

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



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 CURRICULUM AND  
EVALUATION

## GESTION DES CLASSES MULTIGRADES ET EFFICACITÉ DU SYSTÈME SCOLAIRE EN ZONE RURALE

*Mémoire présenté et soutenu le 13 Juillet 2024 en vue de l'obtention du diplôme de Master en  
Management de l'Education.*

*Option : Management de l'Education*

*Spécialité : Administration des Etablissements Scolaires*

par

**MEKONG ZEH Deraine Ornella**

*Licenciée en Etudes Germaniques*

**Matricule : 21V3244**



Qualités	jury :	Universités
	Noms et grade	
<b>Président</b>	MAINGARI Daouda, Pr	UYI
<b>Rapporteur</b>	MGBWA Vandelin, Pr	UYI
<b>Examineur</b>	MENGOUA Placide, CC	UYI

## **AVERTISSEMENT**

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

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

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

## SOMMAIRE

SOMMAIRE .....	i
DEDICACE .....	iii
REMERCIEMENTS .....	iv
LISTE DES ABREVIATIONS .....	v
LISTE DES TABLEAUX .....	vi
RESUME .....	vii
ABSTRACT .....	viii
INTRODUCTION GENERALE.....	1
PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE .....	17
CHAPITRE 1 : EFFICACITE DU SYSTEME SCOLAIRE EN ZONE RURALE .....	18
CHAPITRE 2 : GESTION DES CLASSES MULTIGRADES.....	39
DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE .....	83
CHAPITRE 3 : CADRE METHODOLOGIQUE DE L'ETUDE.....	84
TROISIEME PARTIE : CADRE OPERATOIRE .....	105
CHAPITRE 4 : PRESENTATION DES DONNEES ET ANALYSE DES RESULTATS .....	106
CHAPITRE 5 : INTERPRETATION DES RESULTATS ET PERSPECTIVES .....	119
CONCLUSION GENERALE.....	128
BIBLIOGRAPHIE .....	viii
ANNEXES .....	xiv
TABLE DES MATIERES .....	xxvii

**A**

Meya Anne-Marie et Ngambono Ulrich Edgard

## REMERCIEMENTS

Ce travail n'aurait pu arriver à son terme sans l'intérêt constant manifesté par certaines personnes que toutes soient ici remerciés notamment, notre directeur de mémoire en tout premier lieu le professeur Vandelin Mgbwa que je remercie grandement pour avoir accepté de diriger ce travail. Les conseils avisés, l'immense disponibilité, la patience, l'attention et sa rigueur scientifique ont largement contribué à la réalisation de ce mémoire, ce mémoire je vous le dois. Nous exprimons également notre gratitude envers le professeur Daouda Maingari chef de département de curricula et évaluation et de la section management de l'éducation, ainsi que tous les enseignants du domaine des sciences de l'Education en général et du Management de l'éducation en particulier.

Nous remercions l'équipe administrative de la délégation départementale de l'éducation de base du Dja et Lobo de nous avoir offert un cadre propice et idéal pour réaliser cette recherche et pour avoir mis à notre disposition les éléments nécessaires à la bonne marche de la rédaction de ce mémoire. Nous remercions en particulier le délégué départemental de l'éducation de base du Dja et Lobo monsieur Ngo'o Yang Albert pour m'avoir facilité la tâche lors de la passation de mon questionnaire en sensibilisant les enquêtés sur l'importance qu'ils auront à m'aider à répondre de manière véridique à mes questions. A cet effet, nous n'omettrons pas de remercier tous les enseignants des classes multigrades De l'arrondissement de Sangmélina.

Mes remerciements vont à l'égard de mon grand frère et de ma sœur pour leurs grands soutiens et leurs encouragements A mes mamans Meya Anne-Marie et Ngbwa Germaine et Un merci particulier à mon tendre ami Ngambono Ulrich Edgard pour son soutien inconditionnel qui m'a accompagné et s'est fait de plus en plus ressenti durant toute l'année académique

Par ailleurs, que tous ceux qui ont contribué de quelque façon que ce soit et qui ne sont pas nommément cités ici, trouvent en ces mots l'expression de la reconnaissance pour leur apport dans ce travail.

## **LISTE DES ABREVIATIONS**

**APEE** : Association des parents d'élèves et des enseignants

**CMG** : Classe multigrade

**DEMP** : division de l'enseignement maternelle et primaire

**DSCE** : document de stratégie pour la croissance et l'emploi

**EPT** : éducation pour tous

**FAO** : Organisation des nations unies pour l'alimentation et l'agriculture

**IEMP** : instituteur de l'enseignement maternel et primaire

**IREDU** : institut de recherche sur l'économie et l'éducation

**MINEDUB** : ministère de l'éducation base

**MINEPAT** : ministère de l'économie, de la planification et de l'aménagement du territoire

**NPM** : new public management

**PNUD** : programme des nations unies pour le développement

**SG** : secrétariat général

**SND** : stratégie nationale de développement

**OCDE** : organisation de la coopération de développement économique

**TICE** : technologie de l'information et de la communication pour l'enseignement

**UNESCO** : organisation des nations unies pour la science, la culture et l'éducation

**PIB** : produit intérieur brut

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : contrôle, pilotage, audit et évaluation .....	34
Tableau 2 : illustratifs des quelques types de ressources au profit de la gestion des classes multigrades fournies par la communauté.....	61
Tableau 3 : synoptique de variables, modalités, indicateurs, indices.....	88
Tableau 4 : Opérationnalisation de la variable dépendante .....	89
Tableau 5 : thèmes de la gestion des classes multigrades .....	97
Tableau 6 : thèmes de l'efficacité du système scolaire en zone rurale.....	97
Tableau 7 : modèle du questionnaire.....	98
Tableau 8 : Répartition des participants en fonction du genre.....	106
Tableau 9 : Répartition des participants en fonction du grade.....	106
Tableau 10 : Répartition des participants selon leurs âges. ....	107
Tableau 11 : Répartition des enquêtés selon la motivation des enseignants .....	107
Tableau 12 : Répartition des enquêtés selon le style de management.....	108
Tableau 13 : Répartition des enquêtés selon le choix des stratégies didactiques .....	109
Tableau 14 : Répartition des participants selon l'efficacité interne .....	110
Tableau 15 : Répartition des participants selon l'efficacité interne .....	111
Tableau 16 : Contingence entre la motivation des enseignants des classes multigrades et l'efficacité du système scolaire en zone rurale. ....	112
Tableau 17 : Contingence entre les deux variables .....	114
Tableau 18 : Calcul du khi-carré de la deuxième hypothèse de recherche.....	114
Tableau 19 : Contingence entre le choix des stratégies didactiques et l'efficacité du système scolaire en zone rurale .....	116
Tableau 20 : Tableau de synthèse des analyses de relation entre les variables .....	117

## RESUME

Le présent mémoire part du constat selon lequel, les performances des classes multigrades en zone rurale sont irrégulières et insatisfaisantes quoi que ces écoles atypiques soient soumises aux mêmes normes que toutes les autres configurations d'écoles, ce qui transforme les classes multigrades en zone d'incertitude aussi bien pour les apprenants, enseignants que pour les parents qui estiment qu'il s'agit d'un enseignement au rabais. Les résultats de ces écoles se positionnent toujours en derniers rangs au sein du système scolaire. Le rapport d'analyse des données de la carte scolaire (2017) l'atteste. En effet, ledit rapport montre que les difficultés sont dues en majeure partie aux problèmes de formation et du choix de gestion opéré par les enseignants au sein de ces classes. La gestion d'une classe multigrade par l'enseignant se doit d'être faite de façon globale sinon stratégique afin de considérer toutes les différentes strates qui compose le groupe-classe ainsi que leurs différentes singularités. Pour aboutir à un tel projet, l'enseignant d'une classe multigrade doit non seulement tenir compte d'un type de facteurs déterminants mais aussi posséder des capacités tous facteurs d'efficacité. La recherche s'inscrit dans un paradigme descriptif. Car, elle vise à décrire le phénomène des classes multigrades et l'efficacité du système scolaire en zone rurale à travers une observation éthologique qui permet de décrire les comportements des acteurs locaux en lien avec la problématique. Elle s'est effectuée sur un échantillon de 84 participants constitué de 60% de femmes et de 40% d'hommes des enseignants des écoles à classes multigrades de l'arrondissement de Sangmélima. Les données recueillies ont été traités au moyen du test des hypothèses par l'outil statistique du khi-carré dont les résultats sont les suivants : HR1 :  $X^2_{cal}=40,42 > X^2_{lu}=9,49$  alors  $H_0$  est rejetée et  $H_a$  est acceptée alors la relation entre les deux variables est significative. HR2 :  $X^2_{cal}=49,49 > X^2_{lu}=9,49$   $H_a$  est accepté et  $H_0$  est rejetée la relation est jugée significative entre les deux variables. HR3 :  $X^2_{cal}=40,42 > X^2_{lu}=9,49$  alors  $H_0$  est rejetée et  $H_a$  est acceptée alors la relation entre les deux variables est significative. Les résultats relèvent que la motivation des enseignants, le style de management et le choix des stratégies didactiques sont des facteurs clés à prendre en compte dans la gestion des classes multigrades en zone rurale. Il est donc essentiel d'en tenir compte, il n'est pas question d'instituer une formule universelle censée s'appliquer à toutes les écoles en zone rurales et par tus les tiers actants mais de mettre sur pied un management optimum qui saur répondre aux besoins de ces écoles en dépit de leur environnement d'implémentation

**Mots clés :** *Classes multigrades, efficacité du système scolaire, zone rurale*



## ABSTRACT

This thesis starts from the observation that the performance of multigrade classes in rural areas is irregular and unsatisfactory although these atypical schools are subject to the same standards as all other school configurations, which transforms multigrade classes into areas of uncertainty both for learners, teachers and for parents who believe that it is a cheap education. The results of these schools are always positioned at the bottom of the school system. The school map data analysis report (2017) attests to this. Indeed, the said report shows that the difficulties are mainly due to training problems and the management choice made by teachers within these classes. The management of a multigrade class by the teacher must be done in a global, if not strategic, manner in order to consider all the different strata that make up the class group as well as their different singularities. To achieve such a project, the teacher of a multigrade class must not only take into account one type of determining factors but also possess all-factor efficiency capabilities. The research is part of a descriptive paradigm. Because, it aims to describe the phenomenon of multigrade classes and the effectiveness of the school system in rural areas through an ethological observation which makes it possible to describe the behavior of local actors in relation to the problem. It was carried out on a sample of 84 participants made up of 60% women and 40% men, teachers from multi-grade schools in the Sangmélima district. The data collected was processed by means of testing the hypotheses using the chi-square statistical tool, the results of which are as follows: HR1:  $X^2_{cal}=40.42 > X^2_{lu}=9.49$  then  $H_0$  is rejected and  $H_a$  is accepted then the relationship between the two variables is significative. HR2:  $.49$  then  $H_0$  is rejected and  $H_a$  is accepted then the relationship between the two variables is significative. The results show that teacher motivation, management style and choice of teaching strategies are key factors to take into account in the management of multigrade classes in rural areas. It is therefore essential to take this into account; it is not a question of instituting a universal formula supposed to apply to all schools in rural areas and by all third parties but of setting up optimum management which will be able to respond to the needs of these schools despite their implementation environment

**Keywords:** *Multigrade class, efficiency of the school system, rural area*

## INTRODUCTION GENERALE

Les systèmes éducatifs à ce jour se démarquent par un taux de déperdition et d'abandon de plus en plus élevé de nos jours. De plus avec l'émergence d'une économie de plus en plus axé sur une économie qui oblige des résultats et une logique entrée dans les principes d'efficacité, les systèmes éducatifs doivent être en mesure de fournir de la main d'œuvre qualifiante en quantité pour satisfaire les besoins de l'économie. Pour Scheerens (2000), l'efficacité scolaire se réfère à la performance d'une unité organisationnelle appelé école mesurée par son niveau d'outputs, c'est à dire le taux de réussite des élèves en fin de formation.

Meuret et Morlaix (2006) ont fait remarquer que la réussite scolaire dépend des choix pédagogiques du maître, de l'environnement d'apprentissage, des conditions et du lieu de scolarisation. Les enfants qui sont issus des milieux caractérisés par une précarité de ressources ont très peu de chances de fournir des résultats satisfaisants et réguliers. Dans le même ordre d'idées, Duru-Bellat (2003) a également admis l'influence de l'environnement scolaire et du cadre d'apprentissage sur les performances des élèves.

Freeman (1984) a fait remarquer que la gestion d'une école comprise comme toute organisation sociétale, consiste à faire une allocation équitable et efficiente des ressources mises à disposition afin de maximiser la production des extrants. Il montre également que l'efficacité dépend du style de management, de la motivation du personnel enseignant dans la définition et la poursuite des objectifs pédagogiques, du choix des stratégies didactiques, de la qualité de la collaboration avec la communauté. Ces éléments se conjuguent pour créer un cadre favorable et un environnement d'apprentissage efficace qui sera propice à la réussite des élèves. Rocheleau (1998) ajoute dans le même ordre d'idées que les enseignants se doivent de pratiquer un style de management participatif ouvert à l'ensemble des parties prenantes afin de rendre ces classes plus efficaces.

Freeman (1984) montre que les classes multigrades se présente comme un terrain propice d'enseignement pour la raison de choix pédagogiques innovants qui peuvent y être développés. La qualité en éducation sou tend aussi de prendre en compte les paramètres imaginables et crédibles, logiques et fiables qui permettent de pérenniser la survie du système. C'est dans ce contexte que pour tenir les promesses de Dakar, le Cameroun a élaboré en 2002 un plan d'action national de l'EPT, inspiré du cadre d'actions de Dakar, qui devait permettre

au gouvernement non seulement d'étendre et de renforcer les actions menées en faveur de l'Education depuis la conférence de Jomtien(1990),mais aussi de promouvoir des savoirs et savoir-faire, ainsi que des compétences et des valeurs humaines indispensables à la vie courante qui comportent quatre grands axes :l'amélioration de la qualité de l'éducation, l'expansion de l'offre scolaire, l'accroissement de l'efficacité externe et le renforcement de la gouvernance du secteur.

Tirant des leçons des insuffisances de l'EPT, le gouvernement a élaboré successivement en 2010, le DSCE (Document de Stratégie Pour La Croissance et L'Emploi 2010-2020), puis en 2020la SND (Stratégie Nationale de Développement 2020-2030) par lequel le gouvernement a confirmé sa volonté de poursuivre la réalisation des objectifs du développement durables dans leur ensemble. Cette nouvelle orientation impose une actualisation de toutes les stratégies sectorielles dont celles de l'éducation. La nouvelle stratégie qui a été validée en 2020 et qui court jusqu'en 2030 repose sur une vision holistique et cohérente des politiques du secteur de l'éducation en étroite relation avec l'ambition du Cameroun de devenir un pays industrialisé à l'horizon 2035.

En dépit de ces grandes interventions et innovations, le niveau global de l'efficacité du système scolaire n'a pas cessé de se détériorer. Les écoles primaires publiques enregistrent un niveau d'efficacité en dessous de la moyenne. Tsafack (2004) considère l'abandon et le décrochage des élèves au sein de ces écoles en zone rurale que sont les classes multigrades comme la preuve d'un système défaillant qui se caractérise par la ségrégation et l'existence de deux grands groupes un système scolaire performant en zone urbaine qui se caractérise par la mobilisation de ressources nécessaires jouant le rôle d'éclaireur du système scolaire prenant des initiatives innovantes en terme de gestion et de mangement pédagogique avec une ressource enseignante disponible. Et de l'autre côté, un deuxième système scolaire composé d'écoles dépourvues de ressources matérielles, d'un corps enseignant peu qualifié face aux situations inédites et atypique rencontrés en zone rurale et d'infrastructures inexistantes ou provisoires. Fausner(2006) fait également cette remarque en soulignant que les écoles issues du deuxième système sont dépourvues d'infrastructures et sont qualifiés d'écoles borlettes, c'est le cas des à classes multigrades .Ces écoles hors normes et atypiques considérés comme des pis-aller pour le système éducatif se retrouvent très souvent confrontés à des difficultés liées à

leur management ,il est donc important de mettre en relief les conditions nécessaires au bon fonctionnement de ces écoles et les facteurs qui favorisent une meilleure efficacité de celles-ci

Cette réflexion devient l'objet pour des recherches en sciences de l'éducation. D'où le thème de recherche « gestion des classes multigrades et efficacité du système scolaire en zone rurale » L'objectif de cette recherche est de vérifier si la gestion des classes multigrades influence l'efficacité du système scolaire en zone rurale. Pour réaliser cet objectif, la recherche comprend trois grandes parties :

Le cadre théorique : qui traite et s'occupe de la recension des écrits et travaux sur le sujet de l'explication du problème posé, à partir des théories explicatives et de la présentation synoptique du sujet.il est composé de deux chapitres à savoir le chapitre 1 qui s'occupe de la variable dépendante et du chapitre 2 qui s'occupe de la variable indépendante

Le cadre méthodologique : qui comprend le chapitre 3 nommé cadre méthodologique de l'étude il précise le type de recherche, le rappel de la question de recherche, la population d'étude et l'échantillon, les techniques de collecte et de traitement des données.

Le cadre opératoire qui comprend également deux chapitres. Le chapitre 4 appelé présentation des données et analyse des résultats, il donne et analyse les tris à plats des données quantitatives ensuite les cris croisés des différentes hypothèses de recherche et le chapitre 5, titré interprétations des résultats et perspectives, il met en évidence les résultats des données empiriques avec les prescriptions des théories explicatives afin de vérifier les hypothèses mises et émet des perspectives pour la résolution du problème soulevé.

## **0.1.Contexte et justification de l'étude**

### **0.1.1. Contexte de l'étude**

Pour l'émergence à l'horizon 2035, l'Etat s'est donné pour mission d'investir dans le capital humain car il constitue une source et un pilier pour la croissance à long terme. Il ne s'agit pas au Cameroun d'un investissement physique, mais plutôt d'un investissement en capital humain capable de muter l'homme. Cela passe par une éducation de qualité comme le préconise l'ODD4 qui permet à chaque individu de participer activement à la croissance économique du pays. Dans son projet sociétal, chef de l'Etat Paul Biya accorde une place capitale à l'éducation et à la formation des jeunes. De ce fait, l'Etat consacre l'essentiel de ses ressources à 3,4% de son PIB à l'éducation de sa jeunesse en élaborant un calcul de soutien au développement mais aussi il vise la recherche effective d'un bien être et la totalité de l'intégration de sa population.

D'après Suchaut (2005), les contraintes budgétaires et les évolutions démographiques modifient régulièrement la carte scolaire entraînant quelques fois la fermeture des écoles. Cette question est encore plus sensible en zone rurale. Pour Suchaut et Leroy-Audoin (2008), la continuité éducative est un aspect important dans l'organisation de l'éducation et des classes. L'organisation majoritaire présente dans les écoles est celle qui associe un enseignant à un groupe d'élèves appartenant à un des cinq groupes. Cette organisation a pour conséquences la préférence des acteurs : Celle des enseignants qui se manifeste lors du processus de constitution des classes et celle des parents qui sont nombreux à redouter que leurs enfants fréquentent une classe à cours multiples ou double.

D'après Lessard (2004), l'obligation de résultats, ou le caractère de redevabilité ainsi que l'exigence des comptes rendus est un principe et un mode de régulation de plus en plus pris en compte en éducation à l'échelle internationale que nationale. Ce mode de régulation correspond à un ensemble d'indicateurs de l'efficacité externe et interne du système éducatif. Comme dans tout système on retrouve une organisation et différents programmes traduits en activités qui nécessitent une bonne gestion, une parfaite organisation et exécution afin que le système puisse atteindre ses objectifs. Dans un environnement dominé par une forte insuffisance de ressources, d'insécurité, de crises sanitaires et alimentaires, le respect de la régularité qui voudrait un maître pour une classe se voit remettre en cause par certaines spécificités qui conduisent à des phénomènes tels que les regroupements en classes multigrades.

La transmission des savoirs se fait dans une école au travers des enseignements et des apprentissages. L'école est le lieu par excellence de transmission des connaissances où l'on muni chaque individu d'un quotient intellectuel. Ses missions sont par excellence l'instruction, la socialisation et la qualification. On pourra parler d'instruction ici en termes de connaissances de savoirs qu'elle apporte à chaque individu. Il s'agit de faire acquérir à un apprenant méthodes liées à la démarche scientifique qui sont (observer, analyser expérimenter et représenter) La socialisation quant à elle renvoie à l'amélioration des interactions existantes entre l'homme et son prochain. De ce fait, l'école inculque des valeurs telles que le vivre ensemble, la fraternité, la cohésion sociale, la tolérance, le partage...

Selon Little (1995), presque tous les systèmes éducatifs reposent sur le postulat selon lequel, l'école traditionnelle est l'école à un seul cours. Une telle logique a longtemps dominé la conception de l'enseignement. Car, le maître se doit de faire cours selon le niveau de la classe qu'il détient sur la base que celle-ci est constituée d'un ensemble d'apprenants homogènes ayant les mêmes âges. Cependant, ce type de classe n'est en rien le plus répandue. En Inde dans les années 60, plus de 3000 écoles étaient tenues par un maître qui était chargé de tenir une école tout seul donnant lieu phénomène de classes multigrades. Selon Cornish (2006) il s'agit d'un modèle de classe répandue à l'échelle mondiale tant dans les pays développés que sous-développés Dans un environnement dominé par une forte insuffisance de ressources, d'insécurité, de crises sanitaires et alimentaires, le respect de la régularité qui voudrait un maître pour une classe se voit remettre en cause par certaines spécificités qui conduisent à des phénomènes tels que les regroupements en classes multigrades. Selon

Le rapport d'analyse des données de la carte scolaire (2017) démontre la situation précaire dans laquelle se trouve l'éducation en zone rurale en général en encore plus au sein des classes multigrades. En effet, en zone rurale, la conception de l'éducation reste divergente selon les communautés puisque cette dernière renferme des spécificités qui s'adaptent selon l'environnement où elle est implémentée. L'efficacité des classes multigrades varie selon les contextes où elles sont implémentées. Ces différents environnements apparaissent cependant comme des obstacles majeurs dans l'efficacité de l'environnement d'apprentissage de ces écoles atypiques, Mingat (200).

A la suite de ce constat, il est donc justifié de s'interroger sur le processus de gestion nécessaire en contexte de classe multigrade, celui qui se doit d'être mis sur pieds en tenant

compte de l'environnement où elle sera implémentée afin d'obtenir de meilleures performances dans le système scolaire

### **0.1.2. Justification de l'étude**

Le choix de cette recherche n'est pas le fruit du hasard. En tenant compte de certains écarts dû à l'inefficacité de la gestion des classes multigrades dans les écoles primaires publics en zone rurale, nous avons trouvé judicieux de mener cette recherche dans l'optique d'apporter aux enseignants d'amples éléments leur permettant de mieux manager leurs classes compte tenu de la rareté des ressources et rendre leurs performances plus optimales puisqu'ils représentent un élément capital dans la gestion des classes multigrades. Par ailleurs, ils auront une perspective Plus grande et panoramique du management nécessaire dans la gestion de ces écoles atypiques des zones rurales que sont les classes multigrades. . De ce fait, considérant l'importance de la gestion pratiquée dans une école soit pour accroître le taux de réussite en classe supérieure et aux examens officiels, soit pour améliorer le climat d'apprentissage et les conditions d'enseignement, le questionnement qui naît est le suivant : Pourquoi l'efficacité des classes multigrades en zone rurale reste aussi insatisfaisante ? Quelles sont les facteurs favorisent l'efficacité de l'environnement d'apprentissage de ces écoles atypiques ?

### **0.2.Position et formulation du problème de recherche**

Les classes multigrades se présentent comme un défi constant qui confronte l'éducation, de base à une recherche constante de solutions. Il s'agit d'un problème de formation des enseignants qui peut être résolu en tenant compte des outils dont doit disposer chaque enseignant d'une classe multigrades. Ces outils dont doit disposer ces enseignants ont pour but de rendre la gestion stratégique, stratégie qui doit tenir compte des différentes strates qui subsistent au sein de ces classes. Car, chaque strate a ses besoins et le maître d'une classe multigrade doit tenir compte des singularités. La prise en compte de ces besoins nécessite pour les enseignants l'implication des capacités intellectuelles et psychologiques. En effet, la gestion pédagogique en contexte de classes multigrades nécessite la mise en œuvre d'un projet qui mobilise un ensemble de capacités, (Bouyse,2002).

Ce projet atteste la réquisition d'une double capacité humaine : intellectuelle et psychologique. La capacité intellectuelle doit disposer l'enseignant d'une classe multigrade

consiste à détenir ce don particulier qui lui permet de ne plus être absorbé et déterminé par les situations et le phénomène de l'environnement de ces écoles atypique mais de pouvoir tenir et mettre en place des attitudes innovantes et progressives. Cette capacité intellectuelle dont doit disposer chaque enseignant permettra de mettre en place des relations stables et durables entre les acteurs qui interviennent dans la gestion d'une classe multigrade et donc de prévoir et inciter une gestion participative et collaborative, facteur d'efficacité de ces écoles atypiques en zone rurales, (Little,1995).

La capacité intellectuelle se présente alors comme le point de départ et d'arrivée de la conception et de l'influence de l'enseignant sur son milieu de travail suite au déséquilibre qu'il observe dans les outils dont ils disposent et face aux nouveaux défis auxquels ils doivent faire face. Il est donc question pour l'enseignant des classes multigrades de se présenter comme l'interface des relations entre l'école et la communauté, entre l'enseignant et les élèves, car il n'est plus question au sein de ces écoles atypiques d'une pédagogie portée sur des finalités normatives, mais grâce à cette capacité intellectuelle de mettre en place une pédagogie en adéquation à la situation et l'environnement qui singularise les classes multigrades, (Dottrens,2020).

Pour que le projet ait une valeur, il faut cependant que l'enseignant d'une classe fonde ses jalons sur les possibilités de mettre en place des stratégies concrètes dans la gestion des classes multigrades qui seront efficaces grâce à sa capacité psychologique qui pourra anticiper et stimuler les actions nécessaires qui seront sources de motivations. Cette capacité psychologique pour les enseignants des classes multigrades est une source mobilisatrice de nouvelles compétences nécessaires à la gestion de ces écoles, elle permet à l'enseignant de rompre avec cette situation qu'il trouvait pénible et insupportable, abandonné à la globalité, la capacité psychologique se présente comme un apport d'éléments nouveaux nécessaires aux situations qui concourent à l'évolution de ces écoles y compris du système scolaire, (Little,1995).

Les classes multigrades comme toutes les autres formes de classes du système éducatif sont des entités à part mais qui respectent la même réglementation que toutes les autres écoles ou classe. Leur fonctionnement n'obéit à aucun texte qui permet de spécifier et normaliser leur structure de classe atypique ou d'école atypique. Le caractère non conforme, hors norme, anormal relève de l'inédit, alors qu'il s'agit d'une réalité permanente au sein du système



éducatif. Les curricula proposent un contenu commun ; des aides didactiques communes ; mais des contextes de mise en œuvre offrent des disparités qui conviennent d'identifier et de questionner le modèle de fonctionnement, Bouyse (2002). Les maitres ont les mêmes statuts ; mais le niveau de responsabilités est différent. Dans ces écoles, le maitre exerce à la fois les fonctions d'administrateur, de manager de l'administration de la pédagogie et de la collaboration avec les familles ; mais aussi d'enseignant, tuteur des enfants aux besoins éducatifs particuliers.

Les classes multigrades sont des classes atypiques pour le système scolaire. Elles constituent des situations particulières scolaire d'exercice du métier d'enseignant qui présentent une variété de contraintes ainsi que de conditions de travail surtout lorsque les enseignants n'ont pas reçu la formation adéquate au préalable, Bouyse (2002). Or, dans ce contexte les enseignants quelles que soient leurs compétences pédagogiques sont loin de fournir aux élèves une formation de qualifiante tel que prescrit par le système éducatif. Ils ne peuvent pas parcourir tous les programmes, encore moins exploiter entièrement leurs répartitions mensuelles telles qu'établi par la hiérarchie. A cet effet, pour essayer de résoudre ce problème, l'instituteur est obligé d'abrégé les leçons à l'essentiel. L'éducation des enfants en prend un coup

Les facteurs d'inefficacité de ces classes multigrades peuvent concerner la non connaissance de l'enseignement multigrade, le manque de motivation des enseignants des classes multigrades et le manque de moyens d'enseignement. En raison du manque motivation particulière, ceux-ci bricolent et les échecs peuvent survenir à cause du manque de motivation quand bien même un maitre s'engage à bien travailler, il reste limité par le manque d'outils pédagogiques et didactiques, Cette démotivation entraîne ainsi l'inefficacité dans ce type de classe, (valerien et Brunswick,2003).

Pour Anzieu et Martin (2014), les classes multigrades appréhendées comme un groupe restreint, donne lieu au pouvoir du groupe, ce pouvoir a une influence sur les croyances et le comportement de l'enfant, on assiste aussi à la création et l'existence de groupes pairs qui parfois sont déviants par le fait que la délinquance y trouve son soutien à travers les récompenses qu'apporte l'appartenance aux groupes. Par ailleurs les élèves des classes multigrades sont exposés à plusieurs risques et difficultés, tels que, la discrimination, l'exclusion sociale, etc. D'où la question de recherche suivante : Quelles sont les facteurs liés à

la gestion des classes multigrades qui influencent l'efficacité du système scolaire en zone rurale ?

### **0.3. Questions de recherche**

#### **0.3.1. La question principale**

De ce qui précède, la question principale qui guide la recherche est la suivante : *Quels sont les facteurs liés à la gestion des classes multigrades qui influencent l'efficacité du système scolaire en zone rurale ?* De cette question principale découlent des questions spécifiques de recherche

#### **0.3.2. Questions spécifiques**

La question principale ci-dessous énoncés se décline en trois questions spécifiques de recherche qui sont les suivants :

- **QS1** : Comment la motivation des enseignants influence-t-elle l'efficacité du système scolaire en zone rurale ?
- **QS2** : En quoi le style de management influence-t-il l'efficacité du système scolaire en zone rurale ?
- **QS3** : Comment le e choix des stratégies didactiques influence-t-il et l'efficacité du système scolaire en zone rurale ?

### **0.4. Objectifs de l'étude**

#### **0.4.1. Objectif général de l'étude**

La présente étude vise à analyser les facteurs qui influencent l'efficacité du système scolaire en zone rurale. C'est l'objectif général qui se décline en objectifs spécifiques

#### **0.4.2. Objectifs spécifiques**

De façon opérationnelle, cette étude vise à :

- **OS1** : identifier comment la motivation des enseignants des classes multigrades influence l'efficacité du système scolaire en zone rurale

- **OS2** : saisir comment le style de management influence l'efficacité du système scolaire en zone rurale.
- **OS3** : appréhender comment le choix des stratégies didactiques influence l'efficacité du système scolaire en zone rurale

## **0.5.Originalité et pertinence de la recherche**

Ce mémoire interroge l'apport de la trilogie efficacité-efficience- équité dans la gestion des classes multigrades en zone rurale. En effet, les pouvoirs publics à travers le DSCE (2010-2020) et la SND (2020-2030) poursuivent simultanément l'ajustement et la répartition des ressources en éducation tout en préservant une certaine équité de confort pédagogique dans le domaine de l'éducation. La gestion des classes multigrades au sein du système scolaire en zone rurale est confrontée à une poursuite d'objectifs et de défis qui sont difficilement conciliable. L'équité d'accès à l'éducation, la garantie et la qualité de l'offre éducative en zone rurale, la sécurité le bien-être et l'inclusion constituent pour les classes multigrades un véritable dilemme.

Celui-ci peut être dépassé si l'on envisage l'apport de l'équité des ressources pédagogiques comme une mutation pédagogique de la qualité de l'offre et de la réussite du projet d'une éducation inclusive. Dans ce cas précis, on peut parler de l'originalité et de la pertinence de mémoire de recherche en ce sens qu'elle questionne le style de mangement nécessaire en zone rurale au sein des classes multigrades.

### **0.5.1. Originalité de l'étude**

Ce mémoire aborde la question de la gestion des classes multigrades en zone rurale. Elle soulève la question centrale du style de management par excellence et nécessaire des classes multigrades en zone rurale. Le terme de gestion vient du latin gestion, ce qui veut dire « action de gérer ». La gestion correspond à l'origine à l'administration des organisations. Elle s'est développée dans les années 90 pour englober les questions de management et de direction. La gestion est un management d'actions collective c'est à-dire qu'elle fait référence à un besoin de répartir les tâches, de coordonner les individus. Une nécessité de gérer la contrainte de temps, de gérer les ressources, (Charlot,2001, p140).

Plus généralement la gestion représente un outil majeur de prise de décision. Il est l'une des principales assurances de la pérennité du système scolaire, maintient son fonctionnement

général, optimise son évolution et garantit l'harmonie entre ses différentes fonctions, en management on évoquera la gestion comme synonyme. Ce mémoire propose dans une perspective de New Public Management, une gestion permettant de prendre en compte les facteurs qui influencent la mise en place d'une gestion efficace des CMG par les enseignants. . Qualifiée d'approche Marketing de gestion des entreprises publiques, cette orientation vers les perceptions du citoyen-usager s'est longtemps heurté à l'idée répandue selon laquelle l'intérêt des perceptions individuelles du public est une entrave à la recherche de l'intérêt général, Pesqueux (2020). De ce fait, les enseignants ont été interrogés pour obtenir des avis et des informations sur leurs attentes et leurs jugements en matière de gestion des classes multigrades. Le mémoire examine les causes et met en place un ensemble de mesure permettant d'encourager et d'inciter l'amélioration des performances scolaires des écoles en zone rurales.

Les classes multigrades ont été instaurées pour permettre aux enfants des zones rurales d'avoir accès à l'éducation et d'avoir aussi une égalité de chances dans la société malgré la précarité des ressources qui caractérisent la zone rurale, ce qui était censé avoir un impact dans la société positive sur l'ensemble des bénéficiaires que sont les apprenants, la communauté et le système scolaire. Cependant, malgré cette volonté la scolarisation et l'accès des enfants à l'éducation reste timide d'expression et se caractérise par des décrochages, des abandons en cours de formation au profit des activités agricoles. C'est ainsi qu'il est possible de constater un manque de soutien et d'accompagnement de la communauté et même des décideurs du système scolaire aux enseignants, (Charlot, 1998, p130).

Ce mémoire interpelle les autorités publiques éducatives afin que ceux-ci mettent en place des conditions favorable d'accompagnement de l'enseignement en zone rurale. Ceci passe par des séances de formation des enseignants sur la gestion des CMG au préalable, une disponibilité de ressources pédagogiques et une équité dans la distribution de ces derniers selon les besoins spécifiques de chaque communauté et école, à travers aussi une sensibilisation de la communauté sur le bienfondé de l'éducation et de la formation des enfants et sur les dangers du décrochage pour éviter ce que Pourtois (2011) appelle la crise du système éducatif en zone rurale. Cet accompagnement des enseignants et de l'éducation en zone rural permettra de donner des moyens et des dispositions à tous les acteurs afin de dégager le bénéfice qu'induisent les classes multigrades en zone rurale

Le développement économique authentique vise la promotion de tout homme et de toute société (Unesco, 2003). Ce développement est fondé sur sa culture, son éducation et sa formation. Car, c'est cette perspective qui est susceptible d'entraîner un développement durable (Unesco, 2003). Un système éducatif qui tient compte de la singularité et des disparités qu'elle peut posséder visent la réussite de son projet d'accessibilité et d'inclusion de tous ses apprenants et même l'amélioration de ses performances.

### **0.5.2. Pertinence de l'étude**

Cette recherche sur la gestion des classes multigrades et l'efficacité du système scolaire en zone rurale trouve sa pertinence dans la mesure où elle contribue à l'amélioration des connaissances scientifiques, à leur approfondissement, leur développement et leur enrichissement dans le projet d'éducation inclusive qu'est la gestion des classes multigrades. Pour le faire, elle vise à démontrer que si la gestion des classes multigrades tient compte des attentes, des intérêts des enseignants et des particularités de ces écoles, l'efficacité de ces dernières sera effective et efficiente. Ce qui permettra une amélioration de l'accès à l'éducation des enfants des zones rurales et la réussite du projet d'éducation inclusive en zone rurale ainsi qu'une meilleure performance de ces classes en zone rurale. Bien que les classes multigrades soient un sujet qui a fait couler assez d'encre en sciences sociales, on peut se rendre compte que celle-ci est très peu abordée dans les sciences de l'éducation. En effet, les travaux disponibles sur cette thématique se limitent beaucoup plus sur les aspects didactiques négligeant les aspects managériaux et éducationnels (Freire, 2010).

Les objectifs visés des écoles rurales doivent être l'expression de l'ensemble des objectifs du système éducatif élaborés et voulus. L'étude aborde aussi la prise en compte des particularités et des spécificités en contextualisant l'éducation selon la zone de ces écoles. Ces écoles avec des équipements pédagogiques adéquats sont susceptibles d'apporter de meilleures performances et des innovations à l'ensemble du système éducatif et scolaire. Les politiques éducatives doivent intégrer dans les formations l'existence et la gestion des CMG et tenir compte des particularités qu'elles renferment. (Charlot, 1998, p115).

## **0.6.Délimitation de l'étude**

La délimitation de l'étude consiste à circonscrire la recherche, placer les bornes de cette étude. Cette délimitation est de types : spatio-temporelle et conceptuelle

### **0.6.1. Délimitation conceptuelle**

La présente recherche s'inscrit dans le champ des sciences de l'éducation et plus précisément dans celui du management de l'éducation. Elle analyse le fait éducatif en s'appuyant sur des travaux de Freeman (1984) sur la théorie des parts prenantes qui présente une opportunité de de description, d'évaluation et de gestion des responsabilités de l'entreprise envers les personnes et les groupes de personnes qui y contribuent en apportant un aspect novateur afin de corriger les défaillances au concept de responsabilités sociétale de l'entreprise. La recherche s'appuie également sur La théorie du New Public Management (apparu à la fin des années 70) qui a pour mission d'insuffler l'esprit d'entreprise dans l'organisation public de l'Etat en introduisant des logiques de marché dans son fonctionnement, mais aussi en insistant sur la programmation, la coordination, la contractualisation et l'évaluation des décisions qui ont pour finalité la recherche de l'amélioration de la performance public. Les principaux concepts à clarifier sont : classes multigrades et efficacité du système scolaire.

#### **0.6.1.1.Classes multigrades**

Selon le dictionnaire universel (2002 ; p47), une classe est « l'ensemble de personnes, de choses qui possèdent les mêmes caractéristiques » Dans le cadre de notre étude, classe se définit comme un ensemble d'élèves soumis aux mêmes enseignements et sous le contrôle d'un maitre C'est également un ensemble d'élèves ayant tous, plus ou moins, le même âge. Dans un sens secondaire ou plus général désigne la salle ou le local scolaire ou les cours sont dispensées. En dehors de ce sens plus général, le mot classe au premier degré renvoi à un groupe d'élèves scolarisés au même niveau pendant une année scolaire (ministère de l'éducation nationale, 1982). -Multigrades : Selon le dictionnaire universel (2002 ; p339), C'est : « un ensemble de plusieurs grades, niveaux » dans le cadre de notre étude il s'agit, de différents niveaux ou précisément

Classes multigrades : est un type d'enseignement regroupant dans la même classe plusieurs élevés de niveaux d'âges et de capacités différents. Plusieurs termes ont été employés

pour désigner ce type d'enseignement. D'après Cornsiah (2006) il s'agit d'un ensemble de modèle de classe répandue à l'échelle mondiale. Selon Leroy-Audoin ET Suchaut (2007) (marland2004) il s'agit d'une forme d'organisation regroupant des élèves appartenant à deux ou plusieurs niveaux où il n'y a qu'un seul enseignant chargé de s'occuper de toute la classe en même temps.

Dans le cadre de notre étude, classe multigrade peut se définir comme un ensemble d'élèves de différents paliers qui se retrouve dans une et seule, même salle de classe sous le contrôle d'un seul maître.

#### **0.6.1.2.Efficacité du système scolaire**

D'après Legendre (1993, p476), l'efficacité se définit comme le degré de réalisation des objectifs d'un programme, traduit par le rapport entre le résultat obtenu et les résultats visés. L'efficacité se traduit toujours au niveau global ou alors plus macroscopique. Dans le domaine de l'éducation elle s'intéresse principalement aux systèmes et aux sous-systèmes éducatifs et dans le cadre de notre étude au sous-système scolaire en zone rurale. Pour les experts de la banque mondiale, l'efficacité est fonction des relations entre les facteurs (inputs) et produits (outputs) Psacharopulous et Woodhall (1988). Une telle définition ne permet cependant pas de différencier efficacité et rendement. Le modèle d'analyse de l'efficacité de Kirschling (cité par De Ketele, 1989) intègre les dépenses réelles dans le rendement.

