

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



THE UNIVERSITY OF YAOUNDÉ I

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

DOCTORAL RESEARCH AND TRAINING
UNIT IN SCIENCES OF EDUCATION AND
EDUCATIONAL ENGINEERING

RÉPONSES STRATÉGIQUES DANS LA MISE EN ŒUVRE DES POLITIQUES PUBLIQUES DE LA DECENTRALISATION ET ENGAGEMENT PROFESSIONNEL DE LA COMMUNAUTÉ ÉDUCATIVE.

THÈSE PRÉSENTÉE ET *SOUTENU LE 22 AVRIL 2024* EN VUE DE L'OBTENTION
DU DOCTORAT Ph/ D. EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Par :

Marthe Irène FIOKO MANGA

Filière : Management de l'Éducation

Spécialité : Conception et Évaluation des Projets Éducatifs

Matricule : 14Y3099

Devant le jury composé ainsi qu'il suit :

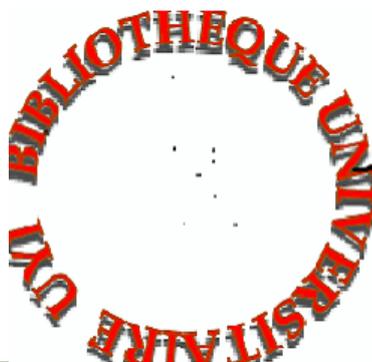
- **Président :** LEKA ESSOMBA ARMAND (PR/UIYI)

- **Rapporteur :** FONKOUA Pierre (PR/UIYI)

- **Membre :** EVOUNA JACQUES (MC/UIYI)

DJEUMENI TCHAMABE MARCELINE (MC/UIYI)

NKELZOCK KOMTSINDI (MC/UIYI)



Avril 2024

SOMMAIRE

DÉDICACE	iv
REMERCIEMENTS.....	v
LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES.....	vi
LISTE DES TABLEAUX.....	vii
RÉSUMÉ	viii
ABSTRACT.....	ix
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
PARTIE 1 : CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE	12
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE	13
1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION	14
1.2. FORMULATION ET POSITION DU PROBLÈME.....	29
1.3. QUESTION DE RECHERCHE	39
1.4. OBJECTIFS DE L'ÉTUDE.....	42
1.5. INTÉRÊTS/PERTINENCE DE L'ÉTUDE.....	42
1.6 DÉLIMITATION DU CHAMP EMPIRIQUE ET THÉMATIQUE DE L'ÉTUDE .	45
CHAPITRE 2 : VÉCU DE LA DÉCENTRALISATION DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF CAMEROUNAIS	48
2.1. DÉFINITION CONCEPTUELLE DE L'ÉTUDE	49
2.2. VÉCU DU PROCESSUS DE LA DÉCENTRALISATION : UNE ANALYSE DE SON ÉVOLUTION AU CAMEROUN	74
2.3. MISE EN ŒUVRE DE LA DÉCENTRALISATION À L'ÉDUCATION DE BASE : MYTHE OU RÉALITÉ ?.....	81
CHAPITRE 3 : POLITIQUES PUBLIQUES AU CŒUR DU PROCESSUS DE LA DÉCENTRALISATION A L'ÉDUCATION DE BASE	86
3.1. DÉCENTRALISATION COMME PASSEUR DES POLITIQUES PUBLIQUES VERS L'ACTION ÉDUCATIVE	87
3.2. PROCESSUS D'INSTITUTIONNALISATION DE LA DÉCENTRALISATION COMME FACTEUR DE L'APPROPRIATION	105
3.3. LEADERSHIP COMME DÉTERMINANT DE L'EFFICACITÉ DES POLITIQUES PUBLIQUES	115

CHAPITRE 4 : MANAGEMENT DE LA DÉCENTRALISATION ET ENGAGEMENT PROFESSIONNEL DE LA COMMUNAUTE ÉDUCATIVE	127
4.1. GOUVERNANCE DE LA DÉCENTRALISATION ET ENGAGEMENT PROFESSIONNEL DE LA COMMUNAUTÉ ÉDUCATIVE.....	128
4.2. ACTION COLLECTIVE ET JEU DE POUVOIR DANS LE PROCESSUS DE LA DÉCENTRALISATION : UNE APPROCHE DES ACTEURS PAR LA SOCIOLOGIE DES ORGANISATIONS	141
4.3. MANAGEMENT PAR LA QUALITE : UNE OPPORTUNITE POUR LA REUSSITE DE LA DECENTRALISATION A L'EDUCATION DE BASE.....	151
CHAPITRE 5 : LA THÉORIE DES RÉPONSES STRATÉGIQUES DANS LA MISE EN ŒUVRE DU PROCESSUS DE LA DÉCENTRALISATION PAR LA COMMUNAUTÉ ÉDUCATIVE	165
5.1. LA THÉORIE DES RÉPONSES STRATÉGIQUES	166
5.2. THÉORIE DE L'ENGAGEMENT PROFESSIONNEL	185
PARTIE 2 : CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET OPÉRATOIRE	196
CHAPITRE 6 : ORIENTATIONS MÉTHODOLOGIQUES.....	197
6.1. TYPE DE RECHERCHE	198
6.2. DESCRIPTION DU SITE DE L'ÉTUDE.....	203
6.3. PRÉCISION SUR LES PARTICIPANTS	208
6.4. CHOIX DES PARTICIPANTS.....	209
6.5. INSTRUMENT DE COLLECTE DE DONNÉES.....	211
6.6. DÉROULEMENT DES ENTRETIENS	216
6.7. TECHNIQUE D'ANALYSE DES DONNÉES DE TERRAIN : L'ANALYSE DE CONTENU THÉMATIQUE EN CONTINU.....	219
6.8. DESCRIPTION ET PRÉSENTATION DE LA GRILLE D'ANALYSE DE CONTENUS.....	223
CHAPITRE 7 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS.....	226
7.1. PRÉSENTATION ET IDENTIFICATION DES PARTICIPANTS À LA RECHERCHE	227
7.2. ANALYSE DE CONTENU THÉMATIQUE EN CONTINU DES RÉSULTATS.....	229
CHAPITRE 8 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET PERSPECTIVES.....	262
8.1. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	264
8.2. PERSPECTIVES DE L'ÉTUDE.....	297
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	301

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	309
ANNEXES.....	341
ANNEXE 1 : ATTESTATION DE RECHERCHE	342
ANNEXE 2 : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	343
ANNEXE 3 : LES VERBATIM, CONTENUS DES ENTRETIENS.....	346
TABLE DES MATIÈRES	378

À

mon cher époux Serge Armand OLOUME.

REMERCIEMENTS

Nous tenons tout d'abord à remercier le professeur Pierre Fonkoua qui a accepté d'encadrer les travaux de cette thèse après le décès du professeur André EMTCHEU. Tout au long de ces années de notre trajectoire doctorale, il nous a proposé une gamme variée de perspectives coexistantes permettant une richesse d'échanges favorables à la construction de l'objet de recherche et à sa réalisation sur le terrain.

Nous exprimons ensuite notre gratitude au professeur Maingari Daouda, Chef de Département de curriculum évaluation et de section Management de l'éducation, ainsi que tous les enseignants dudit Département pour nous avoir offert un cadre propice pour notre formation en recherche dans le domaine des Sciences de l'Éducation en général, et du management de l'éducation en particulier.

Notre reconnaissance va également à l'endroit du Professeur Jacques Philippe Tsala Tsala, Coordonnateur du Centre de Recherche et de Formation doctorale en Sciences humaines, sociales et éducatives, ainsi qu'au professeur Simon Belinga Bessala, Coordonnateur de l'Unité de Recherche et de Formation Doctorale en Sciences de l'Éducation et Ingénierie éducative. De même, nous exprimons notre reconnaissance au Professeur Cyrille Bienvenu Bela, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Éducation.

Notre profonde gratitude aux participants à l'enquête de Bafia, Ombessa, Kiiki, qui sont les principaux auteurs de cette thèse, car sans eux ce travail qui se signale dans le champ de la planification et de l'éducation n'aurait pu être réalisé.

Nous adressons nos remerciements à certains de nos aînés académiques, notamment les docteurs Anne Matouwe, Irène Ndoungmo, Josué Léonard Ateba, ainsi qu'à certains de nos camarades de promotion, à l'instar de Prosper Edou qui a relu certaines parties de cette Thèse. Que tous ceux qui ont participé de quelque manière que ce soit à la réalisation de ce travail trouvent ici l'expression de notre profonde gratitude.

LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES

APEE	: Association des Parents d'Élèves et Enseignants
BIP	: Budget d'Investissement Public
CE	: Conseil d'Établissement
CISL	: Comité Interministériel des Services Locaux
CND	: Conseil National de la Décentralisation
CTD	: Collectivités Territoriales Décentralisées
CONAFIL	: Comité National des Finances Locales
DSSEF	: Document de Stratégie du Secteur de l'Éducation et de la Formation
ENIEG	: École Normale d'Instituteurs de l'Enseignement Général
FWB	: Fédération Wallonie-Bruxelles
GRALE	: Groupe de Recherche sur l'Administration Locale en Europe
IPE	: Institut International de Planification de l'Éducation
IMP	: Initiatives Multi Partites
MINDDEVEL	: Ministère de la Décentralisation et du Développement Local
MINEDUB	: Ministère de l'Éducation de Base
NGP	: Nouvelle Gestion Publique
NMP	: Nouveau Management Public
NPM	: New Public Management
OCDE	: Organisation de Coopération et de Développement Économique
ODD	: Objectifs du Développement Durable
PISA	: Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves
PNUD	: Programme des Nations Unies pour le Développement
ROCARE	: Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Education
SND30	: Stratégie Nationale de Développement 2020-2030
SP/ CND	: Secrétariat Permanent du Conseil National de la Décentralisation
TI	: Transparency International
TIC	: Technologies de l'Information et de la Communication
TNI	: Théorie Néo-Institutionnelle
UNESCO	: Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Récapitulatif et Portraits des participants	210
Tableau 2 : modèle de grille d'analyse thématique.....	224
Tableau 3 : Arbre thématique de la variable 1	229
Tableau 4 : Arbre thématique de la variable 3	249
Tableau 5 : Arbre thématique de la variable dépendante.....	257

RÉSUMÉ

La présente thèse porte sur l'engagement professionnel de la communauté éducative dans le processus de mise en œuvre de la décentralisation dans le sous-système de l'éducation de base. À l'observation, l'on se rend compte que les acteurs de terrain semblent inactifs aux tâches professionnelles. Ce qui peut s'expliquer par le retard du paquet minimum pour certains acteurs et son insuffisance pour d'autres, la non-collaboration entre les différentes parties prenantes dans l'atteinte d'un objectif idéal et précis. Le résultat étant parfois des projets non réalisés en termes de recrutement des enseignants, de la construction des bâtiments ou de leurs équipements. Ces manquements conduisent les acteurs à la passivité. Les acteurs de la communauté éducative de l'Education de base, loin d'être perçus comme des récepteurs passifs aux pressions institutionnelles peuvent, de manière collégiale analyser les stratégies d'acquiescement, de compromis et d'évitement pour faciliter le processus de mise en œuvre de la décentralisation dans le sous-système de l'éducation de base selon le cas. D'où la question de recherche suivante : en quoi la prise en compte des réponses stratégiques dans la mise en œuvre des politiques publiques participe-t-elle à l'engagement professionnel des acteurs locaux dans le processus de décentralisation dans le sous-système de l'éducation de base ? À cette question, une réponse provisoire a été ainsi formulée : « la prise en compte des réponses stratégiques dans la mise en œuvre des politiques publiques participe à l'engagement professionnel de la communauté éducative en contexte de décentralisation de l'éducation de base au Cameroun ».

Pour éprouver nos hypothèses, nous avons mené une descente sur le terrain à Bafia, Chef-lieu du département du Mbam et Inoubou et avons rencontré trois (3) participants, dont deux (2) du genre masculin et un du genre féminin auxquels nous avons administré un guide d'entretien semi-directif. L'analyse thématique séquencée des résultats rend compte du fait que la mise en œuvre du processus de la décentralisation à l'éducation de base nécessite une légitimation afin de permettre l'engagement avec appropriation réelle des acteurs de la communauté éducative. Ce qui montre que notre hypothèse générale a été éprouvée avec succès. Il y a lieu d'insister sur la nécessité d'envisager la cogestion et la co-régulation des politiques éducatives avec toute la communauté éducative pour une meilleure mise en œuvre du processus de la décentralisation, ce qui favoriserait leur engagement actif dans toutes les tâches professionnelles. Une telle observation mérite d'être plus approfondie dans des recherches ultérieures.

Mots-clés : Politiques publiques, politiques éducatives, gouvernance locale, Décentralisation, engagement professionnel, communauté éducative.

ABSTRACT

This thesis focuses on the professional commitment of the educational community in the process of implementing decentralisation in basic education. On observation, we realised that actors in the field seem inactive in their professional tasks. This can be explained by the delay of the minimum package for certain actors and the insufficiency for other actors, the non-collaboration between the different parties concerned in the achievement of an ideal and precise objective. This is sometimes justified by unrealised projects in terms of teacher recruitment, construction of equipment or buildings. These shortcomings lead the actors to passivity. The actors of the educational community in basic education, far from being perceived as passive recipients of institutional pressures, can collectively analyse the strategies of acquiescence, compromise and avoidance in order to facilitate the process of implementation of decentralisation to basic education as appropriate. Hence the following research question: How does the consideration of strategic responses in the implementation of public policies contribute to the professional commitment of local actors in the process of decentralisation in basic education? To this question, a provisional answer was formulated as follows: "taking into account strategic responses in the implementation of public policies contributes to the professional commitment of the educational community in the context of decentralisation of basic education in Cameroon".

To test our hypotheses, we conducted a field trip to Bafia, capital of the Mbam and Inoubou Division and met three (3) participants including two (2) of the male gender and one of the female gender. Satisfactory we have administered a semi-structured interview guide. The sequenced thematic analysis of the results reflects the fact that the implementation of the process of decentralisation in basic education requires: legitimation in order to allow the commitment with real appropriation of the actors of the educational community shows that our general hypothesis has been successfully tested. It is necessary to insist on the need to consider the co-management and co-regulation of educational policies with the entire educational community for a better implementation of the decentralisation process. This would promote their active engagement in all professional tasks. Such an observation merits further investigation in future research.

Key-words: Public policies, educational policies, decentralisation, professional commitment, educational community.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Les réformes administratives constituent des réponses bienvenues aux mutations sociales. Mais, elles nécessitent des réponses stratégiques dans leur mise en oeuvre et s'inscrivent dans une démarche complexe. Pelletier et Huot (2017), Béchard (2017) soutiennent cette idée de la complexité et insistent sur les différents changements, qui marquent avec plus ou moins d'ampleur le paysage institutionnel. Ces auteurs relèvent des environnements en effervescence dont la mobilisation des acteurs s'impose, afin de favoriser la mise en oeuvre d'une décentralisation portant une signature de qualité (Béchard, 2017). Il s'agit des élus locaux et des acteurs de la communauté éducative. De ce fait, Mgbwa et Tagne (2017) trouvent que les nouvelles politiques publiques impliquent de nouveaux discours de légitimation, de gestion publique axés sur la décentralisation et l'autonomie des acteurs.

Dans la logique de Béchard (2017), pour mettre en oeuvre un projet de décentralisation de manière cohérente, il semble indispensable de mettre au centre la communauté qui s'accorde sur la viabilité du projet en faveur des populations camerounaises; cela, en vue d'obtenir une plus grande influence dans différents contextes sociaux et organisationnels. Ce qui suppose dans cette complexité sociale de travailler sur le processus de décision avec toutes les parties prenantes et de faire émerger par le truchement de la parole, de rencontres et de conditions organisationnelles appropriées, des résultats centrés sur ce que font les professionnels de terrain et non sur ce qu'ils devraient ou voudraient faire. Ainsi, le processus de décentralisation à l'éducation de base serait légitimé, contextualisé et non standardisé. Dans ce sens, la décentralisation est proposée comme nouveau mode de régulation, afin d'améliorer le fonctionnement du système éducatif camerounais.

Il y a alors lieu de comprendre pourquoi la réflexion contemporaine sur l'agenda post-2015 pour l'éducation a accordé une place majeure aux politiques éducatives. Ainsi, il importe de s'interroger sur les choix que les politiques publiques opèrent pour l'éducation et la formation des personnes sur l'avenir qu'elles offrent aux générations futures dans un environnement en perpétuelle mouvance, sur le type de citoyen à former, et sur le type de citoyen qu'elles souhaitent former en fonction du type de société envisagée ? Toutes ces questions s'avèrent importantes pour orienter avec pertinence toute réflexion, autant sur les politiques éducatives que sur le processus de mise en oeuvre de la décentralisation à l'éducation de base et les pratiques éducatives (Depover et Jonnaert, 2014). Il est désormais question que les politiques publiques répondent, non seulement à la forte demande sociale, mais aussi s'assurent que leur développement s'articule à des impératifs de modernisation sociétale d'une

part, et de mondialisation compétitive d'autre part (Lessard et Carpentier, 2015 ; Dupriez, 2015 ; Roegiers, 2016).

Dans cette perspective, les politiques d'éducation ont suscité ces dernières années l'intérêt de la recherche en éducation en raison de la diversification de leurs parties prenantes et des interrogations. Elles correspondent à l'origine, aux choix opérés par un gouvernement en matière d'organisation de l'enseignement. Ces choix répondent à des finalités explicitées et déterminent des modalités de fonctionnement. Ils supposent également l'existence d'un système d'éducation coordonné et régulé par des instances dépendantes du gouvernement ou devant lui rendre des comptes comme le précise Dutercq (2021). Ces politiques sont opérationnelles et visibles à travers le processus de mise en œuvre de la décentralisation.

La décentralisation a été peu à peu introduite et a connu une assez longue période de stabilité jusqu'aux années 1950 à 1980 grâce aux structures fondamentales (territoriales et institutionnelles) des États européens formés. Selon Marcou (2012), même si elle connaîtra une déstabilisation due à la chute des régimes fascistes et autoritaires après la Seconde Guerre mondiale et dans les années 1970 (Espagne, Grèce, Portugal) ainsi que lors de l'établissement des régimes socialistes dans les pays d'Europe centrale et orientale, il n'en demeure pas moins qu'il se pose la question cruciale de la notion de gouvernance qui renvoie aux formes de régulation de systèmes complexes. En effet, la gouvernance est envisagée comme une grammaire normative qui permet de construire une action justifiable. Ainsi un usage normatif du terme par extension s'est développé et se résume, d'une part, à la propagation des règles de la « bonne gouvernance » auprès des élus et des acteurs sociaux (Pasquier et al. 2013) et, à l'appel à un État modeste (Bertrand et al., 2004) qui s'ouvre, d'autre part.

Il convient de préciser que cette ouverture est décrite par les guides de la bonne gouvernance comme le symbole de sa nouvelle grandeur. Ainsi en s'ouvrant, les politiques publiques répondraient selon Pasquier et al. 2013, p.225) « à un besoin social de coordination et de participation ». À cet égard, Bertrand et al. (2004), estiment que cet usage normatif regroupe deux facettes : une version managériale qui préconise un État aux pouvoirs diminués accompagnant les acteurs privés, et une version démocratique mettant en avant la participation et l'implication des acteurs concernés dans la définition et la mise en œuvre des actions publiques. Cependant, une autre approche de la régulation est celle qui conçoit la gouvernance comme une structure politique représentée essentiellement par l'État en ce sens que ce dernier intervient à l'échelle locale dans le but de réaliser les actions du développement économique local.

Sous ce prisme, Dupriez (2015) estime que la décentralisation à l'éducation de base repose prioritairement sur une logique administrative. Car, la conviction de ceux qui le défendent est qu'une gestion scolaire rapprochée des lieux d'enseignement devrait permettre de mieux s'adapter aux besoins des enseignants et de leurs élèves. Il s'agit de ce fait de donner plus de pouvoir aux autorités locales dans des domaines assez variés tels que la gestion du personnel, les programmes d'enseignement, le budget de l'école.

Dans cette logique, Lopez (2022) prône dans le système éducatif belge, le Pacte pour un enseignement d'excellence qui institue une nouvelle forme de gouvernance par les résultats. Ainsi inspirée des préceptes du New Public Management, la gouvernance vise une plus grande autonomie des entités administratives locales qui sont sommées de rendre des comptes sur la qualité des services qu'elles prestent. Dans la logique du New Public Management, la gouvernance transforme l'État en un évaluateur. En effet, ce dernier définit un ensemble d'objectifs généraux dont l'atteinte est mesurée et évaluée à l'aide d'indicateurs des entités administratives locales qui doivent être traduits selon la spécificité de leur contexte. En France, un décret portant charte de la déconcentration modifiant un précédent décret du 1er juillet 1992 fixe les règles découlant du principe de déconcentration pour l'organisation de l'administration civile de l'État. Ledit décret établit les rôles respectifs des administrations centrales et des services déconcentrés, en renforçant les attributions et les moyens de ces derniers, afin d'affermir la capacité de l'État à agir efficacement sur les territoires en unifiant son action.

Selon Mallet (2009), les logiques qui sous-tendent la décentralisation à la française, au moins vers les régions, ont été bien souvent au-delà des discours convenus, de deux types : une logique de recherche de financement ou de transfert de charges, et une logique de transfert de compétences mineures ou mal défendues au niveau national. Dans le premier cas, l'idée est de faire assumer par les collectivités, des financements dont l'État veut se désengager pour diverses raisons, ce qui l'amène à transférer des compétences sans les accompagner de l'intégralité des moyens nécessaires à leur exercice actuel ou futur. Dans le second cas, il s'agit de transférer des compétences considérées comme secondaires par les divers responsables de l'action publique centralisée. Une variante consiste à transférer les compétences sans les moyens institutionnels.

On peut comprendre qu'à travers tous ces comportements expliqués, se cache la volonté de l'État central de ne pas abandonner le pouvoir de définition des interventions publiques, et de garder les commandes. En effet, la décentralisation à la française selon Mons (2007) se caractérise par des disparités importantes dans les initiatives locales, souvent développées à la

marge des activités pédagogiques, en absence d'un cadre national cohérent. C'est ce qui fait soutenir Trottier (2000) que la décentralisation ou le « nouveau partage des pouvoirs en éducation au Québec » s'inscrit dans un mouvement qui remonte dans les années 1960. De ce fait, la réforme de l'éducation est axée sur la démocratisation et la modernisation des savoirs a alors conduit à la création du Ministère de l'Éducation qui exerça un pouvoir centralisateur sur les plans pédagogique, financier et administratif. Ce qui par conséquent a provoqué des poches de résistance parmi les acteurs de l'éducation.

Au Québec par ailleurs, pour ce qui est de la commission scolaire, il semble difficile de parler d'une entité véritablement décentralisée, selon la conception mise en avant par les spécialistes des années 1960-1970. Le cas de la commission scolaire du Québec illustre bien la fragilité de la distinction proposée par ces derniers entre décentralisation et déconcentration (Brassard, 2014). Aussi, la législation de 2008 qui, entre autres, dessinait le dispositif d'alignement stratégique et, ce faisant, instaurait une gestion par (« axée sur ») les résultats, a-t-elle marqué l'aboutissement de cette subordination en établissant un lien de dépendance fonctionnelle direct de la commission scolaire vers le ministre, entraînant de ce fait une centralisation renforcée. Dans le même temps, comme le dispositif s'applique également aux établissements, une certaine centralisation de ceux-ci vers la commission scolaire en résulte (Brassard, Lusignan et Pelletier, 2013).

Dans le processus de la décentralisation en Chine, les gouvernements locaux dirigent l'enseignement primaire et secondaire. L'enseignement supérieur relève du gouvernement central et des gouvernements provinciaux. L'État s'est engagé à développer l'enseignement professionnel dans les zones rurales et à l'ouvrir aux femmes, aux handicapés ainsi qu'aux chômeurs. Les gouvernements locaux des districts et des niveaux supérieurs, sous l'égide de la section du Conseil d'État chargé de l'enseignement professionnel, coordonnent cet enseignement. L'enseignement non gouvernemental et privé est une composante du « système d'éducation socialiste ». Zhou Yixian et Zhang Yanshu (2002) montrent d'ailleurs que la décentralisation du financement de l'éducation n'a fait qu'accroître les disparités régionales.

Ce qui suppose que trois quarts des illettrés sont dans des régions rurales et 72,7 % d'entre eux sont des femmes, selon le recensement de 2000. Si l'on examine non plus le taux d'admission en primaire, mais la proportion d'élèves achevant en six ans sa formation primaire sans redoubler, les résultats du Tibet (41,24 %), du Ningxia (49,83 %), du Qinghai (53,94 %), du Hainan (54,76 %), du Gansu (55,38 %), du Guizhou (56,13 %) et du Sichuan (57,68 %) sont très en-dessous de la moyenne nationale (76,6 %) : l'abandon des études est un phénomène

d'ampleur dans les régions défavorisées et les filles sont les premières à quitter l'école. À cet égard, les autorités centrales exercent encore l'essentiel des pouvoirs de l'État et se superposent de manière puissante aux pouvoirs locaux. Toutefois, même si c'est sous le contrôle des autorités centrales, les pouvoirs locaux ont acquis désormais des compétences dans de multiples domaines tels que l'économie, le secteur social, l'urbanisme, la culture, l'environnement et le sport. Les pouvoirs locaux représentent ainsi de réels centres du pouvoir que le personnel politique convoite lors des compétitions politiques. Mais, contrairement à la France, les pouvoirs locaux se présentent en Chine dans un contexte de régime communiste.

Dès lors, il y a lieu de dire que la décentralisation fait partie aujourd'hui du paysage politique dans de très nombreux pays, y compris sur le continent africain où elle a démarré depuis une vingtaine d'années. Au-delà de ses formes et états d'avancement multiples, elle est perçue comme un facteur favorable à l'approfondissement et à l'enracinement de la démocratie au niveau local et comme une approche politique contribuant à la (re)légitimation des institutions Husson (2013). Pour répondre à ces ambitieuses attentes, il importe de relever le défi que posent notamment le fonctionnement des collectivités territoriales, le recrutement du personnel formé ou l'accès à des ressources financières. Aussi, en Afrique de l'Ouest (Sénégal, Mali, Burkina Faso), comme le précisent Charlier et Pierrard (2001) ; l'un des premiers facteurs ayant débouché sur la décentralisation des systèmes d'enseignement s'appuie sur des arguments multiples. On peut voir que la situation est peu reluisante et s'aggrave avec la désaffection de l'école publique dans de nombreux pays. Si le taux net de scolarisation en Afrique de l'Ouest est passé, entre 1960 et 1991, de 25% à 50%, 80 millions d'enfants d'âge scolaire n'ont toujours pas accès à l'enseignement (Ursinov, 1999 : 32), le nombre absolu d'analphabètes augmente, même si leur part dans la population diminue, les budgets consacrés à l'éducation ne peuvent suivre le rythme de la croissance démographique. C'est ce qui a amené les États à adopter une politique du « faire-faire » par laquelle l'autorité publique délègue à d'autres instances le soin de réaliser les missions qu'elle est incapable de prendre correctement en charge. Les initiatives privées, encouragées par les autorités publiques, se sont dès lors multipliées aux marges de l'école formelle. Par ailleurs, les ONG, qui bénéficient souvent d'une aide extérieure, ont acquis une place reconnue dans un paysage éducatif en recomposition constante (Charlier, Pierrard, 1999).

Le Cameroun a envisagé un nouveau projet de société s'inscrivant ainsi dans une refondation de son système éducatif. Il est bien question de l'expression d'une volonté permettant au pays de relever les enjeux et défis majeurs de sa société, qui résident dans une

éducation de qualité libératrice, capable de s'adapter et d'inventer le futur (Mvesso, 2005). Il s'agissait d'envisager un nouveau projet de société, fondement d'une école citoyenne et de développement. En effet, la décentralisation voit le jour entre les deux guerres mondiales. D'abord au Cameroun britannique avec le système de gouvernement de l'« indirect rule » pratiqué par la Grande-Bretagne qui implique les Chefs traditionnels dans l'administration et la gestion des affaires de la cité, enfin au Cameroun français dès 1941 avec la création des Communes mixtes urbaines (CMU) de Yaoundé et Douala. Elle est constitutionnalisée premièrement par la constitution camerounaise du 2 juin 1972 qui confère aux communes un cadre juridique en faisant d'elles des personnes morales de droit public jouissant d'une autonomie financière, juridique et administrative. Secundo, la loi n° 96/06 du 18 janvier 1996 portant révision de la constitution du 2 juin 1972 vient créer une deuxième catégorie de collectivité territoriale décentralisée : la région.

Aussi, la loi constitutionnelle du 18 janvier 1996 aura-t-elle singulièrement marqué l'univers administratif camerounais en consacrant une sorte de gouvernance locale ? Cette question peut paraître surprenante dans la mesure où elle confère un caractère décentralisé à l'État unitaire du Cameroun. C'est ainsi que les régions et les communes sont reconnues comme des collectivités territoriales décentralisées, jouissant d'une autonomie administrative et financière pour la gestion de leurs intérêts. Le nouveau Code général des collectivités locales, promulgué en décembre 2019, à la suite des lois du 22 juillet 2004 (loi sur l'orientation de la décentralisation, loi sur les règles applicables aux communes et loi sur les règles applicables aux régions) retrace dès lors les grandes lignes de cette décentralisation. Il (re) définit ainsi ses acteurs, ses enjeux, ses outils, ses stratégies voire ses objectifs.

Une telle évolution produit un effet paradoxal, puisqu'elle témoigne d'une part du dynamisme de l'action publique dans ce domaine, mais en donne une image moins flatteuse d'autre part, étant donné que l'extension de son intervention la rend plus ouverte aux critiques que par le passé. Cette évolution rend aussi plus nécessaire que jamais, l'analyse des politiques éducatives. Laquelle analyse montre que des étapes conditionnent le passage du « dire » au « faire ». Il faut commencer par analyser des valeurs et des idées qui orientent les choix politiques, en d'autres mots, les finalités de l'école. Il faut ensuite se pencher sur leurs traductions politiques et institutionnelles sur les circuits de décision et le rôle des acteurs de la communauté éducative. Enfin, il faut examiner les conditions de leur application (Van Zanten, 2004).

Bien plus, il importe de comprendre que le processus de décentralisation dans le sous-système de l'éducation de base est complexe. La complexité du projet de décentralisation réside

dans le fait qu'il est impossible de réduire tout le projet aux pouvoirs publics, impossible de réduire les professionnels de l'éducation à tout le système (Morin, 1977 ; Fortin, 2000 et 2005). Le processus de décentralisation à l'éducation doit être envisagé sous divers angles pour cadrer avec la société camerounaise. Il s'agit par extension de tous les bénéficiaires du projet. Ce processus doit nécessairement s'appuyer sur toutes les composantes de la communauté éducative, pour garantir que celui-ci atteigne les objectifs, qui émergent à partir d'un environnement social à multiples facettes, en cohérence avec les ressources disponibles et les stratégies définies. Une telle vision pose qu'un processus de décentralisation à l'éducation sera d'autant plus efficace, qu'il va s'appuyer sur une prise d'informations porteuses de sens du système social et des rapports entre ses différentes composantes en référence à une norme.

La décentralisation de l'éducation avec l'instauration des comités d'école au niveau de l'enseignement primaire et les conseils d'établissement dans le secondaire engage toute la communauté scolaire dans la gestion de l'accès, du processus ou des résultats des produits de l'école. Elle est un signe fort de la démocratisation qui doit participer à l'amélioration de la qualité de l'éducation. Dans ce cas, ce changement de mode de gestion dans les systèmes éducatifs entraîne forcément une redistribution du pouvoir et le renforcement de la participation collective. Il s'agit ici d'évaluer le niveau de prise de conscience et du degré d'engagement que les pays subsahariens ont vis-à-vis de ce mode de gestion de la société qui va inéluctablement changer notre style de gouvernance. Fonkoua (2011).

Les collectivités territoriales décentralisées du Cameroun sont regroupées autour de deux statuts juridiques. Ainsi, l'on a celles qui bénéficient d'une constitutionnalité directe, car créées par la constitution (commune et région) et celles dont la constitutionnalité est indirecte, car créées par la loi. En effet, l'article 55, alinéa 1 de la constitution permet au législateur de créer "tout autre type de collectivité décentralisée ". La suppression des premières nécessite une révision de la constitution alors qu'un simple texte du législateur suffit pour mettre fin à l'existence des collectivités de type 2 suscitées. À cet égard, Fozing, Fonkeng, Mgbwa, Mbia (2012) estiment que le niveau d'autonomie est loin d'être réel même en cumulant les données des modalités « tout à fait vraies » et « plutôt vraies ». Ainsi dans l'ensemble, la tendance des réponses fournies est à la modalité « fausse » : eau (43,8%) ; santé (47,2%) et éducation (36,7%). De même, en appréciant le transfert des compétences au regard du fonctionnement de la commune, il apparaît que ce transfert est plutôt non effectif (38,6%). Il s'avère de façon déterminante que le niveau de connaissance est approximatif dans l'ensemble. En effet, sur le plan technique, la commune semble agir conformément à sa politique interne mise en place

(27,7%). Autrement dit, la politique menée par la commune selon certaines caractéristiques contextuelles politiques est plutôt endogène (44,6%) qu'exogène (11,2%). La gestion économique en matière de recouvrement des fonds ne requiert pas une position franche chez les enquêtés.

Pourtant, la principale orientation de la Stratégie Nationale de Développement 2020-2030 (SND30) en matière de décentralisation et de développement local au Cameroun est d'accélérer et d'approfondir le processus de décentralisation et de renforcer la gouvernance locale pour faire des Collectivités Territoriales Décentralisées (CTD), des pôles de croissance et de développement aux niveaux régional et local, toutes choses qui favorisent l'atteinte des Objectifs de Développement Durable (ODD) en faveur des populations à la base à travers l'amélioration de leurs conditions de vie. Cependant, malgré le transfert des compétences et des ressources en direction des communes et des Régions par l'État, force est de constater que le taux d'accès à l'éducation de base reste faible en particulier en milieu rural.

La décentralisation de l'éducation est théoriquement intégrée dans les discours et les pratiques des communautés malgré la persistance des multiples obstacles et modèles de société fortement centralisée qui freinent les avancées et nourrissent des hésitations Fonkoua (2011). En effet, les conclusions tirées de la recherche de ROCARE, bien que concernant le cas du Cameroun, donnent une image fidèle de ce qui se vit dans les pays subsahariens. Autrement dit, il est clair que les jeux ethno-tribalo-centriques qui trouvent également une légitimation dans les partis politiques, phagocytent toutes les évolutions possibles de la décentralisation de l'éducation qui est un des sous-systèmes sociaux porteurs de développement durable. Ce qui semble conforter des résistances qui se trouvent être renforcées par le sentiment dominant « de l'abandon de l'État ». Pourtant, la décentralisation de l'éducation devrait préparer les acteurs de la société à l'apprentissage de la responsabilité et à l'exercice de l'autogestion.

Dans un processus de décentralisation à l'éducation de base, il ne suffit pas de définir des référentiels de textes ou des dispositifs nouveaux. Il faut surtout des professionnels réflexifs (Altet, 2013 ; Perrenoud, 2013 ; Vacher, 2015 ; Boucenna et Vacher, 2016), qui puissent adopter une posture d'accompagnateur. Laquelle posture est souvent aux antipodes d'une posture d'un manager de projet. Il s'agit d'envisager dans le processus de décentralisation, la réflexivité de l'acteur local et du professionnel de terrain comme un état, c'est-à-dire une forme d'expertise, tout autant qu'un processus, donc un développement professionnel.

Mettre en œuvre un processus de décentralisation à l'éducation de base qui parvienne à développer la réflexivité chez les parties prenantes, affirme Vacher (2015, p.11), « c'est

interroger la possibilité de former le praticien à cette démarche, posture, attitude, capacité réflexive ». Car, la mise en œuvre d'un projet et son exploitation supposent le sens que les acteurs en ont, mais aussi la maîtrise des repères, c'est-à-dire des croyances et représentations partagées que ces acteurs ont du projet de décentralisation à l'éducation de base. Cependant, notre but est d'examiner en quoi les réponses stratégiques dans la mise en œuvre des politiques publiques de la décentralisation participent à l'engagement professionnel des acteurs de la communauté éducative. D'où l'intitulé de cette thèse : « Réponses stratégiques dans la mise en œuvre des politiques publiques de la décentralisation et engagement professionnel de la communauté éducative ».

La présente thèse est structurée en huit chapitres. Le chapitre 1 situe le processus de décentralisation dans le domaine du management en éducation. Il expose les éléments qui caractérisent la problématique de l'engagement professionnel de la communauté éducative dans le processus de la décentralisation à travers le monde en général et au Cameroun en particulier. Cet inventaire laisse percevoir un phénomène complexe qui sème de la perplexité quant à sa compréhension. Ce chapitre se termine par la détermination des objectifs et la pertinence de la recherche. Le chapitre 2 se consacre à faire ressortir le vécu de la décentralisation dans le système éducatif camerounais. Il met ainsi en exergue le sens ou le rôle qu'a la communauté éducative dans le processus de mise en œuvre de la décentralisation dans un système éducatif. Cette mise en exergue se déploie au moyen de la définition des concepts clés de l'étude et la présentation du vécu de la décentralisation au Cameroun à travers ses grands moments et ses grandes périodes.

Au chapitre 3, il est question d'appréhender comment les politiques publiques se positionnent au cœur du processus de la décentralisation dans le sous-système de l'éducation de base. Il a ainsi examiné la décentralisation comme passeur de l'action collective d'une part, le processus d'institutionnalisation de la décentralisation comme facteur de l'appropriation et le leadership comme déterminant de l'efficacité des politiques publiques d'autre part.

Le chapitre 4 a montré que le management à travers le processus de décentralisation peut avoir un impact sur l'engagement professionnel de la communauté éducative chargée de l'opérationnaliser. Il a ainsi permis de comprendre comment les attitudes des pouvoirs publics participent à la construction d'un engagement professionnel désinvesti. Dans cette optique, les pouvoirs publics doivent adopter dans le processus de mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base, des postures favorables à la construction de l'identité professionnelle. Il s'est agi de comprendre les distances où les cloisonnements entre le mode du management et

l'engagement professionnel de la communauté éducative dans le processus de la décentralisation à l'éducation de base au Cameroun.

Le chapitre 5 porte sur la construction du cadre théorique de référence, qui a sous-tendu le problème de l'étude. L'objet de l'étude a posé le problème de l'engagement professionnel des acteurs de la communauté éducative dans une logique désinvestie, au travers d'un processus de mise en oeuvre de la décentralisation défailante. À cet effet, deux approches théoriques ont été identifiées, comme cadre théorique de référence : les réponses stratégiques et les théories implicites de la personnalité abordant l'engagement professionnel. Le chapitre 6 traite des questions d'ordre méthodologique. La démarche qui est choisie en vue de répondre aux questions de recherche s'articule autour du site de l'étude, de la population visée, des hypothèses, des techniques d'échantillonnage, de l'outil de collecte des données. La dimension qualitative de la recherche est justifiée par les entretiens semi-dirigés, visant la compréhension et la description des réalités comportementales des acteurs de la communauté éducative. En effet, le guide d'entretien permet d'observer l'engagement professionnel. Il s'agit du phénomène qui fait l'objet de l'étude.

Le chapitre 7 est réservé quant à lui à la présentation des résultats de l'enquête. Il procède de la présentation de l'histoire des participants et analyse les données des entretiens. Le chapitre 8, le dernier, porte sur l'interprétation des résultats et les perspectives de l'étude. Les trois hypothèses de recherche sont vérifiées à l'aide de l'analyse de contenus et ensuite, une lecture théorique en est faite en rapport avec les objectifs. Les perspectives de recherche qu'ouvre cette thèse sont mentionnées à la conclusion.

**PARTIE 1 : CADRE CONCEPTUEL ET
THÉORIQUE**

**CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE
L'ÉTUDE**

Ce chapitre est consacré à la construction de l'objet de cette thèse. Elle consiste selon Desmet et Pourtois (2008) à mettre en place une série d'opérations qui vont permettre la représentation conceptuelle de celui-ci. Il est question ici de présenter les circonstances du problème que pose l'étude dans le monde, en Afrique et au Cameroun. La démarche consiste à situer le problème, en indiquant en quoi le fait éducatif interrogé interpelle-t-il les politiques publiques ou encore en quoi il est digne d'intérêt scientifique. Dans cette logique, il s'agira dans un premier temps de présenter le contexte et la justification de notre étude, la formulation et la position du problème. Nous irons plus loin en second lieu en précisant la question de recherche, les objectifs, l'intérêt, la pertinence et la délimitation de l'étude.

1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION

Les politiques d'éducation ont suscité ces dernières années l'intérêt de la recherche en éducation en raison de la diversification de leurs parties prenantes et des interrogations. Elles correspondent à l'origine, aux choix opérés par un gouvernement en matière d'organisation de l'enseignement. Ces choix répondent à des finalités explicitées et déterminent des modalités de fonctionnement. Ils supposent également l'existence d'un système d'éducation coordonné et régulé par des instances dépendantes du gouvernement ou devant lui rendre des comptes comme le précise Dutercq (2021). Ces politiques sont opérationnelles et visibles à travers le processus de mise en œuvre de la décentralisation.

La décentralisation a été peu à peu introduite et a connu une assez longue période de stabilité entre les années 1950 et 1980 grâce aux structures fondamentales (territoriales et institutionnelles) des États européens formés. Même si elle connaîtra une déstabilisation due à la chute des régimes fascistes et autoritaires après la seconde guerre mondiale et dans les années 1970 (Espagne, Grèce, Portugal) ainsi que lors de l'établissement des régimes socialistes dans les pays d'Europe centrale et orientale Marcou (2012). Il y a lieu de noter qu'après la seconde guerre mondiale, le développement des « États providences » et le primat du principe de légitimité démocratique a déterminé un long cycle de réformes destinées à adapter le système d'administration locale à de nouvelles fonctions tandis que la décentralisation territoriale apparaissait elle-même comme une condition de la démocratie » (Marcou, 2012, p.183).

Dès le début de la crise financière de 2008 en Europe, suite à l'intégration européenne et la mondialisation de l'économie, les territoires se sont mis en concurrence les uns avec les autres en raison de leurs opportunités économiques et de leurs capacités. Cette concurrence a conduit à une pression sur les finances publiques qui se répercute sur les collectivités locales ou

territoriales. Il y a lieu d'observer une différence dans l'évolution des pays et dans des réformes portées par le développement ou le renouvellement de fonctions sociales. Ce qui suppose d'après Marcou (2012) que la réforme au niveau des collectivités locales ne peut être séparée de la réforme de l'État ; elle est au contraire et par nature une réforme de l'État. Dans la même veine, le rapport du Groupe de Recherche sur l'Administration locale en Europe (GRALE) précise que l'organisation territoriale des pays européens évolue vers la régionalisation.

La régionalisation est un phénomène fonctionnel avant d'être un phénomène institutionnel, c'est-à-dire qu'elle se manifeste par des politiques territoriales, en réponse à des problèmes dont l'échelle n'est ni locale ni nationale. Elle se traduit de manière très différente en fonction du cadre constitutionnel de chaque État et du carrefour avec des enjeux d'ordre intérieur : dans l'organisation urbaine aux Pays-Bas et par le régionalisme institutionnel en Espagne, et sous de nombreuses autres formes, en dehors de ces extrêmes, dans les autres pays. Elle se superpose parfois aux collectivités intermédiaires traditionnelles sans les affaiblir (le département en France). (GRALE, 2008, p.200).

De ce fait, Cole, Pasquier et De Visscher (2016) précisent qu'à travers l'Europe, les autorités locales et régionales doivent faire face à des évaluations économiques internationales via notamment les agences de notation, à une supervision budgétaire européenne (paquet 6 et traité sur la stabilité, la coordination et la gouvernance de 2011) et à un contrôle accru de l'Union européenne sur les gouvernements nationaux.

En outre, à partir des années 1990 le système scolaire belge en particulier francophone est mis en évidence notamment au travers d'enquêtes internationales sur les piètres performances des élèves. Lesquelles performances incitent les pouvoirs publics à entamer une série de réformes par le biais de normes de plus en plus communes à tous les réseaux Ryelandt (2013). Le taux d'iniquité constitue l'un des principaux indicateurs statistiques, ces manquements relevés dans le système éducatif belge mesuré et comparé par les enquêtes PISA. Dans ce sens, Dupriez, (2015) pense que la décentralisation des systèmes éducatifs repose prioritairement sur une logique administrative car la conviction de ceux qui la défendent est qu'une gestion scolaire rapprochée des lieux d'enseignement devrait permettre de mieux s'adapter aux besoins des enseignants et de leurs élèves. Il s'agit donc de donner plus de pouvoir aux autorités locales dans des domaines assez variés tels que la gestion du personnel, les programmes d'enseignement, le budget de l'école.

Dans cette logique, Lopez (2022) prône dans le système éducatif belge, le Pacte pour un enseignement d'excellence qui institue une nouvelle forme de gouvernance par les résultats. Celui-ci est inspiré des préceptes du New Public Management qui s'est développé en Grande-

Bretagne dans le but de diffuser ensuite internationalement par l'intermédiaire notamment de l'OCDE. Autrement dit, cette gouvernance vise une plus grande autonomie des entités administratives locales qui sont sommées de rendre des comptes sur la qualité des services qu'elles prestent. Aussi, elle transforme l'État en un évaluateur qui définit un ensemble d'objectifs généraux dont l'atteinte est mesurée et évaluée à l'aide d'indicateurs des entités administratives locales qui doivent être traduits selon la spécificité de leur contexte (Neave, 1988). Il y a lieu de préciser que le pacte d'excellence est l'aboutissement d'un processus de centralisation progressive du système scolaire Belge amorcé avec le décret Missions qui se double aujourd'hui d'un processus de décentralisation par la plus grande autonomie que le Pacte accorde aux écoles dans la spécification des objectifs généraux définis par la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) et des stratégies pour les atteindre Lopez (2022).

En France, le 7 mai 2015, un décret portant charte de la déconcentration modifiant un précédent décret du 1^{er} juillet 1992 fixe les règles découlant du principe de déconcentration pour l'organisation des administrations civiles de l'État, en vue d'affirmer la capacité de l'État à agir efficacement sur les territoires en unifiant son action. Le décret établit les rôles respectifs des administrations centrales et des services déconcentrés, en renforçant les attributions et les moyens de ces derniers. Selon Mallet (2009), les logiques qui sous-tendent la décentralisation à la Française, au moins vers les régions, ont été bien souvent au-delà des discours convenus, de deux types : une logique de recherche de financement ou de transfert de charges, et une logique de transfert de compétences mineures ou mal défendues sur le plan national. Dans le premier cas, l'idée est de faire assumer par les collectivités des financements dont l'État veut se désengager pour diverses raisons, ce qui l'amène à transférer des compétences sans les accompagner de l'intégralité des moyens nécessaires à leur exercice actuel ou futur. Dans le second cas, il s'agit de transférer des compétences considérées comme secondaires par les divers responsables de l'action publique centralisée. Une variante consiste à transférer les compétences sans les moyens institutionnels. Tous ces comportements sont finalement expliqués par la volonté de l'État central de ne pas abandonner le pouvoir de définition des interventions publiques, et de garder les commandes. La décentralisation à la Française selon Mons (2007) se caractérise par des disparités importantes dans les initiatives locales, souvent développées à la marge des activités pédagogiques, en absence d'un cadre national cohérent.

Ce qui suppose que le système éducatif français est assez fortement marqué par une tradition centralisatrice. Même si elle rencontre des difficultés à se départir de cette tradition, une décentralisation scolaire est à l'œuvre surtout depuis le début des années 1980 (Bertoni et Matta-Duvignau, Barré, Capron, Castel, Talpin, Markus, de la Morena, Raimbault, Sanchez et

Taillefait (2022). Autrement dit, malgré la décentralisation territoriale, l'État français conserve de puissantes prérogatives dans le champ scolaire. Conformément à sa Constitution, il doit organiser un enseignement public à tous les degrés. Il définit donc les objectifs généraux de la politique d'éducation, les programmes des enseignements et des diplômes qui sanctionnent les formations dispensées. Affaibli par l'Union européenne et son tropisme économique et financier, confrontés à un nombre d'élèves considérable (12 millions d'élèves), devant composer avec des autonomies locales plus ou moins fortes, « l'État scolaire » s'est tourné vers les collectivités territoriales en même temps qu'il a été sollicité par elles ; les élus locaux ne pouvant politiquement, socialement et économiquement se désintéresser des questions éducatives (Taillefait, 2021).

De manière succincte, Dutercq (2021) réitère qu'en France, le système éducatif est national et les politiques d'éducation le sont principalement aussi, impulsées par un ministère puissant. De ce fait, il est à noter que la décentralisation de l'éducation en France reste un phénomène complexe même s'il s'avère que le processus est en cours depuis 1982. En effet, si la décentralisation apparaît dans les pays industrialisés comme l'un des principaux instruments de politique éducative des deux dernières décennies, c'est parce que le terme englobe une multitude de réformes. Elles ont toutes pour objectif d'alléger les prérogatives de l'État central dans la gestion des systèmes éducatifs, en les transférant vers des acteurs locaux et reconnaît l'importance des collectivités locales depuis les lois dites Defferre.

Il faut rappeler que l'approche historique, croissante sur le sujet depuis quelques années, souligne un paradoxe crucial dans la politique française. Il y a lieu de préciser que les collectivités locales n'ont pas attendu la décentralisation pour déployer celles-ci, tant elles avaient, même sous tutelle préfectorale, pensé leur intervention et agi dans le domaine éducatif. L'exemple de Julien Cahon qui étudie de 1886 à 1986, la construction et l'équipement des établissements scolaires permet de mieux le comprendre. Ce qui signifie qu'avant la décentralisation, les collectivités locales avaient en effet un rôle financier et administratif important dans le domaine éducatif. Celui-ci préfigure en partie dans les réformes des années 1980, ce qui contribue à nuancer la rupture, pour le système éducatif, des lois Defferre et des transformations réglementaires y afférentes.

À en croire Trottier (2000), la décentralisation ou le « nouveau partage des pouvoirs en éducation au Québec » s'inscrit dans un mouvement qui remonte aux années 1960. La réforme de l'éducation est de ce fait axée sur la démocratisation et la modernisation des savoirs qui ont conduit à la création du Ministère de l'Éducation qui a exercé un pouvoir centralisateur sur les plans pédagogiques, financiers et administratifs, ce qui a provoqué des poches de résistance

parmi les acteurs de l'éducation. Cette résistance amène Trottier (2000) à préciser qu'il ne faudrait pas penser que cette prise de contrôle du système par le Ministère de l'Éducation s'est effectuée sans que les agents périphériques ne réagissent. L'émergence d'une autorité centrale forte a favorisé la prolifération de multiples associations de défense d'intérêts des parents, des enseignants, d'administrateurs locaux et de commissaires. [...] Le rééquilibrage actuel des pouvoirs s'inscrit dans un mouvement de résistance, sinon de contestation, des pouvoirs que le Ministère s'est donné à la faveur de la réforme des années 1960.

Levasseur (2006) rappelle que les États généraux ont surtout insisté sur la nécessité de donner une voix non pas à ceux qui la réclamaient haut et fort ou à des lobbys, mais plutôt à l'ensemble des parents et des représentants locaux, y compris ceux qui demeurent en marge de l'éducation. Dans cette perspective, le Ministère de l'Éducation a donné suite aux États généraux en accordant plus de liberté administrative et de responsabilités aux établissements via la création du Conseil d'Établissement (CE), « afin de consolider l'autonomie de l'école et de renforcer ses liens avec la communauté » (MEQ, 1997, p. 14). Pour cela, le Conseil supérieur de l'éducation mentionne dans son rapport annuel de 2001 que les CE « font de l'école une véritable communauté éducative et un lien avec son milieu et donnent aux parents l'occasion d'exercer un pouvoir réel sur les orientations de l'école » (CSE, 2001, p. 18). Conséquemment, l'État semble bel et bien concéder une partie de ses pouvoirs au pôle local. La décentralisation et l'autonomie des établissements s'arriment alors à une nouvelle régulation du système d'éducation donnant beaucoup plus de latitude aux acteurs de la base. L'État via sa politique de décentralisation, encourage la définition locale de projets pédagogiques en lien avec les besoins des élèves et des parents (MEQ, 1997, 2003), lesquels adoptent des comportements de consommateurs, ce qui favorise l'émergence d'un modèle marchand.

En ce qui a trait à la commission scolaire du Québec, il est difficile de parler d'une entité véritablement décentralisée, selon la conception mise en avant par les spécialistes des années 1960-1970. Le cas de la commission scolaire du Québec illustre bien la fragilité de la distinction proposée par ces derniers entre décentralisation et déconcentration Brassard (2014). En effet, la législation de 2008 qui, entre autres, dessinait le dispositif d'alignement stratégique et, ce faisant, instaurait une gestion par (« axée sur ») les résultats, a marqué l'aboutissement de cette subordination en établissant un lien de dépendance fonctionnelle direct de la commission scolaire vers le ministre et de ce fait entraîné une centralisation renforcée. Dans le même temps, comme le dispositif s'applique également aux établissements, une certaine centralisation de ceux-ci vers la commission scolaire en résulte (Brassard, Lusignan et Pelletier, 2013).

La manœuvre du gouvernement à l'automne 2013, visant à empêcher les commissions scolaires d'utiliser à leur gré, leur mince pouvoir de taxation et traduit par le dépôt d'un projet de loi, va dans le même sens. Des recherches faites sur l'utilisation des informations recueillies à l'occasion des épreuves internationales (PISA, TIMSS), tendent à montrer que l'autonomie donnée aux établissements et exercée sous certaines conditions favoriserait la réussite, même si des réserves peuvent être émises sur ces résultats (Hindriks, et Verschelde, 2010 ; Scheerens et Maslowski, 2008 ; Woesmann et autres, 2007).

Selon Pelletier, (2014), les commissions scolaires sont parmi les premiers organismes de service public du Canada gérés par la population locale. Elles existent encore aujourd'hui et sont souvent méconnues. Créées au milieu du XIXe siècle, elles sont devenues, au cours des années récentes, des organismes de plus en plus inconnus et, plus récemment, même « mal aimés ». Selon certains hommes et femmes politiques, les commissions scolaires seraient aujourd'hui des « bureaucraties lourdes et inefficaces », et les abolir permettrait une économie de plusieurs centaines de millions de dollars. La commission scolaire ou son équivalent municipal selon les lieux est une structure scolaire « locale ou régionale » dans un pays où il n'y a pas un ministère fédéral d'éducation. À en croire l'auteur, si historiquement la responsabilité de l'éducation relève des communautés ou des régions au cours des dernières décennies, les gouvernements supra-régionaux qu'ils soient au niveau des Etats américains ou des provinces canadiennes, mais aussi au niveau fédéral (Washington ou Ottawa), interviennent de plus en plus de façon directe ou indirecte dans les politiques éducatives. Ce qui entraîne deux phénomènes majeurs et intimement liés : une centralisation accrue des programmes et des évaluations et une politisation croissante du secteur éducatif. Les résultats issus aux évaluations nationales et internationales interpellent les dirigeants politiques supra-régionaux qui répondent par des « programmes correctifs » dont les résultats obtenus ne sont pas à la hauteur désirée et les invitent donc à accroître leurs interventions Pelletier (2014).

Selon Caulfield (2006), une explication possible concerne les politiques de décentralisation de la République chinoise de ces vingt dernières années. Lesquelles politiques ont facilité les réformes au niveau infranational et ont amené une certaine souplesse dans le système, permettant ainsi une plus grande capacité d'adaptation aux pressions du marché. L'un des systèmes sociaux les plus bureaucratisés « que l'homme connaisse » est devenu l'un des systèmes les plus « décentralisés et les plus fluides » (Yang 2001, Orban 2003). En effet, les gouvernements locaux absorbent actuellement 70 % des dépenses gouvernementales (55 % au niveau infra-provincial) et représentent environ la moitié des recettes gouvernementales (China 2003). Les principales responsabilités des gouvernements locaux concernent l'éducation, la

santé, l'agriculture et le versement de l'aide sociale, des domaines qui font partie de ceux qui connaissent la croissance la plus rapide. Un élément important des fonctions des gouvernements locaux concerne également la gestion des entreprises publiques ou, dans les zones rurales, des entreprises appartenant à la ville ou au village.

L'article 19 de constitution de la République populaire de Chine fixe que « l'État développe l'éducation socialiste pour élever le niveau culturel et scientifique de tout le peuple ». Plusieurs lois visant « à revivifier le pays au moyen de la science et de l'éducation » le complètent (la loi sur l'enseignement obligatoire du 12 avril 1986) et rappellent que l'éducation est au service « de la modernisation socialiste » et a pour objectif de « bâtir une société socialiste avancée culturellement et idéologiquement ainsi que matériellement ». C'est la raison pour laquelle, la formation idéologique et politique des jeunes est omniprésente à chaque étape du parcours éducatif Grenié et Belotel-Grenié (2006). Ainsi, tout enfant âgé d'au moins 6 ans doit suivre une scolarité obligatoire de neuf ans. Les gouvernements locaux sont responsables, sous le contrôle des autorités centrales, de cette période de formation (en théorie) gratuite.

Pour ces auteurs, sous le contrôle du gouvernement chinois, les gouvernements locaux gèrent l'enseignement primaire et secondaire. L'enseignement supérieur relève du gouvernement central et des gouvernements provinciaux. L'État s'est engagé à développer l'enseignement professionnel dans les zones rurales et à l'ouvrir aux femmes, aux handicapés ainsi qu'aux chômeurs. Les gouvernements locaux des districts et des niveaux supérieurs, sous l'égide de la section du Conseil d'État en charge de l'enseignement professionnel, coordonnent cet enseignement. L'enseignement non gouvernemental et privé est une composante du « système d'éducation socialiste ».

D'après Zhou Yixian et Zhang Yanshu (2002) la décentralisation du financement de l'éducation n'a fait qu'accroître les disparités régionales. Autrement dit, trois quarts des illettrés sont dans des régions rurales et 72,7 % d'entre eux sont des femmes, selon le recensement de 2000. Si l'on examine non plus le taux d'admission en primaire, mais la proportion d'élèves achevant en six ans leur formation primaire sans redoubler, les résultats du Tibet (41,24 %), du Ningxia (49,83 %), du Qinghai (53,94 %), du Hainan (54,76 %), du Gansu (55,38 %), du Guizhou (56,13 %) et du Sichuan (57,68 %) sont en-dessous de la moyenne nationale (76,6 %)27 : l'abandon des études est un phénomène d'ampleur dans les régions défavorisées et les filles sont les premières à quitter l'école.

Selon Ruihua Liu (2016), la diversité des pouvoirs locaux en Chine entre centralisation et autonomie dans une perspective juridique est évolutive. D'après l'auteur, les caractères de

pouvoir local se manifestent souvent à travers leur mode de fonctionnement. Par la suite, ce sont les caractéristiques du fonctionnement du pouvoir local en Chine continentale (hors de Hong-Kong et Macao, Taïwan) qui seront présentées. Il s'agit des caractéristiques suivantes : la subordination de principe des collectivités locales au pouvoir central (1.1), de l'élasticité de l'articulation de l'intérêt local à travers sa représentation permanente au centre (1.2), de la culture de confrontation politique entre pouvoirs locaux et pouvoir central (1.3) et de la théorie des jeux entre l'État central, le pouvoir local et l'Union locale (1.4) Ruihua Liu (2016).

De ce fait, les autorités centrales exercent en Chine encore l'essentiel des pouvoirs de l'État et se superposent de manière puissante aux pouvoirs locaux. Toutefois, même si c'est sous le contrôle des autorités centrales, les pouvoirs locaux ont acquis désormais des compétences dans de multiples domaines, tels que l'économie, le secteur social, l'urbanisme, la culture, l'environnement et le sport. Les pouvoirs locaux représentent ainsi de réels centres du pouvoir que le personnel politique convoite lors des compétitions politiques. Mais contrairement à la France, les pouvoirs locaux se présentent en Chine dans un contexte de régime communiste. Même si en France, les politiques de décentralisation et de déconcentration constituent un défi pour le développement politique de l'État. À cet égard, l'échelon local a changé de statut dans le monde de manière générale, car il a pour vocation à devenir une échelle décisive de gouvernement des sociétés. Qu'en est-il du processus de la décentralisation en Afrique ?

1.1.1. État des lieux de la décentralisation en Afrique

En Afrique, la décentralisation fait aujourd'hui partie du paysage politique de très nombreux pays, y compris sur le continent africain où elle a démarré depuis une vingtaine d'années. Au-delà de ses formes et états d'avancement multiples, elle est perçue comme un facteur favorable à l'approfondissement et à l'enracinement de la démocratie au niveau local et comme une approche politique contribuant à la légitimation des institutions Husson (2013). Pour répondre à ces ambitieuses attentes, il ne s'agit plus seulement de décider du nombre et des niveaux de décentralisation, des modalités de découpage territorial, du choix des compétences transférées ou des modalités d'élection des organes locaux élus, etc, mais il est question de relever le défi que posent notamment le fonctionnement des collectivités territoriales, le recrutement du personnel formé ou l'accès à des ressources financières. Selon l'auteur, le traitement de ces questions apparaît, sauf exception, très largement insuffisant. Progresser dans leur résolution est pourtant essentiel. Faute de ressources disponibles et de

capacité à les gérer, les collectivités territoriales n'ont et n'auront ni légitimité ni crédibilité aux yeux de leurs habitants.

Tidjani Alou (2009) mentionne que l'enclenchement des processus démocratiques en Afrique au cours des années 1990 a conduit les États africains à s'engager dans des processus de décentralisation. Il a favorisé de ce fait le renouvellement des interrogations sur cette question dans les milieux académiques qui la reconnaissent comme digne d'intérêt dans l'étude de l'organisation de l'État. La décentralisation est considérée, à bien des égards, dans sa forme hybride, associant l'existence de collectivités territoriales à des autorités nommées par l'administration (Deschamps, 1954 ; Guillemin, 1983). Il s'agit donc ici d'aborder une thématique récente de la science politique en Afrique avec l'ambition particulière d'en faire un état des lieux. La population, et donc le citoyen est au centre du processus de décentralisation. Cependant, Deberre (2007) précise qu'une démarche décentralisatrice purement juridique et administrative ne pourrait prétendre produire du développement local.

Les Résultats d'une recherche en Afrique francophone de l'Ouest, Institut international de planification de l'éducation (UNESCO, Paris, 2006), présente examinent le fonctionnement de l'enseignement primaire dans quatre pays de l'Afrique francophone de l'Ouest : Bénin, Mali, Guinée et Sénégal. De là il en ressort le caractère récent et précaire de la décentralisation. En effet, dans les quatre pays étudiés, les différents frais et cotisations imposés aux parents d'élèves représentent une source importante de revenus pour le système éducatif. Le rapport fournit des conclusions sur quatre points : le pilotage de la qualité, la gestion des ressources financières et matérielles, la gestion du personnel enseignant, l'appui des autorités locales et des communautés. Premièrement, le pilotage de la qualité repose sur des bureaux locaux et sur les directeurs d'école. D'où la nécessité de reformer les bureaux locaux qui sont moindres sur le terrain et dont la qualité conduit à la démotivation du personnel. L'on relève dans le même sillage, la défaillance du soutien des innovations.

Deuxièmement, la gestion des ressources financières et matérielles fait l'objet d'un constat amer et chronique. Ce constat est dû à la mauvaise gouvernance d'un système qui privilégie quelques personnalités locales en bafouant les principes de transparence et de participation.

Troisièmement, la gestion du personnel enseignant n'est décentralisée qu'en partie dans les quatre pays de l'étude. Il y a lieu de dénombrer l'existence de plusieurs catégories de personnels enseignants : les fonctionnaires, les volontaires, les contractuels, les enseignants de la communauté qui ne créent aucunement de tension grave. De ce fait, un cadre de régulation à

un niveau intermédiaire fédérateur est nécessaire, particulièrement pour les procédures de recrutement.

Enfin, la participation des autorités locales dans l'éducation primaire est constatée et est le plus souvent quasiment nulle. Dans d'autres cas, elle est conflictuelle. Le rapport conclut d'abord à la nécessité du développement d'une culture de responsabilité et de participation. Il souligne un certain nombre d'aspects positifs. D'abord, la forte demande d'éducation présente même dans les zones les plus éloignées des centres de décision, la participation des parents à la vie des établissements d'enseignement est réelle (Candy Lugaz et Anton De Grauwe, 2006).

Des observations réalisées au Burkina Faso, au Mali et au Sénégal, il apparaît que la décentralisation est un processus qui concerne toutes les affaires de l'État (Charlier et Pierrard (2001). Elle lui impose un partage de compétences qui est ordinairement désigné par le vocable « transfert de compétences », avec des entités territoriales, selon leur nature et leur niveau, régions, provinces, cercles, communes (rurales ou urbaines), communautés de base qui le constituent. Le processus de décentralisation n'est pas strictement technique, mais comporte une dimension politique majeure, il exige une négociation complexe entre un centre et des périphéries qui, désormais, ont des pouvoirs et des moyens à se partager. L'implication est importante puisqu'il s'agit pour l'un de se dessaisir de prérogatives (pouvoir central) jusqu'ici siennes, et pour l'autre de les accueillir (pouvoir local).

En Afrique de l'Ouest (Sénégal, Mali, burkinabé), comme le précisent Charlier et Pierrard (2001), l'un des premiers arguments ayant débouché sur la décentralisation des systèmes d'enseignement s'appuie sur des arguments multiples. En effet, la situation est peu brillante et s'aggrave avec la désaffectation de l'école publique dans de nombreux pays. Si le taux net de scolarisation en Afrique de l'Ouest est passé, entre 1960 et 1991, de 25% à 50%, 80 millions d'enfants d'âge scolaire n'ont toujours pas accès à l'enseignement (Ursinov, 1999 : 32), le nombre absolu d'analphabètes augmente, même si leur part dans la population diminue, les budgets consacrés à l'éducation ne peuvent suivre le rythme de la croissance démographique.

Les États ont donc été amenés à adopter une politique du « faire-faire » par laquelle l'autorité publique délègue à d'autres instances le soin de réaliser les missions qu'elle est incapable de prendre correctement en charge. Les initiatives privées, encouragées par les autorités publiques, se sont dès lors multipliées aux marges de l'école formelle, les ONG, qui bénéficient souvent d'une aide extérieure, ont acquis une place reconnue dans un paysage éducatif en recomposition constante (Charlier, Pierrard, 1999).

Par ailleurs, une étude menée par Transparency International (TI) et l'Institut International de Planification de l'Education (IIPÉ) en 2013 sur l'Afrique subsaharienne s'est penchée sur un éventail de questions plus large. L'étude de TI s'est servie des questionnaires adressés à 60 écoles dans les sept pays de cette région, et a conclu que, dans une grande majorité des écoles, les parents n'éprouvaient qu'un intérêt limité pour les finances de l'école et n'avaient que peu d'occasions de les examiner. Bien que, dans presque toutes les écoles, il existe des comités auxquels siègent des parents d'élèves, les parents sont d'avis que ces instances prennent les décisions de manière transparente dans seulement environ la moitié des écoles. À cause de cette situation, du moins en partie, nombre d'écoles continuent de demander aux parents des frais de scolarité, bien que cela soit illégal Transparency International (2013).

L'étude menée par l'IIPÉ a associé des recherches qualitatives effectuées dans 58 écoles et dans cinq pays à des études quantitatives portant sur davantage d'écoles encore. Les conclusions de l'Institut confirment et étayent celles de TI. Elles montrent des différences entre les pays, en ce qui concerne la part des fonds qui parvient aux écoles (au Kenya, au cours de ces dernières années, les écoles n'ont reçu que deux tiers de ce qu'elles auraient dû recevoir alors que les écoles du Lesotho ont reçu la totalité des fonds qui leur avaient été attribués), la clarté des politiques nationales et les mécanismes de contrôle Transparency international (2013). Cependant, les différences entre les écoles au sein de chaque pays sont tout aussi importantes. Dans les 58 écoles, tous les acteurs étaient informés de l'existence de la subvention et, dans plus de la moitié des écoles, tous connaissaient les critères utilisés pour distribuer les subventions. Mais ce n'est que dans un faible nombre d'établissements que tout le monde connaît le montant reçu, et que les décisions qui concernent l'utilisation des fonds sont entièrement transparentes. Dans d'autres établissements, toutes les informations et les décisions sont monopolisées par le responsable de la structure, parfois en synergie avec le président du comité de gestion de l'école. Ce qui souligne l'importance d'une série de facteurs qui ont moins trait à la politique qu'aux relations de pouvoir à l'échelle locale Transparency International (2013).

Caldeira et Rota-Graziosi (2014) reprenant Prud'homme (1995) et Bardhan (2002) soulignent le risque d'une corruption plus importante qu'entraîne la décentralisation dans les pays africains. Avec la multiplication des centres de décisions publiques, la décentralisation offre davantage d'opportunités de corruption. Les décideurs locaux ont plus de facilité à établir des relations privilégiées avec les groupes d'intérêt locaux et sont plus sensibles à la pression

de ces derniers. Tanzi (1994) estime également que la corruption est plus forte au niveau local puisqu'elle est stimulée par la proximité des agents, ce qui favorise les relations personnelles, plus propices à la corruption. Les obstacles à la corruption sont également moins nombreux au niveau local, nécessitant la coopération des politiciens et de l'administration, la corruption est en effet plus aisée au niveau local où l'indépendance entre ces deux entités est moins formelle. Si la corruption est effectivement plus répandue au niveau local qu'au niveau national, alors, la décentralisation s'accompagne d'un accroissement de celle-ci et d'une hausse possible du coût de la fourniture des services publics.

De ce fait, la nature de la relation entre décentralisation et corruption demeure néanmoins indéterminée Caldeira et Rota-Graziosi (2014). Ainsi, les analyses empiriques apprécient généralement l'effet d'une mesure de la décentralisation sur un indice de corruption pour 50 à 80 pays selon les études. Leurs conclusions sont partagées. De manière précise Huther et Shah (1998), Barenstein et de Mello (2001) et Fisman et Gatti (2002) qui étudient respectivement 80, 78 et 55 pays, concluent que la décentralisation budgétaire réduit la corruption et améliore la qualité de la gouvernance ; en revanche Treisman (2000) et Fan, Lin, et Treisman (2009), par leur analyse transversale respectivement de 54 et 80 pays, montrent que les États décentralisés ont des niveaux de corruption plus élevés.

Au regard de ce qui précède, l'on s'aperçoit que la politique éducative est étroitement ancrée dans les valeurs qui caractérisent une nation. Parmi ces valeurs, certaines ont un caractère universel, d'autres ont une portée plus locale et reflètent les spécificités d'une culture ou d'un mode de vie qui peut évoluer avec le temps Depover et Jonnaert (2014). Certains choix en matière de politique éducative seront directement liés aux valeurs qu'on choisira de privilégier Charlier et Pierrard (2001). Autrement dit, pour favoriser l'avènement du citoyen responsable, c'est au niveau local qu'il faut agir, car la décentralisation vers les collectivités locales doit permettre la responsabilisation des populations tout en soulageant l'autorité centrale.

1.1.2. État des lieux de la décentralisation au Cameroun

Au Cameroun, le processus de décentralisation est en cours (Cameroun, 1996). La création des régions permettra d'avoir une gestion plus directe du système éducatif. Dans les systèmes décentralisés, les responsables locaux ont une responsabilité plus accentuée en matière de gestion de l'éducation (Bray, 1999 et al). Le processus de décentralisation dans l'éducation dépend de l'organisation administrative du pays. Un système éducatif peut être centralisé, décentralisé ou mixte en fonction du degré d'autonomie des collectivités.

La décentralisation au Cameroun ne date pas d'aujourd'hui. Elle a vu le jour pendant la période entre les deux guerres mondiales. D'abord au Cameroun britannique avec le système de gouvernement de "l'indirect rule" promulgué par la Grande-Bretagne et impliquant les chefs traditionnels dans l'administration ensuite, la gestion des affaires de la cité, ensuite au Cameroun français dès 1941 avec la création des communes mixtes urbaines (CMU) de Yaoundé et Douala. Primo, elle est d'abord constitutionnalisée par la Constitution camerounaise du 2 juin 1972 qui confère aux communes un cadre juridique en faisant d'elles des personnes morales de droit public, jouissant d'une autonomie financière, juridique et administrative. Secundo, la loi no 96/06 du 18 janvier 1996 portant révision de la constitution du 2 juin 1972 vient créer une deuxième catégorie de collectivité territoriale décentralisée : la région.

La loi constitutionnelle du 18 janvier 1996 aura-t-elle singulièrement marqué l'univers administratif camerounais en consacrant une sorte de gouvernance locale ? Cette question peut paraître surprenante dans la mesure où elle confère un caractère décentralisé à l'État unitaire du Cameroun. C'est ainsi que les régions et les communes sont reconnues comme des collectivités territoriales décentralisées, jouissant d'une autonomie administrative et financière pour la gestion de leurs intérêts. Le nouveau Code Général des collectivités locales, promulgué en décembre 2019, à la suite des lois du 22 juillet 2004 (loi sur l'orientation de la décentralisation, loi sur les règles applicables aux communes et loi sur les règles applicables aux régions) retrace dès lors les grandes lignes de cette décentralisation. Il (re) définit ainsi ses acteurs, ses enjeux, ses outils, ses stratégies voire ses objectifs.

La décentralisation de l'éducation est théoriquement intégrée dans les discours et les pratiques des communautés, malgré la persistance des multiples obstacles et modèles de société fortement centralisée qui freinent les avancées et nourrissent des hésitations Fonkoua (2011). En effet, les conclusions tirées de la recherche de ROCARE, bien que concernant le cas du Cameroun, donnent une image fidèle de ce qui se vit dans les pays subsahariens. Autrement dit, il est évident que les jeux ethno-tribalo-centriques trouvent également une légitimation dans les partis politiques et phagocytent toutes les évolutions possibles de la décentralisation de l'éducation qui est un des sous-systèmes sociaux porteurs de développement durable. Ce qui semble entraîner des résistances qui se trouvent être renforcées par le sentiment dominant « de l'abandon de l'État ». Pourtant selon l'auteur, la décentralisation de l'éducation devrait préparer les acteurs de la société à l'apprentissage de la responsabilité et à l'exercice de l'autogestion.

La décentralisation de l'éducation avec l'instauration des comités d'école au niveau de l'enseignement primaire et les conseils d'établissement dans le secondaire engage toute la communauté éducative dans la gestion de l'accès, du processus ou des résultats des produits de l'école, est un signe fort de la démocratisation qui doit participer à l'amélioration de la qualité de l'éducation. Dans ce cas, ce changement de mode de gestion dans les systèmes éducatifs participe forcément d'une redistribution du pouvoir et le renforcement de la participation collective. Il s'agit ici de connaître le niveau de prise de conscience et le degré d'engagement que les pays subsahariens ont vis-à-vis de ce mode de gestion de la société qui va inéluctablement changer notre style de gouvernance Fonkoua (2011).

L'une des innovations majeures de la Constitution du 18 janvier 1996, et réactée dans la loi n°2019/024 du 24 décembre 2019 portant Code général des collectivités territoriales décentralisées, est la création de la région. À la lecture de ces textes et de celui portant organisation administrative du Cameroun, il se trouve que la Région est une institution à deux visages : elle est d'une part une collectivité territoriale décentralisée, et d'autre part, une circonscription administrative. En effet, les particularités de la région-collectivité territoriale décentralisée résident dans son organisation et ses missions. Le nouveau Code général des collectivités locales confère aux régions, comme aux communes, de nombreuses compétences et renforce en théorie la responsabilité des exécutifs locaux, ce qui implique, ne serait-ce que sous l'angle formel, une forte autonomisation des dites collectivités territoriales. En outre, il y a lieu de relever des allègements significatifs du contrôle de l'administration et partant, du poids de la tutelle qui est désormais plus a priori qu'a posteriori ; d'autant plus que le juge administratif est devenu l'un des arbitres essentiels de la régulation des rapports entre l'autorité administrative de tutelle et les collectivités territoriales décentralisées. Théoriquement, les organes des collectivités locales sont ainsi appelés à faire asseoir une véritable politique de développement de leur localité tout en respectant les lois et règlements en vigueur, et en prenant en compte les principes de démocratie et de bonne gouvernance.

Il faut noter que les collectivités territoriales décentralisées du Cameroun ont deux statuts juridiques : celles qui bénéficient d'une constitutionnalité directe, car créées par la constitution (commune et région) et celles dont la constitutionnalité est indirecte, car créées par la loi. En effet, l'article 55, alinéa 1 de la constitution permet au législateur de créer "tout autre type de collectivité décentralisée". La suppression des premières nécessite une révision de la constitution alors qu'un simple texte du législateur suffit pour mettre fin à l'existence des collectivités de type 2 suscitées.

À en croire Fozing, Fonkeng, Mgbwa, Mbia (2012), le niveau d'autonomie est loin d'être réel même en cumulant les données des modalités « tout à fait vraies » et « plutôt vraies ». Ainsi dans l'ensemble, la tendance des réponses fournies est à la modalité « fausse » : eau (43,8%) ; santé (47,2%) et éducation (36,7%). De même, en appréciant le transfert des compétences au regard du fonctionnement de la commune, il apparaît que ce transfert est plutôt non effectif (38,6%). Il s'avère de façon déterminante que le niveau de connaissance est approximatif dans l'ensemble. En effet, sur le plan technique, la commune semble agir conformément à sa politique interne mise en place (27,7%). Autrement dit, la politique menée par la commune selon certaines caractéristiques contextuelles est plus endogène (44,6%) qu'exogène (11,2%). La gestion économique en matière de recouvrement des fonds ne requiert pas une position franche chez les enquêtés. Les points de vue sont divergents et contradictoires.

Or, la principale orientation de la Stratégie Nationale de Développement 2020-2030 (SND30) en matière de décentralisation et de développement local au Cameroun est d'accélérer et d'approfondir le processus de décentralisation et de renforcer la gouvernance locale pour faire des Collectivités territoriales décentralisées (CTD), des pôles de croissance et de développement aux niveaux régionaux et locaux. Toutes choses qui favorisent l'atteinte des Objectifs de Développement Durable (ODD) en faveur des populations à la base, à travers l'amélioration de leurs conditions de vie. Cependant, malgré le transfert des compétences et des ressources en direction des communes et des régions par l'État, force est de constater que le taux d'accès à l'éducation de base reste faible en particulier en milieu rural.

Au demeurant, si la centralisation était nécessaire pour réaliser et maintenir l'unité de l'État au lendemain de l'indépendance, la régionalisation se présente de nos jours comme un ressort de développement économique et social. En effet, la région est conçue comme un cadre stratégique ayant la capacité d'acteur majeur du développement, cette posture est remise en cause au regard de la lenteur des transferts des moyens et de la faiblesse de ceux-ci pour soutenir les actions de développement local. Il en résulte un certain nombre de questionnement, entre autres : l'insuffisance des moyens, financiers notamment, et leur indisponibilité sont-elles de nature à limiter le développement national à partir de la région ? l'organisation administrative du Cameroun a-t-elle vraiment disparu au profit d'une démocratie locale et participative ? le processus de la décentralisation locale est-il effectif dans le sous système de l'éducation de base ? les collectivités territoriales assument-elles pleinement leurs fonctions par rapport aux transferts de compétences à eux transférées par le pouvoir central ? y a-t-il une relation de

synergie entre les élus locaux et l'administration scolaire ? la décentralisation locale en faveur de l'éducation de base est-elle réellement effective ?

1.2. FORMULATION ET POSITION DU PROBLÈME

De Ketele (2013) conçoit l'engagement professionnel comme « l'ensemble dynamique des comportements qui, dans un contexte donné, manifeste l'attachement à la profession, les efforts consentis pour elle ainsi que le sentiment du devoir vis-à-vis d'elle et qui donne sens à la vie professionnelle au point de marquer l'identité professionnelle et personnelle » (p.11). Il s'appuie ainsi sur les travaux de Meyer et Allen (1991) qui considèrent que l'engagement se décline en trois dimensions : affective, "conti-nuance commitment" et normative. La dimension "affective commitment" relève de la sphère du désir, tandis que la dimension "conti-nuance commitment" relève de la sphère du besoin et du calcul ou du profit. Et la dimension "normative commitment" pour sa part relève de la sphère du devoir. Il s'agit d'un ensemble dynamique de comportements dans le sens où l'engagement n'est pas seulement un état, mais un processus où les trois dimensions interagissent les unes avec les autres. Ce qui suppose que l'attachement, les efforts et le sentiment du devoir ne désignent l'engagement que s'ils se traduisent ou se manifestent par des comportements et non simplement par des représentations ou des déclarations. Plus ces trois dimensions sont présentes et interagissent, plus elles donnent du sens à la vie professionnelle (Duchesne & Savoie- Zajc, 2005) et forgent l'identité professionnelle de la personne et deviennent une part importante de l'identité personnelle.

Dans cette logique, Jorro & De Ketele (2013) trouvent que l'engagement professionnel (ou le désengagement, ou le non-engagement) est essentiellement d'ordre comportemental. Il se réfère ainsi essentiellement aux pratiques et aux tâches professionnelles réellement exercées, avec en arrière-fond les pratiques et les tâches qui relèvent des caractéristiques de la professionnalité émergente. Cette dernière renvoie entre autres aux savoirs, (savoir-faire et aux savoir-être) caractéristiques de la profession, à l'autonomie et à la responsabilité, au service public, au devoir de formation continue.

Dans la perspective organisationnelle, l'engagement professionnel est abordé selon une approche sociale voire psychologique. Dans ce sens, le concept d'engagement se définit par l'identification psychologique de l'individu aux buts et aux croyances de l'organisation. Duchesne et Savoie-Zajc (2005) estiment qu'il s'agit ici de l'approche la plus utilisée par la recherche sur l'engagement organisationnel. En effet, la relation qui s'établit entre la personne

et l'organisation qui l'emploie mène vers une croyance des valeurs et des buts de celle-ci. Un empressement à déployer des efforts au travail et un désir considérable de maintenir son appartenance (Mowday, Porter et Steers, 1982). Dès lors, l'engagement psychologique se présente telle une forme d'attachement émotionnel à l'organisation faisant en sorte que l'individu s'y identifie fortement, s'y implique et est heureux d'en faire partie.

Également, cet attachement s'applique au rôle qu'y joue l'individu et à la foi qu'il porte en l'organisation elle-même. Meyer et Allen (1990) trouvent que la personne est liée à l'organisation parce qu'elle le veut. Ce qui suppose que l'approche sociale de l'engagement professionnel renvoie à un type de relation que la personne entretient avec l'organisation ou avec sa profession qui détermine son engagement. Cette relation implique, pour la communauté éducative, entre autres, les conditions de travail des acteurs professionnels, les relations entre les différentes parties prenantes dans le processus de décentralisation, ainsi que l'accès aux ressources organisationnelles. Dans le même ordre d'idées, Demery-Lebrun (2007) estime que l'engagement professionnel se traduit par des investissements dans et sur des tâches liées à la profession. Ainsi, l'auteur assimile l'engagement professionnel à l'implication professionnelle comme l'état psychologique associant un individu à sa profession ou à son métier.

Cependant, Becker (1964), l'un des chercheurs qui se sont penchés sur les composantes sociales de l'engagement professionnel, l'aborde en termes de processus d'adaptation situationnelle. Pour lui, lorsque l'individu fait face à une variété de situations sociales, il prend conscience des comportements requis pour chacune des situations et apprend à les adopter avec succès. Dans ce sens, si l'acteur local désire s'investir réellement dans le processus de décentralisation à l'éducation de base, il adoptera les comportements requis jusqu'à ce que sa nouvelle attitude corresponde au type d'individu recherché pour la réussite du projet. Dès lors, la signification de l'engagement professionnel s'investit d'une orientation plus réfléchie. Il ne s'agit pas d'une simple participation de la communauté éducative dans le processus de décentralisation. Mais plutôt il est question d'une implication active des parties prenantes, faisant référence à un rapport particulier au processus de décentralisation, à une recherche de compétence, à un sens des responsabilités en éveil, à une capacité relationnelle sans faille qui se double d'une dimension éthique essentielle (Phaneuf, 2014).

Dans la même perspective, Mias (1998) aborde l'engagement professionnel dans une approche managériale. En effet, l'auteure postule que l'engagement professionnel représente une manière de comprendre et d'appréhender les comportements d'un individu en situation de travail, dans ses interactions avec son environnement professionnel. Ainsi, l'engagement caractérise d'après Mias (1998, p. 81), « les croyances, les opinions d'un individu, qui les

défend personnellement, les assume et les revendique publiquement. Ce qui peut être le résultat d'une démarche idéologique, du respect déontologique professionnel, une forme de militantisme ». À cet égard, Mias (1998) postule que l'engagement intègre deux modalités : « s'engager à » et « être engagé » et conclut ainsi sur deux formes d'engagement : « engagement désinvesti » et « engagement par appropriation réelle ». Dans l'engagement désinvesti, le sujet est influencé par une série de techniques et procédures, afin d'être conduit à ce qu'on attend de lui. Dans ce processus, « on extorque un premier comportement au sujet qui va le prédisposer à penser et à se conduire en fonction de cela par la suite » (Mias, 1998, p. 82). Ce qui amène un acteur local à persister dans une ligne de conduite. En effet, dans la logique de la psychologie de l'engagement, le sentiment de liberté ou « libre choix » est extrêmement fort chez les individus. Par contre, l'engagement par appropriation réelle postule la naissance d'une décision volontariste et qui fait défaut dans l'engagement comportemental, ou l'absence d'une participation active aux prises de décision, qui ne donnent pas à l'engagement comportemental une force suffisante, pour asseoir une profonde implication. Cette hypothèse fait apparaître qu'il est fondamental d'une part, « de reconnaître la capacité des individus à réfléchir, à traiter les informations, à aller dans le sens de leur motivation » (Mias, 1998, p. 86) et d'autre part, introduire la dimension collective de cet engagement. Il y a alors lieu d'observer chez les acteurs locaux, des conduites relevant de l'engagement, si ceux-ci ont été suffisamment impliqués dans le processus de la décentralisation. Comment les professionnels de l'éducation de base qui n'ont pas été sollicités parviennent-ils à s'engager professionnellement dans le processus de la décentralisation au Cameroun ? Néanmoins, il est incontestable que dans les lois énoncées par les politiques publiques, il y a la volonté de rendre le discours de l'éducation explicite, cohérent, clair dans une logique de partage des visions (Gaziël et Warnet, 1998 ; Pichault, 2013 ; Crozier et Friedberg, 1977). L'on veut s'assurer que tout le monde a la même compréhension des dites politiques. Cette préoccupation pose le problème de représentations sociales des politiques publiques et implique la recherche de la transformation de ces représentations, surtout lorsqu'elles peuvent être erronées et non partagées. C'est ce qui implique le dialogue social. Il importe que les uns et les autres aient le même sens des questions, de ce qui leur est demandé dans le processus de décentralisation à l'éducation de base. Mais il convient qu'ils aient aussi des repères communs, c'est-à-dire des représentations partagées de la décentralisation. Ainsi, il n'y a pas d'engagement professionnel si l'on n'a pas le sens de ce qu'on fait. Un tel déficit de sens engendre le flottement. Quelles sont alors les représentations que les professionnels de l'éducation et les acteurs locaux ont construites du processus de la décentralisation à l'éducation de base dans le Mbam et Inoubou, voire de l'école camerounaise ? Est-ce qu'au niveau de leurs

représentations, ils savent ce que sont les missions fondamentales de la communauté éducation dans le système éducatif camerounais ?

Cette position de Mias (1998) laisse comprendre que, lorsque le sens de la décentralisation est biaisé, les repères ne sont pas cohérents. Ce qui induit inéluctablement chez la communauté éducative, un sentiment de flottement. Laquelle position rejoint en quelque sorte, le point de vue stratégique d'Oliver (1991) qui met en relief les incohérences des réponses stratégiques dans le processus de la décentralisation à l'éducation de base dans le Mbam et Inoubou. Pour Oliver (1991), l'engagement professionnel des acteurs locaux dans le processus de décentralisation à l'éducation de base est la résultante d'un management réussi. Ainsi, pour qu'il y ait engagement professionnel dans le processus de la décentralisation à l'éducation de base, les politiques publiques doivent envisager une dynamique partenariale au sein de laquelle, chaque acteur local doit constituer un centre de décision. Il s'agit des acteurs locaux qui ont un pouvoir d'action sur le débit, le trajet, la fréquence ou la durée des flux qui circulent dans le processus du projet de décentralisation. Dans cette perspective Oliver (1991) trouve que les managers publics doivent analyser les différentes stratégies à adopter par les parties prenantes dans le processus de décentralisation. En effet, dans le processus de décentralisation, les acteurs professionnels ne doivent plus être perçus comme des récepteurs passifs. Car face aux pressions institutionnelles, différents choix stratégiques s'offrent à eux. Ils ont ainsi la possibilité, selon Oliver (1991), d'admettre lesdites pressions, de trouver des compromis, de les éviter, de les défier ou encore de les manipuler. Il s'agit pour les managers publics d'une étape importante, qui nécessite une prise en considération progressive des stratégies individuelles et collectives dans le processus du projet. Ainsi, par leurs actions, ils augmentent ou diminuent l'intensité des flux, ou encore modifient leur nature. Faute de quoi l'individualisme se développe au détriment d'une vision et d'une solidarité collective. Ce qui favorise les conduites d'évitement ou d'acquiescement.

Dès lors, pour qu'il y ait engagement professionnel de la communauté éducative dans le processus de décentralisation à l'éducation de base, Oliver (1991) postule que les managers publics tiennent compte des réponses stratégiques à adopter par les acteurs. Il s'agit dans cette étude de l'acquiescement, du compromis et de l'évitement. Elle correspond à la stratégie la plus passive et renvoie d'après Oliver (1991) au comportement par lequel une organisation se conforme aux pressions institutionnelles. En effet, la stratégie d'acquiescement consiste à suivre des règles et des normes prises pour acquises et à répliquer des modèles institutionnels, de manière consciente ou inconsciente. Cette stratégie est surtout observée vis-à-vis de

l'instance gouvernementale. Ainsi selon Oliver (1991), plus une organisation est dépendante des ressources financières d'une institution, plus elle aura tendance à acquiescer à ces normes, règles et pressions. En d'autres termes, plus le développement de l'éducation de base dépendra des pouvoirs publics, plus la communauté éducative aura tendance à se conformer aux prescriptions des politiques publiques. Oliver (1991) décline la stratégie d'acquiescement en trois formes ou tactiques distinctes : suivre, imiter et consentir. Le suivi d'après Oliver (1991) désigne l'adhésion inconsciente ou aveugle à des règles ou valeurs préconscientes ou acquises. En particulier lorsque les normes institutionnelles ont atteint le statut persistant d'un fait social, une organisation peut ne pas être consciente des influences institutionnelles et, par conséquent, être empêchée d'y répondre stratégiquement. Les organisations reproduisent des actions et des pratiques de l'environnement institutionnel qui sont devenues historiquement répétées, coutumières, conventionnelles ou considérées comme allant de soi. C'est ainsi que les acteurs locaux peuvent suivre unanimement les projets du gouvernement. Ils sont inactifs et attendent des propositions gouvernementales. Il est question pour les acteurs locaux de suivre aveuglément les textes de lois sur la décentralisation, sans aucune contextualisation ou sans prendre en compte les réalités environnementales. Ainsi, les acteurs locaux sont des exécutants au premier niveau et les professionnels le sont au deuxième niveau. Les responsables locaux semblent être dans l'obligation de respecter les préférences des politiques publiques, même s'ils ont du mal à adapter les projets aux réalités locales et à être attentifs aux besoins définis au niveau local. Sur le terrain, plusieurs écoles se sont indignées du fait que les collectivités territoriales étaient loin d'être attentives aux besoins locaux.

Quant à la tactique d'imitation, Oliver (1991) pense qu'une organisation peut imiter, de manière consciente ou non, certains modèles institutionnels. Pour DiMaggio et Powell (1983), il peut s'agir d'imiter des organisations qui connaissent du succès ou d'appliquer des conseils prodigués par des firmes de consultation ou des associations professionnelles. Ces auteurs assimilent l'imitation au concept d'isomorphisme mimétique et font ainsi référence au mimétisme conscient ou inconscient des modèles institutionnels. Dans cette optique, l'imitation peut porter sur des organisations qui réussissent et l'acceptation des conseils des sociétés de conseil ou des associations professionnelles. Ce qui suppose que leurs actions et pratiques sont acceptables et compréhensibles (Suchman, 1995) par les constituants de ces champs. Dès lors, les entreprises se trouvent dans des conditions d'incertitude et recourent à l'imitation de ces pratiques pour acquérir leur propre légitimité. Ce processus de légitimation se conforme à la légitimité mimétique largement démontrée par la théorie néo-institutionnelle.

Dans le même ordre d'idées, DiMaggio et Powell démontrent que l'imitation des organisations prises comme performantes ou bénéficiant selon Zucker (1977) du statut de « taken-for-granted » par d'autres organisations mises sous pressions mimétiques est de nature à conférer la légitimité à ces dernières. Il y a des secteurs éducatifs qui se développent bien en termes de décentralisation à l'éducation de base à l'exemple du Cameroun. Dans cette dynamique, la gestion des instituteurs, des parents, de la construction des mobiliers, des bâtiments et le paquet minimum relève aussi des compétences transférées aux collectivités territoriales. Ainsi, les acteurs locaux sont considérés comme des modèles auxquels les autres doivent se conformer. La conformité est une autre tactique de la stratégie d'acquiescement. Le conformisme ou encore le consentement d'après Oliver (1991) correspond à une adhésion consciente de l'organisation à certaines valeurs, normes ou règles institutionnelles dans le but d'en récolter des bénéfices tels que l'assentiment social, les ressources ou la stabilité. Contrairement à l'imitation, le conformisme se fait de manière consciente et par conséquent incite à une adaptation contextuelle. La conformité est considérée par nombre d'auteurs (DiMaggio, 1988, Mayer & Roman, 1983 ; Pfeffer & Salancik, 1978) comme plus active que l'habitude ou l'imitation. Ce d'autant plus qu'une organisation choisit consciemment et stratégiquement de se conformer aux pressions institutionnelles en prévision de bénéfices spécifiques qui peuvent aller du soutien social aux ressources ou à la prévisibilité. Pour Mayer & Scott (1983), la conformité peut également établir l'adéquation de l'organisation comme théorie en réduisant la vulnérabilité de l'organisation aux évaluations négatives de sa conduite, de ses produits ou de ses services.

D'autres chercheurs (Wallace et al. 2006 ; Mawdsley et al. 2002) estiment que lorsque les organisations sont obligées de procéder d'une manière qui va à l'encontre de leurs principes, de leurs priorités ou de leurs pratiques d'apprentissage, l'adhésion locale s'en trouve ébranlée. C'est dans ce sens que les acteurs locaux peuvent initier des projets qui n'ont aucune importance, car ils se conforment à ce que les autres ont fait. Bien plus, l'isomorphisme est en mesure d'améliorer les capacités de survie et de minimiser le risque de mort organisationnelle (Baum et Oliver, 1991 ; 1992 ; Baum et Powell, 1995) du fait qu'il permet d'acquérir facilement de nouvelles ressources détenues par les parties prenantes (Glynn & Abzug, 2002), puisqu'il constitue pour ces dernières une preuve de conformité de l'organisation à leurs exigences. Meyer et Rowan (1977) soutiennent que, indépendamment de leur efficacité productive, les organisations qui existent dans un environnement institutionnel hautement structuré, et réussissent à devenir isomorphes avec cet environnement, gagnent en légitimité et en ressources

nécessaires à leur survie. Il y a lieu de convenir que la stratégie d'acquiescement est surtout observée vis-à-vis de l'instance gouvernementale. Ce qui semble rejoindre le postulat d'Oliver (1991), qui soutient que, plus une organisation est dépendante des ressources financières d'une institution, plus elle aura tendance à acquiescer à ces normes, règles et pressions institutionnelles. Dans cette perspective, le processus de mise en œuvre de la décentralisation par les acteurs locaux à l'éducation de base au Cameroun se fait à doubles niveaux. En effet, les élus locaux sont considérés comme des relais entre les politiques publiques et le terrain d'une part et d'autre part comme les dépositaires de normes institutionnalisées au niveau local.

Le compromis quant à lui est une réponse stratégique qui, d'après Oliver (1991), vise à atteindre une conformité partielle aux demandes institutionnelles. Pour Fusulier (2013), le compromis fait référence au « résultat d'un échange entre des parties (acteur individuel ou collectif) ayant des intérêts ou des valeurs partiellement opposés/partiellement convergents qui, à travers des concessions réciproques, sont parvenues à un accord sur les termes et le terme de l'échange » (p.21). De ce point de vue, le compromis exprime à la fois une forme d'échange social à base conflictuelle et une issue pacifique qui ne relève pas d'une imposition unilatérale par la force d'un protagoniste sur l'autre, mais d'une transaction ou négociation ayant un caractère donnant-donnant. Ce qui suppose que partout où il y a un différend social qui est réglé par des concessions réciproques, il y a compromis.

