Biatsoak Fabrice	Directeur de l'école publique de LAKABO	46 minutes
11	Mimbang Nguele	Enseignant de l'école publique de MPEMZOK	45 minutes
12	Tchoffo Jean	Enseignant de l'école publique de Timbé 2	59 minutes
13	Balomba	Parent pygmée	44 minutes
14	Alouabard	Parent pygmée	38 minutes
15	Victor	Élève pygmée	32 minutes
16	Jacques	Élève pygmée	36 minutes
17	Lekane	Responsable d'ONG	52 minutes

Source : Auteure

3.5. INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNÉES : L'ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF ET LA RECHERCHE DOCUMENTAIRE

Les outils utilisés dans le cadre de cette étude sont entre autres : l'entretien semi-directif ou semi-structuré et la recherche et documentaire.

3.5.1. L'entretien semi-directif

L'entretien semi-directif est un type d'entretien dans lequel le chercheur dispose d'un guide d'entretien qui comporte les thèmes de sa recherche sur lesquels il va s'appuyer pour conduire son entretien ; l'ordre et la manière d'introduction des questions sont laissés à son choix. Il s'agit d'un entretien qui est utilisé selon Rodolf Ghiglione et Benjamin Matalon (1985) pour approfondir un domaine donné ou pour vérifier l'évolution d'un domaine déjà connu.

Selon Jean-Paul Daumais (1992), la décision de faire usage de l'entretien relève primordialement du choix d'entrer en contact direct avec les enquêtés pour obtenir des données de recherche. L'entretien est en effet, une situation de communication orale, plus ou moins directive entre interlocuteurs poursuivant un objectif de connaissance. Il s'agit d'un procédé d'investigation scientifique permettant de recueillir des informations scientifiques sur un sujet donné à partir d'une communication verbale. L'entretien comme technique de collecte des données a été choisi dans le cadre de cette recherche parce qu'il donne plus de liberté à l'enquêté de s'exprimer et d'aller à la profondeur de ses réponses.

Des trois types classiques d'entretien qui constituent cette technique à savoir l'entretien non directif, semi-directif et directif, nous avons opté pour l'usage des entretiens semi-directifs. Ainsi, les avis des interviewés ont été réunis à partir des questions ouvertes, et une procédure d'échange tendant au maximum vers le naturel.

Les entretiens se sont déroulés pendant le mois de juillet 2021. Ils ont été menés au lieu de travail ou au domicile des participants et ont été enregistrés sur bande audio avec évidemment, le consentement du participant. Ces enregistrements ont permis de transcrire fidèlement les discours des participants. L'entretien a duré entre 30 minutes et 1 heure.

Trois guides d'entretiens ont été élaborés, un guide adressé aux autorités administratives locales, un guide pour directeurs d'écoles et enseignants et un guide pour parents et élèves. Ces différents guides d'entretien sont constitués d'une partie introductive et

de plusieurs sections. Soulignons toutefois que, même si l'utilisation de l'entrevue semi-dirigée se présente, certes, comme un moyen judicieux nous l'avons complété par une recherche documentaire.

3.5.2. La recherche documentaire

Le terme document renvoie à toute source de renseignement déjà existante à laquelle le chercheur peut avoir accès. C'est un élément matériel ou immatériel qui porte la trace de l'activité humaine. Ces documents peuvent être sonores, visuels, ou écrits. En tant que technique de collecte des données en sciences sociales, la recherche documentaire s'illustre comme l'un des procédés de base, permettant au chercheur de se familiariser avec les contenus des travaux préexistants, en disposant des informations fiables, compatibles avec l'objet de recherche, et qu'il peut aisément confronter entre elles ou avec ses propres connaissances. Dans ce contexte, elle nous donnera l'occasion d'entrer en contact avec des documents traités à divers niveaux (primaire/secondaire/tertiaire) et émanant d'une pluralité de sources.

Pour circonscrire et prendre connaissance des objectifs de l'étude, nous allons procéder à la recension de certaines informations à partir des documents de base à savoir :

- ✓ Les documents officiels relatifs à la scolarisation des enfants des populations autochtones en général et pygmées en particulier ;
- ✓ Les rapports et archives institutionnelles liés à la scolarisation des enfants des populations pygmées ;
- ✓ Les différents rapports des réunions, ateliers et rencontres des liés aux questions de scolarisation des enfants des populations pygmées ;
- ✓ Tous les autres documents ou ouvrages nécessaires qui permettent la réalisation de l'étude.

Dans le cadre de cette étude, nous avons collecté et exploité des documents de politique et stratégie au niveau national comme le Cadre de Planification en Faveur des Populations Pygmées (CPPP), des documents de planification au niveau local à l'instar du Plan Communal de Développement (PCD) de la commune d'Abong Mbang ainsi que des rapports d'activités ou annuels des administrations locales et études sur la scolarisation des enfants pygmées.

3.6. DÉROULEMENT DE LA COLLECTE DES DONNÉES

Nous avons commencé par la Délégation Départementale de l'Éducation de Base du Haut Nyong. Nous y avons déposé une demande d'autorisation de recherche auprès du Délégué Régional à laquelle nous avons adjoint l'autorisation de recherche à nous délivrée par le Doyen de la Faculté des Sciences de l'Éducation. Le Délégué nous a donné un avis favorable en nous accordant de collecter les données documentaires et de réaliser des entretiens dans ses services. La collecte des données a commencé par des entretiens, puis l'exploitation des documents d'archives à la Délégation Départementale de l'Éducation de Base du Haut Nyong, ce qui nous a permis de mieux cerner et de justifier le problème de notre étude. Puis, toujours à la Délégation Départementale de l'Éducation de Base, nous avons recueilli les effectifs désagrégés de tous les élèves des écoles du département.

Puis, nous nous sommes rendue à l'inspection d'arrondissement, à la mairie et à la délégation d'arrondissement des affaires sociales où le même travail a été effectué.

Après quoi nous nous sommes rendue dans les écoles pertinentes pour notre étude. Dans chacune d'elles, nous nous sommes rendue d'abord à la Direction de l'école où nous avons rencontré le Chef d'établissement. Nous lui avons expliqué l'objet de notre visite et introduit oralement une demande d'autorisation de recherche. Dans chacune de ces écoles, nous avons passé l'entretien avec les directeurs ou les enseignants en fonction de leur disponibilité.

En fin, compte tenu du fait que les élèves venaient de prendre leur congé, avec l'aide d'un guide qui servait en même temps d'interprète, nous nous sommes rendue auprès des parents et enfants autochtones accessibles.

3.7. MÉTHODE D'ANALYSE DES DONNÉES

L'analyse de contenu a été la méthode utilisée pour dépouiller et interpréter les informations recueillies sur le terrain. En tant que technique de traitement des données en sciences sociales, elle « représente l'application systématique d'un ensemble de critères clairement définis à une communication particulière ou à un ensemble de communications » (Berelson, 1952). Madeleine Grawitz définit l'analyse de contenu comme « une technique de recherche pour la description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste de communications, ayant pour but de les interpréter » (2001). L'analyse de contenu s'applique à tout document parlé, écrit ou sensoriel. Cette phase de l'analyse des informations recueillies

sur le terrain se subdivise en trois moments à savoir : la transcription, la catégorisation et l'analyse proprement dite.

3.7.1. La transcription

Dans un premier temps, il était question pour nous de transcrire ou de reproduire intégralement par écrit les entretiens qui ont été enregistrés à l'aide d'un magnétophone. En effet, les données et informations ont été collectées sur le terrain par le truchement d'enregistrement lors des entretiens ou par consignation sur un support papier (qui constitue de ce fait notre journal de terrain), à partir des différentes séquences que nous avons pu capter in situ.

3.7.2. La catégorisation

Dans un second temps, un travail de nettoyage de ces communications a été effectué en vue d'identifier les redondances, les répétitions et les expressions superflues. Par la suite, pour chaque communication, il s'agissait de notifier l'appréciation des sujets face aux thématiques des entretiens. Cette étape qui a suivi la transcription a consisté essentiellement à regrouper les données par items, donc allant dans le même sens, en vue de permettre leur meilleure analyse. Ceci nous a permis non seulement de saisir en profondeur les informations recueillies, mais aussi de relever les occurrences dans les propos et les attitudes des personnes interrogées et observées.

3.7.3. L'analyse

Le processus a consisté pour le chercheur que nous sommes à analyser en détail les communications des individus, des groupes ou institutions. Ensuite, de les présenter de manière à pouvoir comparer les résultats observés sur le terrain aux résultats escomptés lors de l'élaboration des hypothèses. Le but étant de déceler la réalité en profondeur et de « traiter de manière méthodique des informations et témoignages qui représentent un degré de profondeur et de complexité » (Quivy et L., Van Campenhoudt, 1998). Plus spécifiquement, elle a consisté à analyser qualitativement les communications des personnes interviewées, le contenu des documents collectés pour dévoiler les vérités scientifiques dans les méandres où elles se cachent.

3.8. OPÉRATIONNALISATION DES VARIABLES

Selon Honoré Mimché (2018), une variable est « un regroupement d’attributs ou de caractéristiques qui décrivent un phénomène observable empiriquement. » C’est également une spécification des concepts. Ainsi, dans le cadre de notre étude dont le thème est : « *Projets éducatifs et scolarisation des enfants autochtones : cas des projets en faveur des enfants pygmées de l’arrondissement d’Abong Mbang* », nous identifions une variable indépendante (ou explicative) et une variable dépendante (ou expliquée.).

3.8.1. Variable indépendante

La variable indépendante ou variable explicative est celle qui agit sur la variable dépendante. Elle permet d’expliquer et de comprendre les variations de la variable dépendante. Notons que dans le cadre de notre travail, la variable indépendante est celle qui sera manipulée, voire même éclatée en dimensions et indicateurs. Dans notre thème de recherche nous avons identifié « les projets éducatifs » comme variable indépendante.

3.8.2.1. Opérationnalisation de la variable indépendante

L’opérationnalisation de la variable indépendante donne lieu à quatre dimensions inscrites dans le tableau suivant :

Tableau 2: Opérationnalisation de la variable indépendante

Variable indépendante	Dimensions	Indicateurs
Projets éducatifs	Infrastructurelle	<ul style="list-style-type: none"> - Création/rapprochement des écoles des campements - Construction ou réhabilitation des salles de classes - Construction des infrastructures d’eau et d’assainissement - Création des cantines scolaires pour enfants pygmées - Création des internats pour enfants pygmées
	Matérielle	<ul style="list-style-type: none"> - Équipement des écoles en tables banc - Dotation en livres ou autres matériels didactiques - Paiement des frais de scolarisation
	Pédagogique	<ul style="list-style-type: none"> - Recrutement et prise en charge des enseignants - Formation et/ou renforcement des capacités des enseignants et personnels - Adaptation des programmes scolaires - Développement des méthodes pédagogiques appropriées
	Éducative	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilisation des parents pygmées - Établissement des actes de naissance - Promotion de l’excellence chez les élèves pygmées

Source : Auteure

3.8.2. Variable dépendante

La variable dépendante ou variable expliquée est celle qui est influencée par la variable indépendante. Dans notre thème d'étude, il s'agit de « la scolarisation des enfants autochtones/pygmées ».

3.8.2.1. Opérationnalisation de la variable dépendante

Au niveau de notre thème de recherche, la variable dépendante qui est « la scolarisation des enfants autochtones/pygmées » a une double dimension : une dimension quantitative et une dimension qualitative comme il ressort du tableau ci-dessous.

Tableau 3: Opérationnalisation de la variable indépendante

Variable dépendante	Dimension	Indicateurs
La scolarisation des enfants autochtones/pygmées	Quantitative	<ul style="list-style-type: none">- Taux de scolarisation- Taux d'inscription scolaire des enfants pygmées- Nombre d'abandons scolaires
	Qualitative	<ul style="list-style-type: none">- Performances scolaires- Les difficultés scolaires- Niveau d'implication des parents dans l'apprentissage de leurs enfants

Source : Auteure

3.8.3. Tableau synoptique de l'étude

Le tableau synoptique est la représentation d'informations sous forme de colonnes et de lignes. Il sert de cadre logique au travail et permet d'n donner une vue globale.

Tableau 4: Tableau synoptique

Thème: Projets éducatifs et scolarisation des enfants autochtones: cas des projets en faveur des enfants pygmées de l'arrondissement d'Abong Mbang					
Questions de recherche	Objectifs de recherche	Variables de l'étude	Dimensions des variables	Indicateurs	Instruments de collecte des données
Question principale : Pourquoi le taux de scolarisation des enfants pygmées est toujours si faible malgré de multiples efforts ?	Objectif principal : Comprendre pourquoi le taux de scolarisation des enfants pygmées est toujours si faible malgré de multiples efforts du gouvernement et des ONG.	Variable indépendante : Projets éducatifs	Infrastructurale Matérielle Pédagogique Éducative Culturelle économique	Nombre Fréquence Qualité	Entretiens Recherche documentaire
		Variable dépendante : Scolarisation des enfants autochtones/pygmées	- quantitative - qualitative	Taux Nombre Niveau	Entretiens Recherche documentaire
Question secondaire 1 : Dans quelle mesure les facteurs structurels, culturels, économiques et sociopolitiques affectent négativement la scolarisation des enfants pygmées de l'arrondissement d'Abong Mbang ?	Objectif secondaire 1 : Analyser l'effet des facteurs structurels, culturels, économiques et sociopolitiques sur la scolarisation des enfants pygmées de l'arrondissement d'Abong Mbang.	Variable indépendante : Projets éducatifs	Infrastructurale Matérielle Pédagogique éducative	Nombre Niveau Qualité	Entretiens Recherche documentaire
Question secondaire 2 : Dans quelle mesure la faible implication ou participation des populations pygmées dans le cycle de vie des projets éducatifs ou de scolarisation conduit à des résultats mitigés ?	Objectif secondaire 2 : Analyser les effets de la faible implication ou participation des populations pygmées dans le cycle de vie des projets éducatifs sur les résultats de scolarisation escomptés dans l'arrondissement d'Abong Mbang.	Variable indépendante : Projets éducatifs	Identification Conception et planification Mise en œuvre Suivi-évaluation	Nombre Niveau Qualité	Entretiens Recherche documentaire

Au terme de ce troisième chapitre de notre travail portant sur la méthodologie de la recherche, nous avons commencé par présenter le site de l'étude. Il s'agit de l'arrondissement d'Abong-Mbang, chef-lieu du département du Haut-Nyong dans la région de l'Est. Nous avons par la suite construit une méthodologie en nous inspirant de travaux préexistants. Nous avons fait le choix d'adopter une méthode qualitative basée sur des guides d'entretiens et la recherche documentaire. Nous avons présenté la population d'étude, la technique d'échantillonnage, les instruments de collecte des données et le déroulement de la collecte des données. L'analyse des données s'est faite par le truchement de l'analyse de contenu. Les résultats de ces analyses seront présentés dans le chapitre suivant.

CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

L'objet de ce chapitre est de présenter les résultats de la recherche, laquelle commencera par une présentation des données du profil des répondants et celles liées à la situation scolaire des enfants pygmées de l'arrondissement d'Abong Mbang. Suivra ensuite l'exposé des données relatives aux projets et actions du gouvernement en matière de scolarisation des enfants pygmées. Afin, nous allons présenter les données correspondantes aux projets et actions des organisations non gouvernementales en faveur de la scolarisation des enfants pygmées. Les commentaires intégreront au besoin les statistiques issues de la recherche documentaire et les extraits des propos des sujets interviewés en guise d'illustrations.

4.1. PRÉSENTATION DU PROFIL DES RÉPONDANTS

L'ensemble des acteurs de la communauté éducative de l'arrondissement d'Abong Mbang ont été impliqués dans le cadre de cette étude comme il ressort du tableau ci-dessous présentant le profil des acteurs interrogés.

Tableau 5 : Profil des répondants

Profil du répondant	Fonction/statut	Effectif
Autorités administratives	Délégué départemental de l'éducation de base	1
	Inspecteur d'arrondissement	1
	Délégué d'arrondissement des affaires sociales	1
	Adjoint au Maire	1
	Chef service de la statistique scolaire	1
	Cadre technique de la délégation départementale	1
Chefs d'établissements et enseignants	Directeur d'école	4
	Enseignants	2
ONG, Parents et élèves	Responsable d'ONG et promoteur des projets éducatifs	1
	Parents d'élèves	2
	Élèves Baka	2

Source : Enquête de terrain.

4.2. LA SITUATION SCOLAIRE DES ENFANTS PYGMÉES (BAKA) DE L'ARRONDISSEMENT D'ABONG MBANG

Nous avons cherché à répondre à deux questions fondamentales pour apprécier la situation scolaire des enfants pygmées de l'arrondissement d'Abong Mbang. La première est de savoir si l'on trouve assez d'élèves Baka dans les écoles primaires. La seconde question est de savoir si ces élèves restent longtemps à l'école jusqu'à la fin du processus des six années du primaire. Dans le premier cas il s'agit des inscriptions des enfants pygmées à l'école. Dans le cas contraire nous parlons de la sous-scolarisation. Dans le deuxième, il s'agit de la rétention des enfants à l'école. Le contraire c'est la déscolarisation. Nos enquêtes ont révélé l'existence des phénomènes de sous-scolarisation et de déscolarisation.

4.2.1. La persistance d'un faible niveau de scolarisation des enfants pygmées

Il y a encore quelques années les pygmées, dans leur ensemble, étaient hostiles à la scolarisation de leurs enfants. Mais ces dernières années on constate une évolution des tendances. La jeune génération va de plus en plus à l'école. On note, en effet, une augmentation du nombre d'enfants autochtones scolarisés par rapport à la situation d'il y a quelques années. Pour certains répondants, « le taux de scolarisation est un peu élevé comme on peut le constater ça essaye d'évoluer parce qu'il y a des programmes qu'on met sur pied pour les amener à aller à l'école. Mais dès que ces activités commencent, ils désertent l'école quand on déserte l'école là, on ne peut pas dire qu'on a une situation scolaire vraiment stable » (**Répondant n°2**).

Bien qu'on constate une régression des effectifs des élèves Baka entre 2016 et 2021 pour l'arrondissement d'Abong Mbang. En effet, les données obtenues au niveau régional pour l'année scolaire 2016-2017 montrent qu'on enregistrait, au niveau d'Abong Mbang, 308 enfants pygmées alors que celles de 2020-2021 obtenues au niveau du même arrondissement font mention d'uniquement 170 enfants pygmées inscrits.

Le tableau 6 donne un aperçu des effectifs des élèves Baka enregistrés dans les établissements primaires de la Région de l'Est. Ceux-ci sont estimés à 6 526 élèves pour l'année scolaire 2016 – 2017.

Tableau 6: Statistiques sur les élèves Baka dans la région de l'Est pour l'année 2016-2017

Département	Arrondissement	Nombre d'élève Baka
Haut Nyong	Abong Mbang	308
	Dimako	75
	Doumaintant	75
	Doumé	147
	Loumié	603
	Messamena	226
	Messok	472
	Mindourou	537
	Ngoyla	432
	Somalomo	37
Sous total 1		2 735
Boumba et Ngoko	Gari Gombo	127
	Moloundou	2 708
	Salapoumbé	743
Sous total 2		3 625
Kadey	Ndem Nnam (Nguelebok)	166
Sous total 3		166
TOTAL GÉNÉRAL DANS LA RÉGION DE L'EST		6 526

Source : Délégation régionale MINEDUB pour la région de l'Est : données 2016 – 2017.