La mesure de l'efficacité du système scolaire en zone rurale est un moyen capital pour évaluer et accroître les possibilités d'accès tout en réduisant les inégalités spécifiques qui pourraient survenir. Le droit à l'éducation est un droit réservé à tous, il se doit d'être protégé car l'éducation a pour but de remplir l'un de ses principaux rôles qui est l'intégration de l'individu au sein de la société. La classe multigrade vise à l'accès à l'éducation de l'enfant de tout âge scolaire en zone rurale. Car, elle favorise l'admission au sein des écoles et réduit le taux de décrochage et d'abandon. Afin de permettre au système scolaire de fonctionner efficacement. La garantie de l'efficacité en grande partie dépend des actions consenties et combinées de toute la hiérarchie et acteurs du système scolaire. Ainsi que l'engagement et la conscience professionnelle constante et sans relâche de ces responsables.

### 0.6.2. Délimitation spatio-temporelle

Situé à 175 km au sud-Est de Yaoundé sur la route national °9 et à 105 m d'Ebolawa, la ville de Sangmélima, chef-Lieu de la commune qui porte le même nom est situé entre le 2<sup>ème</sup> degré 56 minutes de latitude Nord et le 11<sup>ème</sup> degré 59minutes de longitude Est. Siégé des institutions du Département du Dja et Lobo (région du sud), elle a été créée en 1907 par l'administration coloniale allemande. Elle couvre une superficie d'environ 2931 km<sup>2</sup> pour une population de 144 918 habitants. La commune de Sangmélima est limitée :

- Au Nord par la commune de Zoetélé
- Au Nord-Ouest par la commune de Ngoulmakong
- Au Sud-Est par la commune de Meyomessi
- Au Sud-Ouest par la commune de Mvangan
- À l'Est par la commune de Meyomessala
- À l'Ouest par la commune de Mengong et de Biwong-Bulu

Outre la zone urbaine et ses 23 quartiers, la commune de sangmelima compte 93 villages regroupés en 05 caantons à savoir : Tekmo, Ndou-Libi, Mepho, Afamba-Libi et Nlobo-Nlobo. La principale loangue locale est le Bulu

Sur le plan climatique, Sangmélima appartient à la zone à pluviométrie bimodale et le climat subéquatoriale de type guinéen classique (Suchet et al) dont :

- Une grande saison pluvieuse de mi-aout à mi-novembre
- Une petite saison pluvieuse de mi-mars à mi-juin
- Une grande saison sèche de mi-novembre à mi-mars
- Une petite saison sèche de mi-juin à mi-aout

Quant à la pluviométrie qui détermine par ailleurs les saisons, elle s'élève en moyenne à environ à 1710mm par an dans la zone. Les températures varient entre 28°C et 30°C avec une amplitude thermique n'excédant pas 2° pour cause de pluies abondantes et régulières, l'humidité y est relativement élevée à savoir 80% en moyenne et l'évapotranspiration annuelle de 1156 mm selon la formule de TURC.



La commune de Sangmélina est arrosée par l'famba qui est en le principal cours d'eau. Sur le plan hydrographique, la plupart des cours d'eau appartiennent au bassin du Congo. L'essentiel des rivières et ruisseaux de la commune participent à l'approvisionnement du principal affluent du Congo qu'est le Dja. On y retrouve également de multiples autres cours d'eau d'importance secondaires dont certains sont les affluents de la Lobo à savoir : Mfoumou, Toto 'ô, Messozili, Otong-owoutou, otong-ngo... Quant au bassin versant de la so'o, il est nettement moins étendu avec comme principaux affluents : Toto'o, monabolo, Otong-ndik. La commune Sangmélina est fortement scolarisée. Cependant on relève une insuffisance d'équipements annexes. Par ailleurs, notre étude s'est déroulée durant les années académiques 2022-2023 et 2023-2024 au fur et à mesure que l'enseignant nous prodiguait des conseils et des notions à suivre et apprendre.

### **0.7. Plan de présentation du mémoire**

Au terme de l'introduction générale, il est nécessaire de préciser qu'une organisation en trois parties permettra de présenter la recherche. La première partie qui est le cadre théorique est composée de deux chapitres qui permettent d'élaborer les jalons théoriques nécessaires à la compréhension du sujet (chapitre 1 destiné à l'efficacité du système scolaire en zone rurale) et (chapitre 2 consacré à la gestion des classes multigrades qui traite de manière approfondie le concept de classe multigrade). Dans la deuxième partie, on retrouve le troisième chapitre, celui-ci est composé des éléments composant le cadre méthodologique de l'étude. Cette partie précise la stratégie de vérification des hypothèses de recherche à travers le rappel de la question de recherche, de la clarification du type de recherche, de la présentation du site de l'étude, de la détermination de la population d'étude, des outils de collecte de données et des techniques d'analyse.

La troisième partie consacrée au cadre opérationnel, comporte deux (02) chapitres. Il s'agit du chapitre 04 (présentation des données et analyse des résultats) et du chapitre 05 (Interprétation des résultats et discussions). Dans le chapitre 04, il est question de présenter dans un premier temps les enquêtés (tris à plats), ensuite de faire une analyse des résultats (tris-croisés) à partir de nos variables clés. Enfin, il est question de procéder à une vérification des hypothèses qui permettra d'aboutir à une synthèse de résultats. Le chapitre 05 quant à lui, permet de faire un rappel des données théoriques et empiriques, d'établir une interprétation des résultats sur la base des hypothèses de recherche préalablement formulées, de fournir une discussion pour aboutir à des perspectives qui seront à la fois théoriques et pédagogiques.

## **PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE**

# CHAPITRE 1 : EFFICACITE DU SYSTEME SCOLAIRE EN ZONE RURALE

Dans le contexte actuel marqué par la recherche d'une plus grande compétitivité, l'approche économique de l'efficacité est de plus en plus prise en compte par les scientifiques et constitue un des principaux sujets de la recherche en éducation. La mesure de l'efficacité s'inscrit dans le cadre d'une meilleure utilisation des ressources productives afin de réaliser les objectifs visés par le système pour maximiser les gains de productivité. Le présent chapitre s'articule autour de trois axes principaux. Le premier axe propose les éléments de définition des différents concepts et considérations attachés à la notion d'efficacité. Ensuite, dans un deuxième temps, l'attention sera portée sur la présentation des principales approches d'estimation utilisées pour mesurer l'efficacité en l'occurrence efficacité et efficience interne et externe ainsi que l'équité. Cette partie permet aussi d justifier le choix de notre théorie du New Public Management.

## 1.1. Le concept d'efficacité en éducation

Pour les experts de la banque mondiale, l'efficacité est fonction des relations entre les facteurs (inputs) et les produits (outputs) (Psacharopoulos & Woodhall, 1988). Une telle définition ne permet pas cependant de différencier l'efficacité et le rendement. Pour les économistes de l'éducation, « *l'enseignement est une industrie particulière qui ne doit pas moins tendre, comme toute industrie, au rendement le plus élevé (...) le rendement étant un rapport entre un résultat et le moyen mis en œuvre pour l'obtenir* » (Le than khoi, 1967, p134). Pour le cas particulier des systèmes éducatifs, les diplômés constituent par leur nombre et par la qualité de la formation reçue, le meilleur parti extrait des ressources mobilisées Le thankhoi (1997). Par ailleurs, le rendement est dit quantitatif, lorsqu'il se focalise sur le nombre d'élèves formés ou de diplômés sortant du système. Il est dit qualitatif lorsqu'il met l'accent sur la dimension pédagogique pour mesurer les connaissances et les facultés intellectuelles. Le rendement est également qualitatif lorsqu'il envisage la composante socio-économique de l'éducation en fonction des besoins de l'économie et de la société (Le than khoi, 1967).

Le modèle d'analyse de l'efficacité de Kirschling (cité par De Ketele, 1989) intègre les dépenses réelles dans le rendement. Stricto sensu et contrairement au rendement, l'efficacité ne devrait pas s'intéresser aux ressources mobilisées. D'après Legendre (1993), l'efficacité se

définit d'une manière générale comme étant le degré de réalisation des objectifs d'un programme, traduit par le rapport entre les résultats obtenus sur les objectifs visés. L'efficacité serait alors de l'ordre de la visée. Dans ce cas, les sorties sont comparables aux résultats obtenus. Elles peuvent être assimilés au nombre d'élèves qui passent en classe supérieure, par exemple. Le nombre total d'élèves diplômés ou les compétences effectivement acquises grâce au programme d'études peuvent également servir à mesurer les sorties. Le nombre de diplômés attendus ou souhaités et les objectifs pédagogiques visés constituent respectivement, dans ces deux derniers cas, les entrées (De Ketele, 1989). Il importe cependant de distinguer efficacité interne et efficacité externe. L'efficacité externe tient plus compte des attentes et des besoins s'exprimant hors des systèmes éducatifs. Tandis que l'efficacité interne s'intéresse plus particulièrement aux critères pédagogiques ou scolaires. Ainsi, le concept d'efficacité fait souvent à l'efficacité interne et externe.

### **1.1.1. L'efficacité externe.**

L'efficacité externe s'appuie sur les effets externes (sorties et entrées) du système de nature quantitative. Par exemple : rapport entre le nombre de créateurs de leurs propres emplois et des diplômés ou voir d'inscrits dans une filière d'étude. De nature qualitative si sorties et entrées étant de nature qualitatives, exemples : rapports entre compétences mises en œuvre dans la vie professionnelle, sociale, ou personnelle et compétences développées par le système ; rapport entre compétences nouvellement acquises ou visées par le système éducatif et compétences développées par le système. L'évaluation de l'efficacité externe s'intéresse également aux produits ou effets externes au système. Ces effets sont générés par le système éducatif. Ils sont observés hors du système éducatif lui-même De ketele (1992, p43-75). Les effets ainsi visés par l'efficacité externe peuvent être évalués en fonction de l'emploi, en tenant compte de la capacité d'entreprendre dont témoignent les produits des systèmes éducatifs. L'évaluation peut aussi porter sur les attitudes fondamentales du citoyen, par exemple le degré d'engagement dans la recherche, le maintien et la consolidation d'une culture de paix De ketele, (1992, p.15-25).

L'évaluation peut aussi s'intéresser à la personne et tente de déterminer la qualité de vie à laquelle les produits des systèmes éducatifs ont accès. Evaluer l'efficacité externe d'un système éducatif ou d'une institution pédagogique, c'est se demander si les individus qui en sortent sont non seulement socialement et économiquement utiles (ou productifs), mais aussi

s'ils sont en mesure de développer leur personnalité dans les différentes dimensions (cognitive, affective, psychomotrice, relationnelle ou artistique), (De Lansheere, 1979). L'efficacité externe doit tenir compte des objectifs de la société, des besoins du marché du travail, et des aspirations individuelles, les objectifs, les besoins, et aspirations peuvent être actuels ou projetés sur l'avenir. Dans cette optique, il peut également déterminer le nombre d'étudiants sans emploi quelques temps après leur sortie de l'université. Il peut également d'agir de déterminer le nombre d'emploi formulés par les produits du système mais non encore satisfaites, (Goldschmid, 1990).

L'efficacité externe peut être évaluée quantitativement ou qualitativement. L'efficacité externe quantitative considère les sorties et les entrées de nature quantitative. Elle cherche à déterminer le nombre de sortants du système compte tenu des besoins actuels ou futurs. L'efficacité externe quantitative, exprime, par exemple le rapport entre le nombre d'emplois visés et le nombre de diplômés occupant véritablement un emploi. Une différence mérite d'être établit entre le nombre de diplômés exerçant dans des secteurs d'activités proches de ceux pour lesquels ils ont reçu une formation et le nombre détournés, soit parce que qu'ils travaillent dans des secteurs pour lesquels ils n'ont pas été formés, soit parce que leurs diplômes ont été dépréciés au moment de l'embauche. (De Lansheere, 1979).

L'efficacité externe qualitative s'intéresse à la nature qualitative des sorties et des entrées. Elle compare les compétences acquises en cours de formation avec les compétences requises face à des postes de production. L'efficacité externe qualitative peut refléter, par exemple, le rapport entre les compétences effectivement mises en œuvre dans la vie professionnelles ou sociales et les compétences installés par le système de formation, ou bien le rapport entre les compétences requises et celles qui ont été acquises en cours de formation. De plus, l'efficacité externe qualitative s'intéresse à la nature qualitative des sorties et des entrées. Elle compare les compétences acquises en cours de formation avec les compétences requises face à des postes de production. L'efficacité externe qualitative peut refléter, par exemple le rapport entre les compétences effectivement mises en œuvre dans la vie professionnelle ou sociale et les compétences installés par le système de formation, ou bien le rapport entre les compétences installées par le système de formation, ou bien le rapport entre les compétences requises et celle qui ont été acquises en cours de formations (Laurent, 1995 et *al*).

D'une manière générale, qu'elle soit quantitative ou qualitative, l'efficacité externe pourrait être synonyme de réalisme ou de recherche de plus de réalisme si les promoteurs de l'école ont une vue claire, à court termes et à moyen termes, de la structure actuelle ou visée de l'emploi, des exigences de la citoyenneté et des aspirations des personnes. L'exigence de plus de réalisme signifie également que la planification ou la gestion de la formation des ressources humaines indispensables pour l'essor économique, social, et culturel doit être accompagné par une politique de sélection équilibrée et par une gestion prévisionnelle solidement fondée, De ketele(1997). En fonction des attentes que l'essor récent de la démocratie suscite dans tous les milieux, élaboration et la mise en œuvre d'une politique volontariste de discrimination positive pour réduire l'iniquité d'accès, d'une part, l'élaboration et la mise en œuvre de procédures de gestion prévisionnelle, d'autres part, posent d'énormes problèmes.

### **1.1.2. Efficacité interne**

L'efficacité interne s'intéresse aux résultats obtenus sur le plan interne au sein d'un système éducatif ou par un programme de formation en cours. Elle se traduit par le rapport entre les inputs éducatifs et les résultats scolaires ou académiques. Les résultats peuvent être établis dans un système ou à un niveau du système (Psacharopoulos et Woodhall, 1988). L'évaluation de l'efficacité interne tient compte des produits et des effets internes au système en son sein. C'est-à-dire ses performances sans prise en compte de leur mise en application ou de leurs conséquences hors du système. Compte tenu d'un effectif initial d'inscrits, il s'agit par exemple de déterminer les taux de réussite, de redoublement, d'abandon, *etc.*

L'évaluation de l'efficacité interne ne va pas sans poser quelques problèmes. En effet, une première catégorie d'indicateurs d'efficacité interne envisage des entrées et des sorties de type administratif. Les produits les plus fréquemment utilisés dans les travaux des organismes internationaux (Unesco 1991,1993, Banque mondiale 1988,1992, PNUD, 1996, OCDE 1988,1992a, 1992b) sont : les abandons, les répétitions (ou redoublement de classe), les réussites, les inscriptions dans une année ou un cycle ultérieur (les passages en classe supérieure), les diplômes terminaux, *etc.* De tels indicateurs qui portent sur les sorties et les entrées de nature quantitative relèvent de l'efficacité interne quantitative. Ainsi redéfinie, la notion d'efficacité revêt une connotation pédagogique plus étendue que la dimension économique. En effet, même s'il n'a pas de prix, l'enseignement doit faire des résultats. Tenant compte de cette approche et de la nature des résultats, la notion d'efficience serait réservée à

l'efficacité économique. En éducation, il convient toujours d'associer le concept d'efficacité à ceux d'efficience et d'équité. Dans cette perspective, il est question de cerner non seulement la cohérence des actions, mais surtout de rechercher la légitimité de l'action éducative.

Au regard de l'analyse empirique et théorique, il y a lieu de relever le point essentiel qui émerge : le comportement organisationnel. Bien que l'analyse soit fondée sur un nombre limité d'indicateurs, ceux-ci sont basés sur les résultats de multiples études, et ils couvrent plusieurs des aspects importants pour déterminer les chances de succès d'une initiative de changement. D'autres

## **1.2.Le concept d'efficience**

Tout comme l'efficacité, l'efficience est, elle aussi de l'ordre de la programmation. Elle compare les sorties ou effets observés et les entrées ou inputs ; ceux-ci étant ici synonymes de ressources mobilisées. L'efficience ou efficacité économique peut être appréciée en différenciant efficience interne et efficience externe. L'efficience interne est quantitative lorsqu'elle compare les sorties aux entrées à l'intérieur, en mettant en relief les données quantitatives (par exemple, le rapport entre le nombre d'apprenants diplômés et les dépenses de personnels, ou bien encore le rapport entre le nombre de diplômés et l'encadrement pédagogique). L'efficience interne est qualitative lorsqu'elle analyse les sorties et les entrées à l'intérieur du système, en privilégiant l'aspect qualitatif (par exemple, appréciation de la qualité des études en fonction des coûts, ou bien encore l'appréciation des connaissances et des compétences acquises par les formés en fonction des enseignants. (Psccharapolous et Woodhall, 1998).

L'efficience externe évalue les effets externes au système. Elle est de nature quantitative en comparant les produits du système aux emplois (par exemple, le rapport entre le nombre de sortants d'un système de formation occupant un emploi et l'investissement total qui a été nécessaire à leur formation, les emplois occupés peuvent déjà exister ou avoir été créés par les produits eux-mêmes). L'efficience est de nature qualitative lorsqu'elle compare le niveau de production ou le poste de production occupé à la formation reçue ; elle peut également comparer le niveau de salaire au niveau atteint à l'issue des études (par exemple, le rapport entre le niveau de productivité d'une entreprise après et avant un stage de perfectionnement de ses personnels

Deux concepts clés semblent devoir jouer un rôle dans l'évaluation des systèmes éducatifs : efficacité et efficience. Compte tenu de l'état actuel des connaissances, ces notions pourraient être précisées selon que l'objectif visé soit d'ordre qualitatif ou quantitatif. Au total et à ce niveau général d'analyse sémantique, l'efficacité interne ou externe d'une part, et l'efficience interne ou externe, d'une part, peuvent faire l'objet d'évaluation en des moments différents. Au plan interne, leur évaluation permet d'apprécier les résultats immédiats obtenus en cours de formation ou dès la fin des études. Au plan externe, leur évaluation permet d'apprécier les effets à moyen ou à long termes des actions de formation.

### **1.3. Le concept d'équité**

Aujourd'hui, les recherches sur l'efficacité et l'efficience amènent à s'intéresser à la dimension sociale des investissements. C'est à dire l'équité. Le concept d'équité semble donc entré en force dans les organismes internationaux, même les plus entrés sur les critères économiques. La volonté d'associer la recherche du rendement à davantage de justice sociale expliquerait l'intérêt croissant porté aux recherches sur l'équité ; c'est-à-dire à la façon dont les coûts et les avantages de l'investissement sont distribués parmi les différents groupes de la société Psacharopoulos et Woodhall (1988, p.259). L'équité apparaît donc ainsi comme le complément naturel de l'efficacité et de l'efficience. Avec l'avènement d'une société où chacun n'occupe plus une position naturelle et immuable liée à la naissance, où il est possible d'aspirer à se développer, à bénéficier de ce qui existe de mieux, à occuper n'importe quelle situation en fonction de ses mérites et non de dons...mais où les ressources sont limitées, par définition, la stricte égalité, en tout domaine, n'est pas possible.

C'est dans cette perspective que le rapport du conseil d'état (1997, p.59) associe « *équité* » et « *attribution juste de biens rares* ». L'application du principe d'égalité pose des problèmes spécifiques lors du partage d'un bien ou d'un service rare. En termes économiques, cette situation se présente lorsque la demande excède l'offre. Mais si la théorie des prix donne une solution simple à la partie économique du problème, il n'en va pas de même lorsque le bien ou le service concerné est en dehors du champ de la sphère marchande. Il faut alors trouver une méthode de répartition qui conduise à un résultat équitable. C'est bien, en effet, l'équité qui est en œuvre ici puisque par définition, la situation de rareté et d'insuffisances interdit que tous les demandeurs obtiennent en égalité, le bien ou le service mis en cause. Certains y accéderont,



d'autres non. Le premier exemple fourni par le conseil d'état concerne aussi l'accès aux formations universitaires.

D'après Psacharopoulos et Woodhall (1988, p.206), l'équité n'est pas simplement un critère explicite d'évaluation des projets dans le domaine de l'éducation. Elle détermine l'efficacité et l'efficience. L'équité consiste donc à définir des critères de choix objectifs, de natures scientifiques ou personnels, permettant d'affiner et, en quelques sortes d'humaniser l'universalisme de l'égalité. Il importe dès lors de distinguer les modalités d'apparition de l'équité. Selon Mac Mahon, cité par Psacharopoulos et Woodhall (1988), il existerait trois types d'équité : l'équité horizontale à laquelle on donne généralement le sens de traitement égal pour des individus égaux ; l'équité verticale, qui fait référence à un traitement inégal pour des individus inégaux (ce qui, bien sûr, pose la question de savoir comment il convient de se former un jugement sur l'égalité et l'inégalité). Et enfin l'inégalité intergénérationnelle, qui se situe entre les deux types d'inégalités et s'attache simplement à s'assurer que les inégalités existant au sein d'une génération ne soient pas transposées à la génération à venir.

L'évaluation de l'équité pourrait faciliter la recherche de solutions à des situations réelles et des cas vécus clairement précisés par les individus ou par les groupes d'individus. Selon De Ketele (1997), le problème de l'équité de l'investissement éducatif se pose surtout autour des deux axes suivants : la distribution des chances scolaires et des équipements entre les différents groupes sociaux, entre zones géographiques et populations rurales et urbaines d'une part ; la distribution des charges et des avantages de l'éducation d'autre part. Dans son acception la plus générale, la notion d'équité dans les systèmes éducatifs devrait donc tenir compte d'un grand nombre de facteurs, en différenciant les variables qui interviennent à l'entrée, pendant ou à la sortie de la formation. Le groupe de facteurs les plus importants à l'entrée porte sur les caractéristiques de l'apprenant, comme le sexe, l'âge les antécédents scolaires, s'il y a lieu. À ses facteurs viennent se greffer l'origine sociodémographique et socio-économique des apprenants.

Parmi les facteurs qui interviennent pendant les études on a entre autres : les facteurs qui sont relatifs au type d'établissement (les programmes, la qualité de l'enseignement, les méthodes d'enseignement et les modes d'évaluation, les ressources matérielles et financières, les ressources humaines-enseignants non compris) ; les facteurs relatifs aux enseignants, et les facteurs relatifs aux apprenants proprement dits. Les facteurs dont l'évaluation de l'équité doit

tenir compte à la sortie sont relatifs : aux trajectoires scolaires ou universitaires, aux résultats obtenus en cours et à la fin des études et au type de diplôme et enfin aux chances de réalisation professionnelle, sociale et personnelle, qui sont ouvertes par les études suivies et les diplômes obtenus.

### **1.3.1. Equité des ressources.**

Parler d'équité en matière d'éducation invite à s'interroger d'une part sur les capacités à répondre aux attentes, au contrat social, aux missions qui sont confiés à l'école et aux instances de formation et sur l'utilisation qui est faite des moyens disponibles non dans l'espoir de les amoindrir ; mais de s'assurer de leur utilisation optimale au service de tous. Afin de garantir une éducation de qualité à tous, il est important d'en cerner les contours multidimensionnels. L'éducation de qualité est celle qui vise l'équité et l'inclusion mais également celle qui aide l'ensemble du système éducatif à réussir ainsi que tous ces acteurs au travers de ses différentes ressources. De manière générale, cinq catégories de ressources sont mises à la disposition de l'école pour remplir ses missions en zone rurale, malheureusement leur gestion reste parfois peu satisfaisante.

En ce qui concerne la gestion des ressources humaines, l'on évoque le mauvais partage des responsabilités et le déploiement inefficace du personnel. En zone rurale particulièrement certains responsables sont relevés de leurs fonctions sans que la décision soit assise sur une faute ou sur un dossier disciplinaire. Les propositions d'affectations sont parfois les conséquences des règlements de compte ; si elles ne sont pas consécutives à un coup de tête ou à une saute d'humeur. Dans le même ordre d'idées, la cellule familiale est fragilisée en ce sens que les familles sont disloquées ans motifs valables. Des enseignants mariés aux enseignants sont affectés dans des de localités différentes, alors même que leur redéploiement dans les zones urbaines ne pose aucun problème notamment pour ce qui est de la présence des services d'accueil pour l'existence d'un motif valable Feuzeu (2021).

Par ailleurs, les demandes de mutation pour regroupement familial ne sont pas toujours traitées avec intérêt. Une pratique assez grave car « tout au long de l'histoire, ce sont les familles fortes qui ont faits les civilisations fortes » (Watchower, 1996). A vrai dire, diviser les familles par les redéploiements controversés des conjoints ne contribue ni à l'amélioration de leur rendement au travail. Il y a donc lieu pour les départements ministériels en charge de la famille

et des affaires sociales, d'adresser les préoccupations relatives à la dislocation des familles sous le fallacieux prétexte du redéploiement des agents publics.

Une autre dérive observable dans la gestion de la ressource humaine en zone rurale est l'exode rural. Les écoles sont vidées de leurs enseignants au profit des zones urbaines. Les promotions des enseignants aux différentes postes de responsabilité ne respectent pas toujours les critères de qualification, d'ancienneté, de compétence et d'abnégation. Les instituteurs pour la plupart ne sont pas recrutés dans la fonction publique si oui en qualité de contractualisés. Pour les enseignants vacataires en zone rurale subissent pour la plupart un traitement injuste qui s'accompagne des fortes charges de travail, d'abus de pouvoir, de salaires impayés et dérisoires. Pour ce qui est de la gestion des ressources financières, l'on dénonce les dépenses hasardeuses. Une mauvaise corrélation entre les ressources investies et les résultats attendus, les problèmes de transparence et de réédition de compte Feuzeu (2021).

De plus, l'inexistence des conseils d'écoles dans de nombreux établissements scolaires favorise la gestion opaque du crédit de fonctionnement par les directeurs d'école. L'on peut en dire autant des frais de l'Association des Parents d'Elèves et Enseignants (APEE) qui sont régulièrement détournés par les directeurs, les chefs d'établissements qui s'immiscent dans la gestion de ces frais au mépris du point B2 de la circulaire ministérielle n°08/B1/1464/MINEDUB/SG/DEMP du 22. Août 2014 portant modalité d'exécution du budget de fonctionnement des écoles maternelles et primaires publiques qui précise que les fonds provenant des membres de la communauté éducatives (APEE, collectivités territoriales décentralisées et autres) sont collectés et gérés par les instances mises en place par ses membres. Interdiction est faite aux autorités scolaires de s'immiscer dans ces opérations. Au-delà des préoccupations relatives au fonctionnement des APEE. La gestion opérée par les directeurs d'écoles est aussi émaillée par des manquements en matière de planification et de budgétisation.

En ce qui concerne la gestion des ressources matérielles en zone rurale, celle-ci présente quant à elle des insuffisances sur le plan infrastructurel, des problèmes d'équipement et des manquements dans la disponibilité, la qualité et la quantité didactique. Selon le service de la carte scolaire de la délégation départementale de l'éducation de base du Dja et Lobo (2022), le délabrement des infrastructures scolaires affecte près de 70% des écoles primaires publiques de la zone rurale du département et cela affecte non seulement les salles de classes, mais également le mobilier scolaire et les aires sanitaires. La raison pouvant expliquer tout ceci émane parfois

d'un ensemble de vandalisme, de défaillance des directeurs d'écoles et même des collectivités territoriales décentralisées. Les préoccupations relatives au délabrement des infrastructures en zone rurale rappellent les questions à propos des questions d'hygiène et de salubrité qui portent atteinte à la qualité de vie dans les établissements scolaires. Dans le département du Dja et Lobo ce problème est observable dans la quasi-totalité des écoles primaires publiques en zone rurale.

Les difficultés relatives à la gestion des ressources pédagogiques sont également pointées du doigt en ce sens que les contenus et les méthodes édictées par le pouvoir central ne cadrent pas toujours avec les réalités locales dans les zones rurales. A cela s'ajoute la mauvaise gestion du temps scolaire. Certaines activités post et périscolaire de même que les cérémonies officielles prennent parfois le pas sur le processus enseignement/apprentissage. De telles réalités impactent significativement la couverture qualitative et quantitative des programmes scolaires.

Parlons enfin des ressources informationnelles, avec la faible circulation de l'information rendue possible par la distance et l'enclavement des écoles. C'est en tout cas ce qu'on observe dans les zones rurales dans la région du sud. Dans d'autres cas, les personnes interrogées dénoncent des réseaux favorables à la corruption et au retard de réception des informations provenant de la hiérarchie en zone rurale comparé en zone urbaine. la justice sociale et l'équité dans la gestion des ressources suggère l'accès de tous à l'éducation, mais également l'équité et l'égalité de chance dans la gestion. Malheureusement on peut déplorer des cas de discrimination, de même que le non-respect des profils dans la gestion du personnel en zone rurale. Les problèmes de pilotage s'illustrent pour leur part des insuffisances dans le choix et la répartition des projets. On peut également citer des chantiers non terminés ou mal exécutés. (Feuzeu 2021)

On note aussi le manque d'efficacité dans la redistribution des ressources ceci à travers le non suivi du personnel qui se manifeste de toutes sortes par la vente des carnets de correspondance, détournements des frais d'APEE et d'examen. A cela s'ajoute les préoccupations relatives à la gestion efficace des règles établies. En effet, de nombreuses mesures manifestement hors-la-loi sont observés sur le terrain. Les parents d'élèves dénoncent la majoration des frais d'examen par certains chefs d'établissement et le non-respect de la réglementation sur la gratuité de l'enseignement primaire. Les écoles sont transformées

en lieu de commerce où les enseignants soumettent les enfants à des travaux personnels et des tâches dégradantes. (Feuzeu 2021)

### **1.3.2. Zone rurale et précarité des ressources.**

Avant de pouvoir analyser les problèmes et la précarité qui sévissent en zone rurale, il apparaît important de définir rural. Selon les perceptions de différentes zones, celle-ci est perçue différemment selon les états. D'après le FAO, la définition d'une zone rurale doit répondre à deux critères : l'un est en rapport avec le lieu de résidence et le modèle d'établissement, et l'autre avec le type de travail auquel participent les résidents. Les zones rurales sont généralement des zones ouvertes, avec de faibles densités des populations établies où les résidents sont largement dépendants directement ou indirectement de l'activité liée à la production primaire. (Feuzeu 2021)

En ce nouveau millénaire, marqué par les inégalités qui nourrissent le crime et la délinquance, l'une des inégalités majeures qui affectent les pauvres et les populations des milieux ruraux est l'inégalité d'accès à une éducation de qualité. La pauvreté, la sécurité alimentaire et l'éducation de base sont au cœur de nouveau discours. Cependant l'aspect rural de ces problèmes est souvent oublié. La pauvreté et l'analphabétisme demeurent à des proportions considérables dans les zones rurales. La pauvreté en termes de revenus dans les zones rurales est étroitement liée à l'analphabétisme ainsi qu'à la malnutrition, la mortalité infantile et un accès insuffisant à une eau salubre. La pauvreté et l'analphabétisme en milieu rural ne constitue pas simplement un problème de transition ni une crise d'ajustement dans un processus de modernisation ; ils posent des problèmes d'ajustement structurel.

Pour la majorité des pauvres vivants en zone rurale, l'agriculture constitue un pilier majeur de subsistance. Le développement rural se doit donc de relever le défi majeur qui lui est confié. Réduire à la fois la pauvreté et favoriser l'accès à l'éducation pour tous. Bien qu'il semble plus coûteux en temps et en financement d'atteindre les pauvres en zone rural par rapport à la zone urbaine, il est important de le faire afin d'obtenir l'ascendance de la prospérité sur la pauvreté. Dans les zones rurales des pays à faible revenus, le problème de l'accès à l'éducation reste considérable, de ce fait il est nécessaire pour relever l'énorme défi que renferme l'offre de l'éducation pour tous d'avoir une vision plus globale de l'éducation. Il est clair que pour la communauté mondiale du développement une approche multisectorielle et

multidisciplinaire est nécessaire pour réduire la pauvreté en milieu rural. Car, s'il n'existe aucune solution unique pour l'atténuation de la pauvreté en zone rurale, l'éducation et la formation n'en constitue pas moins des éléments cruciaux. Dans le combat contre la pauvreté rurale et pour le développement rural, l'éducation et la formation sont deux armes très puissantes mais malheureusement figurent pas parmi les aspects les plus négligés. (Feuzeu 2021)

La pauvreté est réapparue récemment comme point central des initiatives pour le développement durable au niveau international. Pour la communauté internationale, la pauvreté est désormais considérée comme un problème majeur. On s'attendrait à ce qu'un tel agenda incluant la mobilisation contre la pauvreté, conduise davantage à prêter plus d'attention aux problèmes ruraux. En effet, dans les pays en voie de développement, ruralité est souvent synonyme de pauvreté ; pourtant en dépit de l'importance de la migration des zones rurales vers les villes, la grande majorité des pauvres demeurent des ruraux. Les niveaux de revenus restent inférieurs dans les campagnes par rapport aux villes et une partie plus importante de la population vit en dessous de seuils de pauvreté. (Bikoi 2017),

Situer la pauvreté dans un cadre conceptuel plus large constitue à cet effet une des caractéristiques des approches plus récentes. La fréquence élevée des réflexions autour des concepts de vulnérabilité et de moyens de subsistance démontre la recherche d'une meilleure compréhension de l'environnement dans lequel sévit la pauvreté. La vulnérabilité des pauvres restreint leur choix de moyens de subsistance. Dans de nombreux pays, la vulnérabilité a récemment augmenté du fait de l'incidence croissante des troubles politiques et des taux de décrochage ainsi que d'abandon. En dépit des progrès réalisés en matière de production et d'éducation, l'accès restreint à l'alimentation, à l'éducation demeurent des formes de pauvreté les plus pénibles et les plus visibles. (Feuzeu 2021)

Il est donc nécessaire de s'interroger sur les dynamiques qui ne favorisent pas toujours l'entretien de l'environnement scolaire en zone rurale. Faire face à de tels difficultés et défis nécessite d'investir dans le secteur de l'éducation pour éradiquer les situations qui stimule sa précarité et garantir une amélioration de l'offre éducative en zone rurale. Cela peut passer par la construction d'infrastructures modernes, la dotation des équipements *etc.* de telles mesures pour l'épanouissement du processus enseignement-apprentissage. Cependant, la zone rurale reste confrontée à de nombreuses difficultés sur plusieurs plans. En effet, sur le plan social, les

zones rurales sont confrontées à des difficultés tant bien que sur le plan interne que sur le plan externe. (Feuzeu (2021)

Sur le plan interne l'éducation en zone rurale est confrontée à la concurrence des autres centres de transmission. Pour Bikoi (2017), l'éducatif se confond parfois à l'éducation, ces autres transmetteurs de savoirs endogènes peuvent être la famille, l'église, la communauté constituant des éléments de fragilisation des efforts de l'école. On note également la rapidité des mutations sociales. Une autre difficulté se rapporte aux fluctuations des vérités et des savoirs, qui précarisent toute certitude en matière d'éducation. Essama (2017) dénonce la rapidité des mutations sociales dans un monde pluraliste où assiste à l'expression et ne explosion de connaissances et à des certitudes parfois sommaires.

Les données évoluent assez rapidement donnant parfois l'impression que les valeurs de l'école ne résisteront pas à l'épreuve du temps. Au-delà des préoccupations qui sont celles de l'instabilité des savoirs, les valeurs de l'école sont parfois en déphasage avec les attentes des jeunes en zone rurale ; il n'est donc pas aisé de pour ces élèves en zone rurale d'assimiler les connaissances livresques aux savoirs dépassés, d'autres lèsent la culture de l'école au profit des valeurs en vogue au sein de la communauté tout ceci ne favorisant pas l'émergence de l'école en zone rurale. On peut aussi citer comme difficulté externe des zones rurales la banalisation de l'école. (Essama 2017)

En raison du contexte socioéconomique et socioculturel, des préjugés et des idées répandus dans la sphère publique, l'école en zone rurale est aujourd'hui dévalorisée et ses valeurs désacralisées, Feuzeu (2021). Avec la montée en puissance du chômage et du sous-emploi, la professionnalisation lacunaire des enseignements ; certains parents estiment que l'école est un investissement infructueux et qu'il est inutile d'envoyer leurs enfants à l'école. Par ailleurs, le suivi des enfants demeure une tâche constante à refaire ; les professionnels de l'éducation dénoncent le manque de collaboration des parents d'élèves, absence aux réunions de l'APEE, le non déferrement aux convocations des enseignants, manque de fournitures etc. Cet état des choses est accentué par le phénomène dit de « *placement d'enfants* » et la pratique qui consiste pour certains parents à abandonner les enfants dans des écoles où règnent la promiscuité et le laisser aller.

En dehors des problèmes soulevés plus haut, les autres difficultés rencontrées par l'éducation sur le plan social sont celles relatives à la pauvreté qui contraint les élèves à désertier les écoles pour s'activer dans les activités génératrices de revenus ; à cela s'ajoute la décadence des valeurs morales caractérisée par le phénomène du porte-monnaie magique, la consommation de stupéfiants, les grossesses indésirées et précoces en zone rurale, les mariages forcés ce qui entraîne bien évidemment un taux élevé du décrochage et de la déperdition en zone rurale. A côté de ces difficultés externes réside les difficultés internes. (Feuzeu, 2021).

Les difficultés d'ordre interne de l'éducation en zone rurales s'interposent à son éducation. Ici, l'école est écartelée entre les valeurs contradictoires. Bikoi (2017) estime que, l'école est aujourd'hui écartelée entre plusieurs valeurs telles que prendre en compte les différences et garantir une culture commune. La réforme des programmes scolaires conduit parfois à l'adoption des valeurs qui ne coïncident pas avec la conception que beaucoup se sont faits de l'école. On note aussi les dérives du système scolaire ; certains dysfonctionnements fréquents dans les établissements scolaires en zone rurales se dressent en véritables pesanteur de l'éducation, Il peut s'agir des violences en milieu scolaire, de discriminations et des actes d'abus (Feuzeu 2021).

L'on ne saurait perdre de vue le manque de motivation des enseignants qui se manifeste par es absences et les instabilités à leurs postes de travail. Excepté toutes ces situations précaires, il y a également la qualification des enseignants. De l'avis des chefs d'établissement interrogés, le niveau de certains enseignants formés est tellement bas qu'ils ont du mal à rédiger un paragraphe sans fautes. Ces chefs d'établissement ajoutent que les enseignants éprouvent de nombreuses difficultés dans la transmission des connaissances. Sur le plan managérial, le problème qui survient le plus est la gestion des ressources. En effet, les problèmes liés à la gestion des ressources occupent une place importante dans les difficultés des systèmes.

Ndjebakal cité par Feuzeu (2021) estime que les questions liées à la gestion des ressources font l'objet des préoccupations dans la mise en œuvre des politiques éducatives. Les difficultés ici concernent leur accessibilité, leur utilisation, leur insuffisance, leur faible qualité et leur coût élevé. Des reproches sont également attribués aux outils de gestion et aux instruments de pilotage considérés souvent comme complexe et peu accessible. Dans l'enseignement primaire au Cameroun, le projet d'école, le tableau d'école, les plannings d'activités, le plan d'activités, le plan d'évaluation, le plan d'aménagement, le plan de suivi des



activités font partis des outils principaux de pilotage. Cependant, les directeurs interrogés déclarent n'avoir suivi aucune formation préalable dans l'élaboration de ces outils

#### **1.4. Congruence entre les concepts d'efficience, d'efficacité et d'équité.**

Dans la mise en place d'un système, Fouquet, membre de la société française d'évaluation cité par Studer (1992, p.10) présente les méthodes clés qui constituent l'évaluation d'un système ou d'une organisation à travers certains éléments que sont l'efficacité, l'efficience et l'équité. Ce qui apporte très souvent des éléments d'aide dans la prise de décisions et de stratégies au sein du système. Il est donc concrètement question de mettre sur pied une démarche qui permettra de mesurer l'efficacité d'un système ou même d'une politique au vu des objectifs préalablement établis, des résultats obtenus et des ressources mobilisées. L'auteur estime qu'il s'agit donc d'une estimation qui permet de présenter le mode de gestion du système en ressortant ses différents contours qui peuvent être ici ses forces et ses faiblesses. Elle permet de relever le niveau de réalisations des activités effectuées et des objectifs préalablement établis.

À cet effet Fouquet cité par Studer (1992) relève plusieurs critères dans l'évaluation d'un système il s'agit de :

- L'efficacité : l'atteinte de l'efficacité permet une observation de l'atteinte des résultats, conformément aux objectifs visés et définis au préalable ;
- L'efficience : elle traduit le rapport établi entre les résultats atteints et le coût réel desdits résultats. De ce fait, si les ressources mobilisées au programme se sont avérées moindre par rapport aux résultats obtenus, on considère donc que l'efficience est de mise ;
- L'équité : elle revient à mettre en place une redistribution juste des ressources fournies par le système après de tous les acteurs à tous les niveaux.