Dans une approche sociologique du management (Crozier et Friedberg, 1977 ; Pichault, 2013 ; Fusulier, 2013 ; etc.), le compromis caractérise une forme d'échange concret entre différentes parties prenantes et constitue ce qui guiderait le regard posé sur le phénomène de la décentralisation à l'éducation de base. En d'autres termes, pour assurer la continuité du dialogue et optimiser l'engagement professionnel de la communauté éducative dans le processus de décentralisation à l'éducation de base, les managers publics doivent s'engager dans la confection d'un compromis. À cet égard, le compromis implique des principes d'équivalence qui satisfont différents ordres de grandeur a priori incompatibles. Il s'agit d'une forme contraignante pour les acteurs qui s'y engagent (Nachi, 2006). En effet, chaque partie prenante doit faire des concessions et renoncer à ses intérêts particuliers (Pichault, 2013). Dans cette manière de procéder, l'analyse préalable des réponses stratégiques de la communauté éducative permettrait aux managers publics, non seulement de repérer les opportunités ou les contraintes de contextes susceptibles de marquer le processus de la décentralisation, mais aussi et surtout de qualifier la nature centrifuge ou centripète du système d'influence en vigueur et de détecter

les écarts possibles entre la situation actuelle et la situation souhaitée, notamment en matière d'organisation du travail et de gestion des ressources humaines. Ce qui suppose que les managers publics devraient caractériser dès le départ les tactiques de la stratégie de compromis à adopter par la communauté éducative dans le processus de mise en oeuvre de la décentralisation à l'éducation de base, à l'effet d'optimiser leur engagement professionnel. Le processus de compromis a trait, précise Pichault (2013, p.68), « aux rapports de pouvoir qui se développent entre acteurs, fonction de la défense de leurs intérêts spécifiques, et aux initiatives qu'ils mettent en oeuvre en conséquence face au processus de changement ». Dans ce modèle, les uns cherchent à faire évoluer la situation dans telle ou telle direction, les autres visent plutôt à la stabiliser. Il convient de comprendre que le processus de compromis fait référence aux actions, réactions et interactions des différentes parties prenantes qui cherchent à déplacer l'entreprise de son état présent à son état futur. Dans le processus de décentralisation à l'éducation de base, le compromis repose sur deux éléments : l'implication des acteurs locaux dans la prise de décisions et leur association à l'application des textes de Loi.

La stratégie du compromis se présente ainsi dans la mesure où les différentes pressions qui émanent de l'environnement institutionnel sont conflictuelles et entrent en contradiction avec les objectifs internes des acteurs locaux. Les textes de loi sont là, mais la mise en application est difficile. Oliver (1991) envisage un certain nombre de tactiques associées à la stratégie de compromis donc : compensation (équilibre), négociation (marchandage) ; apaisement (pacifier, accommoder). Ainsi d'après Oliver (1991), la stratégie de compromis promeut ses propres intérêts au travers de tactiques telles que la persuasion (ex. combiner les attentes de plusieurs parties), l'apaisement (ex. apaiser et accommoder plusieurs influences institutionnelles) et le marchandage (ex. négocier avec les parties prenantes institutionnelles).

La stratégie d'évitement fait partie intégrante du modèle d'Oliver (1991). Cette stratégie vise, d'après l'auteur, à éviter de se conformer aux pressions institutionnelles. Il s'agit dans une entreprise/organisation de défier les pressions en les ignorant, ressources voire en les contestant (Oliver, 1991). Quant aux théoriciens de l'instruction et de la dépendance aux (Meyer & Rowan, 1977, 1983 ; Thompson et Al., 1983 ; Pfeffer & Salancik, 1978 ; Powell, 1988 ; Scott, 1987b ; Thompson, 1967), ils reconnaissent l'importance de l'évitement comme réponse aux pressions institutionnelles. Ainsi, l'évitement est défini comme la tentative organisationnelle d'éviter la nécessité de la conformité. En effet, la stratégie d'évitement est associée à une tentative consciente d'éviter la conformité aux pressions environnementales. Selon Oliver

(1991), les mécanismes d'évitement représentent les pratiques dites d'écoblanchiment qui regroupe les actions visant à communiquer de manière trompeuse sur ses agissements, en vue d'améliorer son image.

Pour Turcotte et al. (2007), la stratégie d'évitement démontre, premièrement, qu'une entreprise qui se dit responsable doit être jugée tant sur sa gouvernance d'entreprise que sur la gestion des conditions de travail et de ses impacts environnementaux. Deuxièmement, elle stipule que la mobilisation nécessaire à la diffusion de normes éthiques doit être accompagnée par la mise en place de mécanismes de contrôle crédibles et efficaces afin que tout manquement puisse être décelé, signalé et corrigé, le cas échéant.

D'après Oliver (1991), les organisations parviennent à la stratégie d'évitement en dissimulant leur non-conformité, en se protégeant des pressions institutionnelles, ou en échappant aux règles ou aux attentes institutionnelles. D'où les tactiques y afférentes sont la dissimulation, le rejet et la fuite. Ainsi, dans le processus de décentralisation à l'éducation de base, la communauté éducative peut camoufler sa non-conformité derrière une façade d'acquiescement, soit tenter de réduire la mesure dans laquelle elle est inspectée extérieurement en détachant ou en réorganisant certaines de ses activités ; soit enfin, elle peut chercher à fuir la réponse aux pressions en adoptant des conduites d'inhibition voire de présentisme passif. Oliver (1991) présente un ensemble de stratégies de réponses qui représentent autant d'interactions possibles entre la mise en œuvre du processus de la décentralisation et l'engagement professionnel de la communauté éducative à l'éducation de base, tout en prenant en compte les pressions institutionnelles. Le modèle proposé par Oliver (1991) offre à cet effet un cadre théorique pertinent pour étudier la relation entre les réponses stratégiques et l'engagement professionnel de la communauté éducative dans le processus de la décentralisation. Ce cadre invite à dresser un portrait des stratégies et des pratiques employées de part et d'autre afin de démontrer comment ces dernières s'influencent mutuellement et ainsi d'acquérir une meilleure compréhension du processus de mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base. Or, lorsqu'on s'intéresse au processus de mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base dans le Mbam et Inoubou, la démarche adoptée ne semble pas épouser les principes stratégiques développés par Oliver (1991). En effet, les acteurs de la communauté éducative, soucieux d'une éducation de qualité à l'éducation de base, éprouvent des difficultés managériales à différents niveaux. L'on se rend compte que les tâches à eux confiées semblent être inactives à travers le retard du paquet minimum pour certains acteurs et

l'insuffisance pour d'autres, la non-collaboration entre les différentes parties prenantes dans l'atteinte d'un objectif idéal et précis. D'où la passivité le laxisme, le désintérêt et même le présentéisme passif de certains acteurs.

Cette situation justifie les constats alarmants sur l'état de l'éducation dans le monde (Jonnaert, 2015). Plus spécifiquement, le taux brut de scolarisation au cycle primaire est passé de 53°/° en 2001 à 80°/° en 2011, tandis que le taux d'achèvement est passé de 50°/° en 2001 à 80°/° en 2011 (DSSEF, 2013). Aussi, le contexte empirique a révélé que 49°/° des élèves de troisième année du cycle primaire éprouvent beaucoup de difficultés à lire, alors que 27°/° ne savent pas du tout lire (Cahiers économiques, 2014). De telles statistiques confirment ou justifient le niveau d'instrumentalisation que peuvent subir les acteurs locaux et les professionnels de l'éducation dans le processus de décentralisation du sous système de l'éducation de base. Ce qui justifie l'intérêt de cette recherche sur les acteurs de la communauté éducative dont l'implication n'est pas toujours sollicitée dans le processus de mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base dans le Mbam et Inoubou. Ils y sont plutôt passifs. Pourtant, ils devraient non seulement être consultés, faire partie de ceux retenus pour une concertation, mais aussi, et surtout co-analyser, coconstruire et co-gérer les actions de la mise en œuvre de la décentralisation (Mias, 1998 ; Moscovici et Doise, 1992 ; Crozier et Friedberg, 1977 ; Carpentier, 2013 ; Pichault, 2013 ; Fusulier, 2013 ; Foudriat, 2016).

De cette manière, les professionnels de l'éducation autant que les acteurs locaux ne peuvent que se faire une idée négative de l'objet de la décentralisation. Dès lors, dans le processus de mise en œuvre de la décentralisation, il est difficile à la communauté éducative de s'engager avec appropriation réelle. Le désengagement n'étant que la résultante des frustrations vécues par les parties prenantes. Les Professionnels de l'éducation et acteurs locaux observent ainsi un vide, car sans repères dans le processus ni maîtrise ou contrôle de l'environnement professionnel, ils accordent difficilement un intérêt au projet de la décentralisation. Bien plus, les conduites des acteurs locaux et professionnels de l'éducation de base seraient de ce fait caractérisées par les symptômes d'un mal être, qui loin d'être individuel, est le résultat de la non -prise en compte de leurs opinions, leurs représentations, leurs conceptions ou de leurs idées dans les réponses stratégiques appliquées dans le processus de la décentralisation. C'est peut-être la raison pour laquelle la communauté éducative, en situation de désétayage managérial, éprouve d'énormes difficultés à se construire une identité professionnelle adaptée. Or, les acteurs locaux et professionnels de l'éducation dans le processus de la décentralisation

doivent s'engager et non-être engagés. Et comme le propose Mias (1998), il s'agit de s'engager par appropriation réelle pour l'atteinte des résultats optimaux pour une éducation de qualité au Cameroun. De ce fait, Oliver (1991) pense que les acteurs de la communauté éducative à l'éducation de base, loin d'être perçus comme des récepteurs passifs aux pressions institutionnelles peuvent, de manière collégiale analyser les stratégies d'acquiescement, de compromis et d'évitement pour faciliter le processus de mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base selon le cas. Cette réflexion suscite par conséquent plusieurs questions auxquelles nous tenterons de répondre, en menant cette recherche.

1.3. QUESTION DE RECHERCHE

D'après Fortin et Gagnon (2016), la question de recherche constitue l'étape cruciale où se précisent les décisions relatives à l'orientation et aux méthodes de recherche. Dans ce sens, la problématique développée plus haut nous permet de formuler une question de recherche principale.

1.3.1. Question de recherche principale

La problématique nous a déjà édifié sur le fait que l'engagement professionnel de la communauté éducative connaît des incohérences qui sont dues au déficit de l'analyse préalable des réponses stratégiques par les managers publics dans le processus de mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base dans le Mbam et Inoubou. D'après Oliver (1991), la prise en compte des réponses stratégiques revient à identifier les différents comportements stratégiques qu'une organisation peut employer face aux différentes pressions institutionnelles. Les organisations ne sont plus perçues comme des récepteurs passifs aux pressions institutionnelles, différents choix stratégiques s'offrent à elles. Ainsi, les managers publics analyseraient au préalable les réponses stratégiques à adopter par la communauté éducative dans le processus de mise en œuvre des politiques de la décentralisation. Dans un contexte de décentralisation, clarifier, intégrer les réponses stratégiques et les mettre en perspective, avant de prendre position, constituent le premier impératif dans la démarche de projet. Si les théories sur l'engagement professionnel soutiennent que, l'identité professionnelle des acteurs est tributaire de la prise en compte ou de l'organisation psychopédagogique de leurs réponses stratégiques par les managers publics, il semble pertinent d'interroger les incidences d'un management défaillant sur la participation impliquée de la communauté éducative dans le processus de mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base.

La question principale de cette recherche est la suivante :

QR: En quoi la prise en compte des réponses stratégiques dans la mise en œuvre des politiques publiques de la décentralisation participe-t-elle à l'engagement professionnel des acteurs locaux ? En effet, le démarrage d'un projet met souvent en jeu des acteurs divers, dont il importe de prendre en compte les réponses stratégiques à adopter. De la question de recherche découlent des questions de recherche spécifiques.

1.3.2. Questions spécifiques de recherche

Trois questions de recherche spécifiques font suite à la principale.

QS1 : En quoi la prise en compte de la stratégie d'acquiescement dans la mise en œuvre des politiques publiques de la décentralisation participe-t-elle à l'engagement professionnel des acteurs locaux? C'est-à-dire sans analyser le comportement par lequel les acteurs de la communauté éducative se conforment aux pressions institutionnelles. D'après Oliver (1991), la stratégie d'acquiescement consiste à suivre des règles et des normes prises pour acquiescer et à répliquer des modèles institutionnels, de manière consciente ou inconsciente. Il s'agit pour les managers publics d'analyser jusqu'à quel point l'éducation de base dépend des ressources financières des politiques publiques, pour comprendre comment elle aura tendance à acquiescer aux normes, règles et pressions desdites politiques. Il est essentiel de bien comprendre dès le début du processus de mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base, quelle est la clarification faite de la stratégie d'acquiescement, afin de pouvoir identifier le problème, les différentes actions à mener dans le management du changement. Il s'agit de comprendre quelles sont les tactiques réelles de chaque acteur concerné et, de vérifier qu'une base commune minimum existe entre les principales parties prenantes devant être mobilisées par le projet de la décentralisation à l'éducation de base. Autrement dit, c'est à partir des représentations, mieux de la perception que les acteurs de l'éducation de base ont de leur mission par rapport au projet de la décentralisation, que les managers publics devraient formuler les résultats à atteindre. Ce qui suppose que dans la réalité quotidienne, c'est la mission perçue par les acteurs de la communauté éducative qui semble conditionner le fonctionnement du système éducatif. D'où la nécessité pour les managers publics d'envisager l'analyse des raisons qui limiteraient les prévisions institutionnelles d'acquiescement préconçues et consensuelles à l'environnement institutionnel. Il s'agit de comprendre en quoi des pressions conflictuelles empêchent les acteurs

locaux et les acteurs éducatifs à l'environnement institutionnel de s'engager dans le processus de mise en œuvre de la décentralisation.

QS2 : En quoi la prise en compte de la stratégie de compromis dans la mise en œuvre des politiques publiques de la décentralisation participe-t-elle à l'engagement professionnel des acteurs ? Selon la logique stratégique du management de projet, il convient qu'un mode de résolution de conflit ou, plus généralement, une forme de régulation sociale soit envisagé.

Une autre préoccupation majeure concernant la communauté éducative porte sur leur légitimité. Le projet de la décentralisation ne peut puiser sa justification dans sa seule vertu technique intrinsèque. À partir du moment où des interactions nombreuses vont avoir lieu entre les différentes parties prenantes, la question des principes au nom desquels chacun prend telle ou telle position va se poser, ainsi que celle de la perception que chacun va avoir de ces principes. Dès lors, une question est celle de savoir si les managers publics se sont engagés dans la confection d'un compromis, à l'effet d'assurer la continuité du dialogue et optimiser l'engagement professionnel de la communauté éducative dans le processus de décentralisation à l'éducation de base. Il s'agit de comprendre que le compromis implique des principes d'équivalence qui satisfont différents ordres de grandeur a priori incompatibles. Ont-ils envisagé cette forme contraignante pour la communauté éducative qui s'engage dans le processus de mise en œuvre de la décentralisation ? Tant on convient avec Pichault (2013) que chaque partie prenante doit faire des concessions et renoncer à ses intérêts particuliers. Ce questionnement invite les managers publics à une analyse scrupuleuse de la stratégie d'évitement dans le processus du projet de la décentralisation.

QS3 : En quoi la prise en compte de la stratégie d'évitement dans la mise en œuvre des politiques publiques de la décentralisation participe-t-elle à l'engagement professionnel des acteurs locaux. En effet, dans la dynamique de mise en œuvre d'un projet dans une organisation, nombre de comportements réfractaires prennent la forme de mécanismes d'évitement (Oliver, 1991). On peut y retrouver les pratiques qui regroupent des actions visant à communiquer de manière trompeuse sur les agissements des acteurs en vue d'améliorer leur image. Ces pratiques peuvent prendre la forme de comportements opportunistes ou de diversions. Il s'agit pour les parties prenantes de défier les pressions institutionnelles en les ignorant et même en les contestant (Oliver, 1991).

Dans le processus managérial du projet, l'évitement est motivé par le désir de contourner les conditions qui rendent nécessaire un comportement conforme. Ce qui suppose que la

stratégie d'évitement dans la mise en œuvre de la décentralisation n'a pas pour but de mettre le processus en difficultés, mais d'innover, de créer dans le but de prioriser une éducation de qualité. Il se pose alors la question de savoir si les managers publics ont intégré cette stratégie dans le processus du projet de décentralisation à l'éducation de base notamment dans le Mbam et Inoubou ?

Après avoir contextualisé, justifié et problématisé l'étude, et avant d'en venir aux intérêts et délimitations, il convient de formuler d'abord l'objectif de ce travail. En effet, la formulation de nos questions de recherche principale et spécifique oriente celle des objectifs.

1.4. OBJECTIFS DE L'ÉTUDE

L'étude comporte un objectif général auquel sont subordonnés trois objectifs spécifiques en phase avec les questions de recherche.

1.4.1. Objectif général de l'étude

De manière générale, cette recherche vise à :

OG : Examiner en quoi les réponses stratégiques dans la mise en œuvre des politiques publiques de la décentralisation participent à l'engagement des acteurs locaux.

1.4.2. Objectifs spécifiques

De façon opérationnelle, l'étude souhaiterait :

Obs1 : Identifier en quoi la stratégie d'acquiescement dans la mise en œuvre des politiques publiques de la décentralisation participe à l'engagement des acteurs locaux.

Obs2 : examiner en quoi la stratégie de compromis dans la mise en œuvre des politiques publiques de la décentralisation participe à l'engagement des acteurs locaux.

Obs3 : identifier en quoi la stratégie d'évitement dans la mise en œuvre des politiques publiques de la décentralisation participe à l'engagement des acteurs locaux.

1.5. INTÉRÊTS/PERTINENCE DE L'ÉTUDE

La présente étude porte sur l'engagement professionnel de la communauté éducative dans le processus de mise en œuvre des politiques publiques à l'éducation de base au Cameroun. En effet, l'engagement professionnel renvoie à la prise en compte des réponses stratégiques dans le processus du projet de décentralisation à l'éducation de base dans le Mbam et Inoubou. Il est question pour les managers publics d'analyser les comportements des acteurs de la communauté éducative, à l'effet d'optimiser leur engagement professionnel avec appropriation réelle dans le

processus du changement. La pertinence de ces actions revêt plus d'intérêts dans les domaines des Sciences de l'Éducation, des politiques publiques et au niveau social.

Du point de vue des Sciences de l'Éducation

L'étude est une contribution à la compréhension de la mise en œuvre des réponses stratégiques dans un projet où le management ne sollicite pas suffisamment l'engagement des acteurs de la communauté éducative. Cette approche a permis d'appréhender les relations qui doivent exister entre les CTD et toutes les parties prenantes. En effet, elle montre comment rendre le management d'un projet moins douloureux à l'effet de minimiser les résistances. Si les élus locaux étaient soucieux du devenir des politiques publiques et par ricochet le système éducatif camerounais, ils prendraient en considération les réponses stratégiques mises en œuvre par chaque acteur dans le processus de la décentralisation à l'éducation de base. Et s'il arrivait que les élus locaux n'aient pas sollicité l'engagement des acteurs de la communauté éducative, il leur reviendrait d'aider les professionnels de l'éducation à mieux opérationnaliser l'objet de la décentralisation dans ledit secteur. Les pouvoirs publics en charge de la mise en œuvre de la décentralisation dans le sous- secteur de l'éducation de base n'ont pas encore pensé à un cadre réel de la planification et d'opérationnalisation dudit projet, pouvant servir de plate-forme de collaboration entre CTD et professionnels de l'éducation. Ces derniers sont souvent abandonnés à eux-mêmes, avec tout ce que cela comporte comme risque dans la gestion du projet de mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base, pour eux-mêmes, pour les apprenants, et par conséquent, pour toute la communauté éducative, bref pour le champ des Sciences de l'Éducation.

Du point de vue des politiques éducatives

L'étude aborde la problématique de l'engagement professionnel des acteurs de la communauté éducative et met en lumière la défaillance dans la prise en compte des réponses stratégiques dans le processus de mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base au Cameroun. Elle prolonge le champ des études déjà faites sur les questions de gouvernance en éducation, en identifiant et en analysant l'impact que pourrait avoir l'insuffisance dans la prise en compte des composants fondamentaux du système éducatif. En effet, le caractère idéologico-politique des politiques publiques permet de comprendre que toute organisation scolaire est finalisée. Elle poursuit souvent à travers des discours et des pratiques apparemment neutres, l'une des trois finalités suivantes : le maintien de l'ordre établi et la reproduction sociale ; l'évolution et l'adaptation de la société ; la transformation radicale de la société. Il s'agit pour

les pouvoirs publics camerounais de s'arrimer au le management humain. L'avènement des TIC devient ainsi un objet de relais dans le domaine des politiques éducatives. Le domaine des politiques éducatives impose de ce fait aux élus locaux d'inverser les priorités dans le processus de mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base. Il faut redéfinir à quel moment on a à faire aux CTD ou aux professionnels de l'éducation. Le top down doit céder place aux bottom up, mieux encore à l'approche anthroposituationniste ou aux approches hybrides. Il ne s'agit plus pour les élus locaux d'imposer le changement aux acteurs de la communauté éducative, mais de collaborer, de coopérer pour coanalyser, coconstruire et de cogérer avec le processus de mise en œuvre des politiques publiques à l'éducation de base. C'est un changement de posture face aux enjeux de la société actuelle marquée par des bouleversements multiples. Sous ce prisme, les politiques publiques/éducatives mettent en exergue la dynamique de la négociation prenante, qui voudrait qu'à tout moment dans le pilotage du changement, les acteurs de terrain/demandeurs deviennent managers et vis-versa. Ainsi, l'acteur frein peut devenir l'acteur ressource et vis-versa. La prise de décision est de plus en plus partagée entre les différentes parties prenantes. Il y a désormais partage de visions et non plus une vision partagée de la mise en œuvre des politiques publiques à l'éducation de base au Cameroun.

Du point de vue managérial

Le système scolaire est adossé au système des politiques publiques. Et pour cela, le manager de tout développement de projet doit s'interroger sur les interactions entre les deux systèmes. Le système scolaire est un micro-organisme et la société à son tour l'intègre comme une composante réelle, qui doit penser ses pratiques pour la mise en œuvre des politiques publiques à l'éducation. Or, si l'école ne pense pas ses pratiques, les politiques publiques se figent, disparaissent et meurent. En effet, si aujourd'hui l'école semble malade de sa société et vis-versa, c'est parce que les réalités et les valeurs sur lesquelles fonctionnent ces deux institutions ont tendance à s'opposer et à ne pas aller en cohérence. Une crise des valeurs socioculturelles s'observe au niveau des divergences fortes, qui creusent le fossé entre le monde scolaire et le monde social. Ce qui permet donc de comprendre la valse des réformes qui sont mises en œuvre dans le monde et particulièrement au Cameroun avec le projet de décentralisation à l'éducation de base au Cameroun. Dès lors, le projet de mise en oeuvre des politiques publiques à l'éducation de base constitue un objet de tension entre les différents partenaires de l'éducation et des pouvoirs publics dans la société tout entière. Or, le mode de la prise en compte des réponses stratégiques dans le management des projets ne capitalise pas

suffisamment les réalités socioculturelles. Les pouvoirs publics dans la plupart des pays africains, imposent l'objet de la réforme à l'éducation.

Les résultats permettront aux responsables et en particulier aux élus locaux de comprendre que, les attitudes et conduites des acteurs de la communauté éducative dépendent de la manière dont ils sont sollicités dans le processus de mise en oeuvre des politiques publiques à l'éducation de base. De cela vont donc dépendre l'élaboration des actions en termes d'orientation du processus de la décentralisation vers des représentations partagées, d'ouverture vers la négociation, et du déploiement vers des actions durables. Lesquelles actions structurent l'engagement professionnel des acteurs de la communauté éducative dans le processus du projet. A cet effet, les managers/CTD se confrontent à plusieurs difficultés et doivent prendre conscience de l'apport réel de chaque acteur et principalement des professionnels de l'éducation. Ce d'autant plus qu'ils sont en perpétuel contact avec les réalités du terrain, bref la réalité sociale qui permet à l'école de s'opérationnaliser. Il n'est pas facile pour un acteur de la communauté éducative d'opérationnaliser l'objet de la décentralisation dont il n'a pas participé activement au processus de clarification des textes par exemple. Aussi, l'étude permet de comprendre comment il est difficile pour les acteurs de mettre en oeuvre la décentralisation à l'éducation de base, si les élus locaux n'ont pas tenu compte de leurs points de vue, de leurs exigences et de leurs expériences quotidiennes.

1.6. DÉLIMITATION DU CHAMP EMPIRIQUE ET THÉMATIQUE DE L'ÉTUDE

La délimitation de l'étude est abordée suivant trois axes principaux : thématique, empirique et spatiale.

1.6.1. Délimitation thématique

L'étude aborde spécifiquement l'engagement professionnel des acteurs de la communauté éducative, au regard du processus de mise oeuvre de décentralisation à l'éducation de base au Cameroun. Nous nous sommes limités à examiner comme thèmes principaux, la prise en compte des réponses stratégiques dans la mise en oeuvre des politiques publiques et l'engagement professionnel des acteurs locaux dans le processus de décentralisation à l'éducation de base. L'étude propose une approche de l'engagement, en s'intéressant aux mécanismes psychosociologiques, que les acteurs de la communauté éducative mettent en oeuvre dans le projet de la décentralisation, devant un déficit dans la prise en compte des réponses stratégiques. Ce sujet semble examiner la problématique des processus qui entrent en

jeu dans le désengagement par les acteurs de la communauté éducative. Pour les spécialistes du management des organisations, il s'agit d'un ensemble de processus pouvant altérer l'identité professionnelle des acteurs de terrain, susceptible de les réduire à de simples exécutants (Crozier et Friedberg, 1977 ; Crozier, 1982 ; Mias, 1998 ; Bériot, 1992 ; 2006 ; Pichault, 2013 ; Nkelzok Komtsindi, 2015). Or, l'acteur professionnel de l'éducation a plus que besoin de la prise en compte de ses idées pour l'aider à s'engager avec appropriation réelle ou participer activement au processus de mise en œuvre des politiques publiques à l'éducation de base.

La référence est ainsi faite à la théorie des réponses stratégique, surtout son aspect qui intègre une certaine dynamique entre les éléments du système et donc de la communauté éducative. C'est pourquoi les difficultés qu'éprouvent les professionnels de l'éducation à s'engager dans le projet de la décentralisation posent des problèmes tant au niveau des services déconcentrés qu'au niveau des services centraux. Il s'agit pour nous d'élargir cette approche théorique des politiques publiques/éducatives en étudiant l'ensemble des mécanismes qui entrent en jeu dans le processus de l'engagement professionnel et la décentralisation sur le plan spécifique du management des projets. L'étude trouve toute sa pertinence dans l'actualité du problème de la mise en œuvre des politiques publiques à l'éducation de base au Cameroun, qui est abordé particulièrement sous l'angle des Sciences de l'Éducation.

1.6.2. Délimitation empirique de l'étude

La délimitation empirique intègre les aspects temporel et spatial.

Du point de vue temporel

L'étude porte sur un thème actuel et porteur : la prise en compte des réponses stratégiques et l'engagement professionnel des acteurs de la communauté éducative dans la mise en œuvre des politiques publiques à l'éducation de base au Cameroun. L'engagement professionnel des acteurs de l'éducation dont il est question ici est celui de l'acteur de la communauté éducative qui est en contact permanent avec la réalité sociale (Paquay, 2007 ; Develay, 2007, 2015). Il s'agit d'un acteur qui est appelé à opérationnaliser les politiques publiques à l'éducation en rapport avec le contexte socioculturel des apprenants. La problématique porte sur la gouvernance en éducation, mieux sur la dynamique du management qualité. Il s'agit d'un spécialiste en éducation qui a participé d'une manière réelle à la mise en œuvre du processus de décentralisation à l'éducation de base et qui par conséquent, a bénéficié de l'accompagnement des élus locaux. Il faut dire que l'école est un microsystème qui représente vraisemblablement le miroir de la société. Le professionnel de l'éducation apparaît

alors comme un relais, permettant à la microsociété de comprendre la philosophie de l'État, et donc les politiques publiques/éducatives. Celui-ci devrait être dépositaire de l'héritage réel des services centraux et parfois inducteur de certaines failles ou ruptures qu'il impose inconsciemment.

Du point de vue spatial

Les professionnels de l'éducation dont il est question dans cette étude sont des acteurs de la communauté éducative. Il s'agit des sujets qui pour la plupart du temps, ne sont pas toujours consultés dans le processus de mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base, mais qui bénéficient pourtant d'une ancienneté effective en Éducation (au moins dix ans). Il s'agit des cadres du MINEDUB et des présidents de l'APEE. C'est ce qui explique que nous nous soyons rendue dans le Département du Mbam et Inoubou, plus précisément dans les villes de Bafia et Ombessa pour la sélection des participants qui ont pris part à cette recherche.

**CHAPITRE 2 : VÉCU DE LA
DÉCENTRALISATION DANS LE
SYSTÈME ÉDUCATIF CAMEROUNAIS**

Ce chapitre ambitionne de faire ressortir le processus de mise en œuvre de la décentralisation dans le système éducatif camerounais. Un accent particulier est mis sur l'opérationnalisation de décentralisation dans le but d'examiner sa mise en œuvre à l'éducation de base. Il va s'articuler autour de deux grands moments à savoir : la définition des concepts clés de l'étude et la présentation du vécu de la décentralisation au Cameroun à travers ses grandes périodes et du questionnement sur la mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base comme mythe ou réalité ?

2.1. DÉFINITION CONCEPTUELLE DE L'ÉTUDE

Dans toute étude, les concepts ou des construits doivent faire l'objet de clarification et d'explicitation, quant à leur signification dans le contexte de la théorie ou des écrits théoriques (Fortin et Gagnon, 2016). Dans le souci d'éviter toute ambiguïté conceptuelle, l'analyse de l'engagement professionnel dans le processus de mise en œuvre des politiques publiques via la décentralisation à l'éducation de base par un partenariat entre les professionnels de terrain et les élus locaux peut être abordée à travers un réseau notionnel articulant les concepts clés suivants: les politiques publiques/politiques éducatives, la décentralisation, la gouvernance/gouvernance locale, autonomie locale/pouvoir local, collectivités locales ou territoriales, organisation/ institution /institutionnalisation ; élus locaux/ professionnels ou acteurs de terrain, engagement professionnel. Il importe de préciser que la définition de chacun des concepts tiendra compte des objectifs de l'étude et des différentes mutations synonymiques qu'il a connues avant de préciser les sens ou les significations qui seront retenus dans le cadre de cette thèse.

2.1.1. Politiques publiques /politiques éducatives /politiques locales

2.1.1.1. Politiques publiques

La notion de politiques publiques est « moderne » et relativement récente. Selon Pontier (2012) les politiques publiques correspondent aux actions engagées par les pouvoirs publics ou encore au gouvernement dans le cadre d'objectifs que ces derniers se sont donnés et qui appellent l'intervention coordonnée de nombreux services ou administrations, avec l'édiction de normes, tantôt prescriptives, tantôt indicatives, visant à modifier l'état de choses existant en vue d'une amélioration des services publics. Dans la même veine, le dictionnaire des politiques publiques précise qu'une politique publique « relève d'une intervention d'une autorité investie

de puissance publique et de légitimité gouvernementale sur un domaine spécifique de la société ou du territoire (Thoenig, 2004). D'où la définition comme « les interventions d'une autorité investie de puissance publique et de légitimité gouvernementale sur un domaine spécifique de la société ou du territoire » Thoenig (2014, p. 420). Il y a lieu de préciser qu'elles concernent tous les grands domaines de l'intervention de la puissance publique telle que les domaines régaliens traditionnels de la défense, du maintien de l'ordre public, des finances, de la justice et des affaires étrangères (ou extérieures), l'enseignement, la recherche, l'énergie, les transports, le logement et l'habitat, l'environnement, l'action sociale, la culture, le sport, le tourisme, l'urbanisme, etc.

Aussi, Muller et Surel (1998) considèrent qu'elles sont des décisions du gouvernement comportant des objectifs, des moyens et des ressources, un ensemble de mesures concrètes qui constituent la substance « visible » de la politique. De ce fait, elles qui s'inscrivent à la fois dans un environnement ou un contexte sociétal donné, de même que dans un processus complexe dans lequel interagissent différents acteurs gouvernementaux et non gouvernementaux poursuivant des intérêts multiples et fréquemment contradictoires. L'on s'aperçoit que les politiques publiques, à en croire Dye (1978) s'apparentent au pouvoir décisionnel du gouvernement. Ce qui suppose que la politique publique fait clairement ressortir la responsabilité du gouvernement qui doit intervenir comme acteur central dans l'élaboration et sa mise en œuvre. L'on comprend que le gouvernement est l'organe décisionnel qui s'occupe non seulement de l'intervention, mais également la non-intervention d'une puissance publique constitue une décision politique. L'auteur précise que les acteurs gouvernementaux, la population en général ou les médias identifient généralement cette décision comme politique publique et renvoie plutôt, dans le langage des chercheurs, aux énoncés de politiques, c'est-à-dire aux documents publics adoptés par des personnes en autorité : députés du Parlement, ministres, Conseil des ministres, membres de conseils municipaux, mais également membres de conseils d'administration d'établissements scolaires ou du secteur social et sanitaire.

Par ailleurs, Jenkins (1978), loin d'insister sur le caractère décisionnel comme Dye, met plutôt l'accent le caractère interdépendant et non pas isolé des décisions relatives aux politiques publiques d'un État. Ce qui revient à dire que c'est le produit d'une série de décisions qui suppose une coordination de l'ensemble des acteurs gouvernementaux impliqués d'une part et d'autre part, sur le fait qu'une politique publique est d'abord orientée vers l'atteinte d'une finalité et l'identification des moyens pour y parvenir. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle, il pense que les politiques publiques se réfèrent non seulement à un ensemble de décisions interreliées, prises par un acteur politique ou un groupe d'acteurs politiques, mais aussi à la

sélection des buts et des moyens pour les atteindre, bref à la recherche de solutions. Dans la même perspective, Bourgain et Vérez, (2021) pensent que les politiques publiques en général sont associées dans l'imaginaire collectif à des solutions prêtes à l'emploi, comme s'il suffisait qu'elles existent pour résoudre les problèmes des populations. Elles seraient censées apporter une solution précise et efficace à toute situation quotidienne source d'inquiétudes, d'inégalités, de manque flagrant de biens et services publics, ou même enclencher un processus de développement économique et social.

Dans une perspective systémique Lemieux (2002, p. 5) considère une politique publique comme « étant faite d'activités orientées vers la solution de problèmes publics dans l'environnement, et ce, par des acteurs dont les relations sont structurées, le tout évoluant dans le temps ». L'on s'aperçoit que cette définition vient enrichir la compréhension de Dye (1978) et de Jenkins (1978). Tel que le pense l'auteur, les problèmes sont ainsi conçus comme des stimuli auxquels cherche à répondre un groupe d'acteurs et les politiques publiques représentent le moyen pour y répondre. Aux éléments de problèmes, de solutions et d'activités faisant l'objet de décisions, Lemieux ajoute à sa représentation d'un processus, les concepts de rapports de pouvoir structurés entre les acteurs impliqués et d'évolution de ces rapports dans le temps, concepts qui ont une influence sur la définition du problème, la finalité recherchée de même que sur la solution privilégiée.

Par ailleurs Vulliez, (2007) distingue deux grandes catégories de politiques publiques : les politiques publiques substantielles des politiques publiques institutionnelles. Premièrement une politique publique institutionnelle est une politique qui a « pour objet principal, la promotion, la transformation ou la désagrégation d'institutions étatiques et sociétales Quermonne (1987). Dans le cadre de l'analyse d'une politique institutionnelle, il est nécessaire de prendre en compte la dimension historique, de tenir compte des changements et d'accorder une grande importance aux institutions ; Meny et Thoenig (1989). Deuxièmement, une politique publique institutionnelle touche au cadre général alors qu'une politique publique substantielle ne concerne que des domaines particuliers. Knoepfel et Bussmann (1998) rappellent que les politiques publiques institutionnelles ont des effets importants sur les politiques publiques substantielles, et qu'il existe un degré entre le niveau de manœuvre en matière de politique publique. Autrement dit, une politique publique substantielle a pour objectif de résoudre une problématique spécifique comme dans le cadre de ce travail qui concerne le processus de mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base.

L'analyse des politiques publiques a pour principal objet d'étudier et de comprendre l'action de l'État, d'en saisir les modes de fonctionnement, au-delà de ses dimensions juridique et budgétaire (Muller, 2015 et Halpern, 2020). Bref, son évaluation renvoie à l'appréciation raisonnée des actions définies et mises en œuvre par les autorités publiques pour leur contribution au traitement des problèmes publics qu'elles ont identifiés comme nécessitant leur intervention. En effet, cette appréciation d'après Duran (2021) intervient sur la base d'une connaissance approfondie des conséquences que ces actions induisent comme des processus qui les produisent.

2.1.1.2. Politiques éducatives

L'expression politique éducative qui découle des politiques publiques est souvent utilisée pour faire référence à un certain nombre de choix fondamentaux qui guident l'éducation Depover et Jonnaert (2014). Le cadre d'action défini par la politique éducative peut avoir une portée très générale lorsqu'il concerne un pays tout entier ou plus limité lorsqu'il s'applique à une entité locale (canton, région, département, arrondissement ou établissement scolaire). En effet, la politique éducative est étroitement ancrée dans les valeurs qui caractérisent une nation. Parmi ces valeurs, certaines ont un caractère universel, d'autres ont une portée plus locale et reflètent les spécificités d'une culture ou d'un mode de vie qui peuvent évoluer avec le temps.

À en croire Lessard et Carpentier (2015), les politiques éducatives sont adoptées par les États et une volonté de démocratiser l'éducation et incarnent la prise en charge éducative et sociale des jeunes. L'objectif étant d'élever le niveau général d'instruction de la population, de former une main-d'œuvre capable de participer au développement économique, de s'assurer de former des jeunes citoyens aptes à vivre dans des sociétés modernes et pluralistes. Les finalités et les missions des systèmes d'éducation, leur organisation, leur curriculum, les rapports entre leurs acteurs, leurs modes de gestion, la formation de leur personnel, leurs ressources, ont tous été sujets à des changements et à des innovations. On s'est affairé ainsi, depuis de nombreuses années, à développer l'éducation et, par ce fait même, à améliorer les sociétés par l'entremise de l'éducation.

Dans le même ordre d'idées, Dutercq (2021) pense que les politiques d'éducation ont suscité ces dernières années l'intérêt de la recherche en éducation en raison de la diversification de leurs parties prenantes et des interrogations que cette diversification soulève. Elles correspondent, à l'origine, aux choix opérés par un gouvernement en matière d'organisation de

l'enseignement. Ces choix répondent à des finalités explicitées et déterminent des modalités de fonctionnement. Ils supposent également l'existence d'un système d'éducation coordonné et régulé par des instances dépendant du gouvernement ou devant lui rendre des comptes. Comme dans le cadre de ce travail, les politiques éducatives insistent sur la qualité d'éducation qui ne peut avoir tout son sens que si les collectivités locales, les CTD à travers le transfert de compétences travaillent en synergie avec les professionnels de terrain de l'éducation de base.

Fnaren (2021) pense alors que les politiques éducatives poursuivent deux objectifs à savoir : la politique de l'école inclusive d'une part, qui questionne l'augmentation du taux d'accès ; et d'autre part la politique de resserrement des programmes sur ce qui est nommé : « acquisition du socle commun ou des savoirs fondamentaux » qui implique un contrôle de plus en plus important sur les pratiques pédagogiques.

2.1.1.3. Politiques locales ou territoriales

Comme nous l'avons dit plus haut, l'analyse des politiques publiques éducatives renvoie aux interventions d'une autorité investie de puissance publique et de légitimité gouvernementale locale en éducation. Alors les politiques locales désignent dans cette logique « l'ensemble des politiques publiques produites par les autorités infraétatiques, c'est-à-dire aussi bien les régions, les villes, les départements que d'autres entités administratives locales » (Pasquier, 2014, p. 446). Selon l'auteur, ces politiques publiques sont en réalité centrales dans le fonctionnement des sociétés contemporaines.

Ainsi, en France, 75 % de l'investissement public est réalisé dans le cadre de politiques publiques locales (Pasquier, 2019 ; Verpeaux, Rimbault et Waserman, 2021). En dehors de la question du changement, le développement des politiques locales amène à s'interroger sur la différenciation et la standardisation des instruments des politiques publiques. Aussi, les réformes sur la décentralisation telle que le pense l'auteur sont le premier facteur de changement dans les politiques locales. Ces réformes allouent en effet une série de ressources juridiques, budgétaires et politiques qui permettent de concevoir et mettre en œuvre des politiques publiques territoriales. À l'éducation de base au Cameroun, les politiques locales sont du ressort des collectivités territoriales qui doivent assumer les pleines fonctions du pouvoir central dans le respect de leurs fonctions régaliennes. Les CTD peuvent par exemple revoir la qualité des infrastructures dans les établissements, le recrutement des maîtres de parents et la dotation des kits pédagogiques.

2.1.2. Décentralisation

La décentralisation apparaît selon Mons (2004) comme un des principaux instruments de politique éducative des deux dernières décennies. Le terme renvoie à une multitude de réformes éducatives. Elles ont toutes pour objectif d'alléger les prérogatives de l'État central dans la gestion des systèmes éducatifs, en les transférant vers des acteurs. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle, Bjørn Olsen (2007) mentionne que la décentralisation renvoie au transfert d'autorité et de responsabilités en matière de fonctions publiques depuis l'administration centrale vers les autorités intermédiaires ou locales ou vers des organismes gouvernementaux quasi autonomes et/ou vers des secteurs privés locaux. En effet, c'est un phénomène relié aux transferts de pouvoir. Autrement dit, la décentralisation est un processus d'aménagement de l'État unitaire qui consiste à transférer des compétences administratives de l'État vers des entités (ou des collectivités) locales distinctes de lui. La décentralisation serait un processus qui vise l'émergence et l'encrage d'une collectivité locale, d'un nouvel État Boulenger, Gauthier et Vaillancourt (2012).

S'il s'agit d'une exigence juridiquement mesurable, sa signification politique est à l'origine de controverses quant au lien qui pourrait s'établir entre décentralisation et démocratie, l'indépendance à l'égard du pouvoir central devant nécessairement, selon certains, prendre la forme du procédé électif. C'est, pour l'essentiel, un faux débat : l'indépendance indispensable des autorités locales n'inclut pas naturellement un choix politique en faveur de la démocratie. Pour qu'il y ait décentralisation, il faut que les affaires locales soient prises en charge par des autorités indépendantes du pouvoir central, c'est-à-dire des organes locaux qui puissent exercer leurs responsabilités sans craindre à tout moment qu'il soient demis de leurs fonctions, temporairement ou définitivement, à la discrétion du pouvoir central. Cette garantie, en quelque sorte statutaire, constitue un préalable à l'autonomie fonctionnelle des organes locaux de l'effectivité de la décentralisation.

L'effectivité de la décentralisation consiste en un transfert de pouvoirs entre deux personnes morales distinctes (Fozing, Fonkeng, Mgbwa et Mbia 2012 ; Tagne et Mgbwa, 2017). Dans le contexte camerounais, la décentralisation est prévue par la constitution du 18 janvier 1996 qui dispose en son article premier que la République du Cameroun est un État unitaire et décentralisé. La décentralisation consiste en un transfert par l'État aux collectivités territoriales décentralisées (régions et communes), des compétences particulières et des moyens appropriés (Loi n°4 2004/019 du 22 juillet 2004 fixant les règles applicables aux régions). Dans cette rubrique nous allons distinguer les processus de la décentralisation de ses formes.

2.1.2.1. Les processus de la décentralisation

Les processus de la décentralisation articulent les aspects politiques, fiscaux et administratifs.

2.1.2.1.1. La décentralisation politique

La décentralisation politique est un processus qui consiste à la délégation de pouvoir politique et de compétences décisionnelles à des subdivisions administratives telles que des conseils villageois élus, des conseils de district et des collectivités d'État ou bien les CTD. Ce qui revient à dire qu'on est en présence de dévolution lorsque la délégation de certaines compétences décisionnelles, de financement et de gestion est faite à des collectivités publiques locales autonomes et totalement indépendantes de l'autorité à l'origine de la dévolution Bjørn Olsen (2007).

2.1.2.1.2. La décentralisation fiscale

La décentralisation fiscale est un processus qui implique une réallocation de ressources à une autorité locale d'un montant lui permettant de remplir correctement ses tâches ou fonctions au niveau local. D'après Bjørn Olsen (2007), elle articule également le transfert de la responsabilité en matière de prestations de services pour les fonds alloués. Autrement dit, les arrangements concernant l'allocation des ressources se négocient en règle générale entre les autorités locales et centrales. Aussi, l'affectation des impôts locaux, la répartition des recettes fiscales, la fixation de taxes de marché et d'utilisateur relèvent également de la politique en matière de décentralisation fiscale.

2.1.2.1.3. La décentralisation administrative

La décentralisation administrative est un processus, qui, selon Bjørn Olsen (2007), représente le transfert de compétences décisionnelles, de ressources et de responsabilités aux fins de la fourniture d'un certain nombre de services publics, depuis l'administration centrale vers d'autres niveaux administratifs, divers organismes ou des antennes des organismes satellites de l'administration centrale. Il en ressort de ces trois processus de décentralisation, trois formes que Rey (2013) explicite comme suit : la déconcentration, la dévolution et la délégation. La dévolution reste la forme la plus radicale de décentralisation administrative. De

ce fait, l'on s'aperçoit que la collectivité locale a l'entière responsabilité d'engager/congédier le personnel et d'attribuer des compétences/responsabilités pour l'exécution de certaines tâches. En effet, la déconcentration correspond au transfert de compétences et de responsabilités d'un niveau de l'État à un autre. L'unité locale est redevable au ministère ou à un bureau de l'autorité centrale qui a été décentralisée. La délégation, quant à elle, représente la redistribution de compétences et de responsabilités à des unités locales qui représentent le gouvernement ou à des organismes qui disposent d'une certaine autonomie vis-à-vis du pouvoir central. La recevabilité verticale vers le pouvoir central y est encore très marquée.

2.1.2.2. Les formes de décentralisation

Selon Mons (2007), la littérature distingue en général trois formes de décentralisation (Rondinelli, Nellis et Cheema, 1984) qui diffèrent principalement par le degré d'autonomie des unités subnationales par rapport au gouvernement central : la « déconcentration » : le transfert des compétences se fait au profit d'unités locales qui restent sous l'autorité du gouvernement central; la « délégation » : le transfert de responsabilités à des unités subnationales ou des unités publiques, qui n'appartiennent pas au ministère de l'Éducation, mais dont les pouvoirs sont clairement encadrés par l'autorité centrale (par exemple, les municipalités danoises interviennent en matière d'éducation (financement, pédagogie...) dans un cadre défini par l'État central et la dévolution qui est une délégation de pouvoir politique d'une entité à une autre ou d'une personne à une autre.

2.1.2.2.1. Déconcentration : forme contrôlée de décentralisation

La déconcentration consiste en un aménagement de l'exercice des compétences administratives au sein d'une même personne morale. Plus précisément, elle implique un transfert du pouvoir de décision d'une autorité supérieure (centrale) vers une autorité inférieure (déconcentrée) qui lui reste hiérarchiquement subordonnée. La déconcentration n'implique pas nécessairement que la seconde autorité ait une compétence territoriale limitée. Dans la même perspective, Bjørn Olsen (2007), pense que la déconcentration redistribue la compétence décisionnelle et les responsabilités en matière de finances et de gestion entre les divers échelons de l'administration centrale. Elle peut se contenter de transférer les responsabilités des fonctionnaires du gouvernement central situés dans la capitale vers ceux situés dans les régions, districts ou alors mettre en place une administration de terrain puissante ou des capacités

administratives locales sont supervisées par les ministères de l'autorité centrale. Autrement dit, le processus de déconcentration facilite le transfert des compétences au profit d'unités locales qui restent sous l'autorité du gouvernement central à l'instar des collectivités territoriales.

L'on s'aperçoit alors que le processus de la décentralisation constitue un des facteurs qui conduisent le droit à intégrer la dimension territoriale, car la décentralisation, dans sa totalité, est un problème de nature territoriale qui intègre beaucoup plus que la déconcentration. L'objectif étant de prendre en compte la diversité des territoires et leurs spécificités historiques, culturelles et économiques. Autrement dit, elle postule une "territorialisation" des compétences qui (...) est de nature à modifier sensiblement la perception et donc le traitement des problèmes éducatifs locaux par les CTD.

Par ailleurs, la déconcentration administrative prône la représentativité des structures éducatives partout dans l'arrière-pays, on peut relever alors que la déconcentration technique est relative à la délocalisation des structures de gestion de l'Éducation en vue d'une gestion participative de ce secteur de la république par les populations locales ou bien la communauté éducative dans son ensemble. De ce fait comme structures de déconcentration administrative (délégations régionales, départementales, services d'arrondissements et lycées) et de déconcentration technique (Association des Parents d'Elèves et Enseignants - APEE - comités de gestion). La déconcentration est un processus d'aménagement de l'État unitaire qui consiste à implanter dans des circonscriptions locales administratives des autorités administratives représentant l'État. Ces autorités sont dépourvues de toute autonomie et de la personnalité morale.

2.1.2.2.2. Délégation : forme de décentralisation administrative

Pour Rey (2013), la délégation est un élément plus fort que la déconcentration. Ici, l'administration locale dispose d'une certaine marge de manœuvre pour agir au nom de son administration. Elle consiste à redistribuer des responsabilités décisionnelles et relatives à l'administration des fonctions publiques à des organisations semi-autonomes redevables à l'autorité centrale, mais pas entièrement sous son contrôle. En effet, l'autorité centrale où le gouvernement transfère des responsabilités du système éducatif ou de circonscriptions scolaires semi autonomes pour la mise en œuvre de projets spéciaux. Ces organisations disposent d'une grande marge de manœuvre dans le processus décisionnel. Elles sont parfois exemptées des contraintes en vigueur relatives aux personnes ordinaires de la fonction publique et peuvent avoir la compétence de facturer directement les utilisateurs des services Bjorn Olsen (2007).

2.1.2.2.3. *Dévolution : forme de décentralisation la plus radicale*

La dévolution du pouvoir est un transfert ou une délégation de pouvoir politique d'une entité à une autre ou d'une personne à une autre. Elle se produit en général d'une entité supérieure vers une entité inférieure, c'est la subsidiarité descendante ; Bjorn Olsen (2007). Aussi selon Roux (2009), la dévolution est un processus d'autonomie institutionnelle et politique, pensé comme un mode de gestion d'un particularisme local. Rey (2013) quant à lui pense que la dévolution consiste à donner à des autorités politiques locales des compétences jusque-là exercées par le pouvoir de l'État. Lorsque l'autorité dévolue des fonctions, elle transfère la compétence décisionnelle, financière et de gestion à des unités presque autonomes de l'autorité locale qui jouissent du statut de personne morale. Elle met en exergue une large autonomie de décision, accordée souvent de façon pérenne Mons (2004).

De manière précise, la dévolution correspond au transfert des responsabilités relatives aux conseils municipaux/de district qui élisent leurs propres maire et conseil, se procurent leurs propres revenus (au moins partiellement) et prennent leurs décisions d'investissement de manière indépendante. Le champ d'action des autorités locales d'un système « dévolu » est limité par des frontières géographiques claires et légalement reconnues. C'est dans ce cadre-là qu'elles exercent leurs compétences et accomplissent leurs tâches de fonctions publiques. La majorité des cas de décentralisation politique se fonde sur cette forme de décentralisation. Comme dans le cadre de ce travail, il est question d'examiner le soutien des élus locaux par rapport à l'éducation de base en fonction de leurs circonscriptions de compétence.

2.1.3. Gouvernance/gouvernance locale

La notion de gouvernance, tout comme celle de gouvernance territoriale ou locale qui la sous-tend, comme le précise Tanzey (2021), fait référence à des phénomènes multiples, aux significations variées et parfois contrastées. Cette limite théorique et ce flou épistémologique seraient non dus non seulement à l'origine de sa forte diffusion dans une très grande variété de secteurs sociaux, mais aussi dans les usages peu scientifiques. D'après l'auteur, elle semble polysémique et renvoie aux différents usages qui se réfèrent à certains degrés d'actions. Autrement dit, elle s'étend presque dans tous les domaines de la vie et interpelle tout particulièrement les sciences économiques, politiques et sociales, aussi bien en termes disciplinaires que sur le plan des champs théoriques investis (Bertrand 2004). Au demeurant, le projet d'une décentralisation effective et surtout d'une régionalisation est une demande de

démocratisation, de décongestionnement politique, autrement dit, de libéralisation de l'espace politique national.

2.1.3.1. Gouvernance

La grande diversité des conceptions et définition de la notion de gouvernance témoignent de sa richesse qui sous-tend la recherche. Selon Zbir (2021) elle est dotée d'une trame étymologique et historique unique, car le terme « gouvernance » était pratiquement synonyme du mot français « gouverne », les deux provenant des mots grecs « kyberman » et « kybernetes » dont la signification renvoie à « naviguer » et « piloter » des bateaux et au « gouvernail » en général. Dans ce sens, c'est un terme qui désigne l'utilisation d'un dispositif quelconque destiné à assurer une direction cohérente. Alors que le mot « gouverne » restait confiné à l'univers marin, l'acception anglo-saxonne du terme « gouvernance » a évolué pour désigner la gestion des institutions et des affaires publiques caractérisées par une multiplicité de parties prenantes et des actions. Lesquelles actions peuvent être menées au niveau de la gouvernance mondiale, gouvernance nationale, gouvernance d'entreprises, gouvernance urbaine, locale ou territoriale comme dans le cadre de cette thèse. Dans cette rubrique, la gouvernance locale sera distinguée du concept de gouvernance.

La notion de gouvernance à en croire Essombe (2007), est utilisée pour traduire les modalités de gouvernement régissant les agglomérations métropolitaines et l'action publique territoriale. Pour ce dernier, certains politistes et sociologues cherchent à désigner un mode de gestion de l'ingouvernabilité. Et de ce fait, considèrent que la gouvernance correspond à un effacement des frontières entre public et privé, comme entre les divers niveaux territoriaux (Pasquier et al. 2013, p.4). La gouvernance peut en outre signifier « la capacité et la coresponsabilité de projet, la possibilité d'établir un cadre collectif d'action solidaire, de réflexion stratégique reliant les principaux acteurs autour du niveau de décision politique », (Cavallier, 1998, p.39).

Pour Pitseys (2010), c'est un concept à la mode. Selon cet auteur, la gouvernance désigne un concept commode. Une idée descriptive de la réalité, mais aussi un idéal normatif associé à la transparence, à l'éthique, à l'efficacité de l'action publique. La gouvernance devient dès lors un mot-talisman paré de tous les fantasmes associés à l'action publique, tout en revêtant le vocabulaire rassurant de l'objectivité technique. Le mot « gouvernance » fait sérieux tout en promettant des lendemains qui chantent aux théoriciens de l'action publique. Ce faisant, le discours de la gouvernance fait l'objet d'une double confusion. La première tient aux vertus

qui lui sont associées, la seconde aux défauts qui lui sont imputés. Autrement dit, la gouvernance recouvre à la fois l'éthique en politique, le contrôle des représentants politiques, la réforme des institutions internationales, les accords public-privé, la réforme du management des entreprises publiques, etc. Le terme « bonne gouvernance » – ou ailleurs, « goed bestuur » désigne une pierre philosophale miraculeusement plastique sur laquelle peuvent se plaquer les idéaux les plus contradictoires. Aussi, les critiques du discours de la gouvernance souffrent également de l'inflation du concept. La gouvernance devient une sorte de *Bibendum* sur lequel se projettent toutes les critiques possibles du « système », quelle que soit la nature du système en question. Elle est le symbole de l'antiétatisme néo-libéral « plus de gouvernements, mais de la gouvernance », d'une pensée managériale insidieuse, du capitalisme techniciste Pitseys, (2010).

Demante et Tyminkay (2008) reprenant (PNUD, 1997) proposent que la gouvernance de manière générale soit un exercice lié à l'autorité économique, politique et administrative en vue de gérer les affaires d'un pays à tous les niveaux. Pour ces auteurs, la gouvernance intègre les processus et les institutions par le biais desquels les citoyens et les groupes expriment leurs intérêts, exercent leurs droits juridiques, assument leurs obligations et auxquels ils s'adressent en vue de régler leurs différends. Ce qui suppose qu'elle doit allouer et faciliter des ressources de manière à résoudre les problèmes collectifs à l'instant. La participation, la transparence et la responsabilité sont ces caractéristiques. Toutefois, elle recouvre aussi dans sa mise en œuvre la primauté du droit, d'efficacité, d'efficience et d'équité.

Du point de vue de la science politique, Foucault (2000, p.79) dans sa posture conçoit déjà un changement de paradigme comme une sorte de « gouvernementalité » libérée des présuppositions juridiques sur l'État et la loi. Dans ce sens, il laisse entrevoir une sorte de décentrement du regard porté sur l'État. Il questionne les différentes manières d'analyser les mutations du pouvoir. L'auteur condamne la prégnance du modèle du droit et de la loi, la surdétermination juridique des schémas mentaux qui sont à l'œuvre dans les conceptions régnantes du pouvoir et de l'État. Autrement dit, il va à l'encontre de la croyance que « le pouvoir ne peut qu'exprimer des rapports univoques de domination, comme s'il devait toujours fonctionner du centre vers la périphérie, ou du haut vers le bas, à coup d'ordres et de commandements » (Pasquier et al. 2013, p.37).

Les acteurs de la gouvernance comprennent les pouvoirs publics ; qu'il s'agisse des services déconcentrés de l'État ou des pouvoirs publics locaux. Mais il faut dorénavant dans la logique de Pitseys (2010) ajouter, à ces protagonistes traditionnels de la gouvernementalité, le rôle joué en commun par différentes parties prenantes, de nature privée ou semi-publique, dans

les processus de coordination et les projets d'actions au service des territoires. D'après Beuret, Cadoret, 2010, il est question de la démocratie participative qui se pose, et de l'implication de nombreux acteurs locaux dans un processus de décision qui n'est plus seulement laissé dans les mains de l'État. Les acteurs agissent de concert, en complément ou en opposition avec les pouvoirs publics, avec pour ambition de compléter, de corriger ou d'inspirer leur action.

2.1.3.2. Gouvernance locale

Selon ZBIR (2021), la gouvernance locale peut être définie comme une combinaison de proximité. Ainsi, elle peut être lue comme « un retour de la proximité » (Bertrand et Moquay, 2004), aussi bien dans les analyses théoriques, que dans les politiques ou pratiques qui les déclinent. De ce fait, la notion de proximité renvoie à la fois à la proximité organisationnelle - obéissant à des logiques de similitude ou d'appartenance - et à la proximité géographique - séparation dans l'espace des liens évalués en termes de distance physique ou temporelle. Gilly dans la même logique, considère la gouvernance locale comme un processus de mise en compatibilité de plusieurs proximités institutionnelles unissant des acteurs (économiques, institutionnels, sociaux...) géographiquement proches, en vue de la résolution d'un problème productif ou de la réalisation d'un projet local de développement (Gilly, 2003). Pour Pasquier, et al. (2013, p.5) « Gouvernance territoriale ou locale qui est « l'ensemble des situations de coopération non ordonnées par la hiérarchie qui correspondent à la construction, à la gestion ou à la représentation de territoires, en particulier face à leur environnement économique ou institutionnel »

La gouvernance locale est un système qui est assuré par un ensemble complexe de relations politiques entre de nombreux acteurs différents officiels et non officiels, nationaux et locaux qui interagissent de manières différentes. Ces acteurs peuvent comprendre, par exemple, un assortiment de municipalités, de chefferies traditionnelles, de groupements associatifs et d'institutions religieuses et bien d'autres. Le Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD), désigne par gouvernance locale un ensemble des institutions, systèmes et processus infranationaux qui apportent des services aux citoyens et par lesquels ces derniers « exposent leurs intérêts et leurs besoins, arbitrent leurs différends, exercent leurs droits et s'acquittent de leurs obligations » (PNUD, 2016, p.3). D'après Tanzay (2021, p.25) reprenant Gaudin, conclut que « la gouvernance nous permet de penser un ordre politique construit à partir d'une trame complexe d'interactions entre acteurs, plutôt qu'à un système

organisé entièrement autour d'un gouvernement monocentré ». La gouvernance locale permet de renouveler la réflexion quant aux modes de gestion et d'administration.

En d'autres termes, elle met davantage l'accent sur la question de l'autonomie relative des processus de développement locaux et de la nature des acteurs concourant à l'orientation du développement. L'analyse s'attache notamment aux formes de mobilisation d'acteurs privés (associations, entreprises, simples citoyens) cherchant à contribuer à la régulation collective des espaces et des activités (Divay, G. & Belley S. (2012).

La gouvernance locale vise à transférer aux populations locales, le pouvoir en vue de réaliser un développement économique et politique qui soit mené par les populations elles-mêmes et qui mette l'accent sur la rééducation de la pauvreté Demante et Tyminkay (2008). Il y a lieu de préciser qu'il englobe le transfert » vertical de responsabilités et des ressources du gouvernement central aux collectivités territoriales ainsi que le développement de réseaux horizontaux entre ces collectivités et les acteurs non étatiques.

Les différents acteurs de la gouvernance des territoires se trouvent localisés au sein d'un même espace, et donc tenus par des relations de proximité géographique Torre (2011). Ils sont localisés à faible distance les uns des autres et peuvent aisément se concerter grâce aux faibles temps d'accès entre leurs lieux de travail ou de vie. Ils entretiennent des relations afin de travailler ensemble. Ils sont ainsi liés par ce que l'on a coutume d'appeler des relations de proximité organisée, dues au fait qu'ils appartiennent aux mêmes réseaux (logique d'appartenance) ou qu'ils partagent des valeurs et des objectifs communs (logique de similitude) (Torre, 2010).

Tant l'autonomie locale que la décentralisation ont été recommandées par de nombreuses institutions européennes et internationales importantes comme des outils clés de la « bonne gouvernance ». Ils se manifestent en particulier dans les phases intermédiaires entre deux élections, avec l'idée que la délégation de pouvoir accordée aux élus ne peut suffire à doter ces derniers ou l'État d'une compétence universelle et d'une capacité à répondre à toutes les questions, ni à aborder de manière informée de nouveaux sujets. Ce qui permet de comprendre dans le cadre de ce travail que la gouvernance territoriale ou locale permet aux élus locaux (CTD) et à toute la communauté éducative de travailler en synergie dans le but de résoudre des problèmes liés à la circonférence de leur domaine de compétences.

2.1.4. Autonomie locale/ / autorité locale/ pouvoir local

« Autonomie locale », « autorité locale » et « pouvoir local » sont trois concepts intimement liés. Leurs interrelations s'opérationnalisent dans la mise en œuvre du processus de la gouvernance locale. Le terme « autonomie » permet de décrire « la capacité des gouvernements locaux à prendre des décisions à propos des services qu'ils offrent sans interférence du pouvoir central. Selon Marcou (2014), l'autonomie locale a pour objet le règlement d'affaires locales, c'est-à-dire qui répondent à un intérêt public local. Elle garantit aux collectivités territoriales le droit de régler toutes les affaires de la collectivité locale de son domaine de compétences.

L'Autonomie locale est le droit et la capacité effective pour les collectivités locales de régler et de gérer, dans le cadre de la loi, sous leur propre responsabilité et au profit de leurs populations, une part importante des affaires publiques. L'autonomie locale est la caractéristique centrale des gouvernements locaux Keuffer (2016). En effet, les réformes décentralisatrices transfèrent le pouvoir et les responsabilités politiques vers les niveaux gouvernementaux situés au plus près des citoyens. Ce qui suppose que l'autonomie locale implique le droit de gérer les affaires publiques dans les limites de la loi, mais aussi les ressources politiques, administratives et financières dont un gouvernement local doit disposer librement afin de le réaliser concrètement.

Aussi, elle peut d'une part agir comme un contre-pouvoir vis-à-vis des niveaux gouvernementaux supérieurs. Bien entendu, ces « valeurs de gouvernance » devraient être compensées par les arguments tels que l'intérêt national légitime et l'équité dans les choix publics locaux. D'autre part, elle peut permettre la distribution efficiente des services publics, ce qui contribue à légitimer le gouvernement local.

Selon Douillet & Lefebvre (2017), les autorités locales peuvent être qualifiées de « Pouvoirs locaux », en tant qu'instances dotées d'une légitimité gouvernementale, fondées à définir des règles collectives applicables à une subdivision du territoire étatique. Autrement dit, « les autorités locales sont les mieux placées pour les décisions locales » (Hooghe et Marks, 2009 p. 232). Le pouvoir local se concrétise sous la forme d'une collectivité locale.

2.1.5. Organisation / institution/institutionnalisation

2.1.5.1. Organisation

L'organisation est pourtant une notion ambiguë dont la définition ne fait pas l'unanimité pour différentes raisons. D'après Desreumaux (2015), elle est une réalité qui s'impose à l'évidence en raison des rapports que tout un chacun entretient avec elle. L'organisation apparaît en effet comme un ensemble structuré, sinon figé, contraignant pour les individus qui y participent et en même temps comme une construction collective dynamique qui autorise l'accomplissement de projets communs. Elle peut être considérée tantôt comme lieu d'épanouissement, tantôt comme source de frustration, comme un espace de coopération, mais aussi de tensions et de conflits.

À en croire Thietart (2012), l'organisation peut également être présentée comme étant le fruit d'un processus dynamique, remis périodiquement en question, l'organisation est, sans nul doute, la partie la plus visible du management. Chacun d'entre nous a déjà été confronté à, ou a entendu parler de services et de départements. Ces termes : « service » et « département » recouvrent des réalités organisationnelles qui servent à aider, à coordonner, à suivre les femmes et les hommes dans leur travail. À la création d'une organisation se trouve, généralement, une personne seule qui fait tout, décide de tout, contrôle tout et qui réagit en fonction des événements quotidiens. Dépassée par la multiplication des activités et ne pouvant plus les suivre, cette personne va être confrontée à une première crise intitulée « crise de direction ». Cette crise peut être fatale pour l'organisation.

L'organisation du travail repose sur deux dimensions, la division du travail et la coordination du travail Sarnin et Dubois (2016). Plusieurs formes d'organisation ont été proposées au cours du temps, qui mettent l'accent plutôt sur l'une ou l'autre de ces dimensions. La conception de l'être humain au travail et les contraintes auxquelles les travailleurs doivent faire face peuvent ainsi varier énormément, en affectant leur productivité et leur bien-être. Dans cette logique, une organisation peut être définie comme une action collective ordonnée poursuivant la réalisation d'une mission commune Ramonjy (2012). De ce fait, elle se distingue ainsi d'un rassemblement informel de personnes (Mintzberg, 2004). Cette définition rencontre le projet du management qui, selon certains auteurs tels que processus (Mintzberg, 2004 ; Thiétart, 2010) renvoie à un ensemble de pratiques permettant de mener à bien cet « agir ensemble ». Il en ressort que le management met en œuvre les moyens techniques, financiers et humains pour accomplir une tâche et réaliser les objectifs fixés par une organisation. Aussi, il réfère aux personnes qui mettent en œuvre et mobilisent ces moyens : les managers. Ceux-ci

personnifient un système d'autorité et d'administration. Ils sont inclus dans une hiérarchie plus ou moins structurée selon les organisations. En troisième lieu, le management est l'ensemble des « processus par lesquels ceux qui ont la responsabilité formelle de tout ou partie de l'organisation essayent de la diriger, ou du moins, de la guider dans ses activités » (Mintzberg 2004, p. 14).

2.1.5.2. Institution

Campbell (2004) définit les institutions comme des règles formelles et informelles, de mécanismes de surveillance et d'application, et de cadres de références qui définissent le contexte où les individus, les organisations, les États entre autres opèrent et interagissent. Les institutions sont aussi conceptualisées comme un construit social qui forme les préférences et détermine ce que les acteurs peuvent définir comme actions légitimes. Pour Boitier et Rivière (2011), le contexte institutionnel est constitué de l'ensemble des structures et des usages qui donnent du sens et de la stabilité au comportement des agents. Les institutions sont cognitives et culturelles, à la fois habilitantes et contraignantes (Scott, 2001). Les institutions peuvent agir au niveau de la société dans son ensemble, à un niveau intermédiaire défini comme le champ institutionnel et à un niveau microsocial, celui de l'organisation.

D'après DiMaggio et Powell (1983), le champ institutionnel correspond à un réseau d'organisations et d'acteurs qui partagent le même contexte et interagissant pour définir des règles, valeurs et relations stables dans un échange d'information et une reconnaissance mutuelle. Ce champ institutionnel constitue de ce fait un niveau d'analyse intermédiaire entre l'organisation et la société, pertinent pour étudier la construction sociale des attentes et pratiques, leur élaboration et leur reproduction (Scott, 2001). Les institutions peuvent être très stables, mais cependant elles peuvent aussi changer radicalement ou de façon incrémentale. Elles sont socialement construites, régulent les interactions entre les acteurs sociaux, permettent d'entretenir un environnement stable afin de fonder la performance économique à long terme. Des chocs exogènes sur les institutions introduisent des changements dans les règles formelles et informelles qui affectent les acteurs/organisations, aussi appelés « les joueurs » (North, 1990). L'institution serait un ensemble de règles légitimant l'action collective, pour reprendre la définition dominante de North (1990). Les concepts d'organisation et d'institution ne peuvent donc pas être pensés séparément.

En effet, il n'existe pas de définition universellement acceptée de ce qu'est une institution. La définition de Scott (2008) semble la plus appropriée pour ce travail, car selon

lui, les institutions sont constituées d'éléments régulateurs, normatifs, et culturels-cognitifs, qui, associés à des activités et ressources, donnent une stabilité et un sens à la vie sociale ou scolaire le cas échéant.

2.1.5.3. Institutionnalisation

L'institutionnalisation est un processus de balancement entre l'instituant et l'institué ou bien ce rapport étroit et contradictoire avec la loi qu'entretiennent fréquemment les formes sociales dans leur ensemble Bellegarde (2003). C'est aussi la description de l'accès d'un mouvement social au titre d'institution au travers d'une reconnaissance dans l'opinion qui ne s'appuie pas exclusivement sur des pratiques légales. L'institutionnalisation est le processus par lequel les processus sociaux, les obligations ou le présent en viennent à prendre un statut de règle dans la pensée et l'action sociale (Rojot 1997). Berger et Luckmann (1966) parlent d'institutionnalisation pour décrire la formalisation d'un système de relations sociales. Ils expliquent également que l'institutionnalisation conduit presque inévitablement à une forme de sclérose de l'institution, à des effets pervers s'opposant aux intentions initiales de l'institution. Nous décrivons donc l'institutionnalisation comme le passage d'un système social implicite à un système explicite, les règles en étant la traduction formalisée.

Pour Castel (2007), l'institutionnalisation peut renvoyer à plusieurs phénomènes, c'est la précarité qui est institutionnalisée quand elle devient une catégorie remplissant une fonction sociale. Pour d'autres chercheurs (Gingras 1991), l'institutionnalisation de la recherche dans les universités a transformé la formation des étudiants en fonction des intérêts des chercheurs davantage qu'en fonction des besoins du marché du travail. Dans cet exemple, l'institutionnalisation peut avoir des effets pervers. Pour Boitier et Rivière (2011), l'institutionnalisation alors modélisée en trois étapes successives : la constitution de domaines d'action, délimités à travers l'objectivation de certains aspects du monde selon des dimensions mesurables et gouvernables ; le développement et l'encastrement organisationnel de principes de performance et de dispositifs par lequel l'action organisationnelle peut être conçue, mise en œuvre et contrôlée ; la subjectivation, c'est-à-dire la construction de rôles sociaux reconnaissables et récurrents.

2.1.6. Collectivités locales ou territoriales/ élus locaux et professionnels de terrain

2.1.6.1. Collectivités locales ou territoriales

Les collectivités territoriales se perçoivent sous l'angle ontologique comme des personnes qui existent en dehors de l'« être » de l'État. Aussi, elles sont une manière d'être de l'État. Les deux conceptions semblent contradictoires, notamment si l'on accepte que la source de légitimité du pouvoir central de l'État ne puisse être fragmentée. Selon Laoukili (2009), les collectivités territoriales constituent des institutions fondamentales de la société et un secteur important de l'économie nationale et solidaire. Elles sont les garantes de l'intérêt général et du lien social sur un territoire, de même qu'elles entraînent une activité importante dans le secteur marchand au travers d'appels d'offres et de marchés d'équipements, de biens et de services sur pratiquement tous les secteurs d'activités (construction et aménagement, équipement et installations, développement économique, éducation, santé, culture, loisirs, action sociale, insertion et formation professionnelle, etc.).

Conçues premièrement comme un modèle administratif et bureaucratique, les collectivités territoriales, sous l'impulsion des différentes réformes, ont été obligées de « moderniser » leur fonctionnement et d'intégrer de nouveaux outils et méthodes de gestion issus notamment des entreprises privées. Ces méthodes, outils et pratiques, regroupés souvent sous le vocable de « management », ont pour finalité, selon leurs promoteurs, de rendre plus efficace le service public en prenant exemple sur les entreprises privées.

Comme le souligne, Pontier (2012), les collectivités territoriales se voient reconnaître des compétences locales qui renvoient à des autorités locales décentralisées. La compétence, au sens juridique du terme, comporte nécessairement une double composante, la première étant l'aptitude légale à intervenir, la seconde un ou des domaines d'intervention. Parler de compétences, c'est faire référence indissolublement à ces deux dimensions. Dans les conditions prévues par la loi, les collectivités territoriales s'administrent librement par des conseils élus. Autrement dit, les responsables de la gestion des affaires locales doivent être issus, par l'élection, de la collectivité territoriale concernée. Il s'agit d'une des différences les plus nettes avec le système de la déconcentration. En effet, dans ce cas, les responsables sont des fonctionnaires et non des élus. Ces autorités élues sont des représentants légitimes des citoyens, qu'elles soient exécutives ou délibérantes Kada (2014).

Dans le même sens Moulinier (2013) indique que les quatre fonctions exercées par l'État ne sont pas monopolisées par celui-ci et sont largement partagées avec les collectivités territoriales (communes, intercommunalités, départements et régions). Les villes et les

départements, plus que les régions, possèdent des institutions offrant des prestations culturelles, pratiquent le subventionnement des organisations culturelles et des communes, et exercent par leurs interventions dans le champ de la culture des fonctions. Les employés qui possèdent une plus grande liberté dans la détermination de l'exécution de leurs tâches voient augmenter leur désir de participation au sein de l'organisation en contribuant par leurs compétences et leurs efforts (Bart, 2002).

2.1.6.2. Les élus locaux / acteurs de terrain ou les professionnels de terrain

Les élus locaux (maires, conseillers municipaux, conseillers régionaux et conseillers départementaux) représentent les citoyens des différentes collectivités territoriales. Élus dans le but d'agir pour l'intérêt local, ils sont membres des organes délibérants de ces collectivités. Selon Lidec (2007), les élus locaux jouent un rôle offensif dans les politiques de décentralisation. Leurs ressources et leur influence dans les jeux politiques nationaux et locaux sont d'une importance capitale, dans le but de solutionner les problèmes des populations locales. En effet, le transfert de compétences et de ressources financières a renforcé l'interdépendance entre politiques de l'État et politiques des collectivités dans la résolution des problèmes publics et contraint les administrations centrales à associer plus étroitement les collectivités à l'élaboration des textes législatifs et réglementaires.

Autrement dit, la concentration du pouvoir de faire des lois relatives aux institutions municipales entre les mains des provinces s'avère indispensable à l'usage productif de l'autonomie locale exercée par les élus locaux. Les rapports entre les gouvernements ne sont plus envisagés comme des transactions qui se soldent par l'accroissement du pouvoir de l'un au détriment des autres. Au contraire, leurs relations qui produiraient des effets multiplicateurs sur les actions des municipalités peuvent amplifier ou réduire l'efficacité des actions des gouvernements supérieurs, ou vice-versa (Horak 2012, 369 ; Taylor 2019, 312). L'acteur au sein d'une organisation est rationnel, au sens où il agit en fonction de l'analyse d'une situation et de son propre intérêt. Néanmoins, il est souvent considéré comme disposant d'une rationalité « limitée » en raison de son incapacité à collecter et à traiter l'ensemble des informations disponibles. Sa rationalité est également « contingente », puisqu'il agit en fonction des situations (zones d'incertitude) et des autres acteurs du système. D'après son étymologie, ce mot signifie donc "celui qui fait/joue (une pièce)". L'acteur est d'après Meier (2009, p. 1), un individu ou un groupe d'individus qui va agir et réagir au sein du système entrepris et élaborer

des stratégies d'actions (prise d'initiative, comportements et attitudes), en fonction du contexte et de ses propres objectifs (recherche de pouvoir, degré d'autonomie, marges de manœuvre élargis), en étant parfois en contradiction avec ceux de son organisation.

Les sociologues de l'éducation (Crozier et Friedberg, 1977 ; Bériot, 2006 ; Carpentier, 2013 ; Pichault, 2013), sans nier le rôle de reproduction sociale de l'école, s'intéressent davantage, à travers notamment la notion de stratégie, aux pratiques concrètes par lesquelles les acteurs ou groupes d'acteurs font fonctionner et évoluer l'institution scolaire. Ainsi, le classique débat philosophique sur le caractère déterminé ou libre de l'activité humaine tend à revêtir une approche plus dialectique qui, à l'instar de la démarche Giddens (1987), considère le social comme tout à la fois contraignant et habilitant. Dans cette perspective, en liant les concepts d'extériorité et de contrainte, Durkheim dans ses premiers écrits voulait donner de la force à sa conception naturaliste des sciences sociales. Du moins, il tentait de renforcer une idée selon laquelle des forces semblables à celles qui animent le monde matériel gouvernent des éléments précis et identifiables de la vie sociale (Rayou, 2015). Pourtant, comme le précise si bien Giddens (1987, p. 230) « de toute évidence, la « société » n'est pas extérieure aux acteurs individuels de la même manière que peut l'être l'environnement qui les entoure ». En effet, le monde social n'a pas l'extériorité des environnements naturels. Ce qui implique aux planificateurs/formateurs de comprendre que les acteurs professionnels sont porteurs de théories du social qui contribuent en retour à la constitution des activités et de formation continue. Autrement dit, bien que souvent pris par la routine ou l'urgence dans les sessions de formation continue, les acteurs professionnels du système éducatif ne sont pas de simples figurants, bien plus une dimension stratégique de leurs comportements est lisible dans les effets qu'ils exercent sur le système formation (Crozier et Friedberg, 1977 ; Carpentier, 2013 ; Rayou, 2015).

Il y a lieu de réaliser qu'une multiplicité de significations se trouve attachée au mot « acteur » ainsi qu'au terme auquel il s'est progressivement substitué en français : le comédien (Gaudin, 2001). En effet, par le respect d'une contrainte, à la scène ou à l'écran, ce personnage se caractérise, celle de suivre un texte et/ou de respecter une situation, mais également par une marge non négligeable d'initiative, d'invention, en somme de jeu (Crozier et Friedberg, 1977 ; Carpentier, 2013). En effet, dans les usages courants et le sens commun, la référence à l'acteur social suggère surtout un peu vaguement la liberté d'initiative, mais aussi les ressources du comportement rationnel et, pour tout dire, s'associe à la figure de l'individu moderne (Crozier

et Friedberg, 1977 ; Gaudin, 2001 ; Bériot, 2006). Cette vision est depuis longtemps utilisée en sciences de gestion pour analyser le rôle des employés de l'organisation.

Dès lors dans pareille optique, le rôle du professionnel est analysé du point de vue des collectifs que constituent les organisations. Cette lecture trouve sa filiation dans les travaux de Fayol (1916) et Weber (1921) et soulève alors deux questions : la première est celle des différentes fonctions que les professionnels peuvent assurer au sein des collectifs organisationnels (Établissements scolaires) ; la seconde, qui découle de la précédente, est celle des types de configurations (Pichault & Nizet, 2013) que les planificateurs/formateurs peuvent adopter pour faire avec leurs acteurs professionnels. Le monde social est parfois décrit comme une représentation théâtrale où sont mis en scène des acteurs jouant un rôle (Goffman, 1959). En ce sens, l'acteur professionnel dans un système éducatif est une personne qui joue un rôle essentiel et déterminant dans les actions de formation continue. Il s'agit d'un enseignant réflexif (Vacher, 2015 ; Altet, Desjardins, Paquay, Étienne, & Perrenoud, 2013) qui constitue un des acteurs de la réussite de l'entreprise qu'est le système éducatif.

L'acteur qui s'investit dans son action professionnelle quotidienne, peut devenir source de bénéfices pour l'entreprise, pas forcément en termes financiers, mais plutôt en termes de compétences et d'évitement de l'entropie d'un système par trop vieillissant et condamné à plus ou moins longue échéance à se restructurer (Crozier et Friedberg, 1977 ; Bériot, 2006). D'où cette affirmation de Crozier (1979, p.198), « aucun changement ne peut se faire sans effort humain, donc sans l'engagement d'hommes capables de les assumer ». Ce qui suppose qu'il y a toujours interaction entre le système et l'individu. Et comme le soulignent Crozier et Friedberg (1977, p.43), « l'acteur n'existe pas en dehors du système qui définit la liberté qui est la sienne et la rationalité qu'il peut utiliser dans son action. Mais le système n'existe que par l'acteur qui, seul, peut le porter et lui donner vie, et qui seul peut le changer ». Ce point de vue amène à comprendre que, d'une position soumise à un contrôle extérieur qui contraint toute initiative (Mias, 1998), un acteur passe à une reconnaissance de cet extérieur, mais dans lequel la part d'internalité individuelle pourra agir. Dans le cadre de ce travail, les acteurs ou les professionnels de terrain sont constitués des directeurs d'école primaire, des enseignants, des présidents de l'APEE, les inspecteurs d'arrondissements chargés de la pédagogie à l'éducation de base.

2.1.7. Engagement professionnel

Selon De Ketele (2013), le concept d'engagement est étudié dans le champ du développement professionnel ou encore de la professionnalisation ou mieux de la professionnalité émergente (Jorro, 2011.). Se référant aux pratiques éducatives et formatives, le terme « engagement signale une attitude d'adhésion si bien que les représentations sociales de l'engagement sont positives. Bourgeois (1998) et Kaddouri (2011) parleront alors d'engagement en formation, tandis que d'autres auteurs (Jorro et De Ketele, 2013) parleront plus largement d'engagement professionnel comme « l'ensemble dynamique des comportements qui, dans un contexte donné, manifestent l'attachement à la profession, les efforts consentis pour elle ainsi que le sentiment du devoir vis-à-vis d'elle et qui donnent sens à la vie. Moreau et Smith (2018) reprenant Meyer et Herscovitch (2001), mentionnent que l'engagement professionnel est un état psychologique d'ordre motivationnel correspondant à la relation d'attachement qu'un individu éprouve à l'égard d'un métier et des pratiques lui étant associés.

Les travaux anglo- saxons utilisent quasi unanimement le seul terme « *commitment*, » pour désigner ce que les francophones dénomment engagement ou implication ou encore investissement. Selon Jorro et Deketele (2013), le verbe *to engage* désigne en anglais comme en français « mettre en gage », « offrir une garantie » et, dans un sens second, « embaucher une personne ». Dans le sens étymologique, *to commit* signifie commettre (mettre avec), confier ou apporter quelque chose (une obole ou une contribution : *mitte* en anglais) ; on retrouve donc l'idée de mettre en gage et d'offrir une garantie en rapport avec une promesse. Parler d'engagement professionnel ou d'engagement dans le travail, c'est donc mettre en gage quelque chose de soi- même pour obtenir en échange un bien matériel (comme un salaire) ou immatériel (comme différentes formes de reconnaissance) ; ce qui suppose une relation entre celui qui se met en gage et celui qui reçoit des responsabilités et des obligations.

Pour Duchesne et Savoie-Zajc (2005), l'engagement professionnel s'associe à une attitude positive à l'égard du travail, innée ou développée par l'individu, qui influence directement son comportement. Ces individus hautement motivés valorisent le travail en général de même que leur identité professionnelle. Autrement dit, l'engagement au travail est relié à des facteurs psychologiques, sociaux et existentiels répondant aux besoins de la personne de s'identifier à l'organisation ou à sa profession, d'être en relation avec celles-ci ou de vivre une expérience d'accomplissement de soi lui permettant de trouver un sens à sa vie.

Cette forme d'engagement se présente comme le résultat de la force motivationnelle interne de la personne ; en outre, l'engagement professionnel dépasse la simple implication au travail par l'intensité de l'investissement personnel qu'il suggère ainsi que par la signification qu'il donne à la vie de l'individu. Pour l'auteur, si l'enseignement est une profession hautement génératrice de signification pour les personnes qui y oeuvrent, il comporte également des difficultés qui peuvent s'avérer néfastes au plan psychique pour l'individu. En somme, le travail de l'enseignant, tout comme son cheminement professionnel, relève d'un processus complexe et s'articule différemment selon la personnalité de l'individu ou le contexte organisationnel au sein duquel il œuvre et les différentes relations récurrentes qui s'y trouvent.

Par ailleurs Chouinard, Roy, Carpentier et Bowen (2022) mentionnent que les auteurs distinguent généralement trois formes d'engagement : l'engagement comportemental, l'engagement cognitif et l'engagement affectif (Fredricks et al. 2004). L'engagement comportemental fait référence à la participation aux activités de formation ainsi qu'aux activités sociales et extracurriculaires associées. Il comprend aussi l'assiduité, la ponctualité, le respect des consignes et la civilité (Finn et Zimmer, 2012) ; L'engagement cognitif comprend pour sa part deux formes particulières : l'investissement psychologique et l'autorégulation. L'investissement psychologique réfère à la concentration et à l'attention lors de la réalisation d'une tâche (Ramdass et Zimmerman, 2011). Quant à l'autorégulation, elle fait référence aux mécanismes d'autocontrôle. Elle englobe des processus cognitifs comme la planification des tâches, la gestion de leur réalisation ainsi que la révision et la vérification du travail accompli (Schunk et Greene, 2018) et l'engagement affectif fait référence aux réactions émotives, ce qui inclut l'ennui, la joie, la tristesse et l'anxiété (Fredricks et al., 2004) ainsi que les sentiments à l'endroit du lieu de formation, des enseignants et des autres étudiants (Stipek, 2002).

L'engagement professionnel est un concept documenté et défini dans le domaine de la psychologie des organisations. Elle peut se fonder sur trois approches : l'engagement fondé sur une approche psychologique, celui établi selon une approche sociale et l'engagement basé sur une approche existentielle Duchesne, Savoie-Zajc et St-Germain (2005). L'approche psychologique se définit par l'identification psychologique de l'individu aux buts et aux croyances de l'organisation ; elle permet d'établir la relation entre la personne et l'organisation qui l'emploie et mène vers une croyance et une acceptation fortes des valeurs et des buts de celle-ci, un empressement à déployer des efforts au travail et un désir considérable de maintenir son appartenance (Mowday, Porter et Steers, 1982).

L'engagement psychologique est une forme d'attachement émotionnel à l'organisation faisant en sorte que la raison d'être de l'engagement professionnel chez des enseignants du primaire que le professionnel s'y identifie fortement, s'y implique et est heureux d'en faire partie. Cet attachement s'applique également au rôle qu'y joue l'individu et à la foi qu'il porte en l'organisation elle-même. La personne est liée à l'organisation parce qu'elle le veut (Meyer et Allen, 1990). L'approche sociale renvoie au type de relation que la personne entretient avec l'organisation ou avec sa profession qui détermine son engagement. Elle implique, entre autres, les conditions de travail, les relations avec la direction de l'école et avec les collègues, ainsi que l'accès aux ressources organisationnelles. Selon l'approche existentielle, le sens au travail est tributaire de facteurs essentiellement psychologiques et sociaux, mais évolue au-delà de ceux-ci ; il est lié aux besoins d'épanouissement et de transcendance de l'individu, à son désir de réussite, à la signification, à l'orientation, à la cohérence, à l'intention et à la compréhension, à la centralité, aux objectifs ainsi qu'aux valeurs par lesquels sa vie s'articule. Cette approche repose sur le postulat que ce sont les besoins d'épanouissement et le désir de réussite qui motivent la personne à s'investir dans son travail (Morin, 1996). Dans cette perspective, l'individu manifeste une attitude positive à l'égard du travail, acquise dès l'enfance ou développée par celui-ci, qui influence directement son comportement. Ces individus hautement motivés valorisent le travail en général de même que leur identité professionnelle.

Comme l'engagement professionnel (ou le désengagement ou le non-engagement) est essentiellement d'ordre comportemental, il se réfère essentiellement aux pratiques et aux tâches professionnelles réellement exercées, avec en arrière-fond les pratiques et les tâches qui relèvent des caractéristiques de la professionnalité émergente (Jorro & De Ketele, 2011) : les savoirs, savoir-faire et les savoir-être caractéristiques de la profession, l'autonomie et la responsabilité, le service public, le devoir de formation continue Jorro et Deketele (2013).

L'engagement professionnel est un construit entre le ressenti personnel et le vécu expérientiel des différents acteurs professionnels. En effet, lorsque les élus locaux et professionnels de l'éducation font face aux réformes des politiques publiques, ils doivent se rendre compte qu'on a tenu compte d'eux, que rien ne leur est imposé. Ce qui peut avoir des effets sur la construction de l'identité professionnelle des acteurs locaux. La décentralisation est alors un processus, une démarche, une manière de faire, qui doit prendre en compte les différents acteurs locaux en éducation de base. Cependant, l'engagement par l'appropriation réelle se fait par le biais de l'identification des responsabilités au sein des acteurs locaux et la

prise en compte de leurs différents points de vue au sujet de l'objet de la décentralisation, et donc le sens de celle-ci.

Mias (1998, p. 81), considère l'engagement d'une part comme une forme de pression faite sur l'élu local pour qu'il exécute une tâche professionnelle, brève qu'il se soumette à telle ou telle injonction que la conduite d'engagement à la voix passive « être engagé à ». D'autre part l'engagement est considéré comme acte, qui correspond à « s'engager » c'est-à-dire agir dans un contexte collectif. Il s'agit pour un acteur local d'être passionné dans le processus de décentralisation à l'éducation de base. Il doit agir dans l'intérêt collectif et devenir de ce fait un ambassadeur du système éducatif camerounais. Les deux formes d'engagement « s'engager à » et « être engagé » se retrouvent dans les relations sociales et coexistent parfois chez le même individu au cours de son existence. Dans les deux cas de figure, l'engagement semble concerner la relation qu'un individu entretient avec une décision et les actes générés par cette décision une fois prise. Dès lors, l'engagement crée un lien entre l'individu et son comportement futur. Ainsi, à partir des deux formes d'engagement (« s'engager à et « être engagé »), Mias (1998) conclut sur deux modalités d'engagement : « engagement désinvesti » et « engagement par appropriation réelle ». Lesquelles modalités constituent des invariants permettant alors d'approcher les diverses « facettes » dans la manière d'être et d'agir des acteurs locaux mandatés pour l'opérationnalisation et la mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base.

2.2. VÉCU DU PROCESSUS DE LA DÉCENTRALISATION : UNE ANALYSE DE SON ÉVOLUTION AU CAMEROUN

Le vécu de la décentralisation au Cameroun est marqué par la date du 18 janvier 1996 (même s'il a été consacré par la constitution du 04 mars 1960). À partir de cette date, la décentralisation a été véritablement cotée à la bourse des valeurs démocratiques tant sur le plan normatif que sur le plan opérationnel. Sur le plan institutionnel, elle constitue une date importante, car, elle marque l'avènement d'une « nouvelle Constitution » suite à une réforme fondamentale de la Constitution du 2 juin 1972. L'une des originalités de cette réforme c'est la consécration des « bases constitutionnelles » de la décentralisation territoriale. De ce fait les collectivités territoriales décentralisées ont été instituées à travers le statut constitutionnel que sont la commune et la région. Ainsi, l'objectif consiste à aménager sur le plan organique, à organiser sa protection, et à faire du Sénat la structure de représentation, au niveau étatique,

des collectivités territoriales décentralisées. Dans cette rubrique il sera question de présenter les grands moments de la décentralisation avec les différentes variantes y afférentes.

2.2.1. Vécu de la décentralisation sur le plan normatif : de 1996 à 2022

Sur le plan normatif, comme nous l'avons déjà signalé plus haut, tout commence par la constitutionnalisation de la décentralisation en 1996 qui a fait du pays un État unitaire décentralisé. Elle est cadrée par la promulgation par le Président de la République, de la Loi n° 96/06 du 18 janvier 1996 portant révision de la Constitution du 2 juin 1972. Le Constituant a marqué sa préférence pour un « État unitaire décentralisé » (Article 1er de la Loi n° 96/06 du 18 janvier 1996 portant révision de la Constitution du 2 juin 1972.). Guimdo (1998), l'histoire constitutionnelle du Cameroun enseigne que la constitutionnalisation de la décentralisation en 1996 n'est pas une opération nouvelle. Le Constituant avait inséré, pour la première fois, dans le texte constitutionnel du 4 mars 1960, en son article 46, une disposition qui faisait des provinces et des communes des « collectivités locales de l'État du Cameroun ». Celles-ci devaient s'administrer librement par des conseils élus, être dotées de la personnalité morale et jouir de l'autonomie financière.

En 2004, il y a eu promulgation de trois lois qui marquent une évolution du processus de mise en œuvre de la décentralisation au Cameroun. La première la loi n°2004-017 du 22 juillet 2004 portant orientation de la décentralisation. Elle aborde, entre autres, le principe du transfert des compétences ; l'organisation et le fonctionnement des collectivités territoriales ; la tutelle sur les collectivités territoriales ; les organes de suivi de la décentralisation. La deuxième, la loi n° 2004/018 du 22 juillet 2004 fixant les règles applicables aux communes. Ladite loi parle de la gestion et de l'utilisation du domaine privé de l'État, du domaine public et du domaine national ; des compétences transférées aux communes ; des organes de la commune ; du régime spécial applicable aux agglomérations urbaines ; de la coopération et de la solidarité intercommunale. La troisième loi est celle n°2004/019 du 22 juillet 2004 fixant les règles applicables aux régions. Cette loi se rapporte à la gestion et à l'utilisation du domaine privé de l'Etat, du domaine public et du domaine national par les Régions ; aux compétences transférées aux Régions ; aux organes de la Région ; à la coopération et de la solidarité interrégionale ; et aux dispositions financières.

Après l'année 2004, le point se fera encore en 2009 à travers 2 lois à savoir : la loi n°2009/011 du 10 juillet 2009 portant régime financier des collectivités décentralisées et la loi n°2009/019 du 15 décembre 2009 portant fiscalité locale (Ministère de la Décentralisation et

du Développement local, 2005). Les conclusions qui en découlent sont à la faveur de la loi n° 019/024 du 24 décembre 2019 portant Code général des CTD. C'est la naissance d'une nouvelle ère dans le champ de la gouvernance locale au Cameroun (ministère de la Décentralisation et du Développement local, 2019). Ces importantes réformes touchent des sujets aussi divers que les droits et obligations de l'élu local, l'essence de la tutelle sur les collectivités territoriales décentralisées, la participation citoyenne ou le financement de la décentralisation. À partir de là, les CTD sont désormais dotées de plus d'autonomie et de pouvoir local, de ressources, la tutelle est amenuisée, la gouvernance plus élargie et participative, et un statut spécial est accordé aux régions anglophones Nord-Ouest et du Sud-Ouest.

En 2021, et plus précisément le 28 décembre le cadre normatif est consolidé à travers six décrets portant sur l'organisation type de l'administration territoriale, la répartition de la dotation générale de la décentralisation au titre de l'exercice budgétaire 2021, les modalités d'exercice de certaines compétences transférées par l'État aux Régions en matière d'urbanisme, d'organisation et de la gestion des transports publics interurbains, de protection de l'environnement, de tourisme et loisirs. À en croire Brisson, (2022) ces textes confirment le pilotage de l'État qui conserve ainsi le rôle d'opérateur. Selon l'auteur, le pilotage est encore au cœur de la fonction administrative où l'État a su conserver un rôle d'opérateur, notamment grâce à la puissance financière. Ainsi, bien qu'inscrite dans la Constitution, l'autonomie financière des collectivités territoriales ne serait qu'un leurre, les « ressources propres » garanties à ces collectivités ne correspondent pour l'essentiel qu'à des dotations budgétaires ou à des impôts nationaux que l'État module à sa guise. L'émanation de ces textes étant présidentielle, ils consacrent par ailleurs la décision des pouvoirs publics d'allouer plus de ressources notamment financières au fonctionnement des conseils régionaux au cours de l'exercice 2022. Ils devraient permettre à la décentralisation de franchir un palier important et aux CTD en général de mieux se déployer dans la perspective d'apporter un coup d'accélérateur au développement local.

2.2.2. Vécu de la décentralisation sur le plan opérationnel

Au regard du cadre normatif, il s'avère qu'au Cameroun, le mouvement institutionnel ait rendu manifeste avec la création et l'opérationnalisation effectives des institutions et instances dédiées à la mise en œuvre et au suivi de la politique publique de la décentralisation. Selon Brisson (2022), l'impulsion sur le plan institutionnel et opérationnel semble également

significative, même si d'aucuns y trouvent un moyen pour les administrations de l'État de « se mêler à la direction des politiques locales. D'après l'auteur, dans cette optique, les administrations d'État disposent de nombreux titres de compétence : décision conjointe, pouvoir de substitution, pouvoir de sanction. L'extraordinaire développement de la contractualisation entre l'État et les collectivités territoriales trouverait ici, à la suite des contrats de plan État-régions, conçus dès l'origine comme une déclinaison du plan national, son explication principale.