Au niveau départemental, selon le Chef service des statistiques scolaires de la délégation départementale du Haut Nyong, on enregistre : « 1911 de BAKA dans tout le département sur un effectif de 63622 inscrits » (**Répondant n°4**) pour l'année scolaire 2020-2021 soit 3% au lieu de 2735 élèves comme mentionné dans les statistiques régionales.

Pour ce qui est de l'arrondissement d'Abong Mbang, les données statistiques collectées au niveau de la délégation départementale et de l'inspection d'arrondissement de l'éducation de base font état de ce que pour cette année scolaire 2020-2021, sur 8 126 élèves inscrits que compte la ville d'Abong Mbang on enregistre uniquement 170 élèves Baka (pygmées) soit 2,09%. Selon les déclarations Monsieur l'inspecteur de l'éducation de base, recueillies lors de nos enquêtes de terrain, ces élèves Baka se retrouvent principalement dans quatre écoles de l'arrondissement, il déclare en effet : « Dans notre arrondissement nous

avons au total quatre écoles qui abritent ces populations pygmées. Nous avons l'école publique de MISSOUME qui est majoritairement pygmée, nous avons l'école primaire publique d'OBOUL, nous avons l'École primaire publique TIMBE 1 et nous avons l'école primaire publique de TIMBE 2. Voici les écoles qui abritent les populations pygmées et les enfants pygmées » (**Répondant n°2**).

Les données statistiques obtenues auprès de l'inspection de l'éducation de base permettent de confirmer ces dires comme il ressort du tableau ci-dessous.

Tableau 7: Statistiques sur les élèves de l'arrondissement d'Abong Mbang pour l'année 2020-2021

Secteurs	Effectifs par sexe			
	Garçons	Filles	Total	Élèves BAKA
Publique francophone	2967	2744	5711	168
Publique bilingue	438	430	868	02
Privé	799	748	1547	/
TOTAL	4204	3922	8126	170

Source : Enquête de terrain.

Ainsi, malgré quelques progrès réalisés, on constate dans ce tableau que la représentation des enfants autochtones dans le système éducatif régional, départemental et local est insignifiante. À peine 170 enfants pygmées Baka sont scolarisés sur un effectif total de 8 126 élèves de l'arrondissement concernée soit 2,09 %. Ce faible pourcentage démontre que beaucoup d'enfants d'âge scolaire dans les communautés autochtones ne vont pas à l'école. Il apparaît ici que la demande en éducation est encore faible. Il y a donc un problème important de sous-scolarisation. Un de nos répondants va d'ailleurs affirmer : « La situation scolaire des Baka n'a pas assez évolué parce que en réalité, les enfants pygmées dans le cycle primaire sont minoritaire. Ils accèdent difficilement au secondaire et puis au secondaire, il y a déperdition telle que sur 10 enfants pygmées qui sont allés là-bas, on peut trouver seulement 02 qui peuvent atteindre le niveau de la terminale » (**Répondant n°1**).

Cette réalité révèle les limites du travail de sensibilisation mené dans les communautés autochtones par l'État, les ONG internationales et nationales, et plusieurs autres intervenants. Cette sensibilisation n'a pas encore déclenché, au niveau des populations autochtones, l'engouement pour la scolarisation de leurs enfants. Ce phénomène de sous-scolarisation est considérable et mérite une attention particulière.

4.2.2. Un fort taux d'abandon scolaire chez les enfants pygmées d'Abong Mbang

L'analyse des données démontre que la plupart des élèves autochtones ne terminent pas leurs études. Ils les interrompent en cours du cursus. On constate sur le terrain notamment dans les écoles primaires que les effectifs d'élèves pygmées vont décroissant des niveaux inférieurs au niveau supérieurs. Il y a plus d'élèves dans les basses classes, alors qu'en classe de CM2 il y a moins d'élèves. Ce qui traduit l'existence de nombreux abandons au cours du cursus. En effet, la scolarisation des enfants des peuples de la forêt et particulièrement, les jeunes Bakas de la région de l'Est, reste encore une problématique au Cameroun. Même si le nombre d'enfants scolarisés de ce groupe social augmente progressivement, le fait demeure que ceux qui sont censés être sur les bancs, pour la plupart, ne le sont qu'en début d'année scolaire.

À titre d'illustration, à la rentrée scolaire 2018-2019, l'école de Payo, comptait 182 élèves dont 65 Bantous et 117 Bakas. En janvier 2019, plus de la moitié des élèves Bakas avait déserté les bancs. Dans un tel contexte on comprend mieux l'affirmation de l'Inspecteur d'arrondissement selon laquelle pour ce qui est des enfants pygmées ou Baka : « l'inscription est assez élevée dans la mesure où ils s'inscrivent au départ mais lorsque leurs moments arrivent, les moments de cueillette, de chasse arrivent, ils désertent » (**Répondant n°2**) ou celle du Directeur de l'école publique de LAKABO : « En ce qui concerne la situation scolaire des enfants pygmées à l'école publique de LAKABO, elle est en générale triste, triste dans la mesure où connaissant la vie quotidienne des pygmées, sachant que les pygmées sont des gens qui sont en perpétuel mouvement » (**Répondant n°10**) ou encore d'un autre directeur d'école « J'ai terminé l'année avec deux enfants BAKA dans mon établissement scolaire. Ce sont des enfants hyper intelligents qui ont commencé de la SIL au CM2. Ce qui est là c'est qu'il y'a des périodes où ils abandonnent l'école. Par exemple en saison sèche au mois de janvier quand la pêche commence, ils abandonnent l'école » (**Répondant n°8**).

En résumé, les différentes données ci-dessus présentés, font apparaître clairement l'existence de deux groupes de problèmes : les problèmes liés à la sous-scolarisation et les

problèmes liés à la déscolarisation. Les causes qui les produisent sont nombreuses. Il est nécessaire de les connaître pour agir avec efficacité en faveur de la scolarisation durable du plus grand nombre d'enfants pygmées.

4.3. LES CAUSES DE LA FAIBLE SCOLARISATION DES ENFANTS PYGMÉES (BAKA) DE L'ARRONDISSEMENT D'ABONG MBANG

La modestie de la présence des enfants pygmées dans les rangs des effectifs d'apprenants du primaire serait due en grande partie à leur faiblesse numérique, car ce pourcentage semble correspondre plus ou moins avec celui des Pygmées dans la population totale du pays (INS, 2010). Cependant, la situation apparaît différente si on ramène l'observation au niveau micro, comme c'est le cas dans la présente étude. Plusieurs raisons ont été énoncées dès lors, par nos répondants.

Il ressort de l'analyse de nos données de terrain que les causes de sous-scolarisation et déscolarisation précoce des enfants pygmées sont nombreuses. Elles peuvent être regroupées en quatre catégories : les causes culturelles, économiques, sociopolitiques et structurelles.

4.3.1. Les causes culturelles

Il s'agit dans cette catégorie des causes liées aux populations autochtones, c'est-à-dire à leur mode de vie. Dans cette catégorie ont été identifiés les facteurs ci-après : la méfiance à l'égard de l'école, le nomadisme des parents et le manque de motivation des enfants.

Le pygmée manifeste une méfiance à l'égard de l'école. Cette méfiance est en partie due à la langue utilisée lors de la transmission des enseignements scolaires. Un de nos informateurs va d'ailleurs affirmer : « Ils ont des difficultés dans la mesure où la langue française se présente comme une langue étrangère de 1 et de 2 du fait qu'ils ne cultivent pas au village, la famine bat le plein si bien que quand l'enfant arrive à l'école le matin, il n'est pas rassuré de terminer la journée à l'école parce qu'étant à l'école, l'enfant pense déjà à ce qu'il va manger au retour ce qui fait que ce que le maître enseigne, il n'est pas concentré, il n'est plus là. Et même au sein de LAKABO, connaissant leurs maisons et tout, ils ont de la peine à venir à l'école et aussi les filles BAKA commencent le sexe très tôt » (**Répondant n° 10**). L'école étant un élément du modernisme, les pygmées s'en méfient et la rejettent. Cette méfiance se justifie par les faits suivants : les pygmées ont développé des pratiques traditionnelles d'éducation de leurs enfants qu'ils ne voudraient pas voir disparaître et qu'ils n'accepteraient pas d'abandonner. L'école moderne transmet à leurs enfants une civilisation

qui n'est pas la leur et les éduque selon les us et coutumes contraires aux leurs. Cette institution est donc soupçonnée de déraciner leurs enfants. Aussi la rejettent-ils. Cette attitude rappelle, à bien d'égards, celle affichée par les bantous au moment de l'implantation des premières écoles coloniales au Cameroun.

Cette méfiance est également consécutive à l'attitude générale de non confiance que les autochtones ont en face des bantous. Un élève Baka lors de notre enquête de terrain va déclarer : « Nos camarades bantous nous menacent beaucoup à l'école, ils nous insultent chaque fois et disent que nous sommes des singes » (**Répondant n°16**). En effet l'école est perçue comme un instrument de domination aux mains des bantous qui manifestent des comportements de mépris à leur égard. Ainsi la communauté bantoue peut être considérée comme un des nombreux freins à la scolarisation des jeunes pygmées. Claude Abé (2011) soulignait déjà à cet effet que :

Toutes les écoles sont situées dans le territoire des Bantous, comme si l'école devait d'abord passer par chez eux avant d'atteindre leurs subordonnés que sont les Pygmées. Il y a là une reproduction de l'imaginaire du rapport institué avec l'arrivée du colon, notamment celui que l'on a observé dans le processus qui a conduit à l'introduction des Pygmées dans les circuits commerciaux durant la période coloniale. Les Bantous ont la possibilité de contrôler l'accès à l'école des Pygmées en leur interdisant de séjourner dans leur territoire sous peine de sanction. Ce contrôle géostratégique de l'espace d'accès à l'école suggère que l'institution scolaire semble avoir accepté la subordination des Pygmées aux Bantous, ce qui peut amener l'observateur à considérer qu'il y a là discrimination raciste de l'État camerounais du fait de la reconnaissance de la condition dominée des Pygmées par les pouvoirs publics.

En outre, le manque d'information sur les finalités de l'école et les bénéfices qu'elle donne à terme pour le développement de la communauté et l'épanouissement des individus et la durée de la scolarisation constituent un handicap. Les pygmées trouvent trop longue la durée de la scolarité. Le long séjour à l'école tranche avec le mode de vie de ces sociétés chasseurs- cueilleurs qui ne se soucient pas de stocker des denrées ou d'accumuler des richesses pour garantir leur survie. Ils vivent dans l'immédiat. Un acteur dit à ce propos que « les pygmées comparent l'école à une plantation de caféier où il faut attendre longtemps pour récolter les fruits alors que la chasse vous donne à manger tout de suite ». Quoi qu'il en soit, pour le pygmée, l'enfant doit produire, c'est-à-dire, aller à la chasse, récolter le miel, chercher les chenilles, pour contribuer à la survie du groupe unitaire auquel il appartient.

En fin, il manque dans les communautés autochtones des modèles de réussite à partir de l'école, qui pourraient stimuler les jeunes et susciter chez eux des vocations pour les études.

Les parents sous estiment les atouts de leurs enfants. Cette attitude de doute est symptomatique du complexe d'infériorité dont souffrent ces parents. Le bantou étant jugé supérieur, ce qu'il fait, ne saurait être accessible aux enfants autochtones : « Les pygmées ont toujours pensé que leurs enfants ne peuvent pas réussir. Ils font de l'école un mythe. Aussi préfèrent-ils les envoyer à la chasse », affirme un acteur.

Toutes ces raisons expliquent l'échec de plusieurs tentatives de scolarisation décidées par les autorités du pays.

Une autre cause culturelle non moins importante est liée au mode de vie nomade des pygmées. Le nomadisme des parents a été plusieurs mentionné par nos informateurs comme principale cause de l'instabilité et de l'abandon scolaire des enfants pygmées. Dans ce sens un premier enquêté pense affirmer : « Comme cause, je peux parler de leur mode de vie nomade. Parce que on ne peut pas avoir le même nombre d'élève inscrits au premier trimestre ou en début d'année jusqu'en fin d'année, c'est impossible » (**Répondant n°7**). Dans le même ordre d'idées, un deuxième enquêté précise : « Il y a d'abord les mouvements migratoires liés aux saisons, ils passent le temps dans les campements. Donc c'est des nomades ; après ils quittent l'école avec les parents au niveau des cours d'eau là au moment de la pêche, dans la pleine forêt au moment de la cueillette. Maintenant aussi, l'homme BAKA ne sait pas préparer son lendemain, il vit le jour, le jour. Pour lui l'école n'a pas de signification ; entre aller à l'école et chercher de quoi manger, il préfère aller chercher de quoi manger. Maintenant aussi, même ceux qui les suivent à un moment se découragent on les trouve un peu négligeant et maintenant les stigmatisent et vous savez quand quelqu'un n'est pas suivis véritablement il n'est pas avec vous il abandonne. Bon autre aspect, autre chose à retenir c'est que le BAKA aime se faire exploiter » (**Répondant n°1**). Un troisième informateur pense dans le même sens que : « C'est un problème naturel d'abord le pygmée adore le forêt, la chasse, la pêche et la cueillette. Maintenant transformer, les enlever dans cette vision pour leur montrer la vision de l'éducation moderne, ce n'est pas une chose facile. Petit à petit le gouvernement est en train de les convaincre, par exemple : l'ouverture des écoles à proximité et les efforts des ONG. Mais la réalité c'est que la nature, ce n'est pas facile à changer » (**Répondant n°5**).

En effet, les pygmées dépendent des largesses de la nature. À cet effet ils fonctionnent selon un calendrier d'activités qui nécessitent leurs déplacements périodiques en forêt. Par exemple, dans la zone d'étude, les pygmées sont absents des villages au cours des mois de janvier, février, mars, juillet, août, septembre. À chaque période correspondent des activités

de production selon les largesses de la nature : Janvier, février, mars : période de pêche et de chasse ; Juillet, août, septembre : période de cueillette des fruits, des chenilles et de la chasse. Ainsi les pygmées de cette zone ne peuvent vivre au village que pendant trois mois (avril, mai, juin). L'enfant est obligé d'interrompre momentanément ses études pour participer à ces activités productrices nécessaires à la survie de son groupe unitaire.

Le calendrier scolaire, qui exige la sédentarisation des élèves, est donc en déphasage avec celui de la communauté pygmée. Pourtant les enfants pygmées ne manquent pas d'aptitude à l'école. « Ils peuvent assimiler convenablement les cours. Certains font même des meilleurs résultats par rapport aux enfants bantous. Mais c'est la coupure momentanée qui ralentit leur intelligence » affirme un enseignant. En effet, le calendrier et les horaires rigides de l'enseignement formel constituent l'entrave à une adhésion pleine et entière des populations autochtones à l'éducation.

Les élèves doivent aller à l'école à des périodes de l'année et à des heures de la journée bien particulières. Ce rythme a été défini et établi avec soin pour les besoins des populations tout à fait sédentaires suivant une scolarité classique. Il ne tient pas compte des migrations saisonnières et des rythmes de travail des peuples de la forêt et des bororos. Le conflit entre leur emploi du temps saisonnier et journalier d'une part et le calendrier d'une école formelle et le rôle décisif que leurs enfants jouent dans les systèmes de production d'autre part leur font donc éprouver une très grande réticence à envoyer leurs enfants à l'école. En outre, le déplacement constant des communautés forestières et des Bororos d'un campement à un autre, n'assure pas toujours que pour les enfants envoyés à l'école, qu'ils terminent leur scolarité, du moins en ce qui concerne l'école primaire.

Les mariages précoces nuisent à la scolarisation des filles autochtones en général et pygmées en particulier. Dans plusieurs des communautés, les jeunes filles arrêtent leur éducation en raison des mariages précoces ; les parents, craignant pour l'avenir de leurs filles, les envoient en mariage parfois à l'âge de 13 ans. Les mariages précoces sont donc courants chez les pygmées. Le mariage est utilisé comme une astuce pour démotiver les enfants de suivre les études en vue de les fixer dans le campement. Les mariages précoces en milieu pygmée ne concernent pas seulement les filles, mais aussi les garçons, il a été rapporté, à propos, le cas d'un jeune pygmée en classe de 4ème dans un collège, qui subit des pressions de ses parents pour abandonner les études afin de repartir au village vivre en compagnie d'une femme qu'ils lui ont épousée : « un jeune pygmée, élève au collège en classe de 4ème affirme

que c'est avec les fruits de la chasse qu'il supporte personnellement ses frais scolaires. Ses parents lui font des pressions multiples pour l'inciter à abandonner ses études. C'est ainsi qu'ils ont doté une femme pour lui, à son insu, et l'ont obligé à l'accepter comme épouse en lui donnant également une case ».

La sous scolarisation est enfin directement liée aux enfants pygmées eux-mêmes : « On peut parler du fait qu'ils ne sont pas assidus à l'école d'où le faible rendement, l'absentéisme, le manque de fourniture scolaire » (**Répondant n°4**). « Puis que je vous ai déjà parlé de toutes ces causes-là, j'ai dit qu'il n'y avait pas d'objet motivationnel il n'y a de sujet motivateur qui peut leur dire qu'allons à l'école, l'école peut nous faire changer de mode de vie, ils ne connaissent pas ça » (**Répondant n°1**). « Les causes de la faible scolarisation c'est le manque de motivation, ces enfants ont besoin d'un encadrement particulier des Maires ; ce que nous faisons c'est un rôle de sensibilisation nous allons vers les parents pour leur demander d'envoyer les enfants à l'école ils envoient mais à la période de pêche, de chasse et de cueillette, ils désertent les classes » (**Répondant n°5**). L'absence de motivation constitue donc une cause explicative de la faible scolarisation des enfants pygmées. C'est dans ce sens qu'un de nos informateurs pense que vous accroître la scolarisation des enfants pygmées notamment Baka, il faut créer des modèles. Il affirme ainsi : « Je me dis que, peut-être en prenant leurs frères à l'éducation parce que c'est difficile de rencontrer un pygmée enseignant, peut être que si on prend leur frère en tant qu'enseignant et on les affecte aussi, peut être que en voyant, ils vont vouloir devenir comme leur frère par-là, ils vont considérer l'éducation comme une priorité. Parce que lorsque vous voyez quelqu'un de grande taille en présence d'eux, ça les frustre c'est psychologique. Mais son frère qui parle le même patois que lui, qui a la même morphologie que lui, je crois que ça pourrait d'avantage les intéresser à l'école » (**Répondant n°2**).

4.3.2. Les causes sociopolitiques

Dans cette catégorie nous avons classé les causes liées au statut juridique et social de l'élève pygmée dans la société. Le fait le plus important est la manifestation des comportements discriminatoires et vexatoires des élèves bantous à l'égard des jeunes pygmées. À l'école, les élèves pygmées sont victimes des comportements discriminatoires et vexatoires de la part de leurs collègues bantous. Ils sont repoussés par eux aux motifs qu'ils sont sales, mal habillés et qu'ils dégagent de leurs corps des odeurs nauséabondes. En classe on enregistre beaucoup de comportements inamicaux des élèves bantous : ils refusent de

s'asseoir sur le même banc que leurs collègues pygmées. Dans la cour de l'école on constate le même phénomène de discrimination. Les deux groupes d'élèves vivent séparés : les pygmées se retrouvent entre eux et ne participent pas aux activités récréatives collectives. Il en est de même des bantous qui ne jouent qu'entre eux.

Les enfants pygmées qui sont inscrits à l'école sont donc souvent confrontés au mépris, aux injures, aux moqueries et à la discrimination qui leur sont infligés dans les écoles Bantu. Ces enfants rentrent donc de l'école traumatisés et face à cette situation, il arrive que les parents, découragés, décident de les y retirer même s'ils doivent mettre fin à leur étude. (Whitehead et Dahlgren, 1991 ; UNESCO, 2003 ; CED, 2010).