Selon Bouchard et plante (2002, p.230), le tryptique efficacité, efficience et équité trouve sa pertinence d'abord dans sa définition relevé ainsi qu'il suit : l'efficacité peut être considéré comme un rapport qui établit la congruence entre les objectifs visés par (...) et les résultats effectivement obtenus. Elle peut être considérée comme l'expression du degré d'atteinte des objectifs réellement visés ou encore comme le nombre d'objectifs prédéfinis et les résultats obtenus, élève la barre des attentes en relevant la qualité desdits résultats. Ceci revient des lors à considérer que l'efficacité est la notion qui permet de créer, maintenir et

préserver la corrélation, l'adaptation et la convergence entre les objectifs et les résultats obtenus.

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

Pour ce qui est de l'équité, Demeuse et Baye (2005) donnent le fondement de l'équité comme une condition sine qua non pour parvenir à la réalisation des activités du système et des objectifs visés par ledit système relative à l'implication de justice et d'équité. L'incidence d'une telle logique au sein du système devient lors un terrain fertile à la promotion de l'égalité à tous les niveaux du système ; c'est à dire offre scolaire, offre de moyens financiers, humains et infrastructurels. Ce qui aura pour but de maximiser les chances de tous et de chacun des apprenants à acquérir les savoirs, les savoir-faire et savoir-être scolaires indispensables à sa vie future à travers notamment son insertion sociale. L'implémentation de l'équité contribue à intéresser et à impliquer tous les acteurs éducatifs de manière générale égale et non discriminatoire, de manière à engendrer des retombées dont la valeur morale ne souffre d'aucunes critiques, car imprégné du sens de la justice et de l'égalité. L'équité met de côté toute idée de discrimination, combat d'office en théorie et davantage en pratique l'inégalité ou injustice et suscite une meilleure inclusion de tous et chacun au sein du système où chacun se sent important et trouve sa place.

L'analyse de ces trois concepts permet d'évaluer la qualité du système scolaire en zone rurale. Fouquet estime donc qu'il serait judicieux de mettre un tableau qui matérialise une

différence entre d'autres concepts pour éviter une confusion en management. Ces concepts en management sont le contrôle, le pilotage, l'audit et l'évaluation.

**Tableau 1 : contrôle, pilotage, audit et évaluation**

	<b>Contrôle.</b>	<b>Pilotage.</b>	<b>Audit.</b>	<b>Evaluation.</b>
Objet	Vérifier la conformité à la réglementation	Suivre l'exécution des actions et des tâches, examiner la qualité des outils et leur mise en œuvre	Evaluer la distribution des ressources, réduire les risques	Examiner les effets et les besoins, expliquer les écarts entre les objectifs atteints et les résultats obtenus
Normes référentielles	Lois, règlements, décrets, circulaires, arrêtés conjoints	Programmes établis	Standards et références professionnels	Références à établir sur la base des objectifs visés
Effets	Sanctionner un écart, établir des amendes ou des poursuites judiciaires	Rectifier la trajectoire de dialogue de gestion	Mettre en alerte, proposer des recommandations et des rappels à l'ordre	Aider à la décision stratégique ou opérationnelle au sein du système selon les besoins du système en place.

Source : Nicolas Studer (1992) Tableau de congruence, p.12.

### 1.5.Approche théorique de l'efficacité

Le concept du new public management est un terme polysémique qui a suscité une abondante littérature de la part des auteurs. Nous n'allons pas cependant nous évertuer à faire un état de lieux de toutes les conceptions de cette théorie.

### 1.5.1. Le new-public managem

Apparue à la fin des années 70, début des années 1980 en Angleterre et formalisée par Ferlie dans *The New Public Management in Action*, la *NGP* a rapidement gagné les sphères publiques françaises avec pour objectif l'introduction du modèle de management privé. La *NGP* fonde les modalités gestionnaires d'un retrait de l'Etat face au déphasage entre le modèle bureaucratique des administrations publiques et le système de valeurs, de normes et de croyances prévalant dans le cadre de la mondialisation. Le projet du *NPM* est d'insuffler l'esprit d'entreprise » dans l'appareil d'Etat en introduisant des logiques de marché dans son fonctionnement, perspectives de la gouvernance privée comprises, c'est-à-dire en faisant comme si la concurrence qui est toujours citée comme étant fondatrice de l'efficacité du marché puisse tenir lieu de principe politique.

Un tel projet s'est mis en place à partir de la décennie 80, d'abord en Grande-Bretagne, du fait des promesses politiques de réduire les impôts mais aussi du fait de la volonté de désengagement de l'Etat. Une troisième raison de son développement est apparue depuis avec la nécessité ressentie d'une plus grande responsabilité économique des services publics. Le *NPM* repose sur le fait de considérer l'aspect financier comme étant central et sur la volonté du « pouvoir central » de contrôler « à distance », d'où le slogan qui lui est propre et qui repose sur les trois « E » : « Economie », « Efficacité » et « Efficience » et du très « thatchérien » *Best Value for Money* érigé comme « cauchemar » bureaucratique adressé à la supposée rigidité des services publics. Comme le signale Bruno (2005) :

« Le *NPM* représente davantage un levier qui déplace le « bon ordre » de l'administration, en s'appuyant sur la légitimité utilitaire du savoir managérial. Il en capte la force disciplinaire au moyen d'un étalonnage des performances, qui conjugue l'art de gouverner sur le mode impératif de la compétitivité ».

Le management public poursuit un objectif d'efficacité. Il marque l'entrée des catégories d'une régulation organisationnelle dans les administrations publiques, régulation définie comme « *un processus par lequel les actions anti-organisationnelles sont contrées par des forces antagonistes assurant le maintien du système ou de l'organisation* » (Pesqueux, 2020).

Dans la perspective du management public normal ou « *new* », l'action publique doit considérer comme prioritaire les conditions de réussite de l'efficacité (cohérence gestionnaire)

sans pour autant oublier le caractère public dans lequel s'inscrit cette action (cohérence politique). Cela suppose de réunir certaines conditions : la définition d'un objectif mesurable (et du résultat attendu à l'échéance), par référence à un moyen/long terme défini, pertinent, cohérent par rapport à la mission et à la vocation du service concerné, la cohérence des moyens engagés, l'évaluation de la satisfaction des citoyens, l'identification des effets pervers, la coordination entre les différents services de l'État étant alors constitutifs du *New Public Management*. (Pesqueux, 2020).

Le *New Public Management* insiste sur la programmation, la coordination, la contractualisation, l'évaluation des décisions (*ex ante* et *ex post*). Plus concrètement, il se caractérise par la mise en œuvre d'indicateurs d'activité, d'outils de gestion budgétaire et comptable, d'outils de mesure des coûts dans la perspective de répondre à trois logiques d'action : celle de l'efficacité socio-économique (les objectifs énoncent le bénéfice attendu l'action de l'Etat), celle de la qualité de service (les objectifs énoncent la qualité attendue du service rendu à l'utilisateur), celle de l'efficacité de gestion ou d'efficience (les objectifs énoncent, pour le contribuable, l'optimisation attendue dans l'utilisation des moyens employés en rapportant les produits ou l'activité obtenus des ressources consommées). (Bezès, 2005)

Le projet du *New Public Management* est d'insuffler « l'esprit d'entreprise » dans l'appareil d'Etat en introduisant des logiques de marché dans son fonctionnement, perspectives de la gouvernance privée comprises, c'est-à-dire en faisant comme si la concurrence qui est toujours citée comme étant fondatrice de l'efficience du marché puisse tenir lieu de principe politique. Le *New Public Management* repose sur le fait de considérer l'aspect financier comme étant central et sur la volonté du « pouvoir central » de contrôler « à distance », d'où le slogan qui lui est propre et qui repose sur les trois « E » : « Economie », « Efficacité » et « Efficience » et du très « thatchérien » *Best Value for Money* érigé comme « cauchemar » bureaucratique adressé à la supposée rigidité des services publics (Pesqueux, 2020).

Bartoli (2009, p101) considère le management public comme étant « *L'ensemble des processus de finalisation, d'organisation, d'animation et de contrôle des organisations publiques visant à développer leurs performances générales et à piloter leur évolution dans le respect de leur vocation* ». Ainsi, le management poursuit un objectif d'efficacité qu'il s'agisse du « normal » ou du « new ». Par conséquent, il marque « *l'entrée des catégories d'une régulation organisationnelle dans les administrations publiques, régulation définie comme « un processus par lequel les actions anti-organisationnelles sont contrées par les forces antagonistes assurant le maintien du système ou de l'organisation* ».

La référence au *New Public Management* est une forme de preuve de la désinstitutionnalisation de l'institution et de l'institutionnalisation de l'organisation, logique qualifiable de « managérialisme » d'un point de vue idéologique. Le managérialisme peut se définir comme étant un discours, une forme de *doxa* (croyance qui ne fait plus l'objet de discussion et dont les principes sont admis comme allant de soi). Dans ce contexte, la rhétorique organisationnelle dont il est question ne cherche pas seulement à persuader du bien fondé de ses principes, mais a aussi de fournir des valeurs, de justifier et d'influencer des comportements. C'est en cela qu'avec le *NPM* il est question d'un ensemble doctrinal outillé, (Pesqueux,2020, p15).

Parler de « *New Public Management* », c'est indiquer une bifurcation par rapport au management public. Avec Bartoli (1997, p71), on rappellera donc la définition du *NPM* comme étant : « *l'ensemble des processus de finalisation, d'organisation, d'animation et de contrôle des organisations publiques visant à développer leurs performances générales et à piloter leur évolution dans le respect de leur vocation* ». Pourtant, avec le management public, il s'agissait déjà, depuis la thématique du *Planning Programming Budgeting System - PPBS* (*Rationalisation des Choix Budgétaire - RCB* en français) d'acter la prise en compte des catégories managériales dans le fonctionnement des administrations publiques en remplacement de la tradition « administrative » déclassée sur la base de l'argument péjoratif de la bureaucratie au regard de son manque d'efficacité.

Les dispositifs du *New Public Management* ont pour finalité la recherche d'amélioration de la performance publique au travers de cinq axes : la planification stratégique, le management participatif, le management de la qualité, l'introduction des TIC, le contrôle de gestion. Le *New Public Management* postule la légitimité d'un consumérisme applicable aux services publics qui tend donc à privilégier le client sur l'utilisateur et l'utilisateur sur le citoyen. Il repose donc sur la création et la mise en œuvre de différents instruments destinés à mesurer la satisfaction (sondages, baromètres, « usager-mystère », etc.), la mise en œuvre de logiques promotionnelles destinées à rendre plus visible la volonté de prendre en compte les besoins (chartes d'engagement, centres d'appel, etc.). La légitimité de cette perspective repose sur l'argument d'une expérience d'achat accumulée au travers des relations marchandes (en particulier des relations d'achat de service) qui conduirait à une exigence d'individualisation et donc à l'ouverture de l'éventail des choix. (Pesqueux,2013).

Le *New Public Management* a introduit la question de la motivation des agents publics dans la mesure où elle met en avant d'autres valeurs professionnelles telles que l'initiative

individuelle et la flexibilité, ce qui crée de l'incertitude pour des fonctionnaires recrutés dans les services publics qui valorisaient des aspects tels que le respect des procédures, la continuité du service public, l'égalité de traitement des usagers. L'action publique doit considérer comme prioritaires les conditions de réussite de l'efficacité sans pour autant oublier le caractère public dans lequel s'inscrit cette action. Plus particulièrement, dans le cadre de notre travail, cette théorie permet l'efficacité des instruments de pilotage du système scolaire et l'incidence d'un meilleur changement lié à leur usage adéquat. (Chevalier, 2003).

Les notions fondamentales exposées dans les pages précédentes sont mises en perspective pour bien mettre en lumière leurs avec la question de l'efficacité du système scolaire en zone rurale. D'une manière générale, les éléments de définition du concept général d'efficacité indiquent la nécessité de distinguer plusieurs niveaux d'évaluation de l'efficacité au sein du système scolaire. Les niveaux d'analyse dépendent des circonstances, c'est à dire des moments par rapport à la réalisation en tenant compte de la durée et des actions mobilisées au cours desquels l'analyse de l'efficacité du système scolaire est mise en œuvre. Au regard de l'analyse empirique et théorique, il y a lieu de relever le point essentiel qui émerge : le comportement organisationnel.

Bien que l'analyse soit fondée sur un nombre limité d'indicateurs, ceux-ci sont basés sur les résultats de multiples études, et ils couvrent plusieurs des aspects importants pour déterminer les chances de succès d'une initiative de changement. D'autres facteurs peuvent aussi influencer le choix de poursuivre ou non dans cette voie ou encore le type d'approche à privilégier. Nonobstant cela, il ne faut pas négliger les conclusions qui se dégagent de cette analyse préliminaire. Or, si l'initiative de changement est amorcée et qu'en cours de route de faux pas sont observés, il pourrait s'avérer judicieux de revenir à cette analyse pour faire une nouvelle analyse de la situation. Certaines études indiquent que les organisations se heurtent à un paradoxe fondamental entre la nécessité de changer et le besoin de stabilité. Leur capacité à s'adapter adéquatement aux fluctuations de leur environnement est maintenant considéré comme l'un des facteurs indispensables au maintien de cet équilibre. Cette capacité peut toutefois être influencée par le nombre de changement à instaurer ou encore par le rythme avec lequel il faut les introduire dans l'organisation.

## CHAPITRE 2 : GESTION DES CLASSES MULTIGRADES

Les classes multigrades ne sont pas objets figés, ils naissent, se développent, se maintiennent ou se dispersent, bref, ils ont une histoire. Chaque classe multigrade exprime plus ou moins un projet, une entreprise, voire une aventure pour et entre des acteurs. Ces processus peuvent être convertis par les enseignants en une série de questions plus objectives : où ? avec qui ? pourquoi ? comment un groupe –classe s’est formé ? Il est d’ailleurs douteux, comme nous le verrons que les acteurs de la gestion de ces classes atypiques soient toujours clairement conscients de tout ce qu’ils font et de tout ce qu’ils cherchent, et aussi que les observateurs puissent saisir vraiment le sens des actions collectives qui s’y déroulent totalement étrangères et extérieures. Ainsi se posent au niveau même d’une approche scientifique des problèmes de management des classes multigrades

### 2.1. Classes multigrades

L’appellation classes multigrades n’est pas utilisée en France où l’on parle volontiers de « classes à plusieurs niveaux » ou « classes à plusieurs cours ». Une classe à plusieurs cours est une classe qui rassemble des élèves relevant de niveaux scolaires différents compte tenu de leur âge ; elle peut être une classe maternelle ou une classe élémentaire ou même une classe qui comporte des élèves de maternelle et des élèves plus âgés. La désignation recouvre donc une très grande variété de situation. L’école primaire d’un point de vue historique est une école à classe unique.

Au 19<sup>e</sup> siècle, Guizot (1833) installe le réseau scolaire des écoles primaires, la population des campagnes n’avaient pas d’écoles et se présentait encore très vaste comme population alors que les agglomérations disposaient déjà d’écoles. Les écoles à classes multigrades relèvent des mêmes autorités, respectent la même réglementation que toutes les autres écoles ou classes ; il n’existe aucune réglementation spécifique, aucun texte qui leur fasse un sort particulier ou qui les mentionne pour préciser à leur propos des mesures générales. Ces écoles étant régies par les mêmes textes les élèves y suivent les mêmes programmes que partout ailleurs, ont les mêmes horaires ; les maîtres ont les mêmes responsabilités et le même traitement que tous les autres maîtres (sans bonification ou indemnités particulières, sauf quand ces classes se trouvent en zone d’éducation prioritaires, zone où se concentrent des difficultés et où les conditions de travail ouvrent droit), (Bouysse, 2002).



Ces écoles ont un fonctionnement très dépendant, plus encore que partout ailleurs, des collectivités locales. Les collectivités territoriales ont des compétences particulières à l'égard des écoles ; la commune est responsable des locaux (construction, entretien, fonctionnement etc.) et organise les services annexes tels que la restauration la garderie avant et après les classes. Dans le cas qui nous intéresse, les écoles à classes multigrades bénéficient de diverses formes de soutien de la part de l'Etat pour compenser les désavantages ou handicaps dont elles pâtissent .Ces écoles bénéficient d'un fort attachement de la part de la population locale qui apprécie toujours d'avoir une école à proximité .Les enfants constituent l'avenir du village et leur présence est un témoignage que la vie continue ;les fêtes d'écoles sont très prisées et sont l'occasion pour les familles de se retrouver autour de l'institution. Dans ces écoles, le maître exerce tout à la fois les fonctions d'enseignant et de directeur puisqu'il a, dans ce domaine, les mêmes responsabilités que tout directeur, (Bouysse, 2002).

A maints égards, les classes multigrades peuvent paraître comme étant la continuité d'un passé presque révolu, elles constituent des situations particulières d'exercice du métier d'enseignants qui présentent un certain nombre de contraintes (éloignement des villes universitaires, relative solitude professionnelle, nombre de niveaux scolaire à gérer dans une même salle de classe etc.)Pour les enseignants rebutants de nos jours, la situation se présente différemment par rapport à celle vécu par leurs prédécesseurs lointains. Les classes multigrades peuvent avoir une image un peu vieille, déprécié et pourtant tout pourrait nous laisser croire que leur existence et leur intérêt demeure immense, (Bouysse, 2002).

Pour Leroy-Audoin et Suchaut (2008, p-3) des études effectuées par le ministère de l'éducation nationale française mettent en évidence de façon régulière trois types d'indicateurs qui avantagent les classes multigrades. La scolarité des élèves en classe multigrades s'effectue de manière régulière, avec moins de retard scolaire et un peu plus d'avance scolaire, en moyenne comparé avec les classes à un seul cours. Les risques de redoublement en classe de 6<sup>ème</sup> pour les élèves ayant effectués une scolarité dans les écoles à classes multigrades seraient presque deux fois moins enlevés que pour les élèves ayant effectués leur scolarité dans des classes à cours unique. Par ailleurs pour des aspects importants de l'éducation tels que l'autonomie dans le travail, les attitudes de solidarité et de tolérance à l'égard des autres qui sont rarement évalués de manière objective et quantifiée. Il est probable que les classes

multigrades soient très formatrices sans que l'on puisse mesurer leur plus-value par rapport à d'autres structures scolaires.

De nombreuses raisons pourraient expliquer les performances des classes multigrades. On tient compte ici de raisons qui agissent la comme des fondements des meilleures performances observées chez les classes multigrades par rapport aux autres classes : « l'effet-maitre » qui désigne ici la part qui revient à la personne du maitre dans l'explication des différentes performances entre des groupes, quand on neutralise d'autres variables explicatives. Toutefois, on ne saurait définir véritablement ce qui compose l'effet-maitre ; Un certain charisme qui entraîne l'adhésion des élèves et leurs efforts ,un engagement professionnel important qui pousse le maitre à travailler plus que d'autres et à améliorer ainsi ses préparations et sa propre formation ,une excellente maîtrise des démarches pédagogiques performantes et plus globalement une expertise professionnelle assez élevé pour répondre aux besoins de ses élèves et trouver les meilleurs solutions pour répondre aux différentes questions et situations qu'il rencontre.

Anzieu et Martin(2007) pourrait également invoquer de raisons pédagogiques qui justifieraient ce fonctionnement et ces performances au sein classes multigrades : la présence simultanée dans la même classe de différents niveaux favorise une meilleure gestion, plus souple des enfants durant leur scolarité, car ceux-ci peuvent suivre des cours et faire des exercices dans l'un ou l'autre des groupes selon leur niveau réel .Cela leur permet de mieux assimiler ou comprendre en anticipant des notions du niveau supérieur quand ils travaillent bien. La continuité des apprentissages rendus possible par le fait que les élèves sont suivis plusieurs années consécutives par le maitre ; lorsque ce dernier est stable sur le même poste de façon continue plusieurs années. La continuité et la cohérence dans les démarches pédagogiques et dans les méthodes que ce maitre emploi fait que les élèves n'ont pas à développer une nouvelle adaptation à de nouvelles manières qui diffère chaque comme au sein d'une classe.

L'obligation pour les élèves d'effectuer plus de travail écrit car ils doivent partager leur maitre et donc consacrer du temps aux taches écrites et silencieuses pendant que le maitre fait une leçon aux élèves d'un autre niveau ; ainsi, à tour de rôle, les élèves des classes multigrades ont une leçon avec le maitre et réalisent un travail d'application la réflexion dans les exercices d'application confortent les acquis et les variables importantes dans l'efficacité scolaire, à cet égard, les taches écrites sont bien plus significatives que l'écoute d'une leçon qui donne parfois

lie à des rêveries et à des situations de démobilité,(Chapelier et Roffat,2011). Enfin on peut se demander si le contexte éducatif particulier des classes multigrades n'a pas en soi un intérêt qui produit l'efficacité ;la structure scolaire des classes multigrades s'apparente à la structure familiale où la diversité des âges dans la fratrie s'accompagne d'une diversité des rôles très formatrices, où les petits sont aidés par les grands qui acquièrent ainsi de la responsabilité et exercent leurs acquisitions au profit des autres, où les grands bénéficient des plaisirs de la petite enfance avec leurs cadets, où les petits sont motivés pour grandir et donc d faire des efforts en voyant leurs aînés.

Bien évidemment tout ceci prend véritablement forme lorsque les classes multigrades fonctionnent bien, quand le maître fournit un bon travail et pour y parvenir ils sont aidés par des outils didactiques aujourd'hui assez exhaustifs et de qualité et doivent avoir une formation actualisée et adaptées aux contraintes des classes dont ils ont la gestion. On a souvent tendance à croire que le modèle des classes multigrades au sein du système scolaire avait fait son temps et pourrait manquer de pertinence. Cependant de nombreux indicateurs peuvent témoigner de l'intérêt de ces structures car ceux-ci se retrouvent revaloriser officiellement. Les nouveaux programmes pour l'école primaire encouragent même en milieu urbain, où les effectifs permettent de constituer des classes à un seul niveau, à regrouper les élèves en classe multigrades à l'école maternelle. On peut aussi souligner que de nombreux enfants intellectuellement précoces selon le rapport de l'éducation nationale de France(2017) préconise l'extension des classes multigrades jugées plus propices à la souplesse des parcours scolaires, car un élève qui est plus doué par rapport aux autres peut effectuer un parcours scolaire sans se démotiver ,dans ce type de classe plutôt que dans une classe à un seul niveau où la pédagogie a trop tendance à se prendre pour référence la moyenne de la classe handicapant les plus faibles et élevant les plus forts.

### **2.1.1. La classe multigrade comme un groupe**

Selon Kurt Lewin cité par Anzieu (2015) : « le groupe est un tout dont les propriétés sont différentes de la somme des parties, le groupe et son environnement constituent un champ social dynamique, dont les principaux éléments sont les sous-groupes, les membres, les canaux de communicationnels barrière » .La gestion de la classe est un élément prépondérant du métier d'enseignant .Au sein d'une classe multigrade en zone rurale, la dynamique du groupe-classe est entretenue à partir de nombreux critères qui tirent leur origines de diverses approches et

conceptions. D'après Lewin (2007, p125), le groupe n'est pas réductible aux individus qui le composent ; ses membres sont interdépendants et au sein d'un groupe, il existe des champs de forces. Ainsi, le groupe est le lieu où « l'être humain peut se reconnaître par la reconnaissance de ses semblables différents ». Il est important que les membres du groupe ressentent d'intérêts communs le liant. Au sein d'une classe multigrade, il est important que l'enseignant amène ses élèves malgré la différence d'âges et de niveaux à comprendre que l'éducation les lie et la recherche de réussite doit primer sur les disparités qui les opposent. Il soulève le fait que la conformité au groupe est un des éléments de la résistance interne au changement, il faut selon Lewin réorienter cette force au service du changement. Ce changement passe par trois étapes à savoir :

- Décristallisation : qui consiste à informer, expliquer, sensibiliser. Il est important de davantage sensibiliser les enseignants durant leur formation aussi et parfois avant leur affectation en zone rurale sur les réalités des classes multigrades afin que ceux-ci soient outillés pour remplir leurs missions et atteindre leurs objectifs dans ces classes ;
- Changement ; qui permet de déplacer les résistances et réduire les tensions chez les enseignants de ses classes multigrades et parfois même chez les élèves ;
- Recristallisation, qui s'opère ici à travers un nouvel état d'esprit, un nouvel équilibre satisfaisant pour les membres du groupe. En effet, rendu à cette étape, Les classes multigrades adopteront ne nouvelle dynamique en accord surtout au milieu et en accord avec les objectifs visés de l'éducation en zone rurale
- Les classes multigrades peuvent être comprises comme un groupe-classe où il est plus facile de changer les habitudes du groupe-classe que celles des classes seules ou celles où les élèves seront pris seules. Car, il est plus aisé pour un enseignant d'amener les élèves à produire des résultats satisfaisants soumis à u n contexte de classe multigrade ou ils seront pris en même temps et auront la possibilité d'assimiler sans compter l'environnement plus dynamique qui règne comparé à une classe ou les élevés doivent être pris séparément et ou à chaque fois ce qui peut amener le maitre à se décourager et être démotiver aux vus des efforts doubles à fournir à chaque pour une même cause. Et pour obtenir ce changement au sein des classes multigrades pour en faire un groupe-classe dynamique, il faut réduire les résistances au changement plutôt qu'augmenter les pressions externes en les appréhendant dans leur gestion comme une classe unique sans

tenir compte de leurs spécificités, de leurs besoins ou de leur environnement : sans inclure de l'équité dans leur gestion, (Anzieu, 2015).

Il faut également repérer les facilitateurs du changement du groupe-classe au sein des classes multigrades et de l'éducation en zone rurale. De plus, un climat démocratique instauré est plus favorable à une bonne entente et une meilleure productivité dans les tâches. Le groupe-classe ne se résume pas qu'à la somme des élèves qui présente les similitudes au sein d'un classe multigrade ou encore partage les même tranches horaires, le même enseignant la même salle de classe mais un système d'interdépendance entre les membres du groupe. Appréhender la class multigrade comme un groupe nous amène comprendre que le groupe-classe multigrade est toujours à la recherche d'un leader. En ce sens que les élèves au sein des CMG ont tendance à remettre l'autorité à un élève ou alors et très souvent au maître, à travers la mise e place du groupe-classe il nait une meilleure solidarité et une cohésion plus au sein des classes multigrades des zones rurales par rapport aux zones urbaines, (Suchaut, 2006)

Pour Veerman (1995, p319) afin d'aboutir une à un meilleur groupe-classe en zone rurale au sein des classes multigrades, les enseignants estiment qu'il faut réunir un ensemble de critères. Le premier critère développé par l'enseignant est celui d'un travail sur les buts e l'élève et du groupe classe pour l'année en cours également au-delà ce travail permet une responsabilisation de l'élève et un repositionnement de ce dernier au cœur de son apprentissage. En le rendant acteur de sa réussite et en lui donnant un rôle dans la classe, on peut ainsi tirer le meilleur profit des classes multigrades en tant que groupe. Un autre aspect est le rôle primordial de « chef d'orchestre » de l'enseignant qui doit savoir fixer des limites à ne pas dépasser et des règles à respecter. Il doit de plus, veiller à protéger les plus faibles et désamorcer les problèmes en cherchant des solutions. D'autres caractéristiques propres à l'enseignement et notamment sa personnalité peuvent influencer sur la bonne gestion du groupe-classe multigrade. Un autre aspect à développer est d'ouvrir l'enseignement vers l'extérieur et vivre l'enseignement différemment dans le but de tirer un meilleur profit de ce que peut être le groupe. Des projets communs, des sorties de groupe consolider le groupe et y intégrer l'institution à savoir Le maître qui fait alors partie du groupe.

Cette approche de la compréhension de la classe multigrade en tant que groupe propre à l'enseignant ans le cadre de sa pédagogie au quotidien peut être confortée par une approche qui répond à un grand d nombre de facteurs engendrant une bonne dynamique du groupe, cette

pédagogie est celle de la pédagogie institutionnelle de Oury(1998).L'auteur a préconisé la mise en place de la classe institutionnelle dans laquelle les problèmes divers sont gérés par une institution qui permet de résoudre les problèmes de la classe loin du chaos, et des rapports de force. Cette institution ne peut être incarnée par l'enseignant seul car il n'est pas toujours présent pour « réguler » les conflits. Ainsi, l'institution appelé le « conseil » est formé de tous les élèves et animés par eux et par le professeur. Le conseil se réunit en général une heure chaque semaine pour faire vivre le groupe, permettre la circulation de la parole et faire le point sur la vie du groupe. C'est un lieu de parole et de décisions où chacun doit trouver sa place dans le groupe.

### **2.1.2. La classe multigrade comme un groupe restreint.**

Selon Anzieu et *al* (2015). Les groupes humains sont classifiés en différentes catégories de groupes suivants certains critères qui sont entre autres ; le degré de leur organisation interne qui est soit très faible soit élevé ; la durée du regroupement qui varie entre quelques minutes et quelques décennies, le nombre d'individu (de petit à grand), les relations entre les individus, les effets sur la croyance et enfin les actions communes. Au regard des caractéristiques les classes multigrades en zone rurale pourraient être qualifiés de groupe restreint. En effet, pour les auteurs, le groupe restreint est caractérisé par une organisation interne forte et une différenciation des rôles comme en situation de classes multigrades où par niveaux les élèves reconnaissent les rôles qui sont attribués à chacun et en particulier à celui choisit par le groupe comme étant le « leader » ; la classe multigrade est également assimilée à un groupe restreint car celle-ci comme tout groupe restreint à une durée d'existence qui va de trois jours à dix ans.

Au sein des classes multigrades tout comme au sein d'un groupe restreint, la conscience des buts du groupe restreint est élevée et les actions communes sont qualifiées comme d'importantes, spontanées voire novatrices (Anzieu et *al* (2015). Au-delà des caractéristiques spécifiques à tous les groupes restreints, il existe pour les auteurs au sein des classes multigrades un phénomène de groupes communs au groupe restreint qui est l'émergence des leaders, l'identification inconsciente à des représentations. Dans une classe multigrade il y a mixité des rôles des élèves et des comportements, les relations et les échanges sont intenses.

### 2.1.3. La classe multigrade comme un système.

Développé en zone rurale afin d'atténuer les contraintes et répondre aux défis de nature géographique qui comprend l'enclavement, l'altitude ; de nature sociale (habitations très dispersées souvent), ou encore démographique qui comprend ici le déclin ou encore l'exode rurale. La forme scolaire connue sous le nom de classes multigrade, c'est à dire de « classes à plusieurs cours » ou, dans sa modalité extrême, de « classe unique » au sein de l'éducation s'est progressivement imposée dans la majorité des écoles en zone rurale. Cette forme de système scolaire a été progressivement adoptée dans la majorité des écoles en zone rurale avec le corollaire des résultats qu'elle entraîne, la gestion d'un tel système scolaire est basée sur un ensemble de certains éléments qui pris également isolément peuvent produire des résultats dans d'autres types de système, (Jean,2007). Ce qui caractérise ces classes est l'interactivité qu'on y retrouve, cette interactivité est à l'origine du caractère systémique des classes multigrades. Ainsi, les différents éléments qui entrent en jeu sont :

- la flexibilité dans la gestion de la classe (de l'espace, du temps, du groupe, des programmes, etc.) La flexibilité dans la gestion de la classe (espace, temps, groupe ou programme) mise en place bien évidemment en fonction des différents cours dans la classe et aussi des stratégies pédagogiques adoptées liées aux besoins éducatifs des élèves, les enseignants des écoles en zone rurale adaptent la gestion de leur classe :travail en classe entière pour favoriser la dynamique collective Ils adaptent l'organisation de l'espace pédagogique aux stratégies pédagogiques ainsi qu'à la taille et au type d'activité des groupes(Jean,2007)
- La diversité des modalités de prise en charge pédagogiques des élèves et des méthodes dites pédagogiques innovantes comme le décrochage, pédagogie de contrat...). Il est également d'observer qu'au sein de ce système que sont les classes multigrades les méthodes pédagogiques dites « actives » trouvent naturellement leur place dans la panoplie des méthodes utilisées par les enseignants des écoles en zone rural. Très souvent, l'utilisation des outils numériques et des NTIC renouvelle ces méthodes pédagogiques. Pensons par exemple au planning de préparation ou de correspondance des sorties scolaires pour compenser l'isolement scolaire. Le choix d'une méthode à une autre renvoie aux objectifs visés, aux caractéristiques constatés des élèves et aux stratégies d'apprentissage choisies.

L'insertion de la classe et plus largement de l'école dans le territoire et, au-delà, dans le contexte d'ensemble environnant. Renvoie ici aux utilisations courantes et régulières de matériaux et supports pédagogiques du territoire environnant et, au-delà, du contexte immédiat et ou proche historique du contexte immédiat et ou proche historique, culturel, social, environnemental etc. de l'école, ce que les italiens appellent ici « didactique du territoire » (Pesiri, 1998). Cette didactique du territoire vise notamment à éviter que les élèves aient besoin de s'acculturer non seulement aux notions nouvelles qu'ils acquièrent, mais aussi préalablement à des matériaux pédagogiques importés via des manuels scolaires par exemple. De façon plus générale, ce type de didactique est susceptible de s'appuyer transitoirement sur les savoirs « locaux » contextualisés déjà détenus par les élèves pour construire les savoirs scientifiques universels des programmes scolaires.

La posture généralement « accompagnatrice de l'enseignant ». Ne pouvant pas toujours accompagner tous les élèves au même moment, les enseignants des classes multigrades adoptent souvent une posture accompagnatrice qui s'écarte de la posture traditionnelle dite « magistrale » qui est recommandée. De cette non-conformité naît une pédagogie de l'autonomie du travail au niveau de tous les paliers, mais cependant qui sera de la plus grande utilité aux élevées pour leurs apprentissages ultérieurs. Cette autonomie se développe de façon progressive au bénéfice bien sûr des élèves pris individuellement, mais aussi au bénéfice de la gestion régulée des échanges dans le cadre du travail en petits groupes : de là est né au sein de ce système la résolution de problèmes dans une perspective de socioconstructivisme

La simultanéité des activités pédagogiques mises en œuvre au bénéfice des différents groupes ou cours. Ici, les différentes activités pédagogiques lorsqu'elles ne concernent pas la classe multigrade dans l'intégralité de son système se déroulent très souvent simultanément et non de façon consécutive. Les élèves d'un cours précis en vue d'un apprentissage spécifique travaillent avec l'enseignant de la classe (par exemple l'apprentissage de la lecture préparatoire) tandis que les plus grands font l'autonomie complète d'application (par exemple, pour les élèves de cycle 3, un exercice de mathématiques destinés à stabiliser l'acquisition de la règle de trois), et que les plus petits pendant ce temps, travaillent en atelier pédagogique. Dans la même logique, tous les élèves des différents cours d'une même classe peuvent travailler ensemble sur un projet commun avec des tâches spécifiques pour chaque cours correspondant aux âges et aux compétences de ces différents cours. Cette simultanéité est pratiquée afin de



favoriser la construction progressive de l'autonomie chez les élèves concernés. Tous ces éléments se conjuguent comme on l'a vu au travers de leurs descriptions précédentes, au travers d'interactions multiples développés par les enseignants des classes en zone rurale dont l'objectif global fonde le système d'enseignement et d'apprentissage au sein des classes, (Pesiri, 1998).

#### **2.1.4. La classe multigrade comme un néo groupe : L'école à classe unique.**

Depuis plusieurs années, la question des classes uniques en milieu rural fait couler beaucoup d'encre. Les classes uniques rurales sont parfois vivement critiquées. Pourtant, les résultats scolaires des élèves qui y sont scolarisés sont comparables voire supérieures à ceux de leurs camarades urbains, (Oeuvrard, 1990). Ces résultats ont ensuite été confirmés par d'autres recherches, comme celle de Leroy-Audouin et Mingat (1995). Ces chercheurs, qui font partie de l'Institut de Recherche sur l'Economie de l'Education (IREDU), ont montré l'efficacité pédagogique des groupements d'élèves dans les classes uniques rurales.

Les enfants issus des bancs de ces classes sont habitués à être autonome, à travailler seul, à s'organiser, mais aussi à appartenir à un groupe. En milieu rural, les classes uniques sont des classes que l'on peut encore rencontrer. Il est difficile de trouver la définition de la classe unique car elle tend à disparaître. « Au 16<sup>e</sup> siècle, "école" et "classe" ont la même signification car l'école ne comporte alors qu'une seule classe ». Cette définition peut fonctionner à l'heure actuelle. La classe unique est un regroupement dans un même local des trois cycles correspondant à une scolarité primaire complète sous la direction d'un seul maître, (Lerouy-Audain et Suchaut, 2007)

Pour (Volger, 1987, 3-9), La particularité la plus importante de ce type de classe est la grande hétérogénéité des élèves. Des enfants de trois à dix ans font partie d'une même classe. Cela entraîne donc l'existence d'un groupe multi-âge au sein de la classe. S'agissant du rapport au temps, celui-ci est différent en classe unique. Les élèves sont en effet amenés à rester parfois six ans avec le même enseignant. Les enseignants ont donc une vision d'ensemble des apprentissages, une perception globale des savoirs et des compétences à acquérir aux différents cycles comme dans le cas des classes multigrades. Dans les classes multigrades tout comme dans les classes unique L'enseignant doit gérer des élèves de plusieurs niveaux, avec parfois un seul élève dans un niveau.

Il ne peut donc pas être en permanence avec tous les groupes d'élèves, et partage son temps. Ceci implique donc des moments dans la journée où les élèves doivent travailler seul, et développent donc leur autonomie. Appréhendé la classe multigrade comme une classe unique revient à y inclure, la différenciation pédagogique. La pédagogie différenciée part du constat que dans une classe, un professeur doit enseigner à des élèves ayant des capacités et des modes d'apprentissages très différents. Elle tente de donner une réponse à cette hétérogénéité des classes par des pratiques adaptant à chaque élève les programmes d'études, l'enseignement, et le milieu scolaire.

Pour les enseignants de ce néo groupe c'est un terrain propice d'enseignement pour la raison qui concerne les choix pédagogiques. Un enseignant peut être sensible à des pédagogies différentes des pédagogies traditionnelles, comme les pédagogies « actives », de type Freinet, coopérative... Il est évident que ces dernières peuvent être appliquées, ou peuvent au moins inspirer les pratiques, dans des classes de cycle et même dans des classes à un seul niveau. Cependant, la structure de la classe unique, de par la grande hétérogénéité des élèves, est un terrain véritablement riche pour ces pratiques. De plus, les enseignants s'y sentent souvent plus libres au niveau de leur enseignement et n'hésitent pas à collaborer avec l'environnement local, ainsi qu'à utiliser les TICE. Cependant quelques soient les choix pédagogiques opérées, la recherche d'une adaptation de l'enseignement aux besoins des élèves et aux attentes de l'institution s'avère nécessaire, (Alpes, 2006)

#### **2.1.5. La classe multigrade comme une culture en zone rurale.**

Pour répondre aux besoins à l'éducation dans le milieu rural, la pédagogie a cherché à mettre en place de procédures adaptées à ses publics et inventés des stratégies. La zone rurale recèle de nombreuses particularités et au-delà de ces spécificités le fait éducatif en zone rural est soumis à de nombreux contextes. Dans le cadre de la compréhension de ces originalités, le maintien des classes multigrades en zone rurale comme culture inhérente à celle-ci essaye de répondre aux besoins de la zone rurale en termes de diversités éducatives. Malgré l'insuffisance des ressources en milieu rurale, les zones rurales ont su adaptés l'éducation selon les ressources dont elles disposaient, c'est cette logique qui conforte les classes multigrades en zone rurale ,car, des populations rurales mieux éduquées ont des meilleures perspectives d'emploi, une meilleure santé, une plus grande sécurité alimentaire, moins de vulnérabilité par rapport aux chocs et des meilleurs mécanismes d'adaptation à utiliser pour faire face aux forces du

changement climatique, des crises alimentaires et des défis aux traditions culturelles, (Diouf, 2009)

La recherche qui se concentre de façon spécifique sur l'éducation et sur le développement rural montre que l'augmentation de l'accès à des services éducatifs de base pertinents et de qualité pour les populations rurales contribue de façon directe et positive à l'amélioration de la productivité, de la sécurité et des moyens d'existence (Moock, 1981 ; Burchi et De Muro, 2007). Les nouvelles exigences en matière d'éducation et d'environnement culturel auquel l'école rurale se doit de répondre nécessitent un renouvellement constant des stratégies en termes de gestion des classes multigrades qui apparaissent comme seul gage de l'accès de l'éducation en zone rurale. L'école rurale que sont les classes multigrades se révèle donc comme étant un lien social et comme un gage de l'égalité devant l'accès à l'enseignement, car dans la tenue de programme e développement en zone rurale, l'un des plus grands défis est de fournir un accès immédiat à une éducation et à une formation de qualité pour tous les groupes d'âges, à tous les niveaux du système scolaire en zone rurale.