En ce qui concerne le suivi du processus de la décentralisation, le Conseil National de la Décentralisation (CND), créé le 03 novembre 2020, avec pour principal mandat le suivi et l'évaluation de la mise en œuvre effective de la décentralisation à partir du Décret n° 2020/676 du 03 novembre 2020 portant organisation et fonctionnement du Conseil National de la décentralisation. Aussi, dans le même sillage le Comité Interministériel des Services Locaux (CISL) mis en place le 09 novembre 2020, en tant qu'organe de concertation interministérielle placée sous l'autorité du ministre chargé des CTD, avec pour mission d'assurer la préparation et le suivi des transferts des compétences et des ressources aux collectivités territoriales décentralisées à partir du Décret n° 2020/689 du 09 novembre 2020 portant organisation et fonctionnement du comité interministériel des Services locaux et du Comité national des finances locales (CONAFIL), créé le 21 décembre 2020, comme organe de concertation placé sous l'autorité du ministre chargé des CTD, chargé du suivi de la mobilisation optimale des recettes des collectivités territoriales décentralisées et de la bonne gestion des finances locales (Décret n° 2020/6635 du 21 décembre 2020 portant organisation et fonctionnement du comité national des finances locales).

Il y a lieu de préciser que dans l'optique d'examiner les voies et moyens, de répondre aux aspirations profondes des populations des Régions du Nord-Ouest et du Sud-Ouest et de toutes les autres composantes de la nation camerounaise, un grand dialogue a été convoqué par le chef de l'État le 30 septembre au 04 octobre 2019. Il en ressort que des huit thématiques examinées par les participants, figurait en bonne place ; celle relative à la décentralisation et au développement local. À l'issue de ces assises, des recommandations fortes ont été formulées pour une modernisation du cadre juridique de la décentralisation, la consolidation du cadre institutionnel, la disponibilité de ressources humaines qualifiées. Ceci, avec notamment la mise en place de la fonction publique locale, la mobilisation et l'optimisation des ressources financières en direction des CTD, le renforcement de la participation des populations à la gestion des affaires publiques au niveau local et la consécration du statut spécial pour les régions du Nord-Ouest et du Sud-Ouest.

La première phase de la décentralisation effectuée dans le cadre de ces instances de suivi a mis en évidence, de nombreuses insatisfactions liées au fonctionnement de la commune et au retard dans l'entrée en service des régions. Ce diagnostic confirmé par les premières Assises Générales de la commune et le Grand Dialogue National, a rendu nécessaire l'avènement de la deuxième phase de la décentralisation camerounaise qui, au plan institutionnel s'est concrétisée par la création, par décret présidentiel du 02 mars 2018, du Ministère de la Décentralisation et du Développement local (MINDDDEVEL), alors chargé de l'élaboration, du suivi, de la mise en oeuvre et de l'évaluation de la politique du gouvernement en matière de la décentralisation, de la promotion du développement local (Décret n°2018/190 du 02 mars 2018 modifiant et complétant certaines dispositions du décret n°2011/408 du 09 décembre 2011 portant organisation du Gouvernement, Article 8 (5)). Enfin, il convient de relever dans ce registre institutionnel, la création du CND le 03 novembre 2020 (Décret présidentiel n°2020/676 du 03 novembre 2020. Le CND est une structure chargée principalement du suivi et de l'évaluation de la mise en oeuvre de la décentralisation) et la mise en place, à l'issue des élections du 06 décembre 2020, de la Région. Il s'agit de la dernière étape dans la mise en oeuvre des institutions prévues par la Constitution. La Région est dès lors investie d'une mission générale de progrès économique et social, à l'effet de contribuer au développement harmonieux, équilibré et durable du territoire.

2.2.3. Faiblesses liées au Processus de mise en œuvre de la décentralisation au Cameroun

Le processus de mise en œuvre de la décentralisation au Cameroun fait face à de nombreuses difficultés telles que la gouvernance de l'action publique au niveau local ; l'accélération du transfert effectif des compétences, des ressources aux CTD et l'élaboration des référentiels de mesure des progrès accomplis en matière de décentralisation et du développement local.

En premier ressort, la gouvernance de l'action publique au niveau local concerne la répartition et la compréhension des rôles, des responsabilités entre les acteurs de l'État et les acteurs locaux (Conseils Régionaux, Maires de ville, Maires ; place du Gouverneur, du Préfet et du sous-préfet ; outils des coopérations entre les acteurs). Dobry, (2008) note que c'est à ce niveau qu'il existe l'une des plus grandes transactions collusives entre acteurs déconcentrés et décentralisés. En effet, compte tenu de la nouveauté du processus de régionalisation, voire de décentralisation, le principal risque est que tous les regards soient tournés vers l'État central et

que rien ne se passe tant que de nouvelles décisions ne viennent pas du gouvernement. Or, les Conseils régionaux en l'occurrence, disposent d'ores et déjà de leviers qu'ils peuvent actionner, à l'instar de ce qui est fait par certains exécutifs. C'est donc cette culture qu'il faut développer en sus de celle de la recevabilité (Untermaier-Kerleo, 2022). Autrement dit, l'auteur estime que c'est indépendamment du risque d'atteinte à sa propre réputation et à l'image de sa collectivité. Ainsi, tout élu doit être conscient d'un double risque juridique auquel il s'expose lui-même ou expose sa collectivité. En cas de manquement à ses obligations déontologiques dans le cadre du processus décisionnel, le risque d'annulation de la décision par le juge administratif ; le risque d'engager à titre personnel sa responsabilité tant pénale, que financière, civile voir disciplinaire. L'État central et singulièrement le MINDDEVEL ont une double responsabilité. D'une part, ils doivent être les garants de la bonne avancée du processus, ce qui implique un fort travail de conviction auprès de l'ensemble des autres ministères, mais aussi des Services du Premier ministre et de la Présidence de la République. Sans la sortie des décrets spécifiant les modalités d'exercice des compétences transférées, l'attribution réelle des budgets ou la mise en place des organigrammes, tout le bénéfice des avancées du processus sera vite perdu. Aussi, faut-il absolument maintenir un rythme soutenu de concertation, d'information et de sensibilisation auprès de tous les acteurs impliqués dans ce processus. D'autre part, le MINDDEVEL doit aussi porter l'esprit de décentralisation, y compris dans son fonctionnement et son comportement. Il peut être compris que cette administration prenne à sa charge certaines missions des régions dans la phase de mise en place, mais cela ne saurait durer au risque de complètement gâcher l'esprit même de la décentralisation. C'est clairement un défi.

Deuxièmement, pour ce qui est de l'accélération du transfert effectif des compétences des ressources aux CTD, il y a lieu de préciser que certaines ressources sont déjà transférées à ces entités. Il en va ainsi de la portion de la dotation générale de la décentralisation qui leur est allouée et de la création effective de la fonction publique locale à travers le décret présidentiel portant organigramme type y relatif. Mais, lesdites ressources demeurent insuffisantes pour impulser un véritable développement à partir de la base. En effet, en ce qui concerne le transfert des compétences transférées aux collectivités territoriales décentralisées, notamment aux Régions, l'on note que sur 20 projets de textes y relatifs attendus, seulement quatre (04) font déjà l'objet d'un décret présidentiel. Il s'agit précisément des décrets fixant les modalités d'exercices de certaines compétences transférées par l'État aux Régions en matière d'environnement ; de tourisme et loisirs ; de travaux publics ; et d'urbanisme et d'habitat, tous signés comme indiqué, le 28 décembre 2021 par le président de la République. Six (06) autres

textes ont été validés par le CISL et le Secrétariat permanent du Conseil national de la décentralisation (SP/CND) et sont en attente de promulgation par le Président de la République.

Ce sont les projets de Décrets fixant les modalités d'exercices de certaines compétences par l'État aux Régions en matière de gestion des eaux d'intérêt régional ; de culture et de promotion des langues nationales ; de promotion des petites et moyennes entreprises et de l'artisanat ; de promotion des activités agricoles ; de gestion des ressources naturelles ; et d'action sociale. Neuf (09) textes validés par le CISL sont en attente de validation du SP/CND et de la suite de la procédure. Il est question des projets de décrets fixant les modalités d'exercices de certaines compétences transférées par l'État aux Régions en matière de jeunesse et d'éducation civique ; de formation professionnelle ; d'éducation ; de sport et d'éducation physique ; dans le cadre de leur participation à l'organisation des transports interurbains ; de promotion des activités de productions pastorales, aquacoles et halieutiques ; d'organisation des foires régionales et salons commerciaux régionaux ; d'alphabétisation ; et de santé. Le dernier texte fixant les modalités d'exercice des compétences transférées par l'État aux Régions en matière d'élaboration et de mise en œuvre de plans régionaux spécifiques de prévention des risques et d'intervention d'urgence n'a jusqu'alors pas connu de début d'élaboration.

Pour ce qui est des ressources financières, bien qu'on observe une augmentation des ressources du budget d'investissement public (BIP) allouées aux communes passant de 3% en 2016 à 7 % en 2019 (ministère de l'Économie, de la Planification et de l'Aménagement du Territoire, données de 2019). Elles demeurent faibles et centralisées en ce qui concerne leur conservation et leur mobilisation effectives. Certes, le Code Général des CTD promulgué en décembre 2019 fixe à 15% au moins la proportion des recettes du Budget de l'État à transférer aux CTD, mais la situation en 2020 reste encore loin de cet objectif. À titre d'illustration, la dotation générale de la décentralisation inscrite au budget de 2020 est de 49,9 milliards de francs CFA, pour un budget total de 4951,7 milliards ; ce qui représente un taux de 1%. Au-delà de la dichotomie urbaine rurale, la présence d'importantes disparités entre les dix régions que compte le Cameroun est fortement marquée. En effet, la région de l'Extrême-Nord qui concentre à elle seule 36% des pauvres, ne reçoit, par exemple, que 12% des transferts du BIP par rapport aux régions de l'Ouest et du Littoral où vivent respectivement 5% et 3% des pauvres, mais qui perçoivent presque autant (11%).

Conclusion

En définitive, il reste énormément du chemin à parcourir pour terminer tous ces chantiers et concrétiser l'une des deux thèses émises relativement à la création du MINDEVEL, à savoir, celle de « l'espoir frappé du sceau de la reconsidération de l'importance des acteurs du « bas » dans la définition de l'action publique locale de l'État du Cameroun » (Minkonda et al, 2020). Autrement dit, les différents transferts susévoqués, sous la coordination de ce nouveau-né du pouvoir exécutif, vont booster le processus d'autonomisation administrative, technique, l'avenir et le destin de leur communauté. Dans le but d'accélérer le processus de la décentralisation et du développement local, il est plus que nécessaire, d'une part, de renforcer la mobilisation des ressources des collectivités, et d'autre part, d'améliorer l'affectation et l'utilisation efficace de ces ressources. Ce qui aiderait à la mise en œuvre à partir de la base, de la Vision 2035 du Cameroun, de sa Stratégie Nationale de Développement 2020-2030 (SND30) et de l'Agenda 2030 des Objectifs de Développement Durable (ODD).

2.3. MISE EN ŒUVRE DE LA DÉCENTRALISATION À L'ÉDUCATION DE BASE : MYTHE OU RÉALITÉ ?

Conformément à sa Constitution n°96/06 du 18 janvier 1996 qui consacre le principe de la décentralisation en matière d'éducation, le Cameroun est un État unitaire décentralisé. Depuis 2004, les lois y afférentes ont été adoptées et font l'objet d'une promulgation. Leur mise en œuvre effective est progressive selon la volonté du législateur, et les avancées sont concrètes en matière d'Éducation, en ce qui concerne tout particulièrement le sous-secteur de l'Éducation de Base. Autrement dit, des sources constitutionnelles aux bases réglementaires en passant par les fondements légaux, il y a lieu de noter qu'un effort est fait par rapport à la décentralisation de l'éducation au Cameroun.

Au niveau juridique, il est à noter que l'éducation est une priorité nationale. En effet, le processus de décentralisation éducative est encadré par des textes connus : premièrement, la Constitution du 18 janvier 1996 consacre le principe de la décentralisation en matière d'éducation au préambule en énonçant que : l'État assure à l'enfant le droit à l'instruction. L'enseignement primaire est obligatoire. L'organisation et le contrôle de l'enseignement à tous les degrés sont les devoirs impérieux de l'État. Se référant à son article 55(1), les Collectivités Territoriales Décentralisées de la République sont les régions et les communes. Elles ont ainsi pour mission de promouvoir le développement économique, social, sanitaire, éducatif, culturel

et sportif. L'article 56 (1) précise que l'État leur transfère, dans les conditions fixées par la loi, les compétences qui en découlent, concomitamment aux ressources humaines et matérielles correspondantes.

Deuxièmement, la loi n°98/004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'Éducation au Cameroun admet le concours des collectivités territoriales décentralisées quant à la gestion de l'éducation. En matière de décentralisation, elle relève en son article 11(01), que l'État assure l'élaboration et la mise en œuvre de la politique de l'éducation à laquelle concourent les collectivités territoriales décentralisées, les familles ainsi que les institutions publiques et privées. En son article 13, la responsabilité des collectivités territoriales décentralisées dans la mise en œuvre de la politique de l'éducation et le financement de celle-ci fait l'objet d'une loi particulière. Elle stipule en son article 33 que les membres de la communauté éducative sont associés, par l'intermédiaire de leurs représentants, aux instances de concertation et de gestion instituées au niveau des établissements d'enseignement, ainsi qu'à chaque échelon de concertation des collectivités territoriales décentralisées ou de structures nationales de l'Éducation.

Selon les termes de l'article 4, Titre I, la loi n°2004/017 du 22 juillet 2004, portant orientation de la décentralisation territoriale, les collectivités territoriales sont confortées dans leur statut de personnes morales de droit public et jouissent de l'autonomie administrative et financière, pour la gestion des intérêts régionaux, locaux dans le cadre de leur mission de promotion du développement économique, social, sanitaire, éducatif, culturel et sportif. Conformément aux dispositions de l'article 20, loi n°2004/018 du 22 juillet 2004 fixant les règles applicables aux Communes détermine les compétences attribuées aux (cette loi ne dit pas cf mémoire master) communes en matière d'éducation, les compétences transférées aux Communes se déclinent ainsi qu'il suit en matière d'éducation : la création, conformément à la carte scolaire, la gestion, l'équipement, l'entretien et la maintenance des écoles maternelles et primaires et des établissements préscolaires de la commune ; le recrutement et la prise en charge du personnel d'appoint desdites écoles ; la participation à l'acquisition des matériels et fournitures scolaires.

Suivant, selon l'article 22 de la loi n°2004/019 du 22 juillet 2004 fixant les règles applicables aux régions s'inscrit dans la même veine, les compétences transférées aux régions portent de manière explicite sur les questions ci-après : la participation à l'établissement et à la mise en œuvre de la tranche régionale de la carte scolaire nationale ; la création, l'équipement,

la gestion, l'entretien, la maintenance des lycées et collèges de la région ; le recrutement et la prise en charge du personnel d'appoint des lycées et collèges; la répartition, l'allocation de bourses (à vérifier) et d'aides scolaires; la participation à l'acquisition des manuels et fournitures scolaires, la participation à la gestion et à l'administration des lycées et collèges de l'État, au moyen des structures de dialogue et de concertation ; le soutien à l'action des communes en matière d'enseignement primaire et maternel.

Plusieurs décrets et arrêtés sur la décentralisation de l'éducation au Cameroun existent aussi. A titre d'illustration, l'on note l'Arrêté n°2010/246/B1/1464/A/MINEDUB/CAB/du 31 décembre 2010 portant cahier des charges précisant les conditions et modalités techniques d'exercice des compétences transférées par l'Etat aux communes en matière d'éducation de base ; le Décret n°2010/0247/PM du 26 février 2010 qui fixe les modalités d'exercices de certaines compétences transférées par l'Etat aux communes en matière d'éducation de base. Il clarifie les dispositions générales en matière de transfert, des obligations de la commune et des obligations et responsabilités de l'Etat. Il précise également le contenu du paquet minimum. En son « Titre I : des dispositions générales, article 1^{er} : le présent arrêté porte cahier des charges précisant les conditions de modalités techniques d'exercice des compétences transférées par l'Etat aux communes en matière d'éducation, notamment

- La construction, l'équipement, l'entretien et la maintenance des écoles maternelles et primaires de la commune ;
- L'acquisition des matériels et fournitures scolaires (paquet minimum) ;
- Le recrutement et la prise en charge du personnel d'appoint desdites écoles et établissements »

Décret n°2001/041 du 19 février 2001 portant organisation, fonctionnement des établissements scolaires publics et fixant les attributions des responsables de l'administration scolaire. En son article 5 (c), ce Décret indique dans son art 27, ledit Décret que les associations locales de développement et les communes choisissent dans le projet d'école les programmes qu'elles s'engagent à réaliser et le financement de ces programmes s'opère de manière conjointe par la communauté éducative, le Directeur d'école.

Par ailleurs, il y a lieu de noter que même si l'Etat transfère les compétences aux communes en matière de l'éducation, conformément au dispositif légal en vigueur au Cameroun depuis le 22 juillet 2004, il garantit, définit les normes, les objectifs et les méthodes.

Dans le domaine éducatif et particulièrement celui de l'éducation de base, la définition des normes et des objectifs incombe à l'État. Autrement dit, le pouvoir central au Cameroun a compétence, sur l'orientation générale de la politique éducative, la nature et l'implantation des écoles, mais encore sur la gestion des examens, sur les programmes, contenus et horaires valables sur l'ensemble du territoire national et sur les méthodes jugées souhaitables, pour les mettre en œuvre. De manière précise l'état assure : la définition et la mise en œuvre de la politique nationale en matière d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire ; l'adoption des objectifs et orientations générales des programmes nationaux d'enseignement et de formation ; la détermination des conditions de création, d'ouverture et de fonctionnement des établissements publics et privés ainsi que le contrôle desdits établissements ; la définition et le contrôle des normes de construction et d'équipement des établissements de l'enseignement public et privé ; l'élaboration et la mise à jour de la carte scolaire.

Toutefois, la commune exécute les compétences qui lui sont transférées suivant des modalités déterminées par voie réglementaire. Ce qui suppose que l'exécution des compétences concerne entre autres les activités suivantes : la construction des infrastructures éducatives, notamment les salles de classe, les blocs administratifs, les logements d'astreintes, les aires de jeux ainsi que les latrines, puits et forages rattachés auxdites infrastructures ; la réalisation des jardins et cantines scolaires ; l'équipement des infrastructures éducatives en mobiliers et matériels nécessaires ; l'entretien et la maintenance de l'ensemble des équipements éducatifs ; la prise de toutes les mesures nécessaires pour assurer l'hygiène et la salubrité au sein et autour de ces écoles et établissements. Les compétences transférées aux communes portent notamment sur les constructions et les réhabilitations des salles de classe, la construction des blocs latrines, des points d'eau et des clôtures, la maintenance et l'équipement des écoles maternelles et primaires,

Par ailleurs, le Ministère de l'Éducation de Base a transféré aux communes en 2010, 2011, 2012 et 2013, des compétences et des dotations financières en matière de développement des infrastructures scolaires d'une part et en matière de fournitures scolaires, d'autre part. Les dotations allouées à l'acquisition des fournitures scolaires au titre du paquet minimum (cahiers de préparation, registres, boîtes de craie, règles graduées, boîtes à pharmacie, etc.) attribué aux écoles et à transférer aux communes sur l'ensemble du territoire national sont effectives.

Au regard de ces avancées, il y a lieu de signaler que le processus de décentralisation est une réalité à l'éducation de base au regard des textes et des certaines actions vécues malgré

quelques pesanteurs. Il est à noter que la gestion des enseignants reste l'apanage de l'Etat central, ce qui semble être une lourdeur, car le vécu local ne peut être ressenti par le pouvoir central. Or le décret n°2005 /140 du 25 avril 2005 et celui n°2012/268 du 11 juin 2012 ont consacré la tendance à la déconcentration de la gestion des enseignants

En outre, les différents textes d'encadrement de la décentralisation au Cameroun confinent les collectivités territoriales décentralisées au recrutement et à la gestion des personnels d'appui des établissements scolaires seulement. Ceux ci excluent sans ambages, la gestion des personnels enseignants de leur autorité. Cet aspect ne saurait valablement être pris en compte dans ce cadre, surtout en l'absence d'une fonction publique locale ou communale. La décentralisation de l'éducation au Cameroun apparaît donc comme un processus qui doit s'effectuer de façon prudente, mais efficiente. L'on devrait se donner le temps pour évaluer l'impact du premier programme de transfert opéré jusqu'ici. Il est par ailleurs nécessaire d'assurer le renforcement des capacités des acteurs clés, les gestionnaires des collectivités territoriales décentralisées.

**CHAPITRE 3 : POLITIQUES PUBLIQUES AU CŒUR
DU PROCESSUS DE LA DÉCENTRALISATION A
L'ÉDUCATION DE BASE**

Ce chapitre ambitionne d’appréhender comment les politiques publiques se positionnent au cœur du processus de la décentralisation dans le sous système de l’éducation de base. Un accent est mis sur la décentralisation comme passeur de l’action collective d’une part, le processus d’institutionnalisation de la décentralisation comme facteur de l’appropriation, du leadership comme déterminant de l’efficacité des politiques publiques d’autre part.

3.1. DÉCENTRALISATION COMME PASSEUR DES POLITIQUES PUBLIQUES VERS L’ACTION ÉDUCATIVE

La mise en œuvre des politiques publiques au travers de la décentralisation dans le sous système de l’éducation de base au Cameroun, implique de partir du local. Ce qui permet une meilleure atteinte des Objectifs du Développement Durable et par conséquent, un système éducatif efficace. De manière similaire à la plupart des cadres et stratégies de développement, la décentralisation dans le sous-système de l’éducation de base se trouve confrontée à la mise en œuvre effective des politiques publiques qui la portent et la structurent. En effet, les pouvoirs publics ont un rôle à jouer comme soutien à l’innovation des projets dans le système d’éducation, grâce à une gouvernance adaptée (Bouglet, 2019).

Pour Ferhat (2021), objet complexe, la décentralisation de l’éducation a longtemps été étudiée à l’intersection de l’analyse savante et de l’expertise des politiques publiques, avant d’être saisie – non sans débat – par les sciences sociales. Avec la reconnaissance accrue des collectivités locales depuis les lois dites Defferre, la question des politiques éducatives locales constitue un thème montant des études. La décentralisation en éducation conduit à un processus turbulent et complexe, dont l’évolution et les résultats ne sont souvent ni explicables ni prévisibles. C’est en ces termes crus que Diana Rothen (2000), pointe du doigt les carences qui caractérisent aujourd’hui les analyses et les politiques de décentralisation de l’éducation. Il est vrai qu’en France comme à l’étranger, la décentralisation est au cœur des débats nationaux, les politiques opèrent de nombreux revirements, le chemin emprunté par les réformes est hasardeux. Ainsi, la Hongrie qui avait fait le choix d’une très forte décentralisation au début des années 90 est revenue en arrière en 1998, les pouvoirs du gouvernement central ont été renforcés. De même, le Royaume-Uni, adepte de l’ultra-décentralisation, a adopté sous le gouvernement Blair les « stratégies de lecture et de mathématiques », qui prévoient désormais pour le primaire et le secondaire un encadrement des méthodes pédagogiques très contraignant. Des États pourtant très attachés au fédéralisme, comme les États-Unis ou l’Australie, ont

également mis en place, depuis la fin des années 90, des standards pédagogiques nationaux qui limitent la marge de manœuvre de leurs États.

Ces revirements de politiques révèlent un phénomène : chercheurs et responsables politiques s'interrogent sur la meilleure répartition des compétences en éducation. Le modèle longtemps prédominant de l'État centralisé est aujourd'hui battu en brèche. L'État-providence a déçu, la planification centralisée n'a pas permis le développement économique tant espéré ni la qualité de l'enseignement tant attendue. Surtout, la massification de l'éducation semble rendre les structures centrales lourdes à gouverner.

Les réformes de décentralisation se sont donc multipliées dans les années 80 et accélérées dans les années 90. Elles ont transcendé les clivages économiques, spatiaux et politiques pour devenir des « politiques supranationales ». Multiples par nature, comme nous le verrons dans une première partie, elles font exploser l'opposition schématique entre États centralisés et États fédéraux : la typologie de la répartition des compétences en éducation s'est enrichie de nouvelles familles (seconde partie). Dans une troisième partie, nous verrons cependant que l'engouement pour la gouvernance locale ne s'appuie pas sur un corpus théorique solide, pas plus qu'il ne trouve sa légitimité dans la recherche empirique (quatrième partie).

D'après le dictionnaire encyclopédique de l'administration publique, une politique publique est « un document rédigé par des acteurs gouvernementaux présentant leur vision d'un enjeu susceptible d'une action publique et, accessoirement, les aspects légaux, techniques, pratiques et opérationnels de cette action. » On distingue aussi le processus au cours duquel des élus décident d'une action publique sur un enjeu pour lequel certains acteurs gouvernementaux ou non gouvernementaux exigent une intervention.

3.1.1. Décentralisation et gouvernance locale : Instances clefs pour le management public

Les relations entre le centre et la périphérie ont une influence sur la résolution des conflits et les pactes sociaux, indispensables à la stabilité d'une société donnée (Brinkerhoff et Johnson, 2009). La décentralisation concerne la répartition entre le centre et la périphérie du pouvoir, de l'autorité et des responsabilités relatives aux systèmes politiques, financiers et administratifs (Alexander, 2001). Tandis que la gouvernance dans une société remplit une série de fonctions fondamentales telles qu'assurer la sécurité, offrir des services publics de base efficacement et de façon efficiente et assurer la participation politique et l'imputabilité du secteur public (Brinkerhoff 2007). Ce qui nous intéresse ici c'est la conception de la décentralisation

largement admise au sein des institutions internationales, des États et chez certains théoriciens. La gouvernance renvoie à une nouvelle réforme et constitue une problématique de recherche intéressante en ce sens qu'elle met en présence des instances territoriales élues, supposées responsables, démocratiques et efficaces, d'une part et des structures préexistantes, censées disparaître pour une meilleure gestion des affaires locales, d'autre part. Toutefois, avant de dévoiler le problème managérial découlant de la décentralisation, il convient de rappeler les liens qui l'unissent à la gouvernance locale.

Pour mieux traduire la liaison entre la décentralisation et la gouvernance locale, Le Roy (1997) suggère que « Si la décentralisation offre une nouvelle géographie de la répartition des pouvoirs ou une "architecture" renouvelée des attributions dévolues aux pouvoirs centraux et locaux (...), la gouvernance prend en charge la manière de mettre en œuvre ces compétences par le choix des élites, les styles de gestion et le nécessaire règlement des conflits » (p. 156). De ce point de vue, la décentralisation apparaît comme étant une politique publique dont les modalités de la mise en œuvre s'opèrent à travers la gouvernance locale. À en croire Le Roy (1997), les deux notions répondent à deux facettes complémentaires de la réorganisation administrative et politique de nos sociétés. Ce qui suppose qu'en transférant des attributions à des élites politiques locales, la décentralisation est censée promouvoir de nouveaux modes de gouvernance. D'ailleurs, la lecture de plusieurs textes et analyses met en exergue les objectifs de la décentralisation, lesquels se déclinent en trois grands paramètres. Dans leurs travaux, Bierschenk et Olivier de Sardan (1998) les résument en ces termes : « la décentralisation permettrait non seulement l'introduction de la démocratie locale et de la responsabilité politique (imputabilité), mais aussi la libération des dynamiques de développement "à la base" » (p. 12).

Il importe de relever de prime abord que la réforme politico-institutionnelle est censée approfondir la démocratie locale. À cet égard, Mback (2001) a mis en évidence la relation présumée entre acteurs locaux et communauté éducative ; ce point de vue est surtout défendu par les théories politiques de la « bonne gouvernance ». Lesquelles considèrent la décentralisation comme une réforme qui démocratise nettement l'action publique. Du moins, la décentralisation permet de rapprocher les citoyens des instances locales. On convient que cette proximité faisant défaut au système centralisé implique du même coup l'accès facile à l'information chez les populations (Touré, 2009). Rondinelli (1984) soutient que la décentralisation constitue un cadre institutionnel propice à la participation populaire. Ce qui suppose qu'elle met en place des mécanismes de contrôle assurant la transparence dans la gestion des affaires publiques, tout en limitant les possibilités de corruption, de clientélisme et

de factionnalisme. Autrement dit, les collectivités locales sont considérées comme un lieu d'expression et d'apprentissage de la citoyenneté.

En second lieu, la décentralisation cherche à favoriser un processus collectif de décision responsable au niveau local (Banque mondiale, 2000). Pour cela, elle repose sur le principe de l'imputabilité (accountability), comme le suggère la théorie du « New public Management » (NPM). Ainsi, les agents du gouvernement local sont plus conscients de leur responsabilité politique que ceux du gouvernement central, en vertu de leur proximité avec les citoyens à qui ils doivent rendre compte (Touré, 2009). De plus, l'existence des instances décentralisées n'est pas seulement reconnue juridiquement. Bien plus, les théoriciens du NPM à l'instar de Shah et Shah (2006) ne perçoivent ces instances comme des facilitateurs indépendants capables de définir des valeurs publiques et de servir l'intérêt public. Vu sous cet angle, l'enjeu du processus de mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base au Cameroun serait de créer des espaces de consensus et de liberté pour que les CTD soient dotées de capacités leur permettant d'exercer convenablement leurs missions tout en respectant les préférences des acteurs de la communauté éducative. Cette autonomie locale, quoique non exclusive, sinon fonctionnelle, est fondamentalement recherchée pour l'amélioration de la qualité du management des projets dans la société camerounaise.

Nul doute que la décentralisation, en dernier ressort, s'attache à impulser un processus de développement local (Mback, 2001 ; Elong Mbassi, 2003, 2007). D'après les théories économiques de la « gestion de l'efficacité », elle assure la performance des services publics offerts aux citoyens. La théorie du « Public Choice », en particulier, vise à optimiser le bien-être des communautés locales par le biais d'un accès facile aux ressources. Cette théorie postule, explique Poltron (2004 : 268), « que les décideurs publics locaux se font concurrence pour attirer les électeurs, qui sont aussi des contribuables, et se comportent de façon à maximiser le bien-être de l'"électeur médian" ». Et, pour réaliser ce bien-être selon la théorie du fédéralisme fiscal, la préoccupation principale est de fonder, d'après Poltron (2004) est de savoir comment définir une répartition optimale des fonctions et finances publiques entre les différents échelons de gouvernement. Dès lors, la décentralisation du financement des biens publics à caractère local apparaît alors comme un moyen efficace pour pourvoir aux besoins des citoyens et améliorer leurs conditions d'existence.

D'après la théorie de l'agence, la décentralisation permet aux instances centrales de diminuer les coûts et d'atteindre leurs objectifs. De manière précise, la théorie de l'agence explique que le gouvernement central (le principal) espère réaliser ses objectifs d'efficacité, d'efficience et d'équité en confiant la gestion des services publics à des entités décentralisées

(les agents) avec qui il est lié par des contrats. Cependant, les deux acteurs institutionnels peuvent ne pas poursuivre les mêmes intérêts ni avoir les mêmes capacités d'accès à l'information. Bien plus, il importe de relever que grâce à leur connaissance de la disponibilité des ressources locales, les agents décentralisés sont plus à même de mobiliser celles-ci en faveur du développement. C'est ainsi que les CTD peuvent coordonner les activités et encadrer des initiatives des acteurs de la communauté éducative. Autrement dit, à en croire Le Meur (2001, p. 83), le processus de la décentralisation comme « technique institutionnelle » et le développement de l'éducation de base comme « politique de contrôle des ressources » restent inséparables en conséquence.

Dans cette perspective, il y a lieu de penser avec Commission européenne (2007) et Le Roy (2007) que la décentralisation semble former un couple fusionnel avec une nouvelle forme de gouvernance locale. En ce sens qu'elle vise à favoriser la genèse d'une démocratie à la base, d'une autonomie de gestion et d'un développement local, conformément à l'a priori des théories normatives. En effet, il importe de préciser que, relevant des théories dites de la « bonne gouvernance » et de la « gestion de l'efficacité », les théories normatives de la décentralisation empruntent leurs outils conceptuels au courant de la démocratie libérale dont Alexis de Tocqueville est l'un des représentants les plus connus. Ce dernier dans sa conception fait remarquer que la décentralisation n'a pas seulement une valeur administrative. Mais elle a aussi une portée civique, étant donné qu'elle multiplie les occasions pour les citoyens de s'intéresser aux affaires publiques. Dans cette optique, le processus de la mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base au Cameroun devrait accoutumer les acteurs de la communauté éducative à user de la liberté dans le management des projets éducatifs. Ainsi, comme l'explique Adanhounmè (2006, p.174), « de l'agglomération de ces libertés locales, actives et sourcilleuses, naît le plus efficace contrepoids aux prétentions du pouvoir central, fût-elle étayée par l'anonymat de la volonté collective ». Ce qui suppose que, si le processus de mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base au Cameroun était fondé sur les libertés locales des acteurs de la communauté éducative, la décentralisation constituerait un apprentissage de la démocratie locale par la voie des élus locaux.

On convient toutefois que la relation n'est qu'une simple représentation formelle. La question est celle de savoir si les résultats obtenus par les acteurs de la communauté éducative coïncident réellement avec les objectifs formulés et poursuivis par les gouvernements centraux (politiques publiques). L'impression affichée est les politiques de décentralisation semblent trouver sur place des structures politiques, socioculturelles et économiques locales qui ne disparaissent pas par enchantement dès lors que la gestion des affaires publiques est confiée à

de nouvelles élites locales. En dernière analyse, après plusieurs décennies de mise en œuvre, les politiques de la décentralisation ne semblent pas tenir leurs promesses. Elles constituent même un obstacle au développement, selon les théories analytiques de la décentralisation Siddiquee (1997). Tout laisse croire que les incidences réelles de la décentralisation sont encore mal connues par la population camerounaise. Il y a comme un fossé entre les attentes suscitées par la décentralisation et résultats qui tardent à venir à l'éducation de base au Cameroun. Ce constat amène à s'interroger sur la décentralisation comme mise en œuvre des politiques publiques à l'éducation de base au Cameroun.

3.1.2. Décentralisation comme mise en œuvre des politiques publiques

La décentralisation demeure un thème investi par les chercheurs (Touré, 2009) et désigne d'après (Lemieux, 1997, p. 14), « un transfert d'attributions du centre en direction de la périphérie ». De façon générale, la décentralisation apparaît comme une politique publique par laquelle l'État transfère des postes d'autorité, des compétences et des capacités à des organes plus ou moins autonomes (Lemieux, 1997 ; Greffe, 2005). Appliquée dans les pays en développement, en milieu urbain et rural, elle est devenue un phénomène incontournable et partant, une des problématiques majeures sur lesquelles se penchent de plus en plus les sciences sociales. En effet, si l'instance centrale est d'une nature relativement homogène (État fédéral ou unitaire), l'instance périphérique se décline en des institutions locales différentes les unes des autres (collectivités territoriales, subdivisions administratives, établissements publics ou privés).

Marsault, (2009) présente la décentralisation comme « un transfert de pouvoir entre deux institutions ayant une capacité de décision » (p. 147). D'après Ohnet (1996), elle est d'abord territoriale. Ainsi, certaines décisions politiques sont transférées du pouvoir étatique vers des structures locales comme les collectivités territoriales (municipalité, département ou région). Elle peut être également fonctionnelle ou technique. Ainsi, certaines institutions publiques accèdent à la personnalité morale, c'est-à-dire à un pouvoir de décision autonome dans un champ d'application spécifique. C'est le cas des interventions des CTD à l'éducation de base au Cameroun. Les élus locaux acquièrent ainsi une autonomie juridique et financière, et donc un pouvoir de décider par eux-mêmes dans le processus de mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base. Dès lors, la décentralisation est issue d'une volonté politique qui répond à deux objectifs : rapprocher le processus de décision des citoyens (démocratie de proximité)

et améliorer l'efficacité de l'action publique pour mieux répondre aux besoins différents de la population. C'est dans ce sens que le processus de la décentralisation constitue la mise en œuvre des politiques publiques à l'éducation de base.

Le processus de décentralisation en tant que politique publique retient plusieurs types, y compris la décentralisation politique. En effet, nombre d'auteurs (Rondinelli & al, 1984 ; Mills & al. 1991 ; Poltron, 2004) en établissent une typologie. Dans le même ordre d'idées, Lemieux (1997, 2001) distingue quatre types de décentralisation : la décentralisation administrative, la décentralisation politique, la décentralisation fonctionnelle et la décentralisation structurelle. Basée sur le critère institutionnel, cette typologie est fréquemment évoquée dans la documentation. D'autres typologies, relevant surtout de la conception classique française, ne retiennent que deux formes : la décentralisation politique et la décentralisation fonctionnelle (Grefte, 2005). Cet auteur considère que la décentralisation administrative ne serait rien d'autre qu'une modalité de la centralisation. De même, la décentralisation structurelle n'apparaît pas comme une forme de décentralisation.

La décentralisation administrative, ou déconcentration d'après Mills & al. (1991, p.19) « implique la création d'un ou plusieurs niveaux administratifs supplémentaires dotés d'un pouvoir gestionnaire (...) et la délégation à ce ou ces niveaux de certaines fonctions administratives ». Celle-ci consiste en un transfert de responsabilités à des agents à qui l'État fournit entièrement les ressources nécessaires à l'exercice de leurs missions, incluant l'application des lois et règlements en vigueur dans un pays. Précisons que les agents déconcentrés ici sont tour à tour des gouverneurs, préfets, sous-préfets, chefs de district ou fonctionnaires délégués. La déconcentration est le type de décentralisation le plus fréquent dans les pays en développement, en particulier dans les années 1970 (Mills & al. 1991) et même au Cameroun. Elle est censée y alléger une administration centrale estimée congestionnée. D'après la littérature (Lemieux, 2001 ; Mills & al., 1991), la décentralisation administrative ne faisant plus recette de nos jours, reste jugée comme la forme la moins poussée. En raison de ses implications mineures en termes de relations de pouvoir et de son caractère administratif peu accessible aux chercheurs (Lemieux, 2001), elle reste peu étudiée. Il arrive parfois que l'on l'oppose même à la décentralisation proprement dite. De l'avis de Prats (1973), les échelons délégataires de pouvoirs servent de courroies de transmission aux directives de l'échelon supérieur. De ce fait, ils sont peu ou pas du tout imputables de leurs actes envers les citoyens.

Ce type de décentralisation est à l'opposé de la décentralisation politique vers laquelle s'orientent davantage les pays en de développement.

Dans la décentralisation politique ou territoriale, il est question d'un acte par lequel l'autorité étatique cède d'importantes attributions aux gouvernements locaux. Ceux-ci sont démocratiquement élus par des citoyens qu'ils sont censés représenter. Ils exercent des « compétences multidimensionnelles » (Lemieux, 1997) dans les régions, districts, municipalités, communes urbaines ou rurales. Ces échelons géographiques abritent des habitants partageant des valeurs, un espace social et des intérêts plus ou moins similaires. À cet égard, la décentralisation politique est souvent synonyme de territorialisation. Elle se rattache également à la dévolution (Lemieux, 1997), un mécanisme référant à un transfert de pouvoir d'un État central vers des entités légales distinctes (Jütting & al. 2004). Certes, ces entités politiques ne sont pas totalement autonomes, mais outre qu'elles jouissent d'une large indépendance à l'égard des autorités centrales (Mills & al. 1991), elles autorisent une participation accrue des populations dans la gestion des affaires publiques. Dans cette logique, les acteurs de la communauté éducative peuvent faire l'apprentissage de la démocratie en termes d'implication dans la mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base au Cameroun.

Dans la décentralisation technique ou fonctionnelle ou encore par service, le transfert se limite à un domaine précis. Constituant ainsi un autre mode de décentralisation, les collectivités locales ne sont pas des territoires bien délimités, mais des établissements publics spécialisés dans l'offre de services aux nationaux. En effet, ici les collectivités locales sont qualifiées d'organisations « paraétatiques » (Mills & al. 1991, p.24). Les universités, les hôpitaux et les entreprises stratégiques publiques, notamment celles qui opèrent dans l'éducation de base au Cameroun. Aussi Mills et ses collaborateurs (1991) dénomment la décentralisation technique délégation, en ce sens qu'elle se traduit par la transformation d'un service public sans autonomie en un organisme public doté de personnalité juridique et d'autonomie financière. Elle reste cependant limitée en termes d'attribution de pouvoir local (Mills & al. 1991).

La décentralisation structurelle ou économique quant à elle demeure une notion de plus en plus usitée dans la littérature. Ainsi, Lemieux (2001) estime que l'adjectif « structurel » indique « les transformations introduites par le passage systémique de compétences institutionnelles du domaine public au domaine privé » (p. 42). Dans cet esprit, les organisations structurellement décentralisées correspondent à des instances publiques

transformées en instances privées ou à des instances privées auxquelles l'on confie des fonctions relevant du public. Celles-ci ont la particularité d'être totalement indépendantes de l'instance centrale. C'est pourquoi on assiste à un type extrême de décentralisation (Mills & al., 1991 ; Poltron, 2004), « aussi bien pour ce qui est de leurs compétences, de leurs sources de financement et de leurs postes d'autorité » (Lemieux, 1997, p. 20).

Cependant, la décentralisation structurelle demeure inséparable des processus de libéralisation devant placer la participation des acteurs privés au centre de l'activité économique. Ainsi, elle concerne la privatisation et la dérégulation. La privatisation consistant à transférer des attributions à des organismes privés pour qu'ils gèrent des services, alors qu'une dérégulation encourage le démantèlement des contraintes juridico-administratives qui pèsent sur la concurrence entre fournisseurs de services publics. Mais elles semblent relever toutes de la dimension économique de l'idéologie néolibérale. Pourtant, la décentralisation proprement dite touche plutôt à la sphère politique. Dans cette thèse, il s'agit plus de la décentralisation politique.

D'après Deberre (2007), le concept de « politique publique » relève de la science politique. Ainsi, les politiques de décentralisation sont à certains égards des politiques publiques (Lemieux, 2018). En effet, au nord comme au Sud, la décentralisation est un sujet d'actualité et un sujet à enjeu. Au-delà des différentes théories de la décentralisation, il s'agit de donner un degré suffisant d'autonomie aux territoires, pour leur permettre de proposer des services publics de base et d'impulser des dynamiques en cohérence avec leurs besoins et leurs ressources. Mais elle pose la question de l'articulation des politiques publiques. C'est par exemple le cas de la France où le redécoupage des régions, la montée en puissance des intercommunalités ou les questionnements concernant le financement des collectivités territoriales demandent des adaptations rapides, pour garder un niveau de services publics acceptable et des organes de décision au plus proche du local. Ainsi, l'enjeu pour une collectivité peut-être de se repositionner, d'adapter voire de contribuer à faire évoluer des politiques publiques et de trouver des libertés d'action. Dans les pays en développement où les processus de décentralisation sont en cours (et plus ou moins avancés selon les pays), s'ajoute l'enjeu de former les élus locaux et les administrations territoriales et de leur donner un rôle fort auprès de leurs partenaires financiers (ministères, bailleurs) et politiques. La (nouvelle) relation entre les élus locaux et leurs citoyens est aussi au cœur des réflexions.

D'après Fauré (2005), le fonctionnement au quotidien des autorités publiques tend à révéler que la décentralisation, par les comportements et décisions dont elle est le cadre, l'objet ou la cause, devient une source d'incertitudes au lieu d'être, comme le voudrait une conception positive de la démocratie locale, une garantie de robustesse fondée sur la concertation et une source de prévisibilité des actions assise sur l'adhésion des acteurs. Il s'agit des tentatives de régulation de situations sociales qui présentent des problèmes de distribution des ressources. Vues sous cet angle, les auteurs (Lemieux, 1995 ; Muller et Surel, 1998) trouvent que les politiques publiques font référence à des tentatives de régulation, selon des normes, de situations où sont perçus des problèmes publics de distribution de ressources, à l'intérieur d'une collectivité ou d'une collectivité à l'autre. Et on peut y ajouter d'après Lemieux (2018, p. 13), « parfois l'évaluation, qu'il vaut mieux considérer comme un processus second, ou comme un processus à propos des autres processus ».

D'après Bokally (2021), la décentralisation comme politique publique renvoie à deux préoccupations. En effet, le processus de décentralisation articulation dans un premier temps des cadres de production et des résultats de l'action publique. Cette préoccupation exprime la reconnaissance de l'existence de prérequis politiques et sociaux spécifiques nécessaires aux succès des programmes et actions déployés pour parvenir à un développement humain. Lesquels prérequis peuvent relever soit de la nature du régime politique, soit des types de relations qu'ils entretiennent avec leurs sociétés, des modalités d'offre de biens publics. La seconde préoccupation renvoie à la question de l'identification du niveau optimal de déploiement de l'action publique en vue de garantir et rendre durable le développement de la société concernée.

Dans ce processus, il convient de souligner l'importance d'un principe mis en avant par l'Institut Africain de la Gouvernance (IAG) en 2011 dans la cadre de sa réflexion proactive pour une gouvernance de développement en Afrique. Il s'agit du principe de subsidiarité. Dans la dynamique du principe de subsidiarité, l'action publique doit être déployée à l'échelon de gouvernance où elle a le plus de chance de réaliser des résultats probants et optimaux (Bokally, 2021). Dès lors, la décentralisation à l'éducation de base traduit le fait que le niveau local soit le plus pertinent pour une action publique effective et durable d'une part et la nécessité de partir du local pour une meilleure atteinte des objectifs et pour un développement humain effectif de la société camerounaise d'autre part.

D'Aquino (2002) évoque que le poids des acteurs locaux sur les politiques de développement reste limité, y compris au sein des démarches dites participatives. L'amélioration de la distribution des pouvoirs entre élus locaux et professionnels de l'éducation est un enjeu fondamental, pour éviter les blocages, les replis identitaires et les utopies du « village planétaire ». Le pouvoir public devrait intégrer la dimension politique de la décentralisation dans sa réflexion, et jouer un rôle clé dans l'émergence d'un nouveau type de processus démocratique, du local vers le global. D'Aquino (2002) propose sous le nom de « planification territoriale ascendante », une dynamique réellement endogène et intercalaire. D'après l'auteur, installer une telle dynamique locale dans la décentralisation à l'éducation de base au Cameroun implique trois hypothèses qui sont : le principe d'endogénéité des dynamiques locales, le principe de permanence de la démarche de planification, le caractère normalement ascendant d'une planification continue.

Dans la même veine, Thoenig (1989, p. 24) trouve qu'une politique publique « se présente sous la forme d'un programme d'action gouvernementale, dans un secteur de la société ou un espace géographique ». Le programme d'action comme une « combinaison spécifique de lois, d'affectations de crédits, d'administrations et de personnel dirigés vers la réalisation d'un ensemble d'objectifs plus ou moins définis » Meny et Thoenig (1989, p. 59). Pour Hassenteufel (2011, p. 9) « les politiques publiques correspondent à l'ensemble des actions de l'État. L'étude des politiques publiques est donc l'étude de l'État en action ». De manière similaire, pour Kübler et Maillard (2009, p. 16) « les politiques publiques sont au cœur du questionnement sur le mode de gouvernement des sociétés contemporaines ». Les politiques publiques sont les programmes d'action qu'une autorité publique met en place dans un secteur de la société et dans un espace géographique afin de résoudre des problèmes publics d'où se trouvent incluses évidemment les politiques sécuritaires. Il s'agit des résultats de décisions prises par des acteurs qui représentent la société. Dans une perspective centrée sur l'impact des actions du gouvernement, une politique publique peut être définie comme : « Qui obtient quoi, quand et comment ? ».

Pour Dunn (1981, p. 13) par exemple, le concept de politique est compris comme une discipline appliquée de la science sociale qui utilise de multiples méthodes de recherche et d'argumentation pour produire et transformer l'information pertinente pour une politique, information qui puisse être employée dans des contextes politiques afin de résoudre des problèmes de politique action.

Cette définition de Dunn (1981) est représentative de deux aspects fondamentaux de la discipline : un caractère pluridisciplinaire de la démarche scientifique et une orientation vers une boîte à outils d'aide à la décision et d'un savoir analytique. Ainsi, analyser la mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base comme politique publique consiste à étudier des aspects tels que la définition des problèmes de l'éducation, la prise de décisions sur les objets de la décentralisation, la formulation et l'évaluation. L'étude de ces éléments permet de déterminer à quel point l'activité des élus locaux s'approche de l'efficacité, et le niveau d'impact des décisions sur l'avenir de l'éducation voire le bien-être général de la société.

Le projet de la décentralisation propose une conception du rapport entre professionnels de l'éducation et action des élus locaux où il n'y a plus de rapport de subordination l'un à l'autre comme dans le passé, mais des allers et retours continuels entre les deux. Dans la dynamique managériale, le projet de décentralisation est quelque chose de bien défini, ou bien il sera réalisé tel que prévu, ou bien il y aura des dérogations, mais on ne prend pas en compte au début l'écart possible entre le projet et sa réalisation. En effet, tout se passe comme si on sait concevoir des outils d'analyse pour une gestion décentralisée, on sait élaborer des cadres réglementaires et législatifs, mais on ne réussit guère que des expériences localisées dans le temps et l'espace. La difficulté est de parvenir à réaliser des dynamiques durables, à les ancrer dans les pratiques à l'éducation de base au Cameroun.

Des analyses qui précèdent, on le voit, le processus de mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base n'est pas une réponse ponctuelle à un niveau de développement économique ou à un stade d'expansion des systèmes éducatifs (Mgbwa et Tagne, 2017). La décentralisation comme politiques publiques doit être utilisée à la fois pour répondre à des problèmes d'expansion des structures éducatives ou comme solution à un souci de qualité de l'éducation dans le système éducatif camerounais. À en croire Mons (2004), la décentralisation comme mise en œuvre des politiques publiques n'est pas non plus une solution apportée à des problèmes d'organisation territoriale ou démographique : elle s'impose dans des pays de taille et de populations variées. Elle n'est pas non plus rattachée à une culture ou à une zone géographique.

3.1.3. Décentralisation comme mécanisme de refondation ou de relégitimation de l'État

Questionner le mécanisme de refondation ou de relégitimation de l'État exige de se pencher sur les relations complexes entre l'instance centrale et les instances locales. Il ne fait

guère de doute que l'État du tiers-monde traverse une crise de légitimité. Entrepris par les et de structuration des États » (Charton, 2011, p.4). De fait, la mise en oeuvre de la décentralisation à l'éducation étant l'aboutissement de dynamiques sociales et politiques, le processus de légitimation doit prendre en compte à la fois les aspects axiologique ou culturel, épistémologiques, praxéologiques ou pédagogico-didactique. Il est structuré par des valeurs et des représentations profondes des acteurs de la communauté éducative. Dans cette perspective, la légitimité de la décentralisation constitue le noyau central autour duquel, gravitent les autres éléments du système éducatif. C'est dans ce sens que peut être envisagée une relation entre le processus de légitimation de la décentralisation et le développement

3.1.4. Régulation dans les processus de décentralisation : un échafaudage pour la construction des compétences de la communauté éducative

La transformation d'une organisation par les politiques publiques repose sur des interactions qui créent des règles. Ces dernières permettent la communication et l'échange social, la collaboration et le conflit, l'arbitrage et le compromis dans tout processus de changement. Dans cette logique de Terssac (2012) précise que « toute société vit à coups de « réglages » entre les différentes composantes de la vie sociale, de l'économie, de la politique, de la culture, mais aussi à coup « d'arbitrages » entre l'intégration et l'exclusion, entre l'État protecteur et le marché destructeur ou encore à coups de « compromis » entre les décisions prises « en haut » et leur mise en œuvre « en bas », entre la subordination et la volonté d'y déroger par affirmation de son autonomie » (p. 1).

Dans la même veine, Reynaud (1997, 2005), précise que la vie des règles, leur élaboration et leur renouvellement constituent une régulation sociale qui est l'objet même de la théorie de la régulation sociale. Ce qui suppose que la régulation dans le processus de décentralisation doit permettre de comprendre les modalités de construction d'obligations auxquelles les acteurs de la communauté éducative se soumettent, du fait que ces règles sont le produit endogène de leurs relations avec les pouvoirs publics. Ainsi, si la régulation a pour point de départ le domaine des relations professionnelles, elle s'en éloigne ensuite pour devenir une théorie générale de l'échange social (De Terssac, 2012). Les débats et continuations auxquels elle donne lieu montrent la fécondité de cette théorie, mais aussi son caractère ouvert (De Terssac, 2003). Pour Reynaud (2005, p. 233) « l'action sociale est une interaction réglée et finalisée » et ce sont ces interactions réglées qui forment le système. Dans cette optique, le processus de régulation dans la décentralisation à l'éducation de base renvoie à l'interaction de sujets qui

définissent collectivement son orientation, élabore le sens qui leur convient dans le cadre de rapports de pouvoir qui distribue l'initiative de manière inégale.

Il y a lieu de comprendre que la régulation d'une organisation porte sur l'environnement interne du système politique ou sur son environnement externe. De fait, l'environnement interne représente différents sous-systèmes constitutifs du système politique : l'appareil gouvernemental, l'appareil administratif, et les différentes instances décentralisées par rapport aux instances centrales. Dans ce sens, les politiques publiques et le système éducatif forment un système politico-sociétal à un niveau supérieur de complexité au Cameroun. C'est ce système qui se manifeste, même si ce n'est que de façon fragmentaire, dans les processus par lesquels se réalisent les politiques publiques au travers du processus de mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base.

Les systèmes politico-sociétaux au sens large, sont ceux qui sont régulés par les pouvoirs publics officiellement indépendants. Dans ce sens, les collectivités territoriales décentralisées, ainsi que toutes les autres instances politiques décentralisées peuvent être considérées comme des systèmes politico-sociétaux, orientés vers la régulation de leurs environnements, internes ou externes. Il en est de même de l'éducation de base qui peut être vue comme un quasi-système politico-sociétal. La régulation par laquelle le processus de décentralisation se réalise porte d'une façon ou d'une autre sur la distribution des ressources entre les acteurs de la communauté éducative. C'est par des relations de pouvoir que les processus de régulation se réalisent, le pouvoir consistant dans le contrôle par un acteur d'une opération qui porte sur ses ressources ou sur celles d'autres acteurs.

Certaines politiques publiques semblent porter à première vue, sur la quantité des ressources plutôt que sur leur distribution. C'est le cas d'une politique nataliste qui chercherait à augmenter la quantité des ressources humaines dans une collectivité. Cependant, la régulation renvoie à la perception d'un problème public dans la distribution des ressources, et non seulement dans la quantité des ressources. Ce qui suppose que les problèmes de distribution des ressources peuvent concerner les relations entre les régulateurs et les réguler, les pouvoirs publics et les collectivités territoriales décentralisées. C'est le cas lorsqu'on s'aperçoit que le processus de décentralisation au Cameroun accorde trop de ressources aux pouvoirs publics (acteurs centraux) et pas assez aux acteurs de la communauté éducative (acteurs périphériques). Dès lors, il devient utile de distinguer les acteurs qui participent aux politiques publiques selon qu'ils occupent des postes de responsabilité, d'agents, d'intéressés ou de particuliers. Les

postes de responsabilité et d'agents appartiennent au système politique, alors que ceux d'intéressés et de particuliers appartiennent à l'environnement sociétal. De plus, alors que les responsables et les particuliers sont des généralistes, habilités selon les règles officielles à exercer l'autorité ou à choisir ceux qui l'exercent, les agents et les intéressés sont plutôt des spécialistes, qui n'ont généralement pas une telle habilitation.

Sous cet angle, la régulation semble liée à de nombreux sous-systèmes externes et internes. Lesquels sous-systèmes tiennent compte des aspects tels que le politique, l'économie, le culturel, la logistique matérielle et financière, des ressources humaines, les ressources informationnelles, temporelles, etc. Ainsi, la régulation implique les voies et moyens utilisés par le pouvoir public pendant le processus de mise en œuvre de la décentralisation. Il s'agit dans cette dynamique de travailler sur plusieurs champs et avec une pluralité de groupes d'acteurs. Dans ce sens, la régulation favorise l'opérationnalisation du projet des politiques publiques et donc l'engagement professionnel des acteurs de la communauté éducative. Autrement dit, le processus de régulation, en fonction des enjeux des politiques publiques, doit s'orienter vers des négociations multiples (Donnadieu, 2005), dans l'optique d'optimiser l'engagement professionnel des acteurs.

Aussi, les différentes catégories d'acteurs ayant des intérêts multiples (Crozier et Friedberg, 1977 ; Pichault, 2013), doivent s'engager régulièrement dans les négociations pour faire converger certains de ces intérêts vers la mise en œuvre d'un projet sociétal de qualité. Cette compréhension de la régulation constitue une façon d'opérationnaliser une vision de l'éducation inscrite dans le cadre plus large du développement du pays. Ainsi saisie, la régulation dans le processus de décentralisation est un processus dialectique entre régulation de contrôle (par le pouvoir public) et régulation autonome (par les acteurs de la communauté éducative).

Dès lors, la régulation sociale de Reynaud (1997) semble présenter un intérêt tout particulier pour aborder le processus de mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base, car comme son nom l'indique, la régulation sociale est considérée comme un fait social majeur. En effet, la régulation constitue un fait social premier, originel, à la fois à l'échelle individuelle et à l'échelle collective. Le processus de décentralisation étant une action collective, intègre aussi les individualités ou des subjectivités. De ce fait, les acteurs de la communauté éducative ne sont pas donnés par la nature. Ils se constituent dans la mesure où ils entreprennent une action commune, en se reconnaissant des règles qui tirent leur légitimité

du projet qu'ils envisagent. Ce faisant, ils deviennent, selon Lusignan et Pelletier (2009), une source autonome de régulation dans lesquelles ils s'insèrent et auxquelles ils contribuent. Ce qui suppose que la régulation dans la décentralisation vise, comme l'explique Hassenteufel (2011, p. 93), « à rendre compte du caractère collectivement construit de l'action publique contemporaine ».

Par ailleurs, Bréchet (2008) fait une mise en garde et attire l'attention sur le caractère réductionniste que peut comporter la combinaison d'intérêts individuels dans une organisation. Il estime que, quelle que soit la forme que cette combinaison peut prendre, les systèmes sociaux ne peuvent se réduire à une combinaison d'intérêts individuels, car, les intérêts ne sont pas indépendants du système, et les interactions et les échanges mettent en jeu bien plus que leur rencontre. En second lieu, les systèmes sociaux ne se comprennent pas non plus comme l'expression d'un comportement assujéti au déterminisme ou au seul poids des normes sociales (Bréchet, 2008, p.5). De ce point de vue, il y a lieu de comprendre que le processus de régulation s'oriente vers l'action collective. De ce fait, il met en œuvre le dualisme acteur-système, qui s'accompagne inéluctablement d'une lecture des comportements humains non réductibles, à l'expression d'une rationalité a priori fondée sur des valeurs ou sur le calcul, et qui permettrait de prédire les comportements.

D'après Crozier et Friedberg (1977), ces comportements s'inscrivent, plutôt dans le cadre d'une rationalité limitée. En d'autres termes, le processus de mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base doit déboucher sur un mélange complexe d'éléments affectifs, de routines apprises et intériorisées, de considérations morales et de calculs intéressés. Il s'agit d'éléments qui s'expriment dans un contexte d'interdépendance avec d'autres acteurs et dans un contexte structuré, organisé, institué, qui met en jeu des normes et des règles, des dispositifs et des objets. Dans ce sens que le modèle cybernétique amène à comprendre la régulation.

À partir de la représentation cybernétique sous-jacente, souvent de manière inconsciente à l'esprit des dirigeants, Donnadiou (2005) estime que le modèle cybernétique composé de deux systèmes opérants et de pilotage ne suffit pas pour réaliser une régulation optimale dans une organisation donnée. Il y retrouve une distinction qui leur est naturelle entre exécution et personnel d'encadrement, main-d'œuvre et hiérarchie, base et sommet. Du moins, sans méconnaître l'utilité de la représentation cybernétique dans un premier temps, cette représentation est, reconnaît Donnadiou (2005, p.181), « dangereuse, outrancièrement

simplificatrice et donc réductrice elle oublie dans sa description un troisième système ». De ce point de vue, le processus de régulation doit prendre appui sur la triple complexité de la société. Relevons tout de même que la prise en compte de cette complexité dans une politique publique articule à la fois, l'ensemble des personnels de l'entreprise (attachés plus ou moins durablement à elle par un contrat de travail et œuvrant en son sein) et des personnes ou groupes qui ne sont pas sans action sur l'entreprise, mais dont la position est manifestement extérieure (personnel aux influences extérieures). C'est en ce sens qu'il convient de comprendre que l'hyper complexité du système social résulte de la richesse des individus, mais aussi, sinon davantage, de leur appartenance à des « champs » multiples (coalitions internes, adhérences extérieures fortes dont les logiques hétérogènes peuvent se télescoper » (Donnadieu, 2005, p. 183).

Ainsi, le processus de régulation de la décentralisation à l'éducation de base doit procéder à une compréhension préalable de la triple complexité du système social que prône Donnadieu (2005). Il s'agit d'intégrer dans le processus du projet, d'abord la complexité inhérente à la personnalité de chaque acteur ou agent de la décentralisation. L'homme étant en lui-même un univers. Et, faut-il le relever, cette caractéristique qui se retrouve bien dans toute organisation peut renvoyer aux aspirations des individus par rapport à l'existant. Par la suite, il ne faut pas ignorer que l'individu joue rarement et isolément dans un système. Bien plus, comme le précise Donnadieu (2005, p. 182),

Il fait partie d'une diversité de coalitions, certaines directement liées à l'organisation (ateliers, bureaux, services, etc.), d'autres plus larges ou informelles (sections syndicales, classes d'âge, groupes régionaux, « mafias » d'école, pratiquants d'un même loisir...), certaines reconnues (comme les syndicats), d'autres largement occultes (comme les « mafias »), toutes diversement structurées et poursuivant des objectifs différents sinon contradictoires ».

Dans ce contexte, il y a lieu de se rendre compte qu'un même acteur peut appartenir, suivant les circonstances, à plusieurs coalitions. Et lorsque cela est ignoré par le manager du projet, le processus de régulation court le risque d'en prendre un coup grave.

Enfin, l'un des aspects de la complexité du système social renvoie au fait que, l'acteur de la communauté éducative peut et doit difficilement être assimilé à un « indigène » de l'entreprise, c'est-à-dire, totalement défini par cette appartenance. Car, déclare Donnadieu (2005, p. 182) : « il est aussi père de famille, sympathisant politique, militant associatif,

membre d'une église ... et ne saurait oublier ces différents aspects de sa personnalité ou adhérence extérieure en franchissant la porte de l'entreprise ». Ce qui met en exergue la complexité du système social. Dès lors, le processus de régulation dans le projet de décentralisation à l'éducation de base suppose de partir de la compréhension du système social. Il s'agit de partir du modèle cybernétique, articulant les systèmes opérants et de pilotage, et de le compléter en l'enrichissant avec le système social.

Dans cette perspective, le processus de régulation dans la mise en oeuvre de la décentralisation à l'éducation de base implique l'articulation dynamique des trois systèmes. Car, interactifs entre eux, les trois systèmes internes dont, Système Technico-Economique (STE), Système Organisationnel (SO) et Système Social (SS) sont eux-mêmes largement ouverts sur les trois environnements ainsi décrits par Donnadiou (2005, p. 184) :

-environnement technico-économique, à la fois source et débouché des flux d'exploitation, réservoir de ressources économiques, financières, techniques ;

-environnement organisationnel (ou institutionnel). Il se compose des différents pouvoirs politiques, professionnels... qui sous forme de lois, règlements, normes, injonctions ... viennent contraindre ou limiter l'autonomie de décision du système organisationnel ;

-environnement social. Il est aussi très divers et renvoie aux multiples formes d'appartenance que nous venons d'évoquer sous l'appellation d'adhérences externes. Cet environnement est également concerné par les grandes mutations culturelles (individualisme, atomisation des comportements, uniformisation des modes de vie ...) qui emportent aujourd'hui les sociétés occidentales.

De cette description se dégage l'imbrication des trois systèmes qui permettrait au manager du projet de décentralisation d'envisager dans le processus de régulation de la décentralisation, les interactions du système politique et système éducatif et avec son environnement social, le système technico-économique et le système organisationnel. Il importe de souligner que le système social détermine en partie et pèse souvent fortement sur le système technico-économique. Il en va de même pour le système organisationnel, mais à un degré moindre. Dès lors, il est aisé de comprendre que les interactions du système social viennent toujours troubler le jeu. D'où il convient d'aider, d'après Donnadiou (2005, p. 184), « le dirigeant à faire le deuil de son rêve de toute puissance et l'amener à accepter la nécessité

du détour par le SS, au nom même de l'efficacité de l'action que le SO doit exercer sur le STE ». Ce détour par le système social, semble relever d'un art qui s'impose par nécessité de réalisme et d'efficacité économique aux managers du projet de mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base au Cameroun.

Clairement, la régulation de la décentralisation devrait intégrer ces deux formes de régulation. Dans cette logique, il importe pour les politiques publiques camerounaises de tenir compte de la hiérarchie, des cadres, mais aussi des acteurs de la communauté éducative. Cette démarche permettrait d'observer les conduites d'engagement professionnel avec appropriation réelle des acteurs et de favoriser la construction des compétences. Ainsi, les subordonnés vont créer des règles pour limiter le contrôle de la direction, sans toutefois rejeter radicalement l'autorité de celle-ci. Ces deux formes de régulations peuvent se combiner efficacement, conduisant à la régulation conjointe (Reynaud, 1997). La régulation conjointe étant le produit de la négociation entre les deux parties et de l'acceptation de règles, qui se trouvent au carrefour des deux régulations. Cette forme de régulation repose souvent sur « le réalisme de la concession réciproque et sur une part de contrainte » (Reynaud, 1997, p.371).

Au Cameroun, le processus de mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base devrait relever des compromis que les acteurs de la communauté éducative trouvent entre ces logiques. Dans la mesure où, ce n'est qu'avec l'acceptation d'une régulation commune, que la réussite d'un projet sociétal est possible. La régulation implique une mobilisation de l'État et de toutes les composantes de la communauté éducative, autour d'une vision globale du développement du pays, où la décentralisation joue un rôle clé. La régulation est aussi une instance d'innovation qui tient compte de la communauté éducative et du fonctionnement de la société tout entière. C'est en cela qu'elle s'inscrit dans un projet : celui de l'État.

3.2. PROCESSUS D'INSTITUTIONNALISATION DE LA DÉCENTRALISATION COMME FACTEUR DE L'APPROPRIATION

Pour Ben (2019), la théorie néo-institutionnelle est une théorie de l'environnement des organisations. Son originalité tient dans la distinction entre deux visions de l'environnement des organisations et des pressions qu'il véhicule et pèse sur les organisations. Il s'agit de l'environnement technique et de l'environnement institutionnel (Meyer et Rowan, 1977). En rappel, la théorie institutionnelle explique en résumé comment les individus partagent ses interprétations dans le temps et pourquoi ceci conduit à une congruence organisationnelle.

D'après Bensebaa et Béji-Bécheur (2005), les individus dépassent leurs perceptions et biais lorsqu'ils interagissent et par conséquent partagent des structures de règles cognitives et assignent les questions soulevées à des catégories similaires. Dans ce sens, il y a lieu de préciser que l'institutionnalisation crée des routines par lesquelles des questions sont préparées et traitées (Ashforth et Fried, 1988 ; Louis et Sutton, 1991). Aussi, elle foula les règles de l'appropriabilité des actions (qui peuvent être locales) dont les questions sont ultimement interprétées et justifiées (Ginsberg et Venkatraman, 1992; Staw, 1980). , l'interprétation collective d'une question détermine le degré d'institutionnalisation cognitif dans le champ de l'organisation (Scott, 1995). Dans le cadre de ce travail, l'institutionnalisation correspond à l'influence des interprétations individuelles des élus locaux dans le processus de la décentralisation et les actions subséquentes.

3.2.1. Institutionnalisation dans le processus de la décentralisation

L'institutionnalisation peut être définie par Flamme (2020) comme étant le processus par lequel les pratiques sociales sont, suivant les cas, reproduites, car la mobilisation de logiques institutionnelles est directement liée aux réponses, à la complexité. Une utilisation adéquate des logiques aide à trouver un équilibre entre des obligations institutionnelles qui existent dans les sphères décisionnaires de l'organisation et les enjeux plus locaux de la vie quotidienne. Ainsi, une utilisation ciblée ou détournée des logiques institutionnelles peut contribuer à diminuer la complexité de l'organisation et la cohérence interne du processus de décision. Autrement dit, elle permet aux élus locaux de conceptualiser le processus par lequel de nouvelles normes, liées à la gouvernance locale, à la gestion des impacts sociaux et à la gestion des relations récurrentes émergentes, se diffusent et s'implantent dans les collectivités territoriales. Pour Tolbert et Zucker (1996), l'institutionnalisation s'appréhende comme une propriété et un processus. Elle est une propriété lorsqu'elle permet de déterminer si une pratique est institutionnalisée ou non. Celle-ci est institutionnalisée lorsqu'elle a atteint un haut degré d'adaptation et qu'elle est tenue pour acquise par les membres d'un groupe social donné (Tolbert et Zucker, 1996).

Noreau (2003) suggère que l'institutionnalisation se manifeste chaque fois que des classes d'acteurs (élus locaux et professionnels de terrain de l'éducation de base) effectuent une typification réciproque d'actions habituelles. Car elle est considérée comme le produit d'un long processus d'ajustement et d'accoutumance entre les différentes parties prenantes. C'est fort de cela que Berger et Luckemann (2006) partent de l'habitude pour expliquer les

origines de l'institutionnalisation. D'après ces auteurs, l'action sociale de l'élu local manifeste ou latente en faveur de l'éducation de base est visible dans le processus de la décentralisation. Fréquemment répétée l'action de ces derniers se fonde dans un modèle pouvant être reproduit avec peu d'effort et appréhendée comme telle. Ce qui suppose que l'habitude implique alors que l'action en question peut être reproduite dans le futur de la même manière et avec le même effort.

Par ailleurs, à en croire Bensebaa et Béji-Bécheur (2005), le processus institutionnel requiert des intuitions non seulement sur la direction de l'influence, mais également des moyens par lesquels les pressions institutionnelles influencent les structures organisationnelles de l'éducation de base et les actions. Il est question de vérifier dans quelle mesure les réactions organisationnelles, en matière de gouvernance locale de l'éducation de base, peuvent être attribuées à l'interaction des pressions institutionnelles et des interprétations qui en découlent. L'institutionnalisation n'est pas une intentionnalité d'un système vivant d'une société qui cherche à se reproduire ; il est difficile de prêter des intentions à un système, quel qu'il soit. Elle est le résultat de la confrontation ou de la rencontre de forces sociales dont les intérêts ne sont pas que contradictoires. On peut à la rigueur constater des faits sociaux et essayer de les comprendre sans pour autant idéaliser la société étudiée au point de lui découvrir des intentions latentes ou objectives. L'institutionnalisation n'est pas une rationalité qui s'applique par elle-même et pour elle-même, elle est située dans un ensemble social et historique et elle peut développer des rationalités.

Le processus d'institutionnalisation permet de comprendre ce que l'étude de l'association peut apporter à la compréhension des rapports sociaux, Bellegarde (2003). Les auteurs tels que Reuter, Cohen-Azria, Daunay, Delcambre et Lahanier-Reuter (2013) mentionnent qu'il existe deux approches quelque peu différentes de cette notion. La première approche désigne par institutionnalisation les moments de l'étude singularisés par l'instauration dans la classe d'un rapport « officiel » à un savoir ou à un savoir-faire. En effet, certains contenus de l'enseignement sont alors rendus publics, mis en forme et nettement soulignés en tant que savoirs importants, en conséquence desquels ils doivent être appris par les élèves et peuvent devenir des objets d'évaluation. La seconde approche désigne par institutionnalisation les processus par lesquels l'enseignant amène les élèves eux-mêmes à reconnaître les apprentissages réalisés. Ces deux approches de la notion se différencient tout d'abord par la relation posée entre l'institutionnalisation et les apprentissages. Par exemple l'élu local désigne

ainsi, dans des phases d'institutionnalisation, les objectifs à atteindre et non pas les objectifs atteints. Dans le second cas au contraire, le processus d'institutionnalisation est finalisé par la mise en évidence et la légitimation collective des objectifs atteints dans le processus de la décentralisation.

3.2.2. Du champ organisationnel au champ institutionnel

Le champ organisationnel est le résultat d'un ensemble varié d'activités provenant de diverses organisations et définit un domaine reconnu de vie institutionnelle, tel que les fournisseurs-clés, les clients, les agences de régulation et les organisations concurrentes. L'intérêt de ce niveau d'analyse intermédiaire est de focaliser l'attention sur la totalité des acteurs pertinents structurant un système, dont la logique de fonctionnement est propre, au-delà du seul domaine économique-concurrentiel. Le processus d'institutionnalisation du champ organisationnel est alors bien caractérisé selon DiMaggio et Powell (1983, p.148) par 4 dimensions lors du processus d'institutionnalisation d'un champ organisationnel: accroissement des interactions organisationnelles dans le champ, émergence de structures inter organisationnelles dominantes et de coalitions, accroissement de la charge d'information à laquelle les organisations doivent faire face, la prise de conscience par les acteurs, d'appartenir à un même domaine d'activité.

Il y a lieu de préciser que l'organisation tire de son champ organisationnel, les moyens pour atteindre ses objectifs en obtenant ressources, capitaux, clients, information, mais également sa légitimité sociale. (DiMaggio et Powell, 1983, p.150; Scott, 1987, p.498). Ces champs organisationnels ont tendance, suivant Powell et DiMaggio, à s'homogénéiser par le biais de l'institutionnalisation. Celka (2014) reprenant les travaux de Powell et DiMaggio, Scott fonde les institutions sur la base de trois piliers, allant du plus conscient au plus inconscient : un pilier régulateur, un pilier normatif et un pilier culturel cognitif (Scott, 2008, p. 50-59) ; le pilier régulateur est défini comme étant l'ensemble de règles, de lois et de sanctions qui y sont liées, le pilier normatif est lié, quant à lui, aux valeurs et normes qui définissent les manières de faire socialement et le pilier culturel cognitif, définit les conceptions culturelles partagées, sous la forme de schémas de pensée plus ou moins inconscients. Ce qui suppose qu'en définissant ainsi des frontières légales, morales et culturelles, les institutions fournissent autant des lignes de conduite et des ressources en légitimant certaines actions que des interdits et des contraintes en condamnant d'autres (Scott, 2008, p. 50). Les institutions

sont dès lors à l'origine de la stabilité de la vie sociale et du sens qui lui est donné (Scott, 2008, p. 48).

Les travaux de Scott (2001) montrent que le champ institutionnel permet d'analyser l'environnement social de l'organisation, mais pas uniquement. Il permet aussi d'appréhender ses « pratiques. Château-Terrisse (2013, p.57) souligne que les institutions sont largement « diffusées et acceptées » dans des champs matures, ce qui leur permet de toucher l'ensemble des membres de l'organisation et contribue à renforcer le mécanisme d'isomorphisme. Par ailleurs, la fragmentation du champ représente « le nombre d'acteurs non coordonnés desquels une organisation est dépendante pour la légitimité de ses ressources matérielles » (Château-Terrisse, 2013, p.57). Plus un champ est fragmenté et plus les organisations favorisent des prescriptions institutionnelles hétérogènes. Ainsi, la fragmentation peut venir du fait que les organisations qui détiennent le pouvoir ont des buts opposés ou encore que les liens entre « fournisseurs et clients » d'un champ n'existent pas ou engendrent « des actions désorganisées » (Château-Terrisse, 2013, p.57).

3.2.3. Pressions institutionnelles comme facteur des réponses stratégiques

La pression institutionnelle est définie comme un processus de contrainte qui force une unité appartenant à une population à ressembler aux autres unités qui sont confrontées aux mêmes conditions ; elle conduit les acteurs d'un même champ organisationnel à ressembler à l'ensemble de la population de ce champ, ce qui limite le processus de changement organisationnel. DiMaggio et Powell (1983) postulent que dans un champ organisationnel, les organisations sont contraintes à un certain degré d'homogénéisation. Maisin, Denis, et Meynckens-Fourez (2020) décrivent comment, sans le vouloir, des enjeux relationnels entre deux équipes peuvent reproduire des impasses et de la souffrance chez le faible.

3.2.3.1. Isomorphisme institutionnel : un élément central de l'institutionnalisation

L'isomorphisme est un concept développé par DiMaggio et Powell (1983), afin de décrire les dynamiques d'homogénéisation dans les organisations. Selon Touron (2000), les organisations qui sont à la recherche de la légitimité s'ajustent à la société selon une rationalité collective. Cette tendance vers la conformité, nommée isomorphisme, est un élément central la théorie institutionnelle. Il reste à savoir si cette conformité ou encore l'ajustement permet l'appropriation réelle dans le processus d'institutionnalisation de la décentralisation. L'isomorphisme institutionnel est défini comme, « un processus contraignant qui force une

unité dans une population à ressembler aux autres unités de cette population qui font face au même ensemble de conditions environnementales » (DiMaggio et Powell, 1983, p. 149). Ce phénomène d'isomorphisme affecte donc les organisations qui évoluent au sein d'un même champ organisationnel. Suivant cette approche, la quête de légitimité des organisations réside dans la mise en conformité leurs pratiques aux exigences de leur environnement. De ce fait, Ces pressions sont aussi le résultat des « attentes culturelles d'une société » (Huault, 2009, p.4). Ainsi, de nouvelles règles ou encore certaines contraintes de régulations peuvent pousser une organisation à modifier ses pratiques.

3.2.3.2. Les sources d'isomorphisme

À en croire Celka (2014), les auteurs distinguent trois types de contraintes, vecteurs d'isomorphisme ou sources d'isomorphisme : les contraintes coercitives, normatives et mimétiques (DiMaggio et Powell, 1983, 1997 ; Powell et DiMaggio, 1991). Les auteurs identifient ces trois sources d'isomorphisme comme celles qui peuvent se retrouver dans le processus en œuvre de la décentralisation qui intègre le pouvoir local et la communauté éducative.

3.2.3.2.1. Isomorphisme coercitif

Selon DiMaggio et Powell (1983, 1991), les pressions coercitives, qu'ils nomment « isomorphisme coercitif » imposent les règles, les sanctions et le contrôle sur les activités et les comportements des organisations, exercées par des acteurs dont l'organisation est dépendante. La coercition apparaît avec « des pressions formelles et informelles exercées sur l'organisation par d'autres organisations desquelles elles dépendent et des attentes de la société dans laquelle l'entreprise fonctionne » (DiMaggio et Powell, 1983). Le pouvoir est donc une variable centrale dans la coercition, il sert de base à l'influence institutionnelle qui encourage la conformité des comportements au moyen de la « mise en place de règles, de mécanisme de surveillance et des activités de sanction » (Scott 1995). L'on comprend que l'isomorphisme coercitif est le résultat de pressions formelles exercées par les organisations appartenant à un champ. Il est également issu des attentes culturelles d'une société. Trois types de parties prenantes sont susceptibles d'exercer une influence coercitive, à savoir : L'État qui détient le pouvoir central en termes de décentralisation et joue un rôle d'influence par le biais des réglementations. Il édicte les règles sous forme de lois et de réglementations et favorise l'institutionnalisation de certaines pratiques ou bien au contraire freine la diffusion de ces pratiques ; les financeurs : ce sont des personnes

qui disposent le pouvoir d'achat, ce qui suppose que les structures ayant besoin de ressources financières seront dans l'obligation de respecter les demandes des investisseurs les plus importants et les clients qui sont des exécutants.

Une organisation plus puissante ou un ensemble d'organisations peut exercer des pressions vers un certain changement Touron (2000). Le changement est la conséquence de pressions produites par la force, la persuasion et la collusion. C'est l'existence d'un environnement légal commun qui affecte de nombreux aspects du comportement et la structure de l'organisation. C'est le cas des obligations en matière de communication d'informations financières. À en croire DiMaggio et Powell (1983, 1991), le premier type de pression institutionnelle normative repose sur la notion de professionnalisation définie comme « l'ensemble des efforts collectifs des membres d'une profession à la fois pour définir les conditions et les méthodes de travail et pour établir une base cognitive légitime à leurs activités, leur procurant un degré d'autonomie suffisant ». Camous (2021) reprenant Huault mentionne que deux composantes de la professionnalisation sont source d'isomorphisme : « Le premier porte sur les dispositifs d'éducation formelle, quand le second renvoie à la croissance des réseaux professionnels » (Huault, 2009, p.4). Dès lors, les acteurs des organisations d'un même champ régissent leurs activités de façon semblable. Dans cette configuration, les acteurs délaissent la recherche de l'efficacité économique au profit de la démonstration de « la conformité de leurs décisions aux normes produites par la structure sociale » (Huault, 2009, p.4). À en croire Camous, cette forme d'isomorphisme peut s'avérer risquée. Si les acteurs changent de position et arrêtent de se conformer au champ, alors un retrait des financeurs de l'organisation peut survenir et augmenter le risque de dépôt de bilan.

3.2.3.2.2. Isomorphisme mimétique

L'isomorphisme mimétique, se caractérise par la présence d'une dimension d'incertitude beaucoup plus forte qu'avec d'autres formes d'isomorphisme (Camous, 2021). Le processus mimétique révèle que les organisations confrontées à des situations incertaines ont tendance à rechercher dans leur environnement des modèles qui ont fait leurs preuves dans des situations similaires. De fait, elles ont tendance à copier les organisations qui apparaissent comme les plus légitimes. D'après Touron (2000), une organisation émule les cadres des organisations les plus talentueuses même lorsque le lien entre le succès et le cadre n'est pas établi. Face à une incertitude, les organisations se modèlent les uns aux autres. En effet, l'isomorphisme mimétique se produit suite aux pressions exercées par des organisations considérées comme

performantes par rapport à d'autres organisations dans une situation d'incertitude pour accroître leurs légitimités. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle, l'imitation en tant que mécanisme de changement au sein d'un champ institutionnel est alors vue comme un processus de traduction des modes. Dans des situations où les organisations ne sont pas sûres des solutions à adopter pour résoudre ces problèmes, elles ont tendance à prendre exemple sur un groupe de référence. Cela entraîne un phénomène d'imitation des comportements les plus facilement identifiables ou jugés les plus légitimes. Cette forme de mimétisme peut être consolidée lorsqu'une organisation évolue dans un environnement fortement concurrentiel (Carruthers, 1995, Camous, 2021). Les organisations tentent ainsi de se conformer aux systèmes de croyances partagées et aux cultures, qui sont imposés aux acteurs ou adoptés par ceux-ci (DiMaggio et Powell, 1983 et 1991).

3.2.3.2.3. *Isomorphisme normatif*

L'isomorphisme normatif est marqué par l'importance des « phénomènes de professionnalisation » (DiMaggio et Powell, 1983, p.152). Cette professionnalisation renvoie à l'effort des membres d'une profession pour définir les normes et les bases de leurs travaux. Ces normes se transforment alors en « base de légitimité » et garantissent aux agents un « degré d'autonomie suffisant » (Huault, 2009, p.4). Les formations professionnelles et la socialisation peuvent pousser les professionnels à ressembler les uns aux autres. Il considère sa source dans la professionnalisation définie comme « le combat des membres d'une occupation pour définir les conditions et les méthodes de leur travail pour contrôler la production des producteurs, pour établir une base cognitive et la légitimation de l'autonomie de leur activité » (DiMaggio et Powell, 1983). L'isomorphisme normatif se distingue par l'importance accordée au phénomène de professionnalisation. Deux aspects de la professionnalisation sont considérés comme des sources importantes de pressions normatives : l'un concerne les dispositifs d'éducation formelle, l'autre est relatif à la croissance des réseaux professionnels par lesquels les modèles organisationnels se diffusent. En raison des nouvelles exigences de la réglementation, les bénévoles ont peu à peu été remplacés par des salariés, progressivement organisés autour de réseaux de professionnels (telle l'association régionale des directeurs d'établissements et de services spécialisés). Ces réseaux constituent d'importants vecteurs de diffusion de règles normatives à propos des comportements organisationnels et professionnels (charte de la fonction de direction, partage de valeurs éthiques et professionnelles, promotion du droit des usagers...). Ces derniers ont notamment contribué à la reconnaissance de diplômes et de

qualifications spécifiques participant à la diffusion de nouvelles cultures professionnelles. Il y a lieu de préciser que DiMaggio et Powell (1983).

Les pressions institutionnelles normatives se rapportent donc aux normes qui sont nécessaires, mais pas obligatoires, et qui orientent les acteurs dans leurs prises de décisions ; ce sont des normes imposées par des organisations disposant d'un fort pouvoir et par des groupes professionnels. Scott (2008) précise la distinction entre les deux notions à savoir les valeurs et les normes. Les valeurs sont vues comme « une conception de ce qui est préférable ou désirable, associé à la mise sur pied de standards qui sont utilisés comme unités de comparaisons avec les structures et comportements » ; les normes sont définies comme « des spécifications de la façon de procéder ; les normes donnent une légitimité aux moyens mis en œuvre pour atteindre des objectifs » la pression normative se distingue généralement par l'importance accordée au phénomène de conformité aux normes professionnelles.

Ainsi, l'organisation tire de son champ organisationnel, non seulement les moyens d'atteindre ses objectifs en obtenant ressources, capital, clients, information, etc., mais également sa légitimité sociale Celka (2014). Dans cette logique, les collectivités territoriales sont conduites à adopter des pratiques ou des procédures normalisées et institutionnalisées, elles subissent des pressions du champ institutionnel pour adopter les formes et les comportements appropriés. Ne pas les respecter peut remettre en cause la légitimité de l'organisation et sa capacité à mobiliser des ressources. Ces contraintes de nature coercitive (lois et règlements), normative (normes professionnelles ou implicites définissant les comportements appropriés) et mimétique (imitation du comportement adopté par les autres organisations) cadrent l'évolution des organisations.

3.2.4. Des logiques institutionnelles comme vecteur de développement du consensus

La notion de logiques institutionnelles a été introduite dans la théorie néo-institutionnelle par Friedland et Alford (1991) et a ensuite été largement reprise et adaptée au niveau du champ organisationnel par le courant dit des « logiques institutionnelles » (Thornton, Ocasio et Lounsbury, 2012). Les logiques sont des « configurations historiques, socialement construites de symboles culturels, pratiques matérielles, postulats, valeurs et croyances à travers lesquels les individus produisent et reproduisent leur existence matérielle, organisent le temps et l'espace et donnent du sens à leurs activités quotidiennes » (Thornton et Ocasio, 1999, p. 804). Autrement dit, les logiques procurent aux acteurs d'un champ organisationnel les règles

culturelles du jeu, les principes d'organisation légitimes du champ dont les organisations se servent pour catégoriser leurs activités et leur donner du sens et de la valeur (Thornton et Ocasio, 1999 ; Thornton et Ocasio, 2008). Les logiques façonnent donc les priorités, les stratégies et les pratiques des organisations d'un champ (Smets et al. 2015). Les logiques sont pensées avant tout comme antagonistes et en compétition pour la domination dans le champ. Le changement institutionnel s'inscrit alors dans une vision évolutionniste et séquentielle où une logique vient progressivement remplacer une autre (Lounsbury, 2002 ; Rao, Monin et Durand, 2003 ; Thornton, Jones et Kury, 2005).

Les recherches qui portent sur la perspective des logiques institutionnelles manquent encore d'une vision précise de la manière dont les logiques sont mobilisées sur le terrain (Thornton et al. 2012). Les travaux de Bromley et Powell (2012) montrent que la stratégie de compartimentation des logiques renvoie aussi au concept de découplage. En effet, les auteurs font référence à un dispositif qui a pour but de séparer les symboles et les pratiques de l'organisation (Meyer et Rowan, 1977).

D'après Camous (2021), plusieurs situations expliquent une utilisation d'une ou plusieurs logiques institutionnelles par les acteurs de l'organisation. La première suggère que les acteurs ont recours aux logiques quand ils sont confrontés à des situations d'incertitude ou de désaccord au sujet des actions à entreprendre. Un acteur invoque alors une logique, car il est persuadé que cette dernière permet à l'organisation de trancher les divergences d'intérêt et d'aboutir à un déblocage du processus de décision. Les logiques institutionnelles peuvent alors être perçues comme des outils qui contribuent au développement des discussions et des négociations. Une telle interprétation de l'utilisation des logiques par les acteurs peut être qualifiée de pragmatique. En plus d'invoquer les logiques pour débloquer des situations, les acteurs sont aussi capables de les utiliser à leur profit pour générer des alliances ou de nouvelles formes de collaboration.

Une deuxième suggère que les acteurs invoquent une logique, car ils croient aux valeurs portées par une perspective institutionnelle et pensent que cette perspective dispose de plus de poids dans le processus de prise de décision. Les travaux de McPherson et Sauder (2013) montrent comment les décisions d'un tribunal spécialisé dans les délits liés à la drogue sont influencées par les logiques des acteurs. Ils abordent les logiques comme des outils mobilisés par les acteurs pour influencer les décisions.

Dans cette logique Camous (2021) reprecise comme indique, le recours par un acteur à une logique institutionnelle qui est à l'image de son milieu ou de ses valeurs peut être un moyen efficace d'influencer les décisions. Cependant, l'emploi d'une logique appartenant à un autre groupe d'acteurs est une technique encore plus efficace. Pour l'auteur, la mobilisation de logiques institutionnelles est directement liée aux réponses à la complexité. Effectivement, une utilisation adéquate des logiques aide à trouver un équilibre entre des obligations institutionnelles qui existent dans les sphères décisionnaires de l'organisation et les enjeux plus locaux de la vie quotidienne. Ainsi, une utilisation ciblée ou détournée des logiques institutionnelles peut contribuer à diminuer la complexité de l'organisation et la cohérence interne du processus de décision.

En définitive, les organisations obéissent de manière cérémonielle aux règles et normes institutionnalisées pour rester légitimes aux yeux de leurs parties prenantes ou des différents acteurs de leur environnement. Le développement d'une vision plus complexe des champs institutionnels a le mérite de pouvoir mieux expliquer l'hétérogénéité et le changement plutôt que la conformité et la stabilité des champs organisationnels.

3.3. LEADERSHIP COMME DÉTERMINANT DE L'EFFICACITÉ DES POLITIQUES PUBLIQUES

Le processus de la mise en œuvre de la décentralisation se rattache à une configuration structurelle de type bureaucratie institutionnelle, où le pouvoir décentralisé au niveau de l'éducation de base repose en grande partie sur les compétences spécialisées de ses différents groupes d'acteurs. De par le pouvoir détenu par chaque groupe d'acteurs au sein de la coalition interne à la société camerounaise, leur fidélité constitue un enjeu crucial et se situe au centre de la polémique ayant trait au concept de leadership (Mintzberg, 2019 ; Dutercq, 2015 ; Poirel et Yvon, 2012). À ce titre, les pouvoirs publics représentent les personnes clés en termes de pratiques, visant à promouvoir et développer l'implication des différents groupes d'acteurs dans le processus de décentralisation. En effet, la qualité des interactions entre les élus locaux et les professionnels de l'éducation dépend dans une large mesure du mode d'exercice du pouvoir, et donc du leadership qui y prédomine.

3.3.1. Leadership ou management : une nécessité de clarification pour la mobilisation des acteurs de la communauté éducative dans le processus de décentralisation

Pour Mintzberg (2003, 2019), le leadership et le management sont deux fonctions différentes et complémentaires qui ont leurs activités propres. Le management gère la complexité, le leadership, lui, gère le changement. Le management apparaît avec l'émergence des grandes entreprises. Il apporte ordre et cohérence. Au-delà d'une certaine taille et d'un certain degré de complexité, une entreprise a besoin de management pour fonctionner correctement. Le leadership concerne le changement. Au cours des dernières années, cette fonction a pris de l'importance parce que, compte tenu de l'évolution des environnements, le rythme des changements s'est accéléré. Le leadership ne remplace pas le management, il le complète. Pour être performante, une entreprise a besoin que ces deux fonctions soient correctement remplies. Selon Kotter (1996), cependant, beaucoup d'entreprises sont aujourd'hui surmanagées et sous-dirigées. On y fait trop de management et pas assez de leadership. On gère bien la complexité, moins bien le changement.

Leadership et management selon Mintzberg (2019), sont des fonctions différentes de par leur finalité, mais aussi de par les activités qui les composent. Dans la lignée des travaux de Henri Fayol, John Kotter caractérise la fonction de management par trois grandes catégories d'activités : (1) la planification et la budgétisation qui regroupent des activités telles que la fixation des objectifs, la définition des étapes permettant de les atteindre ou encore la répartition des ressources nécessaires à la réalisation du plan ; (2) l'organisation et l'affectation des personnes, activités dont la finalité consiste à identifier les tâches à réaliser d'une part, à trouver les personnes les plus idoines pour les exécuter d'autre part ; (3) le contrôle et la résolution de problèmes, activités centrées sur la définition de standards de performance, l'analyse des écarts entre le prévu et le réalisé et, le cas échéant, la prise de mesures correctives.

Le leadership diffère du management, mais pas pour les raisons que l'on croit généralement. Le leadership n'a rien de mystique ni de mystérieux. Il n'a rien à voir avec le charisme ou quelque autre caractéristique personnelle exotique. Il n'est ni meilleur ni pire que le management et ne saurait pas davantage le remplacer. Il faut plutôt voir là deux modes d'action distincts et complémentaires ayant chacun leurs fonctions et leurs activités propres. Tous deux sont nécessaires à la réussite dans un environnement socioéconomique de plus en plus complexe et versatile. Ce qui distingue le leadership du management c'est que le management gère la complexité. Et ses pratiques comme ses procédures sont pour beaucoup

une réponse à l'un des développements les plus marquants du siècle dernier, à savoir l'émergence de grandes organisations. Tandis qu'un management adapté apporte ordre et cohérence sur des points aussi essentiels que la qualité ou la rentabilité des produits. Le leadership quant à lui gère le changement. Une des raisons pour lesquelles il a pris une telle importance est que le monde industriel est devenu éminemment concurrentiel et volatile et plus de changement réclame plus de leadership.

Le management gère la complexité tout d'abord par la planification et la budgétisation tandis que le leadership oriente l'entreprise dans le sens d'un changement constructif en commençant par la définition d'une direction : il construit une vision pour l'avenir ainsi que les stratégies nécessaires. Le management se prépare à réaliser son plan par l'organisation et le recrutement. Puis il met des systèmes en place pour contrôler sa mise en œuvre. L'activité correspondante du leadership est « l'alignement des troupes ». Enfin le management assure l'aboutissement du plan par le contrôle et la résolution des problèmes. Pour le leadership en revanche, concrétiser un projet passe par la motivation et l'inspiration ; il maintient les gens dans la bonne direction, quels que soient les obstacles qui s'opposent au changement

Autissier, Vandangeon-Derumez et Vas (2018) trouvent que Kotter (1996) est l'un des premiers penseurs du changement à poser la problématique du rôle et de l'importance des managers dans la réussite des projets de changement. Il estime que la conduite du changement donne trop d'importance au mode projet et aux leviers classiques (formation, communication, accompagnement), il propose un modèle de déploiement du changement par les managers en 4 phases et 8 étapes. Il réhabilite ainsi le rôle du manager dans la réussite des changements. Dans son célèbre ouvrage *Leading and change*, Kotter (1996) avance l'idée que les changements ne se jouent pas dans les projets, mais par l'attitude et la posture des managers au quotidien. De ce fait, le management et le leadership doivent être articulés dans la mise œuvre d'un projet de développement. Ce qui suppose que les pouvoirs publics devraient s'appuyer à la fois sur les principes du leadership et du management pour assurer une réussite à la mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base au Cameroun.

C'est dans ce sens que Kotter (1996) met en avant le rôle structurant et hautement contributif du manager dans les processus de mise en œuvre du changement dans un environnement donné. Pour lui, le changement se construit aux deux tiers dans la relation du manager avec ses collaborateurs. Il estime que les dispositifs de communication, de formation et d'accompagnement menés par les projets participent à hauteur d'un tiers (Kotter, 1996).

À cet égard, il pense que le projet seul ne suffit pas. Car, s'il n'est pas relayé par les managers, un projet de mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base aura peu de chance de réussir. Ce qui suppose que les leviers de la conduite du projet de décentralisation à l'éducation de base auront des effets limités, sans toutefois vraiment le démontrer. Ainsi dans le processus de mise en œuvre de la décentralisation, tout se jouerait d'après Autissier, Vandangeon-Derumez et Vas (2018), dans la capacité des pouvoirs publics à booster le changement à l'éducation de base au Cameroun.

Par ailleurs, assouplir et simplifier le processus de mise en œuvre de la décentralisation implique aux différents groupes d'acteurs de la communauté éducative, plus de responsabilité en ce qui touche les modalités de l'action. En effet, le déroulement des activités relatives au processus mis en œuvre de la décentralisation en tant qu'action collective, ne peut être fait sans tenir compte de l'environnement social (Crozier et Friedberg, 1977). En ce sens, pour parvenir à réaffirmer l'importance des consensus sur le sens de la mission des politiques publiques, il s'avère nécessaire, selon les termes de Poirel et Yvon (2012, p.97), « d'entreprendre une mobilisation significative de personnels responsabilisés en vue de leur adhésion aux buts collectifs ». Dès lors, il importe de passer d'un modèle bureaucratique à un modèle de mobilisation en donnant une plus grande marge de manœuvre aux différents groupes d'acteurs à considérer dans le processus du projet de la décentralisation. La communauté éducative est en effet constituée de différentes catégories d'acteurs qui doivent collaborer, coopérer, co-construire et cogérer, afin d'être tous impliqués dans le processus de mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base.