Le témoignage d'un acteur illustre à suffisance cette réalité : « (...) tant que des élèves (pygmées) étaient nombreux dans les grandes classes, tout se passait assez bien. Mais, dès le départ des aînés, les brimades entre enfants commençaient. Les enfants bantous en direction des pygmées...Devant ce tableau critique, les réactions des enfants pygmées ne se faisaient plus attendre. Ils ne venaient plus à l'école. Ils désertaient la classe [...] Ils préféreraient courir en forêt, chasser les oiseaux. Ils reviennent un jour aux environs du village et réapparaissent aussi subtilement qu'ils ont disparu ». Le président d'une APEE témoigne de l'existence de ces mauvais rapports : « Les enfants bantous ne laissent pas respirer les enfants pygmées surtout si ces derniers sont intelligents en classe. Les enfants bantous n'acceptent pas d'être déclassés par les enfants pygmées. Les enfants bantous, par jalousie, organisent des battues des enfants pygmées qui réussissent à bien faire les devoirs alors que les enfants bantous n'ont pas réussi à les faire. Mais les enfants pygmées ne réagissent pas, ils préfèrent fuir. En classe les enfants bantous n'acceptent pas de s'asseoir sur le même banc que le pygmée. Il faut avoir une tête de mule pour revenir toujours à l'école ». L'absence de texte particulier interdisant les mauvais traitements à l'égard des autochtones ne favorise pas l'amélioration de ces rapports. En effet les règlements d'ordre intérieur des écoles ne semblent pas rigoureux pour lutter contre les stéréotypes négatifs, les dénis des droits, la ségrégation, les mauvais regards des bantous, les railleries dont les élèves pygmées sont l'objet et les paroles vexatoires qui leur sont adressées. Au courant de ces comportements discriminatoires, les parents pygmées sont réticents à envoyer leurs enfants à l'école ou de les laisser continuer les études.

En outre, comme l'affirme le service de la statistique du département du Haut Nyong, « la communauté locale ne joue aucun rôle, au contraire c'est un frein pour le développement BAKA parce qu'il faut utiliser le père, la mère, les enfants pour les travaux champêtres ils

aiment la main d'œuvre gratuite et abondante. Donc s'il faut prendre jusqu'au petit fils ça serait bien pour eux. La population locale n'aide pas le BAKA à sortir de sa situation. Pour eux ils sont des mains d'œuvre s'il faut aller à l'école, ils sont contre car ça fait une main d'œuvre de moins ». Dans le même ordre d'idée, un directeur d'établissement scolaire affirme : « au-delà de la sensibilisation des parents BAKA, il faut aussi sensibiliser les Bantous que les enfants BAKA sont aussi comme les autres enfants ; il Ya une sorte de marginalisation » **Répondant n°7.**

4.3.3. Les causes économiques

Les causes économiques se résument dans l'état de paupérisation des parents pygmées. Au Cameroun comme dans beaucoup de pays africains, la scolarisation induit de nombreuses dépenses liées à l'achat perpétuel des outils d'écoliers, aux allocations des enseignants bénévoles (les écoles manquant d'enseignants fonctionnaires), aux cotisations scolaires. Les parents Baka doivent verser des frais de scolarité qui s'élèvent parfois à cinq mille francs CFA voire plus, pour couvrir les frais d'inscriptions, les frais d'association de parents d'élèves (APEE), le carnet médical et le livret scolaire. Dans ces frais ne sont pas incluses les sommes nécessaires au matériel scolaire des élèves et des autres dépenses liées à l'éducation. Ceci constitue une dépense lourde pour ces populations faisant déjà face de grandes difficultés financières (Bigombe, 2008 ; CED, 2010 ; Kolokosso, 2010). C'est une situation qui ne satisfait guère. De l'avis général des associations des parents d'élèves et d'enseignants, les charges scolaires pèsent trop sur les parents qui, d'ailleurs, s'en plaignent. Ces plaintes se justifient par l'état de paupérisation générale dans lequel vivent les populations camerounaises comme le montre l'Enquête Camerounaise auprès des Ménages (ECAM) : plus de la moitié de la population camerounaise vit en dessous du seuil de pauvreté. Les parents d'élèves sont donc pauvres, les pygmées le sont plus.

En effet les pygmées vivent dans une extrême pauvreté. Désiré Nkoy Elela, dans une étude menée sur les autochtones de la République Démocratique du Congo, du reste confronté aux difficultés semblables à celles que connaissent les pygmées de la région de l'Est-Cameroun, écrit à propos : « Il est de notoriété publique que les pygmées vivent dans un dénuement le plus complet. Leur situation peut être considérée comme le seuil de la pauvreté. En plus de l'absence des moyens de production, les quelques rares pygmées qui se livrent à des activités lucratives sont confrontés au refus des autres de rétribuer correctement leur travail ». Leurs produits de chasse et de récolte, sont vendus à de vils prix aux bantous (qui en

fixent le prix à la place du vendeur), et ne leur rapportent pas suffisamment d'argent pouvant leur permettre de faire face aux dépenses récurrentes de la scolarité des enfants.

De nombreux témoignages montrent à quel point la pauvreté des parents autochtones a des effets pervers sur la scolarité de leurs enfants. Nous en avons retenu les suivants : un acteur déclare que : « les parents sont pauvres, ils n'ont pas assez de moyens ; s'il faille que ces enfants poursuivent leur scolarité ailleurs, ça devient impossible. Parce que s'il faille que l'enfant, après son CEP, doit* (doive) aller en ville pour continuer ses études, il lui faut un local, un logement il faut qu'il vive, qu'il se vêtisse* (vêtit), il y'a aussi les contraintes scolaires et quand tout ça n'est pas à jour, ça devient compliqué, l'enfant va fuir » (**Répondant n°8**). Un parent pygmée nous confesse d'ailleurs : « L'année prochaine je ne pourrai pas envoyer mes enfants à l'école car je n'ai pas d'argent pour cela » (**Répondant n°13**). Ce qui va amener un autre acteur à affirmer : « Les droits scolaires retardent la scolarisation des enfants pygmées. Une fois scolarisés, ces enfants sont abandonnés à eux-mêmes à cause de la pauvreté des parents. Ils obtiennent difficilement des outils d'écoliers et arrivent crasseux à l'école. Quand par exemple le cahier est fini, ils n'ont plus la possibilité d'en avoir un autre. Ils sont obligés de fuir l'école. Quand le stylo est fini, l'enfant peut faire facilement un mois sans venir à l'école si l'enseignant ne vient pas à son aide. L'enfant qui, au départ aime l'école, est obligé d'accompagner les parents en forêt pour cueillir des légumes ou dégousser l'arachide qu'il peut vendre » (**Répondant n°12**).

In fine, bien que les peuples pygmées comprennent de plus en plus l'importance de l'école, le parent pygmée joue un rôle qualifié de passif dans la scolarisation de son enfant. Des observations faites, peu de parents prennent part aux réunions à l'école et sont moins actifs et moins regardant que les autres parents non autochtones sur ce que font leurs enfants à l'école, dans le suivi des enfants à la maison. S'il est vrai qu'on observe dans certaines régions des parents autochtones qui participent activement à la vie scolaire de leurs enfants et qui se sont souvent montrés critiques contre certains comportements discriminatifs observés à l'école et pertinents dans les suggestions pour améliorer l'environnement scolaire, force est de reconnaître que la grande majorité reste encore passive,

Le rôle passif des parents autochtone s'observe aussi dans son incapacité à payer les frais de scolarité et les fournitures scolaires nécessaires à la scolarisation de leurs enfants. Certains essaient tant bien que mal de subvenir aux besoins de leurs enfants en gagnant de

l'argent à travers l'exercice des travaux champêtres, la chasse, la cueillette et autres petits travaux mais cela s'avère insuffisant pour soutenir de manière durable la scolarisation.

4.3.4. Les causes structurelles

Il s'agit ici des causes liées au déficit de fonctionnement des structures administratives par rapport aux besoins particuliers des autochtones. Trois causes majeures ont été soulignées lors des enquêtes : le manque de vulgarisation de la loi scolaire en ce qui concerne le droit à l'éducation ; l'inadéquation de la carte scolaire et du calendrier scolaire ; les « mauvaises pratiques pédagogiques ».

Le principe selon lequel « nul n'est censé ignorer la loi » n'est pas appliqué chez les pygmées. En effet les parents enquêtés ignorent la loi scolaire qui proclame le droit à l'éducation, et en même temps rend obligatoire la scolarité jusqu'à l'âge de seize ans. Ainsi, non seulement ils ne savent pas qu'il existe une loi qui donne droit à leurs enfants d'étudier gratuitement comme les enfants bantous, mais également ils ignorent qu'ils ont le devoir d'inscrire leurs enfants à l'école. Ce manque d'information révèle deux carences :

- Un déficit de sensibilisation et d'explication des textes à l'endroit des communautés pygmées par les autorités scolaires. « Nul n'est censé ignorer la loi », ce principe implique la responsabilité de ceux qui prennent les lois. Ils ne se limiteraient pas à la prise des textes, mais ils devraient aussi les vulgariser, sous tous les aspects, auprès des personnes concernées. Il semble que ce travail de vulgarisation à l'endroit des populations autochtones n'a pas été réalisé. Ce qui justifie pourquoi celles-ci ne sont au courant de rien ;
- L'absence des mesures d'application de cette loi scolaire dans la localité. En effet, ce texte souffre d'un manque d'application par ceux qui sont commis à cette tâche. Mais une question se pose pour chercher à savoir comment sont inscrits les élèves autochtones actuels. Les parents autochtones ont avoué, lors des enquêtes, confirmés par les enseignants, que la plupart de leurs enfants ont été inscrits par des tiers et non par les parents géniteurs. Il s'agit notamment des enseignants, des organisations caritatives, et d'autres personnes de bonne volonté.

Au sujet de l'inadéquation de la carte scolaire deux raisons ont été avancées, à savoir : l'absence ou l'éloignement de l'école du campement et la pénurie des enseignants.

A propos de l'absence ou de l'éloignement d'écoles des campements Baka, celles situées dans les villages Bantu sont à des dizaines de kilomètres des campements ; ce qui contribue aussi au découragement de certains parents pygmées à envoyer leurs enfants à l'école (UNESCO, 2003 ; CED, 2010). Un acteur souligne les difficultés rencontrées par les élèves autochtones : « habitant en forêt pour la plupart d'entre eux, il est pénible pour les parents d'envoyer les enfants à une école qui se trouve loin de leur campement. Ce qui représente un sérieux obstacle. Or la plupart d'écoles sont implantées loin des campements des pygmées ». La solution aurait consisté à laisser les enfants dans les localités où existe une école. Mais les parents pygmées ne sont pas disposés à le faire pour deux raisons essentielles : les enfants ne trouvent pas de tuteur dans ces localités ; vivant au jour le jour, il paraît difficile aux pygmées de faire des provisions de plusieurs jours pour leurs enfants qui peuvent vivre séparés d'eux pour des raisons d'études. La plupart d'enfants qui ont « osé » quitter leurs parents pour vivre dans la localité où est implantée une école finissent par abandonner les études faute de soutien.

Un autre problème évoqué est le manque d'enseignants, ayant pour conséquence immédiate la fermeture de certaines écoles de proximité. Il se pose donc véritablement le problème de la carte scolaire. En dépit des efforts fournis par l'État dans l'extension des écoles, la carte scolaire actuelle ne semble pas en adéquation avec les besoins éducatifs des pygmées. Ce qui constitue un motif de découragement pour certains parents qui voudraient bien envoyer leurs enfants à l'école.

Les mauvaises pratiques scolaires sont citées parmi les facteurs les plus importants de déscolarisation précoce des enfants pygmées. Elles se traduisent par : l'inadaptation des programmes scolaires ; le manque de matériel didactique adapté ; les pratiques pédagogiques inadaptées ; la non implication dans les associations des parents d'élèves autochtones ; le manque de mesures de suivi de la scolarité des élèves pygmées par les autorités scolaires et administratives ; le manque de dispositions réglementaires qui encouragent la scolarisation des autochtones.

Le système scolaire public n'est pas adapté à la culture des peuples autochtones pygmées (Bigombe, 2008). Les manuels scolaires ne sont pas disponibles dans leur langue et le calendrier scolaire est incompatible avec les saisons de chasse et la transmission des savoirs traditionnels à travers la pratique. Ainsi, dans la plupart des établissements scolaires la langue d'enseignement est le français, les langues locales venant en dernier recours par exemple lorsqu'un élève a des difficultés de compréhension (Kolokosso, 2010). Pourtant, d'après

Pyhälä (2012), de nombreuses communautés Baka préféreraient avoir une école Baka, où l'enseignement serait assuré par des enseignants Baka et en langue Baka (mais intégrant le français langue seconde dans le programme scolaire).

Les programmes d'enseignement actuels n'intègrent pas les diversités culturelles du pays. Ils ne prennent pas en considération les aspects des connaissances, des technologies et des modes de vie des communautés autochtones. De même dans les manuels scolaires les pygmées ne sont pas représentés. Les personnages qui y sont présentés, réfèrent exclusivement aux communautés bantoues. Les coutumes pygmées, même les plus positives, ne sont pas intégrées dans les programmes scolaires. Bien au contraire celles-ci sont tournées en dérision et combattues. Ainsi, les contenus des programmes scolaires reproduisent les stéréotypes négatifs véhiculés par les bantous. Ils renforcent la marginalisation dont est victime l'élève pygmée. En conséquence ce dernier se considère comme un étranger dans son école.

Ainsi, non seulement ces programmes ne répondent pas aux besoins éducatifs des élèves autochtones, mais aussi ils ne donnent pas la possibilité aux élèves bantous de connaître les réalités des populations autochtones. Ce qui aurait constitué un facteur important d'inclusion scolaire. Par ailleurs la conception et l'écriture des programmes scolaires relèvent du ministère. Ceux-ci sont implantés, sur tout le territoire national, par des instructions officielles ministérielles auxquelles doivent obéir tous les enseignants. De ce fait, il n'est pas laissé de place aux initiatives individuelles de modification des enseignants des écoles autochtones, pourtant confrontés à des réalités particulières sur le terrain. Dans ces conditions les élèves pygmées sont condamnés à consommer, sans bien les assimiler, les savoirs étrangers à leur milieu. Ce qui renforce leur désintérêt de l'école.

Dans la plupart des écoles de l'Est-Cameroun en général et de l'arrondissement d'Abong Mbang en particulier, il manque du matériel didactique collectif et individuel. Dans l'ensemble l'enseignement est donné de manière abstraite alors que beaucoup de notions enseignées réfèrent aux réalités que les élèves autochtones n'ont jamais vues. Sur le plan individuel, la situation n'est guère satisfaisante. Les petits écoliers manquent d'ardoise, de cahiers, de livre de lecture etc. Quand le matériel peut exister, celui-ci est souvent inadapté aux contextes des autochtones.

D'une manière générale, les enseignants du Cameroun accusent de nombreuses lacunes dans l'organisation des situations d'éducation. Ceux exerçant dans les écoles qui

accueillent les enfants autochtones éprouvent plus de difficultés. Ils exercent dans des contextes particuliers pour lesquels la formation initiale ne les a pas préparés. Ainsi ces enseignants reproduisent les modèles appris à l'école normale alors qu'ils sont en face des enfants à besoins spécifiques. La plupart d'entre eux s'adressent aux élèves autochtones sans tenir compte de ce que ceux-ci vivent dans des contextes différents de ceux des élèves bantous auxquels ils sont habitués. Nombre d'enseignants parmi eux ont des difficultés à développer des contacts individuels ou dans le cadre d'une organisation, avec les parents de leurs élèves. Ils s'enferment dans leur rôle de simple transmetteur des savoirs entre les quatre murs de la classe et n'agissent pas dans le milieu comme agent d'information, d'éducation pour provoquer le changement des comportements. Cette position se vérifie aisément par leur non-participation aux activités d'alphabétisation des populations.

Beaucoup d'enseignants reproduisent dans leurs discours et comportements des stéréotypes négatifs reflétant la discrimination. C'est ainsi que dans les classes mixtes, on retrouve souvent les élèves pygmées regroupés au fond de la classe. La plupart des enseignants des élèves autochtones, sinon tous, s'adressent à ces enfants sans tenir compte des blocages sociologiques et psychologiques qu'ils portent en eux et qui limitent leur épanouissement physique, émotionnel, affectif et intellectuel. Ces enseignants sont, donc, peu préparés à enseigner dans les écoles mixtes ou celles implantées dans les communautés pygmées. Les méthodes qu'ils utilisent sont inadaptées aux contextes dans lesquels ils exercent.

La participation des parents d'élèves autochtones aux activités des Associations des parents d'élèves et enseignants est quasi inexistante. Un directeur d'une école le mentionne : « Il est rare de voir les parents pygmées à l'établissement pour le suivi de la scolarité de leurs enfants. Ils ne participent pas aux réunions de l'école ». Cette non implication des parents pygmées aux APEE est reconnue mais condamnée par les associations des autochtones : « Les parents pygmées peuvent bien participer aux activités des associations des parents d'élèves ou des commissions de direction, malheureusement, ils sont influencés par les bantous surtout qu'ils sont difficilement insérés au sein des bureaux des parents d'élèves ou des commissions. Des autochtones ont difficilement des contacts avec les enseignants à cause de l'influence de ces derniers. Ainsi à peine 10% de parents pygmées contrôlent leurs enfants scolarisés » déclare un président d'APEE. Ces propos sont confirmés par un autre président d'APEE : « Non les parents des élèves pygmées ne participent pas aux activités de l'école. Ils n'assistent pas aux réunions de l'école. Ils ne s'intéressent pas à la gestion de l'école. Si par hasard un

parent peut être présent à une réunion de l'école, très souvent il est passif. Il ne donne pas son point de vue. Les parents pygmées ne contrôlent pas la fréquentation scolaire de leurs enfants. Ils n'ont pas de contact avec les maîtres ». Ainsi les parents pygmées se tiennent (ou sont tenus) en marge du fonctionnement des écoles fréquentées par leurs enfants. Cette marginalisation les renforce dans le simple rôle de parent géniteur. Ils ne se sentent donc pas concernés par le suivi de la scolarité de leurs enfants. Ce qui va amener l'inspecteur d'arrondissement à déclarer : « les parents pygmées s'en fou de la scolarisation de leurs enfants. C'est le maitre qui devrait venir au prêt de ces enfants, venez on part, lui il s'en fou. Moi je pense qu'est-ce qui faudrait créer des écoles dans les campements où on pourra dire dès que telle heure arrive, vous partez à l'école, telle heure vous retournez à vos activités ainsi de suite. Les parents ont encore besoin d'une vraie sensibilisation ».

Les inspecteurs et conseillers pédagogiques ont la mission de rendre des visites aux écoles. Mais au cours de celles-ci ils accordent peu d'attention à la situation de scolarisation des enfants autochtones. Ce qui se traduit par deux faits : l'absence des réunions de concertation au niveau des inspections portant sur la situation particulière de ces enfants. Bien plus, aucune journée pédagogique n'est organisée sur le sujet ; et l'absence dans les rapports des informations sur le suivi de la scolarité des enfants autochtones. L'absence des données concernant cette catégorie particulière d'élèves dans les annuaires statistiques du ministère, témoigne du faible niveau actuel de la question des autochtones dans le système d'enseignement. Ainsi à tous les niveaux, local et national du système, la scolarisation des enfants pygmées ne semble pas polariser suffisamment l'attention des décideurs.