## **2.2.Caractéristique de la ruralité**

Au sens commun, le rural représente un espace où la nature et l'activité agricole sont très présentes, où les habitants sont moins nombreux et plus éloignés des services. L'espace rural se différencie aussi par sa structure sociologique avec beaucoup d'agriculteurs exploitants qu'en zone urbaine, plus de retraités et moins de cadres. Le chômage y est moins élevé. Cependant dans certains cas la densité, l'isolement, la présence agricole, et la structure sociologique sont très variés d'une zone rurale à une autre. L'UNESCO (2014) parle des zones rurales comme des « oubliées de l'éducation » en raison des difficultés qui ne favorisent guère l'épanouissement du processus enseignement/apprentissage. La situation est d'autant plus complexe que ces localités sont /caractérisées par leur éloignement, leur enclavement, et le sous-développement.

Un autre aspect qui caractérise la ruralité est la prépondérance d'une part de l'agriculture et de la sylviculture en tant que secteurs économique et d'autres part, le manque d'éléments urbains, la faible densité de l'habitat, le manque d'emplois ainsi que des déficits concernant l'infrastructure sociale. Espace rurale se caramélise par sa faible densité de population comparé en zone urbaine. Il est constitué de communes dont les populations moyennes ne dépassent

pas 100 habitants par m<sup>2</sup> ; plus petites elles offrent moins d'équipements, ce qui nécessite un temps de trajet moyen pour accéder aux services de la vie courante. La part des surfaces aménagées en zone rurale est beaucoup plus faible et ces zones sont généralement retrouvées dans des zones enclavées. Dans les zones rurales, l'accession à la propriété est plus fréquente et les prix moins élevés également, on retrouve également une population beaucoup plus âgée.

## **2.2.1. Ruralité et Urbanité**

### **2.2.1.1. Ruralité**

La problématique de l'éducation en zone rurale dans le contexte contemporain de la mondialisation ainsi que les représentations qui y sont généralement associés tendent souvent à renvoyer à un passé révolu, à une réalité dépassée voire archaïque ; où l'école garderait les contours d'une image Épinail. Cependant on pourrait estimer que près de la moitié de la population mondiale vit encore dans des zones considérées comme rurales. Ce qui permet de confirmer l'actualité d'une réflexion sur l'éducation qui y est souvent dispensée. Bien que la notion de ruralité à l'échelle mondiale, recouvre des données géographiques, économiques et sociales assez divergentes, et les perspectives ouvertes par ce dossier de la revue internationale d'éducation éclairent la diversité non de la ruralité mais des ruralités qui conditionnent le fonctionnement des écoles sur les cinq continents. Au tournant du 21<sup>ème</sup> siècle, pour la première fois, l'humanité assiste à un essor considérable des populations urbaines supplantant les populations rurales, (Lanneau et Malrieu, 2020).

Pour les auteurs (2020) de façon globale, en 2010, 53% des populations vivent en zone urbaine et 75% y seront installées en 2050. L'attractivité du monde urbain en matière d'éducation de culture, de production, et surtout de revenus supérieurs semble irrésistible. La contrepartie est l'amointrissement relatif du monde rural, qui continue néanmoins à alimenter les gigantesques migrations qui gonflent les villes et leurs territoires périurbains. De très larges régions restent marquées par un mode de vie rurale où les activités agricoles, pastorales ou forestières gardent leur vitalité.

Les paysages façonnés par l'évolution des techniques culturelles, l'habitat, la répartition des terres, la vie sociale, reproduisent dans leurs extrême diversité l'allégeance de ces populations à la terre, à la forêt, à la montagne. Organisées en ruralité, elles sont assimilées à la tradition, voire à un certain passéisme souvent stigmatisé. Jugées pauvres, sans culture ni

raffinement, les ruralités sont souvent considérées comme synonyme de sous-développement, sous-équipement en matière d'éducation. Au-delà des clichés réducteurs ou, au contraire, abusivement idéalisés selon une mode récente, il importe de cerner le concept de ruralité et la réalité du fait éducatif qui s'y éducatif. Déterminer la ruralité par défaut ou en opposition à l'urbanité est tout à fait insuffisant. Les ruralités ont su préserver une identité forte, un genre de vie propre, lié au localisme, (Baronio, 2005).

Si nous revenons aux origines de l'éducation universelle, celle-ci serait apparue au 19<sup>e</sup> siècle en Europe et également dans les pays sous influence de l'occident. En effet, la création de l'école rurale servait à apporter des solutions de demandes de plus en plus nombreuses des classes populaires et à un souci d'égalité, d'accès à l'éducation et à l'instruction dans des contextes majoritairement ruraux. L'éducation participe de façon très rapprochée au concept de ruralité. Celle se positionne comme un indicateur efficace d'indication du développement des sociétés rurales. Partout présent dans les sociétés rurales, le fait éducatif reflète la vigueur ou la décadence de ces communautés.

Alpes (2015, 70) mentionne le fait que la santé est directement liée à la solidité et la durabilité de l'éducation. Par ailleurs, soumis à un contexte de concurrence et d'obligation de résultats par les systèmes de chaque société, la vie économique rurale s'opère à travers l'école. C'est le cas par exemple de la Tanzanie. On pourrait donc repenser le lien qui existe entre l'éducation rurale et l'éducation locale. L'éducation communie avec le milieu rural et parfois elle se présente comme une institution très à part de celui-ci. L'éducation est une représentation identitaire liée aux cultures locales et ou régionales très souvent en un vecteur d'unité nationale.

L'isolement accompagné de l'éloignement des ruralités a très souvent conduit à mettre en place des mécanismes d'exploitation des ressources nécessaires dans l'environnement social et culturel du village pour cette activité intellectuelle qu'est l'éducation ; puisque dans toutes les communautés et dans tous les pays, le rôle de l'environnement social et culturel joue un rôle majeur dans le maintien des spécificités culturelles et même éducatives. En Finlande par exemple, on peut estimer à 20% le taux de petites écoles en zone rurales. Arja-sisko soulève également combien l'identité culturelle est maintenue par les communautés qui entourent très souvent l'école d'un milieu protecteur. Toutefois, si le localisme favorise la sociabilité et la proximité, il peut signifier aussi le renfermement communautaire. Dans beaucoup de régions rurales, la défaillance du pouvoir central a depuis longtemps incité les collectifs des parents à prendre en

main la construction et la gestion de l'école, imprimant ainsi la culture locale dans l'action proprement scolaire.

Cette action bien évidemment nécessite la mobilisation de ressources financières comme le souligne Nathalie Bonini pour la Tanzanie et Xiaohui Wang pour la Chine. Le fait éducatif en milieu rural est fortement influencé par son milieu, caractérisé par l'éloignement des assistances urbaines mais aussi de longues et pénibles distances pour pouvoir y accéder. Au-delà de ce constat, l'école rurale est soumise à de nombreuses difficultés également. En effet, le phénomène de développement urbain accru qui touche désormais toutes les communautés ainsi que tous les pays a fait naître un bouleversement des systèmes éducatifs. Flavia Terigi estime que, les politiques éducatives, comme la recherche dans le domaine éducatif, se sont développées principalement en fonction des écoles urbaines au détriment des écoles rurales qui se sont retrouvées marginalisées. En d'autres termes, les réalités et les situations propres aux classes rurales ne sont pas réellement prises en compte comme en zone urbaine, et si cela arrive le plus souvent leurs résolutions sont faites par rapport aux modèles urbains.

Toutefois, le milieu rural recèle de nombreux atouts et forces pour l'éducation. Ces atouts sont entre autres la socialisation, comme on l'a vu mais également atout en termes d'efficacité pédagogique. Les analyses d'Arja-sisko en Finlande et d'Alpes (2015) démontrent que les conditions sont parfois plus favorables par rapport en milieu urbain. En effet, en milieu rural, on peut observer une stabilité au niveau du relationnel plus présente accompagnée par une meilleure connaissance de l'environnement humain, une meilleure gestion de la discipline ainsi que des effectifs assez très réduits qui favorisent des résultats souvent équivalents et parfois supérieurs à ceux de la zone urbaine.

De façon plus précise, afin de pallier aux spécificités liées à l'éducation en zone rurale et les besoins que celle-ci renferme, la pédagogie a mis en place de nombreuses procédures adaptées et développé des stratégies locales. Par ailleurs, l'évolution des nouvelles technologies et la propagande des réseaux sociaux permettent d'atténuer les effets de l'enclavement que rencontre l'éducation en zone rurale. Sur de vastes territoires pour certains très peu peuplés avec parfois des lieux d'habitations dispersés il n'était pas aisé de trouver des solutions éducatives. Cependant, grâce à l'avènement des techniques nouvelles d'information et de la communication, William Newman donne, pour le territoire du nord de l'Australie, un

exemple d'utilisation de l'informatique aux prix d'un investissement assez disproportionné avec la population concernée.

Dans le cône sud de l'Amérique, Flavia terigi démontre comment le pédagogues argentins se sont affranchis des configurations classiques et ont mis en place des méthodes assez originales qui se sont révélées efficaces et même envisageable d'application en milieu urbain si l'enseignement effectué se trouve en situation de regroupement d'élèves. En France par exemple également, le maintien des classes multigrades en milieu rural est l'un des témoignage de l'efficacité de ces originalités pédagogique. L'Afrique voit actuellement l'émergence de l'éducation en zone rurale dans un contexte postcolonial. La mise en place des programmes de scolarisation et l'efficacité de celles-ci ont été observées en particulier dans l'amélioration de la qualité des apprentissages (Afsata et al).

De nombreuses projets lancés en zone rurale jouent parfois un rôle expérimental ; en Tanzanie par exemple, une procédure du bilinguisme a été mise sur pied pour encourager et favoriser la scolarisation des Massai. Toutefois, on peut remarquer une insuffisance de l'émancipation de l'éducation en zone rurale au sein de la communauté, en certains aspects comme celui des langues où celle-ci est limitée aux langues locales ou nationales, les langues internationales ne prenant le relais que dans l'enseignement secondaire supérieur et l'enseignement supérieur. Il existe donc un modèle d'éducation en zone rurale qui nécessite toutefois une réflexion pédagogique et une meilleure compétence professionnelle surtout effective. Car il se pose le problème de la question de la formation continue et du recrutement effectif des enseignants ; deux difficultés majeures auxquelles est confronté l'éducation en zone rurale.

Dans tous, les cas pays, on observe des difficultés à recruter des enseignants titulaires, ceux disposant d'une formation initiale validée, sur des postes en zone rurale. Lorsqu'on sait que la formation initiale de préparation pédagogique pour l'enseignement ou encore la gestion des classes multigrades et que les conditions d'isolement ne permettent pas les échanges entre enseignants encore moins une formation continue. Pour ce qui est des coûts de l'enseignement et de l'éducation en zone rurale celui se révèle beaucoup plus élevé par rapport en zone urbaine. En Finlande par exemple, on peut estimer la différence entre ces deux secteurs à hauteur de 14%, peu importe le niveau économique du pays ou que l'on se retrouve dans un pays développé ou en voie de développement cette donnée est non négligeable.

Les choix financiers et l'équilibre des dépenses sont quelque fois difficile. Les limites de maintien d'une école en zone rurale et sa rentabilité sont étudiées sur des critères définis. Car en zone rurale, le maintien de ces écoles engendre des frais supplémentaires d'hébergement, de transport, de déplacements du personnel comme des élèves. Tenant compte de l'insuffisance de ces nombreuses ressources qu'il faille mobilisées pour l'éducation en zone rurale, de nombreux pays s'interrogent sur la nécessité du maintien de ces écoles en zone rurale.

Paradoxalement, les pays occidentaux selon les degrés continuent à promouvoir et investir dans l'éducation en zone rurale, car pour ces pays, l'éducation en contexte de ruralité assure encore le respect de l'égalité de tous devant l'éducation ce qui est gage d'un développement à terme de l'économie et de la cohésion sociale .Cependant dans les pays en voie de développement la situation observée est très différente car la disparité est grande différente entre les milieux ruraux et urbain pour exemple nous avons la chine et la Tanzanie. Au sein des pays en voie de développement, les ressources mises à disposition et les investissements en zone rurale demeure très insuffisant, faible sinon inexistant et même nul.

Confronté à une augmentation générale de la scolarisation, d'un sous-équipement accentué des écoles en zone rurale, d'une pénurie d'enseignants contraints à un double métier parfois les menant à migrer vers la ville l'échec de la scolarisation en zone rurale s'accroît chaque jour. Les fondamentaux que sont l'eau potable, l'électricité, la clôture, les routes d'accès à l'école sont absents. Il est assez évident de ce fait que les efforts consentis par les populations n'engendrent pas très vite des améliorations durables, Bonini estime que l'émancipation sociale par l'école en zone rurale reste incertaine et parfois compromise par les populations. C'est peut-être sur cet ensemble d'insuffisance que repose les préjugés et stigmatisation à l'endroit de l'éducation en zone rurale dans les pays en voie de développement. La pauvreté du système, le retard des réformes comme l'obligation et la gratuité de l'école, l'absence de moyens qui entraînent un nombre assez vaste d'observations négative.

### **2.2.1.2.L'urbanité**

L'urbanité est un thème important de l'anthropologie urbaine dans les années 1970, avec la relecture des travaux de Louis wirth (Prato & Prado, 2013). Elle est convoquée, par exemple pour avancer que la ville est une institution singulière, opposée à la campagne. La ville, lieu par excellence de la diversité, de l'ouverture sur le monde, des dissidences culturelles et des sous



cultures, est aussi le lieu « d'intenses productions culturelles » dans lequel les « flux de signification » venus de l'extérieur viennent s'agréger dans ce que Hannerz (2010, p249) nomme un « maelstrom inclusif ».

L'urbanité est l'une des choses qui fait qu'une ville n'est pas un simple espace densément bâti, organisé et habité, mais bien un lieu qui revêt une signification singulière et particulière pour ses résidents donnant un sens à l'interrogation sur leur identité ; (Prado et al, 2013, p.13). L'urbanité est ce qui consacre à une ville le fait de l'être, plus qu'une qualité propre à la ville elle apparaît comme un trait d'union, un lien dynamique entre des espaces publics, des attachements à des lieux, des éthiques de biens communs dans les espaces publics. L'urbanité est donc liée à une conception de la ville, ville ici comme étant un lieu moderne marqué par la discontinuité des expériences, le capitalisme et la marchandisation (Frisby, 1986).

L'urbanité désigne également ce caractère spécifiquement urbain de l'homme vivant dans une ville, elle associe étroitement des modes de vie, des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être à un lieu particulier auquel on est attaché par nos souvenirs. Toutefois dans un court texte, Sassen (2005), s'interrogeait sur le terme « urbanité », l'urbanité serait un mot trop connoté par les conceptions occidentales du cosmopolitisme et une conception éthique de l'espace publique. Ce texte proposait de remplacer par « citadinité » le concept urbanité afin de déceler les urbanités qui peuvent être constituées de différentes manières. Cela ne signifie pas qu'elle ait disparu mais elle reste un concept utile pour comprendre les villes occidentales. L'urbanité est une manière de faire la société, elle désigne en même temps aussi un ensemble de qualités spécifiques du citoyen ou être un trait d'union singulier entre les hommes et des lieux qu'on appelle ville.

### **2.2.2. Caractéristiques des écoles en zone rurale.**

Le mode de fonctionnement des écoles peut servir à la mesure de la qualité d'encadrement d'élèves et à l'évaluation des services offerts. Parmi les facteurs d'organisation pouvant impacter négativement l'efficacité interne du système éducatif, il y a le mode de fonctionnement en double vacation de certaines écoles publiques avec comme conséquence, la réduction du temps scolaire journalier ; les écoles fonctionnant à cycle incomplet et dont les études montrent qu'elles favorisent le décrochage scolaire. Les classes multigrades plus difficiles à encadrer réduisent le temps accordé aux élèves et ne favorisent pas un meilleur

apprentissage des élèves. Les infrastructures scolaires recensées sont : les bureaux administratifs où sont logés le bureau du Directeur et son secrétariat, les salles de classes, le magasin et les toilettes. Sur l'ensemble des 19711 écoles publiques et privées recensées en 2017, 10.786 Disposent d'un bureau administratif, soit environ une (01) école sur deux (Rapport d'Analyse des Données de la Carte Scolaire, 2017, p.50).

On dénombre au total 87594 salles de classe dont 73,7 % sont construites en matériaux définitifs, 10,2% en matériaux semi-définitifs et 16,1% en matériaux provisoires, 3.058 logements d'astreinte pour les enseignants des classes multigrades constituent les contraintes auxquelles sont confrontées certaines écoles pour leur fonctionnement principalement à cause du nombre insuffisant d'enseignants (Rapport d'Analyse des Données de la Carte Scolaire, 2017, p.52). Cette organisation des classes ou des cours est reconnue avoir une incidence sur le processus d'acquisition. S'agissant des salles de classe en matériaux définitifs, 75% sont déclarées (par les directeurs D'école) être en bon état, 20% en assez bon état et 6% en mauvaise état. Le secteur public dispose de 53199 salles de classe au cycle primaire dont 38729 salles de classe représentant 72,8% sont en matériaux définitifs. 5116, soit 9,6% sont en semi dur ou semi-définitifs et 9354 (soit 17,6%) sont construites en matériaux provisoires (Rapport d'Analyse des Données de la Carte Scolaire, 2017, p.51).

Par ailleurs, en zone rurale, 8451 salles de classe construites en matériaux provisoires représentent 26,4% du nombre de salles de classe construites dans cette zone et 90% de l'ensemble des salles de classes construites des écoles des classes publiques de l'enseignement primaire. Les classes multigrades étant généralement reconnues plus difficiles à gérer pour les enseignants, cela peut inciter ces derniers à adopter des méthodes d'enseignement moins efficaces et à limiter le temps consacré à chaque élève. Dans le cas du Cameroun, cette pratique s'applique à 25% d'enfants d'écoles primaires publiques. Les enfants soumis à ce mode d'enseignement de classes multigrades subissent dans son principe, une éducation de moindre qualité comparée à leurs camarades scolarisés dans des salles de classe de même groupe pédagogique. 869.721 élèves, soit 25% d'enfants scolarisés au primaire public sont dans des classes multigrades. En zone rurale, c'est un enfant sur trois qui se trouve dans une classe multigrade. La taille moyenne des écoles primaires publiques en zone rurale est de 277 élèves. 50% d'écoles primaires publiques ont une taille inférieure (ou supérieure) à 277 (Rapport d'Analyse des Données de la Carte Scolaire, 2017, p.52).

Les écoles primaires publiques ont un effectif d'élèves compris dans un intervalle entre 277 au plus ou au moins à 212, soit entre (65 élèves ; 489 élèves). On ne peut pas caractériser les écoles primaires publiques en zone rurale par leur taille, car les écarts sont importants entre elles. La dispersion entre la taille des écoles est très importante, elle est de l'ordre de 76%. 25% d'écoles publiques en zone rurale ont moins de 136 élèves. 25% d'écoles publiques ont plus de 360 élèves, soit 75% d'écoles ont moins de 360 élèves. La taille moyenne des écoles primaires publiques en zone rurale est de 240, Les écart-types au niveau de la taille des établissements sont importants dans la zone, révélant ainsi que les écoles sont de tailles très hétérogènes. 68% d'établissements, soit près de 2/3 ont un effectif d'élèves compris entre 68 et 412 en zone rurale (Rapport d'Analyse des Données de la Carte Scolaire, 2017, 54).

L'effectif moyen des établissements primaires publics diffère d'un village à un autre à l'autre. Les écoles primaires publiques sont en général de plus petite taille dans la région du Sud (192). S'agissant du personnel enseignant, par le biais du recrutement, la stabilisation du personnel enseignant dans les zones difficiles peu scolarisées et une gestion efficace dans l'allocation équitable d'enseignants entre les écoles publiques, le Gouvernement entend résorber les disparités, et améliorer l'efficacité du système éducatif. Les différents programmes de recrutement et de reconversion du personnel enseignant dans les écoles publiques entre 2007 et 2011 ont donné lieu à des programmes de recrutement de 37200 enseignants qui s'est étendue sur la période 2007-2011 s'est soldé par : La contractualisation en 2006-2007 de 10300 IVAC en activité pour améliorer le statut de cette catégorie de personnel enseignant dans les écoles publiques œuvrant depuis 1996 dans les mêmes conditions difficiles que les autres enseignants statutaires de l'Etat ; La contractualisation entre 2006 et 2011 de 12000 Maîtres des Parents pour décharger les APEE et recentrer les actions de ces associations sur le suivi pédagogique et la qualité de l'éducation ; Le recrutement entre 2008 et 2011 de 14 900 enseignants pour résorber le déficit du personnel enseignant « craie à la main » dans les écoles avec l'option pour le Gouvernement de s'engager dans l'éducation de qualité en recrutant exclusivement les enseignants formés et certifiés titulaires du CAPIEMP et n'ayant jamais bénéficié de recrutement dans les écoles publiques. D'une manière générale, On distingue deux catégories de personnel dans les écoles publiques du Cameroun. Le personnel ayant un statut de la fonction publique que sont les enseignants fonctionnaires, les contractuels/contractualisés payés par le budget de l'Etat et les maîtres des parents recrutés sur place au sein de l'école, rémunérés par les familles à travers les fonds de cotisation de l'Association des Parents d'élèves et

d'Enseignants (APEE) ; Les maîtres des parents se recrutent majoritairement dans les écoles publiques des zones rurales (effectif de 21.102, soit 83% de l'ensemble de cette catégorie de personnel).sont au nombre de 25402. Ils représentent 38% du personnel enseignant (Rapport d'Analyse des Données de la Carte Scolaire, 2017, p.60).

Les contractuels représentent aujourd'hui près de la moitié du personnel enseignant et représentent la vague de recrutement du programme de contractualisation dans la fonction publique de 37200 instituteurs nouveaux ou anciens maîtres des parents entre les années 2007 et 2011. A cet effectif s'ajoutent également 3000 Instituteurs titulaires de CAPIEMP mis à la disposition du Ministère de l'Éducation de Base à la suite du recrutement spécial de 25.000 jeunes diplômés dans la Fonction Publique camerounaise, ordonné par le Chef de l'État en 2011. Les fonctionnaires sont des personnels anciens et vieillissants qui furent recrutés avant les mesures d'ajustement structurel des années 2000. Ils représentent 12% des effectifs du personnel. Sur le plan national, l'encadrement pédagogique des enfants au primaire public est assuré par un nombre légèrement déséquilibré en faveur des femmes (50,2% de femmes contre 49,8% d'hommes). Cette vue d'ensemble construit sur un faible déséquilibre par sexe du personnel enseignant cache d'énormes disparités lorsqu'on se situe au niveau de certaines régions (Rapport d'Analyse des Données de la Carte Scolaire, 2017, 55).

- À des degrés divers, les femmes enseignantes sont majoritaires que les hommes enseignants. Le ratio élèves-salle de classe (Taille moyenne des classes) est une question fréquemment débattue en ce qui concerne la qualité de l'éducation. Il reflète le nombre réel d'élèves qui reçoit un cours donné par un enseignant à un moment donné et renseigne ainsi de manière globale sur les conditions de travail des enseignants dans les salles de classe. Il est généralement reconnu que les grandes tailles de classe sont associées à de moins bons résultats scolaires (Glass et al. 1982). Le ratio élèves-salle de classe dans le public en zone rurale est de 78,2 en moyenne pour les salles de classe viables construites en matériaux définitifs ou semi définitifs. En incluant les salles de classes construites en matériaux provisoires, ce ratio est ramené à 64,4 élèves par salle de classe en moyenne. Cette moyenne nationale connaît une très grande variation suivant les régions. Les salles de classe du public sont en moyenne 2,3 fois plus surchargées

### 2.2.3. Le rôle de la communauté

L'engagement de la communauté et ses implications dans les activités de l'école sont l'une des conditions essentielles dans la gestion des classes multigrades dans l'atteinte des objectifs du système scolaire. En effet, les maîtres inexpérimentés sont souvent désemparés devant le manque de matériels ressources de leur école. La communauté, ses environs immédiats ainsi que le village doivent jouer le rôle de source pour fournir en faciliter au maître l'acquisition de ressources de toutes natures susceptibles de l'aider dans sa tâche ainsi que le processus d'enseignement (manuel de formation des maitres de classes multigrades en Gambie, 60).

La communauté et le maître se doivent donc d'entretenir une franche relation de collaboration afin de réussir à relever les défis de l'école cela passe par un partenariat parents/maître. La communauté regorge d'énormes potentialités en ressources de toutes natures que les maîtres devront se servir pour atteindre les objectifs du système scolaire au terme de chaque année académique. De ce fait, la communauté doit renforcer l'enseignement de l'école car elle est également responsable de l'éducation des enfants ; elle se doit à son niveau de continuer le travail du maître à travers le processus du suivi et aidera le maître dans sa tâche en l'interpellant sur les difficultés cas par cas des élèves afin de pallier aux difficultés et obtenir les résultats souhaités et remplir la mission assignée. La communauté doit pouvoir être capable de fournir des ressources pour confectionner les matériels didactiques (manuel de formation des maitres de classes multigrades en Gambie, p60).

La communauté se révélera également comme ressource dans la gestion des classes multigrades car celle-ci devra superviser et vérifier la qualité des devoirs à la maison, suivant les notes et les progrès des enfants, elle doit aussi contribuer à enseigner et embaucher des moniteurs et des tuteurs pour les élèves moins avancés. S'agissant du partenariat entre le maître et la communauté, le partage de la responsabilité de l'encadrement et de l'enseignement des enfants doivent être faits : ils ont des rôles précis à jouer pour un même but. Ce partenariat devra également mettre à dispositions des ressources humaines es : si des personnes des villages travaillent avec le maître pour enseigner les enfants, la qualité de l'éducation sera améliorée. Des membres ayant fait des études pourront contribuer à la vie de l'école : les parents, les

dirigeants et les anciens ou toutes personnes assez aptes à le faire (manuel de formation des maitres de classes multigrades en Gambie, p59).

La communauté doit être consciente de son action et de sa participation qui est salubre afin de faire marcher le processus et permettre au système d'être efficace et atteindre les objectifs visés. Car, cela présentera de nombreux avantages dans la gestion de ces classes multiprogrammes. On peut noter comme bienfaits du partenariat école/communauté et /ou Parent/maitre le fait que la communauté peut aider avec les réparations de l'école ; l'organisation des manifestations, le désherbage de l'école, un meilleur environnement pour apprendre avec l'aide des membres de la communauté, la communication sur les défis de la gestion de ces classes et le progrès des élèves seront fluides. Le transfert des acquis locaux : l'école peut devenir un endroit pour apprendre les aptitudes précises fondées sur les réalités locales et liées au programme national (manuel de formation des maitres de classes multigrades en Gambie, p59).

Le partenariat se tisse dans le temps et avec la confiance des membres de la communauté. C'est un long processus qui doit être développé être développé et renforcé surtout par le maitre qui doit savoir en tirer profit. C'est un rapport réciproque : l'école s'implique dans la communauté comme la communauté doit s'impliquer dans l'école. L'école ne pourra mobiliser les ressources nécessaires de la communauté à son profit que lorsqu'elle aura donné la preuve de son intégration au sein de cette communauté en initiant des actions de développement au bénéfice des apprenants de cette communauté dont la gestion est à lui confié (manuel de formation des maitres de classes multigrades en Gambie, 63).

**Tableau 2 : illustratifs des quelques types de ressources au profit de la gestion des classes multigrades fournies par la communauté**

Numéros	Ressources humaines	Domaines possibles d'application
1	Le griot conteur	Histoire, éducation morale, éducation civique
2	L'infirmier	Education sanitaire, sciences d'observations, les IST, les grossesses précoces
3	Les artisans	Activités manuelles ;
4	Le maitre de l'école protestante ou catholique	Education religieuse éducation morale
5	Un enseignant retraité ou un jeune intellectuel venu s'installer au village	Moniteur, cours de renforcement ; prise en charge des élèves en difficultés

Source : manuel de formation des maitres de classes multigrades en Gambie p.65

#### **2.2.4. Le concept de politique publique**

Durand (1999) définit le concept de politique publique comme : « le produit d'un processus social se déroulant dans un temps donné, à l'intérieur d'un cadre délimitant le type et le niveau des ressources disponibles à travers des schémas interprétatifs et des choix de valeurs qui définissent la nature des problèmes et des orientations de l'action ». A cet effet, il est avéré, au vu de cette assertion que le concept de politique publique fait référence d'une part à un champ social prédéfini c'est-à-dire une société d'hommes bien organisée, qu'elle est régie par un code défini dans le temps qui correspond davantage à une époque spécifique qu'à une valeur préétablie, aussi elle tient compte des inputs spécifiques mais surtout greffés aux aléas de l'époque en question et donne assez de place à la subjectivité à travers une certaine liberté dans l'analyse et la dénotation des phénomènes y afférents d'autre part.

Pour d'autres, la politique publique est considérée comme l'identification logique d'actions relevées et implémentées par les pouvoirs publics aux fins de pallier à certaines difficultés et les résoudre de manière ponctuelle et conjoncturelle, d'où la nécessité de les intégrer dans la « culture organisationnelle des acteurs » (Chanut, 2002). En général, la politique publique désigne un ensemble de décisions visant à résoudre un problème que le gouvernement estime être prioritaire. La politique publique est élaborée par une entité publique (parfois avec la participation et la contribution d'autres parties prenantes) et peut être mise en œuvre par un ensemble d'acteurs publics et privés. Le choix des instruments à employer pour mettre en œuvre une telle politique dépend des objectifs poursuivis. Elle n'est pas statique. Il s'agit par ailleurs d'un moyen par lequel le gouvernement expose sa vision concernant différents éléments, par exemple, l'égalité, les droits humains, le développement (Uhc, 2030).

La conception de la politique publique consiste à définir ce que la littérature et les experts en la matière appellent « le(s) problème(s) public(s) ». Sur la base de cette définition et de la hiérarchisation des problèmes publics, des mesures visant à résoudre ce problème sont définies et hiérarchisées dans le cadre d'un processus complexe. La façon dont un gouvernement définit le problème public déterminera la conception de la politique publique et des instruments de mise en œuvre, y compris le budget public qui en constitue un élément clé. Dans le cadre de bonnes pratiques, la politique publique est évaluée de façon à en déterminer les retombées et les contributions. La logique première et essentielle de la mise en œuvre d'une politique publique se situe au niveau de sa territorialisation. Car, les problèmes de la société

sont en réalité propres à chaque région, il est donc normal que les stratégies de solutionnement s'arriment à cette conjoncture.

De ce fait, une politique publique à beau être « publique » c'est à dire adressée à tous, elle n'en demeure pas moins spécifique à un territoire donné pour résoudre. Des difficultés qui lui sont spécifiquement propres. Cette territorialisation encore appelé « spatialisation » ou « contextualisation » est d'ailleurs le cheval de Troie de Bobbio (2007) qui estime que la logique des « droits de troisième génération » exige que chaque individu dans son contexte puisse vivre dans un environnement sain de toute insécurité, et ceci de manière pérenne en léguant un legs futur de ce bien à sa prospérité.

L'analyse d'une politique publique ne se résumerait pas uniquement à présenter le côté quantitatif ou qualitatif de ses réalisations ; car, les réalisations peuvent être effectivement l'œuvre d'une politique publique sans que celle-ci n'ait atteint ses objectifs ou même inversement. John (2011) stipule que la mise en place d'une politique publique doit tenir compte d'un certain nombre de facteurs aussi importants les uns que les autres. Il s'agit de l'environnement socio politique en lui-même, le climat socio-culturel, le sens plus ou moins éthique de la politique avec des programmes visant à éradiquer la lutte contre toute forme d'inégalité et de discrimination sociale. Pour l'auteur son interprétation et sa logique de la politique publique accorde beaucoup plus de place de considération à la démarche plutôt qu'aux réalisations, qu'au processus aboutissant à la décision politique qu'aux seules conséquences provenant de ses réalisations.

### **2.2.5. Le concept de politique publique en éducation**

Le concept de politique publique en éducation a été étudié par certains auteurs notamment le sociologue Emile Durkheim (1938) qui relève que la fonction primaire et majeure de la politique publique en éducation est de réunir des ressources indispensables pour assurer les fonctions de l'école, notamment léguer aux générations futures un substrat de valeurs, us et coutumes susceptibles d'assurer leur identification culturelle ; mais également de donner à l'enfant, au jeune apprenant toute la culture et l'éducation nécessaire afin de pouvoir s'insérer le moment venu dans une société professionnelle dans laquelle il devra tirer l'essentiel de sa prospérité et son bien être au quotidien.



L'implémentation d'une politique en éducation n'est pas chose aisée et dépend souvent de l'environnement dans lequel cette politique se doit être implémentée. Car, la mise en exécution d'une politique publique éducative paraît souvent à des moments très difficiles dans nos sociétés actuelles au regard des coûts énormes que nécessite la mobilisation des ressources pour la mise en œuvre de ces politiques ; sans compter qu'elle draine parfois des situations d'inertie chez les acteurs de sa mise en œuvre qui ont tendance à la rejeter sans l'affronter. (Legrand, 1977). Les politiques publiques en éducation sont toutefois confrontées à de nombreux aléas tels que la lourdeur administrative qui entraîne des gangrènes dans son application compte tenu de la conformité textuelle et contextuelle qu'elle exige alors même ses contextes d'application ne sont pas identiques, et encore moins les inputs dont elle dispose. A contrario, l'implémentation de la même politique devient restreinte et donc plus malléable et diligente. (Legrand, 1977).

Les politiques publiques en éducation se chargent d'impulser des pratiques nouvelles en adéquation avec l'environnement socio politique mais sont très souvent confrontés à des difficultés en rapport avec la diversité des ressources disponibles et la spécificité de l'environnement. Ainsi donc, à défaut de pouvoir mettre en place une transformation durable et radicale de l'ensemble de la sphère politique, celle-ci se présente donc comme un terrain d'expression de jeu et d'enjeu idéologiques dont l'exercice devient plus stratégique qu'opérationnel (Van Zanten, 2004) avec la défense non feinte d'intérêts divergents. Peter Moris (1987) a ailleurs excellé en l'occurrence lorsqu'il fait la démonstration selon laquelle les politiques publiques sont passées maîtresses de la maîtrise et du contrôle des masses plutôt que de leur transformation. La politique publique en dans le secteur de l'éducation confronte désormais les acteurs de l'éducation au système éducatif dans une réflexion nouvelle, caractéristique d'une non prise en compte majeure de leurs désirs, preuve s'il en est qu'il est temps de mettre en place de mutations nouvelles des politiques éducatives en faisant de celles des enjeux idéologiques plutôt qu'en les laissant demeurer des instruments efficaces de transformation sociale. (Ricoeur, 1998).

Ce qui nous ramène in fine à cette appréhension de Boykin (2000) qui dans son « The talent development model of Schooling... » estime que le but incontesté d'une politique publique en éducation doit être non seulement de circonscrire les enfants scolairement et potentiellement sinistrés du point de vue éducatif, mais de pouvoir leur offrir dès lors

l'environnement scolaire idoine pour pouvoir permettre un plein épanouissement de leur potentiel. Loin de se limiter à une simple contestation des inégalités scolaires par la conception et l'application des politiques en éducation appropriées, une bonne politique éducative est chargée de trouver et mettre en place des stratégies conformes à l'environnement et aux différentes difficultés y afférentes, afin de permettre malgré tout la maximisation des performances des apprenants, leur réussite individuelle et leur insertion sociale collective au sens le plus avéré de Thélot C. (2004).

#### **2.2.6. Les classes multigrades comme une action publique en éducation**

De nombreux auteurs tels que Hasley (1962) ou Bertelot (1983) mettent en avant les bienfaits de l'implémentation et le maintien des classes multigrades en zone rurale par l'Etat au motif de sa dimension éthique de lutte contre les inégalités sociales et spécifiquement scolaires. Ces auteurs partent du fait que l'école et le système éducatif en général sont des lieux majeurs de perpétuation des inégalités sociales. Grisay, (1997) à cet effet stipule en tout état de cause que l'école au-delà de son caractère de perpétuation des inégalités, les maintient et les renforce davantage en offrant aux plus éclairés la capacité de prendre encore plus le dessus sur les plus vulnérables.

Certains auteurs quant à eux vont plus loin en affirmant que l'école de façon générale encourage l'humiliation des plus faibles (Merle, 2002) ; dans la mesure où l'école et le système éducatif sont conçus sur une base inégale de sociologie politique, qui prend pour référentiel les aptitudes et les capacités des plus forts. Ainsi se trouvant dans un système très vaste et globalisant, les apprenants les plus vulnérables et pour certains très faibles sont inévitablement dominés par les plus forts. Car étant évalué sur une base qui leur est familière tandis que les plus faibles, tous honteux et ne se trouvant pas toujours à leurs places, doivent fournir beaucoup plus d'efforts pour pouvoir parvenir au niveau initial des plus favorisées et des plus forts, et ce, sans disposer des mêmes moyens.

Cette humiliation est très souvent à l'origine de nombreuses frustrations qui engendrent chez les plus faibles dues ces classes multigrades une incapacité à s'arrimer, un décrochage scolaire plus récurrent, car l'objectif étant d'éviter autant que possible le poids de l'humiliation mis en place dans un système complexe (Grisay, 2000). De ce fait, l'implémentation et le maintien des classes multigrades comme une action publique menée par l'état au sein du

système scolaire permet de lutte contre les inégalités d'accès à l'éducation en zone rurale en offrant à tous les enfants en âge scolaire la capacité d'accéder aux mêmes aptitudes avec les mêmes moyens d'éducation. Bloom (1986) présente par exemple que la sélection opportune d'enseignants motivés, formés et aguerris dans la gestion des classes multigrades est un gage pour rehausser le niveau initial des apprenants vulnérables au sein de ces classes et leur permettre d'atteindre un niveau d'aptitudes satisfaisants en mêmes en zone rurale.

Cette sélection et cette mise en place de conditions minutieuses s'ajoute une disponibilité, une répartition équitable des ressources et matériels en termes de matériels didactiques, pédagogiques d'infrastructures appropriés pour les apprenants et les enseignants, les apprenants des lors vont disposer de toutes les capacités requises pour atteindre les aptitudes souhaitées. Ainsi, la justice sociale va dès lors consister à éradiquer des inégalités scolaires en vue de privilégier l'ascension social des faibles, déshérités ou défavorisés sociaux. Une telle inégalité politiquement approuvée devient l'expression même de la justice et l'équité au sens moral du terme tel que défendu par ailleurs par Rawls (1987) dans sa théorie de la justice.

La mise en place et le maintien des classes multigrades en zone rurale est une expression de lutte contre les inégalités en faveur des couches défavorisés, ce qui apparait comme un gage de l'ascension sociale pour ces derniers et une piste de multiplication de leurs chances afin de parvenir au même seuil social que les enfants des couches non vulnérables. Plus les apprenants des zones rurales s'adonnent aux études qui lui sont favorisées par l'existence des classes multigrades, plus il leur sera aisé de modifier leur statut social de jeune vulnérable en classes de privilégiés. En effet, la démonstration de l'ascension scolaire via l'acquisition des compétences et des diplômes n'est plus à prouver et la garantit par ricochet aussi une clé de l'intégration socioprofessionnelle (Meuret, 1999).

### **2.2.7. La classe multigrade comme une action prioritaire en zone rurale**

La spécificité dans la désignation d'une action prioritaire se fonde dans le dénuement très prononcé d'une zone en matière solaire et globalement sociale. Il en ressort donc que le souci de plus d'équité est à la base de la création des classes multigrades en zone rurale afin de combler et d'atténuer les inégalités sociales et les inégalités d'accès à l'éducation en apportant davantage des moyens d'éducation à ceux qui n'en dispose pas. La classe multigrade comme un élément de justice (Derouet, 1992) sociale grâce à laquelle les zones rurales vont bénéficier

d'une discrimination positive qui puisse permettre aux apprenants de ces zones de parvenir à un niveau d'instruction convenable satisfaisant requis pour pouvoir bénéficier d'une insertion sociale adéquate.

L'école dans la société actuelle se présente comme un instrument d'acquisition approprié de pouvoir à travers les connaissances puisque le « savoir, c'est la connaissance » (Charlot *et al.*, 1998) De ce fait, en être privé où déposséder revient en un sens à être privé de toute opportunité socioculturelle susceptible de façonner l'apprenant en un futur légataire du pouvoir. Ainsi, la création et le maintien des classes multigrades comme une action prioritaire forte de l'Etat permettent de combler et d'éradiquer les lacunes de dépossession de cet outil, pour la vulgarisation de l'éducation dans les zones rurales et met à la disposition du plus grand nombre une vaste possibilité d'accès d'infrastructures mais aussi de toutes les ressources afférentes à l'éducation (Peignard et Van Zanten, 1998).