Dans cette perspective, Brassard (2007) stipule que les établissements scolaires recevant davantage de pouvoirs et de latitude, une partie de la gestion administrative s'est déplacée des commissions scolaires vers les écoles. En ce sens, si la décentralisation visait à donner davantage d'autonomie aux différents groupes d'acteurs du système éducatif, il reste évident que cela ne serait possible qu'à la condition d'obtenir une participation accrue desdits acteurs. Par conséquent, il faut partager le « leadership » au sein de la communauté éducative (Leithwood, Mascall, Strauss, Sacks, Memon, et Yashkin, 2007). Ainsi, il est clairement indiqué que des corrections doivent être apportées, afin d'assurer une place à chaque acteur à solliciter dans le processus de mise en œuvre de la décentralisation. Il importe désormais de responsabiliser chacun selon ses compétences.

D'ailleurs, Dutercq et Mons (2011) pointent le fait que l'appel au leadership en France est fortement associé à une demande de responsabilisation des acteurs du système éducatif. Ainsi, largement conçu sous la forme d'une compétence managériale, le leadership est censé permettre de mobiliser ou d' enrôler tant les élus locaux que les professionnels de l'éducation au service de l'amélioration de la qualité des établissements scolaires. Or, les analyses laissent à penser que cette conception du leadership court le risque de générer ou de renforcer des clivages, voire en définitive, de renforcer des inégalités dans le système social. En effet, lorsque le discours du leadership connaît une forte concentration sur les résultats mesurables que sur les processus, son exercice demeure un défi (Pelletier, 2009 ; 2014). Lequel défi réside en ce qu'il ne semble pas évident de déployer des compétences professionnelles nécessaires, notamment en leadership pour mener à bien un projet de décentralisation fédérateur et partagé (Gather Thurler, 2000). Du moins, les défis semblent demeurer élevés au sein d'une société qui exige, d'après Dutercq, Gather Thurler et Pelletier (2015, p. 141), « de la part des personnels de direction un leadership respectueux des directives venant d'en haut, mais favorisant en même temps le développement de collaborations et prise d'initiatives professionnelles et professionnalisantes probantes ». Ainsi, l'exercice du leadership capable de mobiliser les différents acteurs de la communauté éducative nécessite une expertise susceptible de mettre en synergie, toutes les forces vives de la société camerounaise, c'est-à-dire une imbrication d'interrelations et d'interactions entre les différents acteurs du système.

Il convient alors que dans le processus de mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base, les responsables politiques et institutionnels doivent toujours mettre en avant des conditions de bon accomplissement, favorisant l'implication de tous. À cet égard, Dutercq, Gather Thurler et Pelletier (2015) insistent sur deux caractéristiques incontournables d'un leadership accepté et efficace : il doit être à la fois partagé et collectif. Le leadership étant associé à l'art du « faire sens ». Car, précisent Dutercq, Gather Thurler et Pelletier (2015, pp. 139-140), « la réussite de toute décision ou de toute action suppose qu'elle soit comprise, dans ses modalités et dans ses finalités, de tous ceux qui y participent ». S'y ajoute l'art du « faire ensemble ». Autrement dit, la réussite de toute décision ou de toute action collective exige qu'elle s'appuie sur un ensemble de compétences qui ne sauraient être l'apanage d'un seul ou d'un petit nombre, mais mobilisant le plus grand nombre, à un titre ou à un autre, à un degré ou à un autre.

3.3.2. Leadership : levier de l'engagement professionnel de la communauté éducative

Le leadership peut susciter de la méfiance dans les organisations publiques (Brest, 2011). En effet dans le projet de mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base, il est attendu des pouvoirs publics d'être capables de construire et de porter une politique éducative. Pour y faire face et apparaître comme des leaders crédibles, ils peuvent s'appuyer sur des processus du leadership, pouvant conduire à l'engagement professionnel des acteurs de la communauté éducative et générant ainsi la transformation de l'identité professionnelle de ces derniers. Dans cet esprit, la littérature (Hallinger et Heck, 1998 ; Supovitz, Sirinides et May, 2010) révèle combien les effets du leadership se vérifient davantage à partir d'une prise d'influence indirecte, c'est-à-dire par un effet composite avec d'autres « effets ». Une telle conception semble relever de la manière dont les leaders parviennent, dans des contextes situés, à coordonner et à mettre en cohérence les efforts investis par les divers acteurs impliqués dans le processus du projet de décentralisation. Il s'agit de la manière dont ils réussissent à exploiter, à fédérer le capital professionnel en présence et à le mettre au service d'un bien commun partagé (Gather Thurler et Périsset, 2014 ; Gather Thurler et al. 2015 ; Hargreaves et Fullan, 2012).

Malgré des limites dont un effet dirigeant est discuté, des processus du leadership semblent conduire d'après Brest (2011), à des changements touchant l'identité professionnelle des acteurs de la communauté éducative. La prise en compte du contexte générant de plus en plus des recherches en politiques éducatives, le leadership situationnel propose de s'adapter aux capacités, à l'engagement des subordonnés, et d'évoluer entre directivité et soutien. Dans cette perspective, la théorie de la contingence recommande au leader d'ajuster son action sur la tâche à accomplir ou sur les relations humaines, en fonction de la qualité de ses relations avec son équipe, ou au degré de contrôle du travail.

Dès lors, la contribution de Brest (2011) semble d'un apport considérable dans la mesure où, s'appuyant sur les travaux de Burns (1978), il relève l'importance de la distinction entre leadership transactionnel et transformationnel. En effet, tandis que le leadership transactionnel base la relation entre le leader et son équipe sur un échange, comme des primes d'objectifs dans le leadership transformationnel, un engagement réciproque existe entre le leader et les membres du groupe, les menant tous à un niveau plus élevé de motivation. En ce sens, explique Brest (2011, p. 4), « leurs buts, qui pouvaient être séparés, mais connexes, comme c'est le cas avec le leadership transactionnel, finissent par se confondre ». Pour cet

auteur, le charisme participe au leadership transformationnel. Lequel charisme confère au leader les capacités de motiver les autres, de générer chez eux une stimulation intellectuelle, de montrer de la considération pour chacun. Ainsi, bien que les concepts soient séparés à l'origine, un même leader peut combiner les aspects transactionnels et transformationnels, dans un style directif ou participatif.

La conception du leadership transformationnel semble ainsi partagée par bien d'autres spécialistes en politiques éducatives, qui trouvent que ce style de leadership se centre sur le développement coopératif entre les personnes, dans le but de produire une évolution durable de la culture du travail. Ainsi, comme le postulent Dutercq, Gather Thurler et Pelletier (2015, p. 13), « la définition d'une vision commune, la conception et la mise en œuvre d'un projet éducatif collectif, ainsi que l'engagement de l'établissement sont considérés comme les outils privilégiés pour construire le sens partagé de l'agir professionnel ». De ce point de vue, l'engagement professionnel des acteurs de la communauté éducative dans le processus de mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base serait la résultante du style de leadership adopté par les politiques publiques.

Dans cette perspective, s'il existe une pluralité de conceptions du leadership distribué (Harris, 2007), toutes ont en commun de se détourner d'une vision du leadership centré sur la seule direction formelle de l'entreprise, aussi « héroïque » soit-elle, pour envisager une influence dispersée parmi les acteurs de la communauté éducative. En effet, s'inspirant des travaux de Bolden (2011), les auteurs relèvent que le point commun des différents travaux est l'idée que le leadership n'est pas le monopole d'une seule personne. Cette posture suggère la nécessité d'une compréhension plus collective et systémique du leadership considéré comme un processus social et par ricochet, la prise en compte de toutes les parties prenantes dans un projet de développement. Il y a lieu de comprendre qu'avant d'être normative, cette conception du leadership est surtout descriptive et vise à rendre compte du leadership comme étant une action située (Spillane, Halverson et Diamond, 2008).

En ce sens, la dynamique de la décentralisation à l'éducation de base doit être perçue sur la base de leaders multiples, dans des situations diverses autour de trois axes principaux décrits par Spillane, 2005 ; Spillane, Halverson et Diamond, (2008) : les situations, les leaders, les affiliés. Il s'agit d'après la littérature (Bolden, 2011 ; Spillane, 2006 ; Normand, 2010 ; 2021 ; etc.), de regarder le leadership en général et en particulier, comme un processus à la fois systémique et distribué. Dans cette logique, reprenant la thèse de Crespo (2008), Poirel et Yvon

(2012, p. 101) soutiennent que le leadership distribué « ne correspond pas uniquement à la division des tâches au sein des membres d'un groupe, mais également à l'interaction dynamique qui existe entre des membres influents confrontés aux situations de l'école et à son contexte ».

Par ailleurs, Spillane, Halverson et Diamond (2008) attirent l'attention sur la double facette du leadership distribué, étroitement articulé : leadership formel et leadership informel. Du moins, les deux facettes s'articulent, d'après Thurler et Pelletier (2015, p. 14),

D'une part, la manière dont le leader « formel » (la direction) reconnaît et prend en compte le leadership « informel » qu'exercent les membres du personnel en situation, et dans un domaine d'activité spécifique ; d'autre part, la manière dont le leader « formel » parvient à instaurer une organisation du travail qui permet de combiner, au mieux, les apports des uns et des autres afin de produire une valeur ajoutée Gather.

Vu sous cet angle, le leadership en tant que responsabilité commune de l'accroissement et de la qualité des processus de décentralisation à l'éducation de base au Cameroun, dans son déploiement ne dépend pas d'une seule personne. Dans la mise en œuvre de la décentralisation, le leadership correspond plutôt à l'aboutissement d'un processus collectif social, dont l'accomplissement est subordonné à la participation impliquée de tous les groupes d'acteurs pertinents, pour la réalisation de l'objectif dudit projet. En ce sens, le leadership constitue un levier puissant de l'engagement professionnel des acteurs de la communauté éducative dans le processus de mise en œuvre de la décentralisation.

De ce qui précède, force est de retenir que le processus de mise en œuvre de la décentralisation est fonction de la participation de toutes les parties prenantes au leadership. Dans la dynamique de ce leadership, le traitement et la circulation de l'information, mais aussi la cohésion et la coordination du groupe sont déterminants. C'est dans cette logique que le - faire sens devient décisif, parce qu'influençant la façon dont les acteurs de la communauté éducative perçoivent le projet de décentralisation, son identité et l'environnement. Ce- faire sens correspond à l'utilisation des repères, de références, au développement d'images qui rationalisent ce que les professionnels de l'éducation font, surtout si une situation réelle diffère de celle prévue. L'engagement professionnel s'articule ainsi aux capacités des politiques publiques à organiser le flux d'informations, de le comparer avec des références ou des représentations et de suggérer des actions. Le processus de décentralisation en tant que

construction du sens au travers d'un leadership distribué, constitue une démarche sociale liée aux relations entre les acteurs de la communauté éducative dans le passé et à leurs anticipations. En ce sens, même si les pouvoirs publics peuvent influencer dans le processus de mise en œuvre de la décentralisation, une relation réciproque doit exister sous l'effet de la cohésion interne et des normes de la société camerounaise. Vu sous cet angle, Bass et Bass (2008) trouvent que le leadership est fonction des modes de légitimation et de la culture organisationnelle.

3.3.3. Processus de prise de décision comme fondement de la dynamique partenariale dans le processus de décentralisation à l'éducation de base

Une action collective menée dans une organisation implique souvent des partenaires multiples, qui utilisent plusieurs langues pour communiquer. Les produits développés doivent intégrer de nombreuses technologies dans des domaines très différents (Gidel & Gauthier, 2002). Le développement et l'industrialisation demandent des savoir-faire très spécifiques. L'on doit répondre aux besoins d'un marché planétaire dans un environnement en constante évolution. La réalisation d'un projet de mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base devient de plus en plus difficile et risquée. Devant cette complexité toujours croissante, il faudrait « trouver les outils permettant aux acteurs des projets de conception de produits nouveaux de prendre des décisions pertinentes et de pouvoir les justifier auprès des investisseurs financiers ». Il s'agit des outils devant pouvoir s'adapter à tous les types de décisions, que ce soient des décisions de routine ou des choix ayant des conséquences plus importantes comme des changements de phase dans le projet de la mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base au Cameroun.

Le processus de mise en œuvre des politiques publiques à l'éducation de base doit être considéré comme un processus complexe. De ce fait, il convient pour le manager du projet de mise en œuvre de la décentralisation, d'envisager le système décisionnel sous le prisme de modélisation systémique (Le Moigne, 1991). L'expérience montre que les décisions de prendre certains risques dans une organisation et d'en supprimer d'autres ou de diminuer les probabilités d'apparition ou les conséquences de certains de ces risques, sont souvent laissées à la libre appréciation des personnes qui gèrent le projet. Pourtant, compte tenu des enjeux du projet de mise en œuvre des politiques publiques à l'éducation de base, « ces démarches intuitives, basées uniquement sur l'expérience, ne sont plus suffisantes » (Gidel & Gauthier, 2002, p. 4). En effet, le traitement des risques soumet tout manager de projet et les parties prenantes à une problématique de prise de décisions complexes, multicritères. Reste alors au

manager du projet de mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base au Cameroun de se demander comment prendre la décision la plus effective en fonction du contexte, des informations et des ressources dont il dispose.

D'après les théories classiques et les théories systémiques de la décision (Sfez, 1994 ; David, 1988 ; Roy, 1983 ; Simon, 1977 ; 1982) il est possible de modéliser la façon dont les parties prenantes à un projet utilisent leurs capacités de raisonnement et de traitement de l'information. Laquelle modélisation permettrait aux élus locaux d'identifier des facteurs sur lesquels ils pouvaient agir afin d'arriver à une décision plus effective dans le projet de mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base. Il s'agirait en fait, pour ces acteurs des politiques publiques, d'user d'une telle méthode comme amplificateur cognitif afin de parvenir à une solution plus effective. Une décision managériale est un choix que l'on fait entre plusieurs options possibles après avoir pesé le pour et le contre de chacune de ces options et en avoir analysé les conséquences dans le cadre de l'objectif initial fixé. Le propre du manager est d'encadrer ses collaborateurs. Pour cela, il est nécessaire de savoir faire des choix, idéalement les bons. Ainsi, décider dans un projet est tout un art. Fort heureusement, des outils et méthodes existent pour aider à faire le bon choix. Même si la plupart des décideurs tranchent des alternatives en se basant principalement sur leur ressenti.

La prise de décision est une activité à laquelle les managers se livrent au quotidien. Ainsi, les décisions sont prises à tous les niveaux hiérarchiques, du plus stratégique au plus opérationnel. D'après Burger-Helmchen, Hussler et Muller (2019), les managers formulent un jugement sur la base de leurs connaissances, expériences, intuitions, compétences analytiques, etc. Certains managers gravissent les échelons hiérarchiques, car ils sont à même de prendre les bonnes décisions plus souvent que d'autres. Pour certains, la qualité du jugement est le fruit de l'expérience appuyé sur des connaissances fines ; pour d'autres, c'est le fruit du hasard ou le fait de s'être entouré des bonnes personnes pour exécuter les décisions.

Toutefois, à en croire Burger-Helmchen, Hussler et Muller (2019, p. 281), « les grands managers sont connus pour la qualité et l'ingéniosité de leurs décisions, pour la compréhension qu'ils ont de l'environnement et leur capacité à construire des avantages concurrentiels sur la base de leur jugement ». C'est en cela que décider consiste à faire un choix entre plusieurs alternatives. Le processus de prise de décision correspond à l'ensemble des étapes et techniques employées pour aboutir à ce choix. D'où la prise de décision entretient des liens forts avec la planification, mais elle n'est pas limitée à cette fonction.

La prise de décision est cruciale dans une démarche collective. Elle est l'expression de la volonté du groupe, voire de toutes les parties prenantes au projet. Elle permet d'avancer, d'agir, d'imaginer le futur et de prendre position lorsque nécessaire. Livian (2008) trouve que l'action collective « s'organise » à travers plusieurs processus. Ces derniers traversent les structures et en sont en même temps les produits. Dans ce sens, la prise de décision dans le processus de mise en œuvre des politiques publiques devrait avoir pour résultat de façonner la manière dont ces processus cognitifs des parties prenantes opèrent, d'ailleurs sans toujours y parvenir complètement. Simon (1982) estime d'ailleurs que l'élément essentiel de l'organisation n'est pas la hiérarchie, mais la prise de décision, et « le flot d'information qui instruit, informe et supporte le processus de prise de décision ».

Les organisations peuvent être vues comme des machines à prendre des décisions (lancer des produits, créer des services, investir ou désinvestir, etc.) en fonction de leur environnement, et disposées à prendre plutôt telle orientation plutôt que telle autre, pour des raisons certes économiques, mais aussi politiques, culturelles ou psychologiques. L'ensemble du spectre des « images » organisationnelles s'applique à ce processus. Mais, ce fait a pourtant été nié pendant longtemps, car le modèle de la rationalité pure l'a emporté jusqu'à une date récente. On a longtemps vu les processus à l'œuvre dans les organisations comme mettant en jeu un raisonnement déductif et analytique (Livian, 2008). Ce que Simon (1982) appelle la « rationalité substantive ». L'agent économique de la théorie néoclassique est capable de calcul d'optimisation. Mais, comme l'explique Livian (2008, p.145), « les décisions prises consisteront, après étude des alternatives possibles, à adopter le cours de l'action le plus favorable, ou le plus conforme aux objectifs fixés ».

L'étude de Carrier et al. (2000) montre que participation et prise de décision ne vont pas toujours de pair. En effet leur étude, portant sur les processus d'intersectorialité dans la mise en place de services pour des jeunes en difficulté, interroge la place des parents dans la collaboration, plus précisément leur degré de participation en ce qui concerne l'orientation de l'intervention ou les facteurs qui l'influencent. Les auteurs précisent que la participation des parents aux instances de collaboration ne se traduit pas systématiquement en une participation à la prise de décision. Puisqu'il « s'avère que les parents participent davantage aux rencontres d'échanges d'information, qu'aux rencontres décisionnelles portant sur l'orientation de l'intervention » (Lemay, Marion, Tchuidibi et Ricard, 2022, p.6). Leur étude met en exergue le rôle dominant des élus locaux même lorsqu'une orientation participative est proposée et elle

met ainsi en évidence la répartition inégale des pouvoirs et des responsabilités de même que des inégalités de représentativité dans le processus de mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base au Cameroun.

Bouchard et Kalubi (2006) estiment que le terme partenariat implique une diversité de représentations individuelles dans une organisation. Il met en évidence la nature des enjeux de communication entre les parties prenantes et la relation de partenariat au niveau professionnel, institutionnel. Les éléments significatifs à retenir du partenariat d'après Bouchard et Kalubi (2006, p.50) « sont essentiellement ceux qui mettent l'accent sur la prise de décision, dans les domaines de la résolution des problèmes d'éducation ou de réadaptation ». Dans cette logique, le partenariat exige du manager (élus locaux) la reconnaissance des compétences de l'autre (acteurs de la communauté éducative) et vise du même coup le rapport d'égalité et repose sur le partage de décisions avec les parties prenantes au processus de mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base.

Tout compte fait, la dynamique du partenariat dans tout projet, expliquent Bouchard et Kalubi (2006, p. 51), « s'accompagne d'actions de coopération, ainsi que d'opérations favorisant l'exercice du consensus dans nombre d'applications pratiques ». Autrement dit, dans le processus de prise de décision la coopération dans le processus de prise de décision inhérent au projet de mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base, la coopération devrait entre les élus locaux et les acteurs de la communauté éducative, se découvrir au travers du partage des rôles et des tâches (Nkelzock Komtsindi, 2015). Ce qui suppose que la prise de décision dans un projet ne se décrète pas (Crozier, 1982), mais se négocie. Il doit faire l'objet de co analyse, de Co création, de co construction et de cogestion pour une mise en œuvre des politiques publiques optimales dans le système éducatif camerounais (Foudriat, 2016).

**CHAPITRE 4 : MANAGEMENT DE LA
DÉCENTRALISATION ET ENGAGEMENT
PROFESSIONNEL DE LA COMMUNAUTE
ÉDUCATIVE**

Ce chapitre vise à montrer que le management, à travers le processus de décentralisation peut avoir un impact sur l'engagement professionnel de la communauté éducative, chargée de l'opérationnaliser. Il a ainsi permis de comprendre comment les attitudes des pouvoirs publics participent à la construction d'un engagement professionnel désinvesti. Dans cette optique, les pouvoirs publics doivent adopter dans le processus de mise en œuvre de la décentralisation de l'éducation, des postures favorables à la construction de l'identité professionnelle. Il s'agit de comprendre les distances ou les cloisonnements entre le mode du management et l'engagement professionnel de la communauté éducative dans le processus de la décentralisation à l'éducation de base au Cameroun.

4.1. GOUVERNANCE DE LA DÉCENTRALISATION ET ENGAGEMENT PROFESSIONNEL DE LA COMMUNAUTÉ ÉDUCATIVE.

Par gouvernance, il convient d'entendre l'ensemble des règles, des procédures et des pratiques qui affectent la façon dont les pouvoirs sont exercés. Rigaud (2012) envisage la gouvernance publique comme un domaine d'étude interdisciplinaire portant sur les relations de pouvoir entre les autorités publiques, la société civile et le marché. La gouvernance exprime alors la manière de concevoir et d'exercer l'autorité à la tête d'une entreprise, d'une organisation, d'un État. Ainsi, la gouvernance peut s'apprécier non seulement en tenant compte du degré d'organisation et d'efficacité, mais aussi, et surtout d'après des critères tels que la transparence, la participation, et le partage des responsabilités. Ce qui suppose que l'engagement professionnel de la communauté éducative dans le processus de mise en œuvre de la décentralisation est la résultante de la pratique de la bonne gouvernance.

4.1.1. Gouvernance comme vecteur de l'engagement de la communauté éducative dans le processus de la décentralisation

La logique managériale laisse penser qu'il ne peut avoir d'organisation sans gouvernance. Cette dernière permet d'évaluer les pratiques des agents au niveau micro à partir des objectifs que l'on s'est fixés au niveau macro. Dans la mesure où les problèmes de coordination entre acteurs se déclinent à la fois au niveau de l'État, de la ville, de l'entreprise, de l'ordre mondial. On parle alors de gouvernance locale, de gouvernance urbaine, de gouvernance d'entreprise, de gouvernance de l'emploi, de gouvernance mondiale, de

gouvernance multiniveaux Baron (2003) et de gouvernance des systèmes éducatifs (Bouvier, 2012). Elle détermine l'engagement des parties prenantes dans tout projet de développement.

La gouvernance recouvre selon Pitseys (2010), à la fois l'éthique en politique, le contrôle des représentants politiques, la réforme des institutions internationales, les accords public-privé, la réforme du management des entreprises publiques, etc.... Elle constitue ainsi une force complexe et universelle, qui devrait exister dans toutes les sociétés. Considérant le cas particulier de la France, il apparaît que la gouvernance publique est insuffisante et doit encore être améliorée pour soutenir efficacement l'innovation des PME. En ce sens, la gouvernance suppose alors les mécanismes, processus, relations et institutions complexes à travers lesquels les différents groupes d'acteurs de la communauté éducative articulent leurs intérêts dans le développement du projet de décentralisation à l'éducation de base au Cameroun.

La gouvernance de la décentralisation dans un système éducatif renvoie aux processus formels et informels par lesquels les politiques sont formulées, les priorités identifiées, les ressources attribuées et les réformes mises en place et évaluées (UNESCO, 2008). Pour l'OCDE (2001) et l'UNESCO (2008), la gouvernance intervient au niveau macro c'est-à-dire quand elle est appliquée à un système éducatif, elle se réfère à sa décentralisation, à son organisation et à ses modes de gestion et d'administration. Elle implique la responsabilité des élus locaux et pose la question de la rétribution interne du pouvoir de décision qui est décentralisée de l'administration centrale vers les collectivités locales et/ou vers les écoles. Au niveau des établissements scolaires à l'éducation de base, la gouvernance se réfère d'après Kokouvi (2012), « à la contribution des points de vue et intérêts des multiples partenaires d'un établissement à la gouvernance de ses actions et de ses objectifs pour une offre d'éducation de qualité » (p. 17).

De ce point de vue, les éléments les plus essentiels dans les pratiques de la gouvernance à l'éducation de base sont : l'implication des différents acteurs, la présence, la prise en compte de toutes les parties prenantes au chapitre de décision de la planification, de budgétisation et de mise en pratique de la réalisation de tous les programmes et projets scolaires. Ce qui fait de la gouvernance à l'éducation de base une dynamique institutionnelle. Laquelle renvoie aux règles. Elle est aussi une dynamique organisationnelle, puisqu'elle prend en compte l'action, la participation et les propositions collectives de toute la communauté éducative. En effet, les professionnels de l'éducation de base doivent s'impliquer activement dans le projet de la décentralisation pour optimiser sa mise en oeuvre.

Par ailleurs, la gouvernance bien que se référant souvent à la décision publique, au pouvoir de l'État, interpelle beaucoup plus la régulation. De cette régulation, va dépendre

l'engagement d'un nombre accru d'acteurs locaux dans la réalisation d'objectifs collectifs. À cet égard, Pelletier (2009) estime que la notion de gouvernance est de plus en plus utilisée aujourd'hui dans l'action publique et dans tous les domaines. Elle se réfère à la recomposition des rapports entre une pluralité d'acteurs et de partenaires, tant du secteur public que du secteur privé, en passant par le statut de fonctionnaire au simple citoyen. La gouvernance devrait rendre compte du nombre et de la nature des parties prenantes aux prises de décision. Dans ce contexte, les acteurs exercent leurs droits, et obligations en gérant leurs conflits. La préoccupation est alors de savoir comment le pouvoir public peut atteindre la gouvernance à travers le processus de mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base au Cameroun.

Dans la dynamique de la construction d'une nouvelle perspective de l'éducation, il importe pour les politiques publiques de se consacrer à l'analyse de nouveaux rapports qui s'établissent entre les différents paliers de pilotage, d'organisation et de gestion des systèmes éducatifs. Au sein de cette dynamique, une attention particulière doit être accordée aux différents groupes d'acteurs sur les plans : national, régional et local. Dans cette logique, Pelletier (2009) s'appuyant sur la décentralisation en éducation, estime que la gouvernance est utilisée pour « distinguer ce qui relève des attributions et des manières de faire d'un gouvernement fédéral central, de ce qui relève des responsabilités des gouvernements locaux de proximité » (Pelletier, 2009, p. 13). Il s'agit bien des acteurs jouissant d'une légitimité qui puise son origine à la fois, dans la démocratie représentative (élus locaux) et dans une démocratie participative (les professionnels de l'éducation de base). Cette démarche articule deux sources de légitimité qui doivent composer entre elles, l'expertise professionnelle (professionnels de l'éducation) et administrative (élus locaux).

Cependant, les paramètres et les éléments structurants de ces sources de légitimité sont souvent définis par les textes des politiques publiques qui institutionnalisent les politiques éducatives. Ce processus n'est pas sans susciter de tensions potentielles, de réels conflits de légitimité. Dans ces conditions, la gouvernance de la décentralisation devrait reposer sur un réseau collaboratif, participatif des acteurs de la communauté éducative, à la recherche des meilleurs compromis (Pelletier, 2009 ; Pichault, 2013). C'est à ce prix que l'engagement par appropriation réelle des élus locaux et praticiens de terrain serait envisageable dans le processus de mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base au Cameroun. Il n'est donc plus question pour les pouvoirs publics de se livrer aux pratiques qui caractérisent l'organisation hiérarchique traditionnelle décrite par Weber (1995), c'est-à-dire la verticalité. Il s'agit de l'organisation où les directives viennent d'en haut (top down) et dont les responsabilités

d'exécution sont assumées en bas (Paquay, 2007 ; Carpentier, 2012), tout en suivant des règles élaborées, formelles et impersonnelles.

Pourtant, la mise en œuvre des politiques publiques telle qu'envisagée dans la logique stratégique et interprétative ne laisse pas prétendre à un top down qui prend toujours les décisions, ou à un bottom up qui se réfère toujours aux agents d'exécution. En fonction de l'objet ou du niveau de mise en œuvre de la décentralisation, chacun des acteurs de la communauté éducative peut occuper l'une ou l'autre position. Cette forme de gouverne ne semble pas convenir à toutes les situations. Elle est susceptible de rencontrer d'importantes limites lors d'une situation majeure de conflits, surtout toute situation qui nécessite, comme le relève Pelletier (2009, p.13), « un large consensus des différentes parties civiles qui ont des relations antagonistes comme celles permettant la réalisation de grands projets ou des changements majeurs ». Autrement dit, même s'il s'avère évident que la recherche de la gouvernance connaisse des limites, il n'en demeure pas moins que tout management de projet à l'heure, devrait tendre vers elle.

La gouvernance de la décentralisation à l'éducation de base est concernée par la répartition des pouvoirs de décision lors de la conception, de l'élaboration, de la mise en œuvre et de l'évaluation dudit projet. Sa vitalité doit alors reposer sur la constitution de réseaux d'acteurs et d'institutions de différentes origines. Les différents réseaux qui s'entrecroisent doivent assurer les fonctions qui œuvrent collectivement à l'opérationnalisation de la décentralisation qui est un fait public, voire social. Dans cette veine, Pelletier (2009) assimile d'ailleurs la gouvernance en éducation à « une manière d'orienter, de guider, de coordonner les activités d'une région, d'un groupe social ou d'une organisation privée ou publique » (p. 14). Ainsi perçue, la gouvernance suppose pour les pouvoirs publics, la maîtrise des processus de consultation, le partenariat et le travail collaboratif, la transparence et la clarté dans les communications. Dès lors, une participation impliquée, voire un engagement par appropriation réelle de la décentralisation à l'éducation de base serait à ce prix, et par ricochet, l'efficacité des politiques publiques au Cameroun.

À tout prendre, la gouvernance efficace des politiques publiques repose sur une bonne compréhension, une interprétation des rôles, des responsabilités de chacun des groupes d'acteurs (pouvoirs publics ou acteurs locaux, professionnels de l'éducation). Les différents groupes d'acteurs de la communauté éducative, selon Nkelzok Nkomsindi (2015) en fonction de la posture et de la position de chacun, doivent travailler en interactions et interrelations. Ainsi, grâce à leur engagement par appropriation réelle et leur participation impliquée dans le processus de mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base, ils montrent à la

communauté qu'ils travaillent efficacement dans l'intérêt de toute la société entière. En ce sens, la nature de l'engagement des acteurs de la communauté éducative est déterminée par la façon dont le développement de la décentralisation a été conduit. La gouvernance constitue alors un vecteur essentiel de la qualité de l'éducation, dans la mesure où l'amélioration de la gestion du développement des politiques publiques implique l'instauration d'un partenariat dynamique.

4.1.2. Planification comme levier de l'efficacité des politiques publiques

La première mesure pour s'approprier une connaissance de l'efficacité, de la mise en œuvre des politiques publiques, est de dépasser les réticences des acteurs et d'améliorer la qualité de l'éducation. La qualité du projet de la décentralisation à l'éducation de base est tributaire de l'adhésion, mieux la participation impliquée des acteurs de la communauté éducative aux principes et conditions du processus de la mise en œuvre. Dans la compréhension de Kyélem (2009), l'engagement professionnel est facilement acquis si les parties prenantes sont associées à la planification et à la systématisation dudit projet. La planification suppose ici un moyen de mobiliser tous les acteurs locaux et professionnels de l'éducation dans le processus de mise en œuvre de la décentralisation. Ainsi, l'efficacité professionnelle ou l'engagement par appropriation réelle de toutes les parties prenantes de la société camerounaise doit devenir la norme qualité. La préoccupation est donc de savoir planifier ou systématiser le projet de décentralisation à l'éducation de base, à l'effet d'optimiser l'efficacité des politiques publiques au Cameroun ?

Un management de qualité peut supposer la mise sur pied des mécanismes de planification et de systématisation. D'après Depover et Jonnaert (2014), les éléments d'une stratégie du développement du secteur d'éducation sont fournis par la politique éducative telle qu'elle est annoncée par les Ministères en charge de l'éducation, ou qu'elle est publiée dans des documents officiels (politique éducative déclarée). Cependant, une politique éducative déclarée ne suffirait pas pour garantir la qualité de la mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base. Le pouvoir public selon Depover et Jonnaert (2014, p. 152) « s'attacherait également à dresser un bilan le plus précis possible de la politique éducative effective, c'est-à-dire celle qui est réellement mise en œuvre sur le terrain ». Il s'agit pour les politiques publiques de s'intéresser aux principaux critères d'évaluation qui peuvent se résumer à l'efficacité interne, l'efficacité pédagogique, l'efficacité externe, l'efficience et l'équité (De Ketele et Gérard, 2007).

Dans la dynamique de management de projets, le processus de planification et de systématisation consiste à recueillir et à s'approprier auprès des différents acteurs pertinents des localités concernées, des informations disponibles par rapport à chacun des critères d'évaluation sus évoqués. Ces informations doivent permettre aux pouvoirs publics de s'assurer que les renseignements sont suffisants pour élaborer une stratégie appropriée de mise en œuvre de la décentralisation. Il s'agit d'une stratégie qui, d'après Depover et Jonnaert (2014, p. 152), « tient à la fois compte de ce qui est déclaré par les autorités politiques et de ce qui est réellement observé ». C'est bien à la fois sur l'analyse politique publique déclarée et sur les résultats de leur opérationnalisation sur le terrain, que doit reposer la stratégie de mise en œuvre cohérente de la décentralisation à l'éducation de base. Puisqu'il est question d'établir une cohérence entre la demande et les attendus. Cette stratégie semble renvoyer à la clarification de la demande sociale, prônée par la démarche d'ingénierie (Ardouin, 2017), qui s'appuie incontestablement sur l'approche systémique des projets (Bériot, 1992 ; 2006).

De cette analyse, il convient de réaliser que, la plupart des pays africains se sont engagés, notamment pour répondre aux exigences des organisations internationales. Dans ce sens, ils s'impliquent dans l'élaboration des documents censés servir de référence pour le développement futur de leur système éducatif. C'est le cas du Document de Stratégie du Secteur de l'Éducation et de la Formation (DSSEF, 2013) pour la période 2013-2020, initié par le gouvernement camerounais, dont l'objectif principal est d'améliorer la qualité du secteur de l'éducation. La première mesure pour s'approcher d'une connaissance de l'efficacité de la mise en œuvre des politiques éducatives, est de dépasser les réticences des acteurs locaux, d'améliorer la qualité de l'éducation.

La planification doit s'élaborer en collaboration avec les partenaires techniques et financiers, permettant au pouvoir public de fournir une vision claire et cohérente de ses politiques, ses priorités et de ses objectifs en matière d'éducation. Dans ce sens, De Ketele et Gérard (2007) estiment que la qualité d'un système éducatif est une exigence essentielle, relativement complexe. De ce point de vue, le pilotage de la décentralisation nécessite alors une prise en compte de toutes les composantes des localités concernées, afin de garantir l'atteinte des objectifs, voir l'efficacité du système éducatif. Les objectifs dont il est question ici émergent à partir d'un environnement social à multiples facettes, en cohérence avec les ressources disponibles et les stratégies définies. Or, force est de s'apercevoir qu'à l'examen des plans sectoriels proposés par les pays africains en général, et le Cameroun en particulier, certaines priorités apparaissent clairement. Mais, il semble s'en dégager une tendance à

progressivement se conformer aux orientations internationales (Rapports de suivi de l'EPT). Ndoye (2009) déplore d'ailleurs cette situation qui n'est pas sans mettre en exergue le caractère artificiel de la mise en œuvre de la décentralisation vécue au Cameroun. Il n'y a que mimétisme.

Un tel mimétisme à outrance de la part des pays africains, semble justifier la portée politique prépondérante de ces documents de stratégie sectoriels d'éducation. C'est pourquoi le plus souvent dans la pratique, selon Depover et Jonnaert (2014), la planification ou la systématisation exigent un effort d'opérationnalisation, afin de fournir les bases d'un cadre susceptible d'orienter véritablement la stratégie de mise en œuvre des politiques éducatives, en fonction de résultats à atteindre au Cameroun. Cette situation altère la nature de l'appropriation de la décentralisation par les acteurs de la communauté éducative dans la mise en œuvre des politiques publiques. Il s'agit d'un input déterminant pour la réussite des projets de développement au Cameroun. On convient avec Depover et Jonnaert (2014, p. 153) que : « cette composante stratégique fixe les priorités à atteindre sous forme d'objectifs quantitatifs et qualitatifs ». Il importe de déduire que l'élaboration d'une véritable politique de mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base au Cameroun doit prendre en compte les aspects organisationnels et opérationnels, à travers lesquels sont fixées les ressources à mobiliser (humaines, matérielles, financières). Il n'est pas à négliger la mise en place de la structure organisationnelle ni les critères et procédures de contrôle et de suivi.

Par ailleurs, la notion d'efficacité étant complexe, De Ketele et Gérard (2007) postulent que chaque acteur de la communauté éducative à son niveau d'intervention est à la recherche de la qualité. Ainsi, planifier et systématiser le projet de mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base consiste à identifier un ensemble d'informations pertinentes. Les confronter à un ensemble de critères, de qualité adéquates, et à prendre des décisions qui s'imposent. Les auteurs assimilent ici la qualité de la planification et de la systématisation du projet décentralisation à celle d'un avion, pour faire comprendre que le processus de mise en œuvre dudit projet a besoin d'adopter une certaine trajectoire. Contrairement au modèle de l'avion illustré par De Ketele et Gérard (2007), la mise en œuvre de la décentralisation intègre les parties prenantes, qui doivent évoluer dans une logique symétrique (Bériot, 1992 ; 2006). Logique dans laquelle les politiques publiques comme toute organisation, prennent appui sur un ensemble de composantes fondamentales en interaction. D'après De Ketele et Gérard (2007), il est finalisé par des intentions telles que des objectifs, des effets attendus sur le terrain, non seulement à court terme, mais aussi à long terme. Ces intentions nécessitent des moyens

qui se déclinent en ressources ou contraintes et en stratégies. Les moyens sont prévus d'une part, et des effectifs d'autre part.

Dès lors, le cadrage et la mise en œuvre réussie de la décentralisation en tant que politique publique supposent, avant tout, une analyse stratégique en termes d'implication des acteurs à considérer (les acteurs locaux et professionnels de l'éducation) dans son processus. Ce d'autant plus que, comme l'expliquent De Ketele et Gérard 2007, p. 25), « les acteurs (internes et externes) d'une organisation ont leurs propres enjeux et déploient des stratégies, conscientes ou non, qui peuvent entrer en plus ou moins grande synergie avec les composantes fondamentales du système (objectifs, moyens prévus et effectifs, résultats) ».

De ce point de vue, l'analyse stratégique se base sur une identification de trois aspects qui sont : les enjeux pour telle catégorie d'acteurs, c'est-à-dire, entrent-ils en conflit avec les objectifs fixés, les moyens prévus, les résultats recherchés... ou sont-ils compatibles... voire concordants ? Les règles du jeu que se donnent les acteurs (règles tacites) sont-elles un obstacle ou favorisent-elles la poursuite des objectifs prioritaires ? Les jeux des acteurs (jeux de pouvoir et d'influences) ont-ils d'obstacles ou peuvent-ils être considérés comme des leviers pour l'action ? En ce sens, lorsqu'un cadreur connaît les stratégies des acteurs ou leur degré d'adhésion, il peut facilement tenter de faire coïncider le sens de l'énergie dépensée par ceux-ci pour leurs enjeux personnels à travers leurs jeux d'influence, les règles du jeu qu'ils se donnent... et le sens de l'énergie à dépenser en faveur des objectifs prioritaires fixés par le pilotage (De Ketele et Gérard, 2007).

4.1.3. Nouveau management public (NMP) : un impératif dans le processus de la décentralisation à l'éducation de base au Cameroun

D'après Pesqueux (2020), le Nouveau Management Public (NMP) repose sur l'« agencification », c'est-à-dire un changement dans la manière de considérer la structuration de l'administration. Au regard de l'administration publique, l'« agentification » a fondé les réformes dans le but de créer des entités autonomes ou semi-autonomes au sein du secteur public. Ces entités servent de fondement à la séparation entre la fonction de formulation des politiques et celle de leur mise en œuvre.

Les dispositifs du NMP 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 technologies de l'information (TIC) et de la communication, le contrôle de gestion. Le New Public Management (NPM) a pour ambition d'assurer l'articulation entre une Mission Statement (les buts généraux du service concerné) et

des principes de fonctionnement avec : (1) le principe de *stewardship* (être « au service de... ») qui constitue le pendant de l'*ownership* des logiques d'entreprises. Le « manager public » doit donc se considérer comme étant « au service de... » dans les mêmes catégories que celles des managers privés qui sont au service de la propriété (des actionnaires). (2) Le principe de transparence qui concerne aussi bien le contrôle externe des citoyens que le contrôle interne de l'activité en établissant un continuum entre en vue d'une performance. L'importance accordée au contrôle citoyen y est présentée comme une innovation et pose pourtant la question de l'existence de compétences adéquates chez les citoyens en question (question du même ordre que celle qui concerne la capacité des actionnaires à lire et à comprendre un rapport annuel), d'où la validité de notions telles que celles de *best practices*, de *Knowledge Management*, d'apprentissage organisationnel, de changement organisationnel et de conduite du changement ;-

Le principe d'*accountability* (responsabilité) qui consiste à rendre compte et repose sur l'existence d'une performance mesurable à la fois pour être mesurée, mais aussi pour être communiquée et comparée (*benchmarking*).

Les « principes » de NMP peuvent être ainsi synthétisés : - Mise en compétition des services administratifs entre eux et/ou avec des fournisseurs privés au regard du postulat de l'efficacité des marchés. Si cette concurrence n'est pas possible, les services publics sont invités à construire des participations avec le secteur privé et/ou le secteur associatif (le politique devient alors du social). La contractualisation intra et interorganisationnelle est alors mise en avant. - Management au regard de mission, d'une stratégie compte tenu d'une vision inhérente à la figure du dirigeant (l'entrepreneur institutionnel) et de la mise en avant de l'importance cruciale d'un volontarisme managérial et par séparation entre la dimension stratégique (qui vaut pour le politique) et la dimension opérationnelle qui vaut pour l'administration et doit alors fonctionner à la lumière des logiques managériales (au lieu et place de la référence à des règles et des procédures).

Pesqueux estime que la référence au *New Public Management* (NPM) est une forme de preuve de la désinstitutionnalisation de l'institution et de l'institutionnalisation de l'organisation. Il s'agit d'une logique managériale que Bourdieu (2015) qualifie d'un point de vue idéologique de « managérialisme ». 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 Pesqueux (2020)). Dans ce contexte, la rhétorique organisationnelle dont il est question dans le processus de mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base ne devrait pas chercher seulement à persuader du bien-fondé de ses principes, mais a aussi de fournir des valeurs, de justifier et d'influencer des comportements

des acteurs de la communauté éducative. C'est en cela qu'avec le NPM il est question d'un ensemble doctrinal outillé.

Pour Larivière (2007), la nouvelle gestion publique vise à restreindre le rôle de l'État dans la société et à mieux utiliser ses ressources en ciblant davantage leur usage et leur contrôle, dans un contexte où leur disponibilité est limitée par des gouvernements peu disposés à investir dans des mesures sociales. Bourque (2017) pour sa part estime que la qualité des services institutionnels est alors définie en fonction de critères d'efficience et d'une accentuation des formes de contrôle qui sont souvent en contradiction avec les critères de qualité des pratiques, voire de l'éthique professionnelle. Du moins, si les mesures de la nouvelle gestion publique impliquent une intégration verticale pour augmenter les mesures de contrôle, elles commandent également selon (Christensen, Fan, 2018) une intégration horizontale qui cherche à projeter le contrôle institutionnel aux autres dispensateurs de services et partenaires, qui sont indispensables pour agir sur les problèmes complexes comme la mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base au Cameroun.

Par ailleurs, le New Public Management semble indiquer une bifurcation par rapport au management public dont Bartoli définit 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 » Bartoli (2009, p.4). En effet, avec le management public, il s'agissait déjà 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'efficience. Alors que la question de l'efficience n'a jamais été le point focal de la bureaucratie au sens de Weber (1971). Ce dernier a décrit les caractéristiques « idéales et typiques » des organisations qualifiées de « bureaucraties » au regard de certaines caractéristiques structurelles : la spécialisation des tâches et une division précise du travail. Il faut comprendre que l'autorité et le travail sont gouvernés par des règles et des procédures abstraites que l'agent interprète et applique à des cas précis.

Bien plus, qu'il s'agisse du « normal » ou du « new », le management public poursuit un objectif d'efficacité. Rappelons que l'efficacité concerne le rapport entre le résultat obtenu et l'objectif à atteindre. Le NPM 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, p.4). Tout compte fait, la logique de la Nouvelle Gestion publique, l'État n'est plus considéré comme jouant plus le rôle

qui lui était assigné dans la protection sociale au travers des logiques de l'État providence (dont la crise budgétaire). La Nouvelle Gestion Publique (NGP) met en avant l'espoir d'une amélioration du rapport « coût-efficacité » pour les gouvernements par usage des techniques de gestion issues des organisations privées au regard de trois types de valeurs que relève Hood (1991). Il s'agit tour à tour des valeurs traditionnelles du secteur public, dont celle de continuité ; - des valeurs de transparence, de probité, d'intégrité, qui s'opposent au clientélisme ; des valeurs limitant le poids du secteur public dans la vie économique.

Depuis une trentaine d'années, des réformes de la gestion publique, rassemblées sous le vocable de « nouveau management public » (NMP) (Hood, 1991) sont mises en œuvre dans de nombreux pays de l'organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) sous la pression de la crise économique, du poids de la dette ou de l'évolution des attentes des citoyens et des consommateurs (Biondi et al. 2008). L'expression new public management désigne un ensemble de doctrines qui caractérise le modèle d'administration publique qui se déploie progressivement à partir des années 80. En effet, par opposition critique à l'administration bureaucratique wébérienne classique, le NPM se caractérise par une forte prééminence de la nécessité de rendre des comptes en termes de résultats Hood (1991, 1995).

Angot (2020) postule que le modèle bureaucratique et son efficacité sont largement sujet de débats, dans les sciences politiques, juridiques ou administratives comme dans l'opinion publique, au point que la bureaucratie renvoie aujourd'hui dans le sens commun à une organisation lourde, lente et peu réactive. Il y a ici une mise en évidence du risque de la bureaucratisation du secteur public, dont l'absolu des règles et des principes d'intervention (hiérarchie, professionnalisation des employés, rationalisation) prendrait le pas sur les visées d'efficacité de l'action publique. Ce qui suppose alors un déplacement des buts des organisations bureaucratiques, qui donnent dans tous leurs actes la priorité à leurs propres problèmes. En effet, les pouvoirs publics semblent tournés vers leur propre perpétuation et donnant la priorité à la protection de leurs membres.

Cette forme de structure, d'après Angot (2020), agit sur la personnalité même de ses membres, obligeant le fonctionnaire à être « méthodique, prudent et discipliné » et à développer un « ritualisme » qui l'amène à se focaliser sur l'application des règles et des procédures, quitte à en perdre de vue l'esprit, en l'occurrence celui d'une réponse au besoin du client ou de l'utilisateur de l'organisation. En effet, au cœur des travaux des fondateurs de la sociologie des bureaucraties des années 1940-1950, Bezes (2020) indique que « le concept de bureaucratisation a été réactivé pour décrire les effets produits par les réformes inspirées du New Public Management, et notamment par le gouvernement par la performance à l'aide

d'objectifs et d'indicateurs » (p. 21). Ainsi, vis-à-vis des destinataires d'un projet, Bezes (2020) estime qu'un certain nombre de défauts sont imputables à la bureaucratie : distance, complexité, paperasserie. Cette endogénéité des pouvoirs publics dans la mise en œuvre des politiques publiques aurait tendance à développer des projets de la décentralisation à l'éducation de base à coûts élevés pour une qualité qui peut être remise en cause par les acteurs de la communauté éducative, voire la société camerounaise tout entière.

Des critiques de l'efficacité de l'organisation bureaucratique sont ainsi évoquées çà et là. Ce constat oblige à un débat public sur le rapport entre qualité et coût de ces services. Lichtenberger (2015) postule pour une réforme de la gestion publique. Pour lui, « la principale raison de réformer est que les citoyens ne perçoivent plus une qualité du service public au niveau de coût qui leur est imposé » (p. 10). Cette réforme devrait conduire à resituer le service public comme un service destiné à des publics et non comme le service simplement assuré par un agent public. Ce d'autant plus que les publics sont désormais moins homogènes, plus différenciés dans leur capacité à en être bénéficiaire.

Dans le même esprit, Abdellatif (2021) trouve que la réforme de la gestion publique est devenue un sujet important au cours des deux dernières décennies dans de nombreux pays développés et en développement. Cette importance tient au fait que les États visent à améliorer l'efficacité du gouvernement face aux demandes de la société. Le New Public Management (NPM) constitue ainsi une réponse aux critiques de l'administration publique traditionnelle. Dans cette acception, il a été défini comme la réduction des coûts, la mise en place d'agences, la séparation des acheteurs et des fournisseurs, la décentralisation des pouvoirs de gestion, la gestion de la performance, la mise en place de mécanismes de marché, la modification des systèmes de gestion du personnel, de la qualité et de la réactivité (Angot, 2020 ; Abdellatif, 2021).

Dans le domaine de management public, le nouveau management public semble constituer le paradigme dominant dans la discipline de l'administration publique. Abdellatif (2021) estime que le NPM est devenu « un mot-clé dans la plupart des pays du monde. Il évoque une image mêlant gouvernement minimal, débureaucratization, décentralisation, orientation du service public vers le marché, sous-traitance, privatisation, gestion de la performance, etc. » (p. 811). De ce point de vue, il se dégage un certain nombre de contrastes nettement avec le modèle administratif traditionnel, qui incarne le rôle dominant du gouvernement dans la fourniture de services, la structure hiérarchique d'organisation, la centralisation. En effet, le New public Management (NPM) fondé sur « le choix rationnel et le choix public et contenant des éléments de gestion de la qualité totale, cherche à offrir un mécanisme plus efficace pour la fourniture

de biens et de services et pour augmenter les performances gouvernementales » (Ehsan, 2003, p. 31).

Malgré des opinions divergentes et contradictoires, des opinions et des définitions sur le sens et les implications du NPM, selon Abdellatif (2021), il ne fait toutefois aucun doute que cette doctrine est devenue extrêmement influente dans la théorie et la pratique de l'administration publique depuis les années 1980. D'après la littérature (Hood 1991 ; Bezès et al. 2011), l'application de cette approche managériale au secteur public s'articule autour d'un certain nombre de préconisations ainsi déclinées :

- l'introduction dans le secteur public de pratiques managériales issues du secteur privé, afin de reprendre en main les bureaucraties professionnelles et de limiter leur autonomie ;
- la transformation de la structure hiérarchique de l'administration en renforçant les responsabilités et l'autonomie des échelons de mise en œuvre de l'action de l'État ;
- la fragmentation des bureaucraties verticales par création d'unités administratives autonomes (agences), par décentralisation ou par empowerment de groupes d'utilisateurs ;
- la séparation entre les fonctions de stratégie, de pilotage et de contrôle et les fonctions opérationnelles de mise en œuvre et d'exécution ;
- le recours systématique aux mécanismes de marché (concurrence entre acteurs publics et avec le secteur privé, individualisation des incitations, externalisation de l'offre), afin d'encourager l'élaboration de standards et de réduire les coûts ;
- l'élaboration d'une gestion par les résultats fondés sur la réalisation d'objectifs, la mesure et l'évaluation des performances et de nouvelles formes de contrôle dans le cadre de programmes de contractualisation.

Dans cette perspective, le NPM véhicule une vision profondément différente du management public. Il semble s'intéresser davantage à la manière dont le gouvernement accomplit ses tâches qu'à ce que ces dernières devraient être. Il renverse de ce fait la conception rationnelle du service public. L'influence grandissante de ce corpus de pratiques et de savoirs managériaux dans l'ensemble des pays l'OCDE n'est plus à démontrer, ceci dans le cadre des réflexions sur les contraintes budgétaires qui affectent le fonctionnement de ces États. C'est précisément au sujet du rôle, de l'organisation et des domaines d'intervention de l'État que des séries de réformes sont décidées et affectent la plupart des administrations publiques nationales (Bezès, 2009). C'est le cas de la mise en œuvre des politiques publiques dans le contexte camerounais.

Dans la perspective de l'approche du NPM, la présence des élus locaux est nécessaire à l'éducation de base, parmi les acteurs de la communauté éducative, afin de conserver la

légitimité de leur positionnement et de leur action de coordination de l'action publique. Ce qui suppose pour l' élu local dans le processus de mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base, de s'appuyer sur les services déconcentrés pour l'application des dispositifs d'orientation des conduites, mais aussi pour jouer le rôle de relais d'informations. Ces services jouent un double rôle de détection des problèmes sociaux et de remontée d'information vers le sommet (Crozier et Friedberg, 1977 ; Bériot, 2006 ; Pichault, 2013). Ce type de position constitue dans la grille du new public management les éléments d'un soft power, qui complète efficacement le gouvernement régalien (hard power) par la contrainte légale (authority), par les finances (treasure) ou par l'organisation (organization) (Hood 1991).

Dans cette compréhension, il y a alors lieu de noter qu'aux côtés de l'administration de gestion et des problématiques régaliennes, il est nécessaire de maintenir une administration plus autonome, moins structurée par l'organisation et la hiérarchie, garante d'un soft power nécessaire à la connaissance l'éducation de base et à l'implication, auprès des acteurs de la communauté éducative Angot (2020). L'enjeu est dès lors de comprendre que cette approche «soft» du gouvernement est largement oubliée dans les référentiels de pilotage de mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base au Cameroun. Or, un tel déficit dans le management des projets sociétaux semble fragiliser et fragilise la « modalité » de la mise en œuvre des politiques publiques dans le système éducatif camerounais.

4.2. ACTION COLLECTIVE ET JEU DE POUVOIR DANS LE PROCESSUS DE LA DÉCENTRALISATION : UNE APPROCHE DES ACTEURS PAR LA SOCIOLOGIE DES ORGANISATIONS

Toute action sociale d'après Bouquet (2017) est au carrefour de contraintes de plus en plus fortes : politiques, sociales (avec notamment manque de porosité et de complémentarité des politiques sociales et d'autres domaines), économiques (forte réduction des dépenses publiques et contraction des budgets), sociales (chômage important, montée de la pauvreté...). Lesquelles contraintes impliquent des problématiques personnelles et collectives de plus en plus complexes. De nombreux autres acteurs sociaux, un nouveau mode de management des institutions sociales, une réinterrogation des missions du travail social, une évolution des formations, etc. En effet, dans un contexte de changement de paradigme de l'action publique (sortir de la dyade offre/demande, service/ client, instituant/institué) et de mutations des organisations de travail social, l'intervention sociale connaît un regain d'intérêt pour les approches collectives, communautaires, participationnistes. Dans ce processus, des jeux de

pouvoir se trament entre les différents acteurs impliqués dans le projet. C'est en cela que, comme précise Duval (2008, p.83) tout manager d'une action communautaire a besoin de s'appuyer sur « les fondements de l'action collective afin de savoir comment intervenir pour en favoriser l'exercice, afin également de réfléchir au sens de leur pratique ». D'où la nécessité pour les managers de projets de s'incliner sur la sociologie des organisations.

4.2.1. Intérêt de l'utilisation de la sociologie des organisations dans la mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base au Cameroun

La sociologie présente un intérêt dans l'étude des politiques publiques comme organisations. Car, les politiques publiques sont des représentations sociales induisant des acteurs avec différents intérêts qui impliquent des rapports complexes et souvent conflictuels. Plane (2017, p. 2) définit l'organisation comme étant « une réponse structurée à l'action collective, un ensemble relativement contraignant pour les personnes et, simultanément, comme une construction collective dynamique favorisant l'accomplissement de projets communs ». Sous ce prisme, l'organisation est considérée comme une structure permettant de coordonner des actions dans le but de remplir des objectifs précis. Il convient de préciser que ce but commun peut se heurter aux intérêts individuels des acteurs.

La sociologie des organisations comprend l'action collective à partir de l'analyse des interdépendances stratégiques entre les acteurs d'une institution. Dès lors, des conflits vont naître entre acteurs. Il s'agit du conflit envisagé, d'après Rojot & Bergmann (1989, p. 67), « entre les exigences de développement de ces organisations elles-mêmes et les exigences de développement de la personnalité des membres ». En effet, dans le processus de mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation, les stratégies individuelles des acteurs sont soumises aux contraintes de l'action organisée entre différentes parties prenantes (élus locaux et professionnels de l'éducation). Cependant, individuellement, chacun des acteurs va tout de même participer tant que le schéma de contribution/rétribution sera à son avantage (Crozier et Friedberg, 1977 ; Pichault, 2013). Dans ce processus, les objectifs des coalitions font eux-mêmes l'objet de négociations et de compromis pour définir les objectifs entre acteurs, chacun tentant de tirer son épingle du jeu.

Dans la dynamique des organisations, les négociations et les rapports de forces sont au cœur de l'action collective, qui selon Crozier & Friedberg (1977, p. 25) « se constitue comme un système de pouvoir ». Du moins, l'action collective en organisation constitue un phénomène non naturel et, a de ce fait une visée coopérative. C'est en ce sens que Crozier & Friedberg, (1977) postulent que l'action collective « manage, régularise, apprivoise et crée du pouvoir

pour permettre aux hommes de coopérer dans des entreprises collectives » (p. 16). Il convient cependant de relever que si l'action collective suppose un certain degré de coopération voire des relations d'interdépendances entre différents acteurs, cela n'exclut pas des affrontements politiques sur fond de luttes de pouvoir et d'influence. En effet dans le processus de mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation, il existe plusieurs groupes d'influence et de représentations qui jouent ce jeu comme des lobbys ou des syndicats. Lesquels vont s'organiser pour « agir sur d'autres individus ou groupes » (Crozier & Friedberg, 1977, p. 61).

Sous ce prisme, il y a lieu de comprendre que l'action collective dans une organisation, est un construit humain et non un don, en ce qu'elle est par nature indéterminée et incertaine. L'organisation est un espace d'extrêmes incertitudes. C'est en ce sens que le niveau de pouvoir de chacun des acteurs de la communauté éducative dans le processus de mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base au Cameroun devrait résider dans sa capacité à maîtriser les niveaux d'incertitudes (Vaillancourt, 2006). D'ailleurs dans ce processus, c'est bien cette source d'incertitude qui selon Crozier & Friedberg (1977, p. 107) « en dernière analyse, confère aux dirigeants, et encore quoi qu'on en dise, aux détenteurs de capital, le pouvoir qui est le leur ». Dès lors, afin de maîtriser les zones d'incertitudes, chaque acteur de la communauté éducative devrait utiliser ses ressources, si celles-ci sont pertinentes.

Bien plus, l'intérêt de considérer la décentralisation à l'éducation de base comme un « construit social » réside dans le fait de connaître et « d'expliquer les conditions d'existence et de maintien » de ce projet. Il convient de comprendre que la mise en œuvre de la décentralisation en tant qu'action collective dont la communauté éducative est l'un des principaux acteurs, n'est ni innée, encore moins déterminée par « des données naturelles » (Crozier & Friedberg, 1977, p. 15). De ce point de vue, il importe que tout manager et leader du processus de la décentralisation comprenne avec Plane (2019, p.86) que « cette relation acteur/ système, ce construit social sont d'autant plus complexes et intéressants par leur caractéristique « dynamique et évolutive ». Il s'agit pour les CTD d'envisager le processus du projet en termes de relations récurrentes entre les parties prenantes. Lesquelles renvoient aux différentes interactions et interrelations (Morin, 1976 ; Crozier et Friedberg, 1977 ; Bériot, 1992 ; 2006 ; 2018) qui se trament entre les différents acteurs engagés dans le processus de mise en œuvre de la décentralisation. En effet, Crozier envisage l'organisation en termes de relation d'interdépendance entre les différents en acteurs engagés dans un projet collectif. D'où Crozier précise en ces termes : « je dis organisation, car j'insiste sur les relations d'interdépendance entre les différents acteurs » (Premat et Crozier, 2008).

Ainsi, appréhender la nature de ces relations selon la logique managériale, consiste à observer certaines constantes dans les relations entre les acteurs, en particulier dans celles qui sont établies entre les différentes catégories d'acteurs. Dans ce sens, Autissier et Moutot (2013) estiment que le processus du projet de la décentralisation se caractérise davantage par la nature des relations entre les CTD et les acteurs de la communauté éducative. Ledit processus étant une entreprise complexe, il devient indispensable pour tout élu local de ne plus seulement accompagner (imposer) un projet de changement, mais de développer la capacité de changer des acteurs. Ce processus passe selon Carpentier (2013) par l'identification des zones nodales ou des circuits relationnels à modifier ou sur lesquels s'appuyer pour réguler le projet de décentralisation à l'éducation de base au Cameroun.

D'après les sociologues des organisations, (c'est d'abord la médiation entre les bureaucrates et les notables qui caractérisent les enjeux de régulation des administrations locales en France. A cet effet, un diagnostic esquissé très tôt avec l'article de Jean -Pierre Worms sur « Le préfet et ses notables » confère une étonnante fraîcheur explicative sur l'idée que le local doit faire système à l'échelon de chaque département autour d'un langage commun (Worms, 1966) et de règles partagées sur l'exercice du pouvoir (Crozier & Thoenig, 1975). Mettant l'accent sur le rôle de médiateur que doit jouer un élu local, le sociologue américain Kesselman (1972) dans son étude de l'apolitisme apparent des maires ruraux dans les années 1970 avait mobilisé la métaphore du chef d'orchestre pour décrire le consensus ambigu promu par les maires derniers dans leur commune. Ainsi, Faure (2015) reprend volontiers cette image pour caractériser les élus entrepreneurs des années 2000 dans les grandes collectivités locales, pour faire un focal sur le rôle affiché de chef d'orchestre des CTD. Lequel d'après l'auteur relève d'une opération symbolique en trompe-l'œil. Ceci dans la mesure où l'harmonie apparente masque et transforme l'hétérogénéité et la conflictualité des acteurs en présence, dans le projet de la décentralisation à l'éducation de base au Cameroun. En effet, c'est cette facette qui fait de l'élu local, « l'éligible choisi par la tribu et sans cesse sur la brèche pour rester en phase avec les valeurs et les représentations de ses électeurs » (Faure, 2015, p.5).

Il y a lieu de comprendre qu'avec la montée en puissance de la décentralisation, la fonction d'élu local s'est professionnalisée sur une équation hybride combinant les rôles politiques du notable et de l'entrepreneur. De ce fait, l'évolution semble avoir conforté dans un premier temps les interdépendances politico-administratives des politiques publiques (Müller, 2012 ; Faure, 2015). Cependant, on constate que les leaders politiques locaux expérimentent leurs nouvelles responsabilités sans conférer au dialogue avec les acteurs de la communauté

éducative. Les témoignages recueillis des participants permettent en effet de constater que leur exercice du pouvoir semble placé sous une influence essentiellement personnalisée. Les discours suggèrent que les élus locaux ne construisent pas une part conséquente de la légitimité de leur mandat sur leur capacité à incarner un territoire et à raconter son identité.

La question des politiques publiques semble dès lors moins de savoir qui domine (ou qui gouverne) que de repérer comment les ordres locaux se régulent, autour de quelles valeurs partagées sur l'objet de la décentralisation à l'éducation de base en tant que bien commun. À l'instar des travaux sur les référentiels de l'État en action (Müller, 2012) et de ceux sur les lieux du politique dans une dynamique mondialisée qui déborde les États-nations (Abélès, 2014), c'est l'hypothèse d'un État local en action qu'il faut aussi explorer dès lors qu'au verbe républicain et national des complicités entre le pouvoir public et ses élus locaux succèdent des récits passionnés entre le médiateur et ses citoyens dans chaque configuration territoriale (Faure, 2015).

Pour comprendre la gestion de la mise en œuvre des politiques publiques à l'éducation de base au Cameroun, il est nécessaire de tenir compte de l'enchevêtrement à l'échelle locale des processus de déconcentration, de territorialisation et de décentralisation. La déconcentration administrative est la procédure la plus ancienne. Mise en œuvre dès les premières années de la Ve République pour alléger la lourdeur du fonctionnement étatique en créant des centres de responsabilité soumis à l'autorité du pouvoir central mais dotés d'une autonomie administrative. Elle devient dans les années 1980 l'accompagnement nécessaire à la décentralisation, permettant ainsi aux responsables des collectivités territoriales d'avoir à leur niveau des interlocuteurs étatiques responsables (Muller, 2012). Dans cette optique, la décentralisation apparaît comme une politique publique par laquelle l'État transfère des postes d'autorité, des compétences et des capacités à des organes plus ou moins autonomes (Lemieux, 2001 ; Greffe, 2005). Or, dans le processus de mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base, les CTD ne semblent pas s'inscrire dans cette logique de synergie. En effet, la mise en œuvre des procédures est difficile car, il n'y a pas un travail en synergie. Les CTD ne maîtrisent pas toujours leurs cahiers de charge d'une part, et d'autre part refusent de mettre en application ces procédures qui parfois peuvent nécessiter les dépenses pécuniaires.

Bien plus, d'après Bériot (2006), le processus d'un projet articulant les relations entre les différents acteurs impliqués, la manager doit spécifiquement insister sur la nature de ces relations. En ce sens, le processus de décentralisation implique une évolution des relations

récurrentes entre les parties prenantes et recommande à l'intervenant de chercher, d'après Bériot (2006, p. 85), « si le contexte est favorable, à recueillir un certain nombre d'informations à propos des relations entre les acteurs en tentant de les objectiver et de les clarifier. Ici aussi, recouper certaines informations limitera les risques d'erreur ». Ce qui suppose que les CTD, dans la mise en œuvre de la stratégie de compromis, auraient au préalable cherché à se documenter sur les relations entretenues régulièrement par les différents acteurs du système éducatif, à l'effet de limiter les éventuelles résistances. A cet effet, Bériot (2006) identifie trois caractéristiques intéressantes selon : le degré de synergie à élaborer une stratégie, le repérage de l'initiateur de la relation et l'origine de la décision.

4.2.2. Le pouvoir : un incontournable dans le processus de mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base au Cameroun

La mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base au Cameroun constitue une action collective organisée au cœur de laquelle le pouvoir constitue un phénomène. En effet, tout phénomène que présente une organisation doit être considéré par les managers de projets. D'ailleurs pour Friedberg (2015, p.5), « le phénomène organisation, c'est-à-dire le phénomène de la construction de la coopération humaine dans l'action collective, déborde de toutes parts l'objet organisation ». Le phénomène ici considéré est celui de la décentralisation à l'éducation de base. D'après Crozier (1994, p. 39). « Le pouvoir en effet n'existe pas en soi. La relation de pouvoir ne s'établit que si les deux parties s'intègrent au moins temporairement dans un ensemble organisé ». Crozier dresse alors une comparaison entre pouvoir et jeu dans la mesure où « le pouvoir d'un joueur dépend du contrôle qu'il peut exercer sur une source d'incertitude affectant la poursuite des objectifs de l'organisation » (p. 40). Évoquez-vous le pouvoir du spécialiste ou de l'expert dont l'organisation ne peut se passer ? De ce fait, le processus de la décentralisation implique une fonction de gouvernance et donc de pouvoir. La mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation dépend alors en grande partie de l'allocation du pouvoir de chaque acteur de la communauté éducative. Dans cette logique, Mintzberg (2003) relève l'importance de « savoir qui le détient, quand, comment et pourquoi ? Et non pas ce qu'il est en tant que tel » (p. 35).

Bien plus, Mintzberg (2003 ; 2019) estime que dans une organisation, le pouvoir sert l'action, précédée de stratégies, d'objectifs. Pour lui, le pouvoir ne suffit pas à lui-même, mais il engage une direction à réaliser. C'est ainsi que le pouvoir considéré comme étant « la capacité à produire ou modifier les résultats ou effets organisationnels. (...) Avoir le voir revient à être

capable de faire ce que l'on souhaite, à obtenir des résultats ainsi que les actions et décisions qui les précèdent » (Mintzberg, 2003, p. 39). Dans cette logique, avoir le pouvoir dans le processus de mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation supposerait pour les pouvoirs publics d'être en mesure de manager ou d'influer suffisamment les décisions en leur faveur. Autrement dit, le pouvoir dans une action collective sert une cause, celle de celui qui le détient. De ce fait, il n'est donc pas neutre par nature.

Il y a lieu de réaliser que le pouvoir conditionne une politique qui va poursuivre des buts entraînant des décisions opérationnalisées par des actions pour aboutir à des résultats. Ce d'autant plus que l'organisation constitue le centre névralgique de la distribution du pouvoir et de l'application de celui-ci. Ce qui suppose que les politiques publiques, acteur/décideur ne sont pas isolées par les objectifs personnels dans le processus de la décentralisation. Elles sont influencées par un ensemble d'agents concourant à utiliser leur pouvoir sur le projet. Dans ce sens, avant de traiter le pouvoir dans le processus de la décentralisation, il convient que les pouvoirs publics considèrent l'ensemble des influenceurs externes participant au processus du projet.

La vision du pouvoir au sein de l'organisation a évolué au fil du temps passant d'un acteur rationnel avec un seul but puis avec des buts multiples (Papandréou, 1952). Une autorité supérieure avec des buts multiples a également été envisagée, le pouvoir se distribuant ainsi selon une négociation (théorie de l'équilibre de Bernard, 1938). En effet, si le pouvoir est une relation en organisation, les termes de cette relation doivent être négociés. Il s'agit pour tout manager de projet d'envisager que la coalition des individus détermine les objectifs organisationnels au travers de la négociation. La coalition dans le projet de renvoi selon (Mintzberg, 2003, p. 61) à un « groupe de personnes qui négocient entre elles pour déterminer une certaine répartition de pouvoir organisationnel ». De ce point de vue, la relation de pouvoir dans le processus de mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base proviendrait du fait que, comme l'explique si bien Mintzberg (2003, p. 237),

« Les imperfections et les insuffisances que l'on trouve dans tous les systèmes internes d'influence, mais plus particulièrement dans le système d'autorité, laissent une marge de manœuvre considérable aux détenteurs d'influences internes et permettent, ainsi, la mise en place d'un jeu de pouvoir tout à fait formel et in officiel, un pouvoir plus obscur ; le pouvoir politique ».

Animé du même esprit, Musselin (2012) dans un questionnaire cherche à comprendre pourquoi et comment des individus engagés dans une même activité parviennent-ils à développer des formes de coopération et sur quoi reposent-elles ? Pourquoi et comment, à l'inverse, la coopération nécessaire à la réalisation d'une activité commune s'avère-t-elle impossible ou conflictuelle, ou bien conduit à des résultats inattendus ? En effet, il laisse comprendre que dans une organisation, « la coopération entre des individus ne va pas de soi » (Musselin, 2012, p. 13). Le pouvoir est toujours une relation A-B, et non un attribut de A ou un attribut de B. Dans la logique de Crozier (1963), le pouvoir n'existe pas en soi. En effet, la relation de pouvoir ne s'établit que si « les deux parties s'intègrent au moins temporairement dans un ensemble organisé ». Ce qui suppose que le pouvoir est une relation de dépendance, réciproque, déséquilibrée et non transitive (Friedberg, 1992). Ainsi, dans le processus de mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base, les pouvoirs publics devraient envisager au préalable une réflexion sur la meilleure manière d'organiser les tâches et de garantir la coopération entre les différents acteurs de la communauté éducative.

4.2.3. Le pouvoir comme relation horizontale dans le processus du projet de décentralisation à l'éducation de base au Cameroun

Il importe de relever que pendant longtemps, le concept de pouvoir a toujours été analysé dans la perspective des théories de la domination. Lesquelles ont influencé la plupart des recherches conduites en Afrique sur le politique. Ainsi, l'accent était essentiellement mis sur l'État et les autres groupes ne relevant pas du pouvoir. C'est ainsi qu'à titre d'illustration, en substance Dahl (1957) concevait le pouvoir en ces termes : « Le pouvoir de A sur B, se résume en la capacité de A d'obtenir que B fasse quelque chose qu'il n'aurait pas fait sans l'intervention de A » (p.109). Cependant, cette acception relevant de la science politique comporte des insuffisances dans la mesure où, si A a un pouvoir sur B, B peut également en avoir sur A ou, du moins, il peut ne répondre aux désirs de ce dernier. Ce qui suppose que le pouvoir n'a pas un caractère unidirectionnel. Car, comme le soutiennent Crozier et Friedberg (1992), tout acteur contrôle une marge d'incertitude dans un système d'action concret donné. En effet, le pouvoir est, comme l'explique si bien Raffestin (1980, p. 43) « immanent à toute relation qui est le théâtre et le lieu de la confrontation » entre les acteurs, qu'ils soient individuels ou collectifs. Ce qui suppose que les managers du projet de mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base au Cameroun devraient envisager le pouvoir comme une réalité concrète, étant donné qu'il porte sur des enjeux des acteurs de la communauté éducative.

Dans cette perspective, il convient d'appréhender le pouvoir comme une relation horizontale dans tout processus de projet collectif. Le pouvoir n'est pas un attribut donc, pas l'attribut des élus locaux. Il apparaît comme une relation entre des acteurs qui, par le biais de la mobilisation des ressources, s'affrontent pour le modifier chacun à sa faveur. C'est une telle vision qui devrait à l'origine du renouvellement des perspectives de l'analyse de la mise en œuvre des politiques publiques à l'éducation de base au Cameroun. D'ailleurs, des théoriciens à l'instar de Foucault ont assuré ce renouvellement. C'est ainsi que dans l'un de ses travaux (*La volonté de savoir*, 1976), Foucault expose son cadre d'analyse du pouvoir. Ainsi il envisage le pouvoir non pas dans une conception restrictive, mais suivant un mode relationnel. Selon Foucault (1976), le pouvoir ne se localise plus seulement dans l'État, mais il provient également d'en bas. Cette vision suggère ainsi une approche anthroposituacionniste (Paquay, 2007) du management du projet de mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base au Cameroun.

Dès lors, le concept de « gouvernementalité » apparaît et permet désormais d'analyser les rapports de pouvoir dans une organisation donnée. Sous ce prisme, les rapports de pouvoir sont assez définis dans la perspective foucauldienne. Ainsi selon Foucault (1976, pp. 126-127), « les rapports de pouvoir ne peuvent exister qu'en fonction d'une multitude de points de résistance. Ceux-ci jouent, dans les relations de pouvoir, le rôle d'adversaire, de cible, d'appui, de saillie pour une prise. Ces points de résistance sont présents partout dans le réseau de pouvoir, introduisant dans une société des clivages qui se déplacent, brisant des unités et suscitant des regroupements, sillonnant les individus eux-mêmes (...). Tout comme le réseau des relations de pouvoir finit par former un épais tissu qui traverse les appareils et les institutions ».

C'est bien à partir de ces postulats que Foucault se propose de comprendre les phénomènes de pouvoir dans les organisations. On convient de prime abord avec Crozier et Friedberg (1992) que dans toute institution, le pouvoir fait appel à la résistance, en ce sens que les sources de légitimité dudit pouvoir sont multiples : loi, compétence, tradition, information, etc. ensuite, le pouvoir apparaît comme étant le résultat d'interactions entre des individus qui entrent en conflit ou coopèrent au gré des intérêts et circonstances du moment. Et, le pouvoir enfin est dynamique et se meut d'un acteur à l'autre en conséquence. De ce point de vue, le pouvoir dans le projet de mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base se déploie au regard des enjeux sociaux qui traversent les relations entre acteurs de la communauté

éducative et les élus locaux. Dès lors, ces relations ne sont ni transversales, ni linéaires. Mais, elles sont horizontales et circulaires (Foucault, 1976 ; Crozier et Friedberg, 1992).

Dans cette logique, il importe que les managers du projet de décentralisation comprennent le pouvoir est immanent à toute organisation et qu'il varie en fonction des ressources possédées et mobilisées. A cet égard, le pouvoir consiste, comme le suggère Lemieux (2001, p. 15), « dans le contrôle par un acteur d'une opération qui porte sur ses ressources ou sur celles d'autres acteurs ». Alors, Crozier & Friedberg (1992) estiment que ces ressources, souvent inégales, sont des enjeux de pouvoir. Leur contrôle demeure l'objet du pouvoir. Lemieux (2001) invite à ce sujet, les chercheurs à distinguer le contrôle positif du contrôle négatif. Ainsi, explique Lemieux (2001, p. 26), « Il y a contrôle positif quand un participant prend l'initiative d'une opération ou appuie une opération qui correspond à ses préférences. Il y a contrôle négatif quand il s'oppose avec succès à une opération qui ne correspond pas à ses préférences ». C'est bien à travers ces différents types de contrôle que des réponses stratégiques d'évitement se produisent avec succès dans le processus de mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base.

Il importe de préciser que très souvent dans une organisation, le contrôle d'un acteur achoppe sur celui d'un autre. Ainsi, dans une opération de contrôle dans le processus de mise en œuvre de la décentralisation, le pouvoir d'un élu local et celui d'un acteur de la communauté éducative peut être conjoint, unilatéral ou nul (Lemieux, 2001, p. 28). Il s'agit là d'une structuration des relations de pouvoir qui se trouve limitée par la possibilité qu'elles s'interfèrent. Une quatrième combinaison est au moins possible, en l'occurrence celle du pouvoir bilatéral. Ainsi, A peut exercer un contrôle sur B et B exercer en retour un contrôle sur A. Au bout du compte, Lemieux (2001) admet lui-même que des formes plus complexes peuvent naître des relations organisationnelles : il parle de pouvoir mitigé. Il convient que les managers de projet collectif en gardent à l'esprit que les acteurs ont la volonté d'occuper des positions dominantes dans le jeu politique, quoique les positions occupées puissent être subalternes ou intermédiaires et s'écarter ainsi des préférences.

Sous ce prisme, il y a lieu de considérer à la suite de Foucault, de Crozier et de Lemieux, le pouvoir dans le projet de décentralisation à l'éducation de base au Cameroun comme une relation (relations de pouvoir) complexe entre des élus locaux et les acteurs de la communauté éducative qui, en fonction des moyens dont chacun dispose, tentent de contrôler les opérations portant sur des ressources à caractère public (enjeux de pouvoir). Ainsi, ils cherchent

directement ou indirectement à occuper les positions les plus avantageuses dans le jeu de la décentralisation (positions de pouvoir). D'après la perspective tracée par Foucault (1976), force est de comprendre que toute mise en application d'une politique publique fait intervenir l'interaction entre plusieurs acteurs dotés de légitimités et en quête de nouvelles légitimités (Touré, 2009). La mise en oeuvre de la décentralisation à l'éducation de base au Cameroun en offre une belle illustration. La décentralisation peut dès lors être cernée par une approche interactionniste pouvoirs locaux (Mabileau, 1983). Il s'agit d'une approche susceptible de révéler comment les élus locaux négocient avec les acteurs de la communauté éducative le contrôle des ressources à enjeux transférées et comment leurs relations effectives se structurent dans le processus de mise en oeuvre de la décentralisation à l'éducation de base au Cameroun.

4.3. MANAGEMENT PAR LA QUALITE : UNE OPPORTUNITE POUR LA REUSSITE DE LA DECENTRALISATION A L'EDUCATION DE BASE

De plus en plus, la qualité constitue une préoccupation centrale pour les entreprises, les services publics et les organisations. Selon l'ISO 9000, la qualité peut être définie comme l'« aptitude d'un ensemble de caractéristiques intrinsèques à satisfaire des exigences » (AFNOR, 1996). La notion de qualité pouvant être subjective, elle peut s'appuyer par une mise en conformité avec les exigences de référentiels (normes, standards...), de cahiers des charges, de spécifications, de la réglementation (directives, décret, etc.). Elle concerne également le management des projets et plus particulièrement les politiques publiques/éducatives. La décentralisation à l'éducation de base vise l'amélioration qualitative d'un système éducatif donné. Dès lors, le management de la qualité permet a priori d'améliorer la qualité de la décentralisation et donc de satisfaire les besoins exprimés ou non des acteurs de la communauté éducative. Cette qualité est relative, car elle est fonction des exigences des clients et aussi des parties prenantes internes et externes du système éducatif, ainsi que de la prise en compte des risques de toute nature.

Le management du changement organisationnel se traduit sur le plan méthodologique, toujours par deux composantes dont le dispositif et le pilotage. Le dispositif de la décentralisation comprend l'ensemble des caractéristiques formelles définies a priori en amont du processus de mise en oeuvre. Il peut donc s'agir des échéances, des finalités, des modalités de travail, les formes des communications, le nombre de groupes de travail, leurs objectifs et les critères de leur composition, la fréquence des séances de travail, les fonctions de

l'intervenant extérieur (ou du pilote), les types de documents de travail (types d'écrits) et leurs usages, le système de légitimation des propositions émises (Foudriat, 2013). Dans une approche qualité, il importe que tout management de la décentralisation articule une triple fonction : management par l'ingénierie de projet ; management de Ressources humaines ; management par compétence. Dans cette optique, le processus de mise en œuvre de la décentralisation devrait nécessairement donner lieu à une ingénierie de projets.

4.3.1. Management par l'ingénierie de projets : une nécessité pour la mise en œuvre de la décentralisation

Le concept d'ingénierie se rapporte à l'étude d'un projet social sous tous ses aspects, et nécessite un travail de synthèse coordonnant les travaux de plusieurs équipes de spécialistes. Au sens de Ardoin (2017), la finalité première d'une démarche d'ingénierie quel que soit le domaine, est la recherche d'une optimisation de l'investissement. Ainsi, l'élaboration de projet de mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base au Cameroun ne devrait pas se réduire à la définition des textes de lois, mais nécessite de prendre en compte à la fois la situation des acteurs, la demande de l'organisation et son environnement. « Il s'agit de mettre en œuvre une démarche effective qui prend en compte les différentes dimensions d'une situation » (Ardouin, 2017, p. 1).

La problématique du développement de la professionnalité (Piot, 2009 ; 2020) est dorénavant au cœur des projets éducatifs, tant pour le futur ingénieur de la formation que pour le praticien accompli qui souhaite formaliser sa pratique (Ardouin, 2017). D'autant que des études qui observent et analysent les mutations à l'œuvre dans le monde de la formation ne manquent pas. L'enjeu de l'ingénierie de projets d'aujourd'hui et demain ne consiste pas seulement à produire et vendre les produits (Armao Méliet, 2017), mais elle vise surtout la transformation de l'environnement social, des dispositifs de formation, des acteurs, voire des métiers de la formation.

Penven (2013) trouve que l'ingénierie de projet relève d'une logique de conception d'actions qui seront testées à petite échelle puis généralisées après ajustements éventuels. Ainsi, dans la mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base, ces actions sont définies sous la forme de plans nationaux et pluri annuels (plan de cohésion sociale, plan d'action renforcée pour les sans-abris,) ; de dispositifs (définis comme un ensemble de programmes et de mesures) ; de programmes (objectifs opérationnels et moyens) ; de mesures et d'outils juridiques (contrats, conventions, droit opposable au logement, dalo...) (p.131).

Dans cette optique, les politiques publiques se conçoivent en référence aux principes républicains et constitutionnels et à partir d'un référentiel global et de référentiels sectoriels.

Cependant, plusieurs ingénieries existent en projet à des niveaux différents. Ainsi, Ardouin (2013 ; 2017) en décrit trois qui rejoignent la vision de Vince et Martin (2014). Dans la même veine, l'approche de Carré (2011) fait état de l'ingénierie des politiques (niveau macro) des systèmes de formation (niveau méso) qui renvoient aux dispositifs et à des pratiques pédagogiques, ou ingénierie pédagogique (niveau micro). Il convient de dire que les métiers du développement des projets impliquent la participation des parties prenantes à la conception d'une politique de projet au niveau stratégique, afin de définir la logique des dispositifs et les priorités de développement, puis l'articulation des projets. L'étude de l'environnement juridique, économique et sociétal semble ici inévitable pour concevoir un diagnostic solide des besoins et des préoccupations des publics concernés, des attentes réglementaires, des outils disponibles.

La mise en œuvre de tout projet implique de partir d'un diagnostic, voire d'une analyse de la demande (Barbier et Lesne, 1977 ; Lang, 1987 ; Bourgeois, 1991 ; Roegiers, Wouters et Gérard, 1992 ; Bériot, 1992 ; 2006 ; 2018 ; Des Mesnards, 2007). Qu'il s'agisse du secteur éducatif ou du secteur privé, l'analyse de besoins, comme le précise Lang (1987, p.38) « est considérée comme préalable nécessaire à tout plan de formation et désignée comme recouvrant des pratiques et des choix hétérogènes ». Ce qui suppose pour les pouvoirs publics de prendre en compte le contexte de la demande de la décentralisation avec celle des objectifs. À cet égard, les travaux d'Ardouin (2013 ; 2017) mettent l'accent sur la notion de diagnostic qui constitue un outil d'aide à la décision dans les actions d'un projet de développement. Dans ce rôle, le diagnostic « s'inscrit dans une finalité particulière, avec des objectifs prédéterminés, qu'il cherchera à vérifier, confirmer ou infirmer dans un principe d'action » (Ardouin, 2013, P. 70).

Dans une démarche d'ingénierie, le diagnostic dresse un état des lieux des éléments et critères étudiés, un bilan des points positifs et négatifs. Il met ainsi en exergue les aspects sensibles, mais aussi les points d'appui pour la mise en œuvre du projet à développer. En d'autres termes, le diagnostic, par le bilan et l'analyse qui s'en dégagent, constitue un outil d'aide à la décision et n'a de sens que par rapport à cet objet. Ce qui suppose que le diagnostic est un instrument du niveau politique et contribue de ce fait à l'élaboration des politiques internes des organisations (Ardouin, 2017). Dans cet esprit, Bottin (1991) attribue trois grands objectifs à l'utilisation du diagnostic dans une démarche d'ingénierie de projet. Il s'agit tout à

tour de l'objectif de régulation qui permet d'identifier les causes des dysfonctionnements à l'effet de déterminer les préconisations. Cet objectif permettrait de corriger un dysfonctionnement et de retrouver un état de fonctionnement satisfaisant dans le processus de mise en œuvre de la décentralisation.

L'objectif de faisabilité qui permet de mesurer les écarts pour évoluer vers une situation souhaitée et déterminer les conditions de sa réalisation. Ici, la finalité est d'atteindre un niveau donné ou d'avoir une évolution vers un modèle de management du projet de la décentralisation. Ce qui suppose que le diagnostic intervient dans un souci de modélisation dudit projet. L'objectif d'une dynamique d'après Bottin (1991) permet d'identifier les possibilités d'action et les marges de jeu. En effet, l'objectif est de réaliser un projet de décentralisation innovant et donc en rupture avec ce qui existe et est connu. Il y a lieu de comprendre que le diagnostic dans l'analyse de la demande de la décentralisation à l'éducation de base participerait à une anticipation, en ce sens qu'il est préparatoire et accompagne le changement. Dans cette logique, en fonction de la stratégie des politiques publiques, les résultats du diagnostic seraient alors un moyen de développement, ou de renforcement de la mise en œuvre de la décentralisation au sein des ressources humaines, ou un bilan sans avenir (Ardouin, 2017).

En plus, la dynamique de l'ingénierie de projets, analyser les besoins dans le processus de mise en œuvre de la décentralisation suppose de prendre en compte le contexte de la demande de projet avec celle des objectifs (Ardouin, 2013, 2017 ; Des Mes nards, 2007 : etc.). Il y a en effet, les besoins dits de l'entreprise et ceux du salarié. Si cette notion de besoins émerge, c'est qu'il y a « un manque » qui émanerait de l'une des deux entités de l'entreprise concernée. Ainsi, Le Boterf (2010) pose que les besoins de la formation expriment « l'écart des connaissances ou de compétences existantes entre le profil professionnel requis et le profil professionnel réel. Les besoins de formations sont exprimés en termes d'objectifs opératoires de formation ». (P. 90). Il revient ainsi aux politiques publiques responsables de la décentralisation dans le sous-système de l'éducation de base au Cameroun, de détecter ces dysfonctionnements pour élaborer un plan d'actions, objectifs, adaptés aux différents besoins identifiés.

L'objectif du point de vue de l'ingénierie en général se situe dans une logique de renforcement de l'action, voire de la rentabilité. Dès lors, l'on peut concevoir une ingénierie pour toute chose. Pour ce qui est de l'ingénierie de politique publique/politiques éducationnelles, des méthodes scientifiques ou alors, des techniques inspirées des méthodes d'ingénieur peuvent

être adaptées au contexte politique. Vue sous cet angle, l'ingénierie politique s'intéresse à l'efficacité de l'État en matière de la décentralisation à l'éducation de base. Elle est mise en œuvre à travers ce que Bouriche (2014) appelle « les instruments d'expertise, d'évaluation et d'ingénierie de l'action publique ». L'ingénieur politique est selon Bouriche la personne dont les connaissances rendent apte à concevoir, mettre en œuvre, analyser et évaluer les instruments d'expertise d'évaluation et d'ingénierie de l'action publique.

L'ingénierie politique se manifestant toujours dans le cadre d'une société et ne peut faire l'économie de tout ce qui y découle de près ou de loin. Elle se déploie dans un lieu de potentiels conflits dans la mesure où, elle est assise sur un corpus de règles de droit, et peut en outre être source de conflits ou de litiges. L'ingénierie du projet de la décentralisation à l'éducation de base englobe d'après Colin et Rip (2010) « un ensemble de règles et prescriptions concernant la nature et la forme des rapports entre certaines catégories d'humains et de non-humains » (p. 125). Cet ensemble se définit selon l'assemblage de trois pôles à savoir : un pôle scientifico-technique qui construit les savoirs ; des pôles scientifico-politiques et économiques composés d'acteurs humains, avec leurs compétences, leurs projets et leurs intérêts, lieu de conflits et de débats ; un pôle réglementaire renvoyant aux procédures et règles qui constituent autant de directives ou de recommandations pour le travail des experts. La transgression de ces règles peut être source de litiges.

Appréhendée sous cet angle, l'ingénierie du projet de la décentralisation se présente comme une activité qui consiste en la conception, la mise en œuvre, l'évaluation et la gestion des institutions, des politiques étatiques et leur corolaire. Il s'agit ici de tout ce qui concerne la paix, la diplomatie préventive, les bons offices, le dialogue politique, la démocratie et la gouvernance. On le voit, la finalité première d'une démarche d'ingénierie, quel que soit le domaine est la recherche d'une optimisation de l'investissement (Ardouin, 2017). Les objectifs, du point de vue de l'ingénierie en général, se situent dans une logique de renforcement de l'efficacité de l'action, voire de rentabilité. L'ingénierie cherche donc à se doter des moyens nécessaires et suffisants pour agir dans les meilleures conditions possibles compte tenu des contraintes de l'environnement. Le projet de la décentralisation à l'éducation de base apparaît de ce fait comme étant le moyen de réaliser cette finalité d'optimisation. Il s'agit de construire une architecture du projet qui permet aussi de donner sens à celui-ci en le restituant dans son contexte culturel ou socioprofessionnel. L'ingénierie politique dans ce contexte s'intéresse à un management de qualité des affaires publiques qui intègre les élus locaux et les professionnels de l'éducation dans le processus de mise en œuvre de la décentralisation. La

préoccupation de Bonamy (2007) ne semble pas s'éloigner des analyses qui précèdent et qui s'inscrivent dans la dynamique qualité. Dans la mesure où, en concevant l'action éducative comme un service, il conduit à penser la qualité. La qualité ici devant tenir compte des caractéristiques distinctives des services ou mieux des acteurs à considérer dans le management d'un projet collectif. Dès lors, d'autres exigences apparaissent, pour intégrer les conséquences de ces caractéristiques dans le processus de mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base. Pour Bonamy (2007, P.186),

La qualité d'un service se mesure à son aptitude à répondre aux effets recherchés par les usagers. Comme un service est immatériel et se définit comme un acte, il ne peut être approprié comme un bien. Il ne se définit pas seulement par sa production, mais par les effets qu'il permet de produire ».

Le système éducatif étant protéiforme, tout acteur dans le processus d'un projet éducatif peut en être à la fois producteur et bénéficiaire. En ce sens, le processus de mise en œuvre de la décentralisation et ses résultats sont en partie simultanés, du fait que tout acteur doit participer à l'action. Dès lors, l'efficacité des politiques publiques dépend de la qualité de sa coproduction et de la co-construction de ses différents acteurs. Il en découle la nécessité pour les élus locaux d'intégrer dans le processus de mise en œuvre de la décentralisation, la négociation avec tous les acteurs de la communauté éducative. Ainsi, la définition de la place et du rôle de chaque acteur dans ce processus de l'ingénierie managériale doit être spécifiée, avant même d'engager le processus de mise en œuvre de la décentralisation où plusieurs processus sont interreliés.

Dans cette perspective, aborder l'ingénierie du projet de la décentralisation en termes de démarche qualité, suppose d'adopter une démarche de collaboration qui favoriserait la participation active d'un ensemble d'acteurs (élus locaux et acteurs professionnels de l'éducation). Lesquels acteurs sont partis prenantes du projet de leur choix. À en croire Bonamy (2007), de telles démarches mettent en œuvre, « un mode d'analyse des rôles joués par chacun en termes de clients et de fournisseurs ainsi que des processus de négociation et de transaction avec ceux-ci » (p. 185). Or, dans le processus mis en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base au Cameroun, la place des acteurs de la communauté éducativesur le terrain (le premier bénéficiaire du projet) paraît non prise en compte. Dans ces conditions, une mise sous contrôle intégral des politiques publiques n'y relèverait que d'une illusion.

Toujours dans le même esprit, l'analyse par la chaîne de la valeur conduit à mettre en œuvre, comme l'explique Bonamy (2007, p. 187),

Un processus de réorganisation, un process reengineering, qui spécifie les responsabilités et les contributions, identifie et réexamine les comportements et les routines qui influent sur les points faibles des processus se focalisent sur la performance collective qui doit résulter des actions de chacun.

De cette manière, la démarche d'ingénierie adoptée dans le processus mis en œuvre de la décentralisation doit contribuer en partie à un renforcement de la professionnalisation des acteurs de la communauté éducative. Il s'agit de mettre en œuvre une démarche qualité centrée sur la co-analyse des besoins par le truchement du double processus d'élucidation et d'explicitation (Roegiers, Wouters et Gérard, 1992), la co-élaboration, la co-construction et la cogestion, afin d'éviter de faire l'impasse sur la réalité de la gestion des imprévus, des aléas, voire des échecs. Lesquels échecs sont le pain quotidien des pratiques managériales et dont la solution est souvent à l'origine d'innovations, qui font la valeur des formations. Dans ce sens, il convient d'envisager le processus de mise en œuvre de la décentralisation en termes d'une co-construction de dispositifs qui relient les CTD et les professionnels de l'éducation, à l'effet d'optimiser la réussite du projet en termes de transformations sociales, voire du changement organisationnel. Changement qui répond de ce fait dans le temps et dans l'espace, à la situation particulière de chaque acteur social, voire aux besoins de la société camerounaise décentralisation à l'éducation de base au Cameroun.

4.3.2. Management de la décentralisation par l'approche systémique : déterminant du développement professionnel des acteurs de la communauté éducative

La systémique telle qu'on l'entend aujourd'hui renvoie à la fois au cadre de pensées dans lesquelles s'inscrit un certain nombre de disciplines et à ces disciplines elles-mêmes. Dans cette perspective, les développements théoriques de l'ingénierie de projet sur l'approche systémique restent fortement enracinés dans la démarche de Bertalanffy (1973) et autres, à partir du rôle joué par chaque acteur professionnel dans tout dispositif (Mgbwa et Matouwé, 2016 ; Matouwé, 2019 ; Matouwé, 2022 ; Matouwé et Mabie Fotso, 2022). Pour favoriser la cohésion sociale dans l'organisation, le pouvoir public doit soutenir les conduites des acteurs de la communauté éducative, en sollicitant leur engagement professionnel. Il convient dès lors de repenser les représentations de chaque acteur professionnel.

Malarewicz (2017) estime que l'approche systémique peut paraître pertinente et donc pour la mise en œuvre d'un projet dans une entreprise. Ceci, explique-t-il, « dans la mesure où tout problème, toujours dans le cadre de l'entreprise, quel qu'il soit, quelles que soient son importance et ses conséquences, est aussi et surtout avant tout un problème humain, donc un problème relationnel et apparemment irrationnel » (Malarewicz, 2017, p. 5). Ce qui suppose que la question du lien est bien au cœur de la vie organisationnelle, et dans tous ses aspects. Cette approche laisse comprendre que le changement induit par le projet de décentralisation à l'éducation de base, selon Matouwé (2022, 206), « doit prendre appui sur les schèmes de représentations des acteurs professionnels. Il s'agit de l'évolution des connaissances qu'ils ont du changement, de la construction d'une représentation imagée qu'ils en font ». Ainsi communément, le schème de représentation serait la structure dynamique construite au cours du vécu de la mise en œuvre des politiques publiques et qui évoluent en fonction de nouvelles expériences relatives à la décentralisation.

De ce point de vue, l'approche systémique offre des clefs pour appréhender la complexité du processus de mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base au Cameroun. La complexité ici renvoie à tout ce qui, d'après Vaillancourt (2006, p. 5), « ne peut être faire l'objet d'une modélisation, c'est-à-dire tout ce qui ne peut être reproduit fidèlement en y incluant les interrelations entre les différents éléments d'une même structure ». Il en est de même des relations entre les acteurs de la communauté éducative, des relations éminemment complexes entre les élus locaux et les professionnels de l'éducation. Le management de la décentralisation par l'approche systémique renvoie à une méthodologie qui permettrait aux politiques publiques de rassembler et d'organiser les connaissances nécessaires en vue d'une plus grande efficacité du projet (De Rosnay, 1975 ; Ardouin, 2006 ; 2017).