Face à la faible scolarisation des enfants pygmées et ses multiples causes, plusieurs initiatives vont être engagés par plusieurs acteurs de l'échelle locale, nationale et internationale. Il est actuellement question dans le troisième chapitre de se pencher sur ces différentes initiatives.

4.4. LES PROJETS ET ACTIONS DE L'ÉTAT ET ONG EN MATIÈRE DE SCOLARISATION DES ENFANTS PYGMÉES (BAKA) DE L'ARRONDISSEMENT D'ABONG MBANG

Afin de mieux analyser les actions de l'État du Cameroun en matière de scolarisation des enfants pygmées de l'arrondissement d'Abong Mbang, il nous a semblé pertinent de commencer par s'interroger sur l'existence ou non d'une politique éducative en faveur des enfants autochtones ou du moins pygmées, tout en analysant les programmes scolaires et les

financements scolaires sous l'angle de la scolarisation des enfants pygmées. Il s'agit essentiellement ici de prendre l'avis de nos informateurs tout en triangulant leurs informations avec des données tirées de la recherche documentaire.

4.4.1. Politique éducative en matière de scolarisation des enfants pygmées

De l'avis de certains informateurs, notamment des autorités de l'administration déconcentrées du domaine de l'éducation du département du Haut Nyong et des directeurs d'écoles de l'arrondissement d'Abong Mbang rencontrés lors de notre enquête de terrain, il n'existe pas à proprement parlé de politique éducative en matière de scolarisation des enfants autochtones à l'instar des pygmées au Cameroun. Dans ce sens, un enquêté affirme : « pour ce qui est d'une politique en faveur des pygmées pour le moment je peux dire non. A ma connaissance peut être ailleurs » (**Répondant n°3**). Dans le même ordre d'idées un second enquêté déclare : « Je vais être honnête, une politique éducative, non moi je ne vois pas une politique hein » (**Répondant n°9**). Un troisième répondant justifie cet état de fait en ces termes : « la politique éducative est que l'école primaire publique est ouverte à tout le monde une politique particulière non, ce que nous faisons c'est la sensibilisation, l'école c'est pour tous » (**Répondant n°5**). Un autre informateur affirme par contre : « la politique éducative est celle que le gouvernement essaye un peu de mettre sur pieds en faisant appel aux ONG qui s'intéressent aux peuples défavorisés et avec aussi le système où ils recrutent les instituteurs d'une manière spéciale c'est-à-dire qui favorise les zones défavorisées à éducation prioritaires et cela inclut ces peuples BAKA » (**Répondant n°2**). À sa suite, un autre enquêté confesse : « du moins la politique que nous avons dans le département c'est l'ONG PLAN qui a essayé de travailler dans ce sens ; ils ont défini une politique là où il fallait former des enseignants à acquérir des connaissances et de pouvoir s'exprimer en langue BAKA » (**Répondant n°8**).

Toutefois, de l'avis d'autres informateurs, même s'il n'existe pas une réelle politique d'éducation spécifique aux populations autochtones notamment pygmées, au Cameroun, « l'Etat a un regard sur la scolarisation des BAKA parce que quand on fait les statistiques on demande toujours quels sont le taux de BAKA c'est-à-dire que l'État a un regard sur les BAKA. Maintenant au même titre que les enfants Bantous, les BAKA vont également dans les écoles ordinaires, ils sont dans les intra comme tout le reste, l'éducation au primaire étant gratuite, ils sont inclus dans cette gratuité de manière formelle, le peu qui supporte, ils viennent fréquenter normalement comme tout le monde » (**Répondant n°1**). D'après un autre répondant, « le ministère de l'éducation de base a pris en main l'éducation de ces peuples

marginalisés si bien que nous avons un programme à propos et on étudie en leur langue pour montrer qu'on a un intérêt particulier à leur propos. Voici par exemple des documents, nous avons des documents à propos « plan d'amélioration de l'école publique de MISSOUME 2013-2015 » (**Répondant n°7**). Un troisième informateur renchérit : « il y'a par exemple les affaires sociales qui encouragent les BAKA à aller à l'école en leur fournissant les fournitures scolaires comme je l'ai dit tantôt même comme ces fournitures arrivent toujours en retard. Parfois les affaires sociales constituent les dossiers des enfants là au CEP » (**Répondant n°3**). Ces différents éléments vont amener un répondant à affirmer : « Le gouvernement pour ça met le paquet mais c'est les mesures d'accompagnement surement qui manque parce que dans toutes les écoles où il y a les BAKA ont fait l'effort d'envoyer les enseignants » (**Répondant n°4**).

Par ailleurs, d'après les données documentaires, le Gouvernement de la République du Cameroun, à travers le Ministère de l'Éducation de Base (MINEDUB), a lancé en 2018 pour une période de quatre (2018-2022), le Programme d'Appui à la Réforme du Secteur de l'Éducation au Cameroun (PAREC). Ce Programme vise à améliorer l'équité et la qualité de l'enseignement primaire avec une attention particulière pour les zones défavorisées définies sur la base des besoins et à renforcer le pilotage au niveau du secteur. Il entend également soutenir le gouvernement dans sa volonté de mettre en œuvre des réformes prévues dans la stratégie du secteur de l'éducation et de la formation.

Le PAREC s'articule sur les activités : (i) Recrutement des enseignants au primaire ; (ii) Formation des enseignants au nouveau curriculum ; (iii) Livres scolaires ; (iv) Acquis scolaires ; (v) Système d'Information Gestion de l'Éducation (SIGE) ; (vi) Développement du préscolaire. Le PAREC est conçu suivant une approche centrée sur les résultats et sera exécuté dans le cadre de la mise en œuvre des contrats. Il vise l'amélioration durable de l'accès des populations autochtones (pygmées) et marginales (bororos) aux services de base, en particulier celles vivants dans les communes sous structurées.

Néanmoins, la validation du « plan spécifique de l'éducation en faveur des populations autochtones » conçu dans le cadre du PAREC n'a eu lieu que très récemment (le mercredi 28 juillet 2021 à l'hôtel Azur de Yaoundé). Ce document est censé constituer une étape majeure de la politique inclusive dans la mise en place de la réforme initiée par le Gouvernement avec l'appui de la Banque mondiale.

4.4.2. Les programmes d'enseignements en rapport avec les réalités pygmées

De l'avis des acteurs rencontrés sur le terrain, les programmes d'enseignements sont de plus en plus adaptés aux réalités pygmées : « les curricula que le gouvernement a mis sur pieds ne peuvent pas être contestés. Nous avons comme principe que tout camerounais est enraciné à sa culture et puis ouvert au monde. Quand vous lisez bien, les cours sont contextualisés à tous les niveaux, même en zone BAKA c'est contextualisé » (**Répondant n°1**) ; « bon, les programmes sont bons, ces des bons programmes ils ne sont pas mauvais » (**Répondant n°2**) ; « les programmes sont bons, ils permettent aux pygmées de s'arrimer à notre société. Les programmes sont appréciables » (**Répondant n°5**) ; « je crois que les programmes sont adaptés à leur réalité parce qu'on évalue l'enfant par rapport à ses compétences sur les différentes disciplines » (**Répondant n°8**).

Quelques limites ont néanmoins été soulignées par nos informateurs : « les programmes sont bien mais c'est quand même fait d'une manière adaptée mais une autre chose c'est qu'il faut pouvoir recycler les enseignants qui doivent les enseigner » (**Répondant n°7**) ; « pour le moment les programmes actuels pour la réalité des BAKA, cela ne scie pas en tant que technicien sur le terrain, c'est moi qui ramène un peu ce que je peux faire pour eux en fonction de leurs activités » (**Répondant n°9**) ; « les programmes sont bons, mais c'est seulement le manque de documentation, il faut les mesures d'accompagnement, les livres » (**Répondant n°4**) ; « les programmes sont certes officiels mais dans ces zones-là, le rythme est un peu lent, on ne court pas ceux qui ont la possibilité d'arriver en ville, ils suivent le même rythme que les bantous » (**Répondant n°5**). Un de nos répondants va d'ailleurs affirmer : « les programmes sont presque standards, je ne vois pas un programme particulier » (**Répondant n°10**).

4.4.3. Financement de l'éducation en matière de scolarisation des enfants autochtones

Le financement de l'éducation des enfants pygmées reste faible en dépit des efforts du gouvernement et des organismes internationaux et nationaux à accompagner ce domaine. Selon les acteurs interrogés, il n'existe pas de budget spécifique à l'éducation des enfants pygmées : « non, il n'y en a pas. Tout ce que l'État fait, c'est de donner les crédits de fonctionnement mais cela concerne tous les enfants y compris les Bantous » (**Répondant n°3**) ; « un budget en tant que tel non, au niveau de l'État parce que les enfants pygmées bénéficient également des mêmes budgets que toutes les autres écoles publiques. Maintenant

là où ils, ont un peu d'avantages, c'est avec les ONG » (**Répondant n°5**) ; « bon, c'est le gouvernement qui connaît comment il fait ses choses. Si c'est un Budget c'est-à-dire qu'on peut dire que les budgets sont gérés par les inspecteurs d'arrondissement mais on ne pense pas parce que l'autre là, il est difficile d'entendre que ça arrive parce que quand le paquet minimum arrive en détail combien de fois le budget qui est alloué » (**Répondant n°2**).

Certains informateurs reconnaissent néanmoins qu'il existe quelques fonds alloués à certaines écoles de l'arrondissement : « oui, rien que MISSOUME qui bénéficie de cela, l'école primaire publique de MISSOUME le ministère a alloué un crédit de fonctionnement c'est-à-dire le matériel didactique, le crédit c'est pour les enseignants ce n'est pas beaucoup plus pour les enfants eux même » (**Répondant n°2**) ; « les fonds passent par les affaires sociales c'est eux qui gèrent les projets des BAKA parfois en fait l'État les mets dans le même sciage ils ont aussi les avantages comme tous les autres ils sont intégrés. : il y'a des ONG qui font aussi cela hein » (**Répondant n°1**).

De l'avis de nos informateurs, le financement de l'éducation des enfants pygmées fait face à de nombreuses difficultés. Ainsi, les directeurs d'établissements scolaires affirment : « lorsqu'on finit de signer la paperasse, pour que le directeur entre en possession de cela, les financiers nous mènent la vie dure oui ce n'est pas aisé si bien qu'un directeur d'école pour qu'il entre en possession du montant alloué pour son école, je prends l'exemple de cette année, ils n'ont pas encore reçu le premier semestre il y a les difficultés de financement. Les crédits arrivent mais le financement vraiment arrive en retard. On nous dit les raisons de caisse, la disponibilité des caisses. Parce que c'est chaque poste comptable qui finance toutes ces écoles » (**Répondant n°2**) ; « Il est vrai qu'ils apportent ces manuels scolaires à contretemps, par exemple, ils ne respectent pas que voici la rentrée il faut les manuels, ils viennent en mi- année et entre temps c'est comme ça » (**Répondant n°7**) ; « les fonds pour le financement de l'école viennent tardivement et c'est un problème d'ailleurs que toutes les écoles en connaissent, même celles des pygmées également quand on débloque les fonds ça arrive en retard mais on engage quand même le dossier dans les délais. Le second problème c'est qu'il faut avouer qu'il y'a certaines ONG qui se retirent comme PLAN CAMEROUN qui était très actifs depuis 02 ans aujourd'hui, il commence à réduire ses actions en faveur des BAKA » (**Répondant n°4**).

Ainsi, en dehors de cette difficulté liée au retard dans la mise à disposition des fonds alloués pour le financement de l'éducation des enfants pygmées, nos enquêtés ont mentionné

deux autres difficultés notamment la durée du financement et la corruption dans la chaîne de financement. C'est dans ce sens qu'ils déclarent consécutivement : « oui à un moment les bailleurs de fonds se délocalisent quand ils se rendent compte que le projet est à terme et c'est ça le problème ; quand le projet est à terme ils s'en vont et le BAKA reste dans l'état du département, l'état embryonnaire c'est des financements qui sont à l'extérieur que je connais » (**Répondant n°1**) ; « on connaît bien les réalités de notre pays, les difficultés c'est que l'argent n'arrive pas au destinataire. Le financement n'arrive pas parce que les méthodes de transmission sont tellement verrouillées au point où on ne sait même pas ce qui se passe. Ceux qui sont dans le traitement commencent déjà à demander le pourcentage avant que ça n'arrive. Finalement mieux même que l'argent-là ne vienne même pas. On parle souvent de l'aide aux enseignants en zone à risque mais pour que cet argent arrive, c'est un problème » (**Répondant n°2**).

4.4.4. Les projets et actions de l'État en faveur de la scolarisation des enfants pygmées

Il ressort de nos données de terrain que les projets et actions de l'État en faveur de la scolarisation des enfants pygmées sont mis en œuvre par un ensemble d'acteurs étatiques notamment le Ministère de l'éducation de base, le Ministère des affaires sociales et les Collectivités Territoriales Décentralisées (CTD) à l'instar des communes. Sur le terrain, ses actions portent sur la création, la construction et l'équipement des écoles à proximité des campements pygmées, le recrutement et le déploiement des enseignants dans les écoles, l'amélioration de la formation des enseignants en lien avec les nouveaux curricula à travers le recyclage et le renforcement des capacités, la fourniture des manuels scolaires dans les écoles, l'établissement des actes de naissances aux enfants pygmées, l'évaluation des acquis scolaires, la mise en place d'un SIGE sectoriel et l'appui au développement du préscolaire.

Pour ce qui est de la création et de la construction des écoles à proximité des campements pygmées, un informateur déclare : « Je vous ai parlé des projets ORA1 et ORA2 c'est-à-dire que l'État voudrait quand même qu'ils fréquentent dans le cadre de l'école maternelle, on a créé des centres préscolaires communautaires (CPC) qui sont en train de se multiplier. C'est déjà des moyens. On déplace désormais l'école vers les populations, ils n'ont plus besoin de se déplacer » (**Répondant n°13**). Un autre répondant d'ajouter : « L'État ouvre déjà les écoles à proximité parce qu'auparavant, les pygmées n'avaient pas les écoles proches. Donc de plus en plus l'État ouvre des écoles dans les villages où les effectifs sont considérables et l'État les construit à travers les budgets d'investissement publics ou à travers d'autres fonds tels que les projets qu'on a derrière l'annulation de la dette italo-camerounaise

ça permet à l'État de construire des écoles, de les équiper pour éviter que les pygmées fréquentent dans des écoles sous l'arbre comme à l'époque. Il y'a aussi les enseignants que l'État essaye de recruter même si ce n'est pas en nombre suffisant » (**Répondant n°11**).

En ce qui concerne l'affectation et l'amélioration des conditions de travail des enseignants, à la suite du précédent informateur un autre affirme : « l'Etat a déjà fixé son projet d'éducation pour tous. L'État fait tout pour affecter les enseignants dans les zones BAKA et ces écoles sont bien construites comme des lycées pour accueillir ces enfants-là. Et il construit même les logements pour les enseignants » (**Répondant n°5**).

De même, il ressort des entretiens que « les affaires sociales établissent les actes de naissances aux enfants, ils donnent les fournitures, les habits aux enfants » (**Répondant n°2**). On retient également de ces entretiens qu'« à la rentrée on les cherche [les enfants pygmées], on les inscrit à l'école et ça c'est l'affaire qui concerne les directeurs d'école. Les enseignants qui sont dans ces zones constituent un appui c'est-à-dire qu'on va vers eux on demande le nom de l'école et puis on fait un suivi personnalisé il y a même parfois aussi certains instituts où on met des cantines scolaires pour les emmener à aimer l'école il y a aussi des écoles qui ont été construites comme par exemple l'ancienne localité où les écoles sont construites on introduit les bâtiments, on introduit les cantines, on introduit même les internats pour les enfants » (**Répondant n°1**).

En matière d'amélioration et d'adaptation des méthodes pédagogiques, « le projet éducatif à ce niveau c'est beaucoup plus qu'on a essayé de mettre la méthode éducative APC qui est mis sur pieds c'est déjà ça. Les enfants n'apprennent plus uniquement à lire et à écrire, ils apprennent déjà à faire quelque chose et c'est déjà bien c'est-à-dire que si vous avez un enfant dans votre salle de classe qui ne sait ni lire, ni écrire et qu'il sait quand même réaliser c'est déjà bon. D'où on a essayé de modifier le contenu des programmes, des curriculums adaptés aux enfants mais, il y'a toujours un problème car l'éducation dans notre pays n'est pas équilibrée. On a beau dire que ça c'est l'éducation pour les BAKA mais ces derniers seront toujours confrontés par la réalité sur le terrain car l'enfant qui est en ville étudie avec des ordinateurs, les téléphones androïdes alors que le BAKA n'a rien de tout ça les contextes sont différents, même la lumière c'est un problème pour le BAKA » (**Répondant n°2**).

L'implication de l'État dans l'encadrement de cette communauté pygmées, notamment les enfants n'est plus à démontrer. Cette implication est visible à travers certaines réalisations évoquées ci-dessus qui ont pour but d'améliorer les conditions d'apprentissage des enfants

pygmées. Par-là, on voit clairement que les autorités administratives essayent tant bien que mal d'accompagner cette minorité dans le domaine de l'éducation des enfants. Toutes ces initiatives étatiques tendent à scolariser les pygmées pour mieux les intégrer dans la société.

4.4.5. Les projets et actions des organismes internationaux et organisations non gouvernementales en faveur de la scolarisation des enfants pygmées

Il ressort de ces différentes informations que plusieurs organismes internationaux et organisations non gouvernementales mettent sur pieds dans l'arrondissement d'Abong Mbang des actions en faveur de la scolarisation des enfants pygmées de la localité. Il s'agit notamment de l'UNICEF, PLAN CAMEROUN, O9 CAMEROUN, FAIRMED ainsi que des associations religieuses liées à l'église catholique. Ces organisations mettent sur pieds des projets qui ne s'éloignent pas de ceux de l'État. En mettant l'accent sur les actions de sensibilisation ou de communication pour un changement de comportement des parents en matière de scolarisation de leurs enfants, de parrainage, de prise en charge scolaire, sanitaire et alimentaire. Plan Cameroun, a notamment développé un programme d'éducation interculturelle et multilingue et, en appui technique avec la Société Internationale de Linguistique (SIL), élaboré des manuels didactiques et des guides qui facilitent l'enseignement en langue Baka.

Les populations pygmées sont aidées le plus souvent par certaines Organisations Internationales et ONG telles que Plan International qui, en chaque début d'année distribue des fournitures scolaires aux enfants. Ces fournitures scolaires sont composées des : sacs, ardoises, cahiers, stylos, ballons et tenues de sport. Ces initiatives participent à encourager les enfants issus des minorités à mieux exercer leur droit à l'éducation, conformément aux conventions internationales qui encadrent les droits des enfants.

Selon les déclarations d'un répondant : « on a les ONG qui ont aidé l'État à construire certaines écoles, des ONG qui engagent des maitres des parents à leur propre frais. On a O9 CAMEROUN par exemple qui s'investie dans ce sens du côté de MESSAMENA c'est une ONG française. On a aussi L'ÉGLISE CATHOLIQUE qui a toute une école ils fonctionnent sous forme de parrainage ; donc on a une école catholique qui encadre aussi les enfants pygmées parrainé par les bienfaiteurs européens qui investissent au nom de l'église et qui s'occupent de la scolarisation de ces enfants pygmées. Certains parrainages vont jusqu'au secondaire et d'autres au primaire. Ça permet à ce village déjà qu'il ait une école et que tout le monde peut y accéder » (**Répondant n°5**). Dans la même perspective, un autre répondant

affirme : « les ONG appuient un peu plus les projets qu'ils prennent du gouvernement. Par exemple, si le gouvernement a déjà choisi un manuel scolaire au programme, les ONG vont venir et leur but c'est de financer les manuels scolaires afin de les distribuer dans les écoles et maintenant, ils peuvent voir du côté des enseignants et s'il y a effectivement les enseignants dans ces zones là et financer. Ils ne le font pas de manière directe, ils passent toujours par le biais du gouvernement en fin de compte, c'est le gouvernement qui coordonne. Les ONG sont là pour améliorer les conditions d'apprentissage-enseignement en construisant des écoles, des routes, des petits cadeaux pour motiver les enfants » (**Répondant n°2**).