Par ailleurs, les classes multigrades doit être considéré comme un projet plutôt qu'une territorialisation (Henriot-Van Zanten, 1990) visant à rétablir l'éthique et l'égalité en étant capables de changer les performances irrégulières et insatisfaisantes des apprenants pour stimuler un effet inverse de réussite scolaire. Car, la mise en place des classes multigrades n'est pas toujours faite pour la circonscription d'un territoire aux souhaits voulus pour y accéder, mais, il s'agit davantage d'un projet d'assistance éducatif visant à venir spécifiquement en aide à un environnement social souffrant d'un déficit en matières éducatives et caractérisé en majeure partie par des taux d'échecs réguliers et impressionnants. De ce fait, l'existence originelle qui justifie les classes multigrades comme une délimitation géographique est de plus en plus remise en cause par celle d'un programme cohérent et d'aide, visant à créer une discrimination positive en faveur des plus démunis. Se référant à cette logique, toutes les zones rurales au même titre peuvent bénéficier du programme d'action prioritaire (Van Zanten, 2001).

D'un autre côté, il faut également tenir compte du facteur de « partenariat ou de « coopération » qui s'ajoute au projet. En effet, la mise en œuvre d'un projet dans le cadre d'une action prioritaire en zone rurale est très rattachée à un partenariat qui puisse permettre les concernés des zones rurales de jouir de l'assistance requise et des moyens qui en découlent. Dans la majeure partie des cas, ces partenariats ont pour objectifs de faire bénéficier la zone concernée d'une sorte de « discrimination positive » (Saramn,2003) qui puisse lui octroyer des moyens de lutte contre les inégalités présentes dans son système et d les combler de façon

spécifique. De ce fait, la discrimination positive qui implique le partenariat qui implique le partenariat (Glasman et *al* ; 1995). Avec des organisations ou structures susceptibles d venir en aide à la zone rurale concernée et de réguler son système en mettant à la disposition des apprenants des inputs matériels logistique, et humain nécessaire pour une atteinte optimale de la réussite scolaire des apprenants de la zone rurale.

Chartier (1995) insiste de ce fait sur la disponibilité de la ressource humaine des classes multigrades en zone rurale comme ce qui conditionne l'ensemble du processus de formation des apprenants, visant la promotion de leur réussite scolaire et la lutte contre des échecs et des décrochages qui en proviennent ;il est donc nécessaire de davantage promouvoir l'extrême qualification des enseignants ,encourager une meilleure expérience de terrain et surtout maintenir la survie de ces classes multigrades quel que soit le cout pour l'Etat. D'autres auteurs perçoivent dans la mise en place des classes multigrade une stratégie globale de lutte contre les discriminations dans tous ses contours à savoir : sociopolitique, économique-culturel...En effet, Bouveau et Rochex, (1997) estiment que cette discrimination positive qui atténue les formes d'inégalités en éducation en faveur des plus défavorisés doit de manière stratégique s'étendre à tous les autres domaines de la société car tout est lié. L'état de pauvreté avancé des apprenants de la zone rurale oblige ce dernier à se contenter du strict minimum pour vivre ce qui aura tendance à impacter sa vie scolaire puisqu'il ne disposera pas de toutes les facilités mises à la disposition par le programme. Ainsi, il est donc nécessaire selon les auteurs que les actions prioritaires dans les classes multigrades en zone rurale mettent sur des pieds des extensions de leur prérogatives pour impliquer des contours beaucoup plus axés sur le développement de la société et de l'environnement de ces zones rurales

### **2.2.8. Le concept d'éducation prioritaire**

Parler du concept d'éducation prioritaire revient à y introduire de façon conjointe les zones d'éducation prioritaires. Car, l'un et l'autre sont étroitement liés et le sens de chaque concept serait dénué sans l'implication réciproque de l'un et l'autre. Ainsi, l'éducation prioritaire est un système d'instruction et d'éducation spécifiquement approprié et arrimé à des zones considérées comme défavorisés et vulnérables. Certains auteurs la considèrent comme une démarche en éducation dont l'objectif principal est l'amélioration du niveau de vie des apprenants en zone défavorisées à savoir les zones d'éducation prioritaire. Il est clair que l'une

des caractéristiques des zones d'éducation prioritaire est la pauvreté ambiante et la misère avancée des populations et donc des apprenants.

La chance de réussite est réduite dans ces zones (Dubet, 2004). Le dépouillement de la localité en matière infrastructurel et éducatives reste très prononcé, ce qui a pour conséquence majeur et inévitable le redoublement de l'apprenant à défaut de son échec purement et simplement. Ainsi, l'éducation prioritaire agit inéluctablement sur deux axes qui consistent à juguler de façon concrète les non-conformités socioculturelles des apprenants mais aussi de réguler leurs instructions, leurs apprentissages afin de les rendre recevables en tenant compte du contexte dans lequel ils évoluent. Excepté le fait que cette stratégie consiste à relativiser les effets des inégalités sociales sur les apprenants, elle permet surtout de trouver un terrain favorable pour l'expression de la massification de l'enseignement par une répartition plus rationnelle des apprenants, susceptible d'améliorer leurs conditions d'apprentissage (Joutard, 1992).

L'éducation prioritaire des lors, vient réguler et mettre fin aux inégalités en instaurant un système éducatif plus équitable et plus juste capable de relever le niveau scolaire des apprenants, en mettant à sa disposition un supplément de moyens logistiques, humains et financiers, et en mettant en place des mesures de discriminations positives telles que la baisse de la taille de la classe, des aides personnalisées et des bourses d'étude aux plus indigents. Benabou, Kramaz et Prost (2004) décrivent ces moyens en y ajoutant par ailleurs ceux alloués à tous les personnels affectés dans ces zones, aux fins d'une prime spécifique considérée comme « indemnité de sujétion spéciale ». Cette prime et autres dispositifs seraient ainsi des sortes de mesures incitatives visant à fidéliser les enseignants affectés dans ces zones pour une limitation de leur mobilité et une optimisation de leur travail auprès des apprenants. Par ailleurs, si cette prime ne fournit pas les mêmes effets partout ailleurs selon l'étude de Prost (2004), il n'en demeure pas moins que la stabilité des enseignants reste une clause majeure dans les zones d'éducation prioritaires pour une optimisation des performances des apprenants.

Moisan et Simon (1997) considèrent pour leur part qu'il s'agit d'ailleurs d'une condition sine qua non, un facteur clé dans la réussite des apprenants, ces auteurs estiment que la maturité professionnelle des enseignants, et surtout leur longévité en milieu d'éducation prioritaire leur a conséquemment outillée pour pouvoir trouver le juste milieu et résoudre les difficultés liées à ce milieu. Ces enseignants seraient aptes à mieux à anticiper sur l'environnement et le

contexte, car ces derniers sont habitués à se frotter aux difficultés quotidiennes, Bey et Davezies (2013) relèvent le fait que les enseignants de ces zones fournissent plus de résultats lorsque ceux-ci ont une expérience avérée dans cet environnement.

### **2.3.Cohérence et synergie entre éducation prioritaire et qualité de l'éducation.**

L'association des concepts de cohérence et synergie favorise l'évaluation de la convergence et l'utilisation des différentes ressources tant matérielles qu'humaines mobilisées pour la mise en œuvre de l'action prioritaire et l'exigence de qualité en éducation, dans l'atteinte des objectifs définis, dans le souci de s'assurer de l'adéquation des moyens susceptibles de mener aux résultats escomptés et même de l'adéquation des moyens utilisées au sein du système. L'existence d'une cohérence et d'une synergie en éducation prioritaire permet de rendre compte du niveau de qualification des enseignants et la qualité des moyens utilisées par ceux-ci dans la réalisation des tâches qui leur sont confiés. Elles permettent également de vérifier si les objectifs globaux ou spécifiques sont compatibles au programme en cours ainsi que la qualité des outils mobilisés pour la réalisation des tâches en question.

La qualité en éducation soutend aussi de prendre en compte les paramètres imaginables et crédibles, logiques et fiables qui permettent de pérenniser l'ouvrage et les objectifs réalisés de façon positive dans le temps, en somme d'évaluer les inputs mobilisés afin que ceux-ci soient suffisamment en congruence avec le programme du système pour parvenir à réaliser les objectifs visés. Par ailleurs, la synergie tout comme la congruence en éducation prioritaire contribue à s'assurer des actions des ressources humaines avec les résultats attendus, du style de management mobilisés. Elles permettent de tenir compte du climat organisationnel propice à l'épanouissement des acteurs, le niveau et la qualité de communication qui permettent une mise en place d'une éducation de qualité et une meilleure synergie entre les acteurs.

### **2.4.Approches théoriques de la gestion des classes multigrades**

Le terme « *stakeholder* » est le plus souvent traduit par partie prenante et donc le mot « *stake* » par parti pris, bien que cette traduction soit approximative (Igalens 2003) elle désigne également partie intéressée ayant droit, dépositaire. Cependant, il faut prendre garde lorsqu'on effectue un tel exercice de traduction à la signification que l'auteur lui-même souhaite conférer au terme employé et qui peut différer d'une contribution à une autre. Ainsi, par exemple, chez

Clarkson (1995) « *stake* » ne signifie pas parti pris ou intérêt, mais plutôt enjeu, pari, ambition qui rejoint la définition du terme « *stakeholder* » donné par le Webster's : « *One who holds the stake in a game* ». À l'origine, le terme Stakeholder est un néologisme provenant d'un jeu de mots avec le terme « *Stockholder* » désignant l'actionnaire et qui permet d'étendre cette dernière notion l'égard desquels l'entreprise a une responsabilité.

Selon Mercier (1999), les parties prenantes sont l'« ensemble des agents pour lesquels le développement et la bonne santé de l'entreprise constituent des enjeux importants. » Freeman (1984) les définit comme « tout groupe ou individu qui peut affecter ou qui peut être affecté par la réalisation des objectifs de l'entreprise ». Les considérations éthiques sont l'origine des développements de la théorie des parties prenantes, considération ayant servi à son élaboration normative. Pour Donaldson et al (1995), les parties prenantes sont définies par leur intérêts légitime dans l'organisation, ce qui implique que : les ayants droits sont des groupes et personnes ayant intérêts légitimes, ils sont connus et identifiés ; -Les intérêts de tous les groupes des parties prenantes ont une valeur intrinsèque. On distingue aujourd'hui classiquement (A. Carroll, 1989), les parties prenantes « primaires » qui concernent les acteurs en relation directe et déterminée contractuellement, comme son nom l'indique, avec l'entreprise (ou encore qualifiées de parties prenantes contractuelles) et les parties prenantes « secondaires » qui regroupent les acteurs situés autour de l'entreprise envers lesquels l'action de cette entreprise se trouve impacter mais sans pour autant se., trouver en lien contractuel (qualifiés encore de diffuse) D'autres distinctions existent comme par exemple celle qui est établie entre les parties prenantes internes, externes « classiques » et externes à pouvoir d'influence ,ou encore la distinction entre les parties prenantes institutionnelles, les parties économiques et les parties éthiques.

Comme le signale Lepineux (2003, p154), c'est à partir d'affaires que la théorie des parties prenantes que la théorie des parties prenantes s'est construite. En 1967, aux Etats-Unis, des groupes s'invitent à l'assemblée générale des actionnaires d'Eastman Kodak sur fonds de tensions raciales et de chômage massif de la population noire de Cleveland. En 1970, aux Etats-Unis, des mouvements consuméristes s'invitent à l'assemblée générale de la General Motors en raison des défauts de sécurité des véhicules commercialisés ; Ansoff (1968), cité par Mercier, 2001) est le premier à parler de Stakeholder's Theory ou théorie des parties prenantes à l'occasion de sa définition des objectifs organisationnels. Il postule que le rôle de l'entreprise



est de concilier les intérêts contradictoires des groupes qui sont en relation avec elle c'est-à-dire les dirigeants, les employés, les actionnaires, les fournisseurs et les distributeurs. Pourtant, Sturdivant (1979, p223), cité par (Freeman & Reed, 1983) ou encore (Jones & Wicks (1999) estiment que les origines précises de la théorie des parties prenantes sont, au pire, impossibles à déterminer ; au mieux, elles demeurent vagues.

Sans doute les mouvements sociaux des années 1960-1970 (mouvements anti-guerre, consumérisme etc.), les remises en question des années 1970-1980 (débat sur les conditions de travail, sur l'écologie) et la pression des débats pour rendre l'entreprise plus démocratique, plus responsable envers les non actionnaires ont-ils servi de tremplin pour repenser le rôle de l'entreprise dans la société (Freeman & Reed, 1983) alors même que l'école de Chicago affinait la position séminale de Milton Friedman (Martinet & Reynaud, 2001). Cependant, force est de constater que la théorie des parties prenantes ne s'est réellement développée qu'à partir de 1984 avec la publication de l'ouvrage de Freeman : *Strategic Management : a Stakeholder Approach* (1984).

Les entreprises ont depuis longtemps des obligations envers les « *sacro-saints et inviolables Stockholders* » (Freeman & Reed, 1983), chaque action devant être justifiée par les intérêts de l'entreprise et de ses actionnaires. En France, notamment, on a longtemps privilégié la seule création de valeur en faveur de ces derniers, oubliant ainsi la création de valeur en faveur des autres partenaires et la responsabilité sociale de l'entreprise. Paré d'habits neufs, le débat n'est cependant pas récent puisque l'opposition entre la Stockholder's Theory et la Stakeholder's Theory ramène à la lutte entre le financier et l'industriel qui marque la vie des entreprises au moins depuis la révolution industrielle. Ce qui est nouveau, en revanche, c'est l'expansion de la sphère financière et la place qu'elle occupe dans les schémas mentaux (Martinet & Reynaud, 2001).

Si le terme de Stakeholder en lui-même est apparu dans les années 1960 et ne s'est véritablement popularisé que dans les années 1980, les origines de la notion de partie prenante sont à rechercher dans les années 1930 (Mercier GuinMilliot, 2003) : chez Bearle & Means (1932), tout d'abord, qui constatent très tôt que les dirigeants sont confrontés à une pression sociale afin qu'ils reconnaissent leurs responsabilités auprès de tous ceux qui peuvent être affectés par les activités organisationnelles. Chez Dodd (1932) cité par Mercier (2001), ensuite, qui postule que l'entreprise doit équilibrer les intérêts concurrents des participants afin de

maintenir leur coopération nécessaire à la bonne marche de cette dernière et chez Barnard (1938, cité par Freeman & Reed, 1983) qui avance que la tâche de l'entreprise est de servir la société alors que celle des dirigeants est de donner le sens de la morale aux employés.

On retrouve également la notion de partie prenante au sein même des entreprises du début du siècle qui cherchent à identifier les principaux groupes participant à leur fonctionnement et mettent en œuvre des pratiques visant à une coopération entre ces derniers. La General Electric Company identifie ainsi, dans les années 1930, quatre groupes majeurs en relation avec elle : les actionnaires, les employés, les clients et la communauté (Ballet & de Bry, 2001) afin de mieux pouvoir faire face à la dépression. Chez Sears, on retrouve la même typologie de quatre groupes importants pour la firme (Mercier & Guinn-Milliot, 2003) ; tandis que l'entreprise Johnson & Johnson, en 1947, établit une liste des parties prenantes « strictement d'affaires ». (Ballet & de Bry, 2001). Wood (195), cité par Ballet & de Bry (2001), enfin, liste en milieu de siècle les parties dont l'entreprise doit tenir compte pour améliorer ses performances : il s'agit, à nouveau, des quatre groupes identifiés par les entreprises dans les c'est-à-dire les actionnaires, les employés, les clients et la communauté.

Ces développements permettent de ne plus envisager l'entreprise comme un monde clos et de mettre fin à la vision actionnariale de la firme – selon laquelle seule la satisfaction des actionnaires compte – puisque celle-ci est désormais envisagée comme une entité ayant des relations avec son environnement au cours desquelles se nouent des liens avec et entre les parties prenantes. Ainsi, les considérations financières, si elles demeurent prééminentes, ne sont plus les seules (Kujala, p.2001). En cela, il est question de Stakeholders et même d'une Stakeholder's Theory bien avant les années 1960, comme le postule notamment Freeman (1984). Selon Freeman (1984), en effet, le terme Stakeholder apparaît véritablement pour la première fois en 1963 au sein d'un mémorandum du Stanford Research Institute afin de déterminer « *ces groupes sans le support desquels l'organisation cesserait d'exister* » (Mullenbach, 2003). Beaucoup d'auteurs se rallient aujourd'hui à ce postulat selon lequel le terme serait apparu en 1963 pour deux raisons essentielles : d'une part, l'auteur est considéré comme le père fondateur de la Stakeholder Theory et, d'autre part, son ouvrage (*Strategic Management : a Stakeholder Approach*, 1984) constitue le point de départ du développement de la notion de Stakeholder, de son approfondissement au sein de la littérature managériale et de la Stakeholder Theory.

Le concept de Stakeholder sera, en effet, d'abord mobilisé en management stratégique<sup>3</sup> avant de servir de fondement aux questions de gouvernance d'entreprise, d'éthique organisationnelle et même de politique puisqu'il est l'un des éléments de la troisième voie prônée par Giddens et par Tony Blair en Grande-Bretagne.

Selon la définition donnée par Stanford Research Institute (1963, cité par Freeman, 1984), considéré comme le premier à avoir utilisé le terme à l'occasion d'un mémorandum (1984) un Stakeholder est une personne ou un groupe de personnes « *sans le soutien desquels l'entreprise cesserait d'exister* » c'est-à-dire, d'après la liste d'origine, les actionnaires, les employés, les consommateurs, les fournisseurs, les détenteurs de capitaux et la société. Dans cette définition, les parties prenantes sont envisagées comme des groupes clés, indispensables à la pérennité et à la survie de l'entreprise. Cependant, depuis 1963, les définitions se sont multipliées, allant de la plus restreinte à la plus large.

La définition la plus large, et certainement la plus connue et la plus utilisée également, est celle de Freeman (1984) selon laquelle « *une partie prenante dans l'organisation est [par définition] tout groupe d'individus ou tout individu qui peut affecter ou être affecté par la réalisation des objectifs organisationnels* ». Pourtant, elle est fort souvent attribuée à tort à Freeman seul dans la mesure où elle n'est que la reprise de la définition proposée dans un article coécrit un an auparavant avec dans laquelle une partie prenante est envisagée comme « *tout groupe ou toute personne qui peut affecter la réalisation des objectifs organisationnels ou qui est affectée par la réalisation des objectifs organisationnels* » (Freeman & Reed, 1983). À cette définition, Freeman (1984) ajoute néanmoins le désormais célèbre schéma de la « roue de vélo » qui réunit les différentes parties prenantes au sein de cercles concentriques autour de l'entreprise et relie ces dernières entre elles à l'aide de flèches bidirectionnelles reflétant la double relation de l'entreprise avec son environnement (peut affecter ou être affecté).

En revanche, l'auteur exclut de sa définition et, à fortiori, de son schéma tous ceux qui ne peuvent affecter l'entreprise (absence de pouvoir) et tous ceux qui ne sont en rien affectés par ses activités (absence de relation avec l'entreprise) (Mitchell, Agle & Wood, 1997). Il convient, à ce titre, de noter qu'une partie prenante peut affecter l'entreprise sans être affectée par les activités de cette dernière et réciproquement. Ils peuvent ainsi représenter des alliés ou, au contraire, des ennemis de l'entreprise selon la situation considérée. Freeman & Reed (1983) offrent également une définition beaucoup plus restreinte des parties prenantes envisagées alors

comme « *tout groupe ou toute personne de laquelle l'organisation dépend pour assurer sa survie* », inspirée de celle du Standford Research Institute (1963).

Cependant, la plus étroite des définitions est certainement proposée par Clarkson (1995) qui postule que les parties prenantes sont des groupes ou des personnes qui supportent un risque, volontairement ou involontairement : « *Les parties prenantes volontaires supportent une certaine forme de risque dans la mesure où elles ont investi une forme de capital-humain ou financier quelque chose de valeur dans l'entreprise. Les parties prenantes involontaires sont placées en situation de vulnérabilité du fait des activités de l'entreprise* ». Cette définition rejoint la façon de penser de Hill & Jones (1992) cités par Mercier, 2001) d'après laquelle les parties prenantes sont les personnes possédant un droit légitime sur l'entreprise. Toutefois, entre ces deux approches, large d'une part, étroite de l'autre, il existe de nombreuses tentatives de définition.

Dans la vision étroite ou « *stricto sensu* » (Martinet, 1984), il est plutôt question d'identifier les groupes importants en raison de leur contribution directe aux intérêts économiques et à la survie de l'entreprise alors que, dans la vision large ou « *lato sensu* » (Martinet, 1984), il est plutôt question d'englober tous les acteurs pouvant revendiquer un intérêt dans une organisation et donc susceptibles d'intervenir à tout moment dans les opérations de cette dernière. Cependant, dès le début de leurs travaux sur les Stakeholders, Freeman & Reed (1983) se montrent bons visionnaires en augurant de sérieuses divergences d'opinion sur « *le principe de qui ou quoi compte réellement* ». En effet, il n'existe, aujourd'hui, pas de réel consensus sur la définition du concept de Stakeholder et, par extension, sur la signification du terme « Stake ».

L'idée selon laquelle les entreprises ont des parties prenantes est désormais devenue un lieu commun de la littérature managériale, tant académique que professionnelle. En effet, d'une part, depuis la publication de l'ouvrage de Freeman (1984), une kyrielle d'ouvrages et d'articles consacrés au concept de Stakeholder a vu le jour ; d'autre part, les relations de l'entreprise avec ses parties prenantes constituent aujourd'hui un thème important et récurrent du champ de la Business & Society ; et enfin, le schéma de la « roue de vélo » est devenu un classique des ouvrages d'introduction au management (Donaldson & Preston, 1995). Cependant, cette littérature, à la fois vaste et encore en pleine expansion, donne lieu à de grandes divergences entre auteurs et à différentes façons de penser ainsi que l'avaient envisagé très tôt Freeman &

Reed (1983) voire même parfois à l'utilisation d'arguments contradictoires (Donaldson et Preston, 1995).

Dans le but de clarifier la situation des typologies ont été proposées afin d'identifier au mieux les parties prenantes. Les trois critères de pertinence reconnus par Mitchell, Agle et Wood (1997, 170) sont le pouvoir, la légitimité et l'urgence. Ils permettent d'identifier sept types de parties prenantes selon que ces dernières possèdent un, deux ou la totalité des trois attributs. Le pouvoir, tout d'abord, est défini par les auteurs comme « *une relation entre des acteurs sociaux au sein de laquelle un acteur social A peut faire faire à un autre acteur social B ce qu'il n'aurait pas fait sans cela* ». Il s'agit, en d'autres termes, du pouvoir exercé sur l'entreprise ou, plus précisément, du pouvoir d'influence des décisions organisationnelles. Le pouvoir est un attribut nécessaire dans la mesure où la stratégie adoptée par l'entreprise envers son environnement dépend du pouvoir que les groupes ont, grâce aux ressources qu'ils contrôlent et au degré d'interdépendance qu'ils ont avec la firme. En effet, selon Pfeffer et Salancik (1978, cités par Decock-Good, 2000), toutes les entreprises ont besoin de recourir à des ressources détenues par des groupes externes et, en contrepartie, ces groupes demandent à ce que certaines de leurs attentes soient satisfaites.

La légitimité ensuite, est définie par Mitchell, Agle et Wood (1997, p255-260) comme « *une perception ou hypothèse générale que les activités d'une entité sont désirables ou appropriées à un certain système de normes socialement construit, à des valeurs, des croyances et des définitions* ». Elle désigne ainsi le degré de légitimité dans les relations des parties prenantes avec l'entreprise. Associée au pouvoir, elle conduit à une relation d'autorité. Mais le pouvoir et la légitimité sont des critères statiques que le dernier attribut : l'urgence comble en partie. L'urgence, en effet, est fondée sur deux éléments : d'une part, la sensibilité au temps, c'est-à-dire la frontière à partir de laquelle la partie prenante considère que le délai de réaction du dirigeant face à la demande est inacceptable ; et, d'autre part, l'importance de la demande ou l'importance de la relation pour le demandeur.

D'après ces critères, l'urgence désigne la frontière à partir de laquelle les demandes des parties prenantes appellent une attention immédiate. Ces critères sont évolutifs, ils sont changeants et non figés, ce sont des construits sociaux et non une réalité. De plus, ils n'ont pas de réalité en eux-mêmes et proviennent uniquement des perceptions qu'en ont les différents acteurs sociaux. Les acteurs n'ont pas toujours conscience de posséder ces attributs et, même si

c'est le cas, ils ne les utilisent pas nécessairement. En revanche, leur importance, leur caractère sérieux pour l'entreprise dépend du nombre de critères perçus par les dirigeants à un moment donné, sachant que les relations entre parties prenantes et dirigeants ne sont pas statiques, mais en constant flux. Selon cette typologie, les personnes ou les groupes de personnes qui ne possèdent pas de pouvoir, de légitimité ou d'urgence dans leur relation avec l'entreprise ne sont pas considérés comme des parties prenantes.

A partir des trois attributs, Mitchell, Agle et Wood (1997) déterminent sept types de parties prenantes réparties en trois catégories. La première catégorie est constituée des parties prenantes « latentes » auxquelles le dirigeant ne reconnaît qu'un attribut, quel qu'il soit. La deuxième catégorie est constituée des parties prenantes « en attente » auxquelles les dirigeants reconnaissent deux critères. Enfin, la troisième catégorie est constituée des parties prenantes « qui font autorité » auxquelles les dirigeants reconnaissent trois critères. Au sein de ces catégories, les auteurs identifient des sous-catégories. Ainsi, sous la première catégorie : celle des parties prenantes « latentes », sont regroupées les parties prenantes « dormantes », les parties prenantes « discrétionnaires » et les parties prenantes « urgentes ». Sous la deuxième catégorie : celle des parties prenantes « en attente », sont regroupées les parties prenantes « dominantes », les parties prenantes « dangereuses » et les parties prenantes « dépendantes ». Enfin, sous la dernière catégorie : celle des parties prenantes « qui font autorité », on retrouve les partenaires de l'entreprise qui possèdent les trois attributs.

Les parties prenantes « dormantes », tout d'abord, ont pour attribut le pouvoir. Elles peuvent donc imposer leur volonté à l'entreprise, mais comme elles n'ont pas de relation légitime avec cette dernière, ni de demande urgente, ce pouvoir demeure inutilisé. Les dirigeants sont toutefois attentifs à ces partenaires « en sommeil » qui peuvent devenir influents à tout moment grâce à l'apparition d'un deuxième attribut. Les parties prenantes « discrétionnaires », ensuite, ont pour attribut la légitimité, mais elles n'ont ni le pouvoir d'influencer l'entreprise, ni de demande urgente. En conséquence, si l'entreprise décide d'agir en leur faveur, ce n'est que de façon « volontaire ». Les parties prenantes « urgentes », enfin, ont pour attribut l'urgence, mais elles n'ont ni le pouvoir d'influencer l'entreprise, ni la légitimité pour y prétendre. Sous la deuxième catégorie : celle des parties prenantes « en attente », sont regroupées les parties prenantes « dominantes », les parties prenantes « dangereuses » et les parties prenantes « dépendantes » (Mullenbach, 2007, p112).

Les parties prenantes « dominantes », tout d'abord, ont pour attributs le pouvoir et la légitimité, ce qui leur donne une influence certaine sur l'entreprise et les rend importantes ainsi que leurs demandes pour les dirigeants, Les parties prenantes « dangereuses », ensuite, ont pour attributs le pouvoir et l'urgence, ce qui leur confère un caractère coercitif et violent (par exemple, des grévistes), d'où une éventuelle dangerosité pour les dirigeants. Les parties prenantes « dépendantes », enfin, ont pour attributs la légitimité et l'urgence, mais elles ne possèdent pas le pouvoir d'influencer l'entreprise d'où leur dépendance par rapport aux autres pour l'obtention du pouvoir nécessaire pour répondre à leurs demandes .Sous la dernière catégorie, enfin, les parties prenantes « qui font autorité », on retrouve les partenaires de l'entreprise qui possèdent les trois attributs c'est-à-dire les parties prenantes qui ont à la fois des demandes urgentes, une relation légitime avec l'entreprise et le pouvoir de l'influencer dans leur sens.(Freeman,1984)

Dans ces conditions, la survie de cette dernière dépend des décisions prises par ces partenaires et de la satisfaction de leurs demandes. Carroll et Näsi (1997,110) cités par Mercier (2001) distinguent les parties prenantes internes et les parties prenantes externes selon leur « localisation », leur sphère d'action par rapport à l'entreprise. Les parties prenantes internes, tout d'abord, sont constituées des personnes et des groupes de personnes internes à l'entreprise. Il s'agit notamment des propriétaires, des dirigeants, des employés. Les parties prenantes externes, en revanche, sont constituées des personnes et des groupes de personnes externes à l'entreprise. Il s'agit notamment des concurrents, des consommateurs, des gouvernements, des groupes de pression, des médias, de la communauté ou encore de l'environnement naturel.

Dans le même esprit, Martinet (1984) distingue également, « *par souci de commodité* », les parties prenantes internes et les parties prenantes externes, mais il ajoute à sa typologie une troisième catégorie : les parties prenantes ubiquistes. Les parties prenantes internes sont les acteurs évoluant à l'intérieur de l'entreprise, c'est-à-dire, notamment, les directions de branche, les directions de division, les directions de centres de résultat, les cadres, les employés, les ouvriers, le comité d'entreprise. Les parties prenantes externes sont les « *acteurs stratégiques externes* », c'est-à-dire les partenaires dont dépend en permanence l'entreprise pour sa survie économique : il s'agit des fournisseurs, des sous-traitants, des distributeurs, Des clients et des banquiers.

La théorie des parties prenantes se présente comme une tentative de fonder une nouvelle théorie de la firme intégrant son environnement (avec lequel elle entretient des relations et agit) afin de dépasser la vision actionnariale et économique classique de la firme, maximisatrice de profit. Elle vise, en effet, à démontrer que les dirigeants ont un rôle, des obligations et des responsabilités allant au-delà de la simple prise en compte des actionnaires, ce qui pousse l'entreprise à inclure dans sa gouvernance les droits et les intérêts des parties prenantes non actionnaires. L'objectif affiché de la Stakeholder's Theory apparaît donc comme la volonté de se substituer à la Shareholder's Theory qui postule que les dirigeants ont l'obligation d'agir exclusivement dans l'intérêt des actionnaires. (Mullenbach,2017).

Cette tentative fait ainsi, aujourd'hui, coexister deux théories d'un côté, la Stockholder's Theory ou Share holder's Theory (théorie de la firme actionnariale) définissant les missions, les buts et la nature des activités de l'entreprise à l'aune de seuls critères financiers et, de l'autre côté, la Stakeholder's Theory (théorie des parties prenantes) cherchant à intégrer les intérêts des personnes et des groupes de personnes en relation avec l'entreprise et prenant en compte les performances sociétales de cette dernière (Padioleau, 1989). Au sein de la Stakeholder's Theory, on trouve donc l'idée sous-jacente selon laquelle d'autres partenaires que les actionnaires sont susceptibles d'influencer la performance organisationnelle, même si la question d'une éventuelle corrélation positive entre la performance sociétale, d'une part, et la performance financière, d'autre part, reste entière (Arcimoles et Trébucq, 2003).

Donaldson et Preston (1995) illustrent la théorie des parties prenantes en opposant deux schémas : celui du modèle traditionnel de la firme : la firme en tant qu'input/output d'une part, et celui du modèle de la firme et des parties prenantes, d'autre part. Dans le premier modèle, les investisseurs, les employés et les fournisseurs sont des inputs que la « boîte noire » de l'entreprise transforme en outputs au profit des consommateurs. Chaque input reçoit ainsi une compensation « normale » pour avoir contribué aux activités de l'entreprise en investissant de ses ressources et de son temps.

Dans le deuxième modèle qui contraste largement avec le précédent, toutes les personnes et tous les groupes de personnes qui ont des intérêts légitimes et participent aux activités de l'entreprise obtiennent, de ce fait, une compensation et, au cours de ce processus, il n'existe pas de priorité d'un intérêt par rapport à un autre. Les relations de l'entreprise avec ses parties prenantes sont, en effet, équidistantes et donc elles ont la même importance. Blind



(1977) offre également – et, de surcroît, très tôt – une modélisation dynamique des relations de l’entreprise avec ses parties prenantes tout à fait intéressante. La Stakeholder’s Theory entre dans le débat sur le rôle de l’entreprise dans nos sociétés. Elle permet de comprendre la nature des relations entre l’entreprise et la société et ainsi de traiter les problèmes qui en découlent.

La théorie des parties prenantes se présente aujourd’hui comme un apport particulièrement intéressant pour modéliser la responsabilité sociétale de l’entreprise face aux difficultés d’opérationnalisation posées par les modèles de Carroll(1991), Wartick & Cochran (1985), Wood (1991) c’est-à-dire la théorie des parties prenantes se présente comme une opportunité de relecture de la responsabilité sociétale de l’entreprise permettant à la fois de comprendre la nature des relations entre l’entreprise et son environnement et de privilégier le rôle des parties prenantes dans l’explication de la responsabilité et de la performance sociétale (Clarkson, 1995).

La théorie des parties prenantes permet de décrire, d’évaluer et de gérer les responsabilités de l’entreprise (Donaldson & Preston, 1995) envers les personnes et les groupes de personnes qui y contribuent et elle apporte, en cela, le cadre théorique qui faisait défaut au concept de responsabilité sociétale de l’entreprise. Elle confère à l’entreprise des responsabilités étendues autres que de servir au mieux les actionnaires puisqu’elle induit des responsabilités envers les parties prenantes (Goodpaster, 1991), ce qui est le corollaire d’une bonne gestion, à la fois stratégique et éthique.

D’ailleurs, Jones (1980), pionnier en la matière, ne comprend-il pas déjà l’importance de la décomposition du concept Stakeholder par Stakeholder lorsqu’il définit la responsabilité sociétale de l’entreprise comme « [l’idée] *selon laquelle les entreprises, au-delà des prescriptions légales ou contractuelles ont une obligation envers les acteurs sociétaux* ». L’auteur s’interroge, en effet, dès 1980, dans ses travaux sur la responsabilité sociétale. Elle se présente également comme un redoutable outil de management à la fois stratégique et éthique venant au secours des dirigeants avides de performances financière et extra financière. Enfin, elle apparaît comme une nouvelle théorie de la firme proposant une vision alternative de la gouvernance des entreprises, tout en gardant à l’esprit que les actionnaires sont les parties prenantes les plus importantes.

La gestion des classes multigrades dépasse le simple cadre des théories normatives, la théorie des parties prenantes apparaît comme une pièce importante dans la compréhension de l'ensemble des parties prenantes concernés dans la gestion des classes multigrades, leurs représentations et leurs comportements et les raisons des prises de décisions qui y sont prises. Elle permet d'identifier les principes moraux qui conduisent à la prise en compte des intérêts de enseignants, elle apparaît comme une aide apportés aux dirigeants pour gérer l' système de façon éthique et non plus seulement de façon stratégique. Elle aide à prescrire les attitudes, les pratiques, les structures à adopter vis-à-vis des partenaires afin d'équilibrer au mieux éviter les intérêts conflictuels, (Pesqueux, 2020).

La théorie des parties prenantes se positionne comme un cadre de référence pertinent pour mieux aborder de façon originale le comportement et la représentation de parties prenantes dans une dynamique de changement organisationnel et de création de valeur ajoutée en ce qui concerne la gestion des classes multigrades. La théorie des parties prenantes se présente comme une opportunité de relecture de la responsabilité sociétale de l'entreprise permettant à la fois de comprendre la nature des relations entre les classes multigrades et son environnement et de privilégier le rôle des parties prenantes dans l'explication de la responsabilité et de la performance des apprenants

La théorie des parties prenantes permet de décrire, d'évaluer et de gérer les responsabilités du système envers les personnes et les groupes de personnes qui y contribuent et elle apporte, en cela, le cadre théorique qui faisait défaut au concept de responsabilité sociétale dans le processus de gestion des classes multigrades. Elle confère à l'entreprise des responsabilités étendues autres que de servir au mieux les actionnaires puisqu'elle induit des responsabilités envers les parties prenantes La théorie des parties prenantes se montre également particulièrement opportune pour l'étude de liens spécifiques de cause à effet comme le lien entre la gestion des attentes des parties prenantes et la performance des classes multigrades la Stakeholder's Theory est envisagée comme une relation « donnant-donnant » : c'est parce que l'entreprise a besoin du soutien de son environnement qu'elle agit en vue de satisfaire ses demandes.

En somme, le chapitre qui s'achève nous a permis d'élaborer un double exercice dont la finalité visait aussi bien une présentation heuristique de la conception des classes multigrades. Ainsi, qu'il s'agisse des classes multigrades dans sa son acception générale ou en tant qu'action

prioritaire et analyse de son lieu d'implémentation, les classes multigrades en tant qu'action prioritaire doivent être implémentés en tenant compte de leur environnement pour obtenir les résultats souhaités et atteindre ses objectifs visés par l'éducation en zone rurale. Quoi qu'il en soit, le phénomène de classe multigrade apparait lié à un devenir impliquant une sorte de vie, de force spécifiquement c'est précisément ce que veulent exprimer en faisant recours au jargon du physicien, les dynamiques de groupes. La fortune de cette expression est indiquée pour relever une ressource nouvelle qui vient renforcer le pouvoir sur le destin du groupe, une sorte d'expérience inédite évoluant entre l'innovation et la manipulation au sein du groupe classe multigrade

## **DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE**

## **CHAPITRE 3 : CADRE METHODOLOGIQUE DE L'ETUDE.**

Après avoir établi les jalons conceptuels et théorique de l'étude aux chapitres précédents, il est question de construire les stratégies de vérification des hypothèses de recherche. C'est l'objet du présent chapitre dont les principales articulations sont : le rappel de la question de recherche, la détermination du type de recherche, de la population de l'étude, des outils de collecte de données et des techniques d'analyse.

### **3.1.Rappel de la question de recherche.**

Les classes multigrades constituent un défi majeur à relever à l'éducation de base notamment en zone rurale. Il s'agit là d'un problème de technique qui peut être résolu dans des conditions que les gestes professionnels de l'enseignant soient efficaces. En effet, la gestion de plusieurs groupes sous la conduite d'un seul instituteur des enfants dont l'âge varie entre 6 à 15 ans constitue un défi majeur pour le système éducatif camerounais. Le caractère hors-norme et peut-être non-rentable de cette situation amène à questionner l'efficacité du système scolaire en zone rurale. Les classes multigrades sont perçues comme un enseignement au rabais et non adéquat, cette conception entraîne une perte d'intérêts des familles pour l'école et une baisse considérable de la demande sociale et du personnel enseignant conduisant à un désintéressement des parents à faire scolariser leurs enfants dans ce type d'école, (Dottrens, 1963, p90).

La société juge hors-norme et inadéquat de rencontrer au sein d'une même salle de classe un seul maître qui enseigne deux paliers différents. Très souvent ce système d'enseignement donne lieu à un découragement de la part des parents à envoyer leurs enfants dans ces écoles parce qu'ils se disent que c'est une perte de temps, puisque les résultats sont toujours insatisfaisants et très peu concluants pour eux. Les classes multigrades induisent de ce fait, une naissance et une émergence de leaders, donnant lieu à une recherche d'identification des élèves les uns aux autres, une adhésion inconsciente à des comportements déviants, des clichés et des stéréotypes en défaveur de ces écoles atypiques des zones rurales, (Anzieu 2014). Pourtant la classe multigrade peut être une opportunité de développement, un écosystème favorable à l'action éducative, en ce sens qu'elle revêt des fonctions d'acquisitions, de maturation, de régulation et de métabolisation d'un complexe. Ainsi donc quelles sont les

facteurs liés à la gestion des classes multigrades qui influencent l'efficacité du système scolaire ? Ceci, en tenant compte des singularités qui caractérisent ces écoles.

### **3.2.Hypothèse générale de recherche**

L'hypothèse de recherche est la réponse provisoire à la question principale de recherche Dans le cas de l'étude effectuée celle-ci est la suivante : « *les facteurs liées à la gestion des classes multigrades ont un impact sur l'efficacité du système scolaire en zone rurale* » L'hypothèse de recherche comporte trois composantes à savoir : la variable expliquée qui est la variable indépendante (gestion des classes multigrades)-la variable explicative qui est la variable dépendante (efficacité du système scolaire en zone rurale)et le mot lien (a un impact). Ces concepts opératoires variables expliqués (VI) et variable explicative(VD) nécessite d'être expliqués de façon opératoire en termes de modalités, d'indicateurs et d'indices. En effet la variable en fonction est décomposée en fonction de ses valeurs (modalités). Et cette modalité, comprend des indicateurs. En effet, les indicateurs désignent un champ de réalité qui est extrait d'un ensemble plus vaste composé d'indices issus du monde réel. Dans le cas de cette étude, quels sont les indices, les indicateurs et les modalités repérables ? Comme ses indices peuvent être nombreux, la recherche a fait des choix parmi eux, puisque reconnus pertinentes. Le développement qui suit procède à la présentation de ces référents, (Fortin,2016).

#### **3.2.1. Définition de la variable indépendante**

La variable, d'après Weil-Barais (1987) est ce qui varie en fonction de ses valeurs (modalités, indicateurs et indices)

##### **- Modalité 1 : Motivation des enseignants**

Indicateur 1 : Motivation extrinsèque

Indices : Existence de gratification l'enseignant a droit à des récompenses, l'enseignant est poussé par l'autodétermination et le besoin de s'intégrer.