Schmitt (2015) trouve que la systémique porte respectivement sur la cybernétique pour développer « des outils afin de prévoir les comportements et sur ce qu'il convient d'appeler le System Thinking dont l'enjeu est l'intelligibilité des comportements des systèmes » (Cambien, 2007, p. 16). De cette manière, les pouvoirs publics constateraient des propriétés du réel du projet de la décentralisation afin de les étudier en toute tranquillité dans le management de la mise en œuvre dudit projet. À cet effet, les flux d'échanges avec l'environnement déterminent l'ensemble des transformations du système de management. Ainsi, pour inclure une démarche systémique dans le processus de mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base au Cameroun, il ne suffit que les pouvoirs publics construisent des actions, il est nécessaire d'élaborer un dispositif d'ingénierie de projet tout entier conçu dans une approche système.

Car, comme le déclare Bordage (2013) en matière de la formation, « La formation au système ne peut se penser que dans un système de formation » (p.823).

Dans la perspective systémique, solliciter l'engagement professionnel des différents groupes d'acteurs dans le processus de mise en œuvre de la décentralisation implique de nouveaux questionnements, qui s'orientent dans le sens de Foudriat en ces termes : « Comment insuffler du lâcher-prise ? C'est : comment des conflits sociocognitifs rendent-ils possibles des fêlures ou des transformations de mode de raisonnement ? » (Foudriat 2019, p. 12). Il s'agit de créer des espaces, où des interactions entre les différents groupes d'acteurs sont susceptibles de créer des conflits sociocognitifs. En ce sens, une piste consiste à aménager des « espaces dialogiques » ou des espaces de « co-construction », où réflexivité et délibération sont privilégiées (Foudriat, 2015 ; 2019). De ce point de vue, il convient que le pouvoir public propose, d'après Foudriat (2019, p. 23), « des principes de raisonnement permettant de développer des capacités de réflexivité, celles-ci visant une intelligibilité de l'activité et des projets dans les contextes organisationnels singuliers où ils se développent ». Dans ce contexte, la démarche systémique comme pratique collaborative se fonde sur la contribution de tous les acteurs concernés. Cette contribution prédispose les acteurs de la communauté éducative à devenir sujets, acteurs et auteurs du projet et, contrôlant ainsi le milieu professionnel.

Par ailleurs, l'approche systémique par sa vision globale et intégrée de tous les éléments composant un système (Bériot, 2006 ; 2018), invite les pouvoirs publics à dépasser une conception de la fonction « personnel » jadis centrée sur le caractère singulier et isolée de chacune de ses activités pour mettre en valeur leur caractère d'interdépendance dans le processus de mise en œuvre de la décentralisation. En effet, la notion de système se définit comme une entité composée de parties différentes et interdépendantes, mais agencées et orientées de façon à atteindre des résultats spécifiés. De cet angle de vue, l'entreprise où l'organisation d'une façon générale est considérée comme un système ouvert. Ce qui revient à dire que le projet de mise en œuvre de la décentralisation doit renvoyer à une réalité dynamique, comprenant des unités, des fonctions ou des départements (des sous-systèmes) qui assurent directement ou indirectement sa réalisation à l'éducation de base comme système ouvert. Et dans cette dynamique, la fonction ressource humaine comprend un ensemble d'activités dont le caractère d'interdépendance doit être reconnu et valorisé.

La contribution de Carré (2015) apporte un éclairage sur gestion de ressources humaines dans un projet. En effet, la nouvelle économie fondée sur le savoir et la connaissance a

radicalement redessiné les contours du management des ressources humaines. Des paradigmes anciennement fondés sur le capital financier ou technique laissent progressivement place à des approches axées sur l'investissement intangible et la valorisation de la ressource humaine comme élément moteur de la dynamique de création et d'innovation. Dès lors, la santé des entreprises économique et sociale résulte tout autant de la formation du personnel que des évolutions technologiques et des modifications touchant l'organisation du travail. En effet, la mondialisation des phénomènes intensifie la concurrence. La compétition se joue sur le prix, mais aussi sur la qualité technique, sur le service et sur l'innovation. Il s'agit là des critères qui ont donné naissance à la mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base au Cameroun.

Il importe de voir que si la participation au processus de mise en œuvre de la décentralisation est instituée comme un droit des acteurs de la communauté éducative, elle est surtout vitale pour les politiques publiques, dont les décideurs conscients de ses enjeux, devraient veiller à l'étendre à l'ensemble de la ressource humaine pour que les parties prenantes fassent face à de nouvelles réalités professionnelles : le développement des technologies de l'information et de la communication ; la dynamique des marchés internationaux qui force les entreprises à améliorer sans cesse la qualité de leurs produits et services. Il y a donc lieu de comprendre la montée en puissance des notions comme « gestion de compétences » et de « management par les compétences ». La compétence est entendue comme étant un savoir-faire professionnel observable en situation de travail, la formation ne peut être l'un des éléments qui permettent de l'acquérir, aux côtés de l'expérience passée, du contenu du projet de la décentralisation (Le Boterf, 2008 ; 2010). La compétence se veut évolutive pour optimiser le développement professionnel des acteurs de la communauté éducative dans le processus de mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base au Cameroun.

4.3.3. Co-construction : facteur de participation impliquée des acteurs de la communauté éducative dans la mise en œuvre de la décentralisation

D'après Foudriat (2014), la co-construction fait référence à un processus reposant sur une mise en forme d'interactions entre des acteurs afin que ceux-ci élaborent au fil de leurs interactions des accords visant à rendre compatibles des définitions relatives à un projet, à une méthode de travail. Dans tous contextes où des acteurs ont des intérêts et des points de vue différents, au moyen de la co-construction, ils sont amenés à travailler ensemble pour la réussite d'un projet ou pour définir les règles d'une organisation du travail. De ce fait, la co-construction

se traduit par des démarches visant un point de vue partagé entre différents acteurs de la communauté éducative engagés dans la mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base au Cameroun.

Face aux défis économiques, socioculturels, environnementaux, aucune organisation ne semble aujourd'hui en mesure de répondre seule aux nouveaux besoins sociétaux. Ainsi, afin d'inventer des solutions pertinentes, des alliances innovantes s'imposent d'une part, entre entreprises et acteurs sociaux et, d'autre part entre acteurs eux-mêmes. À ce sujet, l'ouvrage de Foudriat (2019) s'interroge sur l'usage quasi inflationniste de la notion de co-construction. Il questionne le pouvoir d'agir des usagers et s'inscrit dans la continuité de la problématique de la participation. Foudriat (2019) trouve que la mise en œuvre de la co-construction dans le management de projet implique renvoie à une question concrète suivante : comment des acteurs ayant des intérêts ou des points de vue divergents peuvent-ils élaborer un projet commun de société ? Autrement dit, la pratique de la co-construction comme alternative managériale ne constituerait-elle pas un facteur de participation active des professionnels dans le processus du cadrage curriculaire ? il convient de réaliser que la co-construction ne signifie pas que tous les acteurs adoptent le même point de vue, car un accord peut advenir, au cours du déroulement des échanges, à partir du moment où chacun des acteurs perçoit que les nouvelles formulations (les traductions que les acteurs proposent de la première formulation de leur point de vue) sont compatibles avec ce qu'il défend (Foudriat -2014). La co-construction désigne « un processus délibératif encadré par un dispositif formel et par l'intervention d'un tiers régulateur et médiateur » (Foudriat, 2014, p. 229).

Le développement des politiques publiques en tant qu'action collective est complexe, parce que nécessitant l'apport des représentants des différents groupes sociaux. Puisque tout ce qui relève de l'humain, d'après la littérature (Crozier et Friedberg, 1977 ; Crozier, 1979 ; Bériot, 1992 ; 2006 ; Vaillancourt, 2006 ; Pichault, 2013), est par essence complexe. Cette complexité justifie à souhait l'existence de la diversité d'intérêts dans une action collective. À ce titre, Foudriat (2019) considère que la co-construction concerne toutes les formes d'accompagnement où le projet éducatif résulte de délibérations entre des acteurs, ayant des positionnements symboliques et institutionnels différents. Ainsi, aux démarches pensées par le haut, de manière abstraite et en fonction des seuls objectifs organisationnels, l'auteur propose des processus « pensés collectivement à partir de raisonnements et de délibérations » qu'il faut reconnaître coconstruire. En d'autres termes, la co-construction traduit un changement dans la façon de réfléchir sur la problématique des changements organisationnels et de concevoir le

management de ceux-ci. Ainsi, se référer à la co-construction consisterait pour le manager à définir et être garant de la réussite du projet de la décentralisation à l'éducation de base comme espace délibératif qui introduit d'autres formes d'interactions entre les acteurs locaux entre eux et entre ces derniers et lui-même.

Bien plus, le principe de co-construction renvoie au fait de mener un projet à bien, en utilisant l'intelligence collective plutôt qu'individuelle (Vaillancourt, 2014). En effet, deux raisons principales permettent à un manager de faire appel à la co-construction dans la conduite d'un projet donné. D'une part, il importe pour un manager de valoriser chaque collaborateur dans le projet. Ainsi, tous les collaborateurs deviennent acteurs du projet se sentent mis en avant et reconnus pour leurs compétences. En encourageant chaque acteur de la communauté éducative à exprimer ses idées, la co-construction omniprésente permettrait de répondre à la quête de sens dans le processus de mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base. D'autre part, la co-construction permet de mobiliser l'intelligence collective, car, en travaillant à plusieurs, on explore le même sujet sous des angles différents grâce au savoir-faire et aux connaissances de chacun. La co-construction améliore aussi le « vivre ensemble » et la cohésion d'équipe dans le processus du projet que prône Saillant (2016) dans ses travaux.

Malheureusement, une grande distance sociale et culturelle s'observe entre les CTD et les acteurs de la communauté éducative dans le processus de la décentralisation à l'éducation de base au Cameroun. En effet, animé par un projet commun, des liens devraient s'esquisser puis s'exprimer, du moins le temps des rencontres régulières réunissant les élus locaux avec eux les acteurs professionnels de l'éducation soit sur la scène de la décentralisation « où les uns n'ont jamais mis les pieds alors qu'il est familier pour les autres » (Laplantine, 2018, p.191). Ce qui suppose que le vivre ensemble dans le processus de décentralisation est une utopie. Dans ce sens, la co-construction constitue un booster de la participation impliquée des acteurs de la communauté éducative dans la mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base au Cameroun.

S'appuyant sur le conflit sociocognitif de Festinger (1957) (entendu la confrontation entre des éléments de pensée qui sont différents, contradictoires ou divergents), Foudriat (2015 ; 2016) laisse observer que la divergence est à la source des interrogations du sujet. Divergence qui crée une tension entre les différents groupes sociaux. Dans cette dynamique, les moments de transformations cognitives sont des moments très précis dans le processus de mise œuvre d'un projet. Car, explique Foudriat (2015, p. 12),

Ce sont des « insights, des étincelles, des fêlures (en référence à un texte de Deleuze). La question du changement est dans la fêlure, car celle-ci ne se voit pas. Mais la fêlure va se travailler avec le temps. La fêlure introduit la rupture, pas nécessairement, pas toujours, mais parfois. Si le conflit sociocognitif introduit de la fêlure, il va introduire ce lâcher-prise. Le mode de raisonnement se trouve déplacé.

En d'autres termes, dans le processus du projet de décentralisation, les politiques publiques devraient amener les acteurs de la communauté éducative à l'abandon, l'inhibition du schéma cognitif, pour retrouver un mode de raisonnement neuf et adapté, c'est-à-dire à s'y engager avec appropriation réelle (le changement). Il ne s'agit pas d'une simple injonction.

Dans cette dynamique, il importe de favoriser le « lâcher-prise » chez les différents acteurs, étant donné qu'il y a un « déclic » à partir du moment où, « un acteur prend conscience de la pluralité des points de vue, du processus de construction des schémas cognitifs » (Foudriat, 2019, p. 44). Dans cette situation, il n'est plus tout à fait le même intellectuellement parlant. Car, il est en possibilité de commencer à raisonner différemment sur ce que dit tout autre acteur, à appréhender comment, ce qu'il dit et qui lui était a priori incompréhensible ou qui lui apparaissait comme irrationnel. Il peut dans ce cas, commencer à penser que, ce que dit cet autre acteur renvoie à une certaine logique ou logique d'action, dans les termes de Crozier et Friedberg (1977). Ce qui suppose dès lors un moment de suspension de jugement, qui ouvre ainsi la possibilité de l'écoute, du discernement et de l'expression de chaque acteur de la communauté éducative.

Le même son de cloche semble retentir chez Vaillancourt (2009 ; 2012 ; 2014 ; 2016 ; 2017), lorsqu'il envisage une politique publique en termes d'intervention de l'État sous une forme ou une autre, à tous les niveaux (micro, méso et macro). Cependant, l'enjeu qui doit intéresser dans le processus de mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base, c'est de savoir si le pouvoir public (l'État) intervient seul ou bien avec les autres parties prenantes non étatiques (les acteurs de la communauté éducative), entendues ici comme tous les représentants des politiques substantielles ou curriculaires (Lessard, 2009). Dans cette optique, afin d'ouvrir un plus large espace à la participation de toutes les parties prenantes au projet de décentralisation, la pratique de « co-construction » est indispensable. Puisque, comme le déclare Vaillancourt (2017, p.12), « dans la co-construction, il est question de relations entre des individus, mais surtout de relations entre des collectifs de personnes, des parties prenantes, des acteurs sociaux, des acteurs politiques, etc. ». En ce sens, dans le processus du projet de la

décentralisation, les acteurs de la communauté éducative délibèrent ensemble et avec les décideurs, pour construire un compromis et une politique qui visent l'intérêt général (Pichault, 2013 ; Vaillancourt et Aubry, 2014), c'est-à-dire la mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base pour le cas du Cameroun.

Il y a lieu de comprendre que dans le processus de mise en œuvre de la décentralisation, l'apport de tous les maillons du système compte. Ce d'autant plus que la co-construction démocratique des politiques implique, d'après Vaillancourt (2017, p.7), l'attachement à une problématique de jonction entre l'apport de la démocratie participative (alimentée par la contribution des acteurs de la société civile) et celui de la démocratie représentative (alimentée par la contribution des élus des branches exécutives et législatives, de même que par l'administration publique).

Vaillancourt (2017) estime que le « Tango » ne se danse pas seul, mais qu'il faut être deux pour le danser. Et c'est bien dans ce « Tango » qu'il est possible pour tous les groupes d'acteurs de débattre, mieux délibérer ensemble (Moscovici et Doise, 1992 ; Pichault, 2013), codécider et avec les institutionnels, à l'effet de coréaliser la mise en œuvre du projet de la décentralisation consensuelle et de qualité. Dans cette logique, il importe pour les pouvoirs publics d'entrer dans un système délibératif avec une variété de parties prenantes enracinées, soit dans la démocratie représentative, soit dans la démocratie participative. Toutes les parties prenantes doivent travailler ensemble pour co-analyser, coconstruire des décisions de politiques publiques, orientées vers l'intérêt général (Lévesque, 2007 ; Vaillancourt, 2009 ; 2016 ; Foudriat, 2016).

**CHAPITRE 5 : LA THÉORIE DES RÉPONSES
STRATÉGIQUES DANS LA MISE EN ŒUVRE DU
PROCESSUS DE LA DÉCENTRALISATION PAR LA
COMMUNAUTÉ ÉDUCATIVE**

Ce chapitre vise à l'élaboration du cadre théorique qui sert de grille de lecture pour une meilleure compréhension de l'objet de la thèse. En effet, il questionne le sens envisagé par la communauté éducative au processus de mise en œuvre de la décentralisation dans le sous-système de l'éducation de base. Autrement dit, il vise à examiner l'engagement des différentes parties prenantes dans la mise de cette politique publique au regard des réponses stratégiques développées à cet effet (Oliver, 1991). La compréhension du problème de cette étude prend en compte deux cadres théoriques : une théorie principale : les réponses stratégiques et une seconde, celle de l'engagement de la communauté éducative dans le processus de décentralisation.

5.1. LA THÉORIE DES RÉPONSES STRATÉGIQUES

La théorie des réponses stratégiques découle de la théorie de la dépendance aux ressources et de la théorie néo-institutionnelle. Tout d'abord, la théorie de la dépendance aux ressources insiste sur les relations de pouvoir qui existent entre les organisations en lien avec l'accès aux ressources essentielles à la survie organisationnelle (Greenwood, 2008). *Pexternal control of organizations : à ressource dépendance perspective* » soutiennent la critique du caractère déterministe des théories qui prédisent un effet déterminant de l'environnement sur les organisations (Rouleau, 2011). Ces derniers se basent ainsi sur la dépendance aux autres entreprises et l'accès aux ressources pour bâtir cette approche qui stipule qu'une organisation peut être contrainte de s'adapter à son environnement si elle a trop peu de contrôle sur les ressources essentielles à sa survie. Cette approche confère donc aux individus au sein de l'organisation, le pouvoir de faire face aux contraintes qui se présentent dans l'environnement : « As such, the theory recognizes that organizations act not only in response to, but also upon their context » (Greenwood, 2008, p.1383). Or, le gestionnaire peut adopter des stratégies pour être en mesure de contrôler ses ressources et ainsi diminuer cette dépendance aux autres organisations, et ultimement à son environnement. Il importe de noter que les ressources abordées constituent essentiellement des ressources matérielles, ressources humaines, capitales et information. C'est dans cette perspective que (Rouleau, 2011) précise qu'on ne peut dénier les contraintes que pose l'environnement aux organisations, mais plutôt réaffirmer la marge de manœuvre qu'elles ont via les décisions et choix stratégiques des gestionnaires.

Toutefois, on note que la légitimité (qui peut être considérée comme une ressource) est devenue le domaine du néo-institutionnalisme (Greenwood, 2008 ; Mamboundou, 2007). La théorie de la dépendance des ressources met l'accent sur la manière dont l'entreprise s'organise

pour gérer l'impact des forces. Elle postule l'existence d'une variété de comportements qu'une organisation peut exercer pour gérer ses dépendances vis-à-vis de l'environnement ou pour avoir une influence sur les détenteurs des ressources critiques, et ainsi protéger ses intérêts (Oliver, 1991). Cette théorie repose sur deux assertions : les organisations sont contraintes par et dépendent d'autres organisations (institutions). Elles essaient de gérer cette dépendance pour acquérir plus d'autonomie. Cette stratégie requiert l'interprétation des demandes, leurs dépendances et un ajustement approprié des liens inter et intra organisationnels.

La théorie néo-institutionnelle, issue du courant de l'institutionnalisme, et du néo-institutionnalisme, applique une analyse sociologique à l'étude des organisations. Pour (Rouleau, 2011, p.81) : « la théorie néo-institutionnelle examine les liens entre l'environnement institutionnel et l'organisation en mettant l'accent sur les valeurs et la légitimité ». Un des fondements de ce courant se situe dans sa définition de ce qu'est une institution, de ce qui l'a différencie d'une organisation. L'on peut comprendre que fondamentalement, l'institutionnalisme considère que l'organisation est une institution. Dans ce sens, Rouleau dit, une organisation qui promeut des valeurs fortes issues de sa communauté peut être considérée comme une institution. Mamboundou (2007) note que la théorie institutionnelle soutient que les institutions façonnent les objectifs et comportements des individus, des groupes et des organisations. Contraintes par les pressions institutionnelles, l'organisation est amenée à s'y conformer pour bénéficier d'une légitimité qui lui donne droit à différents soutiens nécessaires à sa survie. Mais Zucker (1987), Scott et Meyer (1991) soutiennent que si la conformité de l'organisation aux prescriptions institutionnelles accroît la variabilité des récompenses acquises, celles-ci sont obtenues au détriment de l'efficacité économique. Certains chercheurs (Oliver, 1991) ont commencé à critiquer cette conception caractérisée par le manque d'attention sur le comportement des entreprises en relation avec leurs caractéristiques et les pressions auxquelles elles font face en s'appuyant sur la théorie de la dépendance des ressources. Contrairement aux institutionnalistes, les néo-institutionnalistes mettent un accent sur la répétition des actions dans l'organisation. C'est ce que Rouleau (2011) appelle le processus d'institutionnalisation des pratiques et des structures organisationnelles. « La théorie néo-institutionnelle examine les liens entre l'environnement institutionnel et l'organisation en mettant l'accent sur les valeurs et la légitimité » (Rouleau, 2011, p. 81). La logique néo-institutionnelle visant à étudier les relations entre institutions et actions est d'étudier la relation inverse qui les unit. Alors les théories néo-institutionnelles traditionnelles se focalisaient sur l'étude d'un seul sens de la relation (Institutions vers Action), la notion de travail institutionnel

se donne comme objectif d'en étudier la relation inverse (Action vers Institutions). Powell et Colyvas (2008, p. 975) résumant l'idée maîtresse du néoinstitutionnalisme: «The core idea that organisations are deeply embedded in social and political environments suggested that organizational practices and structures are often either reflection of or responses to rules, beliefs, and conventions built into the wider environment » Ce qui suppose que la structure formelle d'une organisation, loin d'être seulement déterminée par des critères techniques répondant à un objectif d'efficacité, est aussi grandement influencée par des forces institutionnelles, que les auteurs. Ces mythes sont en fait des règles et des pratiques institutionnalisées qui sont respectées non parce qu'elles sont efficaces, mais parce qu'elles sont largement acceptées et procurent une légitimité à l'organisation qui les met en pratique : « Many of the positions, policies, programs, and procedures of modern organizations are enforced by public opinion, by the views of important constituents, by knowledge legitimated through the educational system, by social prestige, by the laws, and by the definitions of negligence and prudence used by the courts. Such elements of formal structure are manifestations of powerful institutional rules which function as highly rationalised myths that are binding on particular organization" (Meyer et Rowan, 1977, p. 343).

DiMaggio et Powell (1983) étudient les mécanismes qui soutiennent le processus d'institutionnalisation et mènent au phénomène d'isomorphisme. Ainsi, trois processus distincts d'isomorphisme sont identifiés : l'isomorphisme coercitif causé par des pressions politiques exercées par l'État, notamment par l'intermédiaire des lois, l'isomorphisme mimétique, causé par des réponses habituelles à des situations d'incertitudes et l'isomorphisme normatif causé par l'adhésion à des normes diffusées par le système d'éducation et de professions. Dans le même esprit, Scott (2001) propose trois piliers de l'ordre institutionnel, chacun lié à un motif de légitimité distinct : le pilier légal justifie des actions permises par la loi, le pilier normatif supporte des actions suivant un motif moral et le pilier culturel et cognitif supporte des actions culturellement acceptées. Powell et Colyvas (2008) soulèvent que ces deux contributions d'auteurs soulignent l'importance de faire la distinction entre les différentes raisons qui amènent les organisations à se conformer aux pressions institutionnelles. Pour DiMaggio (1988), les modèles institutionnels et politiques devraient être considérés comme des outils complémentaires pour comprendre les phénomènes institutionnels.

L'approche néo-institutionnelle issue des travaux de DiMaggio & Powell (1983) offre un cadre théorique particulièrement intéressant permettant d'initier une nouvelle compréhension de la quête nécessaire de légitimité par les entreprises. Autrement dit, l'un des principes de

l'approche néo-institutionnelle est que l'isomorphisme tend à accroître la légitimité organisationnelle (Meyer & Rowan, 1977 ; DiMaggio & Powell, 1983). Le courant néo-institutionnel s'intéresse à l'environnement institutionnel⁸⁹ qui se caractérise par des contraintes sociales et culturelles auxquelles les entreprises doivent se conformer afin de maintenir leur légitimité et réduire l'incertitude (Meyer & Rowan, 1977). Il s'agit d'analyser l'influence des institutions sur les pratiques des entreprises qui adoptent des comportements et des modes de gestion considérés comme légitimes vis-à-vis de l'extérieur. Dans cette perspective, l'environnement institutionnel peut guider en partie l'évolution des entreprises. Le niveau d'analyse de ce courant de recherche est un champ organisationnel au sein duquel l'entreprise est soumise à des contraintes. Ce champ est défini par DiMaggio & Powell (1983, p. 148) comme « un ensemble d'organisations qui constituent une zone de vie institutionnelle reconnue : les fournisseurs clés, les consommateurs de ressources et produits, les organismes réglementaires et les autres organisations qui produisent des services ou produits similaires ».

Au regard de ce qui précède, la théorie de la dépendance des ressources et la théorie néo-institutionnelles semblent être liées selon certains auteurs. Pour Alexandre (1996), la première de ces approches est en fait une sous-catégorie de la seconde: « Though some have argued that institutional theory is a special case of resource dependency theory (since legitimacy is a resource), I would strongly disagree [...]. Rather, resource dependency is a special case of institutional theory. » (Alexander, 1996, p. 831). Le dialogue entre ces deux théories tel que soutenu par ce dernier est de remettre au centre de l'analyse l'idée que les gestionnaires d'organisations et les structures institutionnelles interagissent, ce qui introduit une théorie institutionnelle stratégique : « Strategic institutional theorists must look at managers' reactions to and interactions with environmental pressures. Organisations are buffet by institutional pressures. But organisations have some defense mechanisms against such pressures » (Alexander, 1996, p. 833).

Daudigeos (2019) trouve que dans des environnements institutionnels complexes où les pressions sur les organisations sont multiples et parfois contradictoires, la Théorie Néo-Institutionnelle (TNI) pense de plus en plus les réponses organisationnelles comme un assemblage composite de tactiques. C'est dans cette perspective qu'Oliver (1991) démontre le rapprochement entre les deux théories dans son article « Strategic Responses to Institutional Processes », l'auteure met l'accent sur les caractéristiques communes et divergentes des deux perspectives théoriques. Il prouve que les deux ancrages théoriques ont des présupposés similaires quant à l'influence de l'environnement sur les organisations, mais qu'ils

entretiennent des propositions différentes quant à la possibilité d'agir sur ces pressions environnementales. Ainsi, l'auteur soulève que l'approche institutionnelle insiste davantage sur la conformité aux pressions institutionnelles, tandis que la perspective de la dépendance aux ressources centre davantage son analyse sur la capacité d'agir des organisations (agency) face à leur environnement et la possibilité de résister face à ses pressions : [...] institutional theorists, by virtue of their focus, have tended to limit their attention to the effects of the institutional environment on structural conformity and isomorphism and have tended to overlook the role of active agency and resistance in organizationenvironment relations. (Oliver, 1991, p. 151).

Le cadre d'analyse d'Oliver présente ainsi un modèle qui détaille les différents comportements stratégiques qu'une organisation peut employer face aux différentes pressions institutionnelles. Les organisations ne sont plus perçues comme des récepteurs passifs aux pressions institutionnelles, différents choix stratégiques s'offrent à elles. Elles ont la possibilité, suivant l'auteure, de les admettre, de trouver des compromis, de les éviter, de les défier ou encore de les manipuler (Oliver, 1991). Il s'agit d'une étape importante, dans ce champ théorique, vers une prise en considération progressive des stratégies individuelles et collectives. Ainsi, nous avançons que cette perspective stratégique a le potentiel de faire avancer les connaissances sur la relation qui se développe entre processus de décentralisation à l'éducation de base et l'engagement de la communauté éducative dans le contexte des politiques publiques. Dans le cadre de ce travail, les stratégies d'acquiescement, de compromis et d'évitement vont permettre d'examiner le processus de mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base qui semble actif dans les textes et les lois, mais passif empiriquement.

5.1.1. Stratégie d'acquiescement : un incontournable dans la compréhension des pressions environnementales.

La stratégie d'acquiescement est d'après Oliver (1991), le comportement par lequel une organisation se conforme aux pressions institutionnelles. Elle correspond à la stratégie la plus passive de ce modèle. Cette stratégie peut prendre trois formes distinctes : suivre, imiter et consentir. Tel qu'Oliver (1991) le démontre dans son modèle, la stratégie d'acquiescement consiste à suivre des règles et des normes prises pour acquises et à répliquer des modèles institutionnels, de manière consciente ou inconsciente. La stratégie d'acquiescement est surtout observée vis-à-vis de cette instance gouvernementale, ce qui semble correspondre aux prédictions de Oliver (1991), qui affirme que plus une organisation est dépendante des

ressources financières d'une institution, plus elle aura tendance à acquiescer à ces normes, règles et pressions. Selon Muriel Mignerat, Suzanne Rivard (2010 ; 2012), l'actrice qui adopte une pratique tenue pour acquise et respecte une norme par habitude, correspond à l'acteur institutionnel traditionnel.

La stratégie d'acquiescement est le comportement par lequel une organisation se conforme aux pressions institutionnelles. Cette stratégie peut prendre trois formes distinctes : suivre, imiter et consentir. Les pratiques de mise en œuvre de la décentralisation sont ainsi reliées à la réalité du marché de la culture et de la professionnalisation du statut de l'artiste. Ce sont des pratiques très rarement remises en question et largement acceptées.

Les prévisions institutionnelles d'acquiescement préconçues et consensuelles à l'environnement institutionnel sont limitées par la multiplicité pour deux raisons : Les pressions conflictuelles empêchent les acteurs locaux et les acteurs éducatifs à l'environnement institutionnel dans le processus de mise en œuvre de la décentralisation. Les systèmes de croyances généralisés et la définition intersubjective et partagée de la réalité institutionnelle à laquelle les théoriciens institutionnels attribuent une telle force causale pour amener la conformité. En outre, les organisations ne sont pas seulement rendues plus conscientes d'une attente institutionnelle lorsqu'elle est incompatible avec d'autres exigences institutionnelles. Du point de vue de la dépendance des ressources, une organisation sera également poussée par ses propres intérêts à réduire l'incertitude, le conflit et l'instabilité que la multiplicité génère. La première stratégie, nommée « Acquiesce », vise à respecter pleinement les pressions et attentes institutionnelles. Pour ce faire, les entreprises peuvent adopter trois tactiques différentes : soit elles adhèrent de manière inconsciente ou aveugle à des règles ou garanties qui sont considérées comme acquises (les entreprises reproduisent de manière inconsciente ou aveugle des schémas devenus courants ou normaux dans l'environnement externe) ; soit elles imitent les acteurs ou organisations qui réussissent ; soit elles obéissent de manière consciente aux valeurs, normes et attentes institutionnelles. Selon Oliver (1991), la stratégie d'acquiescement peut prendre les réponses suivantes : l'imitation, et la conformité.

- **Le suivi**

Le suivi désigne l'adhésion inconsciente ou aveugle à des règles ou valeurs préconscientes ou acquises (Oliver, 1991). En particulier lorsque les normes institutionnelles ont atteint le statut persistant d'un fait social, une organisation peut ne pas être consciente des influences institutionnelles et, par conséquent, être empêchée d'y répondre stratégiquement. Les organisations reproduisent des actions et des pratiques de l'environnement institutionnel qui sont devenues historiquement répétées, coutumières, conventionnelles ou considérées comme allant de soi. On note par exemple à l'éducation de base, que les acteurs locaux en général semblent se comporter comme leurs confrères dans le processus de mise en œuvre de la décentralisation. C'est ainsi que plusieurs peuvent par exemple suivre unilatéralement les projets du gouvernement. Ils sont inactifs et attendent des propositions gouvernementales. Une organisation peut tout d'abord suivre, de manière inconsciente, des règles et des normes qui sont prises pour acquises. Ces normes, ayant atteint le statut de « fait social », sont largement acceptées et donc reproduites dans le temps à la manière de coutumes ou de conventions. Ici il est question pour les acteurs locaux de suivre aveuglément les textes ou les lois de la décentralisation sans aucune contextualisation ou sans prendre en compte les réalités environnementales. Ainsi, les acteurs locaux sont des exécutants au premier niveau et les professionnels le sont au deuxième niveau. Les responsables locaux ont l'obligation de respecter les préférences des politiques publiques, même s'ils ont du mal à adapter les projets aux réalités locales et à être attentifs aux besoins définis au niveau local. Sur le terrain, plusieurs écoles se sont indignées du fait que les activités étaient loin d'être attentives aux besoins locaux.

- **L'imitation**

Une organisation peut imiter, de manière consciente ou non, certains modèles institutionnels. Il peut s'agir d'imiter des organisations qui connaissent du succès ou d'appliquer des conseils prodigués par des firmes de consultation ou des associations professionnelles (DiMaggio et Powell, 1983). Gomez (1996) considère que devant un vide rationnel qui engage une situation d'incertitude, définie comme l'impossibilité de moyenniser un raisonnement probabiliste pour émettre des prévisions (Vaillancourt, 2006), les individus ainsi que les organisations recourent à l'alignement de leurs actions sur un modèle perçu comme raisonnable, ou adoptent la pratique constatée auprès de la majorité, et ce, en mobilisant un dispositif cognitif collectif (Favereau, 1989) qualifié par la notion de « convention ». L'imitation est conforme au concept d'isomorphisme mimétique et fait référence au mimétisme conscient ou inconscient des modèles institutionnels, y compris, par exemple, l'imitation des

organisations qui réussissent et l'acceptation des conseils des sociétés de conseil ou des associations professionnelles (DiMaggio & Powell, 1983). Un tel exemple est l'étude de Galaskiewicz et Wasserman (1989) sur les processus mimétiques, par lesquels les décideurs organisationnels, dans des conditions d'incertitude, imitent le comportement d'autres acteurs dans leur environnement, en particulier les acteurs qu'ils connaissent et en qui ils ont confiance. L'imitation de fréquence consiste pour l'organisation à adopter les pratiques les plus fréquentes et les actions diffusées. C'est une forme d'imitation selon laquelle les organisations tendent à imiter les actions ayant été adoptée par un nombre important d'autres organisations (Haunschild et Miner, 1997). Demil et Lecocq (2006) démontrent que plus une pratique est adoptée, plus elle le sera. Cela n'exclut pas bien évidemment les pratiques managériales et les actions stratégiques adoptées par les managers. Comme souligne Bourgeois (2006), dès qu'une nouvelle pratique managériale est adoptée par des entreprises, le nombre des entreprises qui l'adoptent ensuite ne cesse de croître.

L'imitation d'une pratique par une organisation se justifie à ce niveau par sa perception des conséquences et des retombées positives de l'adoption préalable d'une telle pratique par une autre organisation. Les entreprises opteraient des actions stratégiques qui auraient révélé des résultats positifs, observés auprès des entités qui les ont réalisées et esquiveraient celles ayant eu des résultats non satisfaisants. Mouricou (2006 ; 2009) considère que l'action de l'imitation se fonde à ce niveau sur une logique utilitariste. L'imitation des traits consiste à imiter les pratiques et stratégies adoptées par d'autres organisations qualifiées de modèles, suite à leurs performances, leurs tailles, leur réputation ou suite à tout autre critère de qualification (Haunschild et Miner, 1997). Les entreprises suivent donc des modèles (Haunschild, 1993). Il s'agit là de l'imitation référentielle selon Mouricou (2006). Les entreprises perçues comme modèles le sont généralement parce qu'elles paraissent les plus légitimes dans leurs champs organisationnels ; leurs actions et pratiques sont acceptables et compréhensibles (Suchman, 1995) par les constituants de ces champs ; chose qui fait que les entreprises se trouvant dans des conditions d'incertitude recourent à l'imitation de ces pratiques pour en acquérir leur propre légitimité. Ce processus de légitimation se conforme avec la légitimité mimétique largement démontrée par la théorie néo-institutionnelle. DiMaggio et Powell démontrent que l'imitation des organisations prise comme performante ou bénéficiant selon Zucker (1977) du statut de «taken-for-granted » par d'autres organisations mises sous pressions mimétiques est de nature à conférer la légitimité à ces dernières.

L'imitation inter organisationnelle a « fait l'objet d'une forte stigmatisation malgré le grand intérêt qu'elle présente dans la compréhension du comportement des entreprises de manière générale ». (Ben Ammar & Ben Kahla, 2016). Mouricou (2007) constate que « dans la culture d'entreprise, l'innovation est valorisée au détriment de l'imitation. Pourtant, plusieurs études montrent qu'imiter un concurrent s'avère être une stratégie très rentable » (Mouricou, 2007). En effet, un nombre important d'auteurs, dans le cadre de ce travail, il y a des secteurs éducatifs qui se développent bien en termes de décentralisation l'éducation de base. Autrement dit la gestion des maitres des parents, la construction des mobiliers, des bâtiments, le paquet minimum. Au regard de cela ils doivent être considérés comme des modèles auxquels les autres doivent se conformer.

Pour se conformer aux pressions institutionnelles, les entreprises peuvent adopter des stratégies de compromis. Elles peuvent dialoguer et/ou négocier avec les parties prenantes afin de trouver des terrains d'entente. Ces initiatives représentent des lieux privilégiés au sein desquels tant les entreprises que les parties prenantes peuvent faire entendre leur voix. Les entreprises peuvent adopter des stratégies de compromis. En dialoguant et/ou négociant avec les parties prenantes afin de trouver des terrains d'entente. Les entreprises peuvent dans ce sens, participer à côté d'autres acteurs au processus d'élaboration de certaines normes, comme ce fut le cas des normes ISO 26000, ou encore, siéger auprès d'initiatives multipartites (IMP), comme la FLA. Ces initiatives représentent des lieux privilégiés au sein desquels tant les entreprises que les parties prenantes peuvent faire entendre leur voix.

- **La conformité**

Le conformisme ou encore le consentement est une tactique qui correspond à une adhésion consciente de l'organisation à certaines valeurs, normes ou règles institutionnelles dans le but d'en récolter des bénéfices tels que l'assentiment social, les ressources ou la stabilité (DiMaggio, 1988 ; Meyer et Rowan, 1983 ; Pfeffer et Salancik, 1978). Contrairement à l'imitation, le conformisme se fait de manière consciente et par conséquent incite à une adaptation contextuelle. Par comparaison, est définie ici comme l'obéissance consciente ou l'incorporation de valeurs, de normes ou d'exigences institutionnelles. L'élaboration d'une complexité structurelle ou administrative en réponse à la complexité de l'environnement est un exemple de conformité structurelle, comme Meyer, Scott et Strang (1987) l'ont démontré dans leur étude de l'American public school district. La conformité est considérée comme plus active que d'habitude ou l'imitation lorsque une organisation choisit consciemment et

stratégiquement de se conformer aux pressions institutionnelles. (DiMaggio, 1988, Mayer & Roman, 1983 ; Pfeffer & Salancik, 1978). Une organisation peut se conformer à des pressions externes lorsque la société renforce sa légitimité, accroît sa stabilité ou soutient sa logique de confiance. Dans ce sens, peut mener les activités organisationnelles de bonne foi (Mayer & Roman, 1983). La conformité peut également établir l'adéquation de « l'organisation comme théorie » (Mayer & Scott, 1983) en réduisant sa vulnérabilité aux évaluations négatives de sa conduite, de ses produits ou de ses services. Lorsque les organisations sont obligées de procéder d'une manière qui va à l'encontre de leurs principes, de leurs priorités ou de leurs pratiques d'apprentissage, l'adhésion locale s'en trouve ébranlée (voir aussi Wallace et al., 2006 ; Mawdsley et al., 2002). Par exemple les acteurs locaux peuvent initier des projets qui n'ont aucune importance. Car ils se conforment à ce que les autres ont fait. L'isomorphisme est en mesure d'amélioration des capacités de survie et de minimiser le risque de mort organisationnelle (Baum et Oliver, 1991). De ce fait, il permet d'acquérir facilement de nouvelles ressources détenues par les parties prenantes (Glynn & Abzug, 2002), constitue pour ces dernières une preuve de conformité de l'organisation à leurs exigences. Bien avant, Meyer et Rowan (1977), soutenaient déjà que indépendamment de leur efficacité productive, les organisations qui existent dans un environnement institutionnel hautement structuré et réussissent à devenir isomorphes avec cet environnement, gagnent en légitimité et en ressources nécessaires à leur survie. Meyer & Rowan (1977).

Le processus de mise en œuvre de la décentralisation par les acteurs locaux se fait à deux niveaux : ils sont considérés comme des relais entre les politiques publiques et le terrain d'une part, et d'autre part, comme dépositaire de normes institutionnalisées au niveau local. Cette stratégie d'acquiescement est surtout observée vis-à-vis l'instance gouvernementale. Ce qui semble correspondre aux prédictions de Oliver (1991) qui affirme que plus une organisation est dépendante des ressources financières d'une institution, plus elle aura tendance à acquiescer à ses normes, ses règles et pressions institutionnelles.

5.1.2. Compromis comme levier de l'engagement professionnel de la communauté éducative

D'après Oliver (1991), le compromis est une réponse stratégique qui vise à atteindre une conformité partielle aux demandes institutionnelles. Pour Fusulier (2013), il est couramment fait usage, dans la pratique ordinaire ou scientifique, de la notion de compromis pour désigner concrètement « une chose » (niveau descriptif et commun). Ainsi, le compromis fait référence au « résultat d'un échange entre des parties (acteur individuel ou collectif) ayant des intérêts

ou des valeurs partiellement opposés/partiellement convergents qui, à travers des concessions réciproques, sont parvenues à un accord sur les termes et le terme de l'échange » (Fusulier, 2013, p.21). En ce sens, le compromis exprime à la fois une forme d'échange social à base conflictuelle et une issue pacifique qui ne relève pas d'une imposition unilatérale par la force d'un protagoniste sur l'autre, mais d'une transaction ou négociation ayant un caractère donnant-donnant. Ce qui suppose que partout où il y a un différend social qui est réglé par des concessions réciproques, il y a compromis.

Dans cette perspective, le compromis peut être entendu comme un mode de résolution de conflit ou, plus généralement, comme une forme de régulation sociale, c'est-à-dire un moyen de maintien de la paix entre des décideurs et la communauté éducative dans le processus de mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base. Dans une approche sociologique, le compromis caractérise une forme d'échange concret entre différentes parties prenantes et constitue ce qui guide le regard posé sur le phénomène de la décentralisation à l'éducation de base (Fusulier, 2013). En d'autres termes, pour assurer la continuité du dialogue et optimiser l'engagement professionnel de la communauté éducative dans le processus de décentralisation à l'éducation de base, les décideurs doivent s'engager dans la confection d'un compromis. À cet égard, le compromis implique des principes d'équivalence qui satisfont différents ordres de grandeur a priori incompatibles. Il s'agit d'une forme contraignante pour les acteurs qui s'y engagent (Nachi, 2006). En effet, chaque partie prenante doit faire des concessions et renoncer à ses intérêts particuliers (Pichault, 2013).

Dans le processus de décentralisation à l'éducation de base, le compromis repose sur deux éléments : l'implication des acteurs locaux dans la prise de décisions et leur association à l'application des textes de Loi. Dans ce contexte, la stratégie du compromis se présente dans la mesure où les différentes pressions qui émanent de l'environnement institutionnel sont conflictuelles et entrent en contradiction avec les objectifs internes des acteurs locaux. Les textes de loi sont là, mais la mise en application est difficile. À cet effet, Oliver (1991) mentionne trois sous stratégies pour atteindre ces compromis : l'équilibre des attentes différenciées des parties prenantes, l'adoption d'un comportement d'apaisement, et la négociation avec les parties prenantes. Pour Oliver (1991), l'acteur local qui adopte une stratégie de compromis promeut ses propres intérêts au travers de tactiques telles que la persuasion (ex. combiner les attentes de plusieurs parties), l'apaisement (ex. apaiser et accommoder plusieurs influences institutionnelles) et le marchandage (ex. négocier avec les parties prenantes institutionnelles).

5.2.2.1. Équilibre/compensation : une tactique de réponse aux pressions institutionnelles

De prime abord, la notion d'équilibre des logiques provient initialement des travaux d'Oliver (1991) sur les stratégies de gestion des pressions institutionnelles. Pache et Santos (2010) dans leurs travaux relèvent la possibilité d'une stratégie de rechercher l'équilibre entre les différentes logiques d'acteurs dans une organisation donnée. Les auteurs indiquent que la multitude de logiques d'acteurs en conflit les unes avec les autres, nécessite dans les organisations, une combinaison des pratiques et des règles liées à ces logiques. En effet, ces travaux soulignent que les organisations sont souvent confrontées à des pressions institutionnelles, lesquelles ont un impact sur son efficacité ou son autonomie. Oliver (1991) estime alors que les organisations dans de telles circonstances peuvent essayer d'équilibrer ou de trouver un point d'entente entre les différentes pressions institutionnelles. L'auteure ajoute que cette stratégie nécessite la mise en place de compromis entre les acteurs et initiateurs des diverses pressions.

Des travaux plus récents comme ceux de Kraatz et Block (2008) portent sur cette recherche de compromis et de coopération entre les rapports politiques et culturels tendus issus du pluralisme institutionnel (Donaldson et Preston, 1995 ; Oliver, 1991 ; Pratt et Foreman, 2000). Dans ce contexte, les organisations peuvent essayer de trouver un équilibre entre les demandes porteuses de valeurs contradictoires. Cet équilibre nécessite la mise en place d'une réelle stratégie managériale capable de gérer au mieux et de façon la plus naturelle possible les interactions entre les CTD et acteurs de la communauté éducative en tant que porteurs de logiques opposées. Kraatz et Block (2008) illustrent ces résultats avec l'exemple des relations entre les logiques de recherche et d'enseignement dans les écoles de commerce. Ils montrent qu'il existe une réelle ligne de démarcation entre les deux logiques qui ne facilite pas l'acceptation mutuelle. Dans cet exemple, les auteurs reviennent sur l'échec de la stratégie de coopération entre les deux logiques pour souligner que cette dernière est difficile à mettre en place. D'autres recherches mettent en évidence que pour réussir à installer une stratégie d'équilibre des logiques, certaines formes organisationnelles telles que l'hybridation doivent être considérées.

Cette notion d'hybridation au sein de la stratégie d'équilibre est reprise par les travaux de Greenwood et al. (2011). La structure hybride cherche à combiner des pratiques issues de différentes logiques institutionnelles, dans une seule organisation (Pache et Santos, 2013 ; Tracey et al. 2011). Un des avantages de l'hybridation est qu'elle renforce l'approbation de la réforme (la décentralisation) par les acteurs du champ organisationnel. Elle permet aussi à

l'organisation d'atteindre un meilleur niveau de performance (Pache et Santos, 2010 ; Rao et al. 2003). Pache et Santos (2010) montrent que les organisations hybrides sont capables d'intégrer des logiques opposées et initialement incompatibles (Scott, 2001). Ils montrent ainsi que les politiques publiques et le système éducatif sont capables de profiter et de donner du sens à plusieurs pratiques, valeurs dans le projet de mise en oeuvre de la décentralisation à l'éducation de base. Malgré ces quelques connaissances, Pache et Santos (2010) trouvent que l'ensemble des aspects et des conséquences de l'adoption d'une telle structure pour répondre à la complexité ne sont pas encore connus.

Aussi, relevons que l'équilibre est la configuration qui cherche le plus à respecter les valeurs et les prescriptions de l'ensemble des différentes logiques des acteurs impliqués dans un projet donné. Toutefois, Bertels et Lawrence (2016) soulignent qu'avec ces pratiques qualifiées « actives », l'équilibre nécessite des efforts conséquents pour faire cohabiter les logiques des parties prenantes, ou intégrer une logique émergente au sein du processus de mise en oeuvre de la décentralisation à l'éducation de base au Cameroun. Dans les faits, la coopération qui vise à faire cohabiter les logiques peut rester conflictuelle. Dans cette perspective, les équilibres recherchés entre les logiques des CTD et des acteurs de la communauté éducative peuvent alors s'avérer précaires (Clark, 1972 ; Selznick, 1949 ; 1957 ; 1996).

Dans la logique d'Oliver (1991), l'équilibre renvoie à une tactique qui consiste à formuler des arguments convaincants. Ainsi, une organisation qui emploie la tactique de l'équilibre vise à accommoder les demandes de différentes institutions, à trouver un compromis acceptable, surtout lorsque les attentes et objectifs externes sont conflictuels. Dans cette tactique, la persuasion est une des composantes essentielles pour obtenir des résultats, susciter la motivation, la coopération et mobiliser des professionnels de l'éducation. En effet, le fait que l'élu local/manager s'appuie sur sa position hiérarchique ou sur son statut d'homme politique ne suffit pas. Pour convaincre du bien-fondé de son discours, le communicant doit être cohérent et crédible. Ce qui importe, c'est la modification des croyances, la formations d'une attitude favorable, ou défavorable des acteurs de la communauté éducative à l'égard du projet de la décentralisation à l'éducation de base . Au final, la persuasion est déterminée par la qualité de l'argumentation des CTD, laquelle suppose généralement la présence d'un certain niveau de contact personnel et de confiance de la part des élus locaux sur le terrain. L'un des moyens de rendre les arguments plus convaincants consiste à les accompagner de « preuves » par leur

proximité avec les acteurs de la communauté éducative, des descentes régulières sur le terrain à l'effet de toucher du doigt les réalités.

5.2.2.2. Pacification : une tactique nécessaire pour accommoder les influences institutionnelles

D'après Oliver (1991), la tactique qui vise à pacifier, consiste à apaiser la source de tension entre l'organisation et la source de pressions institutionnelles. En effet, les organisations n'adoptent pas toujours des comportements conformes aux attentes de leur environnement institutionnel (Zelinschi, Levant et Berland, 2013). D'ailleurs, comme l'a montré la littérature (Meyer et Rowan, 1977 ; Modell, 2001 ; Brignall et Modell, 2000 ; Sharma et al. 2010 ; Fiss et Zajac, 2006 ; George et al. 2006), il arrive que certaines organisations développent un comportement réel en décalage avec leurs pratiques affichées. Ces dernières sont développées afin de permettre aux organisations d'acquiescer ou de conserver une légitimité essentielle à leur survie dans le cadre d'environnements incertains ou parcourus de logiques institutionnelles contradictoires (Sharma et al. 2010 ; Lounsbury 2008).

Dans une organisation, il existe différentes formes de pressions institutionnelles : normatives, mimétiques et coercitives (DiMaggio et Powell, 1991b). Les pressions coercitives s'exercent à différents niveaux (DiMaggio et Powell 1991a) : sociétal, sectoriel et organisationnel. Et comme l'a montré Oliver (1991), les organisations disposent d'un répertoire de stratégies et tactiques pour faire face aux demandes institutionnelles qui leur sont adressées. Ainsi, une entreprise qui subit des pressions pour discontinuer la production d'un de ses produits potentiellement dangereux peut tenter d'apaiser ses demandes en allouant des ressources financières à la conception d'une nouvelle version du produit qui répond aux demandes institutionnelles. Il s'agit d'adopter des stratégies qui puissent apaiser pour accommoder les pressions institutionnelles dans le processus de mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base.

La théorie néo-institutionnelle décrit ces comportements de pacification, situation où la conformité par rapport aux attentes externes est uniquement symbolique et non pas effective (Fiss et Zajac 2006). La pacification semble s'apparenter au phénomène de découplage. Celui-ci étant selon Meyer et Rowan (1977, p. 58), « une déconnexion délibérée entre les structures organisationnelles qui renforcent la légitimité et les pratiques organisationnelles qui sont considérées par l'organisation comme étant les plus efficaces ». Dans cette optique, la pacification peut être considérée comme un mécanisme de protection à travers lequel l'organisation maintient sa légitimité externe par des pratiques formelles qui incarnent des

finalités socialement acceptables, tout en conservant des routines informelles qui ont évolué dans le temps (Westphal et Zajac, 2001). A cet effet, Zelinschi, Levant et Berland (2013) estiment que la pacification reste toutefois un phénomène complexe, car ce n'est pas, expliquent Fiss et Zajac 2006, p. 1187), « simplement un choix binaire (à savoir entre dire et faire), mais [il] peut être plus nuancé et comporter de multiples façons de présenter et justifier les actions organisationnelles ».

C'est dans cette perspective qu'Oliver (1991,1997) a proposé pour le management des organisations, un continuum des différentes réponses stratégiques que développent les entreprises confrontées aux pressions institutionnelles. Ainsi, dans la stratégie de compromis (compromise), les organisations peuvent adopter la tactique cherchant à pacifier (pacify) les attentes des différentes parties prenantes qui composent leur environnement. Il ressort alors clairement que les parties prenantes au processus de mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base au Cameroun jouent un rôle fort et structurent les réponses des organisations. La théorie d'Oliver (1991) permet de penser que les manifestations de la pacification sont différentes dans une organisation. De plus, dans la perspective d'Oliver (1991), une organisation peut agir tout en cherchant à équilibrer les pressions des institutionnels, en les pacifiant ou en les négociant.

5.2.2.3. Négociation : une modalité de marchandage entre parties prenantes d'un projet éducatif.

Selon Oliver (1991), négociation représente une tactique de compromis plus active que les précédentes. Dans ce sens, l'organisation qui emploie la négociation vise plutôt à soutirer certaines concessions de la part des institutions qui exercent leurs pressions sur elle. La négociation est un ensemble de démarches entreprises en vue de parvenir à un accord, de conclure une affaire (Gabay, et Sillam, 1997). La négociation peut être définie comme " une rencontre entre des acteurs qui veulent régler leurs divergences par un arrangement" (Dupont, 1994). Elle est un processus d'échanges dans le but de créer, modifier ou terminer une relation (Tessier, 1997). C'est un processus de gestion des désaccords en vue d'une satisfaction contractuelle des besoins. Il s'agit d'une démarche qui comporte des étapes. Elle suppose une gestion des désaccords, car les deux parties ne sont pas d'accord au départ sur la façon de satisfaire mutuellement leurs besoins. Elle est enfin une volonté de satisfaction contractuelle puisqu'elle a pour objectif, d'établir un accord précisant la nature de l'échange (Delivré, 1994). Parler d'une négociation nécessite la prise en compte de certains éléments encore appelés bases de la négociation. En d'autres termes, le processus de mise en œuvre d'un projet conduit à

trouver un terrain d'entente entre les parties prenantes et les partenaires. En d'autres termes, les CTD en tant que managers du projet de mise en oeuvre de la décentralisation à l'éducation de base, devraient trouver des accords justes, durables qui répondent aux intérêts de chacun des acteurs (Tessier, 1997 ; Dupont, 1994 ; Delivré, 1994).

Bien plus, dans tout processus managérial de projet, la négociation nécessite certains préalables, dont des acteurs, une divergence, un intérêt à échanger et une marge de manœuvre. On convient que les protagonistes peuvent adopter entre eux différents types de rapports dont les principaux sont la compétition, le conflit et la coopération. Il s'agit d'envisager le processus de négociation dans une logique de complexité. À cet égard, Gabay, et Sillam (1997) notent la complexité des multiples variables en jeu dans le processus de négociation : en termes d' « interaction particulière, dotée de variables endogènes in situ, liée au discours et aux attitudes corporelles et variables exogènes liées aux enjeux symboliques, à la protection de la face et à l'estime de soi » (p. 16). De cette manière, la négociation constitue une base de travail et de référence dont la perspicacité opérationnelle peut être notée dans divers types d'échanges d'arguments interpersonnels et avec les différentes parties prenantes au processus de mise en oeuvre des politiques publiques à l'éducation de base. Ce processus de négociation éclaire le diagnostic et l'évaluation de situations du projet. Il permet d'anticiper ou de contrôler les réponses stratégiques à prendre en compte dans le processus du projet de décentralisation.

En définitive, la négociation dans le processus de décentralisation serait entendue comme étant une rencontre entre les élus locaux et les acteurs de la communauté éducative qui veulent régler leurs divergences par un arrangement (Dupont, 1986). Dans cette perspective, la négociation constitue pour la mise en oeuvre des politiques publiques à l'éducation de base, un processus d'interaction qui vise l'équilibre entre les attentes, les demandes, besoins et ressources des intervenants des acteurs de la communauté éducative. De ce fait, la dynamique de la négociation doit avoir pour ambition de concilier les objectifs de la communauté éducative, avec ceux des CTD dans le projet de la décentralisation. Il convient pour les CTD/managers dudit projet d'envisager les moyens à mettre en oeuvre et les stratégies relationnelles adopter en fonction des acteurs avec lesquels ils devront négocier.

5.1.3. Stratégie d'évitement : vers un engagement désinvesti de la communauté éducative dans le processus de la décentralisation.

La troisième stratégie qui est l'évitement vise à éviter de se conformer aux pressions institutionnelles (Oliver, 1991). Des entreprises peuvent défier les pressions en les ignorant, en les contestant. Un autre type de comportement réfractaire prend la forme de mécanismes

d'évitement. On retrouve, au sein de ceux-ci, les pratiques dites d'éco blanchiment qui regroupent les actions visant à communiquer de manière trompeuse sur ses agissements, en vue d'améliorer son image. Ces pratiques peuvent prendre la forme de comportements opportunistes (certifications adoptées, mais non appliquées ou de manière incomplète) ou de diversion. Ainsi, une entreprise du secteur textile pourra par exemple, publiciter une série de mesures visant à réduire ses externalités négatives environnementales, tout en imposant des conditions de travail abusives dans la chaîne de production. Comme dans le cas de l'entreprise Gildan, la médiatisation de ses avancées en matière environnementale alors que les conditions de travail qu'elle imposait à ses employés étaient questionnées par des mouvements sociaux (Turcotte et al. 2007). Trois tactiques sont pour cela réalisables : soit les entreprises camouflent la non-conformité de leurs produits ou services derrière une façade d'acquiescement (une entreprise peut par exemple, en amont d'une visite de contrôle prévue, réaliser des activités non routinières afin de garantir un meilleur résultat – ou elle peut encore élaborer des plans ou des procédures rationnelles afin de dissimuler le fait qu'elle n'a pas l'intention de répondre aux pressions concernées) ; soit les entreprises peuvent tenter de réduire la mesure dans laquelle elles sont inspectées extérieurement en détachant ou en réorganisant certaines de ses activités ; soit enfin, elles peuvent chercher à fuir la réponse aux pressions en quittant le domaine dans lequel celles-ci s'exercent ou en diminuant drastiquement ses objectifs dans ce domaine. Autrement dit, la stratégie d'évitement démontre premièrement, qu'une entreprise qui se dit responsable doit être jugée tant sur sa gouvernance d'entreprise que sur la gestion des conditions de travail et de ses impacts environnementaux. Et deuxièmement, que la mobilisation nécessaire à la diffusion de normes éthiques doit être accompagnée par la mise en place de mécanismes de contrôle crédibles et efficaces afin que tout manquement puisse être décelé, signalé et corrigé, le cas échéant. L'acteur éducatif cherche à éviter une situation où il aurait à se conformer. Comme mentionné précédemment, la stratégie d'évitement est associée à une tentative consciente d'éviter la conformité aux pressions environnementales. Selon Oliver (1991), les mécanismes d'évitement représentent les pratiques dites d'écoblanchiment qui regroupent les actions visant à communiquer de manière trompeuse sur ses agissements, en vue d'améliorer son image.

Plusieurs théoriciens de l'instruction et de la dépendance aux ressources ont reconnu l'importance de l'évitement comme réponse aux pressions institutionnelles (Meyer & Rowan, 1977, 1983 ; Thompson et Al., 1983 ; Pfeffer & Salancik, 1978 ; Powell, 1988 ; Scott, 1987b ; Thompson, 1967). L'évitement est défini ici comme la tentative organisationnelle d'éviter la

nécessité de la conformité. Les organisations y parviennent en dissimulant leur non-conformité, en se protégeant des pressions institutionnelles, ou en échappant aux règles et aux attentes institutionnelles.

- **Les tactiques de dissimulation**

Dissimuler est une tactique qui implique de présenter une image de conformité. Ainsi, pour donner l'impression d'acquiescer aux demandes institutionnelles une organisation peut élaborer des plans et procédures qui répondent à ces demandes, sans avoir l'intention de les appliquer réellement ou de s'engager dans des rituels et cérémonies pour démontrer un acquiescement de façade (Meyer et Rowan, 1977). Cette tactique se manifeste chez quelques organisations au travers d'une minimisation des services qui leur sont offerts par le gouvernement. Ou encore, par une distanciation délibérée du dispositif de décentralisation à l'éducation de base. Une organisation peut encore se distancier des pressions institutionnelles en minimisant la surveillance ou l'évaluation externe dont elle peut faire l'objet, en séparant ses activités techniques du contact extérieur (Pfeffer et Salancik, 1978 ; Scott, 1987 ; Thompson, 1967). Enfin, une organisation qui choisit d'échapper aux demandes institutionnelles peut cesser ses activités dans un secteur donné ou encore, modifier significativement sa mission et ses activités.

La dissimulation oppose un degré supérieur des résistances et consiste en une tentative consciente d'éviter la conformité aux pressions environnementales (Oliver, 1991). Une organisation qui applique cette stratégie peut tenter de dissimuler sa non-conformité, de se distancier ou d'échapper aux pressions institutionnelles. En référence à l'objet de cette thèse, l'on comprend que la communauté éducative établisse des plans et des procédures rationnelles élaborés en réponse aux exigences de mise en œuvre de la décentralisation afin de dissimuler le fait qu'elle n'a pas l'intention de les mettre en œuvre. Les organisations peuvent, en outre, s'adonner à l'habillage de vitrine, au ritualisme, à la prétention cérémoniale ou à l'acceptation symbolique des normes, des règles ou des exigences de l'enseignement (Meyer & Rowan, 1977). Par exemple, en prévision d'inspections programmées de sites par des représentants du gouvernement, les organisations peuvent se livrer à diverses activités qui ne font pas partie de leur routine habituelle. La dissimulation peut donc être distinguée de la stratégie de conformité par acquiescement par le degré d'apparence ou de réalité de la conformité. Dans une perspective institutionnelle, la distinction entre l'apparence et la réalité est une dichotomie théoriquement

importante (Scott, 1983b ; Zucker, 1983), parce que l'apparence plus tôt que le fait de la conformité est souvent présumé suffisante pour l'obtention de la légitimité.

- **Le rejet**

Le rejet ou encore tactique de tampon n'est pas toujours de mise ; en particulier lorsque l'organisation se trouve dos au mur sur le plan financier. La tentative d'une organisation de réduire la mesure dans laquelle elle est inspectée, scrutée ou évaluée de l'extérieur en détachant partiellement ou en découplant ses activités techniques du contact externe (Pfeffer & Salancik, 1978, Scott, 1987b ; Thompson, 1967), les théoriciens institutionnels ont élaboré les vertus du découplage des activités de travail internes des structures formelles et des évaluations externes comme un moyen de maintenir la foi et la légitimité de l'organisation une fois qu'elle est fortement institutionnalisée (Meyer & Rowan, 1977, 1983 ; Mayer et al. 1983).

L'une des conséquences positives du rejet est qu'il fait passer le message. Par exemple, les professionnels peuvent solliciter l'aide des acteurs locaux pour des formations, du matériel et recevoir une réponse défavorable. Aussi les acteurs locaux peuvent dans le processus de mise en œuvre de la décentralisation recevoir une réponse négative venant des politiques publiques. Lorsque la production technique efficace est indépendante de l'approbation du public, ou que l'approbation du public ne dépend pas de la volonté de l'organisation de s'ouvrir à la sécurité publique (par exemple, la publication d'informations financières), les tactiques de tamponnement peuvent servir les intérêts de l'organisation, notamment en termes de maintien de l'autonomie, de minimisation de l'intervention externe et de maximisation de l'efficacité. Dans le cas contraire (par exemple, lorsqu'un organisme de service social bénévole dépend de l'approbation et de la sécurité de ses pratiques par le public pour obtenir sa légitimité et son financement), l'effort malavisé de dissocier les activités organisationnelles de l'inspection et de l'évaluation publiques peut exposer les activités de l'organisme à la suspicion, réduire sa capacité à obtenir des ressources, une légitimité ou un soutien social.

- **Fuite**

Une réponse d'évitement plus dramatique aux pressions institutionnelles vers la conformité est l'évasion, c'est-à-dire qu'une organisation peut quitter le domaine dans lequel la pression est exercée (Hirschman, 1970). Elle peut en outre modifier de manière significative ses propres objectifs, activités ou domaine pour éviter la nécessité de la conformité. Si dans le processus de la décentralisation, les objectifs gouvernementaux ne sont pas conformes aux réalités contextuelles, la communauté éducative de manière collégiale peut modifier ses

objectifs, ses activités de manière à ce que le processus de production incriminé ne soit plus nécessaire. Elle peut aussi déménager, aller vers un autre lieu où les règles et les exigences sont plus souples ou inexistantes. Contrairement à l'acquiescement et au compromis, qui constituent des réponses stratégiques que les organisations emploient dans le but de se conformer partiellement ou totalement aux processus institutionnels, l'évitement est motivé par le désir de contourner les conditions qui rendent nécessaire un comportement conforme. Dans le cas d'espèce, l'évitement n'a pas pour but de mettre le processus en difficultés, mais d'innover, de créer dans le but de prioriser une éducation de qualité. Ainsi, des recrutements peuvent être initiés comme des constructions, des formations qui ne rentrent pas toujours dans le canevas à leur imposer par la hiérarchie.

Somme toute, les trois stratégies de réponses à savoir : l'acquiescement, le compromis et la manipulation représentent autant d'interactions possibles entre la mise en œuvre du processus de la décentralisation et l'engagement de la communauté éducative de l'éducation de base. Celles-ci prennent en compte, les pressions institutionnelles. Le modèle proposé par Oliver (1991) offre ainsi un cadre théorique pertinent pour étudier la relation entre les réponses stratégiques et l'engagement de la communauté éducative dans le processus de la décentralisation. Ce cadre invite à dresser un portrait des stratégies et des pratiques employées afin de démontrer comment elles s'influencent mutuellement. Cet angle d'étude permettra notamment de sortir de la perspective empirique majoritairement adoptée dans l'étude de la décentralisation.

5.2. THÉORIE DE L'ENGAGEMENT PROFESSIONNEL

Cette théorie permettra de comprendre que l'engagement, quelle que soit sa nature, est un construit entre le ressenti personnel et le vécu expérientiel des différents acteurs. En effet, lorsque les acteurs locaux font face aux réformes des politiques publiques, ils doivent comprendre qu'on a tenu compte d'eux et que rien ne leur est imposé. Ce qui peut avoir des effets sur la construction de l'identité professionnelle des acteurs locaux. La décentralisation est alors un processus, une démarche, une manière de faire, qui doit prendre en compte les différents acteurs locaux en éducation de base. Cependant, l'engagement par l'appropriation réelle se fait au moyen de l'identification des responsabilités au sein des acteurs locaux et la prise en compte de leurs différents points de vue au sujet de l'objet de la décentralisation, et donc le sens de celle-ci.

La théorie de l'engagement professionnel s'avère donc importante pour comprendre le problème de cette étude. D'après la littérature (Joule et Beauvois, 1987 ; Moscovici, 1989 ; Mias, 1998 ; Becker, 2006 ; De Ketele, 2013 ; etc.), l'enjeu de l'engagement professionnel s'achève et s'accomplit à travers la manière dont la communauté éducative s'investit et s'adonne à sa tâche. Avant d'aborder de manière spécifique l'engagement professionnel, il est important de s'intéresser aux auteurs qui ont abordé l'engagement du point de vue de son origine et de son évolution, notamment dans les organisations.

5.3.1. La perspective organisationnelle de l'engagement

La perspective organisationnelle de l'engagement met spécifiquement l'accent sur le sens des principes généraux de la mise en place du sentiment de l'identité professionnelle. Il s'agit de la prise en compte des valeurs d'une organisation et de celles de ses parties prenantes. Nombre d'auteurs (Mowday, Porter et Steers, 1982 ; Meyer et Allen, 1991 ; Meyer, Herscovitch, 2001 ; Vandenberghe, 2016 ; etc.) se sont appesantis à comprendre ce qu'est l'engagement organisationnel. Ainsi, suite aux travaux de Meyer et Allen (1991). Vandenberghe, (2016) pose que l'engagement organisationnel traduit le lien psychologique ressenti par un employé envers son organisation. La force relative de ce lien a des répercussions sur la probabilité de rester membre de l'organisation à long terme, sur la performance de rôle et hors rôle de l'employé et sur son bien-être. Ces impacts varient suivant que l'engagement possède une nature affective, normative ou calculée. Ces auteurs pensent que l'engagement organisationnel mobilise les concepts de comportement ou d'attitude t pour étudier le lien entre un sujet et un objet (le travail ou ses composantes).

Dans le même esprit, Meyer et Allen (1991 ; Meyer, Herscovitch, 2001) définissent l'engagement comme une force qui lie une personne à une cible et privilégie la cible organisationnelle. En ce sens, l'engagement organisationnel est considéré comme un état psychologique caractérisant la relation d'un employé avec son organisation et ayant des implications sur la décision de rester ou non membres de l'organisation. Ce modèle d'engagement organisationnel repose sur l'articulation des trois composantes que sont : l'engagement continu, l'engagement affectif et l'engagement normatif. Il importe de relever que l'engagement organisationnel renvoie quelquefois à l'engagement au travail. Ces auteurs pensent que l'engagement continu est fondé sur le calcul des coûts perçus que devrait supporter le salarié s'il décidait de quitter définitivement son organisation (Paillé, 2005). Ce point de vue semble retrouver l'idée de Becker (1960), selon laquelle l'engagement n'apparaît qu'à partir

du moment où le salarié éprouve le sentiment d'avoir effectué divers investissements dans son entreprise, qui seraient perdus s'il en parlait.

La dimension « calculée » correspond à la représentation que l'individu se fait, s'il quitte son organisation. Selon les circonstances, il peut être raisonnable de rester fidèle au regard des investissements engagés. La dimension normative se réfère à l'obligation que se donne le salarié de ne pas quitter l'organisation. Il se perçoit là une forme de loyauté, voire une question de devoir moral. Enfin, la dimension affective se manifeste par un attachement émotionnel, un engagement, parfois une identification de l'individu envers son organisation. Il y a là un réel désir de rester dans l'organisation. A cet effet, la manière dont un acteur local est traité, attaché à son organisation, mesure ses rétributions et ses attributions, influence ses agir à l'endroit de ladite organisation. La dimension affective renvoie à l'idée, développée par Buchanan (1974), que l'attachement à l'organisation où l'on est employé se manifeste par le désir d'en partager les objectifs et les valeurs, au détriment de considérations ou d'intérêts plus personnels. Caldwell, Chatman et O'Reilly (1990) avaient noté, par ailleurs, que ce type d'attachement favorisait la stabilité du personnel. L'engagement normatif introduit par Allen et Meyer (1990) renvoie à l'idée que le salarié se sent obligé de développer des conduites loyales envers son organisation, en adhérant à ses normes. Ainsi, Meyer et Allen (1991) y voient l'effet d'un processus de socialisation et « d'internalisation des pressions normatives exercées sur l'individu au moment de son entrée dans l'organisation ».

Dans le même sens, Paillé (2005) estime que l'engagement organisationnel est un sujet de controverse. D'un côté, nombre de chercheurs estiment que le normatif ne distingue guère de l'engagement affectif (Paillé, 2002). De l'autre, Meyer et Allen (1991), rejoints en cela par Angle et Lawson (1993), y voient une composante essentielle de l'engagement organisationnel, en soulignant sa fonction d'intégration des buts et valeurs de l'organisation au système de valeurs de chacun de ses membres. Ce qui suppose que l'engagement organisationnel renvoie à une relation entre le sujet et son environnement. Pour matérialiser cette relation du sujet avec son environnement, Perraut-Soliveres conçoit l'engagement organisationnel comme étant « le nœud des rapports de l'individu au monde dont il est issu et auquel il participe. Ceci englobe aussi la somme des fils qui l'attachent, conscients et inconscients, que les options passives et actives qui découlent de ses propres plis » (Perraut-Soliveres 2001, p. 234). Il s'agit d'un espace entre l'intime et le social en glissements traductifs perpétuels qui, ne pouvant subir la moindre organisation, projette dans un univers où aucune frontière stable ne peut être durablement

installée. Dans ce sens, l'engagement organisationnel fait référence à l'attachement psychologique ressenti par la personne pour l'organisation.

Cette approche se fonde sur le fait que les auteurs adhèrent aux idées de l'organisation et pensent que, l'engagement va dépendre des relations entre les différents domaines liés à l'expérience de travail de l'individu et des comportements spécifiques en organisation. Ceci n'étant possible que par la prise en compte des aspects affectifs, normatifs et calculés. Il y a alors lieu de comprendre que l'engagement de l'acteur local dans le processus de décentralisation dépend tout aussi bien de la stratégie d'acquiescement, de la stratégie d'évitement, que de la stratégie de compromis. C'est bien, semble-t-il, au cours de ce grand processus que va se construire l'engagement professionnel, tel que vécu par les acteurs locaux à l'éducation de base. Une telle approche semble pertinente, car, elle permet d'éviter des problèmes méthodologiques propres à certains travaux de recherche axés sur l'engagement.

5.3.2. La perspective managériale de l'engagement professionnel chez Mias

La théorie de l'engagement organisationnel développée par Mowday, Porter et Steers (1982) ; Caldwell, Chatman et O'Reilly (1990) ; Meyer et Allen (1997), s'est révélée insuffisante dans une approche stratégique du management. Ils ont mis l'accent sur l'organisation du travail et non sur les relations récurrentes entre les acteurs de l'organisation. Mias (1998) fut l'un des pionniers à aborder de manière empirique, certains aspects relatifs aux relations entre différents acteurs, pouvant ainsi impacter l'engagement. De ce fait, il ne suffit plus d'être dans l'acte éducatif, il s'agit aujourd'hui encore plus qu'avant de porter une réflexion sur le sens, l'objectif de ses interventions, leur légitimité, leur pertinence, le bénéfice qu'elles engendrent. Dès lors, la question du sens fait partie intégrante de toute pratique professionnelle des acteurs locaux. Les travaux de Mias (1998) se fondent sur la perspective de la psychologie sociale. À cet effet, l'auteure postule que l'engagement professionnel représente une manière de comprendre et d'appréhender les comportements d'un individu en situation de travail, dans ses interactions avec son environnement professionnel.

La signification communément répandue du terme engagement d'après Mias (1998, p. 81) « caractérise les croyances, les opinions d'un individu, qui les défend personnellement, les assume et les revendique publiquement. Ce qui peut être le résultat d'une démarche idéologique, du respect déontologique professionnel, une forme de militantisme ». Dans ce sens, Mias (1998) intègre l'engagement dans l'acte de décision dans un premier cas, où le professionnel subit la décision prise : d'où l'expression « être engagé ». Et dans le second cas,

l'engagement est pris comme un acte où l'acteur local se met partiellement ou totalement en jeu dans le processus de décentralisation : d'où l'expression « s'engager à ». Dans le premier cas, la conduite d'engagement renvoie à un type d'attitude qui consiste à assumer activement une situation, un état de choses, une entreprise, une action en cours. Cette conduite s'oppose ainsi aux attitudes de retrait, d'indifférence, de non-participation (Mias, 1998).

Bien plus, il convient de préciser que la conduite d'engagement à la voix passive « être engagé à » dénote bien la pression (plus ou moins forte, plus ou moins sournoise) faite sur l'acteur local pour qu'il exécute une tâche professionnelle, brève qu'il se soumette à telle ou telle injonction. Dans cette conduite, précise Mias (1998, p. 81), « il obéit à une autorité, il se conforme aux directives venues d'en haut, ou encore il subit une influence dont il a plus ou moins conscience ». Cette attitude peut incliner à douter de l'adhésion profonde, durable, aux prises de position de l'acteur local dans le processus de décentralisation à l'éducation de base. Il s'agit de comprendre « jusqu'à quel point son acte lui appartient-il et par conséquent jusqu'où va-t-il le revendiquer, jusqu'où en assurera-t-il la paternité ? ».

Dans le second cas, l'engagement est considéré comme acte, c'est-à-dire, explique Mias (1998, p. 81), « ce n'est rien d'autre que la décision en tant qu'elle concerne l'être même de celui qui décide. Dans un acte d'engagement, on se met en jeu, partiellement ou totalement ». De ce point de vue, « s'engager » c'est agir dans un contexte collectif. Il s'agit pour un acteur local d'être passionné dans le processus de décentralisation à l'éducation de base. Il doit agir dans l'intérêt collectif et devenir de ce fait un ambassadeur du système éducatif camerounais.

Cependant, les deux formes d'engagement « s'engager à » et « être engagé » se retrouvent dans les relations sociales et coexistent parfois chez le même individu au cours de son existence. Dans les deux cas de figure, l'engagement semble concerner la relation qu'un individu entretient avec une décision et les actes générés par cette décision une fois prise. Dès lors, l'engagement crée un lien entre l'individu et son comportement futur. Ainsi, à partir des deux formes d'engagement (« s'engager à » et « être engagé »), Mias (1998) conclut sur deux modalités d'engagement : « engagement désinvesti » et « engagement par appropriation réelle ». Lesquelles modalités constituent des invariants permettant alors d'approcher les diverses « facettes » dans la manière d'être et d'agir des acteurs locaux mandatés pour l'opérationnalisation et la mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base.

- **Engagement par appropriation réelle**

Dans la perspective de Mias (1998), l'engagement par appropriation réelle fait apparaître d'une part, qu'il est fondamental dans une organisation de reconnaître la capacité des individus à réfléchir, c'est-à-dire selon Mias (1998, p. 86), « à traiter les informations, à aller dans le sens de leur motivation », et d'autre part, introduire la dimension collective de cet engagement. Dans le même esprit, Beauvois Joule (1987) parle de « polarisation collective » comme moyen d'accentuer l'escalade d'engagement (tendance à s'accrocher à une décision initiale), la responsabilité individuelle dans une prise de décision se diluant à travers le groupe. De cette manière, il serait plus judicieux d'amener les acteurs locaux à s'approprier les objets de la décentralisation à l'éducation de base au Cameroun. Autrement dit, si la décision (choix des formes à privilégier) est prise en groupe, les conflits (l'affrontement des différentes logiques de fonctionnement) seront réduits. En effet, les prises de décision seraient plus efficaces parce que liant directement la motivation au caractère public de l'action.

D'après les théoriciens de la psychologie sociale, le travail de décision réalisé en groupe entraîne un engagement par implication collective, synonyme d'adhésion, de participation, d'activité de chaque acteur du groupe. Ce qui suppose que l'effet de gel postulé par Lewin, n'est pas seulement obtenu par rationalisation comportementale, mais plus particulièrement par ce que Bataille taxe d'« application appropriative ». Ce procédé permettrait aux planificateurs des politiques publiques de penser que l'acteur local, se reconnaissant lui-même comme auteur dans le processus éducatif, offrirait la garantie d'une adhésion durable au projet de la décentralisation à l'éducation de base. Tant il est vrai que Moscovici et Doise (1992) s'inscrivant dans la même lignée de Lewin, corroborent que l'engagement est plus fort dans les situations de groupe dans lesquelles l'activité mutuelle des coprésents augmente les débats, et augmente du même coup le sens et par effet l'intensité de l'engagement collectif.

Dans cette perspective, l'engagement par appropriation réelle s'apparente à des rituels partagés, structurés par les mots, les paroles et, qui aident les différents acteurs à poursuivre un processus avec un sentiment de sécurité. Ainsi, l'engagement par appropriation réelle renvoie aux représentations partagées des acteurs locaux. Le concept de représentation selon la logique de Durkheim préfigure par plusieurs points, celui de représentation sociale. Car, précise Durkheim (1898, p.4), «la vie collective, comme la vie mentale de l'individu, est faite de représentations ». Durkheim opère ainsi la distinction entre la pensée individuelle et la pensée sociale dont le processus d'élaboration est perçu.

À certains égards, on peut dire que les représentations collectives sont extérieures aux consciences individuelles, en ce sens qu'elles ne dérivent pas des individus pris isolément, mais de leur concours ; ce qui est bien différent. Sans doute dans l'élaboration du résultat commun, chacun apporte sa quote-part. Mais les sentiments privés ne deviennent sociaux qu'en se combinant sous l'action des forces qui se développent que développe l'association. Par suite de ces combinaisons et des altérations mutuelles qui en résultent, ils deviennent autre chose. Moscovici (1961) apporte une évolution dans la compréhension du concept d'engagement par appropriation réelle. Il trouve que l'engagement dans une organisation s'articule autour des représentations (collectives et sociales). Ainsi, les représentations collectives cèdent graduellement la place aux représentations sociales. Une compréhension réelle permet de se rendre compte que les repères intègrent la diversité dans tout son sens.

Dans la même veine, Jodelet (1993) pense que les repères apportent une clarification à la compréhension de la représentation sociale dans un groupe donné. La représentation sociale présente les caractéristiques suivantes :

Elle est socialement élaborée et partagée, car elle se constitue à partir de nos expériences, mais aussi des informations, savoir, modèles de pensée que nous recevons et transmettons par la tradition, l'éducation et la communication sociale ; elle a une visée pratique d'organisation, de maîtrise de l'environnement et d'orientation des conduites et communications ; elle concourt à l'établissement d'une vision commune à un ensemble social ou culturel (Jodelet, 1993, p. 22).

Dans cette perspective, l'engagement qui se réalise dans le collectif s'appuie sur les représentations qui s'élaborent au cours de processus d'échanges et d'interactions, portées par les acteurs sociaux, mais également opérants dans la société. Dans ce sens, l'engagement par appropriation réelle apparaît comme 'guide d'action' ou des grilles de lecture'. En effet, bien que les acteurs locaux élaborent des représentations différentes dans le système éducatif, les décisions qui s'articulent autour du processus de décentralisation restent l'élément central, capable de transformer les représentations partagées.

À cet égard, c'est en raison des interactions entre les différents groupes d'acteurs locaux, que la transformation des représentations permettant de se situer par rapport à l'engagement qui s'opère. Car, comme il est relevé dans les propos de Sims et Gioia (1986, p. 8),

Au bout d'un certain temps, les individus appartenant à un groupe ou à une organisation ont tendance à penser, du moins jusqu'à un certain degré, de façon similaire... Le consensus ne

signifie pas nécessairement qu'il existe un accord parfait... Cela signifie seulement que les individus sont arrivés à un certain niveau de similarité dans leur façon de traiter et d'évaluer l'information ... Le consensus cognitif facilite l'action organisationnelle.

En d'autres termes, construire l'engagement professionnel dans un processus organisationnel comme la décentralisation, suppose un réel processus d'adhésion et de participation impliquée.

La construction de l'engagement par les acteurs locaux ne signifie pas que l'ensemble de ces acteurs adhèrent à des représentations communes. Mais plutôt que de façon consensuelle, ils ont décidé d'adopter une même signification et une seule direction, dans le but de l'action collective qu'est le processus de décentralisation. Il s'agit plus de consensus, de compréhension mutuelle ou de compromis qui rendent la prise de décision et l'action collective possibles. Dans cette logique, l'engagement professionnel devient une activité cognitive et constitue selon Abric (1988, p. 188), « le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique ».

De ce point de vue, l'engagement par appropriation réelle consisterait en le partage d'un ensemble organisé d'opinions, d'attitudes, de croyances et d'informations, par les différentes catégories d'acteurs locaux impliqués dans le processus de décentralisation à l'éducation de base. Mias (1998) envisage l'engagement par appropriation réelle en termes d'une série d'actions à savoir : l'autonomie ; l'orientation des conduites d'un projet commun et de valeurs partagées ; l'ouverture à la renégociation ; la responsabilisation de soi ; le contrôle interne.

5.3.2.1. Orientation des conduites d'un projet commun et de valeurs partagées

L'orientation des conduites renvoie à la direction que les différentes parties prenantes adoptent concomitamment en situation d'un projet. Il s'agit d'être sûr qu'ils évoluent avec un ensemble de valeurs partagées. Pour Mias (1998), l'engagement professionnel doit nécessairement se construire sur les valeurs communément partagées. Il permet de comprendre comment les êtres humains dans leurs relations récurrentes ou réciproques se font une idée de ce qui est « normal » et de ce qui ne l'est pas. Il s'agit, d'après Bruner (1991, p.79), de la toile de fond sur laquelle ils peuvent interpréter et donner un sens aux récits qui traitent des exceptions et des déviations par rapport aux états « normaux ». Ces récits explicatifs ont pour effet de construire l'idiosyncrasie sur un mode qui imite la vie ; ils permettent de mettre en

place la négociation, afin d'éviter les ruptures lorsque des différends menacent de dégénérer en confrontation ».

Autrement dit, l'engagement par appropriation réelle est porteur de sens, car il crée des liens. Dès lors, le fait pour les décideurs d'utiliser des cadres connus et des repères partagés constitue une manière de trouver et de donner du sens au processus de la décentralisation. L'orientation des conduites devient alors indispensable à la vision et à la construction du monde social.

D'après la littérature (Abric, 1989 ; Flament, 2003 ; Ebalé Moneze, 2001, 2009 ; Bingono, 2011), l'engagement professionnel ainsi organisé est constitué d'un noyau central et d'éléments périphériques. En effet, comme le précise ci-bien Bingono (2011, p. 22), « c'est le système central qui organise, structure et organise l'ensemble de la représentation sociale. Le système périphérique traduit par inférence les spécificités individuelles ». L'orientation des conduites constitue le principe organisateur de l'engagement professionnel (Abric, 1994). Bien plus, une préoccupation des décideurs saurait être de savoir quelle direction prendre dans une situation d'incertitude professionnelle.

5.3.2.2. Ouverture à la renégociation

Mias (1998) attribue à l'engagement par appropriation réelle, une fonction constructive et équilibrante. Dans cette logique, les décideurs doivent selon la compréhension de Mias (1998, p. 126) « s'ouvrir à un espace de réflexion par la renégociation de l'acquis ». L'ouverture à la renégociation renvoie alors à un mécanisme de régulation qui consiste pour les décideurs, à mettre ensemble tous les acteurs locaux impliqués dans le processus de la décentralisation, afin de minimiser les conduites de résistance. L'ouverture à la renégociation réduit la nature des imprévus et a pour fonction de rapprocher les parties prenantes, afin que celles-ci reconsidèrent l'équilibre et posent les bases d'une rupture consensuelle. En effet, compte tenu de l'hétérogénéité du système social, il paraît plus indispensable que se développe une dynamique où se rejoignent les personnalités de plusieurs domaines professionnels.

Cette démarche permettrait d'amener chaque acteur local à extraire et à développer de nouvelles aptitudes, à partir de la polyvalence de leurs dispositions. Et cette polyvalence, loin d'être un indice de dispersion, permettrait à chacun « de trouver sa place, voire de la renégociation, chaque fois qu'il est nécessaire, pour éviter la lassitude en favorisant l'enkystement » (Mias, 1998, p. 123). L'ouverture à la renégociation comme mécanisme de régulation dans les organisations, porte sur les cognitions sociales. Elle permet de se rendre

compte que chaque cognition est composée d'un système central, organisateur (stable) et disposant d'une orientation, puis d'un système périphérique qui sert au décryptage et fait office de tampon entre réalité extérieure et représentation sociale (réalité intérieure).

Dans la logique de Mias (1998), l'engagement par appropriation réelle se fonde sur les cadres sociaux, qui permettent aux différents acteurs d'aller au-delà de la tradition, en créant de nouveaux modèles adaptés à une conjoncture moderne. Dans cette optique, l'engagement professionnel ne doit pas seulement se fonder sur une éthique et une communauté de valeurs. En effet, il ne semble pas suffisant pour que chaque sujet ait le sentiment de partager une mémoire collective. Le cas échéant, les acteurs locaux sont, explique Mias (1998, p. 123), « comme s'ils étaient gelés dans un fonctionnement, dans un habitus professionnel, dans l'impossibilité de dépasser un rôle assigné une fois pour toutes ». Ce qui suppose que, si les acteurs locaux vivent dans l'incertitude, ils ne se sentiront pas en sécurité. C'est pourquoi un processus de renégociation s'impose au processus de la décentralisation à l'éducation de base. Cette renégociation suppose une communication entre les différentes parties prenantes sur l'objet de leurs représentations, une dynamique sociale et l'absence d'orthodoxie. En conséquence, la règle est décidée par les parties prenantes elles-mêmes et seulement par elles-mêmes. Même s'il arrive qu'un médiateur les aide, ce sera bien selon des procédures et des valeurs qu'elles seules partagent, sans mobilisation d'un corps de valeurs ou de doctrines qui surplombent cet accord de volontés (Mias, 1998).

Par ailleurs, la renégociation passe forcément par des processus de communication, car, écrit Moscovici (1993, p. 167), « les représentations sociales ne sont pas fondées sur les choses et les situations dont elles parlent, mais sur les communications à propos de ces choses et de ces situations ». En ce sens, les représentations sont partagées socialement, avant d'être saisies individuellement et ceci fait clairement comprendre pourquoi les processus de communication façonnent et transforment les représentations partagées. De ce point de vue, l'individu n'est pas un acteur passif, enregistrant seulement les représentations collectives. En effet, chaque membre du groupe dans une certaine mesure participe au construit collectif des représentations.

Il convient de préciser que cette participation n'exclut pas la confrontation et l'opposition des différents points de vue. Ainsi, si l'engagement par appropriation réelle constitue l'un des mécanismes de régulation les plus importants, il est nécessaire pour les parties prenantes de co-construire. L'engagement professionnel implique alors de tenir compte des différentes représentations dans le processus de la décentralisation à l'éducation de base. Pourtant, la pluralité des représentations induit une certaine manière de faire qu'est l'ouverture à la

renégociation. Tenir compte de cet enjeu en amont, consiste à optimiser l'engagement professionnel des acteurs locaux.

5.3.2.3. Engagement dans des actions profondes et durables

À la suite de la renégociation, les repères doivent s'opérationnaliser à travers les actions profondes et durables. Lesquelles actions renvoient à un ensemble d'initiatives, de postures permettant aux différents acteurs de se projeter dans le futur. Pour Mias (1998), il faut comprendre que le contexte organisationnel est toujours en mouvement. C'est la raison pour laquelle, l'engagement dans les actions profondes et durables a pour fonction, une adaptation constructive aux problématiques soulevées. L'observation des conduites permet de rendre compte d'attitudes plus ou moins actives ou passives. L'engagement dans les actions profondes et durables s'illustre ainsi comme un enjeu majeur, qui conditionne l'implication professionnelle des acteurs de la communauté éducative dans le processus de mise en oeuvre de la décentralisation à l'éducation de base. Il s'agit d'une relation entre engagement et performance. Laquelle relation s'inscrit dans une dynamique axée sur l'épanouissement des professionnels/acteurs de terrain devant entreprendre des actions profondes et durables dans leur activité professionnelle.

L'engagement dans les actions profondes et durables met en cohérence, l'économique et le social (capital humain et capital social). Mias (1998) considère à travers cet aspect que l'acteur (professionnel) est un coût et une contrainte et non un simple investissement. Le bien-être au travail permet de se rendre compte que les différents acteurs ont entrepris des démarches, des actions dans une perspective holistique. Dans ce sens, il est normal de vivre en situation d'une implication professionnelle active. S'il semble évident que l'engagement effectif renvoie à des repères qui sont des représentations structurées par un ensemble, de mécanismes permettant aux professionnels de s'impliquer de manière active dans le processus de mise en oeuvre des politiques publiques à l'éducation de base (c'est-à-dire ce sur quoi ils s'appuient dans leurs pratiques quotidiennes), il s'avère nécessaire de s'interroger sur leur sentiment de contrôle, c'est-à-dire, leur liberté d'action.

**PARTIE 2 : CADRE MÉTHODOLOGIQUE
ET OPÉRATOIRE**

**CHAPITRE 6 : ORIENTATIONS
MÉTHODOLOGIQUES**

Dans les chapitres précédents, le travail a consisté à préciser la grille de lecture de la recherche et à construire son objet. Laquelle construction a permis de mettre en place une série d'opérations ayant favorisé la représentation conceptuelle de celui-ci. Le présent chapitre a pour fonction de présenter la démarche méthodologique. Celle-ci a permis d'observer le phénomène qui fait l'objet de l'étude. Dès lors, les différentes opérations permettant de construire ce cadre s'articulent autour de sept (7) points à savoir : le type de recherche, la description du site de l'étude, la sélection des participants à la recherche, le choix des techniques d'échantillonnage, le choix et la justification de l'instrument de collecte de données, les techniques d'analyse des données, la description et présentation de la grille d'analyse de contenus.

6.1. TYPE DE RECHERCHE

L'étude aborde la recherche collaborative, qui est classée sous le prisme de la recherche qualitative. En éducation, elle permet de mieux lier théorie et pratique, de prendre davantage en compte les perspectives des praticiens participant à ces recherches et d'éclairer certains pans de la pratique (Couture & al. 2007). La recherche qualitative qui se limite à comprendre et cherche même à comprendre de l'intérieur est apparue comme la solution en sciences de l'éducation. Cette orientation de recherche tente de se rapprocher au plus du monde intérieur, des représentations et de l'intentionnalité des acteurs humains engagés dans des échanges symboliques comme ils le sont en éducation. Dans la logique psychologique, on privilégiera les études de cas, les entrevues, les tests, et autres. Alors que dans la logique sociologique, on préférera l'observation participante et les études sur le terrain d'une part, les histoires de vie ou récits de pratique d'autre part : « Le choix d'une de ces options est, comme tout choix, marqué par des limites : chaque méthode a ses avantages et ses inconvénients, et le choix de l'une implique souvent de renoncer aux limites et avantages de l'autre ». (Van Der Maren, 2004, p, 81).

Dans le cadre de cette étude, le chercheur dans la collaboration, se doit de prendre en considération à la fois la voix des élus locaux et celles des acteurs de la communauté éducative à laquelle appartient la chercheuse (Desgagné, 1997). C'est ainsi que cette étude est de type relationnel. Elle s'inscrit dans le paradigme compréhensif en ce sens qu'elle cherche à comprendre l'engagement professionnel des acteurs de la communauté éducative au regard du processus de mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base. Ainsi, au travers des constructions objectives et subjectives faites par les parties prenantes, la recherche procède à la

construction en compréhension des modèles de comportements, attitudes et représentations des dits acteurs. En effet, s'inscrivant dans un devis qualitatif, cette recherche a pour objectif de rendre visible, intelligible et compréhensible le processus de mise en œuvre des politiques publiques à l'éducation de base par les acteurs de la communauté éducative à l'issue de la décentralisation.

La thèse privilégie une approche approfondie et de longue durée d'un petit nombre de cas ou de situations. Dans le même sens, Paillet et Mucchielli (2016) précisent que le paradigme cherche non pas à expliquer la relation de causalité, mais à comprendre le sens de la variable effet en rapport avec la variable cause. L'essence d'une étude de cas est d'étudier de façon intensive les informations reçues des participants à la recherche afin de comprendre les situations dans lesquelles ils sont impliqués (Matouwé, 2019, Matouwé et Mgbwa, 2020). Ainsi, l'on parvient à construire une compréhension des modèles de comportements relatifs aux conduites de décrochage au regard de la nature de la structuration de l'environnement.

L'étude de cas permet d'appréhender plusieurs aspects de la vie d'un participant sur les plans individuel, professionnel, managérial, etc. L'étude de cas peut d'après Dumez (2016, p. 204), « mobiliser les méthodes diverses. L'évocation du contexte de la vie réelle dans cette définition renvoie à une opposition avec l'expérimentation en laboratoire ». De ce point de vue, l'étude de cas s'intéresse à une multitude de champs disciplinaires, à savoir, les sciences de gestion, la psychologie, l'ethnographie, les sciences de l'éducation, etc. Dans cette optique, l'étude cherche à comprendre comment le processus de mise en œuvre des politiques publiques à l'éducation de base amène les acteurs de la communauté éducative et les élus locaux à s'engager dans leur profession avec appropriation réelle.

À cet effet, Paillé (2003) propose six étapes à respecter scrupuleusement et dans l'ordre : le choix des cas qui participeront à la recherche, le choix des instruments de collecte des données, le choix des outils d'analyse, la mise en évidence des aspects distinctifs et instructifs, et le tracé des implications théoriques et pratiques. Dans cette logique, il explique que l'étude de cas est une forme d'enquête (socio pédagogique) ou d'investigation (psychopédagogique) portant sur un petit nombre de cas (...) cette forme de recherche est particulièrement bien adaptée pour la recherche en Master puisqu'elle permet d'étudier un phénomène plus en profondeur que ne le permet l'enquête à grande échelle ou la recherche expérimentale (Paillé, 2003, p.111).

Le devis qualitatif est un devis structuré qui repose sur le niveau nominal des mesures compatibles avec la recherche qualitative. Dans ce type de recherche, le niveau de mesure c'est la différence entre les sujets. Pour le cas échéant, l'étude s'inscrit dans une démarche où des approches descriptives et interprétatives semblent fournir les résultats plus intéressants sur le sens de l'appropriation de la réforme. Du moins, la recherche qualitative ne s'intéresse pas à la fréquence d'un événement, mais vise à en comprendre les significations, le développement et la manière dont il varie en fonction des contextes. Aussi, elle privilégie l'univers de significations auxquelles les participants vont se référer, respectant dans les analyses, les logiques qui sous-tendent leurs actions (Morissette, 2011 ; Morissette, 2013 ; Morissette, Guignon et Demazière, 2019).

La recherche qualitative a cette particularité qu'elle repose sur le postulat selon lequel, précise Dumez (2011, p. 48), « l'objet des sciences sociales est particulier en ce qu'il parle, pense et agit intentionnellement, à la différence d'un électron, et qu'il est pourtant possible de développer une approche scientifique objective de cet objet en tenant compte de cette particularité ». Ainsi, la même proposition est vraie ou fausse selon le contexte ou le sens d'une pratique. Autrement dit, la même pratique prend des sens différents selon les contextes. Ce qui suppose qu'une analyse d'acteurs et d'actions vaut dans certains contextes et pas dans d'autres. Aussi, une pratique a un sens dans certains contextes et peut revêtir d'autres sens dans d'autres contextes (Mias, 1998). Dans une société où cohabitent des logiques multiples d'acteurs et souvent contradictoires, Martineau (2006) estime que la recherche qualitative peut être ce lieu où il est possible que le sens du social se reconstruise.