Pour ce qui concerne la sensibilisation beaucoup d'organisations de la société civile à l'instar de FAIRMED travaillent sur cette question. Ces organisations sensibilisent les parents pour leur expliquer leurs rôles dans l'éducation de leurs enfants et les encourager à exercer des activités génératrices de revenus pour soutenir la scolarisation de leurs enfants.

Ainsi considéré, dans l'ensemble, il s'agit essentiellement de projets ponctuels et pilotes. Quel peut donc être l'impact de tels projets ?

4.4.6. L'implication et la participation des populations pygmées dans les projets de scolarisation

Selon le glossaire du développement durable, la participation se définit comme le « fait de prendre part ». Ce glossaire présente une typologie de la participation à huit procédés ou encore niveaux classés du moins au plus participatifs. Seuls les trois derniers sont considérés comme générant un véritable processus intégré de participation :

- Information : action de donner (unilatéralement) des renseignements
- Consultation : action de solliciter un avis
- Concertation : action d'échanger des avis (préétablis) et de rechercher un compromis
- Dialogue : action d'échanger mutuellement et équitablement des points de vue et propositions
- Implication : action de s'engager dans un processus ou d'y engager sa responsabilité
- Participation : action de s'associer activement à un processus
- Appropriation : action de faire sien et de s'emparer en tant que partie prenante

- Adhésion : action de s'allier et de partager totalement les objectifs

À partir de ces critères nous allons analyser les mécanismes d'implication et de participation des populations pygmées aux projets éducatifs dans l'arrondissement d'Abong Mbang.

4.4.6.1.Mécanismes d'implication et de participation des populations pygmées mis en œuvre dans le cadre des projets éducatifs

Le premier mécanisme de participation des populations pygmées mis en place par les acteurs gouvernementaux et non gouvernementaux est le plus souvent la réalisation d'un « diagnostic participatif » ou des consultations communautaires. Ainsi, dans le Programme d'Appui à la Réforme de l'Éducation au Cameroun (PAREC par exemple, Cadre de Planification des Peuples Autochtones (CPPA) avait été élaboré. Le CPPA répond aux exigences de la politique de sauvegarde OP 4.10 sur les populations autochtones pour assurer la prise en compte des populations autochtones des communautés forestières (pygmées) et des populations marginales bororos dans la mise en œuvre du projet. Cette politique vise à réduire la pauvreté et à promouvoir un développement durable, qui respecte pleinement la dignité, les droits humains, les systèmes économiques et les cultures des populations autochtones, de façon à ce qu'elles bénéficient des avantages sociaux et économiques compatibles avec leur cadre culturel, et qu'elles ne souffrent pas d'effets néfastes au cours du processus de développement.

La démarche méthodologique liée à l'élaboration du CPPA s'était fortement appuyée sur la revue documentaire et la consultation des communautés forestières et des bororos, des acteurs institutionnels intervenant dans le secteur de l'éducation et de l'encadrement scolaire des communautés forestières et des bororos.

Les consultations publiques s'étaient déroulées du 18 au 20 septembre 2017 sous forme d'entretiens avec les responsables administratifs et de réunions avec les Communautés forestières et les Bororos. Ainsi, les responsables des services régionaux du MINEDUB, du MINAS, de Plan Cameroon et de MBOSCUA ont été rencontrés à Bertoua. En outre, les responsables des inspections d'arrondissement de l'éducation de base ont été rencontrés à Dimako, Doumé et Mandjou. Trois réunions avaient été organisées dans les campements des Communautés forestières Mayos, Lossou et Bonando, et trois autres dans les campements bororos Ndembo, Bindia et Mandjou. Ces réunions ont regroupé les responsables des établissements scolaires où fréquentent les enfants des Communautés forestières et des

Bororos, les représentants des Associations des Parents d'Élèves et d'Enseignants (APEE), les autorités traditionnelles des campements et villages d'accueil, les parents d'élèves et les élèves. Globalement, cent quinze (115) personnes avaient participé à ces réunions dont 31 femmes.

L'objectif des rencontres avait été de recueillir les points de vue des acteurs clés sur la problématique des peuples de la forêt et des Bororos en matière d'éducation, afin d'identifier les actions prioritaires pouvant être menées dans le cadre du projet pour assurer que ces groupes tirent le meilleur profit du projet. À la fin de chaque rencontre, un compte-rendu avait été dressé.

Les échanges avaient porté globalement sur les points suivants : (i) les problèmes qu'ils rencontrent dans le secteur de l'éducation ; (ii) leur avis sur le projet ; (iii) leurs attentes et craintes du projet ; (iv) le mécanisme à développer pour assurer leur implication dans le projet et une communication appropriée sur le projet ; (v) les mécanismes de résolution des conflits en cas de rapport / relation conflictuel.

Le deuxième mécanisme est quant à lui lié à la mise en œuvre proprement dite. Les actions prévues pour faciliter l'implication effective des Communautés forestières (pygmées) et les bororos dans la mise en œuvre du projet sont les suivantes : (i) faciliter l'accès prioritaire des communautés pygmées aux postes des enseignants à recruter, et dans les écoles de formation des enseignants ; (ii) appuyer les communautés forestières et les bororos dans la mise en place et la gestion d'un Comité de suivi de la mise en œuvre du CPPA et du PPA ; (iii) faciliter le positionnement stratégique des communautés forestières et des bororos dans les comités clé : comité local de suivi de la mise en œuvre de chacun des projets concernés ; (iv) appuyer la mise en place d'une plateforme de communication et d'échanges entre les communautés forestières et les bororos, et les autres partenaires.

Le troisième mécanisme est enfin lié au suivi-évaluation. Il était prévu la mise en place d'un Comité local de suivi du projet dans chaque localité retenue afin d'assurer que les Communautés forestières et les Bororos sont effectivement impliqués dans la mise en œuvre du projet. Ce comité local devait avoir au moins un représentant des peuples de la forêt et/ou un Bororo. Ce comité était censé être constitué avec l'appui du Spécialiste Environnemental et Social du projet et formé par ce dernier pour un meilleur suivi et reportage des activités de suivi. Ce comité était censé transmettre chaque mois à l'UCG un Rapport de suivi. Pour assurer un meilleur fonctionnement de chaque comité de suivi, la mission avait proposé que

l'UCG affecte un budget de fonctionnement de 50 000 francs CFA par trimestre à chaque comité.

4.4.6.2. Une faible implication et participation des populations pygmées dans les projets de scolarisation

Il est intéressant ici de souligner, qu'à partir des témoignages recueillis sur le terrain, se dégage une tendance des intervenants à envisager les diagnostics participatifs davantage comme une étape de cueillette d'informations sur le milieu au sein duquel ils seront appelés à intervenir que sur les réels besoins des populations concernées. Comme le souligne un parent pygmée offusqué, « on n'a pas fait appel nous pour prendre connaissance de ce qu'on pensait réellement de la scolarisation de nos enfants. Ces gens pensent que nous n'y savons rien. Et pourtant, nos opinions doivent être prises en compte »

De même, ces études sont le plus souvent conduites par les équipes de projet de façon rapide et peu rigoureuse reflétant beaucoup plus l'expression des besoins et préoccupations d'un nombre limité de villages (uniquement trois campements de la région de l'Est) et le plus souvent, d'un nombre également limité de personnes.

Il ressort également des entretiens avec nos enquêtés que la plupart des résolutions prises lors des consultations publiques réalisées en amont à la mise en œuvre du projet ne sont toujours pas respectées. Malgré l'importance grandissante accordée au renforcement des pouvoirs des groupes marginalisés au sein des discours sur la lutte contre la pauvreté, la participation demeure essentiellement utilitariste, c'est-à-dire comme un moyen d'assurer l'adhésion des populations pygmées au projet. Il s'agit essentiellement d'une participation de façade.

Comme précisé plus haut, le deuxième mécanisme est la mise en place des comités locaux de suivi du projet censés représenter les intérêts des populations riveraines directement impactées par le projet lors de sa mise en œuvre. Au même titre que les structures de participation, ces comités ont été le plus souvent accaparés par une minorité influente des villages. Selon nos données de terrain, la non-transparence des pratiques de gestion entretient les querelles villageoises ainsi que la présence d'un climat de suspicion sur de possibles détournements.

De façon générale, il semble que la participation n'est pas exempte d'ambiguïtés ; en effet, beaucoup de projets et programmes en faveur de la scolarisation des enfants pygmées

disent utiliser des démarches participatives pour mener à bien leurs objectifs, ces démarches sont-elles réellement participatives ? Cette partie du travail a permis de répondre par la négative à cette question.

On constate que la participation des populations pygmées aux projets éducatifs se limite essentiellement à ses trois premiers niveaux à savoir : information, consultation et concertation. Les cinq autres niveaux de la participation ne sont presque jamais atteints notamment : dialogue, implication, participation, appropriation et adhésion.

En tant que moyen de favoriser l'« empowerment » et la prise en charge du développement par les populations concernées, la participation implique un changement social par rapport aux mécanismes d'exclusion et d'inégalité au sein des communautés. La participation n'est plus vue simplement comme un moyen de connaître les besoins des pauvres. Elle implique désormais une importante dimension politique puisqu'on cherche à renforcer le pouvoir des pauvres ainsi qu'à réduire les inégalités à la base des mécanismes d'exclusion dont ils sont victimes.

4.4.7. L'impact des projets éducatifs sur la scolarisation des enfants pygmées de l'arrondissement d'Abong Mbang : la construction d'une dépendance à l'assistanat

Nos données d'entretien avec les acteurs de la communauté éducative locale montrent que l'impact des projets éducatifs en faveur de la scolarisation des enfants pygmées de l'arrondissement d'Abong Mbang est mitigé. Pour la plupart des enquêtés, si ces projets ne sont pas à négliger, ils n'ont pas de réel impact sur la situation scolaire des enfants pygmées. Ainsi pour une première catégorie d'informateurs l'impact de ces projets est très peu visible. Ce qui les amène à déclarer : « Je continu à dire que l'impact n'est pas tellement significatif, parce que à un moment donné on sent qu'il y a déperdition vous sentez toujours qu'il y a problème. Les mêmes enfants ont du mal à savoir ce qu'ils doivent recevoir à un moment donné » (**Répondant n°1**) ; « comme je le disais tantôt ces projets vous savez le camerounais est terrible, les projets ne sont pas bien suivis. On élabore un projet et puis ça s'évapore comme le gaz, pas de suivi » (**Répondant n°2**) ; « moi je crois que cet impact s'il est mesurable est encore faible parce que moi, mon souhait est que quelque part on arrive et trouve qu'est assis, un sous- préfet BAKA, un médecin BAKA, que le directeur d'une école est BAKA ça veut dire que la société est homogène non ? » (**Répondant n°3**). Dans le même ordre d'idée, nos informateurs vont souligner quelques limites de l'actions des acteurs en ces

termes : « Ce que j'ai vu ce sont les ONG, bon l'État, je n'ai pas encore vu. Les ONG appuient ces enfants-là. Ils se limitent à la scolarisation c'est-à-dire qu'ils payent la pension, les fournitures scolaires maintenant il faut que l'enfant vive, qu'il se nourrisse et là c'est un autre problème que ces ONG ne prennent pas en compte » (**Répondant n°4**) ; « comme je l'ai dit par rapport au ONG, ils viennent toujours demander, est-ce que ces enfants continuent d'aller à l'école, ceux qui ont fui à cause de la famine, on leur explique par fois ce n'est pas facile de les récupérer » (**Répondant n°5**).

Pour la seconde catégorie d'informateurs, même si ces projets éducatifs ont des limites, il faut reconnaître qu'ils conduisent néanmoins à des avancées. **Répondant n°1** : l'impact est positif hein, c'est un peu convaincant, les enfants arrivent déjà dans les classes un peu élevés grâce à l'appui de ces ONG-là, je vois plus les missionnaires hein. Ils ont systématiquement très bien car ils ont les dortoirs, ils ont un internat, on les nourrit, on les habille ça fait que les enfants sont comme les autres. **Répondant n°2** : « si c'est bien géré, ça va augmenter le taux de scolarisation des enfants ; ça va faire en sorte que d'aucuns puissent sortir du lot et devenir quelqu'un demain. Ça a un impact positif parce que ça aide beaucoup, surtout les parents, la société éducative, les enseignants enfants etc. ».

Une dernière catégorie d'informateurs a plutôt souligné l'inquiétude de voir ces projets construire une dépendance des parents pygmées à l'assistanat perpétuel.

Par certaines pratiques d'aide (prise en charge totale des frais de scolarité et nutritionnelle, distribution des vêtements et fournitures scolaires aux enfants pygmées, etc.), les ONG et dans une certaine mesure l'État participent à la déresponsabilisation collective et éducative des parents des enfants pygmées. Certains d'entre eux qui ont des moyens, préfèrent retarder l'inscription de leurs enfants dans les écoles pour bénéficier de certains services offerts par les l'État et les ONG. L'aide entraîne une dépendance chez parents pygmées. C'est en ce sens que CODERRE a écrit : « Il est mieux d'accompagner le peuple dans sa quête d'autonomie que de le rendre dépendant des mesures d'urgence continue »². La dépendance à l'aide humanitaire amène certains parents pygmées à abandonner la scolarisation de leurs enfants aux ONG et à placer leur confiance dans ces ONG pour changer leur condition de vie. Ils attendent de l'aide de la part des ONG. De ce fait, la dynamique de l'aide développe la dépendance chez les pygmées. La demande d'aide semble devenir un réflexe de leur part en

² CODERRE, D, *Un an après en Haïti : Résilience et résignation*, Montréal, Le Devoir, 2011.

voyant les travailleurs sociaux des organisations humanitaires. Le témoignage d'un répondant peut en illustrer : « L'impact c'est que à un moment donné comme on sait qu'on va tout faire pour eux, ils attendent tous des autres, ils ne font aucun effort pour sortir de cette situation. Si on doit vous nourrir, on doit vous habiller, on doit vous envoyer à l'école vous n'allez plus rien faire pour essayer de vous gérer. Ce sont des hommes, comme vous et moi, qui peuvent avoir des champs, qui peuvent être autonomes, indépendant. Ça fait que quand il tue son gibier, il vend, le parent c'est pour boire son vin. Il ne peut pas penser qu'il peut vendre son gibier à 2000f, il bouffe 1000f et garde 1000f non lui il sait qu'on va tout faire pour lui. Ils ne sont pas responsables du devenir de leurs enfants, ils reçoivent tout. Pour moi, je pense qu'ils doivent s'impliquer » (**Répondant n°4**).

De même, avec les organisations humanitaires, on est en permanence dans l'urgence, les interventions ne sont pas durables et ne prennent pas en compte le long terme, il s'agit essentiellement d'actions ponctuelles sans réelles incidences sur le devenir des pygmées. L'un d'entre eux a déclaré : « Les projets ne visent pas des solutions durables. Ce sont des choses ponctuelles ». En d'autres termes, les organisations ne quittent pas la phase d'aide. L'aide est un défi quand il devient permanent. L'assistance humanitaire est toujours provisoire elle transforme les bénéficiaires de ses actions en assistés permanents.

L'impact des projets éducatif des acteurs étatiques et des organisations non gouvernementales sur la scolarisation des enfants pygmées est jugé mitigé par les acteurs de la communauté éducative de l'arrondissement d'Abong Mbang. Après la présentation et analyse des résultats nous allons dès à présent vérifier nos hypothèses de recherche.

Au terme de ce chapitre, où il était question de présenter et d'analyser les données issues de notre enquête de terrain, il ressort que la situation scolaire des enfants pygmées de l'arrondissement d'Abong Mbang n'a pas assez évoluée en dépit des projets et actions étatiques et non-étatiques visant à l'améliorer. De plus, nos propositions de recherche correspondent aux réalités rencontrées sur le terrain. Il est à présent judicieux de confronter ces résultats aux résultats des recherches antérieures et au cadre de référence théorique afin d'en confirmer la validité et d'en tirer des conclusions.

CHAPITRE 5 : DISCUSSION DES RÉSULTATS ET PROPOSITIONS POUR L'AMÉLIORATION DES PROJETS ÉDUCATIFS EN FAVEUR DE LA SCOLARISATION DES ENFANTS PYGMÉES

Ce chapitre vise à discuter des résultats présentés précédemment. Ainsi, les résultats sont confrontés au cadre de référence de la recherche et à la recension des écrits. Aussi, cette partie permet d'avancer quelques hypothèses en plus de proposer des pistes de recherche futures et des orientations pour améliorer l'impact des projets de promotion de l'éducation en faveur des autochtones sur la scolarisation des enfants pygmées.

La discussion est présentée selon les trois dimensions de la recherche : la situation scolaire des enfants pygmées d'Abong Mbang, les causes de leur sous-scolarisation et les limites des projets et actions des acteurs étatiques et non étatiques en faveur de la scolarisation des enfants pygmées.

5.1. DISCUSSION DES RÉSULTATS

Cette partie de notre travail consiste à expliquer les résultats que nous avons obtenus au regard des théories explicatives de notre étude et des résultats d'autres études. Nous allons le faire pour chacune des dimensions de notre étude.

5.1.1. Discussion sur la situation scolaire des enfants pygmées d'Abong Mbang

Nos résultats montrent une faible scolarisation des enfants pygmées de l'arrondissement d'Abong Mbang en dépit de la multiplication des projets éducatifs en leur faveur. Ces résultats corroborent avec ceux de Nadège Bikie BI Nguema (2015) selon lesquels, les Pygmées bakoya du Gabon sont en situation de minorité scolaire et connaissent un cheminement scolaire difficile. De nombreuses associations de défense des droits des peuples autochtones comme le regroupement des Minorités Autochtones Indigènes et Pygmées du Gabon (MINAPYGA) ont vu le jour ces dernières décennies avec comme objectif, entre autres, d'éduquer et de sensibiliser les Pygmées au sujet de leurs droits. Malgré le foisonnement de ces associations, on observe que les Bakoya, comme la plupart des Pygmées d'Afrique centrale sont dans un état de sous-scolarisation. Dans le même ordre d'idées, pour Edmond Dounias (2017), le domaine de l'éducation est indiscutablement celui dans lequel les efforts d'intégrer les peuples chasseurs-cueilleurs nomades sont les plus problématiques.

Au cours de son enquête, Thiery Rodon (2008) a constaté que les autochtones étaient moins scolarisés et possédaient un revenu moyen moins élevé et faisaient face à un taux de chômage plus important. Durabilité en matière d'éducation chez les peuples autochtones des forêts du Cameroun pose donc problème.