Indicateur 2 : Motivation intrinsèque

Indices : L'enseignant est à la recherche de l'efficacité, l'enseignant vise la construction de soi et de son environnement d'apprentissage et la valorisation.

Indicateur3 : Amotivation

Indices : Résignation de l'enseignant, perte d'intérêt pour son activité et son métier, l'enseignant, ne mesure pas la contingence entre ses actions et les conséquences dans l'exercice de son activité.

- **Modalité 2 : Style de management**

Indicateur 1 : style directif

Indices : Donne des ordres, sanctionne et établis des règles

Indicateur 2 : style participatif

Indices : Associe les parents d'élèves à la gestion et délègue des responsabilités, existence des tuteurs.

Indicateur 3 : style non-directif

Indices : Permet aux élèves de prendre des initiatives, il permet une certaine liberté aux enfants, les laisse faire

- **Modalité 3 : Choix des stratégies didactiques**

Indicateur 1 : Forme expositif

Indice : L'enseignant dicte les cours, l'enseignant fait des résumés

Indicateur 2 : Forme dialogue

Indices : Organisation des espaces d'échanges avec les élèves parents entre eux ainsi que les élèves entre eux

Indicateur : Forme de recherche

Indices : Suscite la recherche chez l'enfant, la quête par les élèves de façon individuelle et en micro groupe en encourageant la présentation des résultats devant le sous-groupe.

### 3.2.2. Variable dépendante : efficacité du système scolaire

#### - Modalité 1 : efficacité interne

Indicateurs : couverture des programmes de toutes les disciplines, niveau d'encadrement durant l'année académique, réussite aux CEP, réussite de passage en classes supérieures, élèves qui terminent la dernière année et sont inscrits au CM2, profil de scolarisation et de rétention, nombre moyen par salle e classe, conditions d'apprentissage

Indices : taux de réussite aux examens, taux d'achèvement, taux d'admission.

#### - Modalité 2 : efficacité externe

Indicateurs : nouvelles compétences acquises, insertion sociale, diplômés en activité, qualité de vie des élèves après formation

Indices : taux de réussite hors système

### 3.3.Hypothèses spécifiques de recherche

Les hypothèses spécifiques de recherche formulée à l'issu à l'opérationnalisation des variables sont les suivantes

- **HR1** : la motivation des enseignants des classes multigrades influence l'efficacité du système scolaire en zone rurale accepté dans les quatre sites
- **-HR2** : le style de management des classes multigrades influence l'efficacité du système scolaire en zone rurale également accepté dans les quatre sites
- **HR3** : le choix des stratégies didactiques influence l'efficacité du système scolaire en zone rurale



**Tableau 3 : synoptique de variables, modalités, indicateurs, indices**

<b>Variables</b>	<b>Modalités</b>	<b>Indicateurs</b>	<b>Indices</b>
		Motivation extrinsèque	L'enseignant est à la recherche de l'efficacité L'enseignant vise la construction de soi et de son environnement d'apprentissage et La valorisation de l'activité
		Motivation intrinsèque	Existence de gratification (soutien de l'Etat, des parents et de la communauté) L'enseignant a droit à des récompenses L'enseignant est poussé par l'autodétermination et le besoin de s'intégrer
		Amotivation	Résignation de l'enseignant, perte d'intérêt pour son activité et son métier, l'enseignant ne mesure pas la contingence entre ses actions et les conséquences dans l'exercice de son activité
Style de management	Directif		Donne des ordres, sanctionne et établis des règles, Associe
	Participatif		Associe les parents d'élèves à la gestion et délègue les responsabilités, existence de tuteurs
	Non-directif		Permet aux élèves de prendre de d initiatives, il permet une certaine liberté aux enfants, les laisse faire
Choix des stratégies didactiques	Forme expositive		L'enseignant dicte les cours, l'enseignant fait des résumés
	Forme dialogue		Organisation des espaces d'échanges avec les élèves, les parents entre eux ainsi que les élèves entre eux
	Forme de recherche		Suscite la recherche chez l'enfant, la quête par les élèves de façon individuelle et en micro groupe en encourageant la présentation les résultats devant le sous-groupe

### 3.3.1. Opérationnalisation de la variable dépendante.

La variable dépendante de notre étude est : efficacité du système scolaire en zone rurale.

**Tableau 4 : Opérationnalisation de la variable dépendante**

<b>Variables</b>	<b>Modalités</b>	<b>Indicateurs</b>	<b>Indices</b>
VD : Efficacité du système scolaire en zone rurale	Efficacité interne	-Couverture des programmes de toutes les disciplines, -niveau d'encadrement durant l'année académique	Taux de réussite aux examens
		-réussite de CEP	
		-Réussite de passage en classes supérieures, - élèves qui terminent la dernière année et sont inscrit au CM2	Taux d'achèvement
	Efficacité externe	-Profil de scolarisation et de rétention, -nombre moyen par salle de classe -conditions d'apprentissage	Taux d'admission
		-Nouvelles compétences acquises	Taux d'achèvement personnel
		-insertion sociale -Diplômés en activité - qualité de vie des élèves après formation	Taux de réussite hors système

### **3.4.Type d'étude**

La présente recherche repose sur un paradigme descriptif (Desmet, Pourtois, Lahaye, 1979). En effet, cette étude vise à décrire le phénomène de la gestion des classes et l'efficacité du système scolaire en zone rurale. Ce qui a impliqué une observation éthologique c'est-à-dire un inventaire systématique des comportements des acteurs locaux en lien avec cette problématique. Voilà ce qui justifie l'utilisation d'analyses descriptives. Cette analyse permet de structurer mes données descriptives récoltées en établissant des regroupements et des dissociations selon une conception statistiques.

Cette opération descriptive est mise en œuvre par l'intermédiaire des moyens d'observations et l'utilisation des questionnaires qui rendent possible la récolte d'informations. D'une part ces informations permettent de décrire le style de management des classes multigrades en zone rurale, ses facteurs, les acteurs et les actions qui y sont liés. D'autre part, les informations recueillies sur l'environnement scolaire en zone rurale donne des indications sur le niveau d'efficacité du système scolaire en zone rurale. Il s'agit ici de décrire, afin de mieux comprendre l'inefficacité de l'environnement d'apprentissage au sein des classes multigrades au regard du style management du système scolaire appliqué en zone rurale. De ce fait, la recherche décrit l'illustration des relations entre la gestion des classes multigrades et l'efficacité du système scolaire en zone rurale. Le paradigme descriptif permet donc ici de décrire les facteurs qui influencent l'efficacité du système scolaire, mais aussi de rechercher les causes de ce phénomène. (Desmet, Pourtois, Lahaye, 1979)

### **3.5.Sites de l'étude.**

Compte tenu du phénomène atypique étudié qui est la classe multigrade un nombre exhaustif d'écoles à savoir 28 réparties sur quatre tronçons dans l'arrondissement de Sangmélina ils ont servi de sites d'études pour obtenir assez de données. Ainsi, la présente étude se déroule sur les quatre sites suivants : Sangmélina-Yaoundé, Sangmélina-Ebolowa, Sangmélina-Meyomessala, et la route Sangmélina-Djoum. Les écoles multigrades l'arrondissement de Sangmélina se trouvant principalement sur ces axes.

### **3.6.Population d'étude.**

On appelle « univers de l'enquête » l'ensemble du groupe humain concerné par les objets de l'enquête. C'est dans cet univers que sera découpé l'échantillon. L'univers est appelé aussi « population » de l'enquête.

#### **3.6.1. Justification de la population de l'étude.**

La population est une collection d'individus, d'objets, c'est-à-dire, un ensemble d'unités élémentaires sur lesquelles porte l'analyse. Ces individus peuvent être humains ou non : l'unité en sciences sociale est représentée par une personne, mais parfois celui peut être un groupe, une ville, un syndicat, un pays. La population est alors un ensemble de personnes, de groupes, de villes, de syndicats, de pays (Gautier, 2016). Selon Blanchet et Gotman (1992), le choix de la population d'une étude est imposé par la nature de l'information à accueillir. Les membres de ladite population doivent être capables de fournir des réponses pertinentes aux questions du chercheur. Ce choix n'est donc pas le fruit du hasard, ni neutre et prédétermine la distribution des réponses que le chercheur veut obtenir. D'après l'intitulé de cette recherche, la population qui nous intéresse est l'ensemble du personnel enseignant des classes multigrades des quatre sites suivants ; Sangmélima-Yaoundé, Sangmélima-Ebolawa, Sangmélima-Meyomessala, et la route Sangmélima-Djoum.

#### **3.6.2. Critères de sélection**

Un des défis majeurs du système scolaire en zone rurale qui alimente le plus la complexité de la gestion des classes multigrades est le caractère innovateur de son management. Ce dernier dans toutes ses formes et ses conceptions les plus élaborées et inclusives n'est pas assez pris en compte par tous les tiers actants qui interviennent dans la gestion de ces écoles atypiques et également par la hiérarchie. Or, à force de l'ignorer, on finit par démotiver les enseignants en charge de ces classes, et même les convier à une sorte d'amotivation dans leur travail, puisque, le grand public n'en veut pas. Ainsi, un de problèmes de la gestion des CMG en zone rurale, est de savoir si le système scolaire saura intégrer des innovations en adéquation avec l'environnement d'apprentissage et ,un management adéquat au lieu d'inhiber toute initiative d'innovations par tous les acteurs que mobilisent ces écoles atypiques ans leur gestion(Desmet, Pourtois, Lahaye, 1979

Ce faisant, dans les critères de sélection aussi appelés critères d'admissibilités qui incluent une liste de caractéristiques essentielles qui déterminent la population d'étude, l'étude a établis des critères à partir du problème de recherche, du but ainsi que de la recension des écrits et du devis de recherche. Ladite étude a considéré l'étendue des caractéristiques présentes dans la population telles que le genre, l'âge, l'ancienneté, les années d'expérience, la situation géographiques les facteurs sont pertinentes pour la question de recherche. Une étude peut comporter des critères d'inclusion et d'exclusion, ou les deux. Les critères d'inclusion décrivent les critères que doit posséder un sujet pour faire partie de la population d'étude. Les critères d'exclusion quant à eux servent à déterminer les sujets qui ne feront pas partis de la population d'étude en raison de leurs caractéristiques, (Delhomme et Meyer, 2003).

Par ailleurs, il convient de présenter les critères inclusifs qui ont été mobilisés dans le cadre de cette étude. Il s'agit de : -Être un des 84 enseignants d'une des 28 écoles multigrades de nos quatre sites. On retrouve en moyenne ainsi trois (03) par école dont 60% sont en majorité des enseignants de genre féminin et 40% masculin. Ces enseignants sont appelés à encadrer chacun des enfants d'un des trois niveaux comportant chacune six classes au total avec des enfants dont les âges varient entre 6 à 15 ans. Etre enseignant de la tranche d'âge de 30 à 40 ans. Selon Ericson (2016), il s'agit de la tranche d'âge des jeunes adultes et ceux-ci sont appelés à faire face à des difficultés qu'ils rencontrent au sein de ces multigrades mais aussi, des compromis qu'ils ont appelés à faire pour atteindre leurs objectifs. Avoir dans la localité, au moins trois (03) ans d'expérience comme enseignant dans une école multigrade. Sur les 84 enquêtés retenus parmi les 100 au départ ceux ayant trois ans signifie qu'ils appartiennent à l'écosystème et du fait de l'ancienneté se sont transformés en tiers actant qui assure la survie des enfants.

### **Technique d'échantillonnage et l'échantillonnage**

Dans cette partie du travail, nous décrivons la technique d'échantillonnage et construisons l'échantillon d'étude.

#### **3.6.3. Technique d'échantillonnage**

Le type d'échantillonnage non probabiliste le plus courant est l'échantillonnage accidentel ou intentionnel. Selon cette méthode, les sujets sont choisis en fonction de leur

disponibilité. L'échantillonnage accidentel est composé de personnes facilement accessibles qui répondent à des critères d'inclusion précis (Fortin,2016). L'échantillon est constitué à mesure que des personnes se présentent à l'endroit convenu jusqu'à l'atteinte du nombre désiré. Les éléments de la population sont choisis sur la base de critères précis afin que les critères de la population soient représentatifs du phénomène à l'étude. A partir des connaissances que le chercheur a des de la population, il exerce son jugement sur le choix des personnes aptes à fournir l'information lié au but de l'étude, (Fortin,2016).

L'échantillon accidentel se définit aussi par la recherche de volontaires. L'échantillon accidentel est couramment utilisé même si les sujets choisis peuvent ne pas être représentatifs de la population. Dans ce cas, il sera renforcé par des caractéristiques tels que l'homogénéité (Kerlinger 1973) L'échantillon accidentel est facilement accessible et demande peu de temps. Il a été choisi pour cette étude l'échantillonnage intentionnel ou accidentel de 84 enseignants volontaires au sein des 28 écoles multigrades des quatre sites sélectionnés dans l'arrondissement de Sangmélima Le choix de cette technique a été motivé parce qu'elle permettait de facilement constituer l'échantillon et minimiser les coûts. Les enseignants ont été sélectionnés intentionnellement simplement aussi parce qu'ils étaient disponibles et participaient en tant que sujet à l'enquête.

### **3.7.Outils de collecte de données**

L'outil de collecte de données est l'instrument qui permet à un enquêteur de collecter les données sur le terrain, nous avons opté pour l'instrument de collecte de données qu'est le questionnaire. Delhomme et Meyer (2003) le définissent comme : « le moyen de communication essentiel entre l'enquêteur et l'enquêté ; il comporte une série de questions concernant les problèmes sur lesquels on attend de l'enquête une information ». Ce questionnaire est destiné aux enseignants des quatre sites de notre population d'étude enseignant dans les classes multigrades en zone.

#### **3.7.1. Justification du choix du questionnaire**

Le questionnaire est un instrument idoine lorsque la collecte de données est faite sur un nombre important d'individus et permet clairement les traitements statistiques, Delhomme et Meyer (2003). Il va nous permettre d'avoir des

fréquences précises quant aux sondages d'opinions qui permettront également de vérifier nos hypothèses à partir de la statistique descriptive et l'inférence statistique. Ce questionnaire va nous permettre d'avoir des données primaires qui reflètent la réalité. Nous avons opté pour le questionnaire car, il offre une très grande souplesse en ce qui concerne la structure, la forme et les moyens de recueillir l'information sur la relation significative qui existe entre la gestion des classes multigrades et l'efficacité du système scolaire en zone rurale.

### **3.7.2. Construction du questionnaire**

Elle s'est faite en deux étapes à savoir :

#### **3.7.2.1.La pré-enquête**

Phase préliminaire du lancement d'une enquête, la pré-enquête a pour but la recherche et la formulation des hypothèses. En tant que phase préparatoire, elle comprend aussi la prévision de tous les problèmes que posera l'enquête (temps, budget, opérations, autorisations nécessaires), (Delhomme et Meyer (2003). C'est aussi le moment important où le questionnaire a été établi, car c'est grâce à elle que le chercheur confirme que son questionnaire est clair, compréhensible et surtout facile à remplir par les enquêtés. Ainsi, au préalable, la pré-enquête a été réalisée auprès de 10 enseignants de la zone rurale autre que celle de notre étude. Cette opération nous a permis d'atteindre certains objectifs quant à la validation de nos variables et l'adaptation de nos items

#### **3.7.2.2.Le pré-test**

Il nous a paru nécessaire de présenter le pré-test. On appelle ainsi la mise à l'épreuve du questionnaire comme instrument. Cela suppose que le questionnaire est rédigé mais avant d'être utilisé dans l'enquête proprement dite, il doit subir une épreuve préliminaire, une sorte de test de valeur. Ce « test-avant » est donc naturellement appelé pré-test. Le pré-test n'a donc en rien la prétention ni l'espoir de saisir quelque aspect des objectifs de l'enquête. Il ne peut apporter aucun « résultat » sur les objectifs. Il est centré sur l'évaluation des instruments comme tels. Les problèmes concernant les individus doivent avoir d'abord pour caractéristiques d'appartenir à la population de l'enquête ultérieure. Leur nombre peut être très restreint de 10 à 20 pour une enquête qui portera ultérieurement sur un échantillon pouvant aller de 100 à 2000. Ceci se déduit de la différence radicale des objectifs propres du pré-test par rapport aux

objectifs de l'enquête. L'extension du pré-test est inutile. Par contre il faut intensifier au maximum les moyens d'analyse de l'instrument dans son essai de fonctionnement, (Fortin, 2016).

Il faut donc charger du pré-test des enquêteurs éprouvés dotés d'une formation scientifique et méthodologique particulièrement poussée. Il est plus que probable que ces enquêteurs ne participeront pas eux-mêmes à l'enquête ultérieure. Choisir des participants qui tout en étant typiques de l'univers de l'enquête acceptera de consacrer du temps à répondre au questionnaire, plus de temps que n'y consacreront les participants de l'enquête proprement dite. De là il est important de choisir des personnes avec qui nouer une relation personnelle bonne, multiplier les moyens d'analyse de l'instrument mis à l'épreuve, l'enregistrement des réponses, discussions libres avec l'enquêté après la 1<sup>ère</sup> administration du questionnaire, analyse en commun des difficultés rencontrées, (Fortin, 2016)

Il faut intensifier la réflexion comparativement sur les résultats obtenus et juger de la valeur de chaque question dans l'ordonnement global du questionnaire soumis à l'épreuve. Pour le problème concernant les éléments fonctionnels de l'instrument, le pré-test doit assurer les résultats suivants à savoir : la clarté et précision des termes. Les termes utilisés ne doivent pas exiger d'explications. Si les individus interrogés au cours du pré-test ont besoin d'explications, il faudra chercher et trouver avec eux un autre mot, il faut effectuer une multiplication des questions lorsque l'enquêté répondra par des distinguos entre des mots ou des groupes utilisés, il faudra transformer la question prévue et la diviser en 2 ou 3 questions. Dans le pré-test, il sera effectué le testing de la forme des questions., (De l'homme et Meyer, 2003).

il sera donc introduit dans le pré-test des doublons placés à distance, c'est-à-dire des questions à même contenu mais à formes différentes pour sonder l'action des automatismes de défenses au chapitre précédent. Ensuite sera fait le testing de l'ordre des questions, l'ordre des questions, Laplace des questions « délicates » (qui ne doivent pas être en tête et des questions dites de détente, etc...doivent être l'objet d'attention spéciale. Enfin le testing de l'introduction du questionnaire. En analysant les explications sollicités par l'enquêté, ses inquiétudes, ses modes particuliers de compréhension, des objectifs de l'enquête, on met au point les formules utilisables pour l'introduction ultérieure des questionnaires auprès des enquêtés de l'échantillon. C'est donc à travers lui que l'enquêteur teste la validité et la cohérence du



questionnaire. En testant donc le premier questionnaire, il a pu être constaté que 03 items ne correspondaient pas vraiment à notre recherche, de ce fait ils ont été reformulés pour les adapter à la recherche (Fortin, 2016).

### **3.7.3. Description du questionnaire.**

Notre questionnaire commence avec un formulaire de consentement qui lie le chercheur à l'enquête et définit clairement les objectifs que la recherche voudrait atteindre. Ensuite d'une partie consacrée à l'identification des enquêtes qui nous permet d'avoir les différentes caractéristiques de notre population à savoir : le genre, grade et l'âge. Enfin, les questions proprement dites se sont construites autour de nos deux variables : la gestion des classes multigrades (VI) et l'efficacité du système scolaire en zone rurale (VD). Par ailleurs, l'éclatement de la VI et de la VD constitue les thèmes du questionnaire :

- Comme premier thème, il a été retenu la motivation des enseignants des classes multigrades qui comprend : la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation. Les items de ce thème vont de 1 à 7
- Le deuxième thème concerne le style de management et il a pour caractéristique ; le style directif, le style participatif et le style non-directif. Les items de ce thème vont de 8 à 15
- Le troisième thème concerne le choix des stratégies didactiques et a pour caractéristiques la forme expositive, la forme dialogue et la forme recherche. Ces items vont de 16 à 20
- La variable dépendante quant à elle a pour modalités l'efficacité et l'efficacité externe. Ses items vont de 21 à 25.

**Tableau 5 : thèmes de la gestion des classes multigrades**

<b>Échelle de la gestion des classes multigrades</b>	<b>Indicateurs</b>
La motivation des enseignants des classes multigrades	-motivation extrinsèque  -motivation intrinsèque  -Amotivation
Style de management	-directif  -participatif  -non-directif
Choix des stratégies didactiques	-Forme exposé  -forme dialogue  -forme recherche

**Tableau 6 : thèmes de l'efficacité du système scolaire en zone rurale.**

<b>Echelle de l'efficacité du système scolaire</b>	<b>Indicateurs</b>
Efficacité interne	- Couverture des programmes de toutes les disciplines,  - niveau d'encadrement durant l'année académique, réussite de CEP  -Réussite de passage en classes supérieures, élèves qui terminent la dernière année et sont inscrit au CM2  -Profil de scolarisation et de rétention,  - nombre moyen par salle de classe, conditions d'apprentissage
Efficacité externe	- Nouvelles compétences acquises, insertion sociale  -réussite hors système

Les trois premiers thèmes possèdent 20 questions et toutes ces questions ont un lien avec le thème. Elles résultent de l'opérationnalisation de la variable indépendante Quant a la variable dépendante, les thèmes qu'on y retrouve permettent d'obtenir plus d'informations par rapport à notre problème de recherche.

#### 3.7.4. Présentation du questionnaire.

Le questionnaire de l'étude est articulé autour de cinq thèmes : la motivation des enseignants, le style de management et le choix des stratégies didactiques l'efficacité interne l'efficacité et externe. Le questionnaire a permis d'appréhender de façon générale les attitudes, les actions de la population concernée face à la gestion des classes multigrades. C'est l'instrument que nous avons choisi d'utiliser pour obtenir des informations sur les sujets.

En effet, il offre plusieurs avantages dont l'économie du temps. Le questionnaire avec les enquêtés nous aide à dévoiler le poids de certains facteurs et à dégager les liens de causalité entre eux, à recueillir les données exploitables Pour ce faire, nous avons eu recours à l'échelle à trois réponse réponses permettant à l'enquêté d'exprimer votre degré d'accord ou de désaccord pour chacune des affirmations en utilisant pour chacune des affirmations en utilisant l'échelle suivante : 1-toujours 2-parfois 3-jamais.

#### 3.7.5. Modèle du questionnaire

**Tableau 7 : modèle du questionnaire.**

Thèmes	Items
Identification des participants	-sexe -âge -situation matrimoniale -statut -niveau d'instruction
La motivation des enseignants des classes multigrades	-motivation extrinsèque -motivation intrinsèque -Amotivation

Le style de management	<ul style="list-style-type: none"> <li>-style directif</li> <li>-style participatif</li> <li>-style non directif</li> </ul>
Le choix des stratégies didactiques	<ul style="list-style-type: none"> <li>-forme expositive</li> <li>-forme dialogue</li> <li>-forme recherche</li> </ul>
Efficacité interne	<p>Couverture des programmes de toutes les disciplines,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- niveau d'encadrement durant l'année académique, réussite de CEP</li> <li>-Réussite de passage en classes supérieures, élèves qui terminent la dernière année et sont inscrit au CM2</li> <li>-Profil de scolarisation et de rétention,</li> <li>- nombre moyen par salle de classe, conditions d'apprentissage</li> </ul>
Efficacité externe	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nouvelles compétences acquises, insertion sociale</li> <li>-réussite hors système</li> </ul>

### 3.7.6. Administration du questionnaire

Quant à l'enquête proprement dite nous nous sommes servis de l'attestation de recherche que nous a délivré le chef de département des sciences de l'éducation et celle que nous a délivré le délégué départemental de l'éducation de base de l'arrondissement du DJA et Lobo pour nous présenter dans les écoles multigrades où nous étions censés passer notre questionnaire. D'après Carré (2000), le questionnaire doit être passé pendant une courte période (maximum 05 jours) et chaque enquêté doit y répondre en 45 minutes. C'est ainsi que l'enquête s'est passée du 13 au 17 février 2023. Nous avons exclusivement passé notre instrument uniquement auprès des catégories qui nous intéressent, c'est-à-dire les enseignants des classes multigrades remplissant les critères de sélection. Après la distribution du questionnaire, nous avons pris le temps de leur expliquer les questions qui nous semblaient à notre niveau un peu complexe à saisir. Enfin chaque enseignant avait 45 minutes pour remplir chacun son questionnaire.

### **3.8. Technique et procédure de collecte de données**

La démarche de collecte de données par le questionnaire a été la suivante : au lancement de la recherche, nous avions pour objectif de collecter 100 enquêtés dans les quatre sites à raison de 10 par site. Au terme de la de la distribution et de la collecte, nous avons pu obtenir 84 questionnaires dument remplis. Pour les enquêtés disponible, nous avons opté pour un remplissage direct du questionnaire. Mais vue le caractère réduit des enquêtés, nous avons opté pour un dépôt de questionnaire en vue d'une récupération le lendemain tout en prenant la peine de prendre leur contact téléphonique. La distribution et la récupération de ces questionnaires ont vraiment été très fastidieuses

Nous avons dû passer plusieurs jours dans différents sites pour obtenir le maximum de questionnaires remplis, car de nombreux enquêtés ne respectaient pas le rendez-vous. Certains déclaraient avoir perdu leurs questionnaires, mais nous en fournissions d'autres. Après plusieurs jours dans certains sites, nous n'avions pas pu revoir certains enquêtés à qui nous avons au préalable remis les questionnaires certains les laissaient chez un collègue ou à la direction de l'établissement car tantôt ils n'étaient pas joignables, tantôt ils étaient retournés sur la ville, tantôt les problèmes de communication spécifiques de la zone rurale.

#### **3.8.1. Difficultés rencontrées.**

Tout au long de l'enquête nous avons face aux difficultés qui méritent d'être soulignées. Malgré le statut d'étudiant et les garanties d'anonymat que nous avons présentés et garanties, nous nous sommes heurtés à la réticence de certains enquêtés. Les principales difficultés lors de cette collecte de données concernent les faux rendez-vous qui entraînaient des dépenses supplémentaires. D'autres participants nous demandaient une rémunération en contrepartie du remplissage du questionnaire.

### **3.9. Technique d'analyse**

#### **3.9.1. Analyse descriptive**

Elle consiste à donner un aperçu de l'ensemble des caractéristiques des participants et d'examiner la distribution des valeurs des principales variables déterminées à l'aide de test du Khi-carré ou  $\text{Khi}^2$ . Ainsi, dans le soucis d'explorer les relations entre les différentes variables à savoir : la gestion des clases multigrades(VI) et l'efficacité du système scolaire en zone

rurale(VD), l'outil statistique fiable utilisé ici sera le khi-carré, qui permettra de voir si les .Pour cela il sera également utiliser les tris à plats (qui sera accompagné de tableaux qui feront apparaître tout simplement le nombre d'individus dans chaque modalités) et les tris croisés (test du khi carré qui va permettre de croiser les deux variables afin de voir si elles sont en relation ou indépendantes. Le khi carré est noté  $X^2 = \sum (F_o - F_e)^2 / F_e$ .

### 3.9.2. Les tris à plats

Ici, il s'agit de déterminer comment les observations se répartissent sur les différentes modalités que peut prendre une variable à modalités discrètes. Le résultat de cet exercice est tout simplement un tableau, un tableau de fréquences. Ce tableau fera apparaître le nombre de participants ou d'individus de chaque modalité, ou le pourcentage.

### 3.9.3. Les tris croisés

Cette opération consiste à calculer les fréquences statistiques se trouvant dans chaque case du produit cartésien de plusieurs variables. Ici, le résultat d'un tri croisé est ce qu'on appelle tableau de corrélation. Il porte sur deux variables et permet d'obtenir un bilan croisé de leurs réponses. Le test du Khi-carré est le test choisi ici pour faire ce travail le tri croisé. Il va permettre de décrire la relation entre les deux variables. Dans cette recherche, il faut mettre en évidence la relation qui existe entre la gestion des classes multigrades et l'efficacité du système scolaire en zone rurale. A cet égard, le test du khi carré vient à point nommé. Le khi-carré est un test qui va nous permettre de vérifier l'existence ou non d'une relation de cause à effet entre nos deux variables : la variable dépendante et la variable indépendante. Sa formule est la suivante :

$$X^2 = \sum (F_o - F_e)^2 / F_e \quad \text{avec } X^2 = \text{khi-carré}$$

$F_o$  = fréquence observée

$F_e$  = fréquence théorique

$(\Sigma)$  = somme

N.B : S'il y a des fréquences théoriques qui sont inférieurs à 10, on utilise la formule corrigée de Yates soit :  $(X^2_{cor} = (|f_o - f_e - 0,5|)^2 / F_e)$

Le test du khi-carré obéit à un protocole de sept étapes, Les étapes permettant d'éprouver et de vérifier nos hypothèses sont les suivantes :

- **1ère étape** : Formulation des hypothèses statistiques : On distingue ici l'hypothèse alternative  $H_a$  qui stipule qu'il existe un lien entre les variables et l'hypothèse de recherche et l'hypothèse nulle  $H_0$  qui stipule qu'il n'existe pas de lien entre les variables de l'hypothèse de recherche.

Dans le cadre de la recherche, nous avons 03 hypothèses alternatives qui sont :

- $H_{a1}$  : Il existe un lien entre la motivation des enseignants des classes multigrades et l'efficacité du système scolaire
- $H_{a2}$  : Il existe un lien entre le style de management et l'efficacité du système scolaire en zone rurale.
- $H_{a3}$  : Il existe un lien entre le choix des stratégies didactiques et l'efficacité du système scolaire en zone rurale.

Nous avons également trois hypothèses nulles qui sont :

- $H_{a1}$  : Il n'existe pas un lien entre la motivation des enseignants des classes multigrades et l'efficacité du système scolaire
- $H_{a2}$  : Il n'existe pas un lien entre le style de management et l'efficacité du système scolaire en zone rurale.
- $H_{a3}$  : Il n'existe pas un lien entre le choix des stratégies didactiques et l'efficacité du système scolaire en zone rurale.
- **2ème étape** : Détermination du seuil de signification ou d'erreur probable noté ( $\alpha$ )

Etant donné que nous sommes en sciences sociales,  $\alpha = 0,05$  ou 5%

- **3ème étape** : calcul de la valeur statistique khi-carré

Le calcul du test statistique khi-carré à partir d'un tableau de contingence qui met en rapport les modalités des deux variables et qui exprime la relation qui existe entre ces deux variables. Dans ce tableau de contingence, on calcul  $F_e$  dont voici sa formule :

$$F_e = T_c \frac{T_l}{N} *$$

$F_e$ =fréquence observée

$N$ =Echantillon souhaité

$T_c$ =total colonnes

$T_l$ =Total lignes.

La formule du khi-carré est  $X^2 = \sum \frac{(F_o - F_e)^2}{F_e}$

- **4ème étape** : Détermination du nombre de degré de liberté

La formule du calcul de degré de liberté  $ddl = (nl-1) (nc-1)$  avec  $nc$ =nombre de colonnes et  $nl$ =nombre de lignes

- **5ème étape** : énoncé ou détermination de la règle de décision
  - pour  $X^2_{cal}$  supérieur à khi-carré lu alors  $H_0$  est rejeté et  $H_a$  accepté
  - pour  $X^2_{cal}$  inférieur à khi-carré lu alors  $H_0$  est accepté et  $H_a$  rejetée
- **6ème étape** : Application de la règle de décision ou inférences statistiques.

Il est question ici de présenter les données chiffrées des tests lus et des tests calculés et de décider de l'acceptation ou du rejet de  $H_a$

- **7ème étape** : conclusion

Il est question dans cette dernière étape de tirer la conclusion qui s'impose au regard de l'application de la règle de la sixième étape. On y répond à l'hypothèse acceptée ou rejetée en précisant le coefficient de contingence

Le coefficient de contingence permet d'exprimer le degré de signification d'une variable par un autre. Il est donc indispensable pour des analyses complémentaires. Il s'exprime par la formule suivante :

- CC est toujours inférieur à 1.
- Si CC est inférieur 0,50 la relation entre les variables est faible



- Si CC est =0,50 la relation est mitigée

Ici, on doit préciser au regard des résultats après calcul si notre hypothèse est confirmée ou infirmée.

#### **3.9.4. Le codage des données.**

Le codage des données selon Bardin (2011) correspond à une transformation effectuée selon les règles précises des données brutes du texte. Pour Berg (2003), le codage explore ligne par ligne, mot par mot les textes découlant des enquêtes. C'est l'opération avant l'analyse des données. Elle consiste à donner un code en fonction des modalités pour chacune des questions que comporte le questionnaire. Exemple pour le genre masculin, féminin) la codification se fera comme suit : -Nom de la variable : genre, Code : 1=masculin et 2=féminin. Par la suite il sera à été effectué la saisie des données, où on commence par la numérotation des questionnaires, la vérification de ceux-ci et l'enregistrement proprement dite. Au cours de la vérification et de la numérotation, nous nous rassurons que tous les questionnaires collectés sont ceux soumis à l'attention des enseignants des écoles à classes multigrades de notre étude. Puis l'enregistrement s'est fait et consistait à rentrer les données préalablement codées ainsi que leurs modalités dans le masque de saisie et enfin rentrés les données de chaque questionnaire et ceci pour les 84.

Ce chapitre qui arrive à son terme a permis d'une part de préciser la question de recherche de présenter la population de l'étude, l'échantillon, l'instrument de collecte de données, les méthodes d'analyses des résultats obtenus.il a permis de décrire les procédures de collecte de données sur le terrain pour collecter nos données. L'analyse de ces derniers fera l'objet de la vérification des données de nos hypothèses de rechercher ce qui, fera l'objet du cadre opératoire.

## **TROISIEME PARTIE : CADRE OPERATOIRE**

## CHAPITRE 4 : PRESENTATION DES DONNEES ET ANALYSE DES RESULTATS

Après avoir identifié clairement le problème de recherche et collecter les données, il convient dans le présent chapitre de présenter les résultats de l'enquête. La tâche consiste des lors à présenter les données en termes de tris-à plat (présentation descriptive des résultats) et des tris-croisés (vérification des hypothèses).

### 4.1. Identification des répondants

L'identification porte sur l'analyse des variables telles que le genre, le grade et l'âge. Ce sont ces variables invoquées qui font l'objet de la présentation qui suit.

**Tableau 8 : Répartition des participants en fonction du genre**

Sexe	Effectifs	Fréquences%
Masculin	40	40%
Féminin	60	60%
Total	100	100%

Le tableau 1 présente la répartition des participants en fonction du genre. La répartition laisse apparaître que le genre féminin est majoritaire au sein de l'échantillon. Cette distribution reflète parfaitement la proportion du personnel féminin majoritairement dominant en éducation de base. (Annuaire statistique 2022-2023).

**Tableau 9 : Répartition des participants en fonction du grade**

Grades	Effectifs	Fréquences%
Instituteur contractuel	35	35%
Fonctionnaires	65	65%
total	100	100%

En analysant les données de la répartition, l'on peut s'apercevoir que le personnel majoritaire est fonctionnaire (65%) et que le personnel contractuel est minoritaire (35%), ce qui ne correspond pas totalement à la réalité lorsqu'on sait que l'effectif dans les salles de classes

est faite de contractuels en zone rurale. Dans le cas de cette enquête personnel rencontré est vieillissant. Certains ont même sollicité de travailler dans leur villa

**Tableau 10 : Répartition des participants selon leurs âges.**

<b>Modalités</b>	<b>Fréquences observés</b>	<b>Fréquences relatives</b>
Moins de 30	26	30,95%
30 à 40 ans	51	60,71%
Plus de 40 ans	7	8,33%
<b>total</b>	<b>84</b>	<b>100%</b>

L'enquête a regroupé les participants selon trois tranches d'âges notamment au regard des statistiques obtenues, (annuaire statistique 2023). En analysant ses tranches d'âges, l'on s'aperçoit que la tranche qui regroupe le plus de participants est celle de 30 à 40 ans (60,71%) au-delà de 40 ans, l'enquête a très peu de participants soit (8,33%). Cette catégorie est moins représentée du rajeunissement des effectifs des enseignants à l'éducation de base. La tranche de moins de 30 ans représente (30,95%) des effectifs, lorsqu'on poursuit l'analyse on s'aperçoit qu'elle est davantage faite du personnel contractuel en attente d'être au statut du personnel de l'éducation

#### **4.2. Analyse descriptive des résultats.**

L'analyse des résultats de cette recherche porte sur les thèmes ci-après : la motivation des enseignants, le style de management et le choix des stratégies didactiques.

##### **4.2.1. La motivation des enseignants**

**Tableau 11 : Répartition des enquêtés selon la motivation des enseignants**

<b>Modalités</b>	<b>Fréquences conservées</b>	<b>Fréquences relatives</b>
Motivation intrinsèque	14	16,9%
Motivation extrinsèque	18	21,42
Amotivation	52	61,90%
<b>Total</b>	<b>84</b>	<b>100%</b>

La motivation ici s'exprime à travers 03 modalités : motivation intrinsèque, motivation extrinsèque et amotivation. Lorsqu'on écoute les enseignants, il apparaît globalement qu'ils sont résignés (61,90%). Comment expliquent-ils la résignation, Quelles sont les mobiles ? La classe multigrade comporte des défis majeurs pour l'enseignante. Les défis s'expriment en termes de formation, de philosophie, de normes, de valeurs et de croyances sur lesquels s'appuie le projet d'une éducation inclusive. L'école et la classe appartiennent à tous, mais dans cette globalité, comment aborder les différences individuelles. La formation lorsqu'elle n'est pas assurée constitue l'un des mobiles de la résignation de l'enseignant.

L'enseignant est incapable d'agir, non pas parce que cela ne correspond pas à ses valeurs, mais parce qu'il est démuné, mais surtout aussi parce qu'il n'est pas soutenu par l'administration scolaire dans l'optique d'une formation continue. Car, en formation initiale, l'observation des pratiques se fait dans les centres urbains où chaque classe est tenue par un ou deux enseignants. Le stage pratique outille pour certaines modalités de la pratique d'enseignement qui s'inscrit dans un contexte normal, la classe multigrade étant quelque chose d'inédit

#### 4.2.2. Le style de management

**Tableau 12 : Répartition des enquêtés selon le style de management**

Modalités	Fréquences observées	Fréquences relatives
Directif	84	73,80%
Participatif	14	16,66%
Non-directif	62	9,52%
Total	08	100%

En analysant le style de management, la distribution révèle que le style dominant est directif marqué par l'enseignement magistral. Sous cette étiquette, l'on peut ranger les activités de l'enseignement telles que : donner une information, raconter, expliquer. Toutes ces activités en question sont de nature verbale, bien que l'instruction soit orientée vers l'apprentissage de l'élève, l'activité est déclenchée par une forte impulsion de l'enseignant.

Le rôle de l'élève se limite le plus souvent à l'enregistrement de l'information. Le style direct tel que ça été observé passe par la démonstration qui consiste également à procéder

à l'intégration de moyens techniques en essayant de combler le fossé entre ce qui est dit(l'abstrait) et ce que l'enfant doit pouvoir faire(le concret).Par contre, l'analyse révèle une très faible participation des enfants :participation(16,66%),non-directif (9,52%).Ce qui suggère l'idée que l'investigation exercée par les discussions sur les méthodes de travail est très limitée. Pourtant, dans un contexte de classe multigrade, il paraît possible d'augmenter les résultats d'apprentissage surtout pour ceux des élèves qui présentent des difficultés. Cela signifie que les procédures assurant leurs meilleures performances doivent être diversifiées en fonction de la difficulté. Grâce à la prise en compte des difformances des élèves, ceux-ci n prennent conscience et sont capables de développer un rapport intime entre les méthodes de travail et leurs résultats scolaires. La participation est si faible ici dans la mesure où on ne laisse pas aux élèves de l'initiative de former eux-mêmes leurs équipes. Les équipes peuvent être fondées sur la sympathie réciproque et l'envie de réaliser ensemble une tâche

#### 4.2.3. Le choix des stratégies didactiques.

**Tableau 13 : Répartition des enquêtés selon le choix des stratégies didactiques**

<b>Modalités</b>	<b>Fréquences observées</b>	<b>Fréquences relatives</b>
Forme exposée	72	85,71%
Forme dialogue	07	8,33%
Forme de recherche	05	5,95%
Total	84	100%

L'analyse relève que la stratégie sur laquelle les enseignants s'appuient le plus est la forme didactique expositive (85,71%). Il s'agit de la pédagogie traditionnelle où l'enseignant parle devant les élèves qui l'écoute ou font semblant. L'enseignant pose des questions à l'ensemble de la classe multigrade à partir d'un matériel quelconque (texte écrit, image, chemin,) et les élèves tentent de répondre à ces questions. C'est l'enseignement frontal participatif : la pédagogie est centrée sur deux techniques l'exposée et/ou la maïeutique (questionnement). La démarche est mobilisée parce qu'elle semble extrêmement simple, l'enseignant ne pouvant pas pour chaque niveau/cours réaliser une séquence didactique. Si l'enseignant souhaite pratiquer la pédagogie différenciée, il est clair que le travail du petit groupe (cours/niveau) constitue un défi majeur à relever

Or, rendre l'apprenant actif, donner des consignes, s'assurer qu'elles ont été comprises, faire reformuler, fournir des informations, poser des questions, encourager, renvoyer une autre question aux élèves du même niveau ou du niveau différent, organiser et animer un travail, ou le même cours pour un même niveau, ou les mêmes cours pour un enseignant constitue un véritable défi en contexte de classes multigrades. Comment passer d'un type de pédagogie à un autre si on ne maîtrise pas les techniques de base de la gestion des classes multigrades et si l'on n'apprend pas les techniques spécifiques.