Dès lors, on peut réaliser que l'approche compréhensive renvoie à un positionnement intellectuel qui postule d'après Paillet et Mucchielli (2016, p.42), « la radicale hétérogénéité entre les faits humains ou sociaux et les faits des sciences naturelles et physiques ». Les faits humains ou sociaux étant des faits porteurs de significations véhiculées par des acteurs (hommes, groupes, institutions...), parties prenantes d'une situation interhumaine. L'approche compréhensive postule également la possibilité qu'à tout homme de pénétrer le vécu et le ressenti d'un autre homme (principe de l'intercompréhension humaine). »

Bien plus, la thèse aborde une étude de cas menée avec le support des matériaux à caractère qualitatif (mots, récits, etc.), « exprimant des échanges symboliques, des représentations ou des actions (avec la description de leurs contextes) » (Vander Maren, 2004, p. 66). Ainsi, l'approche qualitative prend en compte non seulement, le sens donné par les

acteurs professionnels de l'éducation, mais aussi, celui des élus locaux aux actions posées dans le contexte de la mise en œuvre de la décentralisation au Cameroun. Dans cette optique, l'étude cherche à appréhender comment le déni de l'expérience vécue dans ledit projet va entraver l'engagement professionnel des acteurs de la communauté éducative. En réalité, dans le sens de l'expérience vécue de Jodelet (2015), l'engagement ne peut se faire en situation professionnelle que si et seulement si les réponses stratégiques des acteurs de la communauté éducative sont suffisamment prises en considération dans le processus de mise en oeuvre de la décentralisation à l'éducation de base.

Par ailleurs, l'approche qualitative est justifiée en ce sens qu'elle privilégie les contextes délicats difficiles à saisir tout en suscitant une connaissance située, individuelle et émergente. Un principe important de ce paradigme est la subjectivité, le soi devenant le point de départ de toute connaissance. Ainsi, l'intervenant social va puiser sa compréhension et sa construction de l'autre en partant de lui-même. Il définit et développe cette singulière représentation de la décentralisation à l'éducation de base. Car il porte en lui cette image en se voyant à travers l'autre. Le paradoxe est que la réalisation professionnelle et l'identité professionnelle se font grâce à l'autre. Dans ce processus, il revit son cheminement identitaire au travers de l'accompagnement des acteurs professionnels. En donnant une description détaillée du phénomène et une interprétation cohérente, c'est toute la singularité de l'expérience qui est mise en relief.

Par ailleurs, la théorie des réponses stratégiques et celle de l'engagement professionnel, précédemment présentées, permettent de relever ces subtilités et nuances subjectives du vécu expérientiel des participants. Le qualitatif permet de découvrir des voies inconnues et d'écouter des voix singulières alors que, le type quantitatif relève et décrit une réalité objective, universelle et non appréhendable par nos sensibilités. Bien plus, la recherche qualitative étant bien implantée dans les sciences sociales (Anadon, 2006), elle permet la production d'une connaissance située (Rullac, 2014) et contextualisée.

En effet, l'étude étant du ressort des politiques publiques/éducatives, elle cherche à comprendre comment les acteurs de la communauté éducative s'engagent dans la mise en œuvre de l'objet de la décentralisation, surtout s'ils sont sollicités. Ce processus consiste à découvrir les stratégies de réponse permettant de mieux intervenir. Il s'agit de prendre en compte dans le processus de décentralisation à l'éducation de base, la stratégie d'acquiescement, la stratégie de compromis et la stratégie d'évitement. Cette démarche impose au chercheur une attitude phénoménologique, qui implique d'explicitier le sens et les

représentations que les élus locaux et les professionnels d'éducation ont de l'objet de la décentralisation à l'éducation de base.

Le paradigme compréhensif utilise l'attitude phénoménologique pour expliciter le sens que les hommes construisent dans leur expérience quotidienne (Pourtois, Desmet et Lahaye, 2006). Pour comprendre le processus de mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base, il convient de saisir l'ordinaire et les significations attribuées par toutes les catégories d'acteurs de la communauté éducative. L'étude a privilégié ce paradigme, pour rechercher, non plus l'explication causale, mais le sens que cette explication peut cacher (Pourtois et Desmet, 1998). Ainsi, on est arrivé à construire une compréhension des modèles de conduites relatives à un engagement professionnel dit réussi au regard du processus de mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base.

Dans cette perspective, les auteurs (Vander Maren, 2004 ; Anadón, 2006 ; Fortin et Gagnon, 2016 ; etc.) estiment que la recherche phénoménologique met l'accent sur l'étude de l'expérience de vie et de la quotidienneté ni rationalisée, ni catégorisée. Ainsi, comme l'expliquent Fortin et Gagnon (2016, p. 198), « l'étude de cas s'adapte bien aux recherches visant à découvrir le comment et le pourquoi des phénomènes ». Dans le même ordre d'idées, Poisson renchérit en affirmant que l'étude de cas vise « la compréhension en profondeur d'une situation sociale, d'un groupe de personnes, d'un individu, d'une institution, d'un phénomène particulier » (Poisson, 1990, p. 12). Ce qui suppose que la méthode de cas, ainsi axée sur le contexte naturel, habilite le chercheur à envisager le cas selon plusieurs perspectives et de façon itérative, à bonifier le corpus de données au fil de l'analyse et selon les méthodes de collecte les plus appropriées.

Ainsi, la thèse met l'accent sur le comment et le pourquoi. Le sens fait émerger un ensemble de principes permettant de comprendre l'engagement professionnel des participants à la recherche. L'ensemble de ces principes s'énonce en interactivité cognitive, intersubjectivité contradictoire et contingence générique. Le concept d'interactivité cognitive permet ici d'expliquer les dispositifs de confrontation du chercheur à son entourage, lorsqu'il s'extériorise par le dialogue et l'écrit et interagit avec les acteurs de terrain, dans le but de générer de nouvelles informations. De ce fait, la méthode qualitative s'efforce d'analyser comment un phénomène se produit et pour quelle finalité (Mucchielli, 2006).

Du coup, la recherche analyse l'organisation globale du processus de mise en œuvre des politiques publiques et ses conséquences sur la qualité de l'éducation. La démarche procède d'une double interaction : compréhensive dans un premier temps, car, le chercheur se fait interprète et miroir, puis activatrice, car, il stimule de nouveaux points de vue respectifs des

acteurs de la communauté éducative et du chercheur. Il s'agit de l'initiation à l'effet-miroir qui a pour but, selon Krief et Zardet (2013), de faire interagir les acteurs entre eux et avec les chercheurs. La présentation orale aux acteurs de terrain permet de stimuler leurs réactions et d'obtenir de nouvelles informations sur la compréhension de la situation. Acteurs de terrain et chercheurs deviennent ainsi partenaires dans l'action et coproducteurs de connaissances (p. 217).

Dans cette perspective, le sens porté à cette recherche s'actualise dans l'objectif qui est de comprendre la prise en compte des réponses stratégiques dans le processus de mise en œuvre des politiques publiques à l'éducation de base à travers les représentations sociales et la transformation de ces représentations des acteurs de la communauté éducative. Il convient dès lors d'adopter l'étude des cas.

6.2. DESCRIPTION DU SITE DE L'ÉTUDE

6.2.1. Dimension historique

Depuis le XIX^ès iècle, époque qui consacre la dernière vague des migrations, l'appellation « Bafia » désignant les populations qui habitent l'aire géographique qui abrite la ville actuelle est inexistante. En effet, les occupants de ces contrées sont composés des groupements ethniques BEKKE et BEKPAK, tous deux, venus du Noun lors des grandes migrations bantoues. Bien que l'appellation « Bafia » soit utilisée de nos jours pour désigner les populations qui occupent cette ville, elle date de la période précoloniale. Les natifs de la région s'accordent à dire que cette appellation fait son apparition au début de la colonisation allemande et résulte d'une articulation maladroite du conquérant allemand, du nom d'un vieillard autochtone nommé « Bofia » en langue locale, nom qu'il donna aux terres environnantes de la région.

Ainsi, c'est dans les années 1990 que la ville de Bafia voit la création des premières unités administratives. En 1916, une réorganisation administrative est faite, entraînant ainsi un détachement de Bafia à la subdivision de Yoko, en 1927. Ce qui a occasionné la création de la circonscription dont le chef-lieu porte le nom de cette ville. Dès 1935, un arrêté sort portant changement de dénomination des circonscriptions administratives. Ce qui en 1962 entraîne la création des inspections fédérales d'administration du centre- sud comptant six régions, dont la région du Mbam. En 1964, la dénomination des régions a changé et on parlera des

départements. C'est en 1992 que le département du Mbam et Inoubou a été créé, faisant de Bafia, son chef-lieu. De 1962 à nos jours, l'on dénombre neuf (9) communes à savoir : Bafia, Bokito, Ndikiniméki, Ombessa, Deuk, Makénéné, Kiiki, Kon- Yambetta, Nitoukou.

6.2.2. Dimension socioculturelle

Du point de vue socioculturel, l'activité économique dans la ville de Bafia est basée sur la promotion de divers secteurs d'activités où se côtoie le secteur informel. Elle compte plusieurs marchés dont le plus important est le marché périodique de Djoumba. Les mairies gèrent sous la tutelle de l'État camerounais, les affaires locales en vue de sauver le développement social, économique et culturel des politiques. Le tissu économique et commercial est fortement marqué par le commerce général. Les plus jeunes sont actifs dans la conduite des motos alors que les autres tranches d'âge de la population sont réparties dans l'agriculture et le commerce.

Sur le plan éducatif, le département de Mbam et Inoubou compte en effet 59 établissements de l'enseignement secondaire et technique dont 36 CES et lycées d'Enseignement Général et 14 Collèges d'Enseignements Techniques Industriels et Commerciaux (CETIC) et lycées d'enseignement technique. (Source : données obtenues auprès de la Délégation Départementale des Enseignements Secondaires pour le Mbam et Inoubou) contre 09 établissements d'enseignement général privé. Pour ce qui est de l'éducation de base, on dénombre une centaine d'écoles primaires publiques et privées. Cette ville bénéficie de la construction d'instituts de l'enseignement supérieur privés et des écoles de formations professionnelles à l'instar de la FASA, deux Écoles Normales des Instituteurs d'Enseignement Général (ENIEG) publiques, etc....

Cette étude s'est limitée dans les mairies, les inspections et les écoles publiques dudit département. Les futurs chercheurs pourront également étendre les études dans les autres villes du Cameroun afin de voir si l'on peut généraliser les résultats obtenus ou pas. La délimitation consiste à fixer les limites de la recherche.

6.2.3. Dimension géographique

Géographiquement, cette étude se déroule au Cameroun, dans la région du centre et plus précisément dans le département du Mbam et Inoubou, l'arrondissement dont la ville porte le nom s'étend sur la rive sud du fleuve Mbam, en bordure occidentale du plateau central

camerounais. Il couvre une superficie d'environ 370km², occupe la brèche de terres coincées entre 4° 37' et 4° 46' de latitude Nord, 11°6' et 11°18' de longitude Est. La ville de Bafia est distante de Yaoundé, la capitale politique du Cameroun de 120km. Chef-lieu du département du Mbam et Inoubou, Bafia est limité :

- au nord par le fleuve Mbam, limite naturelle avec les communes de Deuk, de Ngoro ;
- au nord-ouest par la commune de Kon Yambetta ;
- à l'est, et au sud par la commune d'Ombessa ;
- à l'ouest par la commune de Kiiki.

La ville compte trente-six (36) villages, dont quatre (4) dans l'espace urbain ; sa population est d'environ deux millions cinq (2 000 005) habitants pour une densité de 30 habitants/km². Sa population est hétérogène et issue de deux (2) cantons : le canton Ngam qui compte vingt et un (21) villages et celui de Koro qui compte quinze (15) villages. Ces derniers cohabitent avec les Beti, les Tikar Haoussa, les Bamilékés, les au-sananga, les Banen, les Yambassa, les anglophones ainsi que les autres ressortissants de la sanaga. Le christianisme est l'obédience religieuse prépondérante suivie de l'islam. La population est jeune et dominée par le sexe féminin.

➤ **Du milieu biophysique**

Située dans une zone de transition entre la forêt équatoriale et la savane son climat est subéquatorial guinéen. Ledit climat comporte 4 saisons qui rythment les activités humaines de la manière suivante :

- la grande saison sèche (mi-novembre, mi-mars).

Elle correspond à la saison des préparations des champs.

- La petite saison de pluies (mi-mars, mi- juin).

Elle correspond à la période des semailles et de l'entretien des champs.

- La petite saison sèche (mi-juin, mi-août).

C'est la période pendant laquelle les cultures céréalières et oléagineuses sont récoltées puis engagées.

- La grande saison de pluies (septembre, octobre, novembre).

Aucours de cette période, les activités agricoles sont mises en veille. C'est la période pendant laquelle les différents produits sont récoltés.

Ladite ville se caractérise par l'abondance des précipitations alternées par l'abondance de soleil. La pluviosité moyenne annuelle est de l'ordre de 1600mm et la température moyenne oscille entre 18°C et 28°C. Mais à cause du phénomène de changements climatiques, cette

répartition climatique a progressivement changé. À titre d'illustration, l'on enregistre parfois des pluies en saison sèche.

Le sol est latéritique et fertile. Le manteau d'altération est peu épais et donne naissance à des sols caillouteux sur les versants.

➤ **Du relief**

De type varié dans l'ensemble, il s'agit d'un plateau majoritairement constitué de savane où alternent de légères pentes et de petites dépressions.

➤ **De l'hydrographie**

Le réseau hydrolique du Mbam et Inoubou appartient au bassin du Mbam, affluent de la Sanaga. Il constitue le principal collecteur d'eau de Bafia et a comme affluents : -la rivière de Guen qui prend sa source de Mouken ;

-Le Borom : il est constitué de nombreux cours d'eau à savoir, Zombiron, Ritop et Nsiomboron. Ces derniers se jettent dans d'autres rivières avant de gagner le fleuve Mbam. Seules les rivières Boro, Ndong et Guesso sont orientées vers le sud et appartiennent au bassin de la Sanaga.

➤ **De la flore, faune, ressources minières et énergétiques**

Bafia est une zone de savane arbustive dont la flore est essentiellement composée d'arbustes et de hautes herbes. Quant à sa faune, la forte urbanisation est à l'origine de la rareté de la faune sauvage. Celle-ci est essentiellement constituée d'animaux comme de petits ruminants, les rats palmistes, les hérissons, etc... La faune domestique est composée d'ovins, caprins, porcins et la volaille à hauteur de 98°/°variée ou diversifiée à la consommation domestique. La seule ressource minière est constituée de sable qui est extrait des cours d'eau à l'instar du Mbam et du Guen. Bafia possède un potentiel en ressources énergétiques solaire dans la mesure où il s'agit d'une zone de savane très peu arborée.

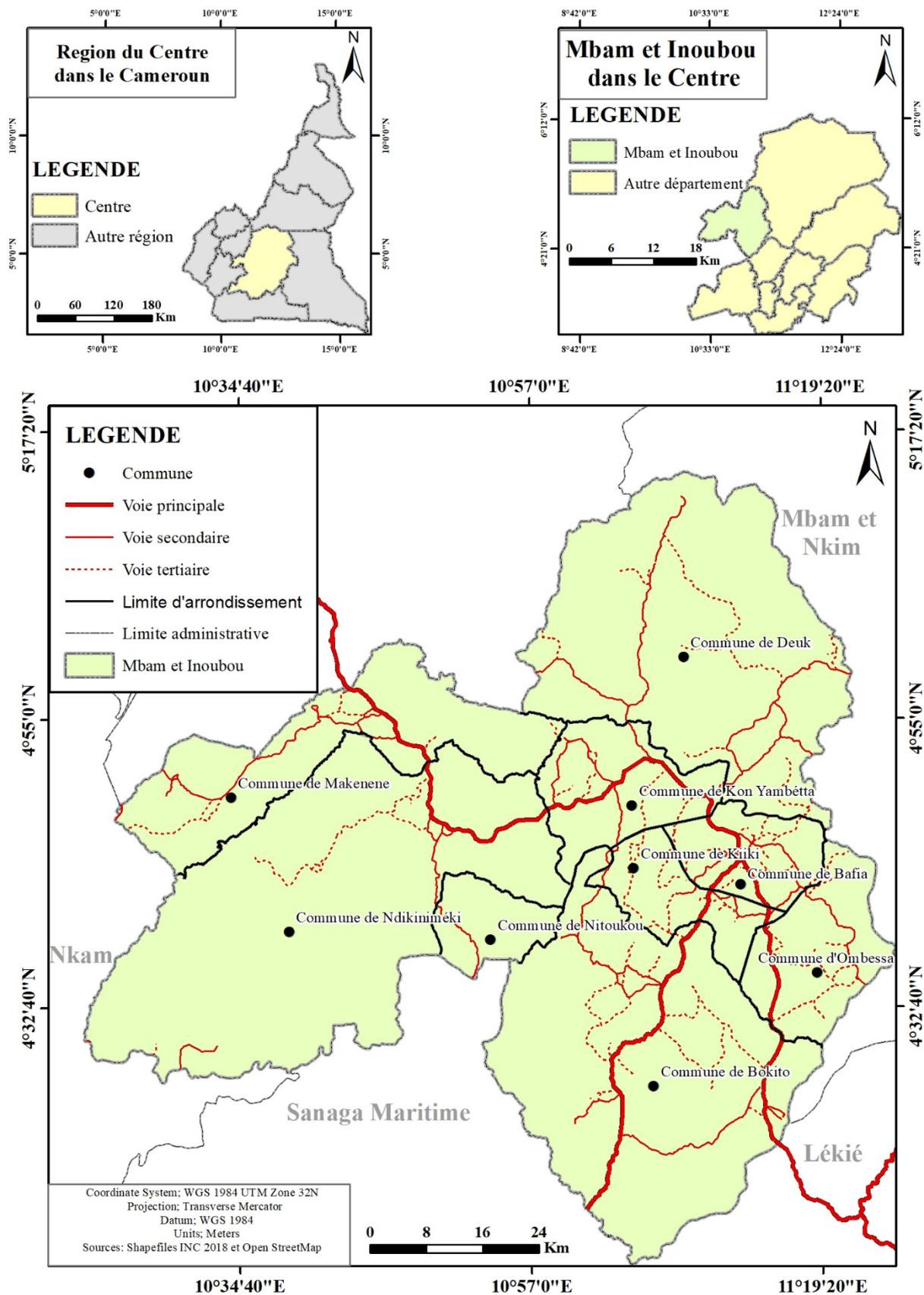


Figure 1 : Cartographie du département du Mbam et Inoubou

6.3. PRÉCISION SUR LES PARTICIPANTS

Dans cette étude, nous travaillons avec des cas sur un aspect particulier de l'identité professionnelle, qui porte sur l'engagement professionnel. Il convient alors de préciser les participants et de dire comment on a procédé pour les avoir, conformément aux objectifs de la recherche. De manière générale, les participants sont les acteurs locaux et les professionnels du système éducatif camerounais, dont l'expérience dans le métier est avérée. Il s'agit des acteurs jouissant d'une longue expérience professionnelle allant de 5-25 ans. La recherche s'est alors adressée à un groupe humain bien spécifique, composé de professionnels devant s'engager dans le processus de mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base. Ces professionnels adoptent empiriquement des attitudes de rejet, de refus, d'inhibition, de résistance, etc.

L'objectif général de cette recherche est d'examiner en quoi les réponses stratégiques dans la mise en œuvre des politiques publiques participent à l'engagement professionnel de la communauté éducative dans le processus de mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base. Cet objectif implique la saisie du mode managérial dans les politiques publiques. En effet, Oliver (1991) pense que la prise en compte de la stratégie d'acquiescement, la stratégie de compromis ainsi que celle de l'évitement, constituent des mécanismes qui affectent l'engagement professionnel dans le processus de mise en œuvre des politiques publiques. Ce choix n'est pas hasardeux, car certains acteurs de la communauté éducative, du fait de leur rôle et position, mettent en mal le processus de la décentralisation à l'éducation de base.

Dans cette perspective, la légitimité de mise en œuvre des politiques publiques tient des dynamiques propres à chaque catégorie d'acteurs et n'obéit pas nécessairement aux mêmes logiques et aux mêmes facteurs. La légitimité apparaît ici comme « un des éléments de compréhension de l'obtention de légitimité des structures publiques » (Portal et Demaret, 2018, p.2). Il s'agit d'une sorte de qualité de la relation entre une organisation et son environnement voire une articulation entre politiques institutionnelles et politiques substantielles (Lessard, 2009). En ce sens, la variété de participants trouve sa justification, puisqu'il s'agit de fournir à son environnement un compte rendu crédible et une explication rationnelle de ce qui se fait. Ce d'autant plus que les politiques publiques, expliquent Portal et Demaret (2018, p.2), « ne visent pas seulement à rendre performantes les organisations publiques, elles ambitionnent aussi de retrouver une légitimité de l'action publique vis-à-vis de leurs parties prenantes ».

6.4. CHOIX DES PARTICIPANTS

Le choix des participants renvoie ici au choix de l'échantillon. En effet, traiter de l'échantillon d'après Savoie-Zajc (2004, p. 130), c'est s'arrêter au choix des personnes invitées à faire partie de l'étude, et dans une recherche qualitative/interprétative, ce choix est intentionnel, c'est-à-dire que le chercheur identifie un ensemble de critères, provenant du cadre théorique, afin d'avoir accès pour le temps de l'étude, à des personnes qui partagent certaines caractéristiques.

L'échantillon dans la recherche qualitative est délibéré, ce qui prévaut, c'est l'expérience des événements. Le choix raisonné ou intentionnel consiste pour le chercheur, d'Après-fortin et Gagnon (2016, p.271) « à sélectionner les sites particuliers, des personnes ou des activités, dont il espère obtenir les données informatives, riches et significatives ».

Dans cette optique, compte tenu de la conduite étudiée, notamment l'engagement professionnel des acteurs de la communauté éducative, nous avons précisément appliqué la technique d'échantillonnage raisonné typique. Ainsi parmi les acteurs, nous avons sélectionné ceux qui correspondent le mieux aux objectifs de la recherche. Cette technique se fonde sur un choix raisonné fait par le chercheur (Morse 1991 ; Rousseau et Saillant, 1996). En effet, il fallait orienter la recherche sur un type de phénomène qui se distingue souvent des autres. À cet égard, il devient utile de recourir à cette technique dite typique, en choisissant les acteurs en situation professionnelle, qui répondaient aux critères ci-dessous évoqués et qui acceptaient de participer au processus d'investigation. Pour sélectionner les participants, nous avons appliqué les critères d'exclusion et d'inclusion ou encore d'admissibilité.

Étant entendu que la communauté renvoie d'après le Littré (2003) à ce qui est commun, il est intéressant de se rendre compte que, les participants à la recherche visent un objet commun qui est celui de la mise en œuvre du processus de la décentralisation à l'éducation de base ou encore celui d'un management de qualité des politiques publiques. L'intérêt ici est de se rendre compte que le processus de mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base interpelle toute la communauté éducative à des niveaux différents. L'ensemble des acteurs locaux et des professionnels de l'éducation a été ainsi repéré par l'intermédiaire des structures (déconcentrées) où ils exercent, de façon à rendre homogène le mode de sélection. Dans cette optique, les individus n'ont pas été choisis en fonction de l'importance numérique, mais en raison de leur caractère particulier. C'est sur la base de ces critères que nous avons sélectionné les participants à la recherche, qui se trouve détaillée dans le tableau ci-dessous.

Le protocole d'identification des sujets de l'étude est présenté comme suit :

1. Sexe.....
2. Âge.....
4. Profession.....
5. Ancienneté dans la profession.....
6. Fonction.....

Les participants ainsi sélectionnés sont de trois ordres à savoir : -un enseignant, -un inspecteur d'arrondissement de l'Éducation de Base, -un élu local ; deux focus group de discussion ont été organisés dont l'un pour les Directeurs d'écoles et l'autre pour les présidents de l'Association des Parents d'Élèves et Enseignants (APEE), remplissant certaines conditions. Le tableau ci-après présente les cas de l'étude (Henri, Ernest, Joëlle).

Tableau 1 : Récapitulatif et Portraits des participants

Cas	Sexe	Age	Profession	Fonction	Ancienneté	Type de service
Henri	Masculin	52 ans	Enseignant	Titulaire de classe	20 ans	Services Déconcentrés
Ernest	Masculin	61 ans	Enseignant	Inspecteur	12ans	Services Déconcentrés
Joëlle	Féminin	51 ans	Administrateur civile	Maire	05ans	Services Déconcentrés

Nous avons choisi des descriptions des sujets qui répondent à l'objectif de l'étude. L'identité des cas a été modifiée en changeant certaines informations comme le nom, ou en n'insistant pas trop sur les lieux d'habitation et les lieux de travail, mais surtout dans le but de préserver leur anonymat. Il nous a été souvent nécessaire de recontacter le participant soit au moyen du Directeur d'école, de l'inspecteur, du maire pour obtenir une information indispensable à la recherche. Cette recherche s'applique à une réalité tout à fait particulière : la vie psychologique et professionnelle d'un groupe social, ses comportements, besoins et attentes, raisons, manières d'agir et de vivre l'engagement professionnel, bref son vécu professionnel. Il s'agit des personnes qui n'adhèrent pas au processus de mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base dans le Mbam et Inoubou. Ces participants justifient d'ailleurs leurs conduites de refus par le fait qu'on ne leur a pas permis de participer de manière active au projet.

6.5. INSTRUMENT DE COLLECTE DE DONNÉES

En conformité avec la méthodologie de l'entretien semi-directif, il nous incombe de construire un guide d'entretien, afin d'assurer la cohérence des informations qui seront recueillies sur le terrain. Le guide d'entretien ici fait référence à « la liste des thèmes auxquels l'interviewer s'intéresse, thèmes sur lesquels il est susceptible d'effectuer ses relances » (Romelaer, 2005, p.112). En effet, le choix de l'entretien semi-directif dans cette étude se justifiait également par la liberté que le sujet a dans la discussion. Ainsi, l'interviewer soumet ou questionne l'interviewé sur un aspect assez large et ouvert d'une question et, il identifie la réponse de ce dernier, s'en inspire pour faire des relances et des reformulations. C'est précisément tout l'intérêt de cette méthode. Il existe un lien fonctionnel entre l'interviewer et l'interviewé. La relation ici épouse les contours qui dépendent de la nature de l'intervention. L'entretien semi-directif est utilisé ici, parce qu'on s'intéresse aux dimensions qualitatives singulières d'un problème donné, c'est-à-dire à la manière dont chaque acteur de la communauté éducative, en fonction de sa catégorie, vit le processus de mise en œuvre des politiques publiques à l'éducation de base dans le Mbam et Inoubou (Fortin et Gagnon, 2016).

À l'entretien individuel, nous avons associé les entretiens de groupe. Les auteurs (Blanchet, 2005 ; Wacheux, 1996 ; Geoffrion, 2009 ; Vander Maren, 2004 ; Baribeau, 2010 ; Fortin et Gagnon 2016, p. 322) sont unanimes que l'entretien de groupe de discussion focalisé renvoie à un type d'entrevue en recherche qualitative, qui réunit un petit nombre de participants et un modérateur pour discuter d'un sujet en particulier. Kitzinger, Markova et Kalampaliki (2004) ; Morgan (1993) estime qu'elle consiste en une technique qualitative, dont le but est de recueillir des discussions centrées sur des situations concrètes particulières, des sujets pertinents pour une recherche. Il s'agit plus précisément d'une technique d'entretien de groupe, un groupe de discussion semi-structuré modéré par un animateur. Ce dernier anime une discussion entre les membres en vue, précisent Fortin et Gagnon (2016, p. 322), « d'examiner en détail leur façon de penser, leurs opinions et leurs réactions vis-à-vis d'un projet précis ».

Cependant, de nombreux avantages semblent plaider pour le choix de cette technique. Déjà, Deslauriers (1991) avait formulé ces avantages en ces termes :

Le groupe permet aux personnes de réfléchir, de se rappeler les choses oubliées qui ne seraient pas remontées autrement à la mémoire ; le groupe agit comme autocorrecteur en permettant à la personne de modifier son jugement et de donner une opinion plus nuancée ; le

groupe peut recréer une sorte de microcosme social où le chercheur peut identifier les valeurs, les comportements, les symboles des participants (Deslauriers, 1991, p.38).

Également, Baribeau (2010) estime que l'entretien de groupe permet de voir les similarités et offre une information plus nuancée et souvent plus riche. Il faut comprendre que le groupe de discussion crée une dynamique de groupe, qui peut donner un sentiment de sécurité aux participants. Dans cette dynamique, Jérôme (2006) estime que l'ouverture des uns peut inviter la participation des autres. Aussi, Tanguay (2010) penche davantage pour cette dynamique, lorsqu'il soutient que « les éléments apportés par un participant permettent de stimuler la mémoire des autres, offrant la possibilité d'échanges dynamiques ainsi qu'une certaine validation mutuelle puisqu'il est normalement facile d'identifier les consensus et les points de désaccord » (Tanguay, 2010, p. 3).

Dans cette démarche collective, l'isolement se brise et crée par conséquent, une reconnaissance sociale de la personne et de son apport au monde professionnel. Dans le même esprit, Vander Maren (2004) avait trouvé que les entrevues de groupe constituent une variante fort intéressante. Surtout lorsque l'information recherchée est une représentation sociale, partagée par plusieurs personnes. Elle est fort utile lorsque l'on souhaite « contrôler par le groupe les représentations sociales qu'on a inférées à partir d'entrevues individuelles, et lorsqu'on veut évaluer leur poids dans la dynamique d'un groupe » (Vander Maren 2004, p. 314). Les raisons ayant présidé à cette démarche collective envisagée sont de trois ordres à savoir :

- varier les sources d'information ;
- approfondir la compréhension du phénomène à partir des regards croisés ;
- identifier les incohérences, car, quand celles-ci ne sont pas identifiées, elles deviennent des zones de conflits ou de tensions (Crozier et Friedberg, 1977 ; Carpentier, 2013).

À partir des thématiques formulées sur la base du fondement théorique de l'étude, il a été établi un protocole d'entretien. Ce protocole a été conçu en référence aux variables de l'hypothèse générale et en fonction de ce que nous attendions du discours de chaque acteur de la communauté éducative ayant participé à la recherche. Étant donné qu'il s'agissait d'un entretien semi-directif à visée de recherche, nous avons retenu les éléments les plus significatifs, pouvant favoriser l'interaction. Les thèmes principaux dudit guide qui sont au nombre de 04 ont été abordés à travers les sous-thèmes, dans le cas où ils n'auraient pas été évoqués spontanément. Les relances et les reformulations consistaient à soutenir chacun des participants dans la production de son discours, l'amener à clarifier ou à spécifier certains propos, qui semblaient pertinents pour l'objet de la recherche.

Les entretiens semi-directifs sont élaborés à l'aide d'un guide. Celui-ci est un ensemble organisé de fonctions, d'opérateurs et d'indicateurs qui structurent l'activité d'écoute et d'intervention du chercheur. Dans cette logique, le chercheur prépare quelques thématiques à l'avance, même si celles-ci ne sont pas posées de manière directe ou hiérarchisée. Le guide comprend ici, les axes thématiques à traiter, que nous présenterons de la manière suivante :

➤ **Guide d'entretien**

Le guide d'entretien varie en fonction du niveau de structuration de l'entretien. Lorsqu'il est à faible structuration, seuls les grands axes y figurent. En revanche, si le niveau est élevé comme dans le cas échéant, le guide comprend les thèmes et les sous-thèmes. Le guide se justifie également ici par la liberté que le sujet a dans la discussion. À partir des thématiques formulées sur la base du fondement théorique, il a été établi un protocole d'entretien qui se constitue d'un thème majeur et des sous-thèmes. Il était question, à travers ces différents thèmes, de s'intéresser aux raisons qui mènent les acteurs de la communauté éducative à développer un engagement désinvesti et d'envisager avec eux les responsabilités des politiques publiques.

-Le premier thème est la stratégie d'acquiescement dans la mise en œuvre des politiques publiques. Il a pour but d'amener l'acteur de la communauté éducative à parler des circonstances du processus de mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base dans le Mbam et Inoubou. Ce thème regroupe cinq sous-thèmes qui lui sont associés et qui peuvent servir de relances ou de situations de reformulation. Ainsi on a : (1) connaissance des textes de la décentralisation à éducation de base ; (2) suivi des orientations des politiques publiques pour ce qui concerne l'éducation de base ; (3) mise en œuvre des procédures de décentralisation réussies dans certaines localités à l'éducation de base ; (4) identification des différentes actions qui ont réussi ailleurs afin de les implémenter à l'éducation de base ; respect des textes de loi sur la décentralisation à l'éducation de base.

-Le deuxième thème est axé sur la stratégie de compromis dans la mise en œuvre des politiques publiques. Il est question pour les acteurs de la communauté éducative de donner au projet une conformité partielle aux demandes institutionnelles. Il s'agit de donner au projet de décentralisation un contenu clair et intelligible, réduisant ainsi l'inquiétude susceptible de se glisser inévitablement dans toute perspective de changement. À ce thème, sont associés sept sous-thèmes dont : (1) clarification des textes de la décentralisation auprès des acteurs professionnels ; (2) organisation régulière des rencontres entre les acteurs locaux et

professionnels pour identifier les besoins ; (3) descentes régulières sur le terrain pour vivre les réalités ; (4) identification et clarification en termes de besoins en enseignants, en matériel et en construction ; (5) classification des besoins par ordre de priorité ; (6) proposition des stratégies d'adaptation face aux difficultés rencontrées ; (7) débat entre les acteurs locaux et professionnels sur les modalités des tâches attendues dans le processus de la décentralisation.

-Le troisième thème fait référence à la stratégie d'évitement dans la mise en œuvre des politiques publiques. La stratégie d'évitement suppose dans ce cas des comportements opportunistes ou de diversions que peuvent adopter les acteurs de la communauté éducative pour éviter la conformité aux pressions environnementales voire institutionnelles. Cet autre thème intègre six indicateurs dont : (1) refus d'identifier les difficultés rencontrées par les acteurs professionnels ; (2) refus de débattre sur les difficultés rencontrées auxquelles font face les acteurs professionnels ; (3) non prise en compte des besoins des acteurs professionnels sur le terrain ; (4) refus d'organiser des réunions dans le but de débattre sur les difficultés rencontrées à l'éducation de base ; (5) non-identification des moyens d'action susceptibles d'être déployés ; (6) capacité à changer les objectifs prévus par les politiques publiques.

-Le quatrième thème porte sur l'engagement professionnel qui indique que les acteurs de la communauté éducative ne s'approprient pas et ne s'investissent pas quant à l'objet de la mise en œuvre des politiques publiques à l'éducation de base dans le Mbam et Inoubou. C'est ainsi que ce thème englobe trois sous-thèmes à savoir : (1) orientation du processus de la décentralisation vers des représentations partagées ; (2) ouverture vers la négociation ; (3) déploiement vers des actions durables.

Le guide proprement dit se présente de la manière suivante :

-Thème 1 : stratégie d'acquiescement dans la mise en œuvre des politiques publiques comme modalité de l'engagement professionnel des acteurs locaux.

Sous-thème 1 : connaissance des textes de la décentralisation à l'éducation de base.

Sous-thème 2 : suivi des orientations des politiques publiques pour ce qui concerne l'éducation de base.

Sous-thème 3 : mise en œuvre des procédures de décentralisation l'éducation de base réussies dans certaines localités.

Sous-thème 4 : identification des différentes actions qui ont réussi ailleurs afin de les implémenter à l'éducation de base.

Sous-thème 5 : respect des textes de loi sur la décentralisation à l'éducation de base.

-Thème 2 : stratégie de compromis dans la mise en œuvre des politiques publiques comme modalité de l'engagement professionnel des acteurs locaux.

Sous-thème 1 : clarification des textes de la décentralisation auprès des acteurs professionnels.

Sous-thème 2 : organisation régulière des rencontres entre les acteurs locaux et professionnels pour identifier les besoins.

Sous-thème 3 : descentes régulières sur le terrain pour vivre les réalités

Sous-thème 4 : identification et clarification en termes de besoins en enseignants, en matériel et en construction.

Sous-thème 5 : classification des besoins par ordre de priorité.

Sous-thème 6 : proposition des stratégies d'adaptation face aux difficultés rencontrées.

Sous-thème 7 : débat entre les acteurs locaux et professionnels sur les modalités des tâches attendues dans le processus de la décentralisation

-Thème 3 : stratégie d'évitement dans la mise en œuvre des politiques publiques comme modalité de l'engagement professionnel des acteurs locaux.

Sous-thème 1 : refus d'identification des difficultés rencontrées par les acteurs professionnels.

Sous-thème 2 : refus de débattre sur les difficultés rencontrées auxquelles font face les acteurs professionnels

Sous thème 3 : non prise en compte des besoins des acteurs professionnels sur le terrain.

Sous-thème 4 : incapacité à définir le degré de synergie entre les acteurs

Sous-thème 5 : refus d'organiser des réunions dans le but de débattre sur les difficultés rencontrées à l'éducation de base.

Sous-thème 6: non-Identification des moyens d'action susceptibles d'être déployés.

Sous-thème 7: incapacité à réorienter les objectifs prévus par les politiques publiques.

-Thème 4 : engagement professionnel des acteurs locaux.

Sous-thème 1 : orientation du processus de la décentralisation vers des représentations partagées.

Sous-thème 2 : ouverture vers la négociation.

Sous-thème 3: déploiement vers des actions durables.

6.6. DÉROULEMENT DES ENTRETIENS

Nous présenterons le déroulement empirique de la recherche, suivant l'ordre de passation de l'instrument de collecte. Il s'agit de décrire la procédure de pré-enquête et la construction du cadre des entretiens. Si comme Faulx (2010, p. 54), « le discours produit par un entretien de recherche est un ensemble complexe d'énoncés », il s'agira pour nous d'essayer de comprendre cette complexité, de l'analyser afin d'en dégager des unités intelligibles à notre conscience humaine. À cet effet, nous nous proposons d'employer une méthode issue de l'analyse de contenu. Concrètement, il s'agit d'établir une grille de lecture commune à l'ensemble du corpus de données, « permettant de coder puis de classer les données recueillies relatives aux pratiques et aux représentations » (Alami, Desjeux, et Garabuau-Moussaoui, 2009, p. 36). Il s'agissait de préciser ici le lieu du déroulement de l'entretien, les modalités données aux participants. Les formulaires de consentement sont déposés dans les établissements ou services d'attache des participants. En outre, puisqu'il est question des majeurs, nous n'avons pas eu recours à un formulaire de consentement auprès de leur chef. Chacun des participants nous donnait son avis sur la passation de l'entretien.

Enfin, le dernier formulaire du consentement éclairé était adressé à chacun des participants en personne. (cf. Annexe 2). Le cadre s'est également appuyé sur un certain nombre de commodités nécessaires pour mener un entretien. Il s'agit des commodités infra structurelles : la chaise du sujet, une table, un stylo et du papier pour noter les éléments verbaux du discours du sujet, mais surtout des commodités liées à l'éthique. Pendant l'interview, les participants ne pouvaient se servir de leur téléphone portable qui pouvait être une source de distraction. La durée moyenne des entretiens était de 1h à 1h20 minutes alors que nous avions prévu pour 02 heures. Nous nous sommes servi d'un enregistreur vocal et d'un dictaphone pour la capture intégrale des discours.

La salle de réunion de l'Inspection d'Arrondissement de l'Education de Base, la salle de réunion des élus locaux, ainsi que la salle polyvalente de l'école ont été retenues toutes les 03 pour le déroulement de ces entretiens, dans la mesure où il fallait veiller à la neutralité du cadre des échanges. Les premiers entretiens qui tenaient lieu de pré-enquête ont été effectués au début du mois de mars 2021 à l'Inspection d'Arrondissement de Yaoundé sixième, Région du centre auprès des enseignants, parents d'élèves et IAEB, puis auprès d'un élu local dudit arrondissement.

En effet, nous avons choisi les sujets qui, tout en étant typiques, c'est-à-dire répondants, aux critères préétablis, avaient déjà donné leur consentement pour faire partie de la recherche.

Les difficultés auxquelles nous avons été confrontés au cours de ces entretiens d'essai nous ont permis de redéfinir le cadre spatio-temporel de l'entretien, le guide thématique et la grille d'analyse. Mais surtout, ce pré-test nous a aidé à nous exercer au recueil manuel des données.

Les informations recueillies pendant ce premier entretien nous ont permis de jauger la pertinence des thèmes et des sous-thèmes. C'est en ce sens qu'il a permis d'évaluer l'instrument c'est-à-dire sa validité. La passation des entretiens proprement dits a débuté au mois de décembre 2021 pendant la première semaine. Le premier entretien a constitué un moyen non seulement de créer le « lieu sûr » pour mettre en confiance les participants à la recherche, dans un lieu physique, car les personnes en général sont craintives et réticentes quant à l'enregistrement des données. Ces entretiens étaient purement pédagogiques et permettaient de fixer les heures de passation des tests et surtout mettre en confiance les sujets. Les trois entretiens pédagogiques de cette étude se sont déroulés à des intervalles plus ou moins rapprochés pendant presque tout le mois de décembre 2021. Les samedis et les dimanches étaient les jours choisis par eux. En ce qui concerne la phase définitive, elle s'est déroulée du 04 au 20 décembre 2021. L'entretien semi-directif obéit à des exigences de déroulement suivantes :

➤ **L'approche et la mise en confiance**

C'est une étape qui s'était déroulée avant l'entretien proprement dit. Il était question de se présenter réciproquement, de cadrer l'objectif de l'entretien et de rassurer les participants quant à la confidentialité et l'anonymat. Avant l'entretien, nous définissons avec le participant un contrat de communication. Ceci a impliqué pour nous d'indiquer complètement et le plus clairement possible le thème et les objectifs avant l'entrevue et les rappeler en début d'entrevue. Aucun sujet parmi les trois catégories retenues n'a refusé de participer à l'entretien. Nous rappelions à notre interlocuteur qu'il était question de parler de son expérience professionnelle. Une fois que toutes ces dispositions de départ étaient prises avec le sujet, nous entamions l'entretien.

➤ **L'entretien proprement dit**

L'entretien proprement dit impose au chercheur de prendre en main l'essentiel des éléments du guide. Nous avons passé en revue l'ensemble des outils de collecte des données. Nous prenions appui sur une liste de thèmes précis à aborder, afin d'obtenir des informations auprès des informateurs. Ainsi, nous cherchions à tenir compte de l'ensemble des opérations

et/ou thématiques à aborder réparti en deux sous parties. Nous annonçons le thème, puis le sous thème sur lequel le sujet doit s'exprimer, ceci à l'aide des phrases sous forme de récit tel « parle-moi de ton expérience sur la mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base au Cameroun ». Et, au fur et à mesure de l'évolution de son discours, nous faisons usage des reformulations pour mieux orienter ses propos suivant nos objectifs de recherche et pour l'amener à nous fournir des explications ou des informations plus exhaustives.

Afin de ne pas coincer l'informateur, nous évitions de manifester une attitude de réserve méfiante à travers des questions pièges, par des reprises de ce qu'il a dit sous forme de confrontation et par des sauts incessants d'un thème à l'autre. Étant donné que cela pouvait donner à l'informateur, « l'impression qu'on veut lui faire perdre la tête pour mieux le surprendre » (Vander Maren 2004, p. 314). Nous avons observé une attitude de neutralité de manière à limiter notre influence sur les réponses du répondant. Il nous est arrivé de pouvoir changer l'ordre et l'énoncé des questions ou en ajouter pour suivre ce que nous dit l'interviewé. Le plus important est que tous les thèmes repris dans le guide soient abordés dans chaque entretien. Il y avait des sous-thèmes sur lesquels les participants n'insistaient pas beaucoup. Ce qui ne nous donnait pas l'occasion d'y revenir et nous évitait de nous substituer aux interviewés.

➤ **L'après ou la clôture de l'entrevue**

La clôture de l'entrevue est une phase importante, car c'est elle qui laisse la dernière impression à l'interviewé. Nous avons fait écouter l'entretien, pour que le participant se reconnaisse ou pas. La synthèse a permis de laisser à l'interviewé le sentiment d'avoir été entendu. Pour clore nos entretiens, nous remercions le participant pour sa disponibilité et sa franche collaboration. Ensuite, nous lui demandons s'il avait autre chose à ajouter, que nous n'avions pas pris par écrit ou par enregistrement audio. Puis, nous lui annonçons l'étape suivante de la séance de travail. Nous remercions enfin le sujet et lui faisons mi-chemin dans la cour. Il importe de préciser que pour ce qui est des entretiens, nous avons opté pour un cas par catégorie d'acteur d'éducation de base et d'élus locaux.

De ce qui précède, à travers les cas choisis à titre d'illustration, il a été possible de retenir quelques cas pour l'analyse. Les résultats que nous présentons au chapitre 7 portent sur un échantillon restreint de cinq (05) entretiens, dont deux (02) focus groups de discussion et trois (03) entretiens individuels semi-dirigés. Présentant la technique d'analyse de nos résultats (cf. grille des entretiens), nous allons rappeler les bases de la constitution des cas avant d'insister sur l'analyse des résultats.

Rappelons que l'objectif de l'étude consiste à examiner en quoi les réponses stratégiques dans la mise en œuvre des politiques publiques participent à l'engagement professionnel des acteurs de la communauté éducative dans le processus de décentralisation à l'éducation de base.

Les trois hypothèses de recherche sont les suivantes :

HR1 : La prise en compte de la stratégie d'acquiescement dans la mise en œuvre des politiques publiques de la décentralisation participe à l'engagement professionnel des acteurs de la communauté éducative ;

HR2 : La prise en compte de la stratégie de compromis dans la mise en œuvre des politiques publiques de la décentralisation participe à l'engagement professionnel des acteurs de la communauté éducative ;

HR3 : la prise en compte de la stratégie d'évitement dans la mise en œuvre des politiques publiques de la décentralisation participe à l'engagement professionnel des acteurs de la communauté éducative.

6.7. TECHNIQUE D'ANALYSE DES DONNÉES DE TERRAIN : L'ANALYSE DE CONTENUS THÉMATIQUE EN CONTINU

Dans le cadre de cette thèse, nous avons opté pour l'analyse thématique et plus précisément pour la thématization en continu. D'après Paillé et Mucchielli (2016, p. 241), la thématization en continu est une démarche ininterrompue d'attribution de thèmes et, simultanément, de construction de l'arbre thématique. Ainsi, les thèmes sont identifiés et notés au fur et à mesure de la lecture du texte, puis regroupés et fusionnés au besoin, et finalement hiérarchisés sous la forme de thèmes centraux regroupant des thèmes associés, complémentaires, divergents, etc.

Il convient de noter que le relevé des thèmes ici choisis pour la démarche de thématization en continu est celui ventilé par colonnes avec extraits des verbatim. Pour ce faire, deux consignes sont à respecter. La première est de ne pas découper le texte, l'idée étant de briser le moins possible l'unité du corpus. La deuxième permet de ne découper que là où cela est indispensable. Ces deux consignes confirment les choix méthodologiques quant à l'analyse séquentiel et aux modes d'inscription des thèmes.

D'après la littérature (Paillé et Mucchielli, 2016 ; Thiétart, 2003 ; Bardin, 2010), l'analyse thématique en continu comporte deux fonctions principales à savoir une fonction de repérage et une fonction de documentation. La première fonction concerne le travail de saisie de

l'ensemble des thèmes pertinents d'un corpus en lien avec les objectifs de la recherche. La retranscription des entretiens est menée en général à la main (Silverman, 2004). En effet, comme précisent Andreani et Conchon (2015, p.4), « elle note mot à mot tout ce que dit l'interviewé, sans en changer le texte, sans l'interpréter et sans abréviations ». En ce sens, avant de commencer l'analyse, la première étape consistait à faire l'inventaire des informations recueillies et les mettre en forme par écrit. Ainsi, la phase de retranscription a permis d'organiser le matériau d'enquête sous format directement accessible à l'analyse (Annexe 3). Ce corpus appelé verbatim représente les données brutes de l'enquête. Plutôt que de traiter les enregistrements audios, il est préférable de les mettre à plat par écrit pour en faciliter la lecture et en avoir une trace fidèle (Auerbach et Silverstein, 2003).

La deuxième fonction concerne la capacité de tracer des parallèles ou de documenter des oppositions ou divergences entre les thèmes. Dans ce cas, il ne s'agit plus seulement de repérer les thèmes, mais également de vérifier s'ils se répètent d'un matériau à l'autre et comment ils se regroupent, se rejoignent, se contredisent et se répètent. En effet, après la retranscription des entretiens, il nous a été donné de coder les textes desdits entretiens. Le processus de codage d'après Berg (2003) consiste à explorer ligne par ligne, mot par mot, étape par étape les textes d'entretiens. Lequel codage des données nécessite une clarification des catégories d'analyse. Il s'agit de décrire, classer et transformer les données qualitatives brutes en fonction de la grille d'analyse. À cet égard, Andreani et Conchon (2015) estiment qu'il n'existe aucun système automatique pour ce processus lourd et minutieux, qui est fait à la main.

D'après Andreani et Conchon (2015), « les unités de codage encore appelées unités d'analyse établissent la façon de coder les catégories d'analyse ». Ainsi, à un morceau de texte découpé, on peut attribuer comme catégorie, soit une unité syntaxique c'est-à-dire les phrases elles-mêmes, soit une unité sémantique, c'est-à-dire leur contexte d'énonciation. Dans le cadre de cette thèse, au lieu de découper le texte dans son intégralité, comme ce serait le cas d'une analyse syntaxique, nous avons choisi de nous intéresser seulement aux passages, qui avaient une signification « les idées clés ».

Une fois les données qualitatives retranscrites, il importait avant de les coder, de construire une grille d'analyse. Laquelle est composée de critères et d'indicateurs qui constituent des catégories d'analyse. À cet effet, leur choix était déterminé à l'avance en fonction des objectifs de l'étude. Nombre d'auteurs (Ghiglione, Landré, Bromberg et Molette, 1998 ; Romelaer, 2005 ; Mucchielli, 2006 ; Fallery et Rodhain, 2007 ; Bardin, 2010 ; Andreani et Conchon, 2015 ; etc.) proposent des classifications différentes de divers types d'analyses de

contenu. Dans cette gamme, Romelaer (2005) distingue plusieurs sortes d'analyses de contenu. Ainsi l'analyse de contenu peut être :

- a) « Formaté », lorsque les thèmes sont fixés avant l'entretien ;
- b) « Semi-formatée », lorsqu'une partie des thèmes est fixée avant l'entretien, mais qu'il est possible d'en découvrir de nouveaux au cours de l'analyse ;
- c) « Ad hoc », lorsque les thèmes sont identifiés dans le matériau sans hypothèses préalables ;
- d) « Cumulative », lorsque dans l'analyse d'un entretien, on repère systématiquement l'occurrence des thèmes identifiés dans les entretiens précédents ;
- e) « Complète et ad hoc », lorsqu'on identifie les thèmes de façon ad hoc, qu'on les rassemble dans un dictionnaire de thèmes puis qu'on effectue à nouveau l'analyse des entretiens avec ce dictionnaire comme clé d'analyse (Romelaer 2005, p. 123).

Dans cette étude, nous avons opté pour l'analyse de contenu « formaté », étant donné que les thèmes du guide d'entretien sont fixés avant l'enquête. L'analyse de contenu est en effet systématisée parce qu'elle s'appuie sur une grille d'analyse montée à partir des formulations théoriques de l'étude. L'analyse en continu obéit à une règle de découpage qui consiste à regrouper les propositions du texte par thèmes afin de mieux en saisir la signification.

Il est en effet question de repérer des « noyaux de sens », dont « la présence ou la fréquence d'apparition pourront signifier quelque chose pour l'objectif analytique choisi » (Bardin, 2010, p. 105). En d'autres termes, l'analyse en continu, tel qu'envisagée dans cette thèse, se situe dans le cadre des analyses logico-sémantiques qui effectuent d'après Mucchielli (2006, p. 36), « un classement logique des contenus après l'explicitation des valeurs sémantiques de ces contenus ». En ce sens, l'analyse thématique est celle qui nous est apparue se prêtant au mieux à nos objectifs de recherche.

D'après ces auteurs, l'analyse thématique suit deux démarches de thématisation : la thématisation en continu et la thématisation séquencée. Dans le cadre de notre étude, nous préférons utiliser la démarche en continu, car elle permet une analyse fine et riche du corpus bien qu'elle soit complexe et qu'elle perdure. Le recours à la technique d'analyse ne s'est pas fait de manière hasardeuse. Ce choix se justifie par le type d'instrument de collecte des données

utilisées, à savoir le guide d'entretien. Bien plus, l'étude étant du registre qualitatif, nous avons procédé à l'analyse thématique dont la thématisation constitue, expliquent Paillé et Mucchielli (2016, p. 124), « l'opération centrale de la méthode, à savoir la transposition d'un corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé, et ce, en rapport avec l'orientation de recherche (la problématique) ».

L'analyse de contenus thématique se fonde sur des unités de sens ou de signification, au lieu d'être réalisée à partir de la construction du discours. Dans cette optique, Bardin (2010) considère que l'analyse de contenu thématique consiste à découper et à classer les discours recueillis selon les unités de sens ou thèmes. Lesquelles unités de sens sont ensuite regroupées en catégories homogènes, exhaustives, exclusives, et pertinentes. Elles sont d'après Grawitz (2001, p. 560), « des rubriques significatives, en fonction desquelles le contenu sera classé ». En ce sens, comme le relèvent Milles et Huberman (2003, p. 112), « ce ne sont pas les mots, mais les significations qui nous intéressent ».

Dans cette démarche, nous ne nous contentons pas des mots pour déterminer les codes. A contrario, ceux-ci désigneront des unités de signification susceptibles de prendre des formes variées (mots, locutions, phrases, paragraphes). En l'espèce, notre attention se centrera sur la mise en évidence de codes interprétatifs. Ainsi, la procédure d'émergence s'appuie sur la démarche proposée par Milles et Huberman (2003). À cet effet, Milles et Huberman (2003) identifient trois types de codes à savoir :

- a) Les codes descriptifs qui n'en suggèrent aucune interprétation, mais simplement l'attribution d'une classe de phénomène à un segment de texte ;
- b) Les codes interprétatifs qui ne cherchent plus à décrire, mais à commencer à interpréter l'information dès la classification ;
- c) Les codes explicatifs qui définissent directement des relations de cause à effet entre les données collectées.

Pour Bardin (2010, p. 102) « le codage est le processus par lequel les données brutes sont transformées systématiquement et agrégées dans les unités qui permettent une description précise des caractéristiques pertinentes du contenu ». Ainsi, ce qui est codé c'est le thème, appelé unité d'enregistrement ou unité de signification ou encore unité de base. Dans cette perspective, l'analyse thématique a consisté à procéder systématiquement au repérage, au

regroupement et subsidiairement à l'examen discursif des thèmes abordés dans les verbatim d'entretiens. L'analyse de contenus s'appuyait sur des thèmes appréhendés ici comme « une phase condensée, sous laquelle un vaste ensemble de formulations singulières peuvent être affectées » (Bardin, 2010, p. 104). En cela, cette technique cherche à rendre compte de ce qu'ont dit les participants de la façon la plus objective possible. Il s'agissait de découper transversalement les informations issues des participants à travers les thèmes.

6.8. DESCRIPTION ET PRÉSENTATION DE LA GRILLE D'ANALYSE DE CONTENUS

L'analyse de contenus d'après Quivy et Campenhoudt (1995, p. 229) « porte sur des messages aussi variés que des œuvres littéraires, des articles de journaux, des documents officiels, des programmes audiovisuels, des déclarations politiques, des rapports de réunion ou des comptes rendus d'entretiens semi-directifs ». Il s'agit pour le chercheur de construire un système de connaissances en prenant en compte, dans le discours recueilli auprès du cas étudié, le choix des termes utilisés, leur fréquence et leur mode d'agencement, la construction du « discours » et son développement. Ainsi, la grille d'analyse thématique sur laquelle nous nous sommes basée pour exploiter les données recueillies sur le terrain a été construite à partir des formulations théoriques qui sous-tendent l'étude. Nous les avons regroupés en thèmes, sous-thèmes et indicateurs. Les thèmes ici sont les deux principales variables de l'hypothèse générale, à savoir : la prise en compte des réponses stratégiques dans la mise en œuvre des politiques publiques participe à l'engagement professionnel de la communauté éducative dans le processus de décentralisation à l'éducation de base.

Tableau 2 : modele de grille d'analyse thématique

Thèmes	Codes	Sous-thèmes	Codes	Indicateurs	Codes	Observations		
						+	-	+/-
Stratégie d'acquiescement dans la mise en œuvre du processus de la décentralisation à l'éducation de base	A	Suivi	A1	Connaissance des textes de la décentralisation à l'éducation de base	1			
				Suivi des orientations des politiques publiques pour ce qui concerne l'éducation de base	2			
				Mise en œuvre de procédure de décentralisations réussies dans certaines localités à l'éducation de base	3			
		Imitation	A2	Identification des différentes actions qui ont réussi ailleurs afin de les implémenter à l'éducation de base	4			
		Conformité,	A3	Respect des textes de loi sur la décentralisation : l'éducation de base	5			
Stratégie compromis dans la mise en œuvre du processus de la décentralisation à l'éducation de base	B	Equilibre/com-pensation	B1	Clarification des textes de la décentralisation auprès des collègues	1			
				Organisation régulière des rencontres entre les acteurs locaux et professionnels pour identifier les besoins	2			
		Pacification	B2	Descentes régulières sur le terrain pour vivre les réalités	3			
				Identification et clarification en termes de besoins en enseignants en matériel et en infrastructure	4			
				classification des besoins ordre de priorité	5			
				Proposition des stratégies d'adaptation face aux difficultés rencontrées	6			

		Négociation	B3	Débat entre les acteurs locaux et professionnels sur les modalités des tâches attendus	7			
Stratégie d'évitement dans la mise en œuvre des politiques du processus de la décentralisation à l'éducation de base	C	Dissimulation	C1	Refus d'identification des difficultés rencontrées par les acteurs professionnels	1			
				Refus de débattre sur les difficultés rencontrées auxquelles font face les acteurs professionnels	2			
		Rejet	C2	Non prise en compte des besoins des acteurs professionnels sur le terrain	3			
				Incapacité à définir le degré de synergie entre les acteurs	4			
				Refus d'organiser des réunions dans le but de débattre sur les difficultés rencontrées à l'éducation de base	5			
		Fuite	C3	Refus d'organiser des réunions dans le but de débattre sur les difficultés rencontrées à l'éducation de base	6			
				Non identification des moyens d'action susceptibles d'être déployés	7			
				Incapacité à changer les objectifs prévus par les politiques publiques	8			
		Engagement professionnels des élus locaux et des professionnels de terrain De l'éducation de base	D	Engagement avec appropriation réelle	D1	Orientation du processus de la décentralisation vers des représentations partagées.	1	
D2	Ouverture vers la négociation				2			
D3	Déploiement vers des actions durables lesquelles				3			

**CHAPITRE 7 : PRÉSENTATION ET
ANALYSE DES RÉSULTATS**

Après avoir accompli les principales tâches de la recherche et en particulier éprouvé les hypothèses de recherche, il paraît logique d'exposer ce qui a été observé. C'est la fonction que remplit ce chapitre. Celui-ci présente le vécu professionnel des participants à l'étude et l'analyse des données des entrevues. Nous présentons les principaux éléments des données recueillies à travers l'expérience vécue des acteurs professionnels trois (03) participants de l'étude. La tâche revient pour nous ici, de présenter et d'analyser les résultats en vue d'établir le rapport avec les données théoriques. Le chapitre va ainsi s'articuler sur deux grands axes : d'abord la présentation de chacun des participants, puis l'analyse des données recueillies au travers des entretiens, laquelle est réorganisée par la suite pour une meilleure appréciation des mécanismes organisationnels mis en œuvre.

7.1. PRÉSENTATION ET IDENTIFICATION DES PARTICIPANTS À LA RECHERCHE

Il était question ici de présenter les participants de l'étude à travers les données idiographiques de l'engagement professionnel des acteurs de la communauté éducative, mise en œuvre dans les organisations scolaires, au travers du processus de mise en œuvre de la décentralisation dans le sous-système de l'éducation de base. Nous avons 03 participants qui sont : Henri, Ernest et Joëlle. La présentation d'un participant s'illustre par un commentaire qui dégage le vécu professionnel de ce dernier.

7.1.1. Portrait du cas HENRI (HI)

➤ Données idiographiques et professionnelles -Masculin

-52 ans

-Enseignant

-Titulaire de classe

-20 ans

-Services déconcentrés

Le récit de vie professionnel d'Henri peut s'inscrire dans un profil de type engagé. En effet, Henri a une ancienneté générale de 20 ans dans la profession enseignante. Il subit la formation dans une ENIEG de la place comme PENIA. Après son long séjour de trois années comme élève maître à l'École Normale d'Instituteurs de l'Enseignement Général (ENIEG) de Yaoundé, niveau BEPC, il s'en est sorti avec un diplôme ; celui du Certificat d'Aptitude

Pédagogique d'Instituteurs de l'Enseignement Maternel et Primaire (CAPIEMP). Il est marié et père de cinq enfants. Il est affecté à l'école primaire publique de Kiiki depuis 2007, après avoir servi dans d'autres écoles primaires du pays. Il a vécu tour à tour plusieurs réformes sur la décentralisation au Cameroun. Aujourd'hui, Henri travaille dans son école comme Instituteur principal.

7.1.2. Portrait du cas ERNEST (ET)

➤ Données idiographiques et professionnelles -Masculin

- 61 ans

-Enseignant

- IAEB

- 12 ans

-Services déconcentrés

Dans le récit de son parcours, Ernest a une ancienneté générale de 10 ans dans la profession enseignante et une durée de 12 ans comme IAEB. En effet, Ernest après avoir exercé pendant 10 ans comme Inspecteur à l'inspection de Ntui dans le Mbam et Nkim, est affecté à l'IAEB de Bafia dans le Mbam et Inoubou depuis 2020 et prend sa retraite en 2021. Après son long séjour dans les écoles primaires, il est nommé comme Inspecteur en 2010. Ernest affirme avoir déjà tenu toutes les classes de l'école primaire. Il est très content d'avoir bénéficié de la confiance de l'État, qui a fait de lui un cadre de supervision pédagogique pendant son séjour au MINEDUB. Toutefois, il se rend compte que les politiques publiques ont bien la volonté d'innover dans le système éducatif. Mais, la dynamique managériale ne permet pas d'opérationnaliser les innovations. En effet, en tant que superviseur, il s'est souvent trouvé limité dans ses actions du fait de la non-collaboration des élus locaux. Il appréhende autrement son rôle de manager qui ne lui permet pas d'atteindre l'implémentation souhaitée de la décentralisation dans le sous-système de l'éducation de base.

7.1.3. Portrait du cas JOËLLE (JE)

➤ Données idiographiques et professionnelles- Féminin

- 51 ans

- Maire

- Administrateur
- 5 ans
- Services déconcentrés

Joëlle est élue locale depuis 2017. Elle est administrateur civil formée à l'École Nationale d'Administration et de la Magistrature (ENAM) dans la spécialisation régie financière. Elle est âgée de 51 ans aujourd'hui. Elle est mère de plusieurs enfants et mariée. Dans sa carrière professionnelle, elle jouit d'une ancienneté de 20 ans et de 5 ans comme élue locale. Grâce à son expérience avérée dans les affaires administratives, Joëlle bénéficie aujourd'hui d'une fonction d'experte dans le domaine des questions des politiques publiques. Elle travaille dans les services déconcentrés dans la commune du Mbam et Inoubou à Ombessa. Joëlle, après ses études en droit public, obtient le concours d'entrée à l'ENAM et achève sa formation d'administrateur civil deux ans plus tard.

7.2. ANALYSE DE CONTENU THÉMATIQUE EN CONTINU DES RÉSULTATS

7.2.1. De la Stratégie d'acquiescement dans la mise en œuvre des politiques publiques de la décentralisation à l'engagement professionnel de terrain de l'éducation de base et des élus locaux

Tableau 3 : Arbre thématique de la variable 1

Thème	Sous-thèmes	Extrait des verbatim
Stratégie d'acquiescement dans la mise en œuvre des politiques publiques comme modalité de l'engagement professionnel des acteurs locaux	Connaissance des textes de la décentralisation à l'éducation de base	<i>hummmm, je sais que ça existe mais ma hiérarchie n'a jamais mis ça à notre disposition (HI)</i> <i>Euuuh la connaissance des textes sur la décentralisation me semble être à la disposition de tous les administrateurs de l'éducation de base. Même si elle reste théorique de manière générale (ET)</i>

		<p><i>La connaissance des textes sur la décentralisation à l'éducation de base selon moi, ne devrait plus être d'actualité ? Mais au jour d'aujourd'hui qu'en est-il réellement ? (D4)</i></p> <p><i>Et Allant dans le même sens que mon collègue, je pense que notre mission est délicate. Et nous devons travailler en synergie avec les élus locaux et les professionnels de l'éducation de base. Raison pour laquelle la connaissance des textes sur la décentralisation est nécessaire (P2)</i></p>
	<p>Suivi des orientations politiques publiques pour ce qui concerne l'éducation de base</p>	<p><i>L'IAEB est l'organe qui censé d'assurer la transition entre les écoles et les CTD, Sauf qu'elle est impliquée très rarement (ET)</i></p> <p><i>En effet, les orientations politiques viennent de notre hiérarchie directe qui est l'IAEB et nous sommes obligés de les suivre sur le terrain en opérationnalisant avec les acteurs de terrain(D2).</i></p> <p><i>Ah oui ! la compréhension des orientations de l'Etat, surtout en ce qui concerne la décentralisation n'est pas toujours aisée. D'où il est nécessaire de les opérationnaliser afin de faciliter leur appropriation au niveau des parents. (P3)</i></p>
	<p>Mise en œuvre des procédures de décentralisations réussies dans certaines localités à l'éducation de base</p>	<p><i>J'essaye dans ma localité d'adapter les procédures de décentralisation réussies dans certaines localités. Sauf que ce n'est pas évident. Car on se rend compte que dans certaine localité les élites accompagnent les mairies à la réalisation de certaines tâches, ce qui n'est pas toujours évident ailleurs comme chez nous (JL).</i></p>

		<p><i>Je suis du même avis que mon collègue. La mise en œuvre de la décentralisation ne fait pas partie de notre agenda. Si les élus locaux et les élites ne peuvent rien faire pour l'école, nous Mme nous ne pouvons rien, car ce n'est pas avec notre petit salaire que nous allons acheter par exemple les bacs pour encore moins payer les maitres des parents(D1)</i></p> <p><i>Oui ! oui ! oui ! les élus locaux sont les représentants du gouvernement sur le terrain. De ce fait, ils doivent se rassurer que la décentralisation est effective. Ce qui revient à dire que notre rôle consiste à faire l'état de besoins et de laisser les élus locaux réagir, même si leurs actions sont parfois très lentes (P4)</i></p>
	<p>Identification des différentes actions qui ont réussi ailleurs afin de les implémenter à l'éducation de base</p>	<p><i>Ailleurs, ce sont les Maires qui recrutement des maîtres communaux, réhabilitent les bâtiments défectueux, fournissent les kits pédagogiques à avant la rentrée scolaire et en quantité suffisante, créent même des points d'eaux et construisent des latrines. Malheureusement, de telles actions ne relèvent pas du registre managérial de nos élus locaux. Ils s'en foutent des actions prescrites dans leur cahier des charges pour l'éducation de base. Nous bricolons avec ce que nous avons et pouvons(HI)</i></p> <p><i>Un effort est fait en partie et par endroit, car dans cette localité les acteurs locaux recrutent les maîtres de parents à un taux insignifiant, le manque de tables bancs sont toujours en manque dans plusieurs écoles et le paquet reçu arrivent non seulement tardivement, insuffisant</i></p>

		<p><i>parfois absents dans certaines structures scolaires. (ET)</i></p> <p><i>Nous pouvons par exemple noter dans la région de l'ouest une Synergie d'actions entre les CTD et la communauté éducative, Visites des CTD dans les écoles, prise en compte des besoins dans l'éducation de base avec des actions concrètes (D1)</i></p> <p><i>Ailleurs nous avons vu les élus locaux équiper les salles de classe et recruter des maîtres de parents. Il y en a même qui vont jusqu'à réhabiliter les Bâtiments délabrés et veillent à l'octroi des kits pédagogique à temps dans les établissements scolaires. Mais chez-nous, l'implémentation de la décentralisation n'est pas aisée, car nos élus locaux ne nous facilitent pas la tâche (P1)</i></p>
	<p>Respect des textes de loi sur la décentralisation : l'éducation de base</p>	<p><i>Le respect des textes de loi sur la décentralisation de l'éducation de base n'est pas aisé, car il y a le texte et il y a le contexte. Le respect strict de ces textes nécessite un accompagnement du gouvernement, les compétences sont transférées, mais où sont les moyens d'accompagnement ? (JL)</i></p> <p><i>Je dirai que pour moi les textes sur la décentralisation sont respectés mais en partie. Du moins le paquet minimum nous en avons chaque année mais les autres rubriques tels que les infrastructures, les locaux, le recrutement des enseignants restent en suspens. (D4)</i></p> <p><i>Le respect des textes de lois sur la décentralisation est fait en partie ? car le Maire</i></p>

		<i>fait le minimum de ce qu'il doit faire dans l'éducation, quand il veut et comme il veut. On s'attendrait à le voir plus impliqué, mais ce n'est pas encore le cas. (P2)</i>
--	--	--

Au regard de la grille d'analyse, la stratégie d'acquiescement (A) dans la mise en œuvre des politiques publiques dans le processus de la décentralisation dans le sous-système de l'éducation de base s'articule en trois sous thèmes à savoir : le Suivi (A1), l'Imitation (A2) et la Conformité (A3). Premièrement, l'imitation fait référence à la Connaissance des textes de la décentralisation à l'éducation de base (1), le suivi des orientations des politiques publiques pour ce qui concerne l'éducation de base (2) et la mise en œuvre de procédures de décentralisations réussies dans certaines localités à l'éducation de base (3). À en croire les données sur le terrain, l'on s'aperçoit que les élus locaux ne suivent pas des orientations des politiques publiques pour ce qui concerne l'éducation de base. Les discours des participants révèlent que les élus locaux (managers du projet) sont souvent comme ignorants des dits textes. En effet, les participants semblent ignorer les textes sur la décentralisation. Ils ne sont même pas au fait de l'actualité sur la décentralisation au Cameroun. En effet, les CTD semblent avoir l'information de façon hachée. A ce sujet, écoutons un participant : « En tant qu' élu local, j'ai intérêt à connaître le code général de la décentralisation de 2014, car c'est ce texte qui nous rassure sur le transfert des compétences dans la localité » (JL) (AA1-). Ils ne semblent pas avoir la capacité d'appréhender les textes dans l'ordre chronologique. Il s'avère que plusieurs restent dans l'imitation, ce qui peut être un frein pour l'efficacité des politiques publiques.

Cette stratégie d'acquiescement dans son articulation consiste à suivre des règles et des normes prises pour acquises et à répliquer des modèles institutionnels, de manière consciente ou inconsciente. Or les réponses relevant de ladite stratégie semblent floues pour la plupart des participants. La stratégie d'acquiescement nécessite la connaissance des textes de la décentralisation à l'éducation de base, une appropriation de cette politique par les acteurs locaux reste importante pour ces derniers.

À en croire ce participant, la connaissance du code général de la décentralisation est fondamentale dans le projet de mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base. Car ce dernier permet à l' élu local d'identifier le problème, les différentes actions à mener dans le management du changement dans le système éducatif. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle un autre participant s'exprime en ces termes : « Les textes sur la décentralisation, moi je les

maîtrise, car au regard de nos fonctions, nous avons l'obligation de les connaître » (P1) (AB1) + (AB2-). En effet, les CTD tiennent de la loi une panoplie de ressources qu'elles sont appelées à mobiliser sur leur territoire pour assurer leur autonomie locale. Il s'agit du droit et de la capacité effective pour les élus locaux de régler et gérer, dans le cadre de la loi, sous leur propre responsabilité et au profit de leurs populations, une part importante des affaires publiques.

Bien plus, le suivi des orientations des politiques publiques pour ce qui concerne l'éducation de base nécessite que toutes les parties prenantes s'accordent sur les missions régaliennes de tous. Il convient que le projet se réalise dans une certaine synergie entre les différents acteurs considérés dans le processus. Malheureusement, les CTD ne semblent pas s'intéresser à toutes les missions qui leur incombent, mais, les CTD ne semblent pas s'inscrire dans cette logique. En effet, les parents d'élèves reconnaissent que les orientations gouvernementales pour ce qui concerne l'éducation de base cadrent avec leurs missions. Car, explique un participant : « à cet effet, nous devons nous rassurer que la communauté éducative en particulier les parents et les élèves respectent ces orientations » (P4) (A12-).

Dans le même ordre d'idées, la mise en œuvre du processus de décentralisation à l'éducation de base réussie dans certaines localités n'est pas toujours une réalité partout. En effet, dans la dynamique managériale des projets, s'inscrire dans la qualité et dans l'efficience consiste à articuler la gestion de l'école, les liens entre les divers acteurs-chefs d'établissement, enseignants parents et élus locaux et la participation de l'école proprement dite à la mise en œuvre de la décentralisation. Malheureusement, les élus locaux ne semblent pas s'inscrire dans cette logique. À cet effet, un directeur d'école relève l'absence de la synergie dans la mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base. « La mise en œuvre des procédures est difficile, car, il n'y a pas un travail en synergie. D'une part, les CTD ne maîtrisent pas toujours leurs cahiers de charge et d'autre part, elles refusent de mettre en application ces procédures qui, parfois, peuvent nécessiter les dépenses pécuniaires » (ET) (AA13-). En effet, l'un des présidents de l'Association des Parents d'Elèves et Enseignants mentionne que les CTD ne créent pas des espaces d'échanges avec leurs partenaires du projet afin de développer ensemble les réponses stratégiques aux difficultés rencontrées par les professionnels de l'éducation sur le terrain.

Le suivi des orientations des politiques publiques comme réponse stratégique s'avère nécessaire pour la mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base. C'est ce qui peut expliquer ces propos d'un participant : « Le suivi des orientations des politiques publiques en ce qui concerne l'éducation de base est fait à notre niveau et selon nos possibilités » (D3). En effet, relativement à l'accélération du transfert effectif des compétences et des ressources aux

CTD, un certain nombre de ressources sont déjà transférées à ces entités. Il en va ainsi de la portion de la dotation générale de la décentralisation qui leur est allouée et de la création effective de la fonction publique locale. Cependant, lesdites ressources demeurent insuffisantes pour impulser un véritable développement à partir de la base. À cet effet, écoutons ce participant : « Oui, même si c'est partiel. Je me dis qu'elles sont suivies » (HI) (AB1-).

En effet, le transfert des compétences administratives influence l'amélioration de la gestion des établissements secondaires au Cameroun. La décentralisation administrative est perçue comme le fait, pour l'État, de confier la gestion d'une région, d'une commune ou d'une communauté rurale à un conseil élu. Ainsi, par rapport à l'éducation, la décentralisation paraît avoir un intérêt. En effet, la mise en place d'un processus de décentralisation suppose une stratégie prometteuse pour l'accroissement de la qualité générale de l'éducation et la réussite scolaire des élèves. C'est dans ce sens qu'un participant déclare ceci : « Le suivi des orientations gouvernementales pour ce qui concerne l'éducation de base cadre avec nos missions. À cet effet, nous devons nous rassurer que la communauté éducative en particulier les parents et les élèves respectent ces orientations » (P4). Ce qui traduit l'engagement des acteurs de la communauté éducative à adopter des stratégies d'acquiescement en suivant les prescriptions régaliennes en vigueur.

Le sous-thème 2, relatif à la stratégie d'acquiescement se structure autour d'un indicateur portant sur l'Identification des différentes actions qui ont réussi ailleurs afin de les implémenter à l'éducation de base. Au regard des données collectées sur le terrain, les professionnels de l'éducation décrivent la défaillance managériale des CTD dans le processus de mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base. En fait, les acteurs de la communauté éducative ne se sentent pas accompagnés dans le quotidien du projet de décentralisation. Écoutons à ce sujet les propos de ces participants : « Si certaines actions ont réussi ailleurs, le plus souvent c'est la force des élites qui peuvent par exemple acheter les kits pédagogiques en août pour offrir aux différentes responsables de l'école pour que l'école commence en septembre sans difficulté. Mais si cet accompagnement n'existe pas et qu'il faut attendre l'État pour l'envoi de ces Kits (Paquets minimums) en novembre ou parfois en janvier, ça devient compliqué. Madame si des efforts sont faits, il faut noter qu'il y a encore beaucoup à faire. À notre niveau, nous recensons les besoins des enseignants et nous passons aux recrutements des enseignants communaux selon la disposition de notre budget. La réhabilitation de salles de classe et la fourniture de matériels peuvent s'en suivre selon nos moyens ». (JL) (AB24-) ; « Je partage l'avis avec mon collaborateur, nous ne pouvons rien imposer à nos chefs administratifs qui sont des élus locaux, car il leur revient de mettre en œuvre leur plan d'action afin d'implémenter une nouvelle

dynamite managériale dans des écoles qui se trouvent dans le besoin comme la nôtre » (D3) (AB24-). Ceci laisse observer l'absence de synergie entre les élus locaux et les acteurs de la communauté éducative. Or l'autonomisation du système éducatif par le pouvoir local devrait permettre de diversifier davantage les politiques mises en œuvre dans les différentes localités, notamment la déconcentration, la délégation, la gestion à l'échelle de l'école, l'autogestion de l'école. De ces déclarations, il ressort une absence des relations récurrentes entre les élus locaux et les professionnels de l'éducation dans le processus de mise en œuvre de la décentralisation au Cameroun.

Pour nombre de participants, la décentralisation reste théorique au Cameroun, malgré les efforts que beaucoup consentent pour sa réalisation. À propos, écoutons ce participant : « Effectivement, mais je pense aussi qu'à mon niveau l'APEE se bat pour gérer certains problèmes auxquels l'école est confrontée » (D4). Un autre renchérit en ces termes : « HUUUUU collègue, très bien dit ! Parfois, tu fais la liste d'état des besoins, mais la réalisation des élus locaux est autre et là tu ne sais quoi faire. Pour moi la décentralisation à l'éducation de base est une théorie dont la pratique reste un mythe. » (P3). Considérés comme des acteurs passifs, ces derniers déduisent que les politiques publiques n'ont pas su identifier les différentes actions qui ont réussi ailleurs afin de les implémenter à l'éducation de base. Mais si cet accompagnement n'existe pas et qu'il faut attendre l'État pour l'envoi ces Kits (Paquets minimums) en novembre ou parfois en janvier, ça devient compliquer.

Le troisième sous-thème, qui est la Conformité s'articule au respect des textes de loi sur la décentralisation à l'éducation de base (A3). Au regard des données recueillies, les acteurs de la communauté éducative déplorent le laxisme des CTD qui se confortent essentiellement dans leur statut d'hommes politiques. L'absence de dynamisme chez ces derniers reste une réalité criarde. Car écoutons un participant « Si les élus locaux pour la plupart se contentent de leur poste essentiellement, pouvons-nous mettre en œuvre ce que nous ne possédons pas et ne maîtrisons pas ? Il est difficile déjà pour moi de comprendre dans les détails ce que c'est que la décentralisation. Je fais avec » (HI) (AC31-).

À en croire nombre de participants, les textes sur la décentralisation ne sont pas respectés. Dans l'ensemble. Écoutons ce participant qui le déplore en ces termes : « les textes sur la décentralisation ne sont pas respectés, car on en parle depuis des années. Mais comment se fait-il que jusqu' à ce jour on puisse recevoir les kits pédagogiques un mois voire 3 mois après la rentrée scolaire ? » (D1). En effet, la transformation de l'éducation de base par les politiques publiques via la mise en œuvre de la décentralisation repose sur des interactions qui créent des règles. Ces dernières permettent la communication et l'échange social, la collaboration et le

conflit, l'arbitrage et le compromis dans tout processus de changement. Malheureusement, au regard des discours des participants, le processus de régulation dans la décentralisation à l'éducation de base ne semble pas solliciter l'interaction de sujets qui doivent définir de manière collective l'orientation, l'élaboration du sens qui leur convient dans le cadre de rapports de pouvoir qui distribue l'initiative de manière inégale dans le projet de décentralisation à l'éducation de base. Ce qui rend difficile la mise en œuvre des procédures. A cet effet, écoutons ce participant : « La mise en œuvre des procédures est difficile, car, il n'y a pas un travail en synergie. Les CTD ne maîtrisent pas toujours leurs cahiers de charge d'une part, et d'autre part refusent de mettre en application ces procédures qui parfois peuvent nécessiter les dépenses pécuniaires » (ET).

Pourtant, le processus de mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base devrait relever des compromis que les acteurs de la communauté éducative trouvent entre ces logiques. Dans la mesure où, ce n'est qu'avec l'acceptation d'une régulation commune, que la réussite d'un projet sociétal est possible. Malheureusement, le projet ne semble pas impliquer une mobilisation de l'État et de toutes les composantes de la communauté éducative, autour d'une vision globale, où la décentralisation doit jouer un rôle clé. En effet, la régulation serait l'instance d'innovation qui tiendrait compte de la communauté éducative et du fonctionnement de la société camerounaise tout entière dans le processus de mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base. Les acteurs de la communauté éducative ne semblent pas se sentir sujets, encore moins acteurs du projet de la décentralisation. Ils ne contrôlent pas le milieu professionnel.

La qualité du projet de la décentralisation à l'éducation de base est tributaire de l'adhésion, mieux la participation impliquée des acteurs de la communauté éducative aux principes et conditions du processus de la mise en œuvre. Un management de qualité peut supposer la mise sur pied des mécanismes de planification et de systématisation. Ainsi, les éléments de la stratégie d'acquiescement dans le projet de mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base doivent être fournis par les élus locaux telle qu'elle est annoncée par les textes de 2019). Cependant, une politique publique déclarée ne suffirait pas pour garantir la qualité de la mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base. Le pouvoir public s'attacherait alors à dresser un bilan le plus précis possible de la politique publique effective, c'est-à-dire celle qui est réellement mise en œuvre sur le terrain à l'éducation de base. Il s'agit pour les élus locaux de s'intéresser aux principaux critères d'évaluation qui peuvent se résumer à l'efficacité interne, l'efficacité pédagogique, l'efficacité externe, l'efficience et l'équité dans le système éducatif. Malheureusement, les textes semblent rester à leur simple déclaration.

Écoutons ces propos d'un participant qui le déplore : « Je partage l'avis avec mon collaborateur, nous ne pouvons rien imposer à nos chefs administratifs qui sont des élus locaux, car il leur revient de mettre en œuvre leur plan d'action afin de l'implémenter dans des écoles qui se trouvent dans le besoin comme la nôtre » (D3)

À en croire les participants, les élus locaux sont pour la plupart des hommes politiques qui fonctionnent dans la directivité, sans mettre en œuvre les textes qui leur confèrent des compétences. Car explique un participant : « Si les élus locaux pour la plupart se contentent de leur poste essentiellement, pouvons-nous mettre en œuvre ce que nous ne possédons pas et ne maîtrisons pas ? Il est difficile déjà pour moi de comprendre dans les détails ce que c'est que la décentralisation. Je fais avec » (HI). Et à un autre de renchérir : « Pour moi, les textes sur la décentralisation ne sont pas respectés, car on en parle depuis des années. Mais comment se fait-il que jusqu'aujourd'hui on puisse recevoir les kits pédagogiques un mois voire 3 mois après la rentrée scolaire ? » (D1). Ceci laisse penser qu'il n'y a pas eu d'experts en management de projets pour planifier et définir le cahier des charges adéquat pour l'implémentation de la décentralisation à l'éducation de base.

Dans la dynamique de management de projets, le processus de planification et de systématisation consiste à recueillir et à s'appropriier auprès des différents acteurs pertinents des localités concernées, des informations disponibles par rapport à chacun des critères d'évaluation susévoqués. La planification doit être élaborée en collaboration avec les partenaires techniques et financiers, permettant ainsi au pouvoir public de fournir une vision claire et cohérente de ses politiques, de ses priorités et de ses objectifs en matière d'éducation. Or, le déficit de planification et d'expertise de la part des élus locaux plonge le projet de décentralisation dans un échec qui se traduit par le retard accusé dans le transfert de compétences dont disposent ces derniers. D'où cette déclaration d'un participant : « Pour moi, je dirais non. Les textes sur la décentralisation ne sont pas respectés. On ne peut pas passer toute une année dans une école sans voir les actions des élus locaux. Ils vont transmettre les souffrances de la communauté éducative au gouvernement comment ? » (P4).

Des développements précédents, il semble se dégager du processus de mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base au Cameroun, une tendance à progressivement se conformer aux orientations internationales (Rapports de suivi de l'EPT). On peut d'ailleurs déplorer cette situation qui n'est pas sans mettre en exergue le caractère artificiel de la mise en œuvre de la décentralisation vécue au Cameroun. Il n'y a que mimétisme ; un tel comportement à outrance de la part des pays africains, semble justifier la portée politique prépondérante des Documents de Stratégies Sectoriels d'Education (DSSE). Ainsi, dans la pratique, la

planification ou la systématisation exige un effort d'opérationnalisation. Elle permet de fournir les bases d'un cadre susceptible d'orienter véritablement la stratégie de mise en œuvre des politiques publiques, en fonction de résultats à atteindre. Ce qui revient à dire que le suivi, l'imitation et la conformité dans le processus de mise en œuvre des politiques publiques *de la décentralisation* à l'éducation de base sont une réalité sur le terrain via les élus locaux et les professionnels. On en conclut que HR1 est confirmée.

7.2.2. De la stratégie de compromis dans la mise en œuvre des politiques publiques de la décentralisation à l'engagement professionnel des acteurs de terrain et des élus locaux

Tableau 4 : Arbre thématique de la variable 2

Thème	Sous-thèmes	Extrait des verbatim
Vi 2 : stratégie de compromis dans la mise en œuvre des politiques publiques comme modalité de l'engagement professionnel des acteurs locaux	Clarification des textes de la décentralisation auprès des collègues	<p><i>vraiment, comment puis-je clarifier les textes sur la décentralisation alors que je ne les ai jamais lus ? je suis ignorant et je vais partager mon ignorance comment ? (HR)</i></p> <p><i>Les professionnels de l'éducation connaissent quelques bribes des textes de la décentralisation. Il serait inutile pour que passions notre temps à leur expliquer, car ça peut les irriter davantage. Raison pour laquelle nous clarifions uniquement au niveau des directeurs d'écoles qui peuvent à leur tour le faire le faire au niveau des enseignants (ET)</i></p> <p><i>Oui, La clarification des textes de la décentralisation auprès des acteurs professionnels, je peux même le faire, mais alors pour quelle finalité ? (D1)</i></p> <p><i>D'après mon observation, ces élus locaux adoptent pour la plupart des postures de politiciens pure et simple. Ils sont ébranlements éloignés des acteurs de terrain. (P3)</i></p>
	Organisation régulière des rencontres	<p><i>Non non, à mon humble avis, c'est le gouvernement qui doit se rassurer que les acteurs professionnels et les CTD ont des textes sur la descente et doivent se rassurer que ceux-ci comprennent leur contenu. (HR)</i></p>

	<p>entre les acteurs locaux et professionnels pour identifier les besoins</p>	<p><i>Une fois l'an, nous faisons les descentes dans certaines écoles afin de toucher du doigt certaines réalités. Mais en cas d'indisponibilité nous pouvons envoyer un conseiller municipal qui nous rendra compte. En effet, C'est alors pendant cette rencontre dite administrative que nous relevons dans les détails les différentes difficultés de chaque secteur et par école. (JL)</i></p> <p><i>Je sais qu'une fois l'an, le maire ou son représentant fait une descente dans le but d'identifier les besoins de l'école, mais les rencontres régulières n'existent pas (D2).</i></p> <p><i>Nous passons le temps à identifier avec les directeurs d'école et les enseignants des besoins inhérents au bon fonctionnement de l'école, mais ils ne sont jamais une préoccupation pour ces élus locaux qui sont pour la plupart des hommes politique (P1).</i></p>
	<p>Descentes régulières sur le terrain pour vivre les réalités</p>	<p><i>Non, ils ne le font jamais ; car les élus locaux reçoivent de nous l'état des besoins de chaque école. Et malgré cette réception, rien ne change, car les CTD font à leur tête. D'où la non importance de ces rencontres (HR)</i></p> <p><i>Les CTD font des descentes une fois l'an, ce qui est insignifiant. Car le plus souvent après leur passage, aucune action n'est posée. Or en se frottant aux réalités que nous endurons, les CTD peuvent changer leur façon de nous gérer. (D1)</i></p> <p><i>je crois que des échanges réguliers avec les acteurs de la communauté éducative seraient des moyens idoines pour booster le changement qui est l'une des finalités de la décentralisation à l'éducation de base, à l'exemple du recrutement massif des enseignants, de l'octroi suffisant et à temps du kit pédagogique. (P2)</i></p>
	<p>Identification et</p>	<p><i>Oui, le travail est fait à notre niveau. Nous recensons les besoins en personnel sur le terrain en infrastructures et les soumettons</i></p>

	<p>clarification en termes de besoins en enseignants en matériel et en infrastructure</p>	<p><i>au niveau des acteurs locaux. Mais il faut le reconnaître que quelques actions posées n'ont aucun lien avec le travail fait en amont (ET).</i></p> <p><i>Les conseils municipaux nous aident le plus souvent à s'enquérir des besoins des écoles de sa localité et nous les transmettre. Car nous sommes très occupés ailleurs. Mais les besoins réguliers concernent, le matériel, le recrutement des enseignants, la réhabilitation des salles de classe et les kits pédagogiques (JL).</i></p>
	<p>Classification des besoins ordre de priorité</p>	<p><i>La classification des besoins par ordre de priorité selon moi n'est pas nécessaire. Car même si l'on se rend compte que le besoin en enseignants est criard que celui des infrastructures, à l'analyse, les élus locaux font à leur tête et ne satisfont pas à nos besoins prioritaires. Nous nous plaignons de la non prise en compte de la priorité de nos besoins mais hélas. Mais que faire ? (ET)</i></p> <p><i>Lors de cette présentation des besoins, nous les classons par ordre de priorité comme suit : Manque d'enseignants La réhabilitation des salles de classes, manque de matériels Le manque de matériels(DI)</i></p> <p><i>Je suis du même avis, car nous sommes souvent obligés d'engager nous-mêmes des enseignants des parents que nous rémunérons par les frais d'APÉE. Pourtant, cela relève bel et bien des compétences transférées aux CTD (P4).</i></p> <p><i>Moi je pense que le plus important ici, c'est l'intérêt que les élus locaux apportent à la qualité de l'éducation qui est la finalité de la mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base (P2).</i></p>
	<p>Proposition des stratégies d'adaptation face aux</p>	<p><i>Je propose que les maires aient la chose éducative en priorité ; qu'ils satisfassent à nos besoins ; qu'ils tiennent compte des priorités de nos besoins ; qu'ils nous rencontrent pour actualiser nos états de besoins (HR)</i></p>

difficultés rencontrées		<p><i>Moi, je propose que la décentralisation soit effective. et que les maires s'occupent totalement des enseignants recrutés afin d'éviter les frustrations sur le terrain. Aussi, il faut identifier peut-être un besoin par an et passer à son implémentation. Que d'identifier tous les besoins et faire des promesses qui n'aboutiront jamais. (D4)</i></p> <p><i>Je crois pour ma part que les élus locaux doivent développer des stratégies de management qui leur permettent de solliciter la collaboration, la participation voire l'implication active de toute la communauté éducative pour prendre des décisions délibérées et consensuelles dans le processus de mise en œuvre de la décentralisation. Car, ils n'ont pas le monopole de la connaissance ou de la sagesse (P2)</i></p> <p><i>Mon collègue tu as pleinement raison ! l'ignorance de leur mission les conduit à adopter des postures de politiciens pur et simple. Et de ce fait, ils ne s'intéressent pas aux besoins des écoles. Pourtant selon leur cahier des charges, les CTD doivent recruter les enseignants ; construire des bâtiments, les équiper en termes de table-banc, installer des points d'eau, construire des latrines ; etc. mais, le fait qu'ils abandonnent tout à l'APEE, ne favorise pas l'éducation des élèves. (P3)</i></p>
Débat entre les acteurs locaux et professionnels sur les modalités des tâches attendus		<p><i>Nous recevons les injonctions de la part des élus locaux. Ce qui revient à dire qu'il n'y a pas vraiment de débat entre nous. En effet, les acteurs locaux agissent comme ils veulent et quand ils veulent. Nous ne sommes pas très pris en compte dans leurs actions posées à l'éducation de base (ET)</i></p> <p><i>À mon avis, les élus locaux agissent à leur tête sans aucune considération pour les dispositifs de management organisationnel. Et suppose que cela relève de l'ignorance qu'ils accusent dans le domaine (P1)</i></p>

		<p><i>C'est vrai que la logique managériale voudrait que le processus de décentralisation fasse l'objet de co-analyse, de co-construction et de co-pilotage. Malheureusement, nous ne sommes pas très pris en compte dans leurs actions posées à l'éducation de base. (P4)</i></p>
--	--	--

La stratégie de compromis (B) dans la mise en œuvre des politiques publiques à l'éducation de base articule l'équilibre/compensation (B1), la pacification (B2) et la négociation (B3). L'équilibre/compensation considéré comme le premier indicateur de la stratégie de compromis suppose deux actions principales que sont la clarification des textes de la décentralisation auprès des collègues (B1) et l'organisation régulière des rencontres entre les acteurs locaux et professionnels pour identifier les besoins (B12). Des données recueillies sur le terrain, il ressort que les CTD ne s'investissent pas dans la clarification des textes auprès des acteurs de terrain à l'éducation de base. Ils ne semblent pas maîtriser leur rôle dans la clarification des textes régaliens, mais plutôt surpris parfois par leurs tâches régaliennes. Écoutons cet élu local « *Hummmmm, dans nos fonctions régaliennes, je ne pense pas qu'il est de notre ressort de clarifier les textes auprès des professionnels de terrain de l'éducation de base. Chacun doit chercher à s'informer et nous pouvons expliciter les zones d'ombre. Aussi, les sources d'information sont nombreuses et je sais que chacun doit chercher à s'informer et tout au moins informé par certaines personnes, les médias* » (JL) (B11-). À en croire les données sur le terrain, l'on s'aperçoit que les élus locaux ne procèdent pas à l'équilibre voire la compensation dans le processus de la décentralisation. Ils ne semblent pas mettre en œuvre le leadership en tant que responsabilité commune de l'accroissement et de la qualité des processus des politiques publiques dans le système éducatif. Pourtant le déploiement leadership ne dépend pas d'une seule personne.

En effet, dans la dynamique du processus de mise en œuvre de la décentralisation, le leadership doit correspondre plutôt à l'aboutissement d'un processus collectif social, dont l'accomplissement est subordonné à la participation impliquée de tous les groupes d'acteurs pertinents, pour la réalisation de l'objectif du projet. Or, les élus locaux semblent ignorer quel traitement et la circulation de l'information, mais aussi la cohésion et la coordination du groupe sont déterminants dans le management de projets. Ils sont loin d'assumer leur responsabilité dans le processus du projet de décentralisation. La responsabilité qui renvoie au fait qu'un élu

local réponde de ses actes afin de faire face aux acteurs de la communauté éducative en général et au système éducatif en particulier. Un élu local responsable a la faculté de faire et tenir des promesses, c'est-à-dire de disposer par anticipation de l'avenir du projet de décentralisation. D'où cette déclaration d'un participant qui déplore cette défaillance en ces termes : « *Euuuh ! En principe, les élus locaux sont supposés clarifier et expliciter les textes sur la décentralisation auprès des acteurs professionnels de l'éducation. Mais, il est difficile de vivre de telles actions de leur part* » (P2) (B11-). Tout laisse croire qu'aucun acteur ne sait avec exactitude à qui revient la tâche de la clarification des textes. Car, explique un participant : « *La clarification des textes de la décentralisation auprès des acteurs professionnels ne fait pas partie de nos fonctions administratives ni pédagogiques* » (D4). Or, sans clarification des textes, comment envisager la réussite du projet de décentralisation qui doit s'appuyer sur des règles et normes ?

La même défaillance managériale semble se poursuivre, en ce sens que des conduites observées chez les élus locaux rendent difficile la l'organisation régulière des rencontres avec les professionnels afin d'identifier les besoins inhérents au projet. Se pose alors le problème de l'ingénierie de projet qui nécessite au préalable une analyse de besoins. En effet, comme relève pour le déplorer un participant, « *Huum ! Là encore c'est quelque chose d'inexistant ! Je n'ai jamais assisté à une rencontre organisée entre les acteurs locaux et professionnels pour identifier les besoins. Non, Non. Pourtant nous n'attendons que ça. Il se limite à la seule collaboration avec l'inspecteur et lorsque l'inspecteur ou le directeur ne s'entend pas avec le maire, l'école est délaissée* » (P2) (B12-). À en croire les données du terrain, les CTD semblent ignorer que la mise en œuvre du projet de la décentralisation implique de partir d'un diagnostic, voire d'une analyse de la demande. Ce qui revient à dire que l'identification des besoins avec les professionnels de l'éducation devrait être considérée comme un préalable nécessaire au plan de mise en œuvre des politiques publiques et désignée comme recouvrant des pratiques et des choix hétérogènes des différentes parties prenantes. Malheureusement, les CTD semblent se contenter de leur statut d 'homme politique. A propos, écoutons ce participant, « *Les maires se plaisent beaucoup plus à jouer leur rôle politique que social. Ils ne gèrent pas les enseignants. Pourtant, nous attendons ce genre d'initiative de leur part* » (HI) (B12-).