5.1.2. Discussion sur les causes de la faible scolarisation des enfants pygmées de l'arrondissement d'Abong Mbang

Nos résultats montrent que quatre principaux facteurs sont explicatifs de la faible scolarisation des enfants pygmées dans l'arrondissement d'Abong Mbang : les facteurs structurels (le manque de vulgarisation de la loi scolaire en ce qui concerne le droit à l'éducation, l'inadéquation de la carte scolaire et du calendrier scolaire ; les "mauvaises pratiques pédagogiques") ; les facteurs culturels (la méfiance à l'égard de l'école, le nomadisme des parents) ; les facteurs économiques (la paupérisation des parents pygmées) et les facteurs sociopolitiques (le statut juridique et social des pygmées). Dans la même logique, les théories de l'abandon et de la persévérance scolaire mobilisées dans le cadre de ce travail montrent qu'il existe plusieurs facteurs pouvant expliquer la faible scolarisation des enfants pygmées de l'arrondissement d'Abong Mbang : Les facteurs personnels (sexe, âge, état psychologique et motifs d'entrée aux études) ; Les facteurs interpersonnels (isolement social, rejet des autres ou niveau d'intégration scolaire et relations avec les autres élèves et le personnel institutionnel) ; Les facteurs familiaux (responsabilités parentales, faible scolarité et problèmes sociaux des parents, attitudes des parents par rapport à la scolarisation) ; Les facteurs institutionnels (atmosphère de l'école, pratiques éducatives, gestion des comportements, valeurs véhiculées et difficulté d'adaptation au milieu scolaire) ; Les facteurs environnementaux (appartenance à une minorité ethnique, niveau socio-économique, ressources financières, régime d'études et situation géographique). Dans le cadre de notre travail ces facteurs sont regroupés en facteurs structurels, culturels, économiques et sociopolitiques.

Ces résultats corroborent aux conclusions de Venant Messe qui a étudié l'éducation des enfants Baka de la commune rurale de Mbang au Cameroun. Selon cet auteur, plusieurs barrières sont à l'origine de la sous-représentation des enfants pygmées dans le système scolaire camerounais, il s'agit notamment des barrières socioculturelles, des barrières politiques, des barrières législatives et des barrières administratives.

Il ressort de l'analyse des entretiens que les causes structurelles sont essentiellement liées à l'inadéquation de la carte scolaire et du calendrier scolaire. Selon un informateur : « habitant en forêt pour la plupart d'entre eux, il est pénible pour les parents d'envoyer les enfants à une école qui se trouve loin de leur campement. Ce qui représente un sérieux obstacle. Or la plupart d'écoles sont implantées loin des campements des pygmées ». Ce qui va amener l'inspecteur d'arrondissement à déclarer : « les parents pygmées s'en foutent de la scolarisation de leurs enfants. C'est le maître qui devrait venir au prêt de ces enfants. Moi je pense qu'il faudrait créer des écoles dans les campements où on pourra dire dès que telle heure arrive, vous partez à l'école, telle heure vous retournez à vos activités ainsi de suite ».

Cette observation, faite sur le terrain, est corroborée par l'étude de Claude Abé (2011) réalisée à Kribi. Il affirme : « Les informateurs rencontrés à Nnaminkoundi posent le problème de l'éloignement des structures scolaires par rapport à leur campement, car les distances sont très importantes. [...] Toutes les écoles sont situées dans le territoire des Bantous, comme si l'école devait d'abord passer par chez eux avant d'atteindre leurs subordonnés que sont les Pygmées ».

Pour ce qui est des causes culturelles, le nomadisme des parents et leur mode de vie ont été plusieurs fois mentionnés par nos informateurs comme principale cause de l'instabilité et de l'abandon scolaire des enfants pygmées. Dans ce sens un enquêté a affirmé : « Comme cause, je peux parler de leur mode de vie nomade. Parce qu'on ne peut pas avoir le même nombre d'élève inscrits au premier trimestre ou en début d'année jusqu'en fin d'année, c'est impossible ». D'autres répondant ont souligné le problème de la langue utilisée à l'école : « Ils ont des difficultés dans la mesure où la langue française se présente comme une langue étrangère ».

Ce qui corrobore aux conclusions d'Edmond Dounias (2017). Selon lui, les raisons de l'échec des initiatives en faveur de l'éducation des pygmées sont entre autres : (i) les calendriers scolaires ne tiennent pas compte des exigences de migration saisonnières qui rythment la vie de ces peuples ; (ii) les méthodes d'apprentissage vertical de l'adulte vers l'enfant sont rarement compatibles avec les processus d'apprentissages horizontaux et (iii) la notion de réussite scolaire, fondée sur le mérite individuel est en total contradiction avec les valeurs collectivistes de ce peuple qui accorde peu d'intérêt.

De nombreux témoignages de terrain montrent que la pauvreté des parents pygmées constitue une cause de sous scolarisation de leurs enfants. Un enquêté déclare dans ce sens : «

les parents sont pauvres, ils n'ont pas assez de moyens ; s'il faille que ces enfants poursuivent leur scolarité ailleurs, ça devient impossible. Parce que s'il faille que l'enfant après son CEP doive aller en ville pour continuer ses études, il lui faut un local, un logement il faut qu'il vive, qu'il se vêtisse, il y'a aussi les contraintes scolaires et quand tout ça n'est pas à jour, ça devient compliqué, l'enfant va fuir ». Un parent pygmée nous confesse d'ailleurs : « à la rentrée prochaine je ne pourrai pas envoyer mes enfants à l'école car je n'ai pas d'argent pour cela ».

En effet les pygmées vivent dans une extrême pauvreté. Désiré Nkoy Elela (2005), dans une étude menée sur les autochtones de la République Démocratique du Congo, du reste confronté aux difficultés semblables à celles que connaissent les pygmées de la région de l'Est-Cameroun, écrit à propos : « Il est de notoriété publique que les pygmées vivent dans un dénuement le plus complet ».

Il ressort en dernière analyse que le faible taux de scolarisation des enfants pygmées a également une origine sociopolitique ou plus précisément est lié à la discrimination des Bantous à l'égard des Pygmées. Un enseignant interrogé affirme dans ce sens : « En classe les enfants bantous n'acceptent pas de s'asseoir sur le même banc que le pygmée. Il faut avoir une tête de mule pour revenir toujours à l'école ». En outre, un responsable éducatif du département du Haut Nyong affirme, « la communauté locale ne joue aucun rôle, au contraire c'est un frein pour le développement BAKA parce qu'il faut utiliser le père, la mère, les enfants pour les travaux champêtres ils aiment la main d'œuvre gratuite et abondante. Donc s'il faut prendre jusqu'au petit fils ça serait bien pour eux. La population locale n'aide pas le BAKA à sortir de sa situation. Pour eux ils sont des mains d'œuvre s'il faut aller à l'école, ils sont contre car ça fait une main d'œuvre de moins ».

Pour Claude Abé (2011) une fois de plus, l'école participe à la légitimation des inégalités au détriment de ces populations indigènes. Elle entretient les disparités par la nature des problèmes face auxquels elle place les enfants issus de la communauté pygmée, et qui contribuent à les exclure du système scolaire. L'école devient une structure de sélection qui transforme l'exclusion sociale en exclusion scolaire.

5.1.3. Discussion sur les limites projets et actions de l'État et des organisations non gouvernementales

Nos résultats montrent un faible impact des projets éducatifs des acteurs étatiques et non étatiques sur la scolarisation des enfants pygmées. Le directeur de l'école publique de Lakabo affirme d'ailleurs : « moi je crois que cet impact s'il est mesurable est encore faible parce que moi, mon souhait est que quelque part on arrive et trouve qu'est assis, un sous-préfet BAKA, un médecin BAKA, que le directeur d'une école est BAKA ça veut dire que la société est homogène non ? ». Ces résultats corroborent aux conclusions de Moise Kono et Sylvie Tangul. En effet, on constate que la plupart des initiatives qui ont été menées en faveur de la scolarisation des autochtones B4 ont été des projets pilotes. Bien qu'elles aient été visées pour le long terme, elles dépendaient pour la plupart de leurs initiateurs et financements extérieurs. Une fois ces financements épuisés ou indisponibles, les initiatives s'estompaient. Ceci expliquerait en partie les résultats mitigés obtenus de ces projets et programmes. La plupart de ces initiatives bien que pertinentes ont connues une faible implication et appropriation par les bénéficiaires ce qui fait qu'à la fin de ces projets il n'y a pas eu une pérennité des acquis par les bénéficiaires. La théorie de l'ethnométhodologie également mobilisée dans le cadre de cette recherche recommande pourtant de mettre l'acteur au cœur de toute initiative. Il s'agit par ailleurs, d'impliquer tous les acteurs pour co-construire les conditions favorables à toute initiative ou projet de développement notamment des projets éducatifs.

S'il est vrai que certaines de ces initiatives étaient connues des administrations concernées, il faut reconnaître que plupart de ces initiatives avaient mis un faible accent sur l'implication et l'appropriation par les structures de l'Etat de ces initiatives, pourtant c'est l'État faut-il le rappeler ici qui est le garant de l'éducation de ces populations et le gage de sa durabilité. Au vu de toutes ces insuffisances, il s'avère nécessaire et impérieux que les initiatives futures en faveur de la scolarisation des autochtones B4 ou pygmées visent le long terme avec une garantie de financement et d'appropriation par l'État et les concernés pour assurer la durabilité et produire des résultats louables.

Il s'observe généralement que les pratiques et les modes de fonctionnement pourtant efficaces mis en place par les projets sont progressivement abandonnés, les bâtiments désaffectés, les équipements techniques inutilisés et souvent hors d'usage. Graugnard and Heeren (1999) ont interprété ces défaillances comme le résultat de plusieurs facteurs y

compris les suivants : (1) les interventions sont conçues et mises en œuvre pour produire des résultats immédiats, mais ces derniers ne permettent pas toujours de créer les conditions d'un changement durable ; ou (2) les évaluations restent trop centrées sur la capacité d'un projet ou d'un programme à atteindre les objectifs fixés dans le cadre logique, et ne réussissent pas suffisamment à capturer les changements réels induits par l'action.

5.2. LIMITES DE LA RECHERCHE

Cette étude présente quelques limites en lien avec des choix méthodologiques et sa réalisation. Tout d'abord, il y a la petite taille de l'échantillon qui limite la généralisation des résultats. Même si la généralisation des résultats n'est pas l'objectif poursuivi par une recherche qualitative, il faut être prudent quand on présente les résultats concernant un échantillon de dix-sept informateurs. Il est donc fort pertinent de faire d'autres études de ce type et d'utiliser une approche mixte pour accroître les données sur la problématique étudiée ici.

La deuxième limite est liée aux outils de collecte de données et à la taille de l'échantillon. En effet, les outils utilisés dans le cadre de cette recherche permettent de recueillir les dires des acteurs, ce qu'ils pensent sur les projets éducatifs et la scolarisation des enfants pygmées. Ces outils se situent sur l'axe du dire ou des opinions. Aussi, toute étude sur les cette problématique gagnerait à associer aux outils de collecte de données axés sur l'axe du dire (l'entretien), des outils de collecte de données axés sur l'axe des actes (ou du faire) comme l'observation participante qui permettra de voir au-delà du langage, au-delà de ce que les acteurs disent ou déclarent. En d'autres mots, cela permettra de voir s'il y a une cohérence entre ce que les acteurs prétendent faire et ce qu'ils font réellement dans la scolarisation des enfants pygmées.

De même, cette étude aurait souhaité approfondir avec les parents et les enfants pygmées la problématique de leur implication dans la conception, la mise en œuvre et le suivi-évaluation des projets éducatifs initiés pour eux. Aussi, pour une recherche future, il sera intéressant d'analyser la collaboration école-famille pygmée dans les projets éducatifs et d'inclure dans cette recherche tous les acteurs qui interviennent auprès de l'enfant-élève à savoir les parents, l'enseignant et les directions des écoles. Certes, dans cette recherche, on a abordé avec la question du suivi mais pas en profondeur.

5.3. SUGGESTIONS

Après avoir fait une étude sur l'impact des projets éducatif sur la scolarisation des enfants pygmées, l'on est parvenu au moment de proposer quelques pistes de solutions pour mieux les scolariser. Il ne s'agit pas d'une sorte de panacée mais, des perspectives pouvant aider les acteurs étatiques et non étatiques qui, œuvrent dans la scolarisation des enfants autochtones en général et ceux pygmées en particulier. De ce fait, dans cette dernière articulation qui sonne le glas de ce travail, nous formulons des suggestions à l'endroit de cinq catégories d'acteurs impliqués dans la scolarisation des enfants pygmées.

5.3.1. Aux pouvoirs publics

- Changer de paradigme en matière de projets éducatifs des populations autochtones en les considérant comme des acteurs et non uniquement comme des bénéficiaires ;
- Tenir compte des huit niveaux d'implication et de participation des populations autochtones à tous projets de scolarisation les concernant.
- Développer une politique adéquate en matière de scolarisation des enfants pygmées et accélérer la mise en œuvre du « Plan spécifique de l'éducation en faveur des populations autochtones » conçu dans le cadre du PAREC avec une implication effective des populations autochtones dans tout le processus de planification, mise en œuvre et suivi évaluation. Il s'agira donc de prendre en considération le contexte défavorable actuel dans lequel évoluent les jeunes pygmées, il est indispensable d'en tenir compte dans l'élaboration d'une législation scolaire nationale. Celle-ci doit prévoir des mesures qui encouragent les diversités et favorisent les enfants vulnérables, ceci en application des conventions internationales que le Cameroun a ratifiées. De même que le Cameroun se préoccupe de réaliser à l'école l'équité entre la fille et le garçon, de même, il doit s'engager à relever le défi de l'équité entre les enfants des communautés pygmées et ceux des bantous. Dans ce registre, il est souhaitable de prendre quatre textes réglementaires dont : (i) un texte qui établit l'enseignement de la culture et l'histoire pygmée et spécifie que l'étude de l'histoire, la culture pygmée et le rôle dans la formation de la société doit être privilégiée ; Ce texte peut couvrir les domaines de l'éducation artistique, littéraire et l'histoire. (ii) un texte interdisant les mauvais traitements des élèves autochtones dans les écoles ; (iii) un texte portant création d'un programme de soutien à la promotion de l'éducation des autochtones étant donné leur vulnérabilité. L'État devrait éviter de donner à ces démunis, les raisons de refuser d'envoyer leurs enfants à l'école ou de les en retirer

précocement ; (iv) un texte réglementaire qui recommande la souplesse dans les conditions de recrutement pour les élèves pygmées, notamment : la dispense du critère d'âge. L'État devrait prendre des mesures qui encouragent et favorisent le recrutement des enseignants autochtones dans la fonction publique.

- Développer un budget éducatif sensible aux populations autochtones et créer des lignes budgétaires spécifiques en la matière tant au niveau national que local ;
- Renforcer la politique de construction/réhabilitation et d'équipement d'écoles/salles à proximité des campements pygmées ;
- Encourager la formation et le recrutement des enseignants autochtones ou pygmées afin de faciliter le processus enseignement-apprentissage. Les enseignants jouent un rôle essentiel dans la scolarisation des enfants. Ce sont eux qui peuvent encourager ou démotiver, dans le cas contraire, les élèves. Ils stimulent les apprentissages et peuvent aider les élèves à vivre sans complexe avec les autres. De même ils peuvent persuader les élèves à adopter des attitudes positives face à l'école et les orienter pour la suite des études. L'État devrait veiller à affecter en nombre suffisant le personnel enseignant dans les écoles. L'enseignant qui sera affecté dans les communautés pygmées devrait être suffisamment sensibilisé à la mission de préparer les élèves et les communautés à la cohabitation pacifique avec les bantous et à l'élimination progressive des barrières psychologiques, sociologiques et culturelles. Il est profitable de maintenir assez longtemps l'enseignant au poste pour le familiariser avec les communautés, mais en lui garantissant de bonnes conditions de séjour : indemnités, logements, motos pour les déplacements, téléphone, radio, groupe électrogène, projecteur de film pour les animations culturelles dans les villages, etc. Le recrutement des enseignants autochtones devrait être encouragé.
- Procéder au renforcement de capacités et recycler de façon permanente les enseignants sur les méthodes pédagogiques adaptées à la spécificité des enfants pygmées ;
- Participer à la constitution d'une élite bureautico-administrative et politique autochtone à même de servir de modèles aux jeunes pygmées et les inciter à rester le plus longtemps à l'école ;
- Favoriser la participation des populations pygmées à la gestion des affaires municipales en tant que membre du conseil municipal ou agents/cadres communaux ;
- Créer dans les communes concernées des services en charge des populations autochtones ou du moins y désigner des points focaux autochtones ;

- Mettre sur pied des projets d'autonomisation économique des parents autochtones ou pygmées dans les domaines porteurs de leur localités respectives afin qu'ils prennent en charge eux-mêmes la scolarisation de leurs enfants et qu'ils sortent de la mendicité et de l'assistanat permanent ;
- Amplifier les campagnes d'établissement des actes de naissance et de sensibilisation pour amener les parents et enfants pygmées à prendre conscience de l'importance de l'école et de la nécessité de faire de longues études
- Mettre sur pied des politiques spécifiques d'encadrement extra-scolaire des enfants pygmées/autochtones ;
- Mettre en œuvre une politique de discrimination positive en faveur des populations autochtones et instaurer la gratuité de l'école, l'octroi de bourses de formation pour ces groupes sociaux ainsi que leurs recrutements dans les services publics ;
- Faire des inspections des observatoires de suivi de la scolarité des élèves. Les inspections occupent une place stratégique dans le fonctionnement du système éducatif. Elles servent de relais, dans les deux sens, entre les écoles et les directions centrales du ministère. Elles ont un rôle essentiel à jouer dans (i) la production des informations relatives à la scolarisation des enfants autochtones, lesquelles informations seront utiles pour la prise des décisions éclairées. C'est pourquoi les inspections devraient devenir des véritables observatoires de suivi de la scolarisation des enfants pygmées (ii) et l'encadrement approprié des enseignants. Les visites de classe que rendent les inspecteurs aux écoles et aux maîtres devraient constituer un moyen qui permet de collecter des informations fiables sur la scolarité des autochtones. C'est pourquoi elles devront être bien organisées et bien conduites. Les inspecteurs devront organiser des espaces de réflexion, avec les enseignants concernés, élargis aux spécialistes, sur les questions liées à la scolarisation des pygmées. Les informations résultant de ces réflexions constitueront une banque de données utiles pour le marketing social national sur la question pygmée.
- Mettre sur pied un mécanisme de coordination et de suivi ainsi qu'une plateforme d'échange et de partage d'expérience entre l'ensemble des acteurs impliqués dans la scolarisation des enfants autochtones ou pygmées.

5.3.2. Organismes internationaux et organisations non gouvernementales

- Tenir compte des huit niveaux d'implication et de participation des populations autochtones à tous projets de scolarisation les concernant.

- Mettre sur pieds une éducation propre à l'homme BAKA à travers la promotion de la méthode ORA (Observer, Réfléchir, Agir) et de l'éducation mobile ou écoles promenades en formant et déployant des moniteurs chargés d'accompagner et d'éduquer les enfants pygmées lors de leurs différents déplacements ;
- Mettre en œuvre des mécanismes subtils de motivation et de maintien des enfants pygmées à l'école notamment à travers l'instauration des cantines scolaires et des internats pour enfants pygmées ainsi qu'une prise en charge totale longue durée (20 ans environ) ;
- Mettre sur pied des projets d'autonomisation économique des parents autochtones ou pygmées dans les domaines porteurs de leur localités respectives afin qu'ils prennent en charge eux-mêmes la scolarisation de leurs enfants et qu'ils sortent de la mendicité et de l'assistanat permanent
- Mettre sur pieds des projets de parrainage et d'encadrement à longues durées ;
- Développer des projets de formation et d'insertion des jeunes pygmées scolarisés ;
- Faire des sensibilisations approfondies et permanentes au niveau des parents BAKA en leur faisant savoir que l'éducation est un droit et par ailleurs une obligation pour tout enfant et aussi il faut un bon suivi des projets. Il s'agit de développer un marketing social tout au long de l'année scolaire. La veille de la rentrée des classes, les enseignants organiseront des campagnes de recrutement de nouveaux élèves dans les groupements des pygmées. Les organisations locales de la société civile seront impliquées dans cette action. Les églises, dont la mission essentielle est de conscientiser les populations, seront mises à contribution. Tout comme les services des radios locales seront sollicités. Ces radios peuvent créer des émissions de sensibilisation et d'explication au cours desquelles la parole sera donnée aux leaders et intellectuels autochtones et des personnes de notoriété publique. Les fins d'années scolaires devraient donner lieu à des cérémonies d'émulation pour présenter des témoignages de réussite des élèves autochtones en vue de susciter de nouvelles « vocations ».