L'enquête a révélé que la plupart des enseignants ignore tout cela. Car, ils ont appris le métier à partir d'un modèle standard en contexte urbain. Ils manquent de ce fait de connaissances théoriques, qui leur permettent d'augmenter considérablement leur efficacité. Si, l'ambition consiste à devenir enseignant dont tiers-actant (agent compétent) alors, il faut envisager de devenir un professionnel de l'enseignement c'est-à-dire quelqu'un qui maîtrise les techniques pédagogiques, celles-ci s'inscrivent sur un continuum dont les deux pôles sont constituées des formes expositives et de formes de recherche.

#### 4.2.4. Efficacité interne

**Tableau 14 : Répartition des participants selon l'efficacité interne**

<b>Modalités</b>	<b>Fréquences observées</b>	<b>Fréquences relatives</b>
Couverture des programmes et niveau d'encadrement	44	53,38%
Réussite en classes supérieure et achèvement annuel	26	30,95%
Profil de scolarisation, nombres par classe et conditions d'apprentissage	14	16,66%
Total	84	100%

Après observation des distributions, il est possible de se rendre compte que l'achèvement des programmes et le niveau d'encadrement des élèves s en classe multigrades reste en dessous de la moyenne et explique l'irrégularité et l'insuffisance des résultats qui émanent de ces écoles. En effet, les élèves ne peuvent fournir de bons résultats s'ils ne parviennent pas à achever les programmes au cours de l'année et ceux réservés aux examens officiels.

#### 4.2.5. Efficacité externe

**Tableau 15 : Répartition des participants selon l'efficacité interne**

Modalités	Fréquences observées	Fréquences relatives
Nouvelles compétences acquises et insertion sociale	61	72,61%
Diplômés en activité, qualité e vie après formation	23	27,38%
Total	84	100%

En analysant l'efficacité interne, la distribution révèle que les nouvelles compétences et une certaine insertion sociale des élèves des classes multigrades est acquises tant bien que mal et ceci en dépit des conditions difficiles dans lesquels se déroule l'apprentissage. Ce qui traduit que le fait que les enseignants malgré l'absence de conditions de travail acceptable essayent de remplir les tâches qui leur sont confiées.

#### 4.3.Vérification des hypothèses de recherche

Dans le cadre de cette recherche, nous avons formulé trois hypothèses de recherche. Dans cette articulation, nous procédons à la vérification de nos hypothèses de recherche. Cette vérification se fera à partir du test du khi-carré

##### 4.3.1. Vérification de la première hypothèse de recherche

Nous avons formulé notre première hypothèse de recherche comme suit : «*La motivation des enseignants des classes multigrades influence l'efficacité du système scolaire en zone rurale* ». Afin de vérifier cette hypothèse comme mentionné plus haut, il a été utilisé le test du khi-carré ou khi<sup>2</sup> qui se fait en 07 étapes

##### 1<sup>ère</sup> étape : Formulation des hypothèses statistiques

- Hypothèse alternative (Ha) : Il y a un lien significatif entre la motivation des enseignants de classes multigrades et l'efficacité du système scolaire en zone rurale.
- Hypothèse nulle (Ho) : Il n'existe aucun lien significatif entre la motivation des enseignants des classes multigrades et l'efficacité du système scolaire en zone rurale.



## 2<sup>ème</sup> étape : Détermination de la marge d'erreur ou seuil de significations alpha

Nous avons  $\alpha=0,05$  ou 5%, ce qui signifie que nous avons 95% de chance de ne pas nous tromper et bénéficions de 5% d'excuses d'erreurs.

## 3<sup>ème</sup> étape : Calcul du khi-carré

Pour effectuer le calcul du khi-carré ici également nous partons toujours d'un tableau de contingence qui met en relation nos deux variables

**Tableau 16 : Contingence entre la motivation des enseignants des classes multigrades et l'efficacité du système scolaire en zone rurale.**

VI VD	Motivation Intrinsèque		Motivation Extrinsèque		Amotivation		Totaux marginaux
	Fo	Fe	Fo	Fe	Fo	Fe	
Bonne	52	40,04	6	8,97	0	8,97	58
Moyenne	6	11,04	04	2,47	6	2,47	16
Bas	0	6,90	3	1,54	7	1,54	10
Total	58		13		13		84

### - Calcul du khi-carré

La présence de certaines fréquences théoriques (Fe) nous amène à utiliser le khi-carré corrigé de Yates et la formule est la suivante :

$$X^2_{\text{corr}} = \text{somme } (f_o - f_e - 0,05)$$

Fo	Fe	Fo-fe	(Fo-fe-0,05)	(Fo-fe-0,05) <sup>2</sup>	(Fo-fe-0,05) <sup>2</sup> /Fe
52	40,04	11,96	11,46	131,33	3,27
06	11,04	-5,04	4,54	20,61	1,86
0	6,90	-6,90	6,4	40,96	5,93
6	8,97	-2,97	2,47	6,10	0,42
4	2,47	1,53	1,03	1,06	0,39
3	1,54	1,46	0,96	0,92	0,39
0	8,97	-8,97	8,47	71,74	7,99
6	2,47	3,53	3,03	9,18	3,71
7	1,54	5,46	4,96	24,60	15,97

$$X^2_{\text{calc corrigé}} = 40,42$$

#### 4ème étape : Détermination du ddl et du $X^2_{lu}$

D'après notre tableau de contingence  $n_l=3$  et  $n_c=3$ , en appliquant la formule  $Ddl = (n_c - 1)(n_l - 1)$  alors  $ddl = (3 - 1)(3 - 1)$   
 $= (2)(2) = 4$  donc  $ddl = 4$

Etant donné que  $\alpha = 0,05$  ou 5% et  $ddl = 4$ , nous lisons directement sur la table des lois du  $X^2$  que  $X^2_{lu} = 9,49$

#### 5ème étape : Énoncé de la règle de décision

Si  $X^2_{cal} < X^2_{lu}$  alors  $H_0$  est accepté et  $H_a$  rejetée

Si  $X^2_{cal} > X^2_{lu}$  alors  $H_0$  est rejetée et  $H_a$  est acceptée

#### 6ème étape : Décision

$X^2_{cal} = 40,42 > X^2_{lu} = 9,49$  alors  $H_0$  est rejetée et  $H_a$  est retenue

#### 7ème étape : Conclusion

Il existe bel et bien un lien mitigé entre la motivation des enseignants des classes multigrades et l'efficacité du système scolaire en zone rurale. Calculons pour cette hypothèse le coefficient de contingence CC

$CC = X^2_{cal} / (X^2_{cal} + N)$  Avec  $CC =$  Coefficient de contingence

$X^2_{cal} =$  Khi-carré

$N =$  Échantillon

A.N :  $CC = 40,42 / (40,42 + 84) = 0,56 > 0,50$

$CC = 0,56 > 0,50$  alors la relation entre les deux variables est significative.

Alors la relation entre les deux variables est significative

#### 4.3.2. Vérification de la deuxième hypothèse de recherche

Nous avons formulé notre deuxième hypothèse de recherche comme suit : « *Le style de management des classes multigrades influence l'efficacité du système scolaire en zone rurale* » Afin de vérifier cette hypothèse comme mentionné plus haut, nous avons utilisé le test du khi-carré ou khi<sup>2</sup> qui se fait en 07 étapes

#### 1ère étape : Formulation des hypothèses statistiques

- $H_a$  : Il existe un lien entre le style de management des classes multigrades et l'efficacité du système scolaire en zone rurale.

- Ho : Il n'existe pas de lien significatif entre le style de management des classes multigrades et l'efficacité du système scolaire en zone rurale.

## 2ème étape : Choix du seuil de signification

Nous travaillons avec  $\alpha$  (alpha)=0,05 ou 5% qui est la marge d'erreur

## 3ème étape : Calcul du Khi-carré

**Tableau 17 : Contingence entre les deux variables**

VD	VI	Directif		Participatif		Non-directif		Totaux marginaux
		Fo	Fe	Fo	Fe	Fo	Fe	
	élevé	0	9,44	5	7,98	56	43,57	58
	Moyen	5	2,01	4	1,70	4	9,28	16
	Bas	8	1,54	2	1,30	0	7,14	10
	Total	13		11		60		84

Ayant certains effectifs théoriques inférieurs à 10 ; nous utilisons toujours la formule du khi-carré de Yates dont la formule est la suivante :

$$X^2 = \sum (Fo - Fe)^2 / Fe, \quad \text{Avec } \Sigma = \text{somme}$$

Fo=Fréquences observée ou données recueillie

Fe=Fréquences théorique

**Tableau 18 : Calcul du khi-carré de la deuxième hypothèse de recherche**

Fo	Fe	Fo-Fe	(Fo - Fe)/0,5	(Fo - Fe)/0,5) <sup>2</sup>	(Fo - Fe)/0,5) <sup>2</sup> /Fe
0	9,44	-9,44	8,94	79,92	8,4
5	2,01	2,99	2,49	6,20	3,08
8	1,54	6,46	5,96	35,52	23,06
5	7,98	-2,98	2,48	6,15	0,77
4	1,70	2,3	1,8	3,24	1,90
2	1,30	0,7	0,2	0,04	0,03
56	43,57	12,43	11,93	142,32	3,26
4	9,28	-5,28	4,78	22,84	2,46
0	7,14	-7,14	6,64	42	6,17

$$X^2_{\text{cal}} = 49,49$$

#### **4ème étape : Détermination du ddl et du $X^2_{cal}$**

D'après notre tableau  $n_l=3$  et  $n_c=3$ .  $ddl = (n_c - 1) (n_l - 1)$

A.N :  $ddl = (3 - 1) (3 - 1) = (2) (2) = 4$   $ddl = 4$  et de ce fait  $X^2_{lu} = 9,49$ .

#### **5ème étape : Énoncé de la règle de décision**

Si  $X^2_{cal} < X^2_{lu}$  alors  $H_0$  est acceptée et  $H_a$  rejetée

Si  $X^2_{cal} > X^2_{lu}$  alors  $H_0$  est rejetée et  $H_a$  acceptée

#### **6ème étape : Décision**

$X^2_{cal} > X^2_{lu}$  de ce fait  $9,49 > 4$   $H_a$  et rejetons l'hypothèse nulle  $H_0$

#### **7ème étape : Conclusion**

Le style de management des classes multigrades influence bel et bien l'efficacité du système scolaire en zone rurale. Il convient pour notre deuxième hypothèse de recherche de calculer le coefficient de contingence dont la formule est la suivante :  $X^2_{cal} / X^2_{cal} + N$   
 $= 9,49 / 9,49 + 84 = 0,60 > 0,50$

$CC = 0,60 > 0,50$  Alors la relation est significative entre les deux variables

### **4.3.3. Vérification de la troisième hypothèse de recherche**

Nous avons formulé notre troisième hypothèse de recherche comme suit : « *le choix des stratégies didactiques influence l'efficacité du système scolaire en zone rurale* » Afin de vérifier cette hypothèse comme mentionné plus haut, nous avons utilisé le test du khi-carré ou  $\chi^2$

#### **1ère étape : Formulation des hypothèses**

$H_a$  : Il existe un lien entre le choix des stratégies didactiques et l'efficacité du système scolaire en zone rurale.

$H_0$  : Il n'existe pas de lien entre le choix des stratégies didactiques et l'efficacité du système scolaire en zone rurale

#### **2ème étape : Le choix du seuil de signification**

Nous utilisons  $\alpha = 0,05$

#### **3ème étape : Calcul du khi-carré**

Nous partons du calcul des contingences des deux variables que nous insérons dans le tableau ci-dessous :

**Tableau 19 : Contingence entre le choix des stratégies didactiques et l'efficacité du système scolaire en zone rurale**

VI VD	Exposé		Dialogue		Recherche		Totaux marginaux
	Fo	Fe	Fo	Fe	Fo	Fe	
Elevé	6	8,	52	40,	0	8,	58
moyen	4	2	6	11	6	2	16
Bas	3	1,54	0	6,90	7	1,54	10
Total	13		58		13		84

Tableau n : Calcul du khi-carré

Nous avons dans notre tableau de contingence, certaines fréquences qui sont inférieurs à 10, nous serons toujours obligés d'utiliser le khi-carré corrigé de Yates dont la formule est

$$X^2_{corr} = \sum \frac{(F_o - F_e - 0,5)^2}{F_e} \quad \text{Avec}$$

F<sub>o</sub>=fréquence observée

F<sub>e</sub>=Fréquence théorique

Fo	Fe	/Fo Fe/	(/Fo Fe/)	(/Fo-Fe/-0,5) <sup>2</sup>	(/Fo-Fe/-0,5) <sup>2</sup> /Fe
52	40,04	11,96	11,46	131,33	3,27
6	11,04	5,04	4,54	20,61	1,86
0	6,90	6,90	6,4	40,96	5,93
6	8,97	2,97	2,47	6,10	0,68
4	2,47	1,53	1,03	1,06	0,42
3	1,54	1,46	0,96	0,92	0,39
0	8,97	8,97	8,47	71,74	7,99
6	2,47	3,53	3,03	9,18	3,71
7	1,54	5,46	4,96	24,18	15,97

$$X^2_{cal} = 40,42$$

#### 4<sup>ème</sup> étape : Détermination du degré de liberté (ddl) et X<sup>2</sup><sub>lu</sub>

Le tableau de contingence nous présente nl=3 et nc= 3 en appliquant ddl= (nc-1) (nl-1) nous aurons

A.N : ddl= (3-1) (3-1)=(2) (2)=4 donc ddl=4 au seuil de alpha=0,05 nous avons ainsi ddl=4 qui nous donne que la lecture du tableau de lecture du khi-carré X<sup>2</sup><sub>lu</sub>=9,49

### 5<sup>ème</sup> étape : Enoncé de la règle de décision

Si :- $X^2_{cal} < X^2_{lu}$  alors  $H_0$  est retenue et  $H_a$  est rejetée

- $X^2_{cal} > X^2_{lu}$  alors  $H_0$  est rejetée et  $H_a$  est retenue

### 6<sup>ème</sup> étape : Décision

$X^2_{cal} > X^2_{lu}$  alors  $H_0$  est rejetée et  $H_a$  est retenue

### 7<sup>ème</sup> étape : Conclusion

Il existe un lien significatif entre le choix des stratégies didactiques et l'efficacité du système scolaire en zone rurale

Il convient de calculer le coefficient de contingence (CC) de HR3 pour besoin de précision

$CC = X^2_{cal} / X^2_{cal} + N$  A.N:  $CC = 40, 42 / 40, 42 + 84$

$= 0, 56$        $CC = 0, 56$

$0, 56 > 0, 50$ , on déduit qu'il existe un lien significatif entre le choix des stratégies didactiques et l'efficacité du système scolaire en zone rurale.

#### 4.3.4. Synthèse des résultats.

L'examen des données collectées a permis d'obtenir la synthèse des analyses suivantes

**Tableau 20 : Tableau de synthèse des analyses de relation entre les variables**

HR	N	ALPHA ( $\alpha$ )	DDL	CC	$X^2_{cal}$	$X^2_{lu}$	Décision	Conclusion
La motivation des enseignants	84	0,05	4	0,56	40,42	9,49	HR1 est acceptée Ha est accepté	Le lien entre les variables est significatif
Le style de management	84	0,05	4	0,60	49,49	9,49	HR2 est accepté Ha est accepté	Le lien entre les variables est significatif
Le choix des stratégies didactiques	84	0,05	4	0,56	40,42	9,49	HR3 est acceptée Ha est acceptée	Le lien entre les deux variables est significatif

A l'observation de la synthèse de ces résultats, il ressort que les trois hypothèses de recherche sont confirmées sur les quatre sites visités. Les résultats ci-dessus nous présentent la

confirmation de nos hypothèses de recherche au terme de nos vérifications. A cet effet, il existe des facteurs qui influencent l'efficacité du système scolaire en zone rurale.

- La première hypothèse **HR1** : Il existe une relation entre la motivation des enseignants des classes multigrades et l'efficacité du système scolaire en zone rurale accepté dans les quatre sites
- La deuxième hypothèse **HR2** : Il existe une relation entre le style de management des classes multigrades et l'efficacité du système scolaire en zone rurale également accepté dans les quatre sites
- La troisième hypothèse de recherche **HR3** : Il existe une relation entre le choix des stratégies didactiques et l'efficacité du système scolaire en zone rurale

L'étude a fait usage d'une analyse descriptive à travers le test du khi-carre qui permet d'avoir des précisions du poids factoriel des différentes variables indépendantes sur les variables dépendantes. Ce sont les résultats de ces précisions qui feront l'objet d'interprétations dans le chapitre suivant.

## **CHAPITRE 5 : INTERPRETATION DES RESULTATS ET PERSPECTIVES**

Au terme de l'analyse des résultats, il est nécessaire dans ce chapitre de procéder à la discussion des résultats. En effet, en temps qu'interprétation approfondie des résultats de cette recherche, la discussion des résultats envisagées dans cette section permet d'établir un lien entre les résultats parvenus au bout de cette recherche et les hypothèses émises au départ. A l'issue de cette recherche, les résultats obtenus au bout des analyses mettent en évidence le défaut de choix de management des classes multigrades. Ce management ne prend pas en compte les facteurs qui entourent la gestion des classes multigrades ainsi que les réalités locales dans lesquelles sont implémentées ces écoles à cours multiples. Ces classes multigrades s'inscrivent dans un projet d'éducation inclusive qui établit un lien entre les gestionnaires de ces écoles que sont le personnel enseignant et la communauté locale où elles y sont implantées. :

### **5.1. Rappel des données empiriques et théoriques**

Les travaux exécutés dans le cadre de cette recherche ont permis d'établir plusieurs constats. Il s'agit des constats empiriques et théoriques développés dans la première dans la première partie de notre travail.

#### **5.1.1. Rappel des données empiriques**

Le problème qui a donné naissance à notre travail est celui de la gestion des classes multigrades en zone rurale et l'incidence que cela avait dans l'efficacité du système scolaire contrairement à la gestion des autres types de classes en zone urbaine

Ce constat s'est inspiré à partir des rapports des JINAPAD et des différents rapports obtenus de la délégation du MINEDUB de l'arrondissement de Sangmélima en comparaison des années académiques. Il en ressort que les enseignants atteignent difficilement le taux de 33% d'achèvement par discipline. Pourtant sur le plan théorique, de nombreuses formations et journées pédagogiques sont organisées afin de mieux les outiller et les accompagner dans l'atteinte et l'achèvement des programmes et renforcer leur motivation malgré la charge assez conséquente que renferme la gestion des classes multigrades. Ces quelques constats sont très évocateurs sur le bienfondé de la réflexion menée tout au long de cette recherche



### **5.1.2. Rappel des données théoriques**

La théorie des partis prenantes développe l'idée de la responsabilité sociétale du système permettant à la fois de comprendre la nature des relations entre le système et son environnement et de privilégier le rôle des partis prenantes dans l'explication de la responsabilité sociétale des classes multigrades. Les travaux Freeman (1984) permettent de décrire et de faire une évaluation des responsabilités des acteurs hiérarchiques du système et de l'environnement envers les personnes et les groupes de personnes en charge de la gestion des classes multigrades des zones rurales au sein du système scolaire. Dodd (1991) montre que le système doit maintenir une franche coopération entre les acteurs et les actionnaires au sein du système pour la bonne marche du système éducatif car la tâche de l'entreprise est d'être au service de la société.

### **5.2. Interprétations des résultats**

Le test du khi-carré nous a permis de voir que l'ensemble des variables entretiennent des relations ayant une incidence sur l'efficacité du système scolaire en zone rurale.

Cette étude a donc permis de d'analyser la relation qui existe entre la gestion des classes multigrades et l'efficacité du système scolaire en zone rurale.

A cet effet, la recherche a été construite autour de trois hypothèses de recherche que nous avons vérifiées par la suite à l'aide du test du khi-carré et donc le récapitulatif et l'interprétation de l'ensemble des résultats sera présent. Cette sous-partie est une présentation des interprétations de nos trois hypothèses de recherches qui ont été acceptées.

#### **5.2.1. Interprétation de l'hypothèse de recherche N°1 acceptée : Il existe un lien entre la motivation des enseignants des classes multigrades et l'efficacité du système scolaire en zone rurale.**

Après vérification de notre première hypothèse de recherche, nous constatons que  $X^2_{cal}=40,42$  supérieur au  $X^2_{lu}$  et le degré de liberté a pour valeur numérique 4. Ce résultat nous amène à rejeter l'hypothèse nulle et à accepter l'hypothèse alternative. Par ailleurs, le lien ici est jugé mitigé puisque  $CC=0,56$ . Au regard de ce résultat, on obtient la confirmation de notre hypothèse qui stipule que la motivation des enseignants des classes multigrades influence l'efficacité du système scolaire en zone rurale. Si l'on se réfère à nos données statistiques, on peut constater que les plus les enseignants expriment leur manque de motivation dans la gestion

de ces classes .La résignation des enseignants face à la volonté d'une meilleure gestion est souvent comprise par le fait que ces derniers ne reçoivent jamais des appuis pédagogique nécessaire a une bonne tenue des classes multigrades, de ce fait à cause de ce manque plusieurs enseignants non avertis sur la gestion rencontrent de nombreuses difficultés.Par ailleurs,a formation préalable et constante sur gestion des classes multigrades est quasi inexistante.

### **5.2.2. Interprétation de l'hypothèse N°2 acceptée : Il existe un lien entre le style de management et l'efficacité du système scolaire en zone rurale.**

Après vérification des données collectées sur le style de management des classes multigrades, le test khi-carré a été utilisé pour les analyses. Les résultats confirment qu'il y a une relation moyenne entre le style de management des classes multigrades et l'efficacité du système scolaire en zone rurale. La valeur du khi carre  $X^2_{cal}$  est de 49,49> au  $X^2_{lu}$  qui est de 9,49 avec 4 comme degré de liberté et  $\alpha(\alpha)=0,05$ . L'hypothese nulle étant rejeté et l'hypothèse alternative acceptée, cette hypothèse confirmée établit un lien mitigé entre le style de management des classe multigrades et l'efficacité du système scolaire en zone rurale. Le lien est jugé mitigé car  $CC=0,60$

Le style de management des classes multigrades par les enseignants permet de mettre en évidence que le choix directif qui implique une absence d'interactions entre les élèves et l'enseignant donne lieu à des défaillances dans la gestion de ces classes atypique en zone rurale. Ce choix directif est assez significatif et influence l'impossibilité de l'atteinte des objectifs du système scolaire en zone rurale. Toutefois, dans la gestion d'une classe multigrade la prise en compte des difficultés spécifiques du contexte d'apprentissage dans ces classes peut améliorer les résultats. Il est nécessaire de tenir compte de la diversification des procédures établis en fonction des difficultés et des particularités des élèves, mais aussi d'accentuer la participation des élèves pour accroitre les initiatives de ces derniers et densifier leurs rapports avec les différentes methodes pour améliorer leurs performances

### **5.2.3. Interprétation de l'hypothèse N°3 acceptée : Il existe un lien entre le choix des stratégies didactiques et l'efficacité**

D'après les résultats récapitulatifs, l'on peut observer que le choix des stratégies didactiques influence l'efficacité du système scolaire en zone rurale, puisqu'ici le khi-carré  $X^2_{cal}$  est de 40,42> au  $X^2_{lu}$  qui est de  $X^2_{lu}= 9,49$  avec 4 comme degré de liberté et

$\alpha=0,05$ . L'hypothèse nulle ( $H_0$ ) étant rejetée l'hypothèse alternative ( $H_a$ ) est acceptée, le lien est jugé mitigé puisque le coefficient de contingence est 0,56,  $CC=0,56$ . Le choix didactique expositif se révèle comme celui qui prédomine puisque l'enseignant ne peut pas toujours effectuer des enseignements différenciés, la variété de stratégies devient un défi à relever pour lui. Les enseignants sont confrontés à des modèles d'enseignement standard qui ne favorisent pas l'augmentation des performances de ces classes en zone rurale puisque celles-ci ne sont pas adaptées à leurs contextes et ne tiennent pas compte de toutes les strates.

### **5.3. Perspectives**

#### **5.3.1. Perspectives théoriques**

L'analyse a révélé que les facteurs tels que la motivation des enseignants, le style de management et le choix des stratégies didactiques influencent la gestion des classes multigrades et l'efficacité du système scolaire en zone rurale. L'analyse de la gestion des classes multigrades à travers les travaux de Freeman (1984) sur la théorie des partis prenantes et ceux du New Public Management (dans les années 80) sur l'efficacité du système scolaire montrent que, Les classes multigrades afin d'atteindre et obtenir un environnement d'apprentissage optimal doivent pouvoir tenir compte des facteurs prioritaires de conditions de réussite de l'efficacité de ces classes sans pour autant renier le caractère public de leurs tâches et leurs actions.

La gestion des classes multigrades doit admettre la prise en compte de la motivation des acteurs qui interagissent dans le processus en mettant davantage en avant les valeurs telles que l'initiative individuelle, la flexibilité et la collaboration. Les partis prenants ou dans ce contexte les classes multigrades se présentent comme une solution que le système éducatif se doit de soutenir dans le projet d'une éducation inclusive, juste et équitable. Le but ici étant de mettre en place une collaboration entre les acteurs et les actionnaires du système.

Par ailleurs, la gestion des classes multigrades pour être plus performante et rendre son environnement d'apprentissage plus efficace doit reposer sur un certain nombre de conditions et facteurs. Ces conditions et facteurs sont ici normatifs et du domaine de la pertinence morale, celles-ci doivent être empiriquement observables (Pharo, 1990). En effet, l'efficacité des classes multigrades s'observe timidement du fait de la multiplicité de ses défaillances, des actions non concrètes, des configurations non cohérentes et régulières qu'elle implique. L'efficacité de la gestion d'une classe multigrade peut laisser place à une mesure et une observation concrète à partir du moment où elle présente elle-même des normes, des règles pour

sa compréhension, sa configuration et sa compréhension et par ricochet une justification sur le bienfondé de leur existence au sein du système éducatif.

Toutefois, il est nécessaire de ne retenir uniquement les facteurs qui sont au service d'une meilleure gestion de ces écoles atypique en zone rurale. C'est le cas ici de la motivation des enseignants, du style de management et du choix des stratégies didactiques qui est sontm des éléments clé de la bonne marche du processus d'apprentissage efficace de ces classes multigrades au sein des zones rurales. Sous un aspect descriptif, la gestion des classes multigrades se révèlent comme des pis-aller pour le système éducatif en zone rurale mais aussi comme une solution aux disparités de ressources éducatrices que renferme la zone rurale. L'approche descriptive selon Pourtois & al (1979). Se développe à partir de la description d'une situation d'une observation éthologique où il est important de mener la recherche des causes de la situation ou du phénomène. Rechercher les facteurs de l'inefficacité ou de l'efficacité du système scolaire en contexte de classes multigrades nécessite de présenter et décrire les facteurs de la gestion de ces classes en zone rurale.

En ce qui concerne les freins et aléas de la gestion des classes multigrades en zone rurale, celles-ci sont confrontées à des nombreuses difficultés telles que le manque de collaboration récurrent entre l'école et la communauté, l'amotivation de la majorité des enseignants. Les classes multigrades sont porteuses de nombreux défis pour la communauté tant sur le plan social, qu'éducatif. Considéré comme un projet d'éducation inclusive au sein de la zone rurale, les classes multigrades comme tout projet sous l'emprise du triangle de Bermudes et la réussite de ce projet d'éducation inclusive dépend de trois conditions majeures que sone entre autres le délai de réalisation des objectifs du projet, la pris en compte des aléas, de l'environnement de l'implémentation du projet ainsi que la mobilisation des ressources financières (budget) de la mise en place du projet.

Du point de vue de Canevet (2020), si l'un des éléments est manquante, le projet ne pourra pas aboutir encore moins satisfaire les acteurs et actionnaires (partis) concernés La prise en compte des aléas est un élément important dans la gestion des classes multigrades en zone rurale. Ainsi, pour la bonne gestion des classes multigrades, le système éducatif en place doit élaborer un bon cycle de pilotage de projet qui se présente en cinq points essentiels : la mise en place ou le lancement, la planification, le contrôle, le suivi et l'évaluation marqué par une clôture.

### **5.3.2. Perspectives professionnelles**

#### **5.3.2.1. Perspectives dans la gouvernance éducative**

Pour une meilleure gestion des classes multigrades et une cohérence des finalités en zone rurale, il serait préférable de passer d'un style de gouvernance descendant vers un style de gouvernance apprenante, (Bardi & Veran, 2020). « La réforme, le changement reposent sur des processus collectifs qui transforment le système de pensées, les connaissances tacites en connaissances explicites partagées. Ils ne sauraient désormais se réduire à des textes réglementaires ni à des dispositifs institutionnels et juridiques pensées en haut », (Bardi & Veran, 2020, p111). Dans cette optique, la gouvernance apprenante en contexte de lasses multigrades se présente comme l'harmonisation des finalités de l'école et son management.

Il s'agit pour le gouvernement et les actionnaires du système éducatif de ne plus pratiquer une navigation prudente, soucieuse d'éviter les écueils, mais plutôt de rechercher des appuis et de partager les responsabilités entre les acteurs et actionnaires de l'éducation. Sous cet angle, la communauté locale concerné et l'école dans son ensemble se présentent comme des maillons fort de l'efficacité système éducatif et en tant que acteurs forts doivent être véritablement impliqués de manière concrète dans ce projet d'éducation inclusive qu'est la gestion des classes multigrades et non considérés comme de simples spectateurs. (Bardi & Veran, 2020,

Aussi, l'Etat et l'école forment une communauté concrète et pratique (Wenger, 2009) au sein de laquelle l'ensemble des membres et acteurs se doivent de pratiquer le sens de l'action à travers une collaboration à travers des actions tels qu'une interaction continue et soutenue, un achèvement graduel et un échange mutuel. Dans cet optique, il n'est plus question de circonscrire ou de neutraliser les acteurs, les empêcher de faire preuve d'initiatives en leur imposant des reformes, mais de davantage les rendre conscients et actifs dans le processus de changement de la conception et de la gestion des classes multigrades en zone rurale, en encourageant également une meilleure participation active de chaque membre du système et de la communauté.

#### **5.3.2.2. Perspectives professionnelles**

Les enseignants des classes multigrades doivent veiller çà la prise en compte des diformances qui existe au sein de leurs clases ainsi que du maintien de l'équilibre des enfants

sans tenir compte du caractère pléthorique que renferme ses classes pour éviter de considérer cet aspect comme un obstacle à la bonne gestion de ces classes atypiques. Un accent doit être mis sur la motivation des enseignants, qui se révéla sans doute comme le premier élément essentiel de l'efficacité de l'environnement d'apprentissage de ces classes multigrades.

De plus, la gestion des classes multigrades doit tenir compte d'autres facteurs que sont le style de management et le choix des stratégies didactiques qui doivent être développés en fonction des difficultés et de l'environnement de ces classes. Par ailleurs, la collaboration de la communauté dans le processus de gestion est également un atout majeur dans la recherche de solutions au problème d'insuffisances de ressources observé dans ces écoles. Dans un contexte d'insuffisances de ressources dans la sphère camerounaise sur le plan éducatif, le Cameroun se doit d'intensifier les formations des enseignants au niveau de l'éducation de base afin de garantir une véritable éducation inclusive et équitable et une éducation pour tous. Les résultats de cette recherche démontrent que le style de management se révèle comme étant l'aspect le plus déterminant dans la gestion des classes multigrades pour accroître l'efficacité scolaire.

Ce travail contribue à apporter un éclaircissement sur les facteurs qui influencent l'efficacité du système scolaire en zone rurale. Il met en évidence l'influence d'un style de management participatif sur l'efficacité des écoles multigrades. Il éclaire sur la combinaison des éléments à considérer pour caractériser les différents facteurs constituant un modèle pour la gestion des CMG.

Il fournit également un argument de plus l'importance du style de management, de la motivation et du choix des stratégies didactiques dans la gestion des classes multigrades. Cette recherche représente enfin un cas de but de travaux qui doivent être faites pour vérifier la consistance de certains résultats présumés dans la littérature qui conduiront à l'amélioration de l'efficacité du système scolaire. De nombreuses autres études viendront élargir le cadre d'analyse à d'autres paramètres qui n'ont pas été abordés dans le cadre de ce travail et étendre les recherches à un plus grand échantillon d'écoles primaires en zone rurale au Cameroun.

#### **5.4.Limites de l'étude et perspectives de recherche.**

La recherche menée a porté sur une problématique pertinente et assez complexe, la gestion de la ressource humaine scolaire. Nous aurions pu envisager une approche de recherche

mixte. Les résultats de ce travail ont permis de mettre en évidence les facteurs de pilotage pour améliorer l'efficacité des classes multigrades en zone rurale au Cameroun. Compte tenu du fait que nous avons travaillé seulement dans la région du sud du Cameroun, les résultats ne peuvent pas totalement être généralisés sur l'ensemble des dix autres régions.

Tout d'abord, notre échantillon bien qu'il soit représentatif au niveau de la région du sud, il reste cependant limité par rapport aux autres neuf régions. De ce fait, en vue de mesurer l'efficacité des classes multigrades, nous avons tenu compte des variables extrascolaires. Bien que nous disposions d'un temps imparti pour la réalisation, de ce travail, le choix de ces variables reste assez juste et judicieux. Toutefois, le choix d'autres variables telles les conditions nutritionnelles, la durée pour accéder à l'école, la disponibilité du matériel didactique, le niveau de vie des parents, l'accompagnement des parents auraient pu être considérés également dans le cadre de ce travail. Sous un autre angle, la réalisation de l'étude aurait pu considérer une frange d'enseignants ayant déjà une plus grande ancienneté ou alors ayant déjà laissé le milieu pédagogique. Cependant, il n'aurait pas été aisé de réaliser cela, parce que la frange d'enseignants concernés n'aurait pas disposé d'un ensemble d'informations général concernant l'opinion des enseignants sur la gestion des classes multigrades, mais aussi il n'aurait pas été aisé de les recenser tous à cause des migrations, il serait donc nécessaire d'augmenter la taille de l'échantillon en considérant d'autres régions et intégrant d'autres variables extrascolaires afin de pouvoir généraliser les résultats.

Comme toute œuvre humaine, en tenant compte du fait que notre travail n'est qu'une contribution scientifique parmi plusieurs autres pour améliorer le style de management dans les écoles en zone rurale au Cameroun, il a été centré sur les facteurs qui déterminent l'efficacité du système scolaire en présentant les différents aspects qui décrivent l'efficacité comme un résultat émanant des éléments tel que (la motivation, l'atteinte des objectifs, le style de management, le choix des stratégies didactiques, la structuration des classes, la dynamique du groupe, les attitudes des enseignants) en ne tenant pas compte des aspects autres qui contribuent à l'efficacité de l'environnement d'apprentissage des classes multigrades.

Par la suite, les éléments non invoqués dans le cadre de notre recherche constituent les non-dits ou aspects cachés qui concourent à l'efficacité des écoles en zone rurale, ils sont principalement en lien avec les comportements tels que le mode de communication par exemple, la tenue de la discipline etc. De ce fait, les écoles en zone rurale mettent en place des

stratégies de gestion et de collaboration qui favorisent le développement des normes, des aptitudes et attitudes à adopter qui favorisent leur singularité leurs structurations et leur fonctionnement en les distinguant des autres types d'écoles, c'est ce qui peut être considéré ici comme la culture organisationnelle de ces écoles. Enfin, il est souhaité aux autres futurs chercheurs sur le sujet, d'utiliser un échantillon plus considérable et une méthodologie mixte ou quasi expérimentale pour mieux étudier la gouvernance des écoles en zone rurale et faire jaillir une forme de pilotage pertinent et bénéfique



## CONCLUSION GENERALE

Il était question dans notre étude d'explorer et de déterminer la relation existant entre la gestion des classes multigrades et l'efficacité du système scolaire en zone rurale. En d'autres termes, il s'agissait tout simplement de vérifier la relation qui existerait entre nos deux variables (expliquée et explicative). Il a donc pu être constaté que la gestion efficiente des classes multigrades doit prendre en compte des facteurs spécifiques nécessaires afin de réussir ce projet. Il est important de tenir compte des singularités qui caractérisent ces écoles atypiques. L'analyse de l'efficacité révèle qu'en tant que système qui se doit comme tous les autres systèmes s'être productif et recherché de meilleurs résultats, la gestion efficiente et efficace d'une classe multigrade doit encourager la motivation des tiers actants en mettant en avant des valeurs telles que l'initiative individuelle, la flexibilité, la prise en compte de capacités intellectuelles et psychologique, le partage d'une vision commune et le management participatif qui favorisent les conditions de réussite de l'efficacité scolaire. Pesqueux (2021) estime que la gestion efficace d'une école, comme toute organisation dépend de la qualité du management, du degré d'engagement des enseignants dans la définition et la poursuite des objectifs pédagogiques, de la qualité des relations entre enseignants/élèves, de la qualité du management administratif, de l'implication et de la participation de la communauté.

Freeman (1984) dans la théorie des partis prenantes s'intéresse à l'étude des liens spécifiques des causes à effet comme lien entre la gestion des attentes des partis prenantes et les situations qui faisaient défaut au concept de responsabilité sociétale des classes multigrades en décrivant les responsabilités du système éducatif envers les personnes et groupes qui contribuent et participent à leur gestion. Il a été dégagé l'hypothèse générale de la gestion des classes multigrades à un impact sur l'efficacité du système scolaire en zone rurale. Elle a généré trois hypothèses de recherche qui sont :

- HR1 : la motivation des enseignants des classes multigrades influence l'efficacité du système scolaire en zone rurale accepté dans les quatre sites
- HR2 : le style de management des classes multigrades influence l'efficacité du système scolaire en zone rurale également accepté dans les quatre sites
- HR3 : le choix des stratégies didactiques influence l'efficacité du système scolaire en zone rurale.

La recherche s'est adressée à un échantillon de 84 participants. La collecte de données s'est faite à l'aide du questionnaire. Au terme de cette étude, nous pouvons affirmer que la gestion des classes multigrades a un impact sur l'efficacité du système scolaire en zone rurale. Les enseignements qui en découlent sont les suivants :

- au niveau opérationnel : les écoles de formation des instituteurs doivent intégrer dans leurs programmes de formation des modules dédiés à la gestion des classes multigrades afin d'être suffisamment outillés intellectuellement et psychologiquement pour relever les défis que comporte la gestion de ces écoles atypiques, ainsi les enseignants de ces écoles ne seront plus des simples pédagogues mais des spécialistes de l'enseignement inclusif et participatif.
- au niveau méso : l'administration scolaire doit impliquer davantage les enseignants dans la prise de décision, compte tenu du fait qu'ils ont les acteurs majoritaires qui interagissent dans le processus l'administration doit davantage leur donner une place d'expression d'initiative et de flexibilité en veillant toutefois au respect de leurs devoirs et de leurs missions.
- au niveau macro : il est nécessaire d'établir une politique éducative qui encourage le style de management participatif en milieu scolaire. Ce qui implique l'élaboration d'un cadre législatif opérationnel en matière de gestion des écoles en zone rurales. Ce résultat trouve sa pertinence dans les travaux de la réunion de (2005) du groupe de haut niveau de l'Education Pour Tous qui préconise d'investir davantage dans l'éducation en zone rurale afin d'atteindre et servir avec succès les plus pauvres ceci à travers l'adoption de meilleures pratiques et de politiques qui leur soient bénéfiques. Il est également nécessaire au niveau stratégique de concevoir et de soutenir de façon urgente les stratégies ciblées, une approche intersectorielle et de partenariats forts pour mieux répondre à la diversité des situations et des besoins. Il est également nécessaire de soutenir et mettre en œuvre des stratégies de l'UNESCO des programmes de formation des maîtres novateurs où on observe un manque criard de la ressource enseignante. Il est également urgent de promouvoir la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage en prêtant une attention particulière aux stratégies visant à placer, soutenir et retenir des enseignants dûment qualifiés et formés dans les zones rurales, ainsi qu'à améliorer leurs conditions de travail, mettant en œuvre des mesures innovantes et en respectant la diversité et les singularités des communautés

## BIBLIOGRAPHIE

- Amado, G. (s.d). *Dynamique des communications dans les groupes*, 83.
- Anzieu D., Martin, J-Y. (1968). *La dynamique des groupes restreints*, PUF, 84
- Anzieu, D., Martin, J-Y. (2002). *La dynamique des groupes restreints*, 43.
- Bartoli, A. (1997). *Le management des organisations publiques*, Dunod,
- Bataillard T., Cortin, M., Debrabant, A., Desvignes, J., Rouchon J. (1995). *La mise en réseau des établissements : une réponse aux problèmes de ruralité*. travail collectif réalisé en cours de formation au centre national de formation des personnels d'inspection et de direction. Atelier territorial de l'académie de dijon.
- Benabou, R., Kramaze, F., & Prost, C. (2003). « Zones d'éducation prioritaire : quels moyens pour quels résultats ? Document de travail, *crest*, 2003(38)
- Benabou, R., Kramaze, F., & Prost, C. (2003). « Zones d'éducation prioritaire : « évaluation sur la période 1982-1992 », *Economie et Statistique*, 380
- Bion, Wilfried R. (2006). *Recherches sur les petits groupes*, (1965) PUF, 99.
- Bouveau, P, Et Rochex, J-Y. (1997). *Les ZEP, entre écoles et société*, CNDP. Hachette éducation
- Bouysse, V. (2002). *Les classes multigrades*, ministère de l'éducation nationale.
- Boykin (2000). *The talent development model of schooling*
- Briand J.-P., Chapoulie J.-M., Huguet F., Luc J.-N. & Prost, A. (1987). *L'enseignement primaire et ses extensions - 19e-20e siècles*. annuaire statistique. I.N.R.P. Economica, 1987
- Chanlat, J.-F. (2003). *In la motivation au travail dans les services publics*,
- Chapelier Jb, Roffat. D. (2011). *Groupe, contenance et créativité*, érès, 97.