Le sous-thème 2 relatif à la stratégie de compromis via la pacification s'articule en quatre indicateurs : Descentes régulières sur le terrain pour vivre les réalités (1) ; Identification et clarification en termes de besoins en enseignants, en matériel et en infrastructures (2) ;

classification des besoins par ordre de priorité (3) ; Proposition des stratégies d'adaptation face aux difficultés rencontrées (4).

Au regard des données collectées sur le terrain, les professionnels de l'éducation décrivent, les élus locaux ignorent ne viennent pas voire, encore moins, ne touchent pas du doigt les réalités du quotidien professionnel des acteurs de la communauté éducative. Écoutons à ce sujet les propos de ces participants :

« Comme nous l'avons dit plus haut, les CTD envoient parfois les conseillers municipaux leur servir de relais. Il faut noter qu'ils sont beaucoup plus des hommes politiques. Ils ne s'intéressent aux professionnels de l'éducation de base qu'à période des élections. Mais je pense que c'est par ignorance, car la décentralisation est un concept qui intègre les CTD dans la gestion de certains aspects de l'éducation, ce qui nécessite de leur part une connaissance des réalités du terrain » (ET) (B22-); *« C'est très vrai ce que dit mon collègue, mais malheureusement ils sont beaucoup plus des hommes politiques qui ne s'intéressent des professionnels d'éducation de base qu'en période des élections municipales pour des raisons électoralistes »* (P3) (B22-). Pourtant, dans la perspective managériale de la décentralisation, des rencontres régulières permettrait aux managers (CTD) et acteurs de la communauté éducative de faire de la gestion des réalités de la décentralisation sur le terrain, un objet de Co-analyse et de co-construction. En effet, les CTD/managers devraient aborder la mise en œuvre du processus de la décentralisation dans une logique de l'ingénierie du projet. Il s'agit de la démarche qualité, qui suppose d'adopter une démarche de collaboration. Cette dernière favoriserait la participation active d'un ensemble d'acteurs (élus locaux et acteurs professionnels de l'éducation). Car, les compétences dont sont investis les élus locaux les disposent fort opportunément à ce rôle. C'est d'ailleurs ce que corroborent ces propos d'un participant *« Je pense que dans leur rôle, les CTD investissent des compétences qui les autorisent à être proches des acteurs de terrain pour la mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base. Non, jamais »* (P1) (B23-). D'où l'absence de synergie entre les élus locaux et les professionnels de terrain de l'éducation de base voire la communauté éducative dans tout son ensemble. Or, la collaboration joue la synergie d'une conscience individuelle unique et de l'intelligence collective du tout en interaction.

Dans le même ordre d'idées les chefs d'établissements voire les professionnels de terrain convergent avec ce dernier, tout en s'exclamant réellemant sur le rôle des CTD dans l'identification et la clarification en termes de besoins en enseignants en matériel et en

infrastructures : « *L'identification et la clarification en termes de besoins en enseignants, en matériel et en construction est faite lors de la première tournée du maire. Nous présentons à cet effet la structure et nous mettons à leur disposition nos besoins* » (D4) (B24-). Cette attitude laisse percevoir la négligence, voire l'indifférence des CTD vis-à-vis du devenir de l'éducation de base au Cameroun. De cette manière, les CTD sont loin d'adopter des attitudes et des comportements caractérisés de responsables dans le processus du projet de décentralisation à l'éducation de base. Ils ne s'impliquent activement dans l'encadrement des acteurs de la communauté éducative afin de leur assurer une professionnalisation de qualité.

L'indifférence des élus locaux semble laisser les acteurs de la communauté éducative dans le désarroi. En effet, les besoins sont énormes et se font ressentir à tous les niveaux. Mais, les élus locaux ne semblent pas procéder à une catégorisation, voire un ordonnancement pour résolution desdits besoins. Car, expliquent ces participants : « *Euh, vraiment je ne sais quel ordre donner pour cette classification. Etant donné que tout est important et urgent. Car, nous sommes peu d'enseignants, le matériel est insuffisant, les bâtiments sont délabrés. Vous me comprenez !* » (HI) (B25-) ; « *On ne doit pas se voiler la face. On peut bien dire qu'il y a un manque criard d'enseignants, que les bâtiments sont délabrés et nécessitent une réhabilitation, le kit pédagogique arrive vers la fin du premier trimestre et en nombre insuffisant, il faut le point d'eau, les toilettes. À votre avis qu'est-ce qui est crucial et qu'est-ce qui est périphérisable pour le bon déroulement d'une année scolaire ? Dites-nous !* » (P1) (B25-). Ainsi, les CTD ne semblent pas maîtriser leur cahier des charges dans le processus du projet. Pourtant, être reconnu comme un leader est un point déterminant pour le succès de la mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base. Ils perdent ainsi leur crédibilité auprès des parties prenantes. Alors que la capacité des élus locaux d'être proches des professionnels de terrain via des descentes régulières, co-analyse des besoins et leur hiérarchisation par ordre de priorité, avec un suivi approprié, feraient d'eux non pas des managers de projet ordinaires, mais de véritables meneurs qu'on n'écoute, qu'on respecte. Ils semblent ignorer qu'un leader c'est quelqu'un qui délègue et accompagne son équipe au quotidien en laissant à chacun une large autonomie.

Ce déficit managérial ne favorise pas la proposition des stratégies d'adaptation face aux difficultés rencontrées par les élus locaux (6). À ce sujet écoutons ce participant dans ses plaintes : « *Les difficultés rencontrées sont d'ordre managérial. L'IAEB ne peut rien suggérer ou encore moins imposer aux acteurs locaux, car ce sont nos patrons. Le véritable problème, c'est l'administration muette, nous ne savons pas ce qu'ils pensent, nous ne savons pas quel*

est leur plan d'action. En un mot nous ne travaillons pas en synergie » (ET) (B26-). En effet, la gouvernance de la décentralisation devrait reposer sur un réseau collaboratif, participatif des acteurs de la communauté éducative, à la recherche des meilleurs compromis. Dans ce cas, il ne serait plus question pour les pouvoirs publics de se livrer aux pratiques qui caractérisent l'organisation hiérarchique traditionnelle c'est-à-dire la verticalité. Les élus locaux donnent l'impression que dans le processus de mise en œuvre de la décentralisation, les directives viennent d'en haut (top down) et que les responsabilités d'exécution sont assumées en bas tout en suivant des règles élaborées, formelles et impersonnelles.

Bien plus, ce sont les professionnels de l'éducation qui s'attèlent à faire de proposition en termes de stratégies pour l'amélioration du management du projet de la décentralisation. Écoutons ces participants à ce sujet : « Nous proposons que Les maires doivent recruter les enseignants. Le fait qu'ils abandonnent l'APEE à recruter ne favorise pas l'éducation des élèves. Aussi, ils doivent développer des stratégies de gestion où ils impliquent la communauté éducative, car, ils n'ont pas le monopole de la sagesse et surtout travailler en collaboration avec les directeurs d'écoles qui vivent le jour le jour les réalités du terrain » (D1) (B26-) ; « *Je dirais aussi que davantage, les maires doivent recruter les enseignants ; impliquer des élites, collaborer avec l'APEE et toute la chaîne éducative. En effet, le maire doit faire du recrutement des enseignants et la fourniture en matériel, ses priorités. Les maires doivent collaborer au jour le jour avec les professionnels à l'éducation, car ça leur permettra d'actualiser les fichiers des besoins des écoles. Bref, il s'agit de collaborer à suffisance avec la communauté éducative pour adapter les stratégies appropriées aux difficultés rencontrées* » (P4) (B26-). À la compréhension de ce discours, tout laisse croire que dans le projet de mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base, les pouvoirs publics ne semblent pas capables de construire et de porter une politique éducative. Pourtant, ils devraient apparaître comme des leaders crédibles et s'appuyer sur des processus du leadership, pouvant conduire à l'engagement professionnel des acteurs de la communauté éducative et générer ainsi la transformation de l'identité professionnelle de ces derniers. À en croire les déclarations des participants, force est de réaliser que dans le processus de mise en œuvre de la décentralisation, le leadership transactionnel est absent. Alors que ce leadership doit se baser sur la relation entre le leader (élu local) et son équipe (les acteurs de la communauté éducative) sur un échange, comme la clarification des textes dans le leadership transformationnel. Car, un engagement réciproque existe entre le leader et les membres du groupe, les menant tous à un niveau plus élevé de motivation.

Le troisième sous-thème qui est la Négociation se structure autour du Débat entre les élus locaux et professionnels de l'éducation sur les modalités des tâches attendues dans le projet de décentralisation à l'éducation de base (7). Au regard de la grille d'analyse, l'un des indicateurs est le débat entre les élus locaux et professionnels de l'éducation sur les modalités des tâches attendues (B3). La problématique de la négociation permanente semble être d'une contribution louable, en ce sens qu'elle porte sur la façon dont peut être abordé le processus de décentralisation favorisant des débats entre les élus locaux et professionnels de l'éducation sur les modalités des tâches attendues dans le processus de mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base au Cameroun (B37-). Mais, suivons ces plaintes d'un participant : « *Je pense qu'il n'y a pas de débat à faire, car nous sommes des hommes politiques et chacun est dans son domaine. Si nous allons vers les professionnels pour ça il se diront que nous nous prenons la tête. C'est l'Etat, au travers de ses représentants (sous-préfet, le préfet par exemple qui peut initier ces débats et nous inviter tous* » (JL). Cette déclaration implique qu'on ne peut imposer un programme précis simplement par accord des volontés individuelles. En effet, les volontés des différents groupes d'acteurs ne doivent pas être considérées comme une somme des volontés individuelles des élus locaux, dans le processus du projet, mais plutôt comme un « tout » des volontés. D'où, la mise en œuvre du projet de la décentralisation implique la négociation permanente entre les élus locaux et les acteurs de la communauté éducative.

Du moins, le processus de mise en œuvre de la décentralisation ne saurait se réaliser par décret. En effet, les élus locaux pourraient tenir compte du fait que, les différents groupes d'acteurs ont des croyances et des convictions différentes, vis-à-vis du projet. Les acteurs de la communauté éducative ne sauraient tous avoir la même opinion vis-à-vis de l'objet de la décentralisation envisagée par les pouvoirs publics. En effet, comme le relève si bien un participant, « *Normalement, s'il y avait débats entre CTD et les professionnels de l'éducation, certains problèmes vécus régulièrement dans les écoles n'arriveraient pas. C'est le cas par exemple, lors de la remise du paquet minimum, les directeurs et enseignants ont saisi le préfet en se plaignant de la quantité dudit paquet qui, selon eux ne pouvait pas couvrir l'année. Le préfet a instruit aux maires de revoir la quantité. En effet, les maires gèrent les écoles unilatéralement voire par affinité. Ils le font selon leur convenance* » (P2) (B37-).

Dans le contexte actuel de rationalisation et de flexibilisation des modes de gestion, le processus de mise en œuvre de la décentralisation doit se donner les moyens de comprendre la formation des stratégies, de manière à reconnaître tant l'unité de la société camerounaise que l'éclatement des actions individuelles et collectives, qui font qu'elle existe. Ce qui fait qu'au

sein du développement du projet de la décentralisation, chaque catégorie d'acteurs a le pouvoir de bloquer son déroulement ou plus subtilement de le vider sémantiquement de sa substance. La négociation avec les professionnels de l'éducation constitue alors une condition forte de leur participation impliquée voire leur engagement avec appropriation réelle, et par ricochet à la transformation de leurs pratiques, voire au processus de mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base. Dans la logique du compromis, il importe pour les pouvoirs publics d'entrer dans un système délibératif avec une variété de parties prenantes enracinées, soit dans la démocratie représentative, soit dans la démocratie participative. Car, toutes les parties prenantes doivent travailler ensemble pour co-analyser, co-construire des décisions de mise en œuvre de la décentralisation, orientées vers l'intérêt général de la société camerounaise toute entière.

Or, les CTD ne sont pas dans la logique de travailler en collaboration dans le projet de la décentralisation à l'éducation de base. Ils sont incapables d'inciter les professionnels de terrain à parler de leurs préoccupations et/ou de ce qu'ils envisagent de mettre en place. Ce qui revient à dire que la compensation, la pacification et la négociation dans le processus de mise en œuvre des politiques publiques à l'éducation de base n'est une réalité sur le terrain. Dans la mise en œuvre des politiques publiques à l'éducation de base au Cameroun, la stratégie de compromis n'est pas prise. Ce qui entrave l'engagement professionnel des acteurs locaux dans le processus du projet de mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base. On en conclut que HR2 est confirmée.

7.2.3. De la stratégie d'évitement dans la mise en œuvre des politiques publiques de la décentralisation à l'engagement professionnel des acteurs et des élus locaux

Tableau 4 : Arbre thématique de la variable 3

Thème	Sous-thèmes	Extrait des verbatim
Vi 3 : stratégie d'évitement dans la mise en œuvre des politiques publiques comme modalité de l'engagement	Refus d'identification des difficultés rencontrées par les acteurs	<i>Ils ne le font pas. Nous ne sommes jamais consultés pour quoi que ce soit. Les maires ne sont jamais venus vers nous pour savoir ce que nous avons comme préoccupations professionnelles (HI).</i> <i>Nous avons dit plus haut que nous faisons la tournée sur le terrain une fois l'an pour identifier les besoins. Mais est-ce que l'identification de ces besoins est importante</i>

<p>professionnel des acteurs locaux</p>	<p>professionnels.</p>	<p><i>lorsque des années après rien n'est fait ? Quelque fois ça nous permet d'éviter même tout contact avec les personnels de l'éducation, car ils ne nous prendront pas au sérieux. (JL)</i></p> <p><i>Nous pensons que les CTD nous envoient souvent des fiches de remplir tout en nous demandant de préciser nos besoins de manière chronologique. Sauf que la suite de cette identification n'est pas toujours connue. (D1)</i></p> <p><i>C'est très vrai, ils n'en font pas un bon usage. car, ils ignorent pour la plupart les besoins réels des écoles de leur localité (P3)</i></p>
	<p>Non prise en compte des besoins des acteurs professionnels sur le terrain</p>	<p><i>. Les non prise en compte des besoins des acteurs professionnels identifiés ne dépendent pas de nous, car les compétences sont transférées, mais les moyens ne sont pas transférés. Ce qui revient à dire que ça ne dépend pas de nous, nous ne pouvons que dans la mesure de nos possibilités (JL)</i></p> <p><i>Ils ne prennent pas en compte nos besoins les plus urgents, nous réponde avec beaucoup de lenteurs. Il n'existe aucune synergie entre eux et nous les directeurs d'écoles (D3)</i></p> <p><i>Dans leur posture de chef, il est difficile pour les CTD d'identifier et de repérer eux-mêmes afin de les prendre en compte. Il est difficile pour un manager d'intégrer dans ses actions des éléments dont il n'pas de ressenti c'est-à-dire qu'il n'pas touché du doigt. Il restera superficiel dans la gestion de la situation. (P2)</i></p>

	<p>Incapacité à définir le degré de synergie entre les acteurs</p>	<p><i>Ha ha ha, vous m'amuser, toutes les décisions nous tombent sur la tête. On ne fait que subir(HI).</i></p> <p><i>La définition du degré de synergie est difficile, car la décentralisation est théorique, elle n'est pas pratique (D1).</i></p> <p><i>Moi aussi, je suis d'avis qu'en management organisationnel, appréhender le degré de synergie entre les acteurs d'un projet collectif consiste à observer certaines constantes dans les relations entre les acteurs, en particulier dans celles qui sont établies entre les différentes catégories d'acteurs (P3).</i></p>
	<p>Refus d'organiser des réunions dans le but de débattre sur les difficultés rencontrées à l'éducation de base</p>	<p><i>Ça ne relève pas de nos compétences, car s'il faut débattre des difficultés rencontrées avec les acteurs de terrain de l'éducation de base et sans solutions, ça ne nous deshonorant, du coup il est question d'éviter des réunions qui vont nous conduire à un tel débat (JL)</i></p> <p><i>Ce serait trop leur demander que penser que les CTD peuvent considérer les professionnels de terrain comme des partenaires dans le projet de décentralisation. Dans leur logique managériale, les professionnels semblent constituer pour plutôt des adversaires pour eux (P4).</i></p>
	<p>Non identification des moyens d'action susceptibles d'être déployés</p>	<p><i>Si des rencontres entre les CTD et nous existaient, ce genre de désagrément n'allait pas se produire. (HI)</i></p> <p><i>Les besoins sont rarement pris en compte. Ce dont on a souvent besoin et qui nous a souvent semblé prioritaire n'est pas une priorité pour les acteurs locaux. (ET)</i></p> <p><i>L'identification des moyens d'action susceptibles d'être déployés est importante, mais est-ce qu'il faut le faire alors que nous n'avons pas les moyens de notre politique ? (JL)</i></p>

		<i>Bbbbbbb, l'identification des moyens d'actions susceptibles d'être déployés ne dépend pas de nous. (D1)</i>
	Capacité à réorienter les objectifs prévus par les politiques publiques	<p><i>Les besoins sont rarement pris en compte. Ce dont on a souvent besoin et qui nous a souvent semblé prioritaire n'est pas une priorité pour les acteurs locaux (ET)</i></p> <p><i>Les politiques publiques viennent du pouvoir central, or à notre niveau nous ne pouvons pas les réorienter. S'il faille même le faire, ce sont les élus locaux (D2)</i></p> <p><i>Huuuum ! les élus locaux sont dans la fuite de leurs responsabilités comme nous l'avons dit plus haut, et l'organisation d'un débat devient impossible pour eux. Ils fonctionnent avec des injonctions et selon leur guise. (P4)</i></p>

Au regard de la grille d'analyse, la stratégie d'évitement dans la mise en œuvre des politiques publiques dans le processus de la décentralisation à l'éducation de base articule trois sous thèmes à savoir la dissimulation (C1), le rejet (C2) et la fuite(C3).

Premièrement la dissimulation qui fait référence au refus d'identification des difficultés rencontrées par les acteurs professionnels (1) et Refus de débattre sur les difficultés rencontrées auxquelles font face les acteurs professionnels (2). À en croire les données sur le terrain, l'on s'aperçoit que les élus locaux dissimulent les difficultés qu'éprouvent les professionnels de terrain à l'éducation de base et semble rester dans une posture inerte. Ils ne semblent pas avoir la capacité d'appréhender les problématiques socioéconomiques et environnementales du milieu éducationnel de façon holiste et transversale ; la participation active des professionnels de terrain aux processus décisionnels relatifs à leur vécu dans l'établissement scolaire. Toutefois les CTD semblent avoir l'information idoine, à ce sujet écoutons un participant : « *Si c'est pour l'identification, nous pouvons dire que les CTD sont les mieux informés que quiconque. Mais si rien n'est fait après, nous assimilons à un manque de volonté. Car l'éducation est une priorité nationale et de ce fait nous devons nous prendre au sérieux (D3).* » (AC1-). Il s'avère que plusieurs restent dans la dissimulation ce qui peut être un frein dans l'efficacité du système éducatif. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle un autre participant s'exprime en ces termes :

À ma connaissance, une bonne approche managériale des organisations exige que les CTD descendent dans les écoles pour toucher du doigt les difficultés rencontrées par les acteurs professionnels dans leur quotidien professionnel. Mais c'est l'inverse qui se vit au Cameroun. Car, ce sont les professionnels de l'éducation qui identifient et soumettent les difficultés rencontrées aux CTD. Mais ils les rangent dans les tiroirs et ne font qu'à leur tête. Puisqu'ils ne respectent pas l'état des besoins qui leur sont soumis (P1) (AC1-) + (AC2-).

Or, dans une dynamique de management de qualité, les élus locaux en tant que managers du projet de décentralisation à l'éducation de base, ne devraient pas se limiter aux objectifs formulés par les pouvoirs publics. Ces objectifs ont besoin d'être reformulés de façon consensuelle par tous les acteurs considérés dans le processus. Ainsi, en changeant les niveaux desdits objectifs avec les professionnels de l'éducation, les élus locaux seraient capables de vérifier par une reformulation qu'ils ont bien saisi la demande voire les besoins des écoles de leurs localités. De ce fait, ils repéreraient ensemble la cohérence des objectifs afin d'améliorer de façon contextuelle les objectifs prévus par les politiques publiques. Pourtant comme le réprecise ce participant « *Les élus locaux reçoivent dans la mesure du possible les difficultés rencontrées par les acteurs de l'éducation de base. Mais n'en font pas toujours bon usage. À mon humble avis, il se pourrait que ces derniers soient dans la fuite des responsabilités et de ce fait, préfèrent se taire face aux difficultés observées dans les écoles* » (AC11-) + (AC12-). Cette manière de procéder s'assimile au rejet des politiques publiques telles que prônées par le pouvoir central.

Le sous-thème 2 relatif à la stratégie d'évitement articule deux indicateurs : Non prise en compte des besoins des acteurs professionnels sur le terrain (1) et Incapacité à définir le degré de synergie entre les acteurs (2). Au regard des données collectées sur le terrain, les professionnels décrivent la non prise en compte des difficultés rencontrées sur le terrain par les élus locaux et par ricochet la définition d'un degré de synergie peut être impossible. Écoutons à ce sujet les propos de ces participants : « *Ils ne tiennent pas compte des besoins prioritaires. Parfois, nous les rencontrons même autour d'un pot-de-vin et leur parlons de nos difficultés, mais rien. On s'attendait à ce qu'ils se rapprochent des écoles pour connaître leur fonctionnement (HI)* » (AC21-) ; « *Ils ne prennent pas en compte nos besoins les plus urgents, nous répondent avec beaucoup de lenteurs. Il n'existe aucune synergie entre eux et nous les directeurs d'écoles(D1)* ». (AC21-).

En effet, s'inscrire dans la qualité et dans l'efficacité revient à articuler la gestion de l'école, les liens entre les divers acteurs-chefs d'établissement, enseignants parents et élus locaux et la participation de l'école proprement dite à la définition et à l'évaluation de son évolution, mais, les CTD ne semblent pas s'inscrire dans cette logique, car l'un des présidents des parents d'élèves mentionne que « *les CTD qui ne créent pas des espaces d'échanges avec leurs partenaires du projet afin développer ensemble les réponses stratégiques aux difficultés rencontrées par les professionnels de l'éducation sur le terrain. Ils font justement ce qu'ils entendent faire au moment qui leur convient à l'éducation de base (P4) (AC21-) + (AC2,-)* », d'où l'absence de synergie entre les élus locaux et les professionnels de terrain de l'éducation de base voire la communauté éducative dans tout son ensemble. Or l'autonomisation de l'école par le pouvoir local devrait permettre de diversifier davantage les politiques mises en œuvre dans les différentes localités, notamment la déconcentration, la délégation, la gestion à l'échelle de l'école, l'autogestion de l'école, mais les élus locaux dans ce rejet des réalités observées sur le terrain semblent se dédouaner en termes : « *Le degré de synergie entre les professionnels de terrain et les élus locaux est difficilement mesurable, car le travail de synergie devrait être accompagné des actions concrètes* » (AC2,-). Dans le même ordre d'idées les chefs d'établissements voire les professionnels de terrain convergent avec ce dernier, tout en s'exclame réellement sur le rôle des CTD dans les établissements scolaires : « *La définition du degré de synergie entre les professionnels de terrain et les élus locaux n'est pas aisée. Car il n'y a aucun plan d'action qui est bien défini ni encore moins les objectifs préétablis permettent de bien assimiler le rôle des CTD à l'éducation de base(D4)* » (AC2-).

Pour étayer, l'un des participants ajoute :

Ce que je sais du management, c'est que la synergie s'observe à travers les relations récurrentes qui renvoient aux différentes interactions et interrelations qui se trament entre les différentes parties prenantes au projet. Pour cela, je dirais qu'il est difficile de définir le degré de synergie entre les élus locaux et les acteurs professionnels de l'éducation de base dans le processus de décentralisation. Étant donné que tout se passe comme s'ils étaient des adversaires et non des partenaires. Pour dire que la collaboration qui doit favoriser les interactions se fait rare (p2) (AC21-) + (AC2-),

Il en ressort une absence des relations récurrentes entre les élus locaux et les professionnels de terrain. Pourtant la synergie appelle à une meilleure organisation, à une planification et la définition des objectifs ambitieux et faisables dans le temps. Ce comportement de fuite conduit à la fuite des responsabilités de la part des élus locaux. Tant que les élus locaux considèrent les acteurs de la communauté éducative comme adversaires et non partenaire, il serait difficile pour les différents groupes d'acteurs de partager les difficultés rencontrées et développer ensemble des réponses stratégiques appropriées afin d'atteindre la qualité en éducation de base au Cameroun.

Le troisième sous-thème qui est la fuite articule le Refus d'organiser des réunions dans le but de débattre sur les difficultés rencontrées à l'éducation de base (1), la non-identification des moyens d'action susceptibles d'être déployés (2) et Incapacité à changer les objectifs prévus par les politiques publiques (3). L'absence des réunions dans le but de débattre sur les difficultés rencontrées à l'éducation reste une réalité observée sur le terrain. Cependant, à ce sujet les responsabilités ne sont pas connues. Car écoutons un participant : *« les élus disent que ça ne relève pas de leurs compétences. Une fois, un malaise a failli éclater entre le maire et nous. Ça provenait de la quantité du paquet minimum que nous avons jugé peu. Nous avons saisi le préfet qui est intervenu et le maire a augmenté la quantité de matériels (HI) »* (AC31-). Un autre participant renchérit en ces termes : *« Humm, les élus locaux sont dans la fuite des responsabilités comme nous l'avons dit plus haut et l'organisation d'un débat devient impossible pour eux. Ils fonctionnent avec des injonctions et selon leur guise (ET) »* (AC31-).

Cette manière de fonctionner laisse croire qu'il serait impossible d'identifier les actions susceptibles d'être déployées, car pour le faire, il faut travailler en synergie, organiser des réunions ou bien des plates-formes le cas échéant. Écoutons à ce sujet l'un des participants : *« Ahhhh, si les élus locaux identifient les moyens d'action susceptibles d'être déployés ou pas, vraiment ça ne nous regarde pas. Car comme nous l'avons dit plus haut, ils agissent quand ils veulent et comme ils veulent, et ça selon leurs agendas et leurs critères dont ils sont les seuls à maîtriser (ET) » »* (AC32-). Le discours de ce participant laisse transparaître un sentiment de désintérêt, d'aquaboniste. Ce qui semble être la conséquence du fonctionnement entre les élus locaux et les professionnels de terrain, car dans la même logique un autre participant ajoute : *« Ah oui, l'identification des moyens d'action susceptibles d'être déployé c'est du ressort des CTD, et à ce niveau comme rien n'est fait, il ne nous revient pas de le faire (D3) » »* (AC32-). Pourtant l'identification des moyens d'action susceptibles d'être

déployés pouvait permettre aux CTD de réorienter certains objectifs du pouvoir central. Mais ce retrait ne peut aboutir à une telle stratégie. Dans cette logique un participant déclare :

Les élus locaux représentent l'État, et je pense qu'ils peuvent selon le contexte réorienter avec justification les objectifs prévus par les politiques publiques. Et même, s'ils le font ou pas qu'allons-nous faire pour connaitre ? Mais à notre niveau, nous sommes des exécutants, nous n'avons pas le pouvoir de changer les objectifs prévus par les politiques publiques (ET). (AC33-).

En réaction un élu local affirme : « *La réorientation des objectifs prévus les politiques publiques, n'est pas possible. Car il est question de respecter ce que les textes disent et de travailler dans la mesure de nos possibilités. Mais s'il arrive qu'on honore, il faut justifier et moi particulièrement, je ne voudrais pas me prêter à ce jeu (JL) » (AC33-).* Les professionnels quant à eux déclarent qu'ils sont des exécutants et n'ont aucun pouvoir de réorienter les objectifs de la hiérarchie ou encore fixé par le pouvoir central. Suivons les propos de quelques participants à ce sujet : « *Non non non, nous sommes des exécutants et de ce fait, nous n'avons pas la capacité à réorienter les objectifs prévus par les politiques publiques » (D2) (AC33-).* « *Hummm, moi j'applique seulement ce que les textes disent. Car si tu introduis une variable dans les politiques publiques et qu'à jamais elles deviennent parasites, la gestion des conséquences retombera sur toi ».* (D1) (AC33-). « *Nous ne pouvons pas améliorer les objectifs prévus par les politiques, mais s'ils ne ils ne nous satisfont pas. Toutefois, nous préférons encore que le ministère nous gère » (D4) (AC33-).* En effet, le point sur la réorientation des nouveaux d'objectifs d'un projet réside dans la volonté de bien cadrer les enjeux de ces objectifs. Or si déjà les CTD ne sont pas dans la logique de bien cerner eux-mêmes les objectifs de la décentralisation pour l'éducation de base, ils seront incapables d'inciter les professionnels de terrain à parler de leurs préoccupations et/ou de ce qu'ils envisagent de mettre en place. Ce qui revient à dire que la dissimulation, le rejet et la fuite dans le processus de mise en œuvre des politiques publiques à l'éducation de base est une réalité sur le terrain via les élus locaux et les professionnels de terrain de l'éducation de base. On en conclut que HR3 est confirmée.

7.2.4. Engagement professionnel de l'éducation de base et des élus locaux dans le processus de la décentralisation

Tableau 5 : Arbre thématique de la variable dépendante

Thème	Sous-thèmes	Extrait des verbatim
Vi 4 : engagements professionnels des acteurs locaux	Orientation du processus de la décentralisation vers des représentations partagées.	<p><i>À ma connaissance, la décentralisation n'est pas l'affaire de l'enseignant, puisque je ne suis jamais consulté pour quoi que ce soit. Les élus locaux qui représentent l'État à l'éducation de base ne tiennent pas toujours compte de nos avis dans leurs actions (HI).</i></p> <p><i>Si les CTD créent des relations saines avec les acteurs de terrain, elles seront efficaces pour l'efficacité et l'efficaces de l'éducation de base (D4)</i></p> <p><i>Je pense que dans le processus de tout projet collectif, toutes les parties prenantes ont besoin d'être sûres qu'elles évoluent avec un ensemble de valeurs partagées. C'est dire que l'orientation des conduites de chaque acteur doit renvoyer à la direction que les différents acteurs adoptent concomitamment en situation de décentralisation. Or, le processus de décentralisation à l'éducation de base</i></p> <p><i>Semble encore incohérent. Les élus locaux qui représentent l'État ne tiennent pas toujours compte des avis de la communauté éducative (P3)</i></p>
	Ouverture vers la négociation	<p><i>Nous sommes ouverts et nous attendons la négociation. Si l'État nous transfère les compétences et les moyens nous allons assurer une éducation de qualité sur le terrain (JL)</i></p> <p><i>Je ne pense pas que les élus locaux soient mêmes au courant qu'il faut une négociation avec les</i></p>

		<p><i>professionnels de l'éducation de base. À les observer faire, ils sont dans la directivité, c'est-à-dire dans la posture de chef qui doit tout imposer à ses subalternes. Or, nous restons dans l'attente des sollicitations afin de faire entendre aussi nos opinions. Auquel cas, nous demeurons dans la passivité.</i></p> <p><i>Je crois que les élus locaux ignorent d'abord le caractère complexe de la société camerounaise. Sinon ils devraient comprendre qu'il est plus indispensable que se développe une dynamique où se rejoignent les personnalités de plusieurs domaines professionnels. Ainsi, l'ouverture à la renégociation réduirait la nature des imprévus et ayant pour fonction de rapprocher les parties prenantes, afin que celles-ci reconsidèrent l'équilibre et posent les bases d'une rupture consensuelle dans le processus de la décentralisation à l'éducation de base (P2).</i></p>
	<p>Déploiement vers des actions durables lesquelles ?</p>	<p><i>Au regard de l'identification des besoins faits et soumis aux élus locaux, des promesses sont faites au rang desquelles la construction des écoles, des infrastructures, besoins en enseignants, et dons en matériels, mais ces promesses restent lettre morte pour la plupart des cas (ET).</i></p> <p><i>Oui le plus important reste leurs réalisations. Mais rien n'est fait, car ça ne dépend pas de nous (D1)</i></p> <p><i>Les élus locaux doivent comprendre de prime abord que tout contexte organisationnel est toujours en mouvement. D'où la nécessité pour eux les managers du projet de la décentralisation d'envisager un ensemble d'initiatives et de postures devant permettre aux différents acteurs de se projeter dans le futur. (P3)</i></p>

7.2.5. Engagement professionnel des élus locaux et des professionnels du terrain

À en croire aux données du terrain, les élus locaux et les professionnels du terrain semblent ne pas être engagé dans le processus de mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base. À la lecture de la grille d'analyse, l'engagement professionnel des élus locaux et des professionnels de terrain de l'éducation de base (D) se décline en trois indicateurs : Orientation du processus de la décentralisation vers des représentations partagées (1), Ouverture vers la négociation (2) et Déploiement vers des actions durables lesquelles (3). L'orientation du processus de décentralisation vers des représentations partagées reste une grande priorité à l'éducation de base pour une réussite générale du système éducatif (1). Cependant les données recueillies sur le terrain laissent transparaitre que le processus de décentralisation semble encore être incohérent sur le terrain.

Car pour le même objectif qui concerne l'éducation, les élus locaux qui représentent l'État ne semblent pas toujours tenir compte des avis de la communauté éducative. Mais il n'y a pas d'engagement parce, les relations ne sont pas construites dans la mise e œuvre du processus de la décentralisation c'est d'ailleurs la raison pour laquelle un participant répond : *« Euuuh ! comme tu le dis si bien, les CTD sont loin d'imaginer que dans le management de qualité, les représentations partagées les permettraient de comprendre comment les différents groupes d'acteurs dans leurs relations récurrentes ou réciproques, se font une idée de ce qui est « normal » et de ce qui ne l'est pas dans le processus de décentralisation à l'éducation de base »* (P4).

L'ouverture vers la négociation (2), est capitale, car c'est l'un des indicateurs qui suscite réellement l'engagement professionnel des professionnels de terrain. Mais, l'on se rend compte que les élus locaux ne cherchent pas reconnaître les problèmes quotidiens qui peuvent être un frein pour l'action pédagogique et l'épanouissement de ces derniers. Écoutons à ce sujet le discours d'un participant :

Hummm ! Ouverture vers la négociation ! je ne pense pas que les élus locaux soient mêmes au courant qu'il faut une négociation avec les professionnels du terrain. À les observer faire, ils sont dans la directivité, c'est-à-dire dans la posture du chef qui doit tout imposer à ses subalternes. Or nous restons dans l'attente des sollicitations afin d'entendre aussi nos opinions, auquel cas nous restons dans la passivité (ET).

En effet, les professionnels, se sont réfractés, car d'après eux, ils se sentent méprisés et ne peuvent rien faire. C'est peut-être la raison pour laquelle, des données du terrain semblent s'étonner à ce sujet. « *Huum ! Ouverture vers la négociation ? Je ne pense pas que les élus locaux soient prêts à nous considérer pour discuter autour d'une table afin de décider des actions à mener dans notre école Ils imposent et nous subissons tout simplement* » (HI)(DD11). Un autre participant corrobore en ces termes : « *Hummm la négociation ? Les directeurs d'école d'après moi n'ont aucun problème. Si les élus locaux viennent pour des actions concrètes nous n'avons aucun problème* » (D3) (DD11-). Ces deux participants s'interrogent et s'étonnent via des interjections qui laissent transparaître un vide ou encore une souffrance, ce qui peut justifier leurs comportements inertes.

Ces derniers auraient souhaité que les élus locaux en tant que managers du projet amènent chaque acteur à extraire et à développer de nouvelles aptitudes, à partir de la polyvalence de leurs dispositions dans le processus de la décentralisation pour améliorer l'éducation de base à travers le déploiement vers les actions durables et prônées une éducation de qualité. Le déploiement vers les actions durables (3), c'est un engagement qui prouve une appropriation réelle. Malheureusement, les professionnels de terrain se plaignent que les élus locaux leur endorment avec des promesses qui n'aboutissent jamais. Selon eux, ce sont des stratégies politiques pour leur endormir pendant les élections, mais après rien n'est fait. Ceci peut bien s'expliquer à travers le discours d'un participant :

Tous les besoins que nous identifions et leur soumettons, qu'en font-ils déjà ? À plus forte raison, envisagez des actions dans la durée ! Je sais que les élus locaux nous endorment avec des promesses fallacieuses en termes de construction des écoles, des infrastructures, besoins en enseignants, quelques dons en matériel. Puisque toutes ces promesses ne sont jamais réalisées pour la plupart. J'ai l'impression que la qualité de l'éducation de base n'est pas une préoccupation pour les élus locaux malgré tous les discours pompeux proférés suis sur la décentralisation à ce niveau du système éducatif camerounais. (HI) (DD12--).

Par ailleurs, les élus locaux semblent être aussi inerte, car d'après eux le déploiement vers les actions durables peut se faire à leur niveau si et seulement s'ils sont sommes soutenues dans ses actions par l'État. Or ces actions d'après les professionnels de terrains seraient

capitales dans un processus de co-construction pour une amélioration des politiques éducatives dans des zones locales. Écoutons les propos d'un participant :

Je pense que les actions profondes et durables ont pour fonction, une adaptation constructive aux problématiques soulevées au cours de la mise en œuvre du projet de décentralisation. Or les élus locaux dans leur démarche ne favorisent pas de relations s'inscrivant dans une dynamique axée sur l'épanouissement des professionnels de l'éducation, et qui leur permette d'entreprendre des actions profondes et durables dans leur quotidien professionnel (P2) (DD13-).

De ce qui précède, l'on s'aperçoit que l'engagement professionnel des élus locaux et les professionnels de terrain de l'éducation restent un leurre. Car il y a une absence de synergie entre les deux parties prenantes dans le processus de mise en œuvre de l'éducation de base.

**CHAPITRE 8 : INTERPRÉTATION DES
RÉSULTATS ET PE RSPECTIVES**

L'analyse des résultats qui s'est appuyée sur les hypothèses formulées à partir du cadre théorique a permis de comprendre comment la prise en compte des réponses stratégiques dans la mise en œuvre des politiques publiques participe à l'engagement professionnel des acteurs de la communauté éducative dans le processus de décentralisation à l'éducation de base. La force des relations ou l'ampleur des effets attendus est ce qui donne sens à l'interprétation. L'interprétation des résultats désigne selon Fortin et Gagnon (2016, p. 445), « la démarche qui consiste à examiner les résultats d'analyse, à tirer les conclusions, à considérer les implications cliniques, à explorer la signification des résultats, à généraliser et à suggérer les recherches ». En ce sens, le chercheur fait la synthèse de l'ensemble des résultats décrits et met en exergue les éléments nouveaux, que l'étude a permis de découvrir.

Ce chapitre a dès lors, pour fonction, de réexaminer le problème de recherche à la lumière des résultats obtenus. Il s'agit pour le chercheur de déterminer si le but fixé au départ a été atteint et expliquer en quoi les résultats confirment ou infirment les hypothèses qui appuient le cadre théorique. En effet, quel que soit le devis ou le type de recherche adopté, l'interprétation semble constituer l'une des étapes les plus difficiles, en ce sens qu'elle exige une réflexion intense et un examen approfondi de toute la recherche. C'est sans doute ce qui fait dire ce qui suit à Fortin et Gagnon (2016, p. 445) : « l'interprétation des résultats regroupe les aspects suivants : 1) la crédibilité des résultats ; 2) la signification des résultats ; 3) la généralisation ou la transférabilité des résultats ; 4) les implications pour la pratique ; et 5) les conclusions ». Dans cette logique, les résultats ainsi interprétés seront discutés du point de vue des écarts avec nos postulats de départ.

La tâche qui incombe au chercheur maintenant est de donner sens aux indices qui constituent les matériaux sur lesquels va reposer la discussion, devant donner lieu à des perspectives théoriques et pratiques. Ces perspectives vont découler des questions spécifiques qui ont conduit l'étude. Dès lors, l'accent sera mis sur les particularités suivantes :

HR1 : La prise en compte de la stratégie d'acquiescement dans la mise en œuvre des politiques publiques de la décentralisation participe à l'engagement professionnel des acteurs de la communauté éducative.

HR2 : La prise en compte de la stratégie de compromis dans la mise en œuvre des politiques publiques de la décentralisation participe à l'engagement professionnel des acteurs de la communauté éducative.

HR3 : La prise en compte de la stratégie d'évitement dans la mise en œuvre des politiques publiques de la décentralisation participe à l'engagement professionnel des acteurs de la communauté éducative.

8.1. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Cette phase consiste en une véritable mise en débat des résultats de la recherche, en confrontant les données empiriques aux théories explicatives. L'interprétation suit l'ordre des thèmes de l'étude. Ainsi, l'interprétation des résultats de cette étude se fera en fonction de ses trois hypothèses de recherche.

8.1.1. De la Stratégie d'acquiescement dans la mise en œuvre des politiques publiques à l'engagement professionnel de terrain et des élus locaux dans le processus de la décentralisation

Selon Oliver (1991), l'une des qualités du pilotage des politiques publiques semble résider en la prise en compte de la stratégie d'acquiescement dans le processus de mise en œuvre de la décentralisation. La stratégie d'acquiescement est d'après lui, le comportement par lequel une organisation se conforme aux pressions institutionnelles. Elle correspond à la stratégie la plus passive de ce modèle. Cette stratégie d'acquiescement dans son articulation consiste à suivre des règles et des normes prises pour acquises et à répliquer des modèles institutionnels, de manière consciente ou inconsciente. La stratégie d'acquiescement est surtout observée vis-à-vis de cette instance gouvernementale. Ce qui semble correspondre aux prédictions de Oliver (1991) qui affirme que plus une organisation est dépendante des ressources financières d'une institution, plus elle aura tendance à acquiescer à ces normes, règles et pressions.

Tout projet suppose le suivi des orientations qui fixent des principes directeurs ou d'éléments. Et ceux-ci par conséquent, assurent la qualité des régulations entre les élus locaux, les professionnels, les acteurs de la communauté éducative et les sujets en situation de formation. Ainsi, les textes sur la décentralisation décrivent effectivement la logique des politiques publiques. Lesquelles doivent comprendre un choix de valeurs, de fondements et principes, qui se traduisent en des orientations à suivre dans la mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base au Cameroun. De ces orientations pourrait découler alors un ensemble cohérent d'activités qui permettront vraisemblablement de les atteindre. Dans cette logique, l'orientation induite par les textes sur la décentralisation dans le processus du projet permet d'envisager que les objectifs soient atteints.

Le suivi des orientations permet de vérifier que les réponses stratégiques sont adéquates et prévoient comment doivent être orientées les pratiques professionnelles des acteurs de la communauté éducative, conformément aux principes de base (Legendre, 2005). Le suivi des

orientations sous-tend alors la législation qui doit agir en tant que contrainte sur le processus de mise en œuvre de la décentralisation. Ce projet étant considéré comme un processus dynamique, trouve en l'orientation par les textes, un indicateur permettant de réguler la conduite des différents intervenants. Dans le sens de Demeuse et Strauven (2013), l'orientation limite alors la liberté des élus locaux, et indique les objectifs à poursuivre par les acteurs de la communauté éducative. De cette manière, le suivi des orientations des textes dans le cadre législatif doit servir de repère non seulement aux élus locaux, mais aussi aux professionnels de l'éducation dans la mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base. Il y a lieu de comprendre que, si les textes décrivent le cadre législatif du processus du projet, ils intègrent tout aussi bien le cadre normatif. Ces différents cadres sur lesquels s'adosse le processus de mise en œuvre de la décentralisation constituent du même coup des repères, sur lesquels doivent prendre appui les parties prenantes au quotidien de leurs pratiques professionnelles.

La mise en œuvre des politiques publiques à l'éducation de base ne peut s'arrêter à l'analyse de leur élaboration par le pouvoir politique et de leur traduction réglementaire par l'Administration au niveau central. On se rend compte que beaucoup de réformes ne sont jamais appliquées sur le terrain ou le sont souvent sous des formes divergentes, voire contraires aux intentions des réformateurs. Dans ce sens, Van Zanten (2014, p. 85) estime que l'analyse de la mise en œuvre des politiques publiques « prend actuellement une importance plus grande que par le passé en raison de l'autonomie dévolue à la base et de la nécessité d'adapter le traitement des problèmes à l'hétérogénéité des territoires ». Les acteurs locaux jouent dès lors un rôle central dans l'évaluation de la faisabilité locale des politiques et la création des conditions de leur réalisation. Le travail d'adaptation et de médiation qu'ils doivent accomplir renforce aussi le rôle de l'évaluation, celle-ci devant estimer les effets a posteriori de leur action.

Faure (2015) conseille d'observer le rôle des élus locaux dans les lieux où différents groupes de pression s'affrontent pour tenter d'orienter les priorités adoptées par la puissance publique. En effet, de nombreux travaux se sont intéressés à la manière dont les élus locaux participaient à l'élaboration de nouvelles formes de pilotage des politiques publiques en constatant un mode plus entrepreneurial que notabiliaire. De fait, les transferts de compétences et de responsabilités liés à la décentralisation contraignent les collectivités locales à intervenir frontalement dans l'interprétation, dans la négociation et dans la modification des priorités d'intervention publique. Ainsi, tous les échelons de collectivité territoriale sont touchés, de même que presque tous les domaines d'intervention, du développement à l'aménagement en passant par l'éducation, la sécurité ou l'environnement (Faure, 2015). Dans cette dynamique, explique Faure (2015, p. 4), « l'évolution a entraîné un changement significatif pour les élus

locaux de premier plan en les mettant à découvert (sans l'expertise de l'État) et dans l'obligation de prendre publiquement position sur des débats de société ».

Dès lors, émerge l'intérêt général-local qui bouscule parfois frontalement la rationalité nationale et professionnalisée des arbitrages publics. Ainsi, pour se faire entendre dans le processus de décentralisation à l'éducation de base, l'élu local devrait d'après la posture de l'entrepreneur, tout à la fois être investi d'aptitudes à la performance et comptable du destin de son organisation en prenant en compte l'influence croissante des textes et des acteurs de la communauté éducative dans la codification territoriale des frontières de l'intérêt général. Du moins, cette évolution préfigure une tendance plus générale concernant le rôle de pilotage des politiques publiques joué dorénavant par les agglomérations, les départements et les régions. Ce qui suppose pour les CTD d'avoir acquis et consolidé des leviers d'action considérables dans l'éducation de base, plaçant les exécutifs politiques en position permanente d'arbitrage sur des choix stratégiques et sur la hiérarchisation des priorités publiques.

De plus en plus dans le management public, les débats conflictuels touchant par exemple les champs de l'aménagement, de la cohésion sociale ou de l'économie et plus particulièrement de l'éducation, on attend des leaders politiques locaux qu'ils maîtrisent de solides aptitudes d'écoute, d'expertise, de management et même de commandement. Cette maîtrise les place dans une situation comparable à celle des élites politiques nationales impliquées dans des instances gouvernementales. Mais il convient de relever qu'à la différence de ces derniers, leur fonction génère une dynamique symbolique qui paraît fortement conditionnée par chaque esprit des lieux. Ce qui suppose que les élus locaux doivent l'incarner à partir d'une relation singulière avec les acteurs de la communauté éducative, qui constituent les groupes d'intérêts et les réseaux d'acteurs (Faure, 2015).

Or, au Cameroun, à en croire les données sur le terrain, les élus locaux ne suivent pas des orientations des politiques publiques pour ce qui concerne l'éducation de base. Les discours des participants révèlent que les élus locaux (managers du projet) sont souvent comme ignorants desdits textes. En effet, les participants semblent ignorer les textes sur la décentralisation. D'où cette confirmation d'un participant à cet effet : « *La pratique de la décentralisation est une utopie chez nous. Nous forçons même la main aux CTD pour satisfaire à nos besoins* » (HI) (A13-). On peut alors relever un manque de synergie entre les différentes parties prenantes au projet de décentralisation à l'éducation de base. Cette défaillance est d'ailleurs relevée avec acuité dans les propos d'un participant en ces termes : « *La mise en œuvre des procédures est difficile, car, il n'y a pas un travail en synergie. Les CTD ne maîtrisent pas toujours leurs cahiers de charge d'une part, et d'autre part refusent de mettre*

en application ces procédures qui parfois peuvent nécessiter les dépenses pécuniaires » (ET) (A13-). Dans cette perspective, la mise en œuvre du processus de la décentralisation à l'éducation de base nécessite une légitimation afin de permettre l'engagement avec appropriation réelle des acteurs de la communauté éducative. La légitimation de la décentralisation suppose l'ensemble d'éléments qui rendent acceptable le management des politiques publiques dans un débat public plus large. Dans la dynamique de la sociologie des projets, la légitimation permet de mieux saisir la diversité des logiques des organisations, qui constituent le champ éducatif. Ainsi, la clarification des textes sur la décentralisation permettrait d'éclairer certains problèmes rencontrés, dès lors que l'on s'attache à mettre en œuvre les politiques publiques dans le système éducatif. Dans ce contexte, la prise en considération croissante des représentations et des croyances des professionnels de l'éducation amènerait à aborder la perspective néo-institutionnalisme. Laquelle accorde une place importante à la question de construction de compétences, comme facteur de réussite ou d'échec du processus de mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base.

Dès lors, la légitimité du processus de mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base serait un accord tacite subjectif et consensuel entre les parties prenantes du projet. On le voit, dans un contexte de développement dominé par une grande variété d'acteurs (élus locaux et professionnels de l'éducation), le processus de mise en œuvre de la décentralisation doit s'imposer comme « un mode privilégié d'action et de structuration des États » (Charton, 2011, p.4). De fait, la mise en œuvre des politiques publiques à l'éducation de base étant l'aboutissement de dynamiques sociales et politiques, le processus de légitimation de la décentralisation doit prendre en compte à la fois les aspects axiologiques ou culturels, épistémologiques, praxéologiques ou pédagogico- didactiques. Dans cette perspective, la légitimité de la décentralisation constitue le noyau central autour duquel, gravitent les autres éléments du système éducatif. C'est dans ce sens que peut être envisagée une relation entre la légitimité de la décentralisation et l'engagement professionnel des acteurs de la communauté éducative.

La légitimation du projet de décentralisation se trouve mise en cohérence entre les politiques institutionnelles et les politiques substantielles ou curriculaires. Car, écrit Lessard (2009, p. 61), « Les politiques institutionnelles sont, pour les politiques substantielles, autant des contraintes que des ressources, parfois davantage l'une que l'autre ». L'engagement professionnel de la communauté éducative dépend alors de la plus-value que véhicule le pilotage du changement à l'éducation de base. En d'autres termes, lorsque la légitimation du projet de mise en œuvre de la décentralisation a su intégrer toutes les parties prenantes, le

développement des compétences s'en suit. Il y a lieu de comprendre, qu'il est impossible d'envisager un socle de compétences en situation opérationnelle si celui-ci n'est pas préalablement défini dans la clarification et le suivi des orientations des textes régaliens. Il devient prudent de procéder à un processus de décentralisation qui ne dissocie pas politiques institutionnelles et politiques substantielles ou curriculaires.

La légitimité de la décentralisation est non seulement perçue par son environnement comme valable, mais aussi comme signifiante, prévisible et digne de confiance (Lessard, 2009 ; Lessard et Carpentier, 2015). Ainsi, elle est en mesure de fournir à son environnement un compte rendu crédible et une explication rationnelle de ce qu'elle fait et du pourquoi elle le fait. Dès lors, il convient de postuler un lien entre les politiques institutionnelles et les politiques substantielles, les premières ayant pour objet de faciliter l'opérationnalisation des secondes. La légitimation de la décentralisation met ainsi en exergue les différents rapports sociaux au sein du champ, la distribution de l'autorité et du pouvoir, les encadrements juridiques, administratifs et règlementaires des paliers, des instances et des organisations. Toutes ces actions regroupent, d'après Lessard (2009), les acteurs de la communauté éducative autour de positions ordonnées dans le projet de mise en œuvre des politiques publiques à l'éducation de base, le soutien et le contrôle du pilotage, l'évaluation et la reddition de comptes. Aussi, la légitimation de la décentralisation interpelle l'élu local dans ses missions, en termes de ce qu'il doit faire, des moyens, outils et technologies mis à sa disposition.

Bien plus, le développement professionnel des acteurs de la communauté éducative s'appuie généralement sur le construit identitaire dans une profession. Dans la perspective professionnalisante, le développement professionnel est perçu comme un processus d'apprentissage provoqué par les conditions d'activité mises en œuvre. Ainsi, le professionnel doit s'engager, dans le but d'augmenter son efficacité au travail. Dans ce sens, l'activité professionnelle a une dimension constructive, puisqu'elle permet à l'acteur d'apprendre en faisant, c'est-à-dire d'acquérir des ressources cognitives et affectives particulières dans et par ses activités finalisées. Il s'agit pour le professionnel de la communauté éducative d'adhérer, de s'engager avec appropriation réelle, de participer activement, bref de s'impliquer activement dans le processus de mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base.

L'engagement professionnel devient ici tout un projet professionnel, tout un processus systémique. C'est à cet effet que Mias pense que la façon de percevoir et concevoir les activités professionnelles relève d'objectifs différents... Si les praticiens de terrain appartiennent à la sphère, des professionnels sont là pour accompagner leurs clients dans la

recherche d'autonomie et sont engagés dans une recherche à visée existentielle » (Mias 1998, p.70).

C'est ainsi que construire son identité professionnelle dans le projet de la décentralisation revient à se mettre en synergie avec les autres pour pouvoir se réaliser. En d'autres termes, l'identité professionnelle devient comme une construction qui participe à la qualité de vie au travail. C'est, sans aucun doute, mettre le devenir du professionnel en éducation au cœur des conséquences de l'hyper compétitivité. L'identité professionnelle est aussi la façon dont les différents groupes de travailleurs s'identifient aux pairs, aux chefs, au groupe. Elle est fondée sur des représentations collectives distinctes et est le résultat d'une identification à l'autre en fonction de l'investissement de soi dans les relations sociales. C'est d'ailleurs à travers cette identité professionnelle que Mias (1998) situe la notion de l'engagement professionnelle acteurs de la communauté éducative. L'engagement devient ainsi comme un processus de construction sociale, un processus de parties prenantes et d'entrepreneuriat. Il est alors question ici, au regard des discours des participants et en référence aux supports théoriques, d'en conclure sur l'engagement professionnel avec appropriation réelle ou désinvestie. La défaillance dans le suivi, l'imitation et la conformité aux textes sur la décentralisation inscrivent les acteurs professionnels chargés d'opérationnaliser les politiques publiques à l'éducation de base, dans une trajectoire de non-engagement ou d'engagement désinvesti. Pourtant, la mise en œuvre de la stratégie d'acquiescement suppose une satisfaction à l'égard des politiques publiques. Ce processus s'appuie sur la régulation sociale, la coordination et la gestion des incompréhensions entre les élus locaux et les professionnels de l'éducation chargés d'opérationnaliser lesdites politiques à l'éducation de base. La réalisation de ce processus passe par une orientation du projet vers des représentations partagées, une ouverture à la négociation. Il s'agit du management par la qualité.

Or, chez la quasi-totalité des participants de la recherche, l'engagement professionnel est presque faiblement exprimé ou encore défaillant. Les participants semblent ne pas adhérer au nouveau projet de société qui est l'objet de la décentralisation. Ils boycottent leur travail et le font quelquefois avec une légèreté certaine. Le processus de pilotage du changement qui devrait précéder à la mise en œuvre de la stratégie d'acquiescement n'a pas été effectif. Pour la plupart, ils sont abandonnés à eux-mêmes par les managers du projet que sont les CTD. Par conséquent, ils trouvent inutile d'utiliser les propos des autres qui ne les concernent pas et qu'ils ne comprennent pas du tout. C'est dans ce sens qu'un participant affirme : « *Si les élus locaux pour la plupart se contentent de leur poste essentiellement, pouvons-nous mettre en œuvre ce que nous ne possédons pas et ne maîtrisons pas ? Il est difficile déjà pour moi de comprendre*

dans les détails ce que c'est que la décentralisation. Je fais avec » (HI) (A15-). Et un autre de renchérir en ces termes : « *La mise en œuvre des procédures est difficile, car, il n'y a pas un travail en synergie. Les CTD ne maîtrisent pas toujours leurs cahiers de charge d'une part, et d'autre part refusent de mettre en application ces procédures qui, parfois peuvent nécessiter les dépenses pécuniaires* » (ET) (A13-). La mise en œuvre de la stratégie d'acquiescement est l'une des formes de représentations du sens commun et en tant que tel, comme des connaissances élaborées pour faire face à tout le processus de mise en œuvre d'un projet collectif.

Par ailleurs, les analyses des participants indiquent que la mise en œuvre de la stratégie d'acquiescement sert d'outils de planification et de réalisation dans toute organisation à l'instar du système éducatif. Il s'agit des connaissances partagées par tous (Moscovici, 1984). Pour ce qui est du processus de mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base au Cameroun, les participants dans l'ensemble précisent que la mise en œuvre de la stratégie d'acquiescement a été défailante et précaire. C'est dans ce sens qu'un participant affirmait :

« Si certaines actions ont réussi ailleurs, le plus souvent c'est la force des élites qui peuvent par exemple acheter les kits pédagogiques en août pour offrir aux différentes responsables de l'école pour que l'école commence en septembre sans difficulté. Mais si cet accompagnement n'existe pas et qu'il faut attendre l'État pour l'envoi ces Kits (Paquets minimums) en novembre ou parfois en janvier, ça devient compliquer. Mme si des efforts sont faits, il faut noter qu'il y a encore beaucoup à faire. À notre niveau, nous recensons les besoins enseignants et nous passons aux recrutements des enseignants communaux selon la disposition de notre budget, la réhabilitation de salles de classe, la fourniture de matériels peuvent s'en suivre selon nos moyens ». (JL) (A14-). À un autre de corroborer en ces termes : « *Pour moi, les textes sur la décentralisation ne sont pas respectés, car on en parle depuis des années. Mais comment se fait-il que jusqu'aujourd'hui on puisse recevoir les kits pédagogiques un mois voire 3 mois après la rentrée scolaire ?* » (D1) (A15-). La mission du management des ressources humaines lors du processus de mise en œuvre des politiques publiques est de développer et de mobiliser les compétences des professionnels sans ignorer le contexte d'opérationnalisation en lui-même.

Quant à l'engagement professionnel, Mias (1998) souligne que celui-ci est une notion « qui traduit et explicite la relation entre la personne et l'entreprise ». L'auteure rajoute qu'il faudrait que l'engagement soit un concept destiné à décrire et expliciter la relation entre l'individu et un objet ou une situation professionnelle donnée. Pour cette auteure, « l'engagement professionnel n'est pas de même nature suivant le sens que les individus

donnent à leurs conduites, en fonction des repères qui les guident » (Mias, 1998, p. 98). Il convient de comprendre par-là que l'engagement professionnel passe par la participation active. La recherche de l'engagement professionnel des acteurs de la communauté éducative passe aussi en partie par l'exploration de nouvelles formes d'organisation aptes à relever le défi face aux nouveaux enjeux éducatifs.

La mise en œuvre de la stratégie d'acquiescement qui inclut l'objectivation, la familiarité et le partage doit retentir favorablement sur l'engagement professionnel des acteurs de la communauté éducative. Selon Foudriat (2016) ; Mias (1998), la réalité quotidienne est connotée par la familiarité des informations. Car le quotidien des acteurs est organisé autour de ce qui a préalablement entouré le processus de mise en œuvre de la décentralisation. La mise en œuvre de la stratégie d'acquiescement devient un mécanisme de régulation pour les différents acteurs en situation dans le processus du projet de décentralisation. Cette animation est décisive pour la vitalité du débat public et donc pour la conception d'un système éducatif bien ordonné et efficace. À cet effet, l'engagement des acteurs de la communauté éducative est engendré par lui-même. Le raisonnement semble parfaitement circulaire, et il n'y a là aucune incohérence ou tautologie.

Mais au regard des données du terrain, l'on remarque que les acteurs impliqués dans le processus du projet de décentralisation, de par leurs différences, ne parviennent pas à avoir une compréhension d'ensemble des textes ou orientations des politiques publiques. Ce qui suppose que, la manière dont les acteurs professionnels de l'éducation se comportent dans leur profession, découle de la qualité du processus de mise en œuvre de la décentralisation, mais surtout de la mise en œuvre de la stratégie d'acquiescement.

Aussi, les spécialistes du management à l'instar de Bériot indiquent que tout processus de mise en œuvre d'un projet dans une organisation induit un changement, qui n'est pas toujours suivi d'un engagement professionnel avec appropriation réelle. C'est dans ce sens que Bériot (1992) définit le changement comme étant « un processus dynamique qui crée une différence dans un système entre un instant t et un instant $t + 1$ » (p. 103). Or, tout processus de mise en œuvre de la décentralisation initie autant que faire se peut un changement. C'est la raison pour laquelle, il est nécessaire d'avoir un sens commun des éléments de régulation externe et interne. Tout changement étant un processus entre l'état de départ et l'état d'arriver. Ce qui suppose qu'il y a un chemin à parcourir par les différentes parties prenantes. La mise en œuvre de la stratégie d'acquiescement nécessite dès lors une co-construction réelle entre les professionnels de l'éducation et les élus locaux. Il s'agit d'une ouverture vers la négociation qui consiste à prendre en compte le sens même de la communication entre tous les acteurs.

L'ouverture vers la négociation ici devient une interface dans laquelle les différents acteurs impliqués dans le processus du projet de décentralisation confrontent leurs points de vue et s'engagent dans la transformation de ceux-ci, dans l'optique de converger vers un même objectif. Dans cette logique, connaître les textes de la décentralisation à l'éducation de base, suivre les orientations des politiques publiques pour ce qui concerne l'éducation de base, mettre en œuvre des procédures de décentralisation réussies dans certaines localités d'éducation de base, identifier les différentes actions qui ont réussi ailleurs afin de les implémenter à l'éducation et respecter des textes de loi sur la décentralisation à l'éducation de base consiste à pouvoir s'approprier les normes et règles en les nommant, les reconnaissant et désignant leur qualité et leurs sources. Il s'agit d'un management de qualité que doivent adopter les pouvoirs publics camerounais. Ce type de management favorise tout aussi un engagement professionnel de qualité. Dans ce cadre, la qualité devient un véritable devoir pour les acteurs et s'exerce au service d'un engagement professionnel réussi dans la mise en œuvre du processus de décentralisation à l'éducation de base au Cameroun.

La défaillance dans la mise en œuvre de la stratégie d'acquiescement par les CTD les bouleverse les modes de relation prédictibles des professionnels de l'éducation, influençant ainsi toute logique de coordination de comportements. Par conséquent, la mise en œuvre de la stratégie d'acquiescement devient un essai de régulation entre deux tendances qui peuvent quelquefois être contradictoires. Ce processus s'appuie sur une action collective de définition, de négociation, des systèmes et des règles qui gouvernent les usages. L'étude du processus de mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base permet de comprendre les formes de régulation et de structuration, des cadres de l'action collective. La co-construction dont il est question ici, consiste à intégrer tous ces acteurs qui antérieurement étaient exclus. Elle tend à devenir un processus dans lequel les élus locaux et les professionnels de l'éducation s'accordent. Le pouvoir public ou l'élu local doit mettre en jeu des processus communicationnels et l'engagement avec appropriation réelle des acteurs de la communauté éducative s'ensuivra.

D'après Forse et Parodi (2005), la participation des professionnels doit toujours s'appuyer sur la communication. Et c'est au travers de cette communication que les parties prenantes impliquées dans le processus recherchent le sens de l'objet du projet. Il s'agit en fait du management organisationnel qui se construit collectivement. La communication est donc ce lieu du faire sens et de l'organisation. Ce qui revient à dire que la communication dans la recherche du sens est ce domaine qui garantit la cohérence et la stabilité de l'identité professionnelle. Elle favorise l'engagement professionnel des acteurs de la communauté

éducative en termes d'objets, gestes, pratiques et significations. C'est ce qui constitue les points de référence et un lieu d'encrage dans la construction d'un ordre symbolique du processus de mise en œuvre de la décentralisation et qui contribue à définir ce que chacun est capable d'apporter dans le système éducatif. Dès lors que le quotidien des professionnels est caractérisé par l'absence de ces routines, qui pourtant favorisent les relations entre les CTD et les acteurs de la communauté éducative, l'engagement professionnel dans le processus de la décentralisation à l'éducation de base devient précaire voire un leurre.

Les acteurs de la communauté éducative démontrent une estime de soi plus faible. Il faut ainsi comprendre que l'engagement professionnel se prépare et se construit. Le processus de mise en œuvre de la décentralisation est un espace de paroles dont se saisissent plus ou moins les catégories d'acteurs impliquées pour travailler ensemble les pratiques. C'est un travail de mise en commun. Ce travail de mise en commun des savoirs transparait dans des processus de « dépliement » et de co-construction, de déconstruction et de construction de l'objet de mise en œuvre des politiques publiques à l'éducation de base. L'ouverture à la renégociation a alors pour but de déterminer l'acceptable et de revendiquer un professionnalisme. Lors des rencontres avec les catégories d'acteurs impliqués à l'objet du processus du projet de décentralisation, la dimension collective est travaillée à deux niveaux : Premièrement, il est demandé aux CTD ou élus locaux de penser organisationnellement, c'est-à-dire de penser le travail des autres. La réflexivité engendrée implique une reconsidération de sa fonction au regard du système éducatif.

Deuxièmement, les CTD ensemble avec les acteurs de la communauté éducative doivent constituer un esprit collectif centré sur la vigilance. Les participants s'expriment et se positionnent selon leurs contributions à l'organisation dans un processus de représentation et de subordination à l'organisation, et ce, dans une approche critique. La dynamique co-constructive joue également sur l'identité professionnelle des acteurs. Or, les participants déplorent le fait que les CTD se sont engagés dans une dynamique individualiste qui persiste aujourd'hui à travers les conduites de non-engagement. C'est dans ce sens qu'un participant a dit : « *Huuuum collègue, très bien dit. Parfois tu fais la liste d'état des besoins, mais la réalisation des élus locaux est autre et là tu ne sais quoi faire. Pour moi la décentralisation à l'éducation de base est une théorie dont la pratique reste un mythe* ». (P3) (A13-). Le même participant a indiqué que : « Vraiment chez-nous là, c'est de la politique, car nos élus locaux nous font de bonnes promesses, mais en fin de compte, rien n'est réalisé. Je vous cite par exemple ce les résolutions de l'an passé, le recrutement des maitres communaux ; construction de nouvelles écoles, la fourniture de l'eau, Construction des salles de classe et leur

réhabilitation, fourniture de matériels, adduction d'eau, construction des toilettes. Mais, jusqu'ici rien n'est fait » (P3)

La défaillance dans la mise en œuvre de la stratégie d'acquiescement ne permet pas de prédire l'engagement réel du professionnel de l'éducation dans le processus de mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base.

La nature de l'engagement professionnel des acteurs de la communauté éducative dans le processus du projet de décentralisation serait issue à la fois, de variables personnelles et situationnelles (Crozier et Friedberg, 1977 ; Bériot, 2006 ; Mias, 1998). Tout d'abord, il semble y avoir des variables concernant la personnalité des individus qui se construiraient pendant l'éducation de l'individu. Ces variables donneraient une vision du travail comme quelque chose ayant une grande valeur, comme une fin en soi. Elles associent également un sentiment de contrôle, d'estime de soi et de développement personnel. Ensuite, il y aurait des caractéristiques propres à la décentralisation. En effet, le professionnel de l'éducation engagé a un sentiment de responsabilité, de retour sur ses performances et, il a le sentiment que le processus de décentralisation ou simplement l'objet des politiques publiques qu'il doit mettre en œuvre à l'éducation de base, a un sens.

Enfin, des variables concernant les relations avec les pouvoirs publics joueraient aussi un rôle dans l'engagement dans le travail. En effet, la considération, la communication et la participation des CTD ou des élus locaux sont en lien avec l'engagement professionnel des acteurs de la communauté éducative dans le processus du projet de mise en œuvre de la décentralisation dans le système éducatif camerounais. L'engagement professionnel des acteurs professionnels de l'éducation est aussi fortement lié à la satisfaction ressentie et avec la motivation. De ce fait, l'engagement professionnel est en réalité une variable intermédiaire, qui orientera la motivation du professionnel vers l'objet du projet de mise en œuvre des politiques publiques.

Cette situation indique que la mise en œuvre de la stratégie d'acquiescement est restée un leurre dans le processus de mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base au Cameroun. En effet, tout individu éprouve du plaisir lorsqu'on lui demande d'appliquer ce qu'il a lui-même construit. Il accomplit son travail avec gaité, ce qui se traduit par une motivation au travail. Il s'agit là d'une motivation intrinsèque. Laquelle ne dépend pas toujours des rétributions. L'engagement professionnel des acteurs de la communauté éducative se justifierait alors par une satisfaction morale, la conscience d'un travail bien fait. Ainsi, la défaillance dans l'engagement professionnel n'est que la conséquence de l'échec de la mise en œuvre de la stratégie d'acquiescement dans le processus de mise en œuvre des politiques publiques,

puisqu'elle se construit tout au long du processus du projet. Les acteurs de la communauté éducative dès le début du projet sont abandonnés à eux-mêmes, voire mis à l'écart. Il devient donc difficile pour l'élu local de les comprendre et de les connaître. Il est alors important pour les CTD d'adopter un management participatif ou d'équipes entrepreneuriales.

Des analyses qui précèdent, force est d'établir que la défaillance dans la mise en œuvre de la stratégie d'acquiescement compromet, d'une manière ou d'une autre, impactent le processus d'engagement professionnel des acteurs de la communauté éducative dans le processus de mise en œuvre des politiques publiques à l'éducation de base au Cameroun.

8.1.2. De la stratégie de compromis dans la mise en œuvre des politiques publiques à l'engagement professionnel de l'éducation de base et des élus locaux dans le processus de la décentralisation

Les résultats de cette étude ont permis de dégager les sept (7) points d'ancrage sur lesquels repose la mise en œuvre de la stratégie de compromis comme modalité de l'engagement professionnel des acteurs locaux, à l'égard du processus de la mise en œuvre des politiques publiques à l'éducation de base au Cameroun. Cette stratégie consiste à clarifier les textes de la décentralisation auprès des acteurs professionnels ; organiser des rencontres régulières entre les acteurs locaux et professionnels pour identifier les besoins ; descendre régulièrement sur le terrain pour vivre les réalités ; identifier et clarifier les besoins en termes d'enseignants, de matériel et de construction ; classer les besoins par ordre de priorité ; proposer des stratégies d'adaptation face aux difficultés rencontrées ; débattre entre acteurs locaux et professionnels sur les modalités des tâches attendues dans le processus de la décentralisation.

Ces résultats soulèvent, non seulement l'exigence d'adopter des processus décisionnels conformes à la mise en œuvre des actions susévoquées, mais également l'importance d'en fournir la preuve aux bénéficiaires des politiques publiques au Cameroun. Autrement dit, les élus locaux doivent clarifier les textes de la décentralisation au travers des rencontres régulières organisées entre les acteurs locaux avec les acteurs professionnels de l'éducation pour identifier les besoins. Ils doivent fournir suffisamment d'informations au sujet du processus de mise en œuvre de la décentralisation curriculaire, en vue de les amener à développer un sentiment d'identité professionnelle durable et les inciter, conséquemment, à adopter les conduites d'implication active et productive. Par exemple, la participation des professionnels à la clarification des textes leur permet de s'assurer personnellement de la fiabilité des informations sur lesquelles reposera l'objet de la demande (Sfez, 1984 ; Crozier et Friedberg, 1977). Ceci

permet d'appliquer ou de ne pas appliquer l'objet de la mise en œuvre des politiques publiques à l'éducation de base. Ainsi, l'organisation des rencontres régulières entre les acteurs locaux et professionnels permet d'identifier et de repérer les besoins inhérents à la mise en œuvre efficace du projet. Dans cette démarche, les parties prenantes se construisent, non seulement à partir des informations relatives aux procédures suivies, pour déterminer l'applicabilité de l'objet de la décentralisation, mais également selon un processus d'inférence fondé sur les caractéristiques perçues des CTD.

Or les résultats de l'analyse des données recueillies révèlent que les managers que sont les CTD ne procèdent pas à la clarification des textes auprès des acteurs de terrain. Il devient donc difficile pour ces derniers de se les approprier et opérationnaliser l'objet des politiques publiques à l'éducation de base. C'est ce qui ressort des propos de nombre de participants : « *Euuuh ! En principe, les élus locaux sont supposés clarifier et expliciter les textes sur la décentralisation auprès des acteurs professionnels de l'éducation. Mais, il est difficile de vivre de telles actions de leur part* » (P2) (B11-). « *Moi je pense que ces élus locaux pour la plupart ne maîtrisent pas eux-mêmes ces textes et de ce fait sont incapables de les clarifier auprès des acteurs de la communauté éducative* » (P4) (B11-). Pour faciliter cette analyse, Pichault (2013) plaide pour une utilisation heuristique des types idéaux, susceptibles d'aider l'intervenant à spécifier la nature du changement en cours, sans nécessairement marquer son adhésion aux théories implicites qui les sous-tendent. Il s'agit de caractériser un processus de changement en montrant qu'il consiste à passer d'une configuration entrepreneuriale à une configuration mécaniste ; qu'il repose plutôt sur une tentative d'individualisation de la gestion des ressources humaines ; qu'il reflète une évolution de la stratégie vers davantage de différenciation, etc.

Dans le management du projet de la décentralisation à l'éducation de base, la démarche d'ingénierie n'est pas adoptée. En effet, le diagnostic n'a pas dressé un état des lieux des éléments et critères à étudiés, ni un bilan des points positifs et négatifs. Pourtant, il faut mettre en exergue les aspects sensibles et les points d'appui pour la mise en œuvre du projet à développer. Malheureusement, les élus locaux semblent de plus en plus absents sur le terrain de l'éducation de base et hardent la posture des hommes politiques. Écoutons ces participants dans leurs plaintes : « *Hummm, je clarifie les textes sur la décentralisation que je suis qui ?* » (D2) (B11-) ; « *La clarification des textes de la décentralisation auprès des acteurs professionnels ne fait pas partie de nos fonctions administratives, pédagogiques* » (D4) (B11). Un autre encore renforce cette défaillance en ces termes : « *Je pense que dans leur rôle, les CTD investis des compétences qui leur autorisent d'être proches des acteurs de terrain pour la mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base. Mais ils ne le font jamais* » (P1)

(B11-). L'absence de la clarification des textes par les élus locaux au profit des acteurs de terrain laisse un flou dans l'appropriation desdits textes pour l'opérationnalisation des politiques publiques à l'éducation de base. Or, d'après Bériot (2006, p.83), « l'être humain aime savoir où le conduit le chemin qu'il emprunte. Et apprécie de pouvoir faire la preuve tangible de ces actions. Donner un contenu précis à un objectif (je veux dire une formulation susceptible de traduire en termes concrets à quoi l'on constate qu'il est atteint) a plus d'une vertu ». C'est dire toute l'importance accordée à la clarification préalable des textes sur la décentralisation. Ainsi, cette clarification demeure une étape prioritaire dans la mise en œuvre de la stratégie de compromis dans un projet. En réduisant le flou lié aux démonstrations abstraites, cette clarification, claire et intelligible des textes, réduira l'inquiétude qui se glisse inévitablement dans toute perspective de changement. Ensuite, il permettra à chaque acteur de la communauté éducative de se positionner, de définir les actions pertinentes par rapport au projet qui présentera une image nette, de décider en cours de route les ajustements nécessaires (régulation) sans perdre de vue le but final (Bériot, 2006 ; Pichault, 2013 ; Mintzberg, 2019).

Les résultats ont démontré que l'opinion des professionnels de l'éducation à l'égard des CTD contribue à modifier leurs représentations de l'objet de la décentralisation dans la mise en œuvre. Cette deuxième hypothèse amène au regard des résultats obtenus, à étudier les conséquences entre une identité professionnelle et l'absence de la mise en œuvre de la stratégie du compromis dans le processus d'un projet. En effet, la descente régulière des élus locaux sur le terrain à l'effet de vivre les réalités entrave la réalisation d'un engagement professionnel réussi, notamment dans le système éducatif camerounais. L'identification et le repérage des besoins représentent alors, on dirait, les outils de la gestion du projet de décentralisation.

La compréhension de ces facteurs devient un enjeu pour la mise en exécution de l'objet de la décentralisation. Constatant les écarts entre CTD et acteurs de terrain, entre pouvoirs publics et usagers, on peut ainsi envisager la difficulté à adopter les éléments nouveaux. Car, s'intéresser aux règles ou textes n'est pas toujours suffisant. Il convient d'envisager les rôles et les positions des différents acteurs au cours de l'évolution du processus de mise en œuvre du projet. Il s'agit de comprendre ce qui a motivé l'adoption d'outils des politiques publiques et de contrôle pour le pilotage et favoriser l'appropriation et l'engagement professionnel. Dans ce cadre, l'on entend par engagement professionnel, une aptitude à créer les conditions favorables pour s'engager à adopter les comportements adaptés à la réalisation de l'objet de la décentralisation (Autissier et Vandangeon- Deumez, 2010).

Le processus de mise en œuvre de la décentralisation en tant qu'action collective, pour être mené, implique des partenaires multiples, qui utilisent plusieurs langues pour

communiquer. Ce qui nécessite l'organisation régulière des rencontres entre les acteurs locaux et professionnels de terrain pour identifier les besoins inhérents à l'amélioration de la qualité de l'éducation au Cameroun. Or, une telle action ne semble pas faire partie des préoccupations des managers (élus locaux) de la mise en oeuvre du projet de la décentralisation à l'éducation de base. Suivons les plaintes de ce participant à cet effet : « *Huum ! Là encore c'est quelque chose d'inexistant ! Je n'ai jamais assisté à une rencontre organisée entre les acteurs locaux et professionnels pour identifier les besoins. Non, non. Pourtant nous n'attendons que ça. Il se limite à la seule collaboration avec l'inspecteur et lorsque l'inspecteur ou le directeur ne s'entend pas avec le maire, l'école est délaissée* » (P2) (B12-). Abordant dans le même sens, un autre déclare : « *l'Organisation régulière des rencontres entre les élus locaux et professionnels pour identifier les besoins n'est pas d'actualité dans notre arrondissement ou du moins dans notre institution* » (D3) (B12-).

Alors que la gouvernance de la décentralisation devrait reposer sur un réseau collaboratif, participatif des acteurs de la communauté éducative, à la recherche des meilleurs compromis. Dans ce cas, il ne serait plus question pour les pouvoirs publics de se livrer aux pratiques qui caractérisent l'organisation hiérarchique traditionnelle c'est-à-dire la verticalité. Les élus locaux donnent l'impression que dans le processus de mise en oeuvre de la décentralisation, les directives viennent d'en haut (top down) et que les responsabilités d'exécution sont assumées en bas tout en suivant des règles élaborées, formelles et impersonnelles.

D'après le modèle structurel du management des organisations (De Hainaut, 1985 ; Crozier et Friedberg, 1977 ; Bériot, 2006 ; Mias, 1998), les professionnels acteurs de terrain se formeraient une opinion au sujet du processus de mise en oeuvre de la décentralisation, en évaluant les activités du processus décisionnel, à partir de plusieurs aspects. L'exclusion de ces professionnels du processus de mise en oeuvre de la décentralisation et des instances de prise des décisions, concernant l'objet de ce qu'ils doivent appliquer, explique leur réticence à appliquer lesdites décisions. La défaillance dans la mise en oeuvre de la stratégie de compromis est fondée sur la pertinence perçue ou l'adéquation apparente des critères d'engagement dans le projet. Pour les spécialistes de la sociologie des organisations, le processus de mise en oeuvre de la décentralisation doit s'appuyer sur cinq paramètres à savoir : -les processus cognitifs (cognitive process) : cette démarche repère les opérations intellectuelles indépendamment des contenus ;

-La technologie pédagogique (technology) : elle met l'accent sur le processus du pilotage

;

-La réalisation personnelle (self-actualisation) : une entrée focalisée sur l'autonomie de l'acteur de la communauté éducative, son développement, son intégration sociale ;

-La reconstruction sociale (social reconstruction-relevance) : elle recentre le processus de la décentralisation sur des apprentissages sociaux ;

-Le rationalisme académique (Academic rationalism) : la priorité est exclusivement accordée aux disciplines.

Les résultats de cette étude ont ainsi permis de dégager trois différents points d'ancrage sur lesquels repose la stratégie de compromis. L'organisation régulière des rencontres entre les élus locaux et professionnels de l'éducation pour identifier les besoins à l'égard du processus décisionnel proprement dit, deviennent comme un objet d'auto-efficacité, un objet de régulation des rapports entre les managers et les autres professionnels acteurs de l'éducation, une ouverture à une insertion professionnelle et comme objet permettant de bénéficier des consultations et des enjeux correspondants à un statut. Ces résultats soulèvent, non seulement l'exigence selon laquelle l'engagement professionnel va dépendre des représentations qu'ont ces acteurs de terrain, par rapport non seulement au processus de la décentralisation, mais aussi à son objet. Ainsi spécifié, le concept de l'engagement professionnel permet d'envisager et de comprendre comment et en quoi le contexte professionnel génère, à l'intérieur des groupes qui le composent, « des représentations communes aux individus travaillant ensemble, mais intégrées différemment selon leur position dans la structure. Ce qui leur permet, quand ils ont des divergences à propos de leurs objets professionnels, de savoir qu'ils parlent de la même chose sans besoin de beaucoup de discours, et de savoir aussi pourquoi ils ont des divergences » (Bataille 2000, P. 87).

Ainsi la mise en œuvre de la stratégie de compromis permet de dépasser une vision de l'engagement en tant qu'état, ne rendant compte que du sujet pris dans un contexte d'une complexité qui le dépasse au point de ne pouvoir en extirper du sens. Ici, l'engagement professionnel est lu en tant que processus dynamique « d'objectivation-subjectivation » d'une complexité qui construit le sujet et qu'il contribue à construire. Expliquer l'engagement passe alors par l'explicitation de cette subjectivité dans une relation intersubjective à l'autre. Pris dans ce sens, nous rejoignons les termes de Mias (1998) lorsqu'elle pense que la mise en œuvre de la stratégie de compromis met en lumière les réseaux communicationnels et permet de construire des repères partagés. Il s'agit pour les CTD de favoriser l'agir comportemental des acteurs de la communauté éducative en situation. Or, l'agir comportemental suppose de prendre en compte l'expérience des professionnels de terrain dans leur situation de travail quotidien.

Des résultats des analyses des entretiens, nous avons obtenu que les professionnels de l'éducation étudiés ne se positionnent pas véritablement, comme des acteurs ayant participé à la construction de l'objet de la décentralisation et par conséquent, ils ont du mal à développer un engagement professionnel avec appropriation réelle. Ces acteurs de la communauté éducative ne sont pas régulièrement consultés par les CTD à l'effet de vivre les réalités du terrain. À ce sujet, écoutons d'ailleurs ces participants qui décrivent ce déficit managérial : « *Les CTD font des descentes une fois l'an, ce qui est insignifiant. Car le plus souvent après leur passage, aucune action n'est posée. Or en se frottant aux réalités que nous endurons, les CTD peuvent changer leur façon de nous gérer* » (D1) (B23-). C'est ce qui prouve qu'il y a eu défaillance dans la mise en œuvre de la stratégie de compromis. Ainsi, le lien théorique que nous avons provisoirement établi entre la défaillance dans la mise en œuvre de la stratégie de compromis et son impact sur l'engagement professionnel des acteurs de la communauté éducative semble se confirmer au regard des données empiriques. Nous pouvons dès lors établir que les pouvoirs publics doivent toujours se référer aux professionnels de terrain, pour rendre le processus de mise en œuvre de la décentralisation plus cohérent et plus efficace.

Dans cette perspective, le management du processus de la décentralisation nécessite de s'appuyer sur l'ingénierie de projet par l'approche systémique. Il s'agit d'un développement qui reste fortement enraciné dans la démarche de Bertalanffy (1973) et autres, à partir du rôle joué par chaque acteur professionnel dans tout dispositif (Mgbwa et Matouwé, 2016 ; Matouwé, 2019). Pour favoriser la cohésion sociale dans l'organisation, le pouvoir public doit soutenir les conduites des acteurs de la communauté éducative, en sollicitant leur engagement professionnel. Il convient dès lors de repenser les représentations de chaque acteur professionnel. Le management par la systémique offre des clefs pour appréhender la complexité du processus de mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base au Cameroun.

La complexité ici renvoie à tout ce qui, d'après Vaillancourt (2006, p. 5), « ne peut être faire l'objet d'une modélisation, c'est-à-dire tout ce qui ne peut être reproduit fidèlement en y incluant les interrelations entre les différents éléments d'une même structure ». Il en est de même des relations entre les acteurs de la communauté éducative, des relations éminemment complexes entre les élus locaux et les professionnels de l'éducation. Il s'agit d'une méthodologie qui permettrait aux politiques publiques de rassembler et d'organiser les connaissances nécessaires en vue d'une plus grande efficacité du projet (De Rosnay, 1975 ; Ardouin, 2006, p. 2017). Or, mettre en œuvre la stratégie du compromis dans le projet de décentralisation veut dire donner sens, poser les repères. Le repère, l'ancrage, crée ainsi l'identification au travail et au système éducatif en permettant à chacun de se retrouver, de se

reconnaître, dans un ensemble de données : histoire, valeurs, etc. dès lors, le sens et le repère lient l'engagement professionnel et la santé au travail par le rapport subjectif que tout un chacun des professionnels entretient avec l'objet de la décentralisation. Lorsque le sens du processus de mise en œuvre de la décentralisation ne se laisse plus entrevoir, lorsque les repères se dissolvent, quelles sont les conséquences sur l'engagement professionnel des acteurs de la communauté éducative à l'objet de la mise en œuvre des politiques publiques à l'éducation de base au Cameroun ? C'est dans ce sens que certains participants appuient à travers leurs propositions en matière de stratégie : « *Nous proposons que les maires doivent recruter les enseignants. Le fait qu'ils abandonnent l'APEE à recruter ne favorise pas l'éducation des élèves. Aussi, ils doivent développer des stratégies de gestion ou ils impliquent la communauté éducative, car, ils n'ont pas le monopole du savoir et surtout travailler en collaboration avec les directeurs d'écoles qui vivent le jour le jour les réalités du terrain* » (D1) (B37-) ; « *Moi, je propose que la décentralisation soit effective et que les maires s'occupent totalement des enseignants recrutés afin d'éviter les frustrations sur le terrain. Aussi, il faut identifier peut-être un besoin par an et passer à son implémentation. Que d'identifier tous les besoins et faire des promesses qui n'aboutiront jamais* » (D4) (B37-).

Nous pouvons dès lors passer en revue quelques contributions qui ont permis de formuler cette deuxième hypothèse de l'étude que les résultats du terrain autorisent à confirmer. Pour Crozier (1979), le processus de mise en œuvre de la décentralisation est une sorte de pouvoir. Or, la conception du pouvoir chez lui est essentiellement relationnelle et non un simple attribut. C'est dans ce sens qu'il avait dit : « Le pouvoir en effet n'existe pas en soi. La relation de pouvoir ne s'établit que si les deux parties s'intègrent au moins temporairement dans un ensemble organisé » (Crozier 1979, p.113). De ce point de vue, le processus de mise en œuvre de la décentralisation doit être ouvert à toutes les tentatives d'innovation, pour plus d'efficacité et pour un engagement professionnel avéré.

Le projet de mise en œuvre de la décentralisation doit s'inscrire dans une logique de relation de dépendance, réciproque, déséquilibrée et non transitive. À cet égard, le pouvoir consiste, comme le suggère Lemieux (2001, p. 15), « dans le contrôle par un acteur d'une opération qui porte sur ses ressources ou sur celles d'autres acteurs ». Pour Crozier & Friedberg (1992), ces ressources, souvent inégales sont des enjeux de pouvoir. Leur contrôle demeure l'objet du pouvoir. Il importe que les CTD/managers du projet de décentralisation comprennent que le pouvoir est immanent à toute organisation et qu'il varie en fonction des ressources possédées et mobilisées. Ainsi, chaque groupe d'acteurs, qu'il soit composé des élus locaux ou d'acteurs de terrain, possède toujours une certaine marge de liberté, avec des ressources et des

comportements qui ne sont pas complètement contrôlables. Il peut s'agir de mettre l'accent sur les acteurs stratégiques. Ainsi dans la mise en œuvre de la stratégie du compromis, il faut chercher en priorité à comprendre comment se construisent les actions collectives, à partir de comportements et d'intérêts individuels parfois contradictoires. Les acteurs de la communauté éducative peuvent avoir intérêt à masquer leurs véritables objectifs, afin de conserver une certaine capacité de négociation. Un comportement imprévisible de la part desdits acteurs réduit le pouvoir de l'élu local qui édicte les règles et cherche à les faire appliquer.

Dans la pratique, la mise en œuvre de la stratégie du compromis, exige que tout intervenant rétienne quelle que soit la forme de la demande (problème à résoudre, solution à mettre en œuvre ou encore objectif à atteindre), le demandeur à l'impression d'exprimer son objectif. D'où il convient dans tous les cas de considérer les points de vue des acteurs de terrain comme objectif de référence (niveau n). Dans une logique systémique, Bériot (2006) propose à l'élu local de ne pas en rester là. Il se doit ainsi de lui faire exprimer le contenu d'un objectif de niveau logique supérieur (n+1). Ainsi, « plutôt que de chercher à déterminer la nature de la demande, il est plus simple de changer de niveau logique pour découvrir le lien de cohérence qui existe entre la demande n et l'objectif de niveau supérieur n+1 » (Bériot, 2006 ; p.78).

Ce travail d'élaboration du compromis demeure en toutes circonstances l'élément fondamental qu'il convient de mettre en lumière dans tout processus de projet collectif. Autrement dit, les débats entre les acteurs locaux et professionnels de l'éducation sur les modalités des tâches attendues dans le processus de la décentralisation devraient rapprocher les parties prenantes. Cette façon de procéder d'après Bériot (2006) permettrait de définir un cadre de référence pour tout ce qui va suivre, et par ricochet limiter certaines difficultés vécues dans la mise en œuvre du projet. C'est ce qui justifie ces déclarations d'un participant : « *Normalement, s'il y avait débats entre CTD et les professionnels de l'éducation, certains problèmes vécus régulièrement dans les écoles n'arriveraient pas. C'est le cas par exemple, lors de la remise du paquet minimum, les directeurs et enseignants ont saisi le préfet en se plaignant de la quantité dudit paquet qui selon eux ne pouvait pas couvrir l'année. Le préfet a instruit aux maires de revoir la quantité. En effet, les maires gèrent les écoles unilatéralement voire par affinité. Ils le font selon leur convenance* » (P2) (B37-).

En effet, cette démarche servirait aussi de repère dans la poursuite de la mise en œuvre de la stratégie de compromis et éclairerait les stratégies à appliquer. Il s'agit en fait dans cette dynamique partenariale de propositions émises par chacune des stratégies d'adaptation face aux difficultés rencontrées dans la mise en œuvre du projet de décentralisation.

C'est ainsi que Crozier et Friedberg (1977) considèrent qu'il faut se concentrer, non sur la fonction des acteurs ou des sous-systèmes au sein d'une organisation, mais sur les stratégies individuelles des acteurs. Ce qui signifie que la stratégie du compromis est l'art d'identifier où et comment agir sur un système pour le mobiliser vers le changement souhaité. Elle consiste à définir sur quel point d'appui du système à considérer portera la mise en œuvre d'actions, qui en utilisant, contournant ou neutralisant les résistances, mettront les acteurs en mouvement, afin d'atteindre les résultats attendus du changement à l'éducation de base au Cameroun. Pour réaliser cette stratégie dans le processus de mise en œuvre de la décentralisation, l' élu local doit toujours se tourner vers les professionnels de terrain. Nous comprenons pourquoi les CTD qui se retrouvent souvent coincés dans les services concentrés ont besoin d'un guide, qui explique et réexplique l'objet de la demande.

Le professionnel, acteur de terrain, n'est donc pas passif, mais actif, c'est-à-dire un acteur libre ayant ses propres buts. Il est d'une part libre parce que le système éducatif, quoiqu'étant une machine à rationaliser, a ses buts. D'autre part, il possède ses buts parce qu'en tant que membre du système éducatif, il a la possibilité de développer ses propres stratégies. C'est ce qui fait dire à un participant ce qui suit : *« Les difficultés rencontrées sont d'ordre managérial. L'IAEB ne peut rien suggérer ou encore moins imposer aux acteurs locaux, car ce sont nos patrons. Le véritable problème, c'est l'administration muette, nous ne savons pas ce qu'ils pensent, nous ne savons pas quels sont leurs plans d'action. Nous ne travaillons pas en synergie »* (ET) (B26). Il ne faut donc pas faire comme si les pouvoirs publics ont seuls le pouvoir. Car, même les parents d'élèves, les directeurs d'écoles peuvent freiner le processus de mise en œuvre du projet de décentralisation à l'éducation de base. Et, en termes de compétences, les CTD ne maîtrisent ni les tenants ni les aboutissants de la chose de la décentralisation.

De ce fait, le professionnel de l'éducation utilisera les ressources dont il dispose de la manière la plus judicieuse qui soit, compte tenu des contraintes du moment, tel qu'il les perçoit depuis sa position. En fait, les professionnels de terrain peuvent ajuster constamment leur conduite aux données nouvelles auxquelles ils se trouvent confrontés dans la recherche de leurs intérêts. Le pouvoir public est donc en position de force dans ses éventuelles négociations avec les professionnels acteurs de terrain. Cependant, si pour une raison ou une autre, les professionnels de terrain qui sont les demandeurs en viennent à se désintéresser de l'objet de la décentralisation, alors les CTD ou les pouvoirs publics perdent leur autorité. Mettre en œuvre la stratégie de compromis revient alors à prendre en considération les jeux d'acteurs en sauvegardant les marges de manœuvre capables d'influencer le processus de mise en œuvre de la décentralisation.

Un management bienveillant ne serait-il pas alors un management des hommes veillant à la stabilité des ressources dans le système éducatif matière de condition de travail, de soutien organisationnel, de maintien des collectifs de travail, afin de préserver sa ressource principale : l'homme ? Étant donné que, comme l'explique Taskin (2016, p. 23) « le propre du management est précisément de manager des humains ». En effet, le management est humain du fait que c'est dans le travail que se joue l'essentiel de la création de valeur économique. Travail divisé qu'il faut coordonner parce que c'est là que les savoir-faire distinctifs des parties prenantes s'expriment, leurs résistances au projet s'affirment, les innovations compétitives émergent, la production se fluidifie ou, au contraire, se ralentit. En somme, c'est par le travail vivant des parties prenantes que les pouvoirs publics camerounais peuvent créer ou non davantage de valeur dans le processus de mise en oeuvre de la décentralisation à l'éducation de base que d'autres sociétés concurrentes qui peuvent utiliser les mêmes démarches, les mêmes flux financiers qu'eux, mais pas les mêmes êtres humains (Taskin, 2016).

L'auteur invite ainsi les CTD à comprendre que le management du processus de la décentralisation doit être humain par une ardente obligation morale. Car, le management humain, explique Taskin (2016, p.8), « doit être sensible aux valeurs humanistes, à leurs expressions ou leurs trahisons et aux espérances qu'elles font naître pour un monde économique « meilleur ». Il permet d'échapper à un management inhumain, c'est-à-dire sans émotion, calculatrice et si mécanique qu'il oublie ou détruit l'Homme ». En d'autres termes, les CTD/managers doivent connaître et agir sur les causes profondes pour piloter le changement à l'éducation de base. Car, il n'en reste pas moins que dans le processus de mise en oeuvre de la décentralisation à l'éducation de base, la défaillance managériale vient de ce que les élus locaux ont l'impression de faire du management, mais de ne plus manager du tout. Puisqu'il qu'il faut bien se demander ce qu'on manage. Il s'agit de « Manager des êtres humains » (Taskin, 2016, p.7).

Bériot (1992 ; 2006 ; 2018), dans sa compréhension du management humain pense que ce processus intègre les différentes logiques d'action. Car le processus de la décentralisation à l'éducation de base au Cameroun réunit des acteurs ayant des intérêts particuliers et devant travailler à un objectif qu'ils partagent plus ou moins. Il peut exister une opposition entre les intérêts propres de chacun et l'objectif commun. Ainsi, agir ensemble passe bien par le conflit et la coopération. Les conflits de pouvoir sont omniprésents dans l'organisation du processus et vont de pair avec la recherche d'accords (Moscovici et Doise, 1992 ; Foudriat, 2016). Il faut par-là comprendre les contraintes de l'action collective.

L'engagement professionnel serait une des conditions nécessaires à la motivation, à la participation et même à l'implication actives. Il s'agit de la possibilité qu'a l'élu local d'amener les acteurs de terrain à faire partie de l'équipe, à s'intégrer dans un groupe et à apporter leur contribution à l'atteinte d'un objectif commun. En ce sens, l'engagement professionnel englobe ces concepts qu'elle intègre dans son sein. Ainsi, l'engagement professionnel sous-tend un sentiment d'utilité, une contribution au processus de la décentralisation, à la réalisation de quelque chose et à l'obtention d'un résultat positif. Elle donne du sens aux actes posés et répond ainsi aux besoins de la communauté éducative, devant subir cette réforme, notamment les élèves de l'enseignement maternel et primaire, les parents d'élèves. C'est dans cette optique que Mias met un accent particulier sur le sens premier de la participation comme, précise Mias (1998, p. 76), « Collaboration, concours, contribution à la vie de l'institution qui place les salariés en position de partenaires et co-responsables de son fonctionnement ... Cette acceptation du terme véhicule les images d'égalité, de partage des charges et de chances, de respect de l'individu dans ce qu'il est capable d'apporter depuis la place qu'il occupe ».