5.3.3. Aux chefs d'établissements et enseignants

- Participer à la sensibilisation permanente des parents d'élèves pygmées et bantou sur l'importance de l'éducation pour les enfants pygmées ;
- Mettre sur pieds des mécanismes innovants de contrôle et de suivi de l'éducation des élèves autochtones

- Adopter des méthodes pédagogiques adaptées à l'apprentissage des élèves pygmées ;
- Intégrer dans les règlements intérieurs des établissements scolaires des dispositions pour lutter contre la discrimination et les violences à l'égard des élèves pygmées à l'école
- Encourager et renforcer la participation des parents pygmées aux réunions de l'APEE ;
- Développer un management de leurs établissements scolaires sensible aux enfants pygmées.

5.3.4. Aux parents et élèves pygmées

- De s'impliquer dans l'éducation de leurs enfants ;
- De s'organiser, de structurer un mouvement de défense de leurs droits à l'éducation et de formuler des propositions plus concrètes pour une meilleure adaptation du système éducatif local à leurs réalités culturelles et leurs modes de vie.

5.3.4. Aux communautés locales Bantou

- De participer à la scolarisation des enfants pygmées ;
- De développer une attitude positive vis-à-vis des populations pygmées.

En conclusion, ce chapitre nous a permis de donner un sens à nos résultats en les interprétant mais aussi en les confrontant aux travaux antérieurs. Il en ressort que ponctuelle et non durable des projets éducatifs influencent négativement leurs résultats en matière de scolarisation des enfants pygmées. Vue la portée de nos résultats, nous avons fait des recommandations pour un changement de paradigme en matière de planification et de mise en œuvre des projets éducatifs en faveur des populations pygmées afin de les considérer comme les principaux acteurs des projets et non uniquement comme des simples bénéficiaires. Les autorités publiques et les autres acteurs concernés doivent donc tenir compte de cette réalité et changer leurs modèles, leurs façons de penser et développer les projets de scolarisation des enfants pygmées. Quelques limites liées à la complexité de notre terrain d'étude et de nos informateurs ont été également soulevées.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Au terme de ce travail qui portait sur la scolarisation des enfants pygmées de l'arrondissement d'Abong Mbang, il s'agissait d'une part d'apporter des éléments de réponses aux hypothèses formulées au début de notre recherche, d'autre part de relever les interrogations qu'elle a suscité, afin d'ouvrir de nouvelles pistes de recherche sur ces questions. L'objectif principal de notre recherche était d'analyser les causes de la faible scolarisation des enfants pygmées de l'arrondissement d'Abong Mbang. De là a découlé l'objectif principale qui était de comprendre pourquoi le taux de scolarisation des enfants pygmées est toujours si faible malgré de multiples efforts du gouvernement et des ONG. En d'autres termes, il était question pour nous d'identifier les principales les causes de la faible scolarisation des enfants pygmées de l'arrondissement d'Abong Mbang. À cet effet, pour atteindre nos objectifs, nous avons adopté une approche qualitative, en nous appuyant sur des guides d'entretien semi-directs et la recherche documentaire. Ces différentes données ont subi une analyse de contenu. L'analyse croisée des résultats a révélé que le taux de scolarisation des enfants pygmées reste faible en dépit de la multiplication et du foisonnement des projets éducatifs à eux dédié. Cette situation est due aux : (i) causes structurelles (qui se traduisent par la faible vulgarisation de la loi scolaire en ce qui concerne le droit à l'éducation des enfants pygmées, l'inadéquation de la carte scolaire et du calendrier scolaire ; les mauvaises pratiques pédagogiques) ; (ii) aux causes culturelles (liées à la méfiance à l'égard de l'école et au nomadisme des parents pygmées ou plus simplement à leur mode de vie) ; (iii) aux causes économiques (tributaires de l'état de paupérisation des parents pygmées) ainsi qu'aux (iv) causes sociopolitiques (liées au statut juridique et social de l'élève pygmée dans la société). La faible implication et participation des populations pygmées aux projets éducatifs les concernant doit également être pris en compte dans l'analyse.

En guise de recommandation, nous suggérons un changement de paradigme en matière de scolarisation des enfants pygmées, il serait plus judicieux pour les autorités éducatives camerounaises, les organismes internationaux et les organisations non gouvernementales en la matière de chercher à susciter une prise de conscience globale de l'importance de l'école pour les populations autochtones et d'autonomiser économiquement les parents pygmées afin qu'ils prennent en charge eux-mêmes la scolarisation de leurs enfants au lieu de continuer à multiplier des projets ponctuels et non durables sans véritables incidences ou plus-value sur la situation scolaire des enfants pygmées et qui les maintiens dans un état de mendicité et

d'assistance permanente. Il serait également plus judicieux de mettre sur pieds une éducation propre à l'enfant pygmée à travers la promotion de la méthode ORA (Observer, Réfléchir, Agir) et de l'éducation mobile ou écoles promenades en formant et déployant des moniteurs charger d'accompagner et d'éduquer les enfants pygmées lors de leurs différents déplacements.

Les populations autochtones notamment pygmées ne doivent plus être considérés uniquement comme de simples bénéficiaires de ces projets éducatifs mais surtout comme des acteurs au centre de leur propre scolarisation. Elles doivent être impliquées dans tout le cycle de vie des projets éducatifs en tenant compte des huit niveaux de participation des populations bénéficiaires de tout projet de développement tel qu'analysé dans ce travail.

La portée scientifique réside dans le fait que, l'étude menée ici est une contribution à la compréhension des faibles résultats enregistrés en matière de scolarisation des enfants pygmées. Elle permet de saisir l'attitude adoptée par l'État du Cameroun et les Organisations non Gouvernementales (ONG) face au problème de scolarisation des enfants autochtones en occurrence pygmées ainsi que d'évaluer leurs actions en la matière. Ceci peut permettre dans une certaine mesure, de contribuer à l'avancement de la connaissance dans ce domaine. Ce travail s'insère donc, dans une dynamique de participation au déploiement d'une discipline scientifique. Il s'inscrit dans le vaste champ du management de l'éducation, notamment le domaine de la conception et de l'évaluation des projets éducatifs.

De même, ce travail présente une base de données pour tout chercheur qui voudrait se lancer dans le domaine de la recherche sur la problématique des actions de promotion de l'éducation et leurs impacts sur la scolarisation des enfants pygmées.

Cette étude présente quelques limites en lien avec des choix méthodologiques et sa réalisation notamment un échantillon un peu réduit qui limite la généralisation des résultats. Même si la généralisation des résultats n'est pas l'objectif poursuivi par une recherche qualitative, il faut être prudent quand on présente les résultats concernant un échantillon de dix-sept informateurs. Il est donc fort pertinent de faire d'autres études de ce type et d'utiliser une approche mixte pour accroître les données sur la problématique étudiée ici.

Au terme de cette étude, nous espérons que notre travail de recherche pourra nourrir des réflexions sur la question et permettre aux pouvoirs publics, au corps éducatifs ainsi qu'aux organismes internationaux et organisations non gouvernementales, à mieux cerner

cette question, et de trouver d'éventuelles solutions dans la prise en charge scolaire des enfants pygmées au Cameroun et ailleurs. Mais surtout, de transformer leur paradigme en matière de promotion de l'éducation en milieu autochtone, pouvant permettre une meilleure scolarisation des enfants pygmées.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

• OUVRAGES GÉNÉRAUX

- Abric J.-C. (1994a).** *Pratiques sociales et représentations sociales*, Paris, PUF.
- Balandier G. (1986).** *Sens et puissance : les dynamiques sociales*, Paris, PUF.
- Coulon A. (1984).** *L'ethnométhodologie*, Paris, PUF.
- Durkheim E. (1894).** *Les Règles de la méthode sociologique*, Paris, Payot, coll.
- Ghiglione R. et Matalon B. (1992).** *Les enquêtes sociologiques : théories et pratiques*, Paris, Armand /Colin.
- Grawitz M. (1990).** *Méthode des sciences sociales*, Paris, Dalloz, 11^e.
- Quivy R. et VAN Campenhoudt L. (1995).** *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Dunod, 2^e éd.

• OUVRAGES SPÉCIFIQUES

- Abéga S. C. et Bigombo Logo P. (2006).** *La marginalisation des Pygmées d'Afrique Centrale*. Paris : Maisonneuve et Larose et Afredit.
- Beudelot C. et Establet R. (1971).** *L'école capitaliste en France*. Paris : Éditions Maspéro.
- Bigombo Logo P. (1998).** *Cameroun : Pygmées, État et développement. L'incontournable ajustement à la modernité*. Paris : Karthala.
- Bourdieu P. et Passeron J. C. (1964).** *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Éditions de Minuit.
- Bourdieu P. et Passeron J. C. (1970).** *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit.
- Daou V. J. (2010).** *Gestion participative des forêts d'Afrique centrale*, Éditions Quæ.
- Henaff N. et Lange, M-F. (2011).** *Inégalités scolaires au sud*, Autrepart.
- Manga Ndjie Bindzi Mballa H. (2009).** *Les pygmées face à l'école et à l'Etat ; les baka de l'est du Cameroun*, Paris, L'Harmattan.
- Tinto V. (1993).** *Leaving college : Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago, IL, The University of Chicago Press.

• MÉMOIRES ET THÈSES

- Bikie bi nguema N. (2015).** Les représentations sociales de l'école des parents Bakoya du Gabon, Université du Québec à Chicoutimi.
- Kobiane J-F. (2002).** Ménages et scolarisation des enfants au Burkina-Faso : à la recherche des déterminants de la demande scolaire, Université Catholique de Louvain,

Département des Sciences de la Population et du Développement, Institut de Démographie.

Mengue Atangana F-X. (2020). Les engagements internationaux et l'encadrement des minorités dans la région de l'extrême-nord Cameroun, 1984 -2017, Mémoire de Master en Histoire, Université de Yaoundé I.

Ondoua-Biwole V. (2004). Un essai d'évaluation des aides publiques à l'entrepreneuriat au Cameroun (1970-2000). Thèse présentée et soutenue publiquement en vue de l'obtention d'un Doctorat/Ph.D. en Sciences de Gestion. Université de N'Gaoundéré.

• ARTICLES SCIENTIFIQUES

Abé C. (2011). « Rapports inégalitaires entre Pygmées et Bantous : discrimination et inégalités scolaires au Sud Cameroun », *Autrepart* (N° 59), pages 145 à 159.

Anadón M. (1999, 12-13 Mai). « Réflexions théoriques et méthodologiques sur la notion de représentation sociale ». Communication présentée au GIREFAD (Groupe interinstitutionnel de recherche en formation à distance) Université d'Ottawa.

Anadón M. (2006). « La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents ». *Recherches qualitatives*, 26(1), pp.5-31.

Archambault H. (2010) « quels sont les facteurs favorisant ou inhibant la réussite éducative des autochtones ? », volume 5, number 2, pp107-116.

Beaud J. P. (1990). « Les techniques d'échantillonnage. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* ». Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Beauregard F. (2006). « Représentations sociales des parents et des enseignants de leur rôle dans l'intégration scolaire d'un élève dysphasique en classe ordinaire au primaire ». *Revue des sciences de l'éducation*, XXXII (3), pp.545-565.

Becker N. S., Verdu P., Froment A., Le Bomin S., Pagezy H., Bahuchet S., et Heyer E. (2011). « Indirect evidence for the genetic determination of short stature in African Pygmies. *American journal of physical anthropology* », 145(3), 390-401.

Bigombo Logo P. (2002). « Les pygmées entre la forêt et le village global : quelles chances de survie ? ». *Enjeux, Bulletin d'Analyses Géopolitiques pour l'Afrique Centrale*, (13), 8-12

De Canck A. (2008). « Critique de l'ethnocentrisme scolaire : vers une école faite et pour les autochtones », *cahier du Ciara*, pp. 39-51.

Dounias Edmond (2017). « L'école de la forêt la difficile conciliation entre instruction formelle et éducation culturelle chez les chasseurs-cueilleurs kola (sud-Cameroun) » *Anthropa children*.

- Gohier, C. (2004).** « Le cadre théorique. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), La recherche en éducation : étapes et approches ». Sherbrooke, Québec : Éditions du CRP.
- Kono M. et Tangu S. (2013),** « L'éducation chez les peuples autochtones Baka, Bagyeli, Bakola, Bedzang », Centre pour L'environnement et le Développement (CED).
- Rodon T. (2008).** « Les autochtones et l'éducation postsecondaire : un aperçu des problématiques. », les Cahiers de Ciara.
- Tinto, V. (1992).** « Student Attrition and Retention ». In C.R. Burton et G. Neave (dir.), The Encyclopedia of Higher Education. Volume 3. New York, NY : Pergamon Press.
- Tinto, V. (1999).** « Taking retention seriously : rethinking the first year of college ». NACADA Journal, 19(2), 5-9.
- Tinto, V. (2005).** « Epilogue: Moving from theory to action ». In A. Seidman (dir.), College Student Retention : Formula for Student Success. Westport, CT : American Council on Education/Praeger.
- Titley Brian (2011).** « Isoler et embrigader : la tendance coercitive des politiques d'éducation pour enfants autochtones (1870-1932) » recherche amériennienne au Quebec , 41(1), pp 3-15,.

- **RAPPORTS**

- Cadhp et Iwgia (2010).** Rapport du groupe de travail de la commission africaine sur les populations/communautés autochtones. Visite de recherche de recherche et d'information en République du Gabon 15-30 Septembre 2007.
- MINEDUB (2018).** Annuaire statistique 2017/2018 du Ministère de l'Éducation de Base
- Nations Unies (2011).** Forum sur les questions relatives aux minorités. Compilation des recommandations formulées à l'issue des quatre premières sessions (2008-2011), Genève.
- PAREC (2020).** Cadre de planification des peuples autochtones (CPPA).

- **AUTRES SOURCES D'INFORMATION**

- La Charte africaine des droits de l'homme et des peuples
- La constitution du Cameroun du 18 Janvier 1996.
- La convention des Nations Unies sur les droits de l'enfant adoptée en 1989.
- Le Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi (DSCE).
- La Stratégie Nationale de Développement 2020-2030 (SND30).

- **WEBOGRAPHIE**

Blouin M. et Bergeron C. (1997). Dictionnaire de la réadaptation, tome 2 : termes d'intervention et d'aides techniques, Québec, Les Publications du Québec, 1997, 164 p., p.60)
www.santetropicale.com/rwanda/minisant/vihcs3.htm.

ANNEXES

Tableau 8: Liste des personnes ressources

NOMS	FONCTIONS	LIEU D'ENTRETIEN	CONTACTS
Olinga Zengue Andre Marie	Inspecteur de l'Éducation de Base de l'arrondissement d'Abong Mbang (I.P.E.G)	Inspection de l'Éducation de Base d'Abong-Mbang	695317386
Ondoua Ntcheny Jean Noel	Délégué départemental de l'éducation de base du Haut Nyong	Délégation départementale du Haut Nyong	697726886
Mpoam Minkos	chef service des affaires générales	MAIRIE	694728167
Ekonzo Gilles Edgard	Chef service statistique et carte scolaire	délégation départementale	696772722
Ntsele Jean Chamberlin	contractuel d'administration et cadre d'appui	délégation départementale	
Okola Christophe	directeur de l'école	école publique MISSOUME	695 912145
Doko Didier	directeur d'école	école publique de MPEMZOK	699068161
Koutmbounjom Aliyou	Directeur d'école	école publique timbé 2	696730902
Biatsoak Fabrice	Enseignant	dans son domicile sis à Abong- Mbang	676170867
Mimbang Nguele	Enseignant	Ecole publique de MINDOUROU	654925458

GUIDES D'ENTRETIEN

Université de Yaoundé I

Faculté des Sciences de l'éducation

**Centre de Recherche et de
Formation Doctorale**

**Unité de Recherche et de
Formation Doctorale**

**Département de Curricula et
Evaluation**



University of Yaoundé I

Faculty of Educational Sciences

**Centre for Research and Doctorate
Training**

**Unity for Research and Doctorate
Training**

Department of Curricula and Evaluation

Guide d'entretien pour les enseignants/ les chefs d'établissement

Chers chef/enseignants

Je suis Kevine Anicet NGUEPNANG, étudiante en Master II en Management de l'Éducation, spécialité : Conception et Évaluation des Projets éducatifs à l'Université de Yaoundé I. Dans le cadre de la rédaction de mon mémoire de Master, je mène une recherche portant sur le sujet : « Projets éducatifs et scolarisation des enfants pygmées dans l'arrondissement d'Abong Mbang ».

L'objectif principal de cette étude est d'analyser les causes de la faible scolarisation des enfants pygmées compte tenu des projets éducatifs. Afin de mener à bien mon travail, je vous prie de répondre aux questions avec plus d'objectivité. Je vous garantis la confidentialité de votre identité

Date.....

Heure du début.....

Heure de la fin.....

Lieu de l'entretien.....

Situation scolaire des enfants pygmées

1. Quelle est la situation scolaire des enfants pygmées dans votre établissement ? (Taux de scolarisation, performance scolaire, abandon scolaire, difficultés scolaires, etc.)
2. Est-il possible d'avoir des statistiques scolaires ou des données chiffrées désagrégées des enfants pygmées ?
3. Quelles sont selon vous les causes de la faible scolarisation des enfants pygmées ?

Politique éducative

1. Existe-t-il une politique éducative en faveur de la scolarisation des enfants pygmées ? Si oui quel est son objectif et son contenu ?
2. Quelles sont selon vous les forces et les faiblesses ou limites de cette politique éducative ?

3. Comment appréciez-vous les programmes d'enseignement en relation avec les réalités pygmées ?

Financement

- 1- Existe-t-il un budget alloué pour la scolarisation des enfants pygmées ?
- 2- Comment pilotez-vous ce budget de scolarisation ?
- 3- Qui sont les bailleurs de fond qui investissent dans le projet de la scolarisation des enfants pygmées ?
- 4- Quels sont les difficultés dans le financement des projets de scolarisations des pygmées ?

Projets et actions éducatives

- 1- Quels sont les projets et actions éducatives mis en œuvre par l'État en faveur de la scolarisation des enfants pygmées ? En quoi consistent-ils ?
- 2- Quels sont les projets et actions éducatives mis en œuvre par les autres acteurs (ONG, etc.) en faveur de la scolarisation des enfants pygmées ? En quoi consistent-ils ?
- 3- Quel est l'impact de ces projets et actions éducatives sur la scolarisation des enfants pygmées ?
- 4- Quelles sont selon vous les forces et les faiblesses ou limites de ces projets et actions éducatives ?

Suivi et évaluation

- 1- Quelles sont les stratégies de suivi-évaluation des projets de scolarisation des enfants pygmées ?
- 2- Quel rôle joue la communauté locale dans le suivi-évaluation des projets de scolarisation des enfants pygmées ?
- 3- Quel est l'implication des parents dans le suivi-évaluation des enfants en vue de leur scolarisation ?
- 4- comment appréciez-vous le suivi-évaluation de la scolarisation des enfants pygmées dans votre localité ?