- Charlot, B, Bautier, E, & Rochex, J-Y. (1998). *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Armand. Colin
- Chartier, A-M. (1995). « *Enseigner en Zep, l'épreuve de la réalité* », in *Zep patience et passions*, CRDP
- Circulaire 08/b1/1464/minedub/sg/demp du 22 aout 2014 portant modalité d'exécution du budget de fonctionnement des écoles maternelles et primaires publiques
- Circulaire 11/b1/1464/minedub/sg/demp du 22 aout 2014 relative au fonctionnement des écoles maternelles et primaires d'application
- Confemen (2018). Rapport périodique sur la qualité de l'éducation-2018, 140p;
- Delansheere G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, PUF, 96-97
- Derouet, J-L. (1992). *Ecole et justice de l'école de la république aux projets d'établissements*, Métailié
- Dubet, F., Duru-Bellat, M. (2004). « Qu'est-ce qu'une école juste ? », *Revue française de pédagogie*, 14(16), 105-114.
- Duru-Bellat, M. & Mingat, A. (2003). Nouvelles formes de régulation dans les systèmes éducatifs étrangers : autonomie et choix dans les établissements scolaires, *Revue française*, 2001.
- Duru-Bellat, M. Et Meuret, D. (2001). Nouvelles formes de régulation dans les systèmes éducatifs étrangers : autonomie et choix des établissements scolaires, *Revue française de pédagogie*, 135
- Duru-Bellat, M., & Mingat, A. (1988). Le déroulement de la scolarité : le contexte « fait des différences. *Revue française de sociologie*, 2964.
- Emery, Y. & Giauque, T. (s.d). *In la motivation au travail dans les services publics*,
- Falguière, J. (s.d). *Analyse de groupe et psychodrame*, erès, 30

- Feuzeu, F. (2020). Éducation sexuelle et parcours scolaire dans la zone d'éducation prioritaire de l'est cameroun. *IMJST*, 5(11), novembre-2020a(2020) sur [www.injsmt.org](http://www.injsmt.org)
- Feuzeu, F. (s.d). *La prévision es ressources matérielles et l'amélioration du rendement scolaire dans les zones rurales du cameroun*. Revue altergo, thème : évaluation du niveau de développement au cameroun et perspectives de pilotage, 001, juillet 220b sur [www.revue.alterego-cm.org](http://www.revue.alterego-cm.org)
- Gervais. M. (s.d). *Contrôle de gestion*, 6ème ed. economica, 103
- Giddens, A. (2007). *The constitution of society*, polity press.
- Glassman D. (1995). L'école réinventée ? le partenariat dans les zones d'éducation prioritaire
- Henriot-Van Zanten, A, (1990). *L'école et l'espace local : les enjeux des ZEP*, PUL.
- INS (2015). *Tendances, profil et déterminants de la pauvreté au Cameroun entre 2001 et 2014*, rapport de l'Ecam iv. Cameroun, 72
- INS (2018). *Enquête démographique et de santé*, 739
- John, P. (2011). *Making policy work londres*, Routledge
- Joutard, Ph., (1992). *Grande pauvreté et réussite scolaire, rapport au ministre de l'éducation nationale*.
- Kobiane. JF. (2006). *Ménages et scolarisation des enfants au Burkina Faso : à la recherche des déterminants de la demande scolaire*, 306
- Lascoumes, P. & J.C. Thoenig (dir). *Evaluation des politiques publiques*, harmattan
- Le Than Khoi. (1967). *L'industrie de l'enseignement*, les ed de minuit, 134.
- Legendre R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. eska (2<sup>ème</sup> édition, 476-477.
- Legrand, L. (1977). *Pour une politique démocratique de l'éducation*, PUF, coll. « pédagogie d'aujourd'hui »

- Leroy-Audouin C., Mingat A. (1995). *L'école primaire rurale en France : structure des classes, efficacité pédagogique et intégration au collège. Rapport pour la direction de la prévision du ministère de l'économie*. Institut de recherche en éducation de Dijon.
- Merle., P. (2002), l'humiliation des élèves dans l'institution scolaire contribution à une sociologie des relations maîtres-élèves, revue française de pédagogie, n°139, p31-51
- Meuret, D, (1999) Rawls, l'éducation et l'égalité des chances, 12p., in *la justice du système éducatif*, d. meuret, éd, de boeck
- MINEDUB (2021). *Conférence budgétaire 2021, mot du chef de la délégation du MINEDUB* ;
- MINEDUB (2022). *Rapport d'analyse des données du recensement scolaire 2020/2021*, 199
- MINEPAT (2022a). *Le conflit russo-ukrainien et l'économie camerounaise*, 01/2022, 14
- MINEPAT (2022b). *Rapport sur la mise en œuvre de la snd30 dans le secteur de l'éducation et de la formation*, 87;
- MINFI (2023), projet de loi de finances, minedub exercice 2023, 25p ;
- Mingat, A., & Ogier C. (1994). *Eléments pour une réflexion nouvelle sur l'école primaire en milieu rural*. savoir - janvier-mars 1994.
- Moisan, C. Et Simon J, (1997). *Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire*. PUF
- Moiseau, C., & Sion J. (1997). *Les déterminants de la réussite scolaire en éducation*, PUF, coll. « pédagogie d'aujourd'hui »
- Morri's, P. (1985). *Dynamique sociale et synthèse de formation*, un mfreo
- Noumba, I. (2008), « Un profil de l'abandon scolaire au cameroun », *revue d'économie du développement*, 16(1), 37-62 ;
- OCDE (2007), la budgétisation axée sur la performance dans les pays de l'OCDE.

- ONU (2022). *Pré-sommet sur la transformation de l'éducation pour les ministères en charge de l'éducation du 28-30 juin 2022 au siège de l'UNESCO à paris*, 6
- Peignard & Van Zanten, A. (1998), « zones d'éducation prioritaires », cahiers 285, 69-75.
- Prost, A. (2003).in *école et égalité*, colloque de brive.
- Rapport (2021). *Suivi des engagements de financement domestique de l'éducation : analyse et suivi budgétaire* ; 36;
- Rawls, J. (s.d). *Théorie de la justice*, seuil
- RESEN (2019), diagnostic du secteur de l'éducation et de la formation du Cameroun, 200
- RESEN (2019). Diagnostic du secteur de l'éducation et de la formation du cameroun, 200p ;
- Revue française de pédagogie* 73, n ° spécial, octobre–novembre-décembre 1985 : enseignement et monde rural.
- Ricœur, P, (1998) « *éthique et politique* » in *du texte à l'action*, le seuil, 1986, rééd
- Scheerens, J. (2001). *School effectiveness in developing countries, school effectiveness research*, falmer press, 12
- Scheerns, J. (2001). *Improving school effectiveness*, UNESCO, international institute for educational planning-68
- T. Duvilliers & J.-L. Genard & A. Piraux (eds), l'harmattan, collection « logiques de gestion », paris, 2003, définit le managérialisme comme un « système de description, d'explication et d'interprétation du monde à partir des catégories de la gestion privée »
- Thelot, C. (dir), (2004). *Pour la réussite de tous*, rapport de la commission de Kessler,
- Tsafack, G. (2004). *Méthodologie de la recherche*, CEPER
- UNESCO (2011). *Le financement de l'éducation en Afrique subsaharienne : relever les défis de l'expansion, de l'équité*,

UNESCO (2015). *Mesurer la réponse du secteur de l'éducation au Vih et au Sida : soutenir la collecte au niveau national pour les indicateurs de base*, 81;

UNHCR (2022). Statistiques des personnes relevant de la compétence du hcr, 4p ;

Van Zanten, A, (2001), *l'école de la périphérie : scolarisation et ségrégation en banlieue*, paris

Van Zanten, A, (2004) *les politiques d'éducation*, paris, puf, coll., »que sais-je ? »

weiner, b. (1985) *an attribution theory of achievement motivation and emotion psychological review*,92,4,548-573.

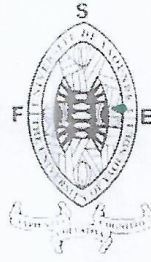
Woloshuck, D. (2014). *Education de qualité*. sur [http:// perspectives.cff-fce.ca/fr/article/302](http://perspectives.cff-fce.ca/fr/article/302).



## **ANNEXES**

Annexe 1 : Autorisations de recherche

REPUBLIQUE DU CAMEROUN  
\*\*\*\*\*  
Paix – Travail – Patrie  
\*\*\*\*\*  
UNIVERSITE DE YAOUNDE I  
\*\*\*\*\*  
FACULTE DES SCIENCES DE  
L'EDUCATION  
\*\*\*\*\*  
DEPARTEMENT DE CURRICULA  
ET EVALUATION



REPUBLIC OF CAMEROON  
\*\*\*\*\*  
Peace – Work – Fatherland  
\*\*\*\*\*  
UNIVERSITY OF YAOUNDE I  
\*\*\*\*\*  
FACULTY OF EDUCATION  
\*\*\*\*\*  
DEPARTMENT OF CURRICULUM  
AND EVALUATION

Le Doyen  
The Dean

N°.....36...../23/UYI/FSE/VDSSE

**AUTORISATION DE RECHERCHE**

Je soussigné, Professeur **BELA Cyrille Bienvenu**, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I, certifie que l'étudiante **MEKONG ZEH Deraine Ornella**, Matricule 21V3244 est inscrite en Master II à la Faculté des Sciences de l'Education, Département : *CURRICULA ET EVALUATION*, filière : *MANAGEMENT DE L'EDUCATION*, Option : *ADMINISTRATION DES ETABLISSEMENTS SCOLAIRES*.

L'intéressée doit effectuer des travaux de recherche en vue de la préparation de son diplôme de Master. Elle travaille sous la direction du **Pr. MBGWA Vandelin**. Son sujet est intitulé : « *Gestion des effectifs des grands groupes et comportement pédagogique de l'enseignant* ».

Je vous saurai gré de bien vouloir la recevoir et mettre à sa disposition toutes les informations susceptibles de l'aider à conduire ses travaux de recherches.

En foi de quoi, cette autorisation de recherche lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit /.



11 JAN 2023

le.....

Pour le Doyen et par ordre

Le Vice-Doyen

NRG  
REPUBLIQUE DU CAMEROUN  
Paix-Travail-Patrie  
\*\*\*\*\*  
MINISTRE DE L'EDUCATION DE BASE  
\*\*\*\*\*  
DELEGATION REGIONALE DU SUD  
\*\*\*\*\*  
DELEGATION DEPARTEMENTALE  
DE DJA ET LOBO  
\*\*\*\*\*  
B.P. 275 SANGMELIMA  
Tel. 242288394



REPUBLIC OF CAMEROON  
Peace-Work - Fatherland  
\*\*\*\*\*  
MINISTRY OF BASIC EDUCATION  
\*\*\*\*\*  
REGIONAL DELEGATION FOR THE SOUTH  
\*\*\*\*\*  
DIVISIONAL DELEGATION OF DJA AND LOBO  
\*\*\*\*\*  
P.O: 275 SANGMELIMA  
Phone: 242 288394

N° 77 /22-23/ L/MINEDUB/DREB-S/DDEB-DL/SGMA

Sangmélima, le 23 JAN 2023

LE DELEGUE DEPARTEMENTAL  
DE L'EDUCATION DE BASE DE DJA ET LOBO  
-SANGMELIMA-

A  
TOUS LES DIRECTEURS DES ECOLES PUBLIQUES DE LA  
ZONE RURALE DE SANGMELIMA

*Objet : Autorisation de recherche dans les écoles  
primaires l'Arrondissement de Sangmélima.*

Suite à la demande d'autorisation de recherche dans les écoles primaires de l'Arrondissement de Sangmélima dans le cadre du projet de recherche intitulé : « Gestion des classes multigrades et efficacité du système scolaire en zone rurale », de l'étudiante MEKONG ZEH Deraine Ornella, Matricule 21V3244, inscrite en Master II à la Faculté des Sciences de l'Education,

J'ai l'honneur de marquer mon accord de principe pour la conduite de cette étude dans les écoles primaires de l'Arrondissement de Sangmélima qui vise à effectuer les travaux de recherche en vue de la préparation de son diplôme de Master.

Je vous saurais gré de bien vouloir la recevoir et mettre à sa disposition toutes les informations susceptibles de l'aider à conduire ses travaux de recherche.

Je tiens à la main haute au respect strict des présentes instructions.

AMPLIATIONS :

Préfet DL SGMA  
DREB SUD  
Archives Chrono

LE DELEGUE DEPARTEMENTAL,



*Ng'o Sang Albert*  
PENI - Hors Echelle

Annexe 2 : Questionnaire de recherche  
UNIVERSITE DE YAOUNDE I

\*\*\*\*\*

FACULTE DES SCIENCES DE  
L'EDUCATION



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

\*\*\*\*\*

FACULTY OF SCIENCES OF  
EDUCATION

Madame/Monsieur

Dans le cadre de nos recherches pour la rédaction de notre mémoire Master 2 filière Management de l'éducation dans la faculté des sciences de l'éducation, nous vous prions d'apporter votre contribution en acceptant de nous accorder le temps afin de remplir nos questionnaires portant sur la gestion des classes multigrades et l'efficacité du système scolaire en zone rurale. Votre identité restera anonyme. Consentez-vous à répondre librement aux questions suivantes. Oui\_\_\_ Non\_\_\_

### QUESTIONS SOCIO DEMOGRAPHIQUES :

Genre : masculin\_\_\_ féminin\_\_\_

Age : 30-35 ans\_\_\_ ; 35-40 ans\_\_\_ ; 40 et plus\_\_\_

Situation matrimoniale : célibataire\_\_\_ ; marié(e)\_\_\_ ; divorcé(e) ; Veuf/veuve\_\_\_

Expérience professionnelle : 1-10 ans\_\_\_ ; 11-20 ans\_\_\_ ; 21 ans et plus\_\_\_

Grade : Instituteur contractuel\_\_\_ ; Fonctionnaire\_\_\_

**INSTRUCTIONS** : bien vouloir lire attentivement chaque question ou proposition puis choisir la réponse adéquate qui corresponde au numéro et remplir la réponse juste devant l'espace réservé.

## **VARIABLE INDEPENDANTE : GESTION DES CLASSES MULTIGRADES**

### **I- la motivation des enseignants**

#### **Motivation extrinsèque**

1-Recevez-vous des gratifications durant l'année académique ? 1) toujours\_\_\_\_ ;2) parfois\_\_\_\_ ;3) jamais\_\_\_\_\_

2-Avez-vous droit à des récompenses ? ) 1) Toujours\_\_\_\_ ;2) parfois\_\_\_\_ ;3) jamais\_\_\_\_\_

3-Etes-vous animés par l'autodétermination et le besoin de vous intégrer ? 1) Toujours\_\_\_\_ ;2) parfois\_\_\_\_ ;3) jamais\_\_\_\_\_

#### **Motivation intrinsèque**

4-Etes-vous à la recherche d'efficacité durant votre travail ? 1) Toujours\_\_\_\_ ;2) parfois\_\_\_\_ ;3) jamais\_\_\_\_\_

5-Visez-vous la construction une construction personnelle ainsi que la valorisation de votre environnement d'apprentissage ? 1) Toujours\_\_\_\_ ;2) parfois\_\_\_\_ ;3) jamais\_\_\_\_\_

#### **Amotivation**

6-Avez-vous de la résignation et une perte d'intérêt pour votre métier ? 1) Toujours\_\_\_\_ ;2) parfois\_\_\_\_ ;3) jamais\_\_\_\_\_

7-Mesurez-vous la contingence entre vos actions et leurs conséquences dans l'exercice de votre métier ? 1) Toujours\_\_\_\_ ;2) parfois\_\_\_\_ ;3) jamais\_\_\_\_\_

## **II-LE Style de management**

### **Style directif**

8-Au sein de votre classe donnez-vous des ordres ? 1) Toujours\_\_\_\_ ;2) parfois\_\_\_\_ ;3) jamais\_\_\_\_\_

9- sanctionnez-vous et établissez-vous clairement des règles à suivre ? 1) Toujours\_\_\_\_ ;2) parfois\_\_\_\_ ;3) jamais\_\_\_\_\_

### **Style participatif**

10- Associez-vous les parents d'élèves à la gestion de la classe ? 1) Toujours\_\_\_\_ ;2) parfois\_\_\_\_ ;3) jamais\_\_\_\_\_

11- Leurs confiez-vous des responsabilités ? 1) Toujours\_\_\_\_ ;2) parfois\_\_\_\_ ;3) jamais\_\_\_\_\_

12- Encouragez-vous et acceptez-vous l'existence de tuteurs ? 1) Toujours\_\_\_\_ ;2) parfois\_\_\_\_ ;3) jamais\_\_\_\_\_

### **Le style non directif**

14- Permettez-vous aux élèves de prendre des initiatives? 1) Toujours\_\_\_\_ ;2) parfois\_\_\_\_ ;3) jamais\_\_\_\_\_

15- Permettez-vous une certaine liberté et un laisser faire durant leur formation et dans le cadre leur apprentissage ? 1) Toujours\_\_\_\_ ;2) parfois\_\_\_\_ ;3) jamais\_\_\_\_\_

## **III-Choix stratégiques didactiques**

### **Forme expositive**

16- Dicter-vous et optez-vous pour les résumés ? 1) Toujours\_\_\_\_ ;2) parfois\_\_\_\_ ;3) jamais\_\_\_\_\_

### **Forme dialogue**

17-Organisez-vous des espaces d'échanges avec les élèves entre eux ? 1) Toujours\_\_\_\_ ;2) parfois\_\_\_\_ ;3) jamais\_\_\_\_\_

18-Organisez-vous des espaces d'échanges avec les parents et les élèves ? 1) Toujours\_\_\_\_ ;2) parfois\_\_\_\_ ;3) jamais\_\_\_\_\_

### **Forme de recherche**

19-Suscitez-vous l'esprit de recherche et de quête individuelle et même en micro groupe chez vos élèves ? 1) Toujours\_\_\_\_ ;2) parfois\_\_\_\_ ;3) jamais\_\_\_\_\_

20-Encoouragez vous la présentation des travaux devant le groupé classe ? 1) Toujours\_\_\_\_ ;2) parfois\_\_\_\_ ;3) jamais\_\_\_\_\_

## **VARIABLE DEPENDANTE : EFFICACITE DU SYSTEME SCOLAIRE EN ZONE RURALE**

### **IV-Efficacité interne**

#### **Couverture des programmes de toutes les disciplines, niveau d'encadrement durant l'année académique, réussite au CEP**

21-Etes-vous satisfaites du taux de réussite aux examens en fin d'année ? 1) Toujours\_\_\_\_ ;2) parfois\_\_\_\_ ;3) jamais\_\_\_\_\_

#### **Réussite de passage en classe supérieure, élèves qui terminent la dernière année et sont inscrits au CM2**

22-Etes-vous satisfait du taux d'achèvement en fin d'année ? 1) Toujours\_\_\_\_ ;2) parfois\_\_\_\_ ;3) jamais\_\_\_\_\_

**Profil de scolarisation et de rétention, nombre moyen par salle de classe, conditions d'apprentissage**

23-Le taux d'admission en fin d'année est-il celui en fin d'année ? 1) Toujours\_\_\_\_ ;2) parfois\_\_\_\_ ;3) jamais\_\_\_\_\_

**V-Efficacité externe**

**Nouvelles compétences acquises**

24-Etes-vous satisfait du taux d'achèvement personnel des élèves après formation ? 1) Toujours\_\_\_\_ ;2) parfois\_\_\_\_ ;3) jamais\_\_\_\_\_

**Diplômés en activité et qualité de vie des élèves formation**

25-Le taux de réussite hors système des élèves après leur formation reçues au sein de ces classes est-il satisfaisant ?

***Merci pour votre participation !!!***



Annexe 3 : Arrêté fixant le calendrier scolaire 2022-2023

*Département de Mambé*  
*Substitutrice Principale de*  
*Classe Conceptionnelle*

REPUBLIQUE DU CAMEROUN PAIX – TRAVAIL - PATRIE

ARRÊTÉ CONJOINT N° 120/13/1464 /AC/MINEDUB/MINESEC DU 11<sup>th</sup> 9<sup>th</sup> AUG 2022  
fixant le calendrier de l'année scolaire 2022/2023 en République du Cameroun.

LE MINISTRE DE L'ÉDUCATION DE BASE,  
LE MINISTRE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES,

Vu la Constitution ;  
Vu le décret n° 2011/408 du 09 décembre 2011 portant organisation du Gouvernement, modifié et complété par le décret n° 2018/190 du 02 mars 2018 ;  
Vu le décret n° 2012/267 du 11 juin 2012 portant organisation du Ministère des Enseignements Secondaires ;  
Vu le décret n° 2012/268 du 11 juin 2012 portant organisation du Ministère de l'Éducation de Base ;  
Vu le décret n° 2019/001 du 04 janvier 2019 portant nomination du Premier Ministre, Chef du Gouvernement ;  
Vu le décret n° 2019/002 du 04 janvier 2019 portant réaménagement du Gouvernement,

**ARRÊTENT :**  
**CHAPITRE I**  
**DES DISPOSITIONS GÉNÉRALES**

**ARTICLE 1.-** (1) Le présent arrêté fixe le calendrier de l'année scolaire 2022/2023 en République du Cameroun.  
(2) Dans tous les établissements scolaires publics et privés de la République du Cameroun, l'année scolaire 2022/2023 commence le lundi 05 septembre 2022 à 7 heures 30 minutes et s'achève le vendredi 28 juillet 2023 à 15 heures 30 minutes.

**ARTICLE 2.-** (1) En raison de la pandémie du COVID 19 et des autres types d'urgences humanitaires actuellement en cours au Cameroun, les activités d'enseignement/apprentissage seront organisées en présentiel et/ou à distance.  
(2) S'agissant des activités d'enseignement/apprentissage en présentiel, elles concernent celles organisées au sein des écoles des collèges et lycées à l'intention des apprenants d'un niveau pédagogique homogène ou hétérogène, selon les cas.  
(3) Les activités d'enseignement/apprentissage à distance seront déployées selon les modalités ci-après :

- les activités d'enseignement /apprentissage par internet ;
- les activités d'enseignement /apprentissage par la radio ;
- les activités d'enseignement /apprentissage par la télévision ;

SERVICES DU PREMIER MINISTRE	
VISA	
007281	11 <sup>th</sup> 9 <sup>th</sup> AUG 2022
PRIME MINISTER'S OFFICE	

**CALENDRIER DE L'ANNEE SCOLAIRE 2022-2023**  
**2022-2023 SCHOOL CALENDAR**

N°	SEMAINES/WEEKS	CONTENUS ET INTERRUPTIONS DES CLASSES/CONTENT AND BREAK PERIODS	OBSERVATIONS/REMARKS		
<b>1<sup>er</sup> TRIMESTRE/1st TERM</b>					
01	05 sept - 09 sept 2022	<b>APPRENTISSAGE DES RESSOURCES / KNOWLEDGE ACQUISITION</b>  <b>ACTIVITES D'INTEGRATION/ASSIMILATION ACTIVITIES</b> (soit 420 heures d'enseignement /apprentissage minimum/ At least 420 teaching/ learning hours)  <b>EVALUATIONS/ASSESSMENT</b>  <b>REMIEDIATION/ REMEDIAL WORK</b>	The evaluation period is not imposed. Each school shall adapt according to its syllabus coverage. Meanwhile, remedial work must be done imperatively after evaluation.  La période des évaluations n'est pas impérative. Chaque établissement s'adaptera en fonction de son évolution. Les remédiations par contre doivent se faire impérativement après les évaluations.		
02	12 sept - 16 sept 2022				
03	19 sept - 23 sept 2022				
04	26 sept - 30 sept 2022				
05	03 oct - 07 oct 2022				
06	10 oct - 14 oct 2022				
07	17 oct - 21 oct 2022				
08	24 oct - 28 oct 2022				
09	31 oct - 04 nov 2022				
10	07 nov - 11 nov 2022				
11	14 nov - 18 nov 2022				
12	21 nov - 25 nov 2022				
<b>2<sup>e</sup> TRIMESTRE/2nd TERM</b>					
01	28 nov - 02 dec 2022	<b>APPRENTISSAGE DES RESSOURCES/ KNOWLEDGE ACQUISITION</b>  <b>ACTIVITES D'INTEGRATION/ASSIMILATION ACTIVITIES</b>			
02	05 dec - 09 dec 2022				
03	12 dec - 16 dec 2022				
19 dec 2022 - 03 jan 2023 <i>1<sup>ère</sup> INTERRUPTION/1st BREAK</i>					
04	03 Jan - 06 jan 2023	<b>APPRENTISSAGE DES RESSOURCES /KNOWLEDGE ACQUISITION</b>  <b>ACTIVITES D'INTEGRATION/ASSIMILATION ACTIVITIES</b> (soit 420 heures d'enseignement /apprentissage minimum/ At least 420 teaching/ learning hours)  <b>EVALUATIONS/ASSESSMENT</b>  <b>REMIEDIATION/ REMEDIAL WORK</b>  <i>Semaine de la jeunesse/Youth Week : 6-11 Fév/feb 2023</i> <i>Semaine nationale du bilinguisme/National Week of Bilingualism : 27 Jan - 03 fév/feb 2023</i>	The evaluation period is not imposed. Each school shall adapt according to its syllabus coverage. Meanwhile, remedial work must be done imperatively after evaluation.  La période des évaluations n'est pas impérative. Chaque établissement s'adaptera en fonction de son évolution. Les remédiations par contre doivent se faire impérativement après les évaluations.		
05	09 jan - 13 jan 2023				
06	16 jan - 20 jan 2023				
07	23 jan - 27 jan 2023				
08	30 jan - 03 fév/feb 2023				
09	06 fév/feb - 10 fév/feb 2023				
10	13 fév/feb - 17 fév/feb 2023				
11	20 fév/feb - 24 fév/feb 2023				
12	27 fév/feb - 03 mar 2023				
<b>3<sup>e</sup> TRIMESTRE/3rd TERM</b>					
01	06 mar - 10 mar 2023			<b>APPRENTISSAGE DES RESSOURCES / KNOWLEDGE ACQUISITION</b>  <b>ACTIVITES D'INTEGRATION/ ASSIMILATION ACTIVITIES;</b> <b>EVALUATIONS/ ASSESSMENTS</b> <b>REMIEDIATION/REMEDIAL WORK</b> (soit 175 heures d'enseignement /apprentissage minimum / At least 175 teaching/ learning hours)	The evaluation period is not imposed. Each school shall adapt according to its syllabus coverage. Meanwhile, remedial work must be done imperatively after evaluation.  La période des évaluations n'est pas impérative. Chaque établissement s'adaptera en fonction de son évolution. Les remédiations par contre doivent se faire impérativement après les évaluations.
02	13 mar - 17 mar 2023				
03	20 mar - 24 mar 2023				
04	27 mar - 31 mar 2023				
05	03 avr/apr - 07 avr/apr 2023				
31 mar - 17 avr/apr 2023 : <i>2<sup>ème</sup> INTERRUPTION/2nd BREAK (Pâques/Easter : 09 avr/Avril 2023)</i>					
06	17 avr/apr - 21 avr/apr 2023	<b>APPRENTISSAGE DES RESSOURCES-TEACHING/ KNOWLEDGE ACQUISITION;</b>  <b>ACTIVITES D'INTEGRATION/ ASSIMILATION ACTIVITIES;</b> <b>ÉVALUATIONS/ ASSESSMENTS (soit 245 heures d'enseignement /apprentissage minimum At least 245 teaching/ learning hours)</b>  <i>Début Ramadan : 22/ 23/Mars/March 2023</i> <i>Fête nationale/National Day : 20 Mai/May 2023</i> <i>Ascension : 18 Mai/May 2023</i>	The evaluation period is not imposed. Each school shall adapt according to its syllabus coverage. Meanwhile, remedial work must be done imperatively after evaluation.  La période des évaluations n'est pas impérative. Chaque établissement s'adaptera en fonction de son évolution. Les remédiations par contre doivent se faire impérativement après les évaluations.		
07	24 avr/apr - 28 avr/apr 2023				
08	01 mai/may - 05 mai/May 2023				
09	08 mai/may - 12 mai/May 2023				
10	15 mai/may - 19 mai/May 2023				
11	22 mai/may - 26 mai/May 2023				
12	29 mai/may-02 juin/June 2023				
Du 15 mai/May - 28 jul/Jul 2023 : EXAMENS OFFICIELS ET RESULTATS/OFFICIAL EXAMINATIONS AND RESULTS					
Du 31 jul/Jul - 28 août/Aug 2023 : CONGE DU PERSONNEL ENSEIGNANT/ HOLYDAYS FOR TEACHING STAFF					

SERVICES DU PREMIER MINISTRE  
**VISA**  
10      007281      18 AOU 2022  
**PRIME MINISTER'S OFFICE**

Annexe 4 : Khi-deux

v	$\alpha = 0.05$	$\alpha = 0.01$	$\alpha = 0.001$
1	3.84	6.64	10.83
2	5.99	9.21	13.82
3	7.82	11.35	16.27
4	9.49	13.28	18.47
5	11.07	15.09	20.52
6	12.59	16.81	22.46
7	14.07	18.48	24.32
8	15.51	20.09	26.13
9	16.92	21.67	27.88
10	18.31	23.21	29.59
11	19.68	24.73	31.26
12	21.03	26.22	32.91
13	22.36	27.69	34.53
14	23.69	29.14	36.12
15	25.00	30.58	37.70
16	26.30	32.00	39.25
17	27.59	33.41	40.79
18	28.87	34.81	42.31
19	30.14	36.19	43.82
20	31.41	37.57	45.32
21	32.67	38.93	46.80
22	33.92	40.29	48.27
23	35.17	41.64	49.73
24	36.42	42.98	51.18
25	37.65	44.31	52.62
26	38.89	45.64	54.05
27	40.11	46.96	55.48
28	41.34	48.28	56.89
29	42.56	49.59	58.30
30	43.77	50.89	59.70
31	44.99	52.19	61.10
32	46.19	53.49	62.49
33	47.40	54.78	63.87
34	48.60	56.06	65.25
35	49.80	57.34	66.62
36	51.00	58.62	67.99
37	52.19	59.89	69.35
38	53.38	61.16	70.71
39	54.57	62.43	72.06

1

40	55.76	63.69	73.41
41	56.94	64.95	74.75
42	58.12	66.21	76.09
43	59.30	67.46	77.42
44	60.48	68.71	78.75
45	61.66	69.96	80.08
46	62.83	71.20	81.40
47	64.00	72.44	82.72
48	65.17	73.68	84.03
49	66.34	74.92	85.35
50	67.51	76.15	86.66
51	68.67	77.39	87.97
52	69.83	78.62	89.27
53	70.99	79.84	90.57
54	72.15	81.07	91.88
55	73.31	82.29	93.17
56	74.47	83.52	94.47
57	75.62	84.73	95.75
58	76.78	85.95	97.03
59	77.93	87.17	98.34
60	79.08	88.38	99.62
61	80.23	89.59	100.88
62	81.38	90.80	102.15
63	82.53	92.01	103.46
64	83.68	93.22	104.72
65	84.82	94.42	105.97
66	85.97	95.63	107.26
67	87.11	96.83	108.54
68	88.25	98.03	109.79
69	89.39	99.23	111.06
70	90.53	100.42	112.31
71	91.67	101.62	113.56
72	92.81	102.82	114.84
73	93.95	104.01	116.08
74	95.08	105.20	117.35
75	96.22	106.39	118.60
76	97.35	107.58	119.85
77	98.49	108.77	121.11
78	99.62	109.96	122.36
79	100.75	111.15	123.60
80	101.88	112.33	124.84
81	103.01	113.51	126.09

82	104.14	114.70	127.33
83	105.27	115.88	128.57
84	106.40	117.06	129.80
85	107.52	118.24	131.04
86	108.65	119.41	132.28
87	109.77	120.59	133.51
88	110.90	121.77	134.74
89	112.02	122.94	135.96
90	113.15	124.12	137.19
91	114.27	125.29	138.45
92	115.39	126.46	139.66
93	116.51	127.63	140.90
94	117.63	128.80	142.12
95	118.75	129.97	143.32
96	119.87	131.14	144.55
97	120.99	132.31	145.78
98	122.11	133.47	146.99
99	123.23	134.64	148.21
100	124.34	135.81	149.48

## TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE .....	i
DEDICACE .....	iii
REMERCIEMENTS .....	iv
LISTE DES ABREVIATIONS .....	v
LISTE DES TABLEAUX .....	vi
RESUME .....	vii
ABSTRACT .....	viii
INTRODUCTION GENERALE.....	1
0.1.    Contexte et justification de l'étude .....	4
0.1.1.    Contexte de l'étude.....	4
0.1.2.    Justification de l'étude.....	6
0.2.    Position et formulation du problème de recherche .....	6
0.3.    Questions de recherche .....	9
0.3.1.    La question principale .....	9
0.3.2.    Questions spécifiques .....	9
0.4.    Objectifs de l'étude.....	9
0.4.1.    Objectif général de l'étude.....	9
0.4.2.    Objectifs spécifiques .....	9
0.5.    Originalité et pertinence de la recherche.....	10
0.5.1.    Originalité de l'étude.....	10
0.5.2.    Pertinence de l'étude .....	12
0.6.    Délimitation de l'étude.....	13
0.6.1.    Délimitation conceptuelle.....	13
0.6.1.1.    Classes multigrades .....	13
0.6.1.2.    Efficacité du système scolaire.....	14
0.6.2.    Délimitation spatio-temporelle .....	15
0.7.    Plan de présentation du mémoire.....	16
PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE .....	17
CHAPITRE 1 : EFFICACITE DU SYSTEME SCOLAIRE EN ZONE RURALE.....	18
1.1.    Le concept d'efficacité en éducation .....	18
1.1.1.    L'efficacité externe.....	19

1.1.2.	Efficacité interne .....	21
1.2.	Le concept d'efficience .....	22
1.3.	Le concept d'équité.....	23
1.3.1.	Equité des ressources.....	25
1.3.2.	Zone rurale et précarité des ressources.....	28
1.4.	Congruence entre les concepts d'efficience, d'efficacité et d'équité. ....	32
1.5.	Approche théorique de l'efficacité .....	34
1.5.1.	Le new-public management.....	35
CHAPITRE 2 : GESTION DES CLASSES MULTIGRADES.....		39
2.1.	Classes multigrades.....	39
2.1.1.	La classe multigrade comme un groupe .....	42
2.1.2.	La classe multigrade comme un groupe restreint.....	45
2.1.3.	La classe multigrade comme un système. ....	46
2.1.4.	La classe multigrade comme un néo groupe : L'école à classe unique.....	48
2.1.5.	La classe multigrade comme une culture en zone rurale.....	49
2.2.	Caractéristique de la ruralité.....	50
2.2.1.	Ruralité et Urbanité .....	51
2.2.1.1.	Ruralité .....	51
2.2.1.2.	L'urbanité .....	55
2.2.2.	Caractéristiques des écoles en zone rurale.....	56
2.2.3.	Le rôle de la communauté.....	60
2.2.4.	Le concept de politique publique .....	62
2.2.5.	Le concept de politique publique en éducation.....	63
2.2.6.	Les classes multigrades comme une action publique en éducation .....	65
2.2.7.	La classe multigrade comme une action prioritaire en zone rurale.....	66
2.2.8.	Le concept d'éducation prioritaire .....	68
2.3.	Cohérence et synergie entre éducation prioritaire et qualité de l'éducation. ....	70
2.4.	Approches théoriques de la gestion des classes multigrades .....	70
DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE.....		83
CHAPITRE 3 : CADRE METHODOLOGIQUE DE L'ETUDE.....		84
3.1.	Rappel de la question de recherche.....	84
3.2.	Hypothèse générale de recherche .....	85
3.2.1.	Définition de la variable indépendante.....	85

3.2.2.	Variable dépendante : efficacité du système scolaire.....	87
3.3.	Hypothèses spécifiques de recherche.....	87
3.3.1.	Opérationnalisation de la variable dépendante. ....	89
3.4.	Type d'étude.....	90
3.5.	Sites de l'étude.....	90
3.6.	Population d'étude. ....	91
3.6.1.	Justification de la population de l'étude. ....	91
3.6.2.	Critères de sélection .....	91
3.6.3.	Technique d'échantillonnage .....	92
3.7.	Outils de collecte de données .....	93
3.7.1.	Justification du choix du questionnaire .....	93
3.7.2.	Construction du questionnaire .....	94
3.7.2.1.	La pré-enquête .....	94
3.7.2.2.	Le pré-test .....	94
3.7.3.	Description du questionnaire. ....	96
3.7.4.	Présentation du questionnaire. ....	98
3.7.5.	Modèle du questionnaire .....	98
3.7.6.	Administration du questionnaire .....	99
3.8.	Technique et procédure de collecte de données .....	100
3.8.1.	Difficultés rencontrées.....	100
3.9.	Technique d'analyse .....	100
3.9.1.	Analyse descriptive .....	100
3.9.2.	Les tris à plats .....	101
3.9.3.	Les tris croisés.....	101
3.9.4.	Le codage des données. ....	104
<b>TROISIEME PARTIE : CADRE OPERATOIRE .....</b>		<b>105</b>
<b>CHAPITRE 4 : PRESENTATION DES DONNEES ET ANALYSE DES RESULTATS .....</b>		<b>106</b>
4.1.	Identification des répondants.....	106
4.2.	Analyse descriptive des résultats.....	107
4.2.1.	La motivation des enseignants .....	107
4.2.2.	Le style de management .....	108
4.2.3.	Le choix des stratégies didactiques. ....	109
4.2.4.	Efficacité interne .....	110



4.2.5.	Efficacité externe .....	111
4.3.	Vérification des hypothèses de recherche .....	111
4.3.1.	Vérification de la première hypothèse de recherche .....	111
4.3.2.	Vérification de la deuxième hypothèse de recherche.....	113
4.3.3.	Vérification de la troisième hypothèse de recherche .....	115
4.3.4.	Synthèse des résultats.....	117
CHAPITRE 5 : INTERPRETATION DES RESULTATS ET PERSPECTIVES.....		119
5.1.	Rappel des données empiriques et théoriques .....	119
5.1.1.	Rappel des données empiriques .....	119
5.1.2.	Rappel des données théoriques .....	120
5.2.	Interprétations des résultats .....	120
5.2.1.	Interprétation de l'hypothèse de recherche N°1 acceptée : Il existe un lien entre la motivation des enseignants des classes multigrades et l'efficacité du système scolaire en zone rurale. ....	120
5.2.2.	Interprétation de l'hypothèse N°2 acceptée : Il existe un lien entre le style de management et l'efficacité du système scolaire en zone rurale. ....	121
5.2.3.	Interprétation de l'hypothèse N°3 acceptée : Il existe un lien entre le choix des stratégies didactiques et l'efficacité.....	121
5.3.	Perspectives .....	122
5.3.1.	Perspectives théoriques .....	122
5.3.2.	Perspectives professionnelles.....	124
5.3.2.1.	Perspectives dans la gouvernance éducative .....	124
5.3.2.2.	Perspectives professionnelles .....	124
5.4.	Limites de l'étude et perspectives de recherche. ....	125
CONCLUSION GENERALE.....		128
BIBLIOGRAPHIE .....		viii
ANNEXES .....		xiv