De ce point de vue, l'engagement professionnel doit faire taire les contraintes linéaires. Ce qui suppose que l'engagement remet en surface le sentiment de libre choix des acteurs. Ainsi, le professionnel de terrain doit se rendre compte que, pour ce qui est du processus de mise en oeuvre de la décentralisation, il intervient, non seulement dans le processus réel du projet, mais aussi dans la prise de décisions. L'engagement tel qu'intégré dans le processus managérial, ne doit pas perdre la réflexivité, c'est -à dire un engagement par appropriation réelle. Trois conditions peuvent permettre de favoriser l'engagement professionnel des travailleurs dans la mise en oeuvre des politiques publiques à l'éducation de base au Cameroun : -la cohérence de la politique générale des pouvoirs publics et l'objet de la décentralisation avec les décisions stratégiques et opérationnelles.

-La réciprocité qui renvoie à un sentiment d'un juste rapport entre les rétributions qu'un acteur gagne et les contributions qu'il apporte.

-L'appropriation qui correspond dans le domaine de l'identification par le professionnel des valeurs et objectifs du processus de mise en oeuvre de la décentralisation.

Il importe de comprendre que l'engagement s'intéresse à l'individu et de sa vie. L'engagement professionnel renvoie à un moyen qui consiste à expliquer et à comprendre les conduites d'un professionnel de terrain dans les rapports qu'il établit avec l'objet du projet de la décentralisation.

L'engagement professionnel qui est alors personnel est entendu comme le lien entre un sujet et un objet, son travail. Ce lien rend compte de la façon dont les professionnels de l'éducation pensent et vivent le processus de décentralisation et dans quelle mesure ils s'y engagent. L'engagement professionnel se projette en avant dans la recherche de la qualité et donc de la performance. S'agissant du processus de la décentralisation à l'éducation de base, la performance des professionnels exprime le degré d'accomplissement des objectifs poursuivis par ledit projet. La performance dans ce sens s'entend comme étant la capacité de mener une action pour obtenir des résultats conformément à des objectifs fixés préalablement par les différents niveaux d'acteurs impliqués dans le processus, en minimisant (ou en rentabilisant) le coût des ressources et des processus mis en œuvre. À cet effet, les catégories d'acteurs disposent à la fois d'une organisation à la fois efficace et efficiente. Elle est efficace lorsque les objectifs fixés sont atteints et elle est efficiente lorsque les moyens mis en œuvre pour les atteindre sont minimisés. C'est ce qui fait dire à Mias (1998) que l'engagement professionnel : « serait un élément supplémentaire de la situation professionnelle ou plus exactement un élément surplombant cet ensemble et représentant la ressource énergétique du système, le moteur en quelque sorte » (p. 90). À ce sujet, il importe de comprendre que l'engagement professionnel revêt un enjeu Managérial. Lorsque le processus d'élaboration de la stratégie de compromis a été défaillant, l'engagement professionnel devient un leurre. L'enjeu managérial réside donc dans le fait de partir de la compréhension des besoins des professionnels acteurs de terrain à un instant T, ainsi que de la prise en compte de leurs besoins futurs. Cela sera fait à travers un plan d'action et des débats lors des rencontres régulières qui permettront de déployer des techniques et des outils, qui constitueront une réponse adaptée à des objectifs du processus de décentralisation qui changent. Les outils permettront ainsi aux professionnels de l'éducation d'évoluer, mais également de faire évoluer les objectifs du projet de la décentralisation. Cet état de choses laisse en perspective la démarche qualité ou la politique qualité dans la mise en œuvre des politiques publiques à l'éducation de base au Cameroun.

Sous ce prisme, de réels enjeux managériaux découlent d'une démarche qualité et plus globalement d'une politique qualité. Ainsi, par la mise en place d'un management de qualité et humain, l'objectif premier est de donner la confiance à toutes les parties prenantes (élus locaux, acteurs de la communauté éducative). Le management a mis en place des actions, pour identifier de nouvelles attentes et coordonner les actions qui permettront d'y répondre. Le management de qualité dont il est question ici trouve son essence dans la communication, qui sera effectuée entre les différentes parties prenantes dans le processus de mise en œuvre de la décentralisation. Les professionnels acteurs réels de l'éducation dans le système éducatif

estiment qu'obtenir des informations par les bruits de couloir ne favoriserait pas l'engagement professionnel. En résumé, la confiance et la sécurité sont des facteurs pouvant favoriser l'engagement avec appropriation réelle des acteurs.

Il y a un ensemble de phrases qui nous ont marquée, car revenues plusieurs fois de la part des participants : « *Comme nous l'avons dit plus haut, les CTD envoient parfois les conseillers municipaux leur servir de relais. Il faut noter qu'ils sont beaucoup plus des hommes politiques. Ils ne s'intéressent qu'aux professionnels de l'éducation de base qu'en période des élections. Mais je pense que c'est par ignorance, car la décentralisation est un concept qui intègre les CTD dans la gestion de certains aspects de l'éducation, ce qui nécessite de leur part une connaissance des réalités du terrain* » (ET) (B33-).

La mise en œuvre de la stratégie de compromis dans le processus de mise en œuvre de la décentralisation, grand levier pour l'amélioration du management de projets, permet de mettre en évidence l'ensemble des activités qui composent le processus, la nature et l'organisation des moyens mis en œuvre, les procédures et modes opératoires, enfin la nature des flux physiques et informationnels. On a pu constater lors de l'initiative même du processus du projet que les processus de mise en œuvre des réponses stratégiques ne se passaient pas toujours comme prévu initialement par dynamique managériale de projets. Cela peut engendrer de la frustration, un engagement désinvesti chez certains professionnels de l'éducation. Il revient donc aux pouvoirs publics et CTD de mettre en place des stratégies de communication, dans l'optique de mieux gérer la situation de désengagement et de non-participation par les professionnels acteurs de la communauté éducative dans le système éducatif camerounais.

Ces apports théoriques permettent de comprendre la nécessité de mettre en œuvre la stratégie de compromis dans le processus du projet de décentralisation à l'éducation de base. Nous établissons en définitive que la défaillance dans la mise en œuvre de la stratégie de compromis lors du processus de décentralisation à l'éducation de base au Cameroun ne facilite pas toujours le processus d'engagement par appropriation réelle et de participation active et, par la même occasion, détériore l'engagement professionnel des acteurs de la communauté éducative au Cameroun.

8.1.3. De la stratégie d'évitement dans la mise en œuvre des politiques publiques à l'engagement professionnel de l'éducation de base et des élus locaux dans le processus de la décentralisation

D'après Oliver (1991), la stratégie d'évitement se base sur l'acceptation symbolique de normes institutionnelles, règles, ou exigences. Elle est une configuration qui ne cherche pas à intégrer l'ensemble des logiques dans l'organisation. L'évitement est la seule méthode qui ne cherche pas à développer des pratiques spécifiques pour faire cohabiter les logiques. Au contraire, cette configuration permet à l'organisation d'admettre la présence de multiples logiques. Pour ces auteurs (Salancik et Pfeffer, 1978 ; Scott, 1987 ; Thompson, 1967), l'évitement comme une stratégie organisationnelle écarte la solution du conformisme par rapport aux pressions institutionnelles. En effet, dans le cadre de la décentralisation à l'éducation de base, les collectivités territoriales cherchent à dissimuler leur non-conformité aux pressions institutionnelles, pour pouvoir échapper aux règles institutionnelles imposées.

Autrement dit, l'évitement a consisté pour les élus locaux par exemple les données sur le terrain laisse transparaître les comportements d'inhibition. Écoutons un participant en ce qui concerne l'organisation des réunions par l'élu local : « *Ils disent que ça ne relève pas de leurs compétences. Une fois, un malaise a failli éclater entre le maire et nous. Ça provenait de la quantité du paquet minimum que nous avons jugé peu. Nous avons saisi le préfet qui est intervenu et le maire a augmenté la quantité de matériels (HI)* ». Or à ce sujet, les travaux de Maire (2015, p.1) stipulent que les logiques institutionnelles « n'évoluent ni seules ni de manière unique ». Cela implique que la prise en compte des interactions entre logiques est un des aspects indispensables à leur analyse. L'auteur ajoute que l'étude des confrontations entre logiques dresse des « classifications » sur « les types de réponses que peuvent prendre les logiques entre elles (Oliver, 1991) ». Dans ce cadre, la multiplicité des logiques induit deux types de réponses : une coexistence ou une confrontation entre les logiques. *Un autre participant ajoute : « Les maires sont bien plus des hommes politiques ils évitent, ignorent leurs missions à l'égard de l'éducation et nous gère selon leurs affinités avec les directeurs ou les inspecteurs, etc. Il manque d'objectivité. C'est le cas avec le recrutement des maîtres communaux. C'est L'APEE qui se bat seule à recruter les maîtres des parents et c'est toujours insuffisant (HI)* ». Pourtant, la collaboration fait pour sa part référence à des changements institutionnels initiés par des rassembleurs, organisations ou individus qui activent les processus de changement institutionnel. La démarche d'arrangements collaboratifs permet alors de mettre les ressources en commun face à des champs organisationnels flous. Cependant, la collaboration ne facilite pas le changement institutionnel compte tenu de la complexité et de

l'incertitude qui y règne. Dans leur quête de nouveaux arrangements institutionnels, la mobilisation des ressources, qu'elles soient matérielles, symboliques ou politiques sont l'un des enjeux majeurs pour les entrepreneurs institutionnels (Slimane, 2012).

Par ailleurs, comme le souligne Petrella (2003, p. 83), Il s'agit ainsi de coordonner les intérêts respectifs d'acteurs multiples, de structurer les relations par la création de liens plus ou moins formalisés et de créer de cette manière des « environnements négociés » au sens de Pfeffer et Salancik (2003). Selon ces auteurs, de telles stratégies peuvent être déployées en vue d'accéder aux ressources, de rendre plus prévisibles les résultats d'une négociation ou encore d'éviter le contrôle de l'environnement. Ils évoquent pour cela différents mécanismes possibles, et notamment les associations professionnelles, les comités consultatifs ou de direction, les joint-ventures et les normes sociales. Autant de moyens de partager le pouvoir, de stabiliser et de coordonner les interdépendances mutuelles. Ces formes de coopération font apparaître une grande diversité, tant sur le plan des objectifs poursuivis qu'au niveau des ressources mises en commun ou des formes empruntées. Dans leur configuration la plus informelle, on trouve des temps ou espaces d'échange et de réflexion, parfois réguliers, autour de l'activité, des projets ou des pratiques professionnelles.

À en croire les données du terrain, l'on se rend compte que la gouvernance locale pose un problème de participation des professionnels de terrain à l'élaboration des règles de mise en œuvre du processus de la décentralisation. La participation suppose l'implication du citoyen au processus de mise en place des organes de gestion du pouvoir. Elle postule une consultation périodique et régulière du peuple sur le choix du type de société et de l'action collective à mener. Pour ce faire, il faudra rééquilibrer les compétences et tenir compte des apports d'expériences. Dans la mesure où les politiques publiques restent l'apanage de l'État, la gouvernance postule l'implication de tous les acteurs, dont les collectivités territoriales. La décentralisation apparaît, ainsi, non plus dans sa seule dimension politique de partage de pouvoir, mais comme une approche pragmatique dont la finalité demeure la recherche de l'efficacité de l'action publique au service de toute la société. Cette vision rappelle l'importance de la construction des espaces publics de régulation et d'interpellation des divers acteurs qu'il convient d'appréhender à trois niveaux (Daff et al. opp.14-16). D'abord, la gouvernance questionne le rapport entre gouvernants et gouvernés. La crise de l'État se matérialise par l'absence de règles transparentes et démocratiquement établies de gestion de pouvoir. Ce qui exprime l'absence de synergie entre les élus locaux et les professionnels de terrain. Suivons un participant :

« Eh ah ! Il ne faut pas rêver au Cameroun ! Moi je sais que, chercher la synergie entre les acteurs dans une action collective conduite à découvrir si les décisions sont imposées (et par qui) ou si elles sont le résultat d'une réflexion commune. Mais alors, cette synergie viendra d'où lorsque toute décision dans le processus de décentralisation est imposée par les CTD aux professionnels de terrain ? (P1) ».

Selon Fialaire (2017), l'administration locale est encadrée hiérarchiquement par les employeurs territoriaux s'insérant dans un cadre de décentralisation, et réalisant une action publique locale. Dans ce sens, Meny et Thoenig (1989, p.131-132) identifient cinq caractéristiques d'une politique publique : un contenu, un programme, une orientation normative (existence d'objectifs à atteindre), un facteur de coercition (pouvoir de l'autorité) et un ressort social. Selon ces deux auteurs, il existe trois groupes théoriques en matière de politiques publiques. L'approche sociétale, qui se focalise sur le rôle des acteurs ; l'approche qui met l'accent sur le rôle de l'État comme instrument et la dernière approche qui essaie de faire la synthèse des deux. La troisième approche utilise selon les deux auteurs, le néo-institutionnalisme pour analyser les politiques publiques. Dans ce travail, nous nous plaçons dans l'axe de la troisième approche théorique.

La gouvernance locale par les collectivités territoriales d'après Douillet et al. (2012) est « la capacité des territoires et des acteurs locaux à s'affirmer et à maintenir une certaine capacité à définir et à mettre en œuvre des politiques de façon relativement autonome et spécifique » (Pasquier et al. op.cit., p.9). En effet, les différents instruments produits et mis à la disposition de ces acteurs peuvent bien être dupliqués par effet de mimétisme dans leurs territoires, mais il existe une capacité très inégale des territoires à développer des stratégies autonomes. Ce n'est donc pas nécessairement la gouvernance qui apparaît comme l'élément catalyseur dans ce projet. Il s'agit moins de la capacité à constituer un acteur collectif que de celle de développer une réelle spécification au territoire qui produit des résultats escomptés. Dès lors, il convient d'intégrer à la gouvernance les éléments de différenciation et de spécification du territoire (Courlet et al. 2013, p.98).

Il est question d'envisager l'approche bottom-up à regarder les stratégies poursuivies par les différents acteurs afin d'atteindre leurs objectifs (Sabatier, 1986, p.22) et sur le contexte à l'intérieur duquel évoluent les politiques (Matland, 1995, p.149) tout en reconnaissant que les acteurs administratifs peuvent souvent intervenir à la fois dans les phases de formulation et de mise en œuvre. Cette approche met également en exergue le conflit entre les objectifs de la politique et les intérêts personnels, ainsi que celui des négociations continues entre une

multitude d'acteurs (Hassenteufel, 2011, p. 100). L'approche bottom-up donc une analyse de la mise en œuvre à partir des acteurs qui interagissent au niveau opérationnel sur un problème particulier. Très vite ; l'approche top Down s'est traduite en une opposition à l'approche bottom-up (Barrett, 2004) où la première se concentre sur les décideurs politiques en amont de la hiérarchie et la deuxième.

À en croire Mons (2004), les motivations diverses de la décentralisation expliquent qu'aucune réforme de gouvernance locale n'ait été totale. Il n'existe pas aujourd'hui d'État complètement décentralisé en matière d'éducation : les organisations nationales se caractérisent davantage par un équilibre entre des fonctions détenues par le pouvoir central et des compétences déléguées à des unités locales. À en croire la littérature, le transfert de compétences éducatives vers les acteurs locaux est d'abord perçu comme une solution à la fois aux déficits budgétaires importants des États centraux et au souhait de poursuivre l'expansion des structures éducatives, malgré la contrainte financière (Winkler, 1989).

Selon ZBIR (2021), la gouvernance locale est généralement appréhendée comme un facteur de compréhension des mécanismes économiques. Bertrand et Moquay (2004) vont même plus loin quand ils affirment que la gouvernance locale est porteuse de deux débats, le premier est celui du fait productif et de la nature des coordinations entre agents individuels ou collectifs, il s'intéresse particulièrement à l'intervention combinée d'acteurs plus ou moins divers sur un territoire de plus en plus vaste, ainsi qu'à la capacité de ce système d'acteurs de produire des politiques publiques cohérentes sur l'espace. Le second est celui de la prise en compte de la dimension spatiale comme un facteur intrinsèque du fait productif. En effet, en endogénéisant l'espace, la gouvernance locale autorise l'introduction de la dimension spatiale comme contrainte dans l'analyse au travers l'ensemble des interactions et des interdépendances spatiales entre les acteurs locaux.

Selon le PNUD (2004). La gouvernance locale met l'accent sur la nécessité de s'affranchir de l'étroit cadre juridique et des entités de gouvernance locale. Elle cherche à inclure les multiples relations formelles et informelles qui prévalent entre les différents acteurs du développement (par ex. l'autorité locale, le secteur privé, les associations, les bureaux déconcentrés, les OSC) et qui façonnent et influencent le rendement et l'efficacité des systèmes administratifs et politiques à l'échelon local et régional.

Courlet (2008) traite les théories de la gouvernance dans la perspective des processus de prise de décision sur des questions relevant d'intérêt collectif et faisant appel à une diversité des acteurs. Cet auteur estime que de nouvelles pratiques de la gouvernance renouvellent les relations entre l'État, le marché et la société civile. Il s'agit d'ouvrir des espaces de parole où

les populations disent ce qu'elles savent de leur territoire, ce qu'elles savent faire, ce qui les préoccupe et ce qu'elles souhaitent ; dévoilant ainsi des potentialités locales jusqu'alors insoupçonnées (Gérard Logié, 2001, p.208).

Dans la vision d'Oliver, sous certaines conditions, l'isomorphisme réel et le découplage sont deux voies possibles d'action pour les organisations parmi de nombreuses autres (voir aussi Goodrick et Salancik, 1996). Dans son analyse, le découplage correspond à la tactique « protéger » au sein de la stratégie de l'évitement puisqu'il s'agit bien de protéger les activités opérationnelles des pressions institutionnelles. Les tactiques incluses dans la stratégie « manipulation » correspondent à des tentatives en vue d'influencer les institutions qui structurent le champ et renvoient donc aux travaux sur l'entrepreneuriat et le travail institutionnel (Ben Slimane, 2019). Dans des environnements institutionnels complexes où les pressions sur les organisations sont multiples et parfois contradictoires, la TNI pense de plus en plus les réponses organisationnelles comme un assemblage composite de tactiques. Dans le temps, même le cœur opérationnel des organisations finit par être affecté par les pressions institutionnelles (Edelman, 1992 ; Hallett, 2010 ; Haack, Schoeneborn et Wickert (2012). Les organisations se trouvent transformées par des processus de couplage progressifs et au final sont habitées par des logiques institutionnelles multiples.

« De manière objective et en bons managers, les élus locaux doivent dans une logique de synergie, insister spécifiquement sur la nature des relations entre les différents acteurs. Car le processus de décentralisation doit impliquer une évolution des relations récurrentes entre les acteurs du projet. Malheureusement, les CTD sont collaboratives dans leur approche managériale (P4) ». Or Oliver (1991) pense que les comportements et les changements organisationnels ne sont pas toujours expliqués par le consensus social autour du sens et la valeur d'une activité ou de la conformité aux pressions institutionnelles. Ils peuvent l'être par l'échec des organisations à accepter une compréhension partagée d'un comportement organisationnel légitimé. Le changement peut aussi traduire une discontinuité dans l'intention ou la capacité des organisations à prendre pour acquis, une activité organisationnelle institutionnalisée. La question du potentiel de désinstitutionnalisation sous-tend celle de la longévité des pratiques et valeurs institutionnelles. Dans certaines conditions, celles-ci peuvent être défiées, réévaluées ou carrément rejetées. La désinstitutionnalisation décrit les conditions ou les pressions institutionnelles pour la conformité et les interprétations partagées des règles, des attentes institutionnelles.

. La gouvernance locale serait en quelque sorte issue d'un processus de diffusion du politique qui élargirait l'exercice de la citoyenneté aux acteurs sociaux. Cette redéfinition des

pouvoirs met en évidence la demande des acteurs sociaux en faveur de modes décisionnels décentralisés et respectant leur qualité de vie. Cette demande renvoie aussi au concept de gouvernance qui sous-tend des pouvoirs partagés entre acteurs territoriaux (Brassard et Gagnon, 2000). Elle s'affiche tel un nouveau concept opératoire dans l'analyse institutionnelle de l'organisation collective des territoires locaux et régionaux. Cependant, la définition du degré de synergie entre les professionnels de terrain et les élus locaux n'est pas aisée. Car il n'y a aucun plan d'action qui soit bien défini, encore moins les objectifs préétablis permettent de bien assimiler le rôle des CTD dans l'éducation de base.

Il s'agit d'une approche particulière pour appréhender la complexité des composantes internes de ces territoires. Elle se distingue du marché (régulation par les prix) et du gouvernement (régulation par la hiérarchie en focalisant sur les mécanismes intermédiaires. En action publique, l'appui aux processus de gouvernance nationale et l'appui à la gouvernance locale présentent de fortes synergies et de nombreux points communs. Pour renforcer les processus de gouvernance locale, il est dès lors indispensable de travailler avec des principes de gouvernance à l'échelon local. La gouvernance locale peut sans doute être analysée comme une « réappropriation » du politique par des acteurs sociaux qui, dans le sillage du développement de l'État-providence, ont vu leur capacité d'agir sur leur environnement immédiat (région, localité, quartier, village, etc.) diminuer progressivement. La gouvernance est donc constitutive de la nouvelle manière de voir les « territoires » dans le développement économique, social et écologique. Cette vision de la gouvernance locale incite à mettre l'accent sur les « réseaux » qui se tissent ou se consolident sur le plan territorial, sur les manifestations de « solidarité » observées çà et là, sur les « décisions consensuelles » qui se prennent sans intervention de l'extérieur, etc.

Daudigeos (2019) reprenant Scott en a proposé une typologie aujourd'hui largement acceptée en distinguant trois piliers institutionnels : coercitif, normatif ou cognitif (Scott, 1995). Le pilier coercitif renvoie à ce qu'on doit faire et donc aux règles formelles édictées par une autorité. Bien sûr, la coercition est exercée par les autorités rationnelles légales qui sont dans la capacité d'infliger des sanctions en cas de non-respect. Mais plus largement le pilier coercitif renvoie à toutes les situations d'asymétrie de pouvoir où une partie est dans la capacité d'imposer des règles d'action à un tiers. On peut penser par exemple aux relations donneuses d'ordres-fournisseurs dans les chaînes de valeur globale (Acquier, Daudigeos et Valiorgue, 2011) ou les pressions exercées par les agences de notation ou d'accréditation dans certains secteurs d'activité comme la banque ou l'enseignement supérieur en gestion (Kodeih, 2011). Le pilier normatif lui fait référence à ce pilier normatif lui fait référence à ce qu'il est bien de

faire et donc à des principes moraux, par exemple partagés par une profession. Le pilier cognitif, lui, désigne les normes culturelles qui viennent cadrer l'action comme les habitudes, les coutumes et l'ensemble des comportements pris pour acquis.

À partir des travaux de Brewer sur l'identité en psychologie sociale (1991), la distinction optimale est définie comme la perception positive par des parties prenantes qu'une organisation arrive à réconcilier de manière appropriée les tensions entre conformité et différenciation (Alvarez et al. 2005 ; Zhao et al. 2017, p. 94) Cette définition relativement vague, a l'avantage d'être compatible avec deux conceptions différentes de ce qu'est la distinction optimale. L'équation des organisations pour atteindre une distinction optimale est par conséquent difficile à résoudre. L'opposition entre conformité et différenciation est remise en cause. Ainsi, c'est la conformité à certaines normes du champ qui peut donner la légitimité nécessaire à une organisation pour se différencier sur d'autres éléments. L'on demande aux appelants quel processus d'orchestration permet aux organisations contemporaines de gérer les attentes multiples, contradictoires et évolutives de leurs parties prenantes et de créer des configurations organisationnelles à même de tirer le maximum des synergies entre conformité et différenciation (Zhao et al.2017, p. 107).

Les politiques publiques sont définies comme « les interventions d'une autorité investie de puissance publique et de légitimité gouvernementale sur un domaine spécifique de la société ou du territoire » Thoenig (2014, p. 420). L'on s'aperçoit que les politiques publiques à en croire Dye (1978) s'apparentent au pouvoir décisionnel du gouvernement. Ce qui suppose que la politique publique fait clairement ressortir la responsabilité du gouvernement qui doit intervenir comme acteur central dans l'élaboration et sa mise en œuvre. L'on comprend que le gouvernement est l'organe décisionnel qui peut renvoyer non seulement l'intervention mais également la non-intervention d'une puissance publique qui constitue une décision politique.

En dehors de la question du changement, le développement des politiques locales amène à s'interroger sur la différenciation et la standardisation des instruments des politiques publiques locales Pasquier (2019). Aussi, les réformes sur la décentralisation telle que le pense l'auteur sont le premier facteur de changement dans les politiques locales. Ces réformes allouent en effet une série de ressources juridiques, budgétaires et politiques qui permettent de concevoir et mettre en œuvre des politiques publiques territoriales.

Bjørn Olsen (2007) mentionne que la décentralisation renvoie au transfert d'autorité et de responsabilités en matière de fonctions publiques depuis l'administration centrale vers les autorités intermédiaires ou locales ou vers des organismes gouvernementaux quasi autonomes et/ou vers des secteurs privés locaux. En effet, c'est un phénomène relié aux transferts de

pouvoir. Dans le cadre de l'éducation, elle consiste à confier à des collectivités territoriales et à des établissements publics, dotés d'une autonomie administrative et financière. Autrement dit, la décentralisation est un processus d'aménagement de l'État unitaire qui consiste à transférer des compétences administratives de l'État vers des entités (ou des collectivités) locales distinctes de lui. La décentralisation serait un processus qui vise l'émergence et l'ancrage d'une collectivité locale, d'un nouvel État Boulenger, Gauthier et Vaillancourt (2012).

Selon Mons (2004), le processus de déconcentration facilite le transfert des compétences au profit d'unités locales qui restent sous l'autorité du gouvernement central à l'instar des collectivités territoriales. Selon Marcou (2004) l'autonomie locale a pour objet le règlement d'affaires locales, c'est-à-dire qui répondent à un intérêt public local. Elle doit être garantie aux collectivités territoriales le droit de régler toutes les affaires de la collectivité locale de son domaine de compétences. L'autonomie locale est la caractéristique centrale des gouvernements locaux Keuffer (2016). En effet, les réformes décentralisatrices transfèrent le pouvoir et les responsabilités politiques vers les niveaux gouvernementaux situés au plus près des citoyens. Ce qui suppose qu'elle l'autonomie locale implique le droit de gérer les affaires publiques dans les limites de la loi, mais aussi les ressources politiques, administratives et financières dont un gouvernement local doit disposer librement afin de le réaliser concrètement.

Pour ce qui est des ressources financières, bien qu'on observe une augmentation des ressources du budget d'investissement public (BIP) allouées aux communes passant de 3% en 2016 à 7 % en 2019 (Ministère de l'Économie, de la Planification et de l'Aménagement du Territoire, données de 2019). Elles demeurent faibles et centralisées en ce qui concerne leur conservation et leur mobilisation effectives. Certes, le code général des CTD promulgué en décembre 2019 fixe à 15% au moins la proportion des recettes du Budget de l'État à transférer aux CTD, mais la situation en 2020 reste encore loin de cet objectif. À D'après DiMaggio et Powell (1983), le champ institutionnel correspond à un réseau d'organisations et d'acteurs qui partagent le même contexte et interagissant pour définir des règles, valeurs et relations stables dans un échange d'information et une reconnaissance mutuelle. Ce champ institutionnel constitue de ce fait un niveau d'analyse intermédiaire entre l'organisation et la société, pertinent pour étudier la construction sociale des attentes et pratiques, leur élaboration et leur reproduction (Scott, 2001). Les institutions peuvent être très stables, mais cependant elles peuvent aussi changer radicalement ou de façon incrémentale. Elles sont socialement construites, régulent les interactions entre les acteurs sociaux, permettent d'entretenir un environnement stable afin de fonder la performance économique à long terme.

Pourtant, comme le précise si bien Giddens (1987, p. 230.) « De toute évidence, la « société » n'est pas extérieure aux acteurs individuels de la même manière que peut l'être l'environnement qui les entoure ». En effet, le monde social n'a pas l'extériorité des environnements naturels. Ce qui implique aux planificateurs/formateurs de comprendre que les acteurs professionnels sont porteurs de théories du social qui contribuent en retour à la constitution des activités et de formation continue. Crozier (1979, p.198), « aucun changement ne peut se faire sans effort humain, donc sans l'engagement d'hommes capables de les assumer ». Ce qui suppose qu'il y a toujours interaction entre le système et l'individu. Et comme le soulignent Crozier et Friedberg (1977, p.43), « l'acteur n'existe pas en dehors du système qui définit la liberté qui est la sienne et la rationalité qu'il peut utiliser dans son action. Mais le système n'existe que par l'acteur qui, seul, peut le porter et lui donner vie, et qui seul peut le changer ». Ce point de vue amène à comprendre que, d'une position soumise qui est la réouverture à la négociation par les élus locaux. Mais il s'avère que ces derniers semblent se compter encore comme le pouvoir central. À ce sujet, écoutons les propos de quelques participants :

« Eh ah ! L'ouverture vers la négociation n'a pas grande signification pour les CTD. Pourtant, cette ouverture à la renégociation en tant que mécanisme de régulation consisterait pour eux les managers à mettre ensemble tous les acteurs impliqués dans le processus de la décentralisation, afin de minimiser les conduites de résistance (P3) ».

« Hummm ! Ouverture vers la négociation ! je ne pense pas que les élus locaux soient mêmes au courant qu'il faut une négociation avec les professionnels du terrain. À les voir faire, ils sont dans la directivité, c'est-à-dire dans la posture du chef qui doit tout imposer à ses subalternes. Or, nous restons dans l'attente des sollicitations afin d'entendre aussi nos opinions, auquel cas nous restons dans ma passivité (JIL) ». Comme l'engagement professionnel (ou le désengagement ou le non-engagement) est essentiellement d'ordre comportemental, il se réfère essentiellement aux pratiques et aux tâches professionnelles réellement exercées, avec en arrière-fond les pratiques et les tâches qui relèvent des caractéristiques de la professionnalisation émergente (Jorro & De Ketele, 2011) : les savoirs, savoirs- faire et les savoirs- être caractéristiques de la profession, l'autonomie et la responsabilité, le service public, le devoir de formation continue Jorro et Deketele (2013)/

Le Ministère de l'Éducation de Base a transféré aux communes en 2010, 2011, 2012 et 2013, des compétences et des dotations financières en matière de développement des infrastructures scolaires d'une part et en matière de fournitures scolaires, d'autre part, les

dotations allouées à l'acquisition des fournitures scolaires au titre du Paquet minimum (cahiers de préparation, registres, boîtes de craie, règles graduées, boîtes à pharmacie, etc...) attribuer aux écoles et transférées aux Communes sur l'ensemble du territoire national sont effectif. Ce transfert semble être effectif à un pourcentage réduit sur le terrain, car les élus locaux sur le terrain fuient leurs responsabilités. Pour certains professionnels de terrain, si les CTD exposent leur ignorance des objectifs du projet, comment penser à une reformulation de la part de ceux-ci ? Hum ! Chose assez difficile, voire non envisageable lorsqu'un manager s'inscrit dans une logique des injonctions dans le pilotage d'un projet collectif. Car selon eux, les besoins identifiés ne font l'objet d'aucune attention positive, cela traduit leur ignorance des objectifs retenus par les politiques publiques pour la mise en œuvre de la décentralisation çà l'éducation de base. Comment pourraient-ils alors parvenir à améliorer et contextualiser les objectifs prévus par politiques publiques ?

En effet, il y a lieu de préciser que les comportements d'évitement des élus locaux sur le terrain s'expliquent par le fait que (par exemple) la gestion des enseignants reste l'apanage de l'Etat central, ce qui semble être une lourdeur, car le vécu local ne peut être ressenti par le pouvoir central. Or le décret n°2005/140 du 25 avril 2005 et celui n°2012/268 du 11 juin 2012, ont consacré la tendance à la déconcentration de la gestion des enseignants. Toutefois, au regard de ce qui précède, il y a lieu de signaler que le processus de décentralisation est une réalité à l'éducation de base au regard des textes et des certaines actions vécues. Toutefois, on note que de manière pragmatique beaucoup reste à faire, car les élus locaux qui représentent le pouvoir local au niveau des collectivités territoriales semblent éviter certaines de leurs fonctions soit par ignorance ou encore par négligence de leur cahier de charge ce qui difficile le processus de décentralisation à l'éducation de base et par conséquent conduit à l'engagement désinvesti des professionnels du terrain. D'où l'hypothèse de recherche 3 est validée.

8.2. PERSPECTIVES DE L'ÉTUDE

Au terme de l'interprétation des résultats, il semble opportun tout d'abord d'élaborer des référentiels de mesure des progrès accomplis en matière de décentralisation et de développement local. Dans une perspective de mise en œuvre du processus de la décentralisation, pour son effectivité, il faudrait envisager un travail de synergie entre les élus locaux et les professionnels de terrain ou encore mieux, la communauté éducative dans son ensemble. Il est question de proposer les perspectives de l'étude dans une posture managériale. Selon Deberre (2007), il serait difficile de dissocier le processus de mise en œuvre de la

décentralisation dans une approche participative de la gestion des affaires publiques. Car l'action publique s'organise sous forme de projets collectifs fédérateurs et un civisme local peut dès lors s'enraciner.

C'est sur ces bases que la décentralisation peut trouver du crédit auprès des populations. En effet, pour qu'il y ait effectivement décentralisation, le partage du pouvoir semble nécessaire via des ressources et des responsabilités. Lequel partage doit permettre d'impliquer les populations locales dans les prises de. Dans un tel contexte, le rôle de l'acteur public (pouvoir central) évolue et le rôle des élus locaux n'est plus de « faire » pour des individus, mais d'être plutôt de catalyser l'action des citoyens, en apportant une aide ou en facilitant la mise en relation des acteurs. Ce type de posture exige d'être d'abord à l'écoute des initiatives, des attentes des projets et demande corollairement à renoncer à une forme d'action politique qui impose par le haut pour l'intérêt général de la nation.

La gouvernance locale pose un problème de lien entre les acteurs de l'éducation de base et les élus locaux. Et comme le précise Alvergne (2008, p47), « la gouvernance étant elle-même, un problème d'organisation de la société, l'aménagement du territoire s'ensuit logiquement, puisque le territoire constitue le point d'ancrage du développement ». Les politiques de déconcentration et de délégation de pouvoir interviennent alors comme un support des politiques de développement. Aussi, convient-il de préciser que la redistribution des richesses favorise la création des pôles de développement éducatif. Ces derniers permettent de rechercher une répartition des responsabilités entre différents niveaux et une gestion concertée du pouvoir et du système éducatif. Étant donné que la coexistence des intérêts fait apparaître des conflits, il appartient à la gouvernance d'installer des normes, des institutions et des mécanismes de régulation des intérêts et de gestion de ces conflits.

Le rôle du développement local se situe dans l'incapacité des politiques à aménager le territoire afin de corriger les grands déséquilibres géographiques et socio-économiques qui ne peuvent trouver leur pleine efficacité qu'en s'appuyant sur une structuration des populations locales, propice à une mise en mouvement de la société civile en générale et de la communauté éducatif en particulier Deberre (2007). Il reste capital son car objectif est lié aux dimensions culturelle, économique et sociale, qui cherchent à augmenter le bien-être des collectivités territoriales, à valoriser les ressources éducatives par les professionnels de l'éducation et la communauté éducatif dans son ensemble. Autrement dit, le développement local est fondé sur

la participation et le consensus. Ce qui revient à dire que la décentralisation contient l'expression d'un droit de substitution légitime, d'où le lien entre la décentralisation, comme projet politique et le développement local, comme pratique sociale.

À cet effet, « la décentralisation consacre la création de personnes morales de droit public dotées d'une réelle autonomie (...) soumises à un contrôle de la part de l'État, qui manifeste l'unité de l'ordre juridique de l'État unitaire » (Verpeaux, 2022, p. 1). Il est question de mettre une emphase particulière sur le suivi-évaluation des projets et programmes de développement local éducatifs en cours ou en perspective, à l'effet d'améliorer continuellement leur mise en œuvre des projets éducatifs, d'harmoniser les activités et actions des partenaires de l'éducation et d'éviter ainsi les doublons et le gaspillage des ressources. Enfin, il s'avère également fort nécessaire de procéder au renforcement de la participation de la communauté éducative au niveau local.

C'est dans cette logique que Vaillancourt (2014) précise que la co-construction démocratique des politiques publiques est à distinguer des formes non démocratiques de co-construction dans lesquelles certaines parties prenantes de la société civile qui jouissent habituellement de plus de capital économique et politique, participent au processus de décision politique, pendant que d'autres parties prenantes, jouissant habituellement de moins de capital économique et politique en sont exclues. En effet, dans un processus démocratique de co-construction des politiques publiques, une grande diversité de parties prenantes participe au processus de délibération démocratique. Lequel permet de prendre des décisions qui reflètent l'intérêt général. La co-construction des politiques publiques est une possibilité principalement au moment de la genèse des politiques publiques, mais pas seulement à ce moment-là. Elle est possible aussi, au moment de l'évaluation des politiques, de l'examen du suivi et lors des exercices de contrôle et de reddition de comptes. Elle est possible même au moment de la mise en application des politiques, dans la mesure où celle-ci laisse de la place à des débats sur l'interprétation qui peuvent même conduire à d'autres sur la nécessité d'amender des politiques.

À cet effet, Foudriat (2019) postule pour un processus singulier, caractérisé par la contribution des différents acteurs à des activités réflexives ayant pour intention de favoriser une convergence des points de vue et de produire un accord autour d'un compromis. D'où la nécessité, de prendre en compte certaines dimensions pour favoriser l'effectivité de la décentralisation à l'éducation de base entre la communauté éducative et les CTD : -la participation : elle renvoie au degré d'inclusion et d'implication des professionnels éducatifs dans les processus délibératifs,

- L'innovation-création : la co-construction fait émerger une idée nouvelle ou une activité alternative. Elle permet l'émergence, le développement et l'implantation de nouvelles idées à partir d'échanges, de confrontations et de transactions entre des acteurs d'un même système éducatif.

- La dialogique : un processus de co-construction est avant tout un ensemble d'interactions langagières qui intègrent la communication. Laquelle facilite la transformation progressive des représentations initiales en ouvrant des voies qui montrent des compatibilités et des convergences possibles, vraisemblables et acceptables et qui génèrent des possibilités d'accords et de compromis entre les élus locaux et les professionnels de terrain.

- La dimension de production : la co-construction est une sorte de contractualisation des parties prenantes. Selon l'auteur, la co-construction favorise l'engagement de chacun des acteurs dans des activités qui intentionnellement seront en cohérence avec le contenu de celle-ci. L'élaboration du projet demande une contribution active des différents acteurs, qui facilitera de surcroît sa probabilité de mise en œuvre.

- La dimension de compromis et d'accord : les acteurs doivent s'écouter, être constructifs, apporter des contributions à la réflexion collective. Parler de compromis veut dire que les acteurs ont trouvé un accord entre eux.

La co-construction est un processus reposant sur une mise en forme d'interactions entre des acteurs afin que ceux-ci élaborent au fil de leurs interactions des accords visant à rendre compatibles des définitions relatives à un changement, à un projet, à une méthode de travail (Foudriat 2019 ; 2021). La co-construction renvoie à tous les contextes où des acteurs ayant des intérêts et des points de vue différents sont amenés à travailler ensemble pour la réussite d'un projet ou pour définir les règles d'une organisation du travail. Autrement dit, il est question dans un processus de mise en œuvre de la décentralisation locale d'envisager des démarches qui visent un point de vue partagé entre différents acteurs. Dans la mesure où les politiques publiques restent l'apanage de l'état, la gouvernance postule l'implication de tous les acteurs, dont les collectivités territoriales. La décentralisation apparaît ainsi, non plus dans sa seule dimension politique de partage de pouvoir, mais comme une approche pragmatique dont la finalité demeure la recherche de l'efficacité du système éducatif et par ricochet l'optimisation de la qualité de l'éducation au Cameroun.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Il était en question dans ce travail de thèse d'examiner en quoi les réponses stratégiques dans la mise en œuvre des politiques publiques de la décentralisation participent à l'engagement de la communauté éducative. L'assurance de la continuité du dialogue et l'optimisation de l'engagement professionnel de la communauté éducative dans le processus de décentralisation à l'éducation de base nécessitent que les managers des politiques éducatives s'engagent dans les stratégies d'acquiescement, de compromis et d'évitement. Il y a lieu de préciser que cette communauté éducative intègre les professionnels de terrain et les élus locaux.

La stratégie d'acquiescement en tant que première variable théorique de l'étude s'observe le plus souvent vis-à-vis de l'instance gouvernementale. En effet, la compréhension de cette stratégie se fonde sur un postulat qui soutient que, plus une organisation est dépendante des ressources financières d'une institution, plus elle aura tendance à acquiescer ses normes, règles et pressions institutionnelles. De ce fait, le processus de mise en œuvre de la décentralisation par les acteurs locaux à l'éducation de base au Cameroun se fait à deux niveaux. Ainsi, les élus locaux sont considérés d'une part, comme des relais entre les politiques publiques et le terrain et d'une part, comme les dépositaires de normes institutionnalisées au niveau local, d'autre part.

La deuxième variable qui est le compromis caractérise une forme d'échanges concrets entre différentes parties prenantes. Elle constitue ce qui guiderait le regard posé sur le phénomène de la décentralisation à l'éducation de base. L'on comprend que le compromis implique des principes d'équivalence qui satisfont différents ordres de grandeur a priori incompatibles. À cet effet, chaque partie prenante doit faire des concessions et renoncer à ses intérêts particuliers.

La stratégie d'évitement est associée à une tentative consciente d'éviter la conformité aux pressions environnementales et représente la troisième variable causale de cette étude. Le processus de mise en œuvre de la décentralisation dans le sous-système de l'éducation de base à travers la communauté éducative peut camoufler la non-conformité derrière une façade d'acquiescement. De ce fait, elle peut tenter de réduire la mesure dans laquelle elle est inspectée extérieurement, en détachant ou en réorganisant certaines de ses activités. Aussi, elle peut chercher à éviter la réponse aux pressions en adoptant des conduites d'inhibition voire de présentiste passif.

Il convient de noter que l'acquiescement, le compromis et l'évitement sont des stratégies de réponses qui représentent autant d'interactions possibles entre la mise en œuvre du processus

de la décentralisation et l'engagement professionnel de la communauté éducative à l'éducation de base, tout en prenant en compte les pressions institutionnelles. La pertinence de ce postulat a permis de dresser un portrait des stratégies et des pratiques employées de part et d'autre afin de démontrer comment ces derniers s'influencent mutuellement et ainsi d'acquérir une meilleure compréhension du processus de mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base.

Cependant, l'intérêt accordé au processus de mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base dans le Mbam et Inoubou, laisse transparaître une démarche qui ne semble pas épouser les principes stratégiques développés sur le plan théorique. Autrement dit, les acteurs de la communauté éducative, soucieux d'une éducation de qualité à l'éducation de base, éprouvent des difficultés managériales à différents niveaux. Dès lors, ce qui intéresse cette recherche, c'est la communauté éducative dont l'implication n'est pas toujours sollicitée dans le processus de mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base dans le Mbam et Inoubou. Ils y sont plutôt passifs. Pourtant, ils devraient non seulement être consultés, faire partie de ceux retenus pour une concertation, mais aussi et surtout co-analyser, co-construire et co-gérer les actions de la mise en œuvre de la décentralisation.

Cette absence de collaboration entre les professionnels de l'éducation et les acteurs locaux amène la communauté éducative à se faire une idée négative de l'objet de la décentralisation. Dès lors, il devient difficile pour la cette dernière, de s'engager avec appropriation réelle dans le processus de mise en œuvre de la décentralisation. Ce désengagement semble être la résultante des frustrations vécues par les parties prenantes. Les professionnels de l'éducation et les acteurs locaux observent ainsi un vide, ils sont sans repères. Ils accordent difficilement un intérêt au projet de la décentralisation, par ricochet, ils n'ont pas de maîtrise ou de contrôle de leur environnement professionnel.

De ce qui précède, la question de recherche suivante émerge : « En quoi la prise en compte des réponses stratégiques dans la mise en œuvre des politiques publiques participe-t-elle à l'engagement professionnel de la communauté éducative dans le processus de mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base ? » Pour répondre à cette question, nous avons formulé l'hypothèse générale suivante : « la prise en compte des réponses stratégiques dans le processus de mise en œuvre des politiques publiques participe à l'engagement professionnel de la communauté éducative en contexte de décentralisation de l'éducation de base au Cameroun. »

De l'opérationnalisation de cette hypothèse générale découlent trois hypothèses de recherche qui sont :

HR1 : La prise en compte de la stratégie d'acquiescement dans la mise en œuvre des politiques publiques de la décentralisation participe à l'engagement professionnel des acteurs de la communauté éducative.

HR2 : La prise en compte de la stratégie de compromis dans la mise en œuvre des politiques publiques de la décentralisation participe à l'engagement professionnel des acteurs de la communauté éducative.

HR3 : La prise en compte de la stratégie d'évitement dans la mise en œuvre des politiques publiques de la décentralisation participe à l'engagement professionnel des acteurs de la communauté éducative.

Cette étude se déroule au Cameroun, dans la région du centre et plus précisément dans le département du Mbam et Inoubou, dans l'arrondissement de Bafia. Ledit arrondissement s'étend sur la rive sud du fleuve Mbam, en bordure occidentale du plateau central camerounais. Il s'agit des acteurs de la communauté éducative jouissant d'une longue expérience professionnelle d'au moins 5-25 ans. La recherche s'est alors adressée à un groupe humain bien spécifique, composé de professionnels devant s'engager dans le processus de mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base. Ces professionnels adoptent empiriquement des attitudes de rejet, de refus, d'inhibition, de résistance, etc. Dès lors, ce qui intéresse cette recherche, c'est la communauté éducative dont l'implication n'est pas toujours sollicitée dans le processus de mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base dans le Mbam et Inoubou. Cette recherche s'applique à une réalité tout à fait particulière : la vie psychologique et professionnelle d'un groupe social, ses comportements, besoins et attentes, ses raisons et manières d'agir et de vivre l'engagement professionnel, son vécu professionnel. Il s'agit des personnes qui n'adhèrent pas au processus de mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base dans le Mbam et Inoubou. Ces participants justifient d'ailleurs leurs conduites de refus dans ce sens que leur participation n'est pas sollicitée de manière active au projet de mise en œuvre de la décentralisation. Les participants ainsi sélectionnés sont au nombre de trois types à savoir : un enseignant, un inspecteur d'arrondissement de l'éducation de base, élu local.

La thèse privilégie une approche approfondie, de longues durées d'un petit nombre de cas ou de situations. Elle est de ce fait qualitative et s'appuie sur le choix raisonné typique. L'étude étant du ressort des politiques publiques/éducatives, elle cherche de ce fait à

comprendre comment les acteurs de la communauté éducative s'engagent dans la mise en œuvre de l'objet de la décentralisation, surtout s'ils sont sollicités.

Le guide d'entretien a permis de collecter les données auprès des participants à travers l'entretien semi-directif. Il vaut mieux préciser que les entretiens individuels et collectifs ont été effectués dans le cadre de cette thèse. Soit 3 entretiens individuels tels que mentionnés plus haut et 2 focus group de discussion, dont l'un, pour les directeurs d'école et l'autre pour les présidents de l'Association des Parents d'éducation et enseignants (APEE), remplissant certaines conditions. Dans ce sillage, l'étude cherche à appréhender comment le déni de l'expérience vécue dans ledit projet de centralisation va entraver l'engagement professionnel des acteurs de la communauté éducative.

L'analyse des données opte pour l'analyse thématique et plus précisément pour la thématization en continu. Elle est celle ventilée par colonnes avec extraits des verbatim. Il revient ici à découper le texte, l'idée étant de briser le moins possible l'unité du corpus pour chaque thème. Dans ce sens, l'arbre thématique a permis d'orienter les analyses en s'appuyant sur une grille d'analyse. Cette grille d'analyse codifiée dans l'espace des observations, accompagnées des signes +, - et -/+. permet de ce fait, d'identifier la présence ou l'absence des éléments verbaux ou non et d'en donner un sens. Ce qui signifie que les signes servent à indiquer pour chaque cas, la présence (+) ou l'absence (-) d'un élément thématique dans son discours et une présence pas suffisante dans les éléments du discours (-/+).

En référence à la grille d'analyse et aux données recueillies sur le terrain, les résultats obtenus sont les suivants :

- premièrement, il faut signaler que tout projet suppose le suivi des orientations qui fixent les principes directeurs ou les éléments indiqués pour sa mise en œuvre. Ce qui permet d'assurer par conséquent la qualité des régulations entre les élus locaux, les professionnels, les acteurs de la communauté éducative et les sujets en situation de formation. En effet, le suivi des orientations sous-tend alors la législation qui doit agir en tant que contrainte sur le processus de mise en œuvre de la décentralisation. Ce projet étant considéré comme un processus dynamique, trouve en l'orientation par les textes un indicateur qui permet de réguler la conduite des différents intervenants. Ainsi dite, la mise en œuvre des politiques publiques à l'éducation de base ne peut s'arrêter à l'analyse de leur élaboration par le pouvoir politique et de leur traduction réglementaire par l'Administration au niveau central. Dès lors, l'on s'aperçoit que

beaucoup de réformes ne sont jamais appliquées sur le terrain ou le sont souvent sous des formes divergentes, voire contraires aux intentions des réformateurs. Au Cameroun, à en croire les données sur le terrain, les élus locaux ne suivent pas des orientations des politiques publiques pour ce qui concerne l'éducation de base. Les discours des participants révèlent que les élus locaux (managers du projet) sont souvent comme ignorants desdits textes. En effet, les participants semblent ignorer les textes sur la décentralisation. D'où cette confirmation d'un participant : « *La pratique de la décentralisation est une utopie chez nous. Nous forçons même la main aux CTD pour satisfaire à nos besoins* ». En effet, la mise en œuvre du processus de la décentralisation à l'éducation de base nécessite une légitimation afin de permettre l'engagement avec appropriation réelle des acteurs de la communauté éducative. Cette légitimation de la décentralisation suppose l'ensemble d'éléments qui rendent acceptable le management des politiques publiques dans un débat public plus large. La défaillance dans la mise en œuvre de la stratégie d'acquiescement compromet, d'une manière ou d'une autre, le processus d'engagement professionnel des acteurs de la communauté éducative dans la mise en œuvre des politiques publiques à l'éducation de base au Cameroun, d'où HR1 est confirmée.

- Deuxièmement, la stratégie de compromis n'est pas prise en compte dans le processus de mise en œuvre de la décentralisation. Ce qui entrave l'engagement professionnel de la communauté éducative. On en conclut que HR2 est confirmée. Ce résultat peut s'expliquer par les propos d'un participant qui déplore cette défaillance en ces termes : « *Euuuh ! En principe, les élus locaux sont supposés clarifier et expliciter les textes sur la décentralisation auprès des acteurs professionnels de l'éducation. Mais, il est difficile de vivre de telles actions de leur part* ». Tout laisse croire qu'aucun professionnel ne sait avec exactitude à qui revient la tâche de la clarification des textes de la décentralisation auprès des acteurs professionnels. En effet, l'absence de clarification des textes reste un frein dans ce processus. Car, les CTD ne sont pas dans la logique de travailler en collaboration dans le projet de la décentralisation pour l'éducation de base. Ils sont incapables d'inciter les professionnels de terrain à parler de leurs préoccupations et/ou de ce qu'ils envisagent de mettre en place. Ce qui revient à dire que la compensation, la pacification et la négociation dans le processus de mise en œuvre des politiques publiques à l'éducation de base n'est pas une réalité sur le terrain.

- Aussi, l'absence de synergie entre élus locaux et professionnels de terrain de l'éducation de base, voire la communauté éducative dans son ensemble, laisse-en suspens le projet de décentralisation. Ce qui freine par conséquent la qualité de l'éducation. Or l'autonomisation de l'école par le pouvoir local devrait permettre de diversifier davantage, les

politiques mises en œuvre dans les différentes localités, notamment la déconcentration, la délégation, la gestion à l'échelle de l'école, l'autogestion de l'école, mais les élus locaux dans ce rejet des réalités observées sur le terrain, semblent se dédouaner en termes : « *Le degré de synergie entre les professionnels de terrain et les élus locaux est difficilement mesurable, car le travail de synergie devrait être accompagné des actions concrètes* ». Il ressort une absence des relations récurrentes entre les élus locaux et les professionnels de terrain. Pourtant, la synergie appelle à une meilleure organisation, une planification et la définition des objectifs ambitieux et faisables dans le temps. Ce comportement de fuite conduit à la fuite des responsabilités de la part des élus locaux. Tant que ces derniers considèrent les acteurs de la communauté éducative comme adversaires et non partenaire, il serait difficile pour les différents groupes d'acteurs de partager les difficultés rencontrées et développer ensemble des réponses stratégiques appropriées afin d'atteindre la qualité en éducation de base au Cameroun.

Le point sur la réorientation des nouveaux objectifs d'un projet réside dans la volonté de bien cadrer les enjeux de ces objectifs. Or si déjà les CTD ne sont pas dans la logique de bien cerner eux-mêmes les objectifs de la décentralisation pour l'éducation de base, ils seront incapables d'inciter les professionnels de terrain à parler de leurs préoccupations et/ou de ce qu'ils envisagent de mettre en place ; d'où HR3 est confirmée. Car, les professionnels se sont réfractés, car d'après eux, ils se sentent méprisés et ne peuvent rien faire. C'est peut-être la raison pour laquelle, des données du terrain semblent s'étonner à ce sujet. « *Huum ! Ouverture vers la négociation ? Je ne pense pas que les élus locaux soient prêts à nous considérer pour discuter autour d'une table afin de décider des actions à mener dans notre école ils imposent et nous subissons tout simplement* ». De ce qui précède, l'on s'aperçoit que l'engagement professionnel des élus locaux et les professionnels de terrain restent un leurre. L'on note une absence de synergie entre les deux parties prenantes dans le processus de mise en œuvre de la décentralisation de l'éducation de base.

Cette recherche a contribué à la réflexion sur les politiques publiques de décentralisation en éducation. Dans le contexte des objectifs de l'Education Pour Tous (EPT) et leur prise en compte dans leur élaboration d'une part, la mise en œuvre des Plans d'Actions Nationaux (PAN) à travers l'examen des réponses stratégiques dans les politiques publiques d'autre part. Du point de vue scientifique, il a été demandé de voir comment les thématiques du territoire, de la « territorialisation des politiques », sont devenues un thème majeur dans les recherches en éducation et l'engagement professionnel. Il est question de prendre davantage en compte, les interactions, les partenariats entre des acteurs tels que les administrations au niveau local,

les Collectivités Territoriales Décentralisées, mais aussi, le personnel administratif, les écoles primaires publiques.

Les résultats auxquels nous sommes parvenus ne viennent cependant pas clore les débats autour de l'engagement professionnel des membres de la communauté éducative dans le processus de mise en œuvre de la décentralisation.

En effet, le projet de la décentralisation est aujourd'hui un domaine qui suscite et continuera à susciter l'intérêt des chercheurs en politiques éducatives et en management de l'éducation. La présente recherche doctorale a l'ambition de contribuer à la construction et au développement des connaissances autour de ce phénomène ; non seulement à travers les résultats et apports discutés précédemment, mais également, en suscitant de nouvelles pistes de réflexion et d'investigation. Dans cette optique, nous envisageons un développement ultérieur de la recherche, sur la base de nouvelles orientations théoriques et méthodologiques.

Sur le plan théorique, il serait pertinent d'étudier comment les difficultés vécues dans le processus de mise en œuvre de la décentralisation pourraient avoir des conséquences sur l'efficacité du système éducatif.

Du point de vue méthodologique, l'étude de l'engagement professionnel des acteurs de la communauté éducative pourrait être envisagée sur un échantillon plus large, dans une perspective plus transversale. Ce qui imposerait la variation de l'utilisation d'autres instruments de collecte de données.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abdellatif, B. (2021).** Les Fondement et les principes Du Nouveau Management public ‘NMP’ ; une nouvelle approche pour les administrations publiques en Algérie. *Journal d'études en économie et Management*, 04(01), ISSN : 2602-6570.
- Abélès, M. (2014).** Dans C. Lesourd, *Femmes d'affaires de Mauritanie* (pp. 289-318). Karthala. <https://doi.org/10.3917/kart.lesou.2014.01.0289>
- Adanhounmè, E. R. K. (2006).** *L'utopie des inventions démocratiques : réflexion sur la question des valeurs*. L'Harmattan.
- AFNOR (1996).** *Dictionnaire de management de projet*. AFITEP.
- Alami, S., Desjeux, D. et Garabuau-Moussaoui, I. (2009).** *Les méthodes qualitatives*. Presse universitaire de France.
- Alexander, G. (2001).** Institutions, Path Dependence, and Democratic Consolidation. In *Journal of Theoretical Politics* 13(3), 249-70.
- Anadón, M. (2006).** La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. In *Association pour la recherche qualitative*, 26(1), .5-31. <http://www.recherchequalitative>
- Anderson, J. E. (1975).** *Public Policy Making*. Rinehartet Winston.
- Andreani, J.C. & Conchon, F. (2015).** *Méthodes d'analyse et d'interprétation des études qualitatives : état de l'art en marketing*. <https://www.researchgate>
- Angot, S. (2020).** *La « modernisation de l'État », indifférente à l'expertise des services en territoires. La Réforme de l'Administration Territoriale de l'État dans les domaines de la Cohésion sociale et du Développement durable (2009-2015)*. Thèse de doctorat, Université Paris-Est.
- Ardouin, T. (2013).** *Ingénierie de formation* (4è éd). Dunod.
- Ardouin, Th. (2017).** *Ingénierie de formation. Intégrez les nouveaux modes de formation dans votre pédagogie*. Collection : Formation. Dunod
- Armao Méliet, E. (2017).** L'évolution des métiers de l'ingénierie pédagogique : quelle adéquation entre les nouveaux besoins et les formations proposées ? », In *Distances et médiations des savoirs*, 18.
- Auerbach, C. et Silverstein, L.B. (2003).** *Qualitative Data: An Introduction to Coding and Analysis*. NYU Press
- Autissier, D. & Moutot, J-M. (2013).** *Méthode de conduite du changement. Diagnostic, Accompagnement, Pilotage* (3ème éd.). Dunod.
- Autissier, D., Vandangeon-Derumez, I. & Vas, A. (2018).** Chapitre 24. John P. Kotter. Dans D. Autissier, I. Vandangeon-Derumez & A. Vas (Dir), *Conduite du changement : concepts clés: 60 ans de pratiques héritées des auteurs fondateurs* (pp. 235-239). Dunod. <https://doi.org/10.3917/>

- Baguenard, J. (2004).** Des autorités locales indépendantes du pouvoir central. Dans : Jacques Baguenard éd., *La décentralisation* (p. 45-54). Presses Universitaires de France.
- Banque Mondiale (2000).** *Le développement au seuil du XXI^e siècle*. [Rapport sur le développement dans le monde, 1999-2000], 21^eéd. Eska
- Barbaroux, P. & Gautier, A. (2017).** En quête de légitimité : la gestion du changement organisationnel comme processus de légitimation. *Management international / International Management / Gestión Internacional*, 21(4), 48–60. <https://doi.org/10.7202/1053577ar>
- Barbier, J.M. et Lesne, M. (1977).** *L'analyse des besoins en formation*. Jauze.
- Bardin, L. (2010).** *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France.
- Baribeau, A. (2020).** La professionnalité de l'agir évaluatif de l'enseignant du secondaire dans le contexte québécois. *Administration et Éducation*, 165, 233-239. <https://doi.org/10.3917/admed.165.0233>
- Baribeau, C. (2010).** L'entretien de groupe : considérations théoriques et méthodologiques. In *Recherches qualitatives*, 29(1), 28-49. <http://www.recherche-qualitative>.
- Barnard, C. I. (1938).** *The functions of the executive*. Harvard University Press.
- Baron, C. (2003).** La gouvernance : débats autour d'un concept polysémique. *Droit et société*, 54, 329-349. <https://doi.org/10.3917/drs.054.0329>
- Bartoli, A. (2009).** *Management dans les organisations publiques*. Dunod, 3^e édition
- Bass, B.M. et Bass, R. (2008).** *The Bass Handbook of Leadership: Theory, Research, and Managerial Applications*. The Free Press
- Bataille F. (1999).** *Compétence collective et management des équipes opérationnelles : une étude longitudinale de Philips Consumer Communications*, Thèse de Doctorat en Sciences de Gestion, IAE de Caen.
- Bataille, M. (Coord.) (2000).** Représentations et engagements : des repères pour l'action. *Revue Internationale des Sciences de l'éducation*, Presses Universitaires du Mirail (PUM)
- Baum, J. A. C., & Oliver, C. (1991).** Institutional linkages and organizational mortality. *Administrative Science Quarterly*, 36, 187-218.
- Baum, J. A. C., & Oliver, C. (1992).** Institutional embeddedness and the dynamics of organizational populations. *American Sociological Review*, 57, 540-549.
- Baum, J. A. C., & Powell, W. A. (1995).** Cultivating an institutional ecology of organizations: Comment on Hannan, Carroll, Dundon, and Torres. *American Sociological Review*, 60, 529-538.
- Becker, G., (1964).** *Human capital*. Columbia University Press.

- Bellegarde, P. (2003).** Institutionnalisation, implication, restitution: Théorisation d'une pratique associative. *L'Homme et la Société*, 147, 95-114. <https://doi.org/10.3917/lhs.147.0095>
- Bellegarde, P. (2003).** Institutionnalisation, implication, restitution. Théorisation d'une pratique associative. *Association pour la Recherche de Synthèse en Sciences Humaines (ARSSH), L'Homme & la Société*, 147, 95-114.
- Ben Ammar S., Ben Kahla K., (2016).** Pourquoi les dirigeants s'imitent-ils ? Réponse de la théorie mimétique de René Girard, *Revue internationale des sciences de l'organisation*, 1(1), 23-44.
- Ben Slimane, K. (2019).** 5. Théorie néo-institutionnelle : une perspective micro. Dans Sébastien Liarte éd., *Les grands courants en management stratégique* (p. 131-160). Caen: EMS Editions. <https://doi.org/10.3917/ems.liar.2019.01.0131>
- Berg, B.L. (2003).** *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. 5nd Edition, Allyn et Bacon
- Bériot, D. (1992).** *Du microscope au microscope. L'approche systémique du changement dans l'entreprise*. (Dir.) Collection communication et complexité, ESF.
- Bériot, D. (2006).** *Manager par l'approche systémique. S'approprier de nouveaux savoir-faire pour agir dans la complexité*. Eyrolles-Éditions d'Organisation.
- Bériot, D. (2018).** *Guide systémique du Manager d'équipe*. Eyrolles-Éditions d'Organisation.
- Bertels, S., et Lawrence, T. B. (2016).** Organizational responses to institutional complexity stemming from emerging logics : The role of individuals. *Strategic Organization*, 14(4), 336–372.
- Bertoni, P. et Matta-Duvignau, R. (dir. scientifique), Barré, P.-H., Capron, R., Castel, O., Talpin, G., Markus, J.-P., de la Morena, F., Raimbault, P., Sanchez, A. et Taillefait, A. (2022).** *Les politiques éducatives au prisme de la déconcentration et de la décentralisation : aspects juridiques*. Cnesco-Cnam.
- Bezes, P. (2020).** Le nouveau phénomène bureaucratique: Le gouvernement par la performance entre bureaucratisation, marché et politique. *Revue française de science politique*, 70, 21-47. <https://doi.org/10.3917/rfsp.701.0021>
- Bierschenk, T. & Olivier de Sardan, J.-P. (1998).** *Les pouvoirs aux villages. Le Bénin rural entre démocratisation et décentralisation*. Edition Paris: Karthala
- Biondi, Y., Chatelain-Ponroy, S. et Sponem, S. (2008).** De la quantification comptable et financière dans le secteur public : promesses et usages de la gestion par les résultats. *Politiques et Management public*, 26 (3), 113-125.
- Blanchet, A. & Gotman, A. (2005).** *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Armand Colin.

- Boitier, M. et Rivière, A. (2011).** Changement et institutionnalisation des systèmes de contrôle de gestion : proposition d'un cadre d'analyse institutionnel enrichi. *Management et Avenir*, 45, 80-100. <https://doi.org/10.3917/mav.045.0080>
- Bokally, T.S. (2011).** *La décentralisation comme politique publique*. Institut Africain de la Gouvernance (IAG).
- Bolden, R. (2011).** Distributed Leadership in Organizations: A Review of Theory and Research ». In *International Journal of Management Review (IJMR)*, 13, 251-269.
- Bonamy, J. (2007).** La formation entre normalisation et innovation : l'enjeu de la coconstruction de la qualité. In Behrens, M. (Dir.), *La qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain*. Presses de l'Université du Québec, pp.183-195
- Bordage, B. (2013).** *Pour une approche systémique de l'ingénierie de formation*, In *ORSTOM, service des ressources humaines*, Paris-France.
- Bottin, C. (1991).** *Diagnostic et changement*. Éditions d'Organisation.
- Bouchard J.-M., Kalubi J.-C. et Sorel L. (2011).** Le partenariat entre les parents et les des perceptions aux réalisations, *Educazione Familiare*, 2, 61-8.
- Bouglet, J. (2019).** Quelle gouvernance publique pour l'innovation des PME ? Dans : Pascal Barneto éd., *Variations autour des PME et entreprises de taille intermédiaire: Mélanges en l'honneur du Professeur Gérard Hirigoyen* (pp. 149-160). EMS Editions. <https://doi.org/10.3917/ems.barn.2018.01.0149>
- Bouquet, B. (2017).** L'action collective, un socle incontournable. *VST - Vie sociale et traitements*, 134, 16-21. <https://doi.org/10.3917/vst.134.0016>
- Bourdieu, P. (2015).** *Méditations pascaliennes*. Seuil, collection « Points ».
- Bourdin, S., Nadou, F. et Obermöller, A. (2020).** Comment les politiques publiques favorisent-elles les dynamiques collaboratives d'innovation : Analyse du management de l'intermédiation territoriale. *Revue d'Économie Régionale et Urbaine*, 311-335. <https://doi.org/10.3917/reru.202.0311>
- Bourgain, A. et Vérez, J. (2021).** Politiques publiques en Afrique subsaharienne. Introduction. *Mondes en développement*, 195, 7-10. <https://doi.org/10.3917/med.195.0007>
- Bourgeois, C., (2006).** Les déterminants de l'adoption par l'entreprise d'un instrument de management à la mode. *Actes de la 15eme conférence de l'AIMS*, Annecy/Genève.
- Bourgeois, E. (1991).** L'analyse des besoins de formation dans les organisations: un modèle théorique et méthodologique, *Mesure et évaluation en éducation*, 14(1), 17-60.
- Bourque, D. (2017).** Partenariat et intervention collective : deux avenues de renouvellement du travail social. *VST - Vie sociale et traitements*, 134, 30-37. <https://doi.org/10.3917>
- Boussagnet, L. et autres (dir.) (2004).** *Dictionnaire des politiques publiques*. Presses de la fondation.

- Bouvier, A. (2012).** *La gouvernance des systèmes Éducatifs*. Collection Politiqued'aujourd'hui. Presses Universitaires de France.
- Brassard, A. (2007).** *La question de la décentralisation en faveur de l'établissement dans le système d'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire (1979-2006)*. Fédération québécoise des directions d'établissement.
- Brassard, A. (2014).** La commission scolaire comme lieu de gouvernance autonome (1959 à 2013)? *Télescope*, 20(2), 17-34, www.telescope.enap.ca/Telescope/docs/Index/Vol_20_no_2/Telv20_no2_Brassard.
- Bréchet, J.P. (2008).** Le regard de la théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud. In *Revue française de gestion*, 4(184), 13-34. <https://www.cairn.info>
- Brest, Ph. (2011).** Le leadership dans les organisations publiques : le cas des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire. In *Politiques et management public*, 28(3). <http://pmp.revues.org>
- Brewer, G. D. (1974).** The Policy Sciences Emerge: To Nurture and Structure a Discipline, *Policy Sciences*, 5(3), 239-244.
- Brewer, G. D. and P. DeLeon (1983).** *The Foundations of Policy Analysis*. Brooks/Cole.
- Brignall, S., Modell, S. (2000).** An Institutional Perspective on Performance Measurement and Management in the 'New Public Sector. *Management Accounting Research*, 11, 281-306.
- Brinkerhoff, D. & Johnson, R. (2009).** La décentralisation de la gouvernance locale dans les États fragiles : les enseignements tirés du cas irakien. *Revue Internationale des Sciences Administratives*, 75, 643-668.
- Brinkerhoff, D.W. (2007).** Introduction. Governance Challenges in Fragile States: Re-establishing Security, Rebuilding Effectiveness, and Reconstituting Legitimacy, in D.W. Brinkerhoff (ed.) *Governance in Post-Conflict Societies: Rebuilding Fragile States*, pp. 1-23. Routledge.
- Brisson, J.-F., (2002).** Les compétences des collectivités territoriales. In *RFDA*, p. 291.
- Brooks, S. (1998).** *Public Policy in Canada: An Introduction*. Oxford University Press.
- Buisson, M. (2005).** La gestion de la légitimité organisationnelle : un outil pour faire face à la complexification de l'environnement ? *Management & Avenir*, 6, 147-164. <https://doi.org/10.3917/mav.006.0147>
- Buisson, M. (2008).** Légitimité et sciences de gestion : état des lieux et perspectives. Humanisme et Entreprise, *Revue de gestion des ressources humaines*, 289, 29-57. <https://doi.org/10.3917/hume.289.0029>
- Buisson, M. L. (2009).** La légitimité intra-organisationnelle des pratiques de gestion. Le cas de l'introduction de la rémunération au mérite dans les organisations de service public. *Revue de gestion des ressources humaines*, (4), 63-84.

- Burger-Helmchen, T., Hussler, C., Muller, P. (2019).** *Management : Le manuel complet du management*. Vuibert.
- Burns, J. M. (1978).** *Leadership*. Harper & Row.
- Caldeira, É. et Rota-Graziosi, G. (2014).** La décentralisation dans les pays en développement : une revue de la littérature. *Revue d'économie du développement*, 22, 5-37. <https://doi.org/10.3917/edd.284.0005>
- Cambien A. (2007).** *Une introduction à l'approche systémique, appréhender la complexité*, Rapport, CERTU, Lyon.
- Camous, B. (2020).** *La mise en place de systèmes de contrôle de gestion en réponse à la complexité institutionnelle : le cas de la régie des eaux de la Métropole de Montpellier*. Gestion et management. Sup Agro Montpellier
- Carpentier, A. (2012).** Les approches et les stratégies gouvernementales de mise en œuvre des politiques éducatives. *Éducation et francophonie*, 40(1), 12-31. <https://doi.org/10.7202/1010144ar>
- Carpentier, A. (2016).** Chapitre 1. L'importance de l'engagement. Dans : A. Carpentier, *Le manager presque parfait : ... et qui ne cherche surtout pas à le devenir !* (p. 11-17). Dunod.
- Carré, P. (2011).** Pédagogie des adultes et ingénierie pédagogique. Dans P. Carré et P. Caspar, *Traité des Sciences et des techniques de la formation* (p. 423-444). Dunod. DOI : 10.3917/dunod.carre
- Carré, P. (2015).** De l'apprentissage à la formation. Pour une nouvelle psychopédagogie des adultes. *Revue française de pédagogie*, 1(190), 29-40. <http://rfp.revues.org/4688>.
- Caulfield, J. (2006).** La réforme du gouvernement local en Chine : Une perspective d'acteur rationnel. *Revue Internationale des Sciences Administratives*, 72, 267-283. <https://doi.org/10.3917/risa.722.0267>
- Celka, A. (2014).** *Responsabilité sociale et gouvernance d'entreprise : Études de cas de firmes en situation de crise*. Thèse de Doctorat Ph.D. en Sociologie, Faculté des études supérieures.
- Charlier, J. et Pierrard, J. (2001).** Systèmes d'enseignement décentralisés dans l'éducation sénégalaise, burkinabé et malienne : analyse des discours et des enjeux. *Autrepart*, 17, 29-48. <https://doi.org/10.3917/autr.017.0029>
- Charton, H. (2011).** Réformes éducatives et légitimation politique au Kenya. In *Cahiers de la recherche sur l'Éducation et les Savoirs*, n°10, 219-237. <http://journals.openedition.org>
- Chevallier, J. (2021).** La politique de transformation publique de 2017 à 2021. *Revue française d'administration publique*, 180, 1091-1104. <https://doi.org/10.3917/rfap.180.1091>
- Chouinard, R., Roy, N., Carpentier, G. et Bowen, F. (2022).** Motivation, engagement et satisfaction des besoins psychologiques en formation initiale à l'enseignement lors des premières vagues de COVID-19. *Revue internationale des technologies en pédagogie*

- universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 19(1), 76–90. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2022-v19n1-06>
- Christensen, T. & Fan, Y. (2018).** Le post-nouveau management public : un nouveau paradigme administratif pour la Chine ? *Revue Internationale des Sciences Administratives*, 84, 401-418. <https://doi.org/10.3917/risa.842.0401>
- Christensen, T. et Lægreid, P. (2011) (eds.)** *The Ashgate Research Companion to New Public Management*. Ashgate.
- Ciercoles, J. (2020).** Pourquoi le Rétablissement ? Essai sur l'institutionnalisation du modèle du rétablissement expérientiel dans la psychiatrie française. *Psychiatrie et santé mentale*. 2020.
- Clark, B. R. (1972).** The Organizational Saga in Higher Education. *Administrative Science Quarterly*, 17(2), 178.
- Cole, A., Pasquier, R. et de Visscher, C. (2016).** Les régions européennes face à la crise : une grille de lecture comparative. *Revue internationale de politique comparée*, 23, 285-300. <https://doi.org/10.3917/ripc.233.0285>
- Commission européenne (2007).** *Appui à la décentralisation et à la gouvernance locale dans les pays tiers*, Document de Référence n° 2, Coll. Outils et Méthodes.
- Cristofini, O. (2019).** *L'institutionnalisation des pratiques d'économie circulaire : Des discours à l'engagement individuel*. Gestion et management. Université Paris 1 Panthéon Sorbonne.
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1977).** *L'acteur et le système*. Eds du Seuil.
- Crozier, M. & Thoenig, J.C. (1975).** La régulation des systèmes organisés complexes. Le cas du système de décision politico-administratif local en France, *Revue française de sociologie*, 16(1).
- Crozier, M. (1963).** *Le phénomène bureaucratique*. Seuil
- Crozier, M. (1982).** *On ne change pas la société par décret*. Editions Grasset & Fasquelle.
- Crozier, M. (1989).** *L'entreprise à l'écoute : apprendre le management post-industriel*. Inter Editions.
- Crozier, M. (1994).** *La société bloquée*. Editions du Seuil.
- D'Aquino, P. (2002).** Le développement local. Le territoire entre espace et pouvoir : pour une planification territoriale ascendante. Belin, *L'Espace géographique*, 1 tome 31/ 3-22. <https://www.cairn.info/revue-espace-geographique>
- Dahl, R. (1957).** The Concept of Power, *Behavioral Science*, 2, 201-215.
- Dantonel-Cor, N. (2018).** L'évolution de la notion de collectivité territoriale au prisme de la recomposition des territoires locaux. *Civitas Europa*, 40, 281-297. <https://doi.org/10.3917/civit.040.0281>

- Daudigeos, Th. (2019).** Approches néo-institutionnelles macro et meso : quelle pertinence pour la pensée stratégique ?
- David, A. (1988).** *Négociation et coopération pour le développement des produits nouveaux au sein d'une grande entreprise industrielle : analyse critique et rôle des outils d'aide à la décision*, Thèse de doctorat, Spécialité Méthodes Scientifiques de Gestion, Université Paris-Dauphine.
- De Ketele, J. (2013).** Introduction - L'engagement professionnel : tentatives de clarification conceptuelle. Dans : Anne Jorro éd., *L'engagement professionnel en éducation et formation* (p. 7-22). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/>
- De Ketele, J.M. (2013).** Engagement professionnel. Dans Anne Jorro éd., *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 101-104). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.devel.2013.02.0101>
- De Ketele, J.-M. et Gerard, F.-M. (2007).** La qualité et le pilotage du système éducatif . In *La qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain*.
- De Rosnay, J. (1975).** *Le microscope : vers une vision globale*. Éditions du Seuil.
- De Terssac, G. (2012).** *La théorie de la régulation sociale : repères introductifs*. <https://doi.org/10.4000/interventionseconomiques>.
- Deberre, J. (2007).** Décentralisation et développement local. *Afrique contemporaine*, 221, 45-54. <https://doi.org/10.3917/afco.221.0045>
- Délivre, F. (1994).** Le pouvoir de négocier, *InterEditions*, 128-129.
- Demante, J-O et Tyminkay, I. (2008).** *Decentralisation et gouvernance locale en Afrique. Des processus et des expériences*. Iram.
- Demery-Lebrun (2007).** *Introduction. L'engagement professionnel*. Cairn <https://www.cairn.info> > l-engagement-professionnel-en-e
- Demeuse, M. et Strauven, C. (2013).** *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation. Des options politiques au pilotage*, De Boeck université.
- Demil, B. ; Lecocq, X., (2006).** La malédiction des suiveurs: mimétisme, mortalité et lock in cognitif. *Actes de la 15ème conférence de l'AIMS*. Annecy, Genève.
- Depover, C. & Jonnaert, Ph. (2014).** *Quelle cohérence pour l'éducation en Afrique ? Des politiques au curriculum. Hommage à Louis D'Hainaut*. De Boeck Supérieur.
- Depover, C. et Jonnaert, P. (2014).** Chapitre 3. L'analyse des politiques éducatives. Dans C. Depover et P. Jonnaert (Dir), *Quelle cohérence pour l'éducation en Afrique: Des politiques au curriculum* (p. 61-91). De Boeck Supérieur.
- Des Mesnards, P.H. (2007).** *Réussir l'analyse des besoins*. Eyrolles-Edition d'Organisation

- Desgagné, S. (1997).** Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371–393. <https://doi.org/10.7202/031921ar>
- Deslauriers, J.P. (1991).** *Recherche qualitative*. Mc Graw-Hill.
- Desreumaux, A. (2015).** Chapitre 1. Notion d'organisation. Dans A. Desreumaux, *Théorie des organisations* (p. 41-79). EMS Editions.
- Develay, M. (2015).** *D'un programme de connaissances à un curriculum de compétences*. De Boeck Supérieur
- Develay, M. (2007).** *Donner du sens à l'école*. ESF
- DiMaggio, P. (1988).** *Interest and Agent in Institutional Theory. Institutional Patterns and Organizations*, Cambridge University Press, 3-22.
- DiMaggio, P. J. & Powell, W. W. (1991b).** The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. In W. W. Powell, P. J. DiMaggio (éds.), *The New Institutionalism in Organizational Analysis*, University of Chicago Press.
- DiMaggio, P. J. & Powell, W. W. (1991a).** Introduction. In W. W. Powell, P. J. DiMaggio (éds.), *The New Institutionalism in Organizational Analysis*, University of Chicago Press.
- DiMaggio, P.J. & Powell, W.W. (1983).** The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review*, 48(2), 147-160. <https://doi.org/10.2307/2095101>
- Dimaggio, P.J. et Powell, W.W. (1997).** Le néo-institutionnalisme dans l'analyse des organisations. *Politix*, 10(40), 113-154.
- Divay, G. et Belley, S. (2012).** La gouvernance locale à l'épreuve de la mouvance territoriale : à propos de l'objet de la gouvernance locale. *Revue Gouvernance /Governance Review*, 9(1). <https://doi.org/10.7202/1038891a>
- Donaldson, T., et Preston, L. E. (1995).** The Stakeholder Theory of the Corporation: Concepts, Evidence, and Implications. *Academy of Management Review*, 20(1), 65–91.
- Donnadieu, G. (2005).** La régulation sociale. In Weiss, D. (Dir.). *Ressources humaines*, 2^{ème} Edition d'Organisation
- Douillet, A. et Lefebvre, R. (2017).** Chapitre 1. Les autorités locales et l'État : le pouvoir local en question. Dans : , A. Douillet et R. Lefebvre (Dir), *Sociologie politique du pouvoir local* (p. 15-56). Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.douil.2017.01.0015>
- Douillet, A. et Lefebvre, R. (2017).** Chapitre 5. Le pouvoir local en action : les politiques publiques territoriales. Dans A. Douillet et R. Lefebvre (Dir), *Sociologie politique du pouvoir local* (p. 195-234). Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.douil.2017.01.0195>

- Droege, S., Lane, M. & Spiller, S. (2011).** Intersecting three muddy roads : Stability, legitimacy, and change. In *Journal of Managerial Studies*, 23(1), 96-112.
- Duchesne, C. & Savoie-Zajc, L. (2005).** L'engagement professionnel d'enseignantes du primaire : une démarche inductive de théorisation. *Recherches qualitatives*, 25(2), 69-95. <https://doi.org/10.7202/1085413a>
- Duchesne, C., Savoie-Zajc, L. et St-Germain, M. (2005).** La raison d'être de l'engagement professionnel chez des enseignantes du primaire selon une perspective existentielle. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 497-518. <https://doi.org/10.7202/013907ar>
- Dumez, H. (2016).** *Méthodologie de la recherche qualitative. Les questions clés de la démarche compréhensive* (2ème édition). Vuibert
- Dunn, W.N. (1981).** *Public Policy Analysis*. Prentice-Hall.
- Dupont, C. (1994).** *La négociation, conduite, théorie, applications*. Dalloz, Paris.
- Dupriez, V. (2015).** Décentralisation, gestion locale et travail collectif dans les établissements. Dans, V. Dupriez, *Peut-on réformer l'école: Approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique* (pp. 69-84). De Boeck Supérieur.
- Dupuis, J. et Le Bas, C. (2009).** Analyser le processus d'institutionnalisation de la Responsabilité sociale des entreprises : L'apport de trois approches institutionnalistes. *Revue Française de Socio-Économie*, 4, 83-98. <https://doi.org/10.3917/rfse.004.0083>
- Duran, P. (2021).** Évaluation des politiques publiques : les leçons de l'expérience. *Revue française d'administration publique*, 177, 1-15. <https://doi.org/10.3917/rfap.177.0007>
- Durand, T. (2020).** Qu'est-ce que le management ? Dans T. Durand, *Management d'entreprise 360° : Tous les principes et outils à connaître* (p. 3-6). Dunod.
- Dussaux, M. (2021).** Chapitre 6. De la territorialisation de la politique éducative au territoire apprenant. Dans Olivier Meier éd., *Innovation publique: Regards croisés sur les transformations juridiques, sociales et sociétales* (pp. 126-156). EMS Editions. <https://doi.org/10.3917/ems.meier.2021.01.0126>
- Dutercq, Y. (2021).** 13.2. Quelles politiques pour l'éducation ? Dans Pascal Guibert éd., *Manuel de sciences de l'éducation et de la formation* (p. 333-340). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.guibe.2021.01.0333>
- Dutercq, Y. et Mons, N. (2011).** Réception, modalité et effets de l'assouplissement de la carte scolaire selon les territoires éducatifs (CARTESCO). In *Rapport de recherche au ministère de l'Éducation nationale (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance)*.
- Duval, M. (2008).** L'action collective pensée par Hannah Arendt : comprendre l'agir ensemble pour le favoriser. *Service social*, 54(1), 83-96. <https://doi.org/10.720>

- Duval, M., Filion, E. & Fournier, P. (2011).** Intervenir pour favoriser l'agir ensemble. *Nouvelles pratiques sociales*, 23(2), 26–46. <https://doi.org/10.7202/1006127ar>
- Duverger, T. (2019).** 06. Les transformations incrémentales de l'action publique locale au prisme des lois d'économie sociale et solidaire (ESS) et d'organisation territoriale. *Politiques et management public*, 4, 443-458. <https://doi.org/10.3166/pmp.36.2019.0017>
- Dye, T. R. (1978).** *Understanding Public Policy*. Prentice-Hall.
- Eko'o Akouafane, J.C. (2009).** *La décentralisation administrative au Cameroun*, L'Harmattan, 2009, 310 p. (ISBN 9782296213203)
- El boujnouni et Benabdejlil (2018).** Contribution de la théorie neo-institutionnelle à l'étude des stratégies institutionnelles des fournisseurs automobiles de la somaca: modèle théorique. *Revue Économie, Gestion et Société*. ISSN: 2458-6250. <http://revues.imist.ma/?journal=REGS>.
- Elbers, W. et Arts, B. (2011).** Comment joindre les deux bouts : les réponses stratégiques des ONG du Sud aux conditions imposées par les bailleurs de fonds. *Revue Internationale des Sciences Administratives*, 77, 743-764. <https://doi.org/10.3917/risa.774.0743>.
- Elong Mbassi, J.-P. (2003).** Les politiques de déconcentration et de décentralisation. In La bonne gouvernance : objet et condition du financement du développement, *Table ronde préparatoire* no 3, Paris.
- Elong Mbassi, J.-P. (2007).** Les politiques de décentralisation dans la gouvernance des États africains, *Communication*, ENAP.
- Eraly, A. et Göransson, M. (2020).** Gouvernance. *La Revue Nouvelle*, 5, 43-48. <https://doi.org/10.3917/rn.205.0043>
- Fallery, B. et Rodhain, F. (2007).** *Quatre approches pour l'analyse de données textuelles : lexicale, linguistique, cognitive, thématique*. Montréal, 16^{ème} Conférence Internationale de Management Stratégique. <http://www.cregor.net/membres/fallery>
- Faure, A. (2015).** Les passions de l'élu local, du notable au médiateur. *Histoire@Politique*, 25, 197-211. <https://doi.org/10.3917/hp.025.0197>
- Favereau, O. (1989).** Marchés internes, marchés externes, *Revue économique*, 40 (2), 273-328.
- Felouzis, G. (2020).** Chapitre V. Quelles politiques éducatives ? Dans Georges Felouzis éd., *Les inégalités scolaires* (p. 95-114). Presses Universitaires de France.
- Ferhat, I. (2021).** De la décentralisation de l'éducation aux politiques éducatives locales en France : comment traiter en sciences sociales un objet en mutation ? *Carrefours de l'éducation*, 51, 93-116. <https://doi.org/10.3917/cdle.051.0093>.
- Ferhat, I. (2021).** La décentralisation, les collectivités territoriales et l'école : vers des politiques éducatives locales ? *Carrefours de l'éducation*, 51, 13-17. <https://doi.org/10.3917/cdle.051.0013>

- Festinger L. (1957).** *A cognitive dissonance theory*. Stanford University Press
- Fialaire, J. (2017).** Administration. Dans : Jean-Luc Pissaloux éd., *Dictionnaire Collectivités territoriales et Développement Durable* (p. 17-20). Lavoisier.
- Fiedler, S. (2010).** Managing resistance in an organizational transformation: A case study from a mobile operator company. *International Journal of Project Management* 28(4):370-383 DOI:10.1016/j.ijproman.
- Fiss, P. C., Zajac, E. J. (2006).** The Symbolic Management of Strategic Change: Sensegiving via Framing and Decoupling. *Academy of Management Journal*, 49(6), 1173-1193.
- Flamme, K. (2020).** L'institutionnalisation de la violence au travail : le cas du mannequinat masculin professionnel. *RIMHE : Revue Interdisciplinaire Management, Homme & Entreprise*, 38,9, 49-74. <https://doi.org/10.3917/rimhe.038.0049>
- Fnaren. (2021).** Pour la mise en œuvre d'une politique éducative qui respecte les élèves, leur famille, les professionnels dans leur subjectivité. Dans Collectif CEP-Enfance éd., *Enfance, l'état d'urgence: Nos exigences pour 2022 et après* (p. 131-134). Toulouse: Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.cep.2021.01.0131>
- Fonkoua, P. (2010)** (dir.). *La décentralisation de l'éducation en Afrique subsaharienne. Avancées et hésitations*. L'Harmattan
- Ford, J.D., Ford, L.W. & D'Amelio, A. (2008).** Resistance to change: the rest of the story. *Academy of Management Review*, 33(2), 362–377.
- Fortin, M.F. & Gagnon, J. (2016).** *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives*. Chenelière-Education.
- Foucault, M. (1976).** *La volonté de savoir*. Gallimard.
- Foudriat, M. (2013).** *Le changement organisationnel dans les établissements sociaux et médico-sociaux. Perspectives théoriques croisées*, Collection : Politiques et interventions sociales, Presses de l'EHESP
- Foudriat, M. (2014).** La co-construction: une option managériale pour les chefs de service. Dans Maxime Delaloy éd., *Le management des chefs de service dans le secteur social et médico-social* (p. 229-250). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.delal.2014.01.0229>
- Foudriat, M. (2015).** Lâcher-prise et responsabilité. In *Conférence lors de la journée d'études* le 29 janvier à l'ARIFTS.
- Foudriat, M. (2019).** *La co-construction. Une alternative managériale*. Collection : Politiques et interventions sociales, Presses de l'EHESP
- Foudriat, M. (2021).** *La co-construction en actes, savoirs et savoir-faire pratiques pour faciliter sa mise en œuvre*. Référence actions sociales. Éditions ESF.

- Fozing I, Fonkeng G, Mgbwa V, Mbia A. (2012).** *Niveau d'appropriation et d'effectivité de la décentralisation par les acteurs locaux au Cameroun.* jErA/rare 4, Editions Universitaires de Côte d'Ivoire.
- Fozing I, Fonkeng G, Mgbwa V, Mbia A. (2012).** *Niveau d'appropriation et d'effectivité de la décentralisation par les acteurs locaux au Cameroun*
- Friedberg, E. (1963).** *Le phénomène bureaucratique.* Seuil, note de lecture des étudiants MIP du Cnam.
- Friedberg, E. (1992).** Les quatre dimensions de l'action organisée. *Revue française de sociologie*, vol 33 n° 4
- Friedland R., Alford, R. R. (1991).** Bringing society back in: Symbols, practices, and institutional contradictions, In Powell W. W. and DiMaggio P. J. (ed.), *The New Institutionalism in Organizational Analysis* (p. 232-263), University of Chicago Press,
- Frigoli, G. (2004).** Lorsque gérer l'action sociale devient affaire d'action collective. Une contribution à l'analyse des partenariats dans l'action sociale territorialisée: Le cas de la lutte contre l'exclusion. *Revue française des affaires sociales*, 85-103. <https://doi.org/10.3917/rfas.044.0085>
- Fusulier, B. (2013).** Le compromis : du concept descriptif au concept interprétatif. Une mise en chantier. *Négociations*, 20, 19-29. <https://doi.org/10.3917/neg.020.0019>
- Gabay, M. & Sillam, M. (1997).** La négociation : modèle d'analyse des interactions. In *Communication et organisation*, 11, <http://journals.openedition.org/>
- Galaskiewicz J., Wasserman S. (1989).** Mimetic processes within an interorganizational field : An empirical test. *Administrative Science Quarterly*, 34(3), 454-479.
- Gather Thurler, M. et Périsset, D. (2014).** *Enseigner : un métier sous contrôle ? Entre autonomie professionnelle et normalisation du travail.* In Maulini, O. et Gather Thurler, M. (Coord.), Paris : ESF, 176-207.
- Gather Thurler, M., Pelletier, G. et Dutercq, Y. (2015).** Leadership éducatif ? In *Recherche et formation*, 1(78), 95-109.
- Gaziël, H. et Warnet, M. (1998).** *Le facteur qualité dans l'école de l'An deux mille. Théorie, méthodologie et pratique.* Presse universitaire de France.
- Geoffrion, P. (2009).** Le groupe de discussion. In Gauthier, B. (2009). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*, (5ème éd, p. 392-414). Presse de l'Université.
- George E., Chattopadhyay P., Sitkin S. B., Barden, J. (2006).** Cognitive Underpinnings of Institutional Persistence and Change: a framing perspective. *Academy of Management Review*, 31(2), 347-365.
- Ghiglione, R. et Richard J.-F. (1998).** *Cours de psychologie: Origines et bases.* Dunod.

- Giband, D. (2021).** L'éducation à l'épreuve de la mondialisation : des espaces scolaires à l'éclatement des territoires éducatifs. *L'Information géographique*, 85, 9-28. <https://doi.org/10.3917/lig.853.0009>
- Gidel, Th. & Gauthier, R. (2002).** La prise de décision dans le management des risques projet. <https://www.researchgate.net/publication/324794028>
- Glynn, M.A. & Abzug, R. (2002).** Institutionalizing Identity: Symbolic Isomorphism and Organizational. *The Academy of Management Journal*, 45(1), 267-280, <http://www.jstor.org/stable/>
- Gomez, P.Y. (1996).** *Le gouvernement de l'entreprise. Modèles économiques de l'entreprise et pratiques de gestion*, Inter-Éditions.
- Grawitz, M. (2001).** *Méthodes des Sciences sociales*. Dalloz, 11ème Edition.
- Greenwood, R., Raynard, M., Kodeih, F., Micelotta, E. R., et Lounsbury, M. (2011).** Institutional complexity and organizational responses. *Academy of Management Annals*, 5(1), 317–371.
- Grefe, X. (2005).** *La décentralisation*. La Découverte.
- Grenié, M. et Belotel-Grenié, A. (2006).** L'éducation en Chine à l'ère des réformes, *Transcontinentales* [En ligne], 3 | 2006, document 4, mis en ligne le 12 octobre 2011, consulté le 08 décembre 2022. URL : <http://journals.openedition.org/transcontinentales/544> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/transcontinentales.544>
- Guindo D., B.-R. (1998).** Les bases constitutionnelles de la décentralisation au Cameroun (Contribution à l'étude de l'émergence d'un droit constitutionnel des collectivités territoriales décentralisées). *Revue générale de droit*, 29(1), 79–100. <https://doi.org/10.7202/1035696ar>
- Hallinger, P. et Heck, R. H. (1998).** Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980–1995. In *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191. <http://dx.doi.org/>
- Halpern, C. (2020).** Politiques publiques. Dans Olivier Fillieule éd., *Dictionnaire des mouvements sociaux : 2^e édition mise à jour et augmentée* (pp. 460-467). Presses de Sciences Po. <https://doi.org/10.3917/scpo.filli.2020.01.0460>
- Harris, A. (2007).** Distributed leadership: Conceptual confusion and empirical reticence. *International Journal of Leadership in Education*, 10(3), 315-325.
- Hassenteufel, P. (2011).** *Sociologie politique : l'action publique*. Armand Colin, 2e éd.
- Haunschild P.-R., Miner A.-S. (1997).** Modes of interorganizational imitation: the effects of outcome salience and uncertainty. *Administrative Science Quarterly*, 42(3), 472-500.
- Hindriks, J. et M. Verschelde (2010).** L'école de la chance, *Regards économiques*, 77, février 2010.

- Hood, C. C. (1991).** A Public Management for All Seasons? *Public Administration*, 3-19.
- Howlett, M. et M. Ramesh (2003).** *Studying Public Policy: Policy Cycles and Policy Subsystems*. Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2006.00046.x>
- Hugon, P. (2018).** Politiques éducatives et développement en Afrique. *Marché et organisations*, 32, 195-223. <https://doi.org/10.3917/maorg.032.0195>
- Husson, B. (2013).** Un dispositif de crédibilisation des collectivités décentralisées : les Fonds d'appui aux collectivités territoriales. *Techniques Financières et Développement*, 112, 61-79. <https://doi.org/10.3917/tfd.112.0061>
- Jenkins, W. I. (1978).** *Policy Analysis: A Political and Organizational Perspective*. St. Martin's Press.
- Jodelet, D. (2015).** *Représentations sociales et mondes de vie*. Éditions des Archives contemporaines.
- Jones, C. (1970).** *An Introduction of the Study of Public Policy*. Wadsworth.
- Jorro, A. et De Ketele, J.M. (2013).** *L'engagement professionnel en éducation et formation*. De Boeck Supérieur SA
- Kada, N. (2014).** Collectivité territoriale. Dans Nicolas Kada éd., *Dictionnaire d'administration publique* (p. 72-73). Presses universitaires de Grenoble.
- Kesselman, M. (1972).** *Le consensus ambigu. Étude sur le gouvernement local*. Cujas.
- Keuffer, N. (2016).** L'autonomie locale, un concept multidimensionnel : comment le définir, comment le mesurer et comment créer un indice d'autonomie locale comparatif? *Revue internationale de politique comparée*, 23, 443-490. <https://doi.org/10.3917/ripc.234.0443>
- Kitzinger, J.; Markova, I.; Kalampalikis, N. (2004).** Qu'est-ce que les focus groups? *Bulletin de Psychologie*, 57(3), n° 471, 237-243.
- Kokouvi, T. (2012).** *Gouvernance scolaire au Togo. Intelligibilité des pratiques des acteurs et nouveaux paradigmes d'intervention*. Thèse de doctorat, Université de Lleida. L-198-2012 ; <http://hdl.handle.net/10803/63287>.
- Kotter, J.P. & Schlesinger, L. (1979).** Choosing strategies for change, *Harvard Business Review*, 57(2).
- Kotter, J.P. (1996).** *Leading Change*. Harvard Business School Press.
- Kouomegne Noubissi, H. (2013).** *Décentralisation et centralisation au Cameroun : la répartition des compétences entre l'État et les collectivités locales*. L'Harmattan (ISBN 9782336009469)

- Kraatz, M. S., et Block, E. S. (2008).** Organizational Implications of Institutional Pluralism. In *The SAGE