Information relative à l'identification des participants

Q1	Genre	Masculin <input type="checkbox"/>	Féminin <input type="checkbox"/>	Sans réponse <input type="checkbox"/>
Q2	Noms et prénoms			
Q3	Statut/fonction			
Q4	Contact			

Avez-vous autre chose à ajouter ?

Avez-vous des documents ou des rapports que nous pouvons consulter dans le cadre de cette étude ?

NOUS VOUS REMERCIONS POUR VOTRE DISPONIBILITÉ

Université de Yaoundé I

Faculté des Sciences de l'éducation

Centre de Recherche et de Formation Doctorale

Unité de Recherche et de Formation Doctorale

Département de Curricula et Evaluation



University of Yaoundé I

Faculty of Educational Sciences

Centre for Research and Doctorate Training

Unity for Research and Doctorate Training

Department of Curricula and Evaluation

Guide d'entretien pour les Délégués/Inspecteurs/ Maires

Chers Délégués/Inspecteurs/ Maires

Je suis Kevine Anicet NGUEPNANG, étudiante en Master II en Management de l'Éducation, spécialité : Conception et Évaluation des Projets éducatifs à l'Université de Yaoundé I. Dans le cadre de la rédaction de mon mémoire de Master, je mène une recherche portant sur le sujet : « Projets éducatifs et scolarisation des enfants pygmées dans l'arrondissement d'Abong Mbang ».

L'objectif principal de cette étude est d'analyser les causes de la faible scolarisation des enfants pygmées compte tenu des projets éducatifs. Afin de mener à bien mon travail, je vous prie de répondre aux questions avec plus d'objectivité. Je vous garantis la confidentialité de votre identité.

Date.....

Heure du début.....

Heure de la fin.....

Lieu de l'entretien.....

Situation scolaire des enfants pygmées

4. Quelle est la situation scolaire des enfants pygmées dans votre localité ? (Taux de scolarisation, performance scolaire, abandon scolaire, difficultés scolaires, etc.)
5. Est-il possible d'avoir des statistiques scolaires ou des données chiffrées désagrégées des enfants pygmées dans le département/arrondissement ?
6. Quelles sont selon vous les causes de la faible scolarisation des enfants pygmées dans la localité ?

Politique éducative

4. Existe-t-il une politique éducative en faveur de la scolarisation des enfants pygmées ? Si oui quel est son objectif et son contenu ?
5. Quelles sont selon vous les forces et les faiblesses ou limites de cette politique éducative ?

6. Comment appréciez-vous les programmes d'enseignement en relation avec les réalités pygmées ?

Financement

- 5- Existe-t-il un budget alloué pour la scolarisation des enfants pygmées ?
- 6- Comment pilotez-vous ce budget de scolarisation ?
- 7- Qui sont les bailleurs de fond qui investissent dans le projet de la scolarisation des enfants pygmées ?
- 8- Quels sont les difficultés dans le financement des projets de scolarisations des pygmées ?

Projets et actions éducatives

- 5- Quels sont les projets et actions éducatives mis en œuvre par l'État en faveur de la scolarisation des enfants pygmées ? En quoi consistent-ils ?
- 6- Quels sont les projets et actions éducatives mis en œuvre par les autres acteurs (ONG, etc.) en faveur de la scolarisation des enfants pygmées ? En quoi consistent-ils ?
- 7- Quel est l'impact de ces projets et actions éducatives sur la scolarisation des enfants pygmées ?
- 8- Quelles sont selon vous les forces et les faiblesses ou limites de ces projets et actions éducatives ?

Suivi et évaluation

- 4- Quelles sont les stratégies de suivi-évaluation des projets de scolarisation des enfants pygmées ?
- 5- Quel rôle joue la communauté locale dans le suivi-évaluation des projets de scolarisation des enfants pygmées ?
- 6- Quel est l'implication des parents dans le suivi-évaluation des enfants en vue de leur scolarisation ?
- 4-comment appréciez-vous le suivi-évaluation de la scolarisation des enfants pygmées dans votre localité ?

Information relative à l'identification des participants

Q1	Genre	Masculin <input type="checkbox"/>	Féminin <input type="checkbox"/>	Sans réponse <input type="checkbox"/>
Q2	Noms et prénoms			
Q3	Statut/fonction			
Q4	Contact			

Avez-vous des documents ou des rapports que nous pouvons consulter dans le cadre de cette étude ?

NOUS VOUS REMERCIONS POUR VOTRE DISPONIBILITÉ

Université de Yaoundé I

Faculté des Sciences de l'éducation

Centre de Recherche et de Formation
Doctorale

Unité de Recherche et de Formation
Doctorale

Département de Curricula et Evaluation



University of Yaoundé I

Faculty of Educational Sciences

Centre for Research and Doctorate
Training

Unity for Research and Doctorate
Training

Guide d'entretien pour parents/élèves

Chers parents/ élèves

Je suis Kevine Anicet NGUEPNANG, étudiante en Master II en Management de l'Éducation, spécialité : Conception et Évaluation des Projets éducatifs à l'Université de Yaoundé I. Dans le cadre de la rédaction de mon mémoire de Master, je mène une recherche portant sur le sujet : « Projets éducatifs et scolarisation des enfants pygmées dans l'arrondissement d'Abong Mbang ».

L'objectif principal de cette étude est d'analyser les causes de la faible scolarisation des enfants pygmées compte tenu des projets éducatifs. Afin de mener à bien mon travail, je vous prie de répondre aux questions avec plus d'objectivité. Je vous garantis la confidentialité de votre identité.

Date.....
Heure du début.....
Heure de la fin.....
Lieu de l'entretien.....

Situation scolaire des enfants pygmées

7. Que pensez-vous de la scolarisation ou de l'éducation de vos enfants ?
8. Quels sont les difficultés scolaires auxquels vos enfants et vous sont confrontés ?
9. Quelles sont selon vous les causes de la faible scolarisation des enfants pygmées dans la localité ?

Projets et actions éducatives

- 9- Quels sont les projets et actions éducatives mis en œuvre par l'État en faveur de la scolarisation de vos enfants ? En quoi consistent-ils ?
- 10- Quels sont les projets et actions éducatives mis en œuvre par les autres acteurs (ONG, etc.) en faveur de la scolarisation de vos enfants ? En quoi consistent-ils ?
- 11- Quel est l'impact de ces projets et actions éducatives sur la scolarisation de vos enfants ?
- 12- Quelles sont selon vous avantages et les inconvénients de ces projets et actions éducatives ?

Suivi et évaluation

- 7- Quel rôle vous jouez dans le suivi-évaluation des projets de scolarisation de vos enfants ?
- 8- Etes-vous impliqués dans le suivi-évaluation de vos enfants en vue de leur scolarisation ?

4-comment appréciez-vous le suivi-évaluation de la scolarisation des enfants pygmées dans votre localité ?

Information relative à l'identification des participants

Q1	Genre	Masculin <input type="checkbox"/>	Féminin <input type="checkbox"/>	Sans réponse <input type="checkbox"/>
Q2	Noms et prénoms			
Q3	Statut/fonction			
Q4	Contact			

Tableau 9: Vision, objectifs et des principales actions envisagées dans chaque composante du PAREC

COMPOSANTES	SOUS COMPOSANTES	PILIER	VISION	OBJECTIFS	PRINCIPALES REFORMES	CIBLES
Soutien aux réformes dans le secteur de l'éducation	Contribution à l'amélioration de la qualité de l'éducation par des appuis à des décaissements basés sur les résultats (DLI)	Recrutement et déploiement des enseignants	D'ici à 2022, toutes les écoles tant en zone rurale qu'en zone urbaine disposent d'enseignants qualifiés pour une éducation de qualité.	<ul style="list-style-type: none"> - Réduire les disparités dans la distribution des enseignants ; - Améliorer l'équité dans le sous-secteur de l'enseignement primaire ; - Améliorer la qualité dans l'enseignement primaire. 	<ul style="list-style-type: none"> - Territorialisation des recrutements - Rotation des effectifs (recrutement par poste de travail sur la base des besoins exprimés à la base - Recrutement en fonction des écoles (écoles publiques ordinaires et écoles publiques inclusives) - Révision des textes portant sur la gestion du personnel 	18 000 enseignants à recruter avec priorité dans les zones à fort déficit d'enseignants
		Formation des enseignants en lien avec les nouveaux curricula	Acquis scolaires des élèves améliorés par la mise en œuvre du nouveau curriculum	<ul style="list-style-type: none"> - Assurer la formation initiale des enseignants dans les ENIEG. - Assurer la formation continue des superviseurs pédagogiques. - Assurer la formation continue des enseignants de champ. 	<ul style="list-style-type: none"> - Élaborer une norme de compétence professionnelle pour enseignants - Augmenter la durée de formation des enseignants - Améliorer les conditions de travail de l'enseignant pendant la formation - Fournir aux enseignants des sorties de séminaire par voie électronique et en anglais et en français - Élaborer un manuel de formation et un plan stratégique et opérationnel pour les enseignants et les superviseurs pédagogiques de l'éducation de base 	<p>MINEDUB</p> <ul style="list-style-type: none"> - 360 inspecteurs d'arrondissement de l'éducation de base - 720 conseillers pédagogiques - 85 000 enseignants <p>MINESEC</p> <ul style="list-style-type: none"> - 62 Government Teacher Training College(GTTC) Principals - 62 Government Teacher Training College (GTTC) Vice Principals - 72 Doyens d'études - 10 Coordonnateurs régionaux - 37 Inspecteurs pédagogiques régionaux - 58 Conseillers pédagogiques divisionnaires - 5000 enseignants formateurs

COMPOSANTES	SOUS COMPOSANTES	PILIER	VISION	OBJECTIFS	PRINCIPALES REFORMES	CIBLES
		Accessibilité et disponibilité du manuel scolaire	Deux manuels essentiels (langue et mathématiques) pour chaque élève d'ici 2022	<ul style="list-style-type: none"> - Réduire le coût du manuel scolaire - Rendre le manuel scolaire accessible et disponible - Améliorer le taux de possession des manuels par les élèves en le faisant passer de 1 manuel pour 3 élèves à un manuel par élève 	<ul style="list-style-type: none"> - Révision de la politique nationale du manuel scolaire - Mise en place des équipes nationales d'experts en rédaction, évaluation, édition, conservation et restauration des manuels - Réforme de l'unité technique nationale d'évaluation des Manuels Scolaires et autres Matériels Didactiques - Augmentation la durée du manuel de trois à cinq ans ; - Choix de l'option de production des manuels - Assistance technique à l'IGE au bénéfice des Superviseurs Pédagogiques Nationaux (Inspecteurs Nationaux et Cadres). - S'assurer de la distribution des livres jusqu'aux écoles - S'assurer de la généralisation de distribution des manuels scolaire - Faire un Suivi / Évaluation régulier de l'activité de distribution des manuels. 	<p>SOUS SYSTÈME ANGLOPHONE</p> <ul style="list-style-type: none"> - English Language - Mathematics - French(Bilinguisme) <p>SOUS SYSTÈME FRANCOPHONE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Français - Mathématiques - Anglais (Bilinguisme)
		Mise en place d'une cellule des acquis scolaires En vue de la systématisation de l'évaluation des acquis scolaires	/	Produire tous les deux ans un rapport d'évaluation des acquis scolaires	<ul style="list-style-type: none"> - Conduire des évaluations des acquis scolaires dans le système éducatif camerounais ; - Mener des études sur les problèmes décelés par les évaluations sur les acquis scolaires ; - Formuler des recommandations et/ou pistes de solutions pour l'amélioration de la qualité de l'éducation ; - Disséminer les résultats obtenus auprès de toute la communauté éducative. - Créer des pools d'évaluateurs au niveau régional 	/
		Système d'information pour la gestion	Assurer l'immatriculation unique des apprenants de tous	<ul style="list-style-type: none"> - Mettre en place un SIGE sectoriel fonctionnel. - Produire chaque année un annuaire 	<ul style="list-style-type: none"> - Mise en place d'une plateforme interministérielle pour le Système d'Information pour la Gestion de l'Éducation (SIGE) - Élaboration d'un schéma directeur du SIGE 	/

COMPOSANTES	SOUS COMPOSANTES	PILIER	VISION	OBJECTIFS	PRINCIPALES REFORMES	CIBLES
		de l'éducation (SIGE)	les niveaux d'études de à l'horizon 2020	statistique global du secteur de l'éducation	- Opérationnalisation de la diffusion des données du SIGE	
		Appui au développement du préscolaire	Accroître la proportion d'enfants encadrés au préscolaire communautaire d'ici 2023 de 2% à 30%.	Accroître la préscolarisation, en particulier dans les zones rurales	Création de 325 CPC sur l'ensemble du territoire national	/
	Améliorer l'efficacité dans le pilotage des écoles à travers le financement aux écoles bases sur leurs performances	/	Généraliser le mécanisme de Financement basé sur la Performance dans les écoles primaires publiques	Améliorer les performances et l'efficacité du pilotage des écoles à travers le Financement Basé sur la Performance.	- Octroi des subsides aux écoles - Amélioration des conditions d'enseignement/apprentissage - Rendre effectifs la gestion participative, le projet d'école, la redevabilité, la transparence dans la gestion des ressources, - Dérogations à certaines règles et pratiques en vigueur	/
Renforcement institutionnel et gestion du projet	Études	/	/	/	/	/
	Vérification des DLIs	/	/	/	/	/
	Renforcement des capacités et appuis techniques	/	/	/	/	/

TABLE DES MATIÈRES

DÉDICACE	ii
REMERCIEMENTS	iii
SIGLES ET ACRONYMES	iv
LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES	vi
RÉSUMÉ	vii
ABSTRACT	viii
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE	3
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE	4
1.1. CONTEXTE DE L'ÉTUDE	4
1.1.1. Le droit à l'éducation des enfants des populations autochtones au Cameroun.....	5
1.1.2. Le faible niveau d'instruction des populations autochtones	7
1.2. FORMULATION DU PROBLÈME	8
QUESTIONS DE RECHERCHE	9
1.2.1. Question principale	9
1.2.2. Questions secondaires	10
1.3. OBJECTIFS DE RECHERCHE	10
1.3.1. Objectif général.....	10
1.3.2. Objectifs spécifiques	11
1.4. RAISONS DU CHOIX DU SUJET	11
1.5. INTÉRÊT DE L'ÉTUDE	12
1.5.1. L'intérêt scientifique de l'étude.....	12
1.5.2. L'intérêt managérial de l'étude	12
1.6. DÉLIMITATION DE L'ÉTUDE	13
1.6.1. Délimitation thématique	14
1.6.2. Délimitation spatiale.....	14
1.6.3. Délimitation temporelle	15
1.7.1. Qu'est-ce qu'un projet éducatif ?	16
1.7.2. Scolarisation.....	17
1.7.3. Enfant autochtone.....	18
CHAPITRE 2 : CADRE THÉORIQUE DE L'ÉTUDE	21
2.2. REVUE DE LA LITTÉRATURE	31

2.2.2. L'inadéquation entre systèmes éducatifs formel et spécificités des populations autochtones.....	33
2.2.3. Représentations sociales et scolarisation des enfants autochtones	36
2.3. THÉORIES EXPLICATIVES DU SUJET	38
2.3.1. Les théories de l'abandon et de la persévérance scolaire	38
2.3.2. L'ethnométhodologie	43
DEUXIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET OPÉRATOIRE	45
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	38
3.1. PRÉSENTATION DU SITE DE L'ÉTUDE	38
3.1.1. Pourquoi la région de l'Est ?	38
3.1.2. Pourquoi l'arrondissement d'Abong Mbang ?	39
3.2. TYPE DE RECHERCHE : UNE DÉMARCHE QUALITATIVE.....	39
3.3. POPULATION D'ÉTUDE.....	42
3.4. TECHNIQUE D'ÉCHANTILLONNAGE ET ÉCHANTILLON.....	42
3.4.1. Technique d'échantillonnage	42
3.5.1. L'entretien semi-directif.....	45
3.5.2. La recherche documentaire	46
3.6. DÉROULEMENT DE LA COLLECTE DES DONNÉES	47
3.7. MÉTHODE D'ANALYSE DES DONNÉES	47
3.7.1. La transcription.....	48
3.7.2. La catégorisation.....	48
3.7.3. L'analyse	48
3.8. OPÉRATIONNALISATION DES VARIABLES	49
3.8.1. Variable indépendante	49
Source : Auteure.....	49
3.8.2. Variable dépendante.....	50
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS.....	53
4.1. PRÉSENTATION DU PROFIL DES RÉPONDANTS	53
4.2. LA SITUATION SCOLAIRE DES ENFANTS PYGMÉES (BAKA) DE L'ARRONDISSEMENT D'ABONG MBANG	54
4.2.1. La persistance d'un faible niveau de scolarisation des enfants pygmées	54
4.2.2. Un fort taux d'abandon scolaire chez les enfants pygmées d'Abong Mbang	57
4.3. LES CAUSES DE LA FAIBLE SCOLARISATION DES ENFANTS PYGMÉES (BAKA) DE L'ARRONDISSEMENT D'ABONG MBANG	58
4.3.1. Les causes culturelles	58
4.3.2. Les causes sociopolitiques	62

4.3.3.	Les causes économiques	64
4.3.4.	Les causes structurelles.....	66
4.4.	LES PROJETS ET ACTIONS DE L'ÉTAT ET ONG EN MATIÈRE DE SCOLARISATION DES ENFANTS PYGMÉES (BAKA) DE L'ARRONDISSEMENT D'ABONG MBANG	70
4.4.1.	Politique éducative en matière de scolarisation des enfants pygmées	71
4.4.2.	Les programmes d'enseignements en rapport avec les réalités pygmées	73
4.4.3.	Financement de l'éducation en matière de scolarisation des enfants autochtones.....	73
4.4.4.	Les projets et actions de l'État en faveur de la scolarisation des enfants pygmées.....	75
4.4.5.	Les projets et actions des organismes internationaux et organisations non gouvernementales en faveur de la scolarisation des enfants pygmées.....	77
4.4.6.	L'implication et la participation des populations pygmées dans les projets de scolarisation	78
4.4.7.	L'impact des projets éducatifs sur la scolarisation des enfants pygmées de l'arrondissement d'Abong Mbang : la construction d'une dépendance à l'assistanat	82
CHAPITRE 5 :	DISCUSSION DES RÉSULTATS ET PROPOSITIONS POUR L'AMÉLIORATION DES PROJETS ÉDUCATIFS EN FAVEUR DE LA SCOLARISATION DES ENFANTS PYGMÉES	85
5.1.	DISCUSSION DES RÉSULTATS.....	85
5.1.1.	Discussion sur la situation scolaire des enfants pygmées d'Abong Mbang.....	85
5.1.2.	Discussion sur les causes de la faible scolarisation des enfants pygmées de l'arrondissement d'Abong Mbang.....	86
5.1.3.	Discussion sur les limites projets et actions de l'État et des organisations non gouvernementales.....	89
5.2.	LIMITES DE LA RECHERCHE.....	90
5.3.	SUGGESTIONS	91
5.3.1.	Aux pouvoirs publics.....	91
5.3.2.	Organismes internationaux et organisations non gouvernementales	93
5.3.3.	Aux chefs d'établissements et enseignants.....	94
5.3.4.	Aux parents et élèves pygmées.....	95
5.3.4.	Aux communautés locales Bantou.....	95
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	96	
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	99	
ANNEXES.....	103	
TABLE DES MATIÈRES	113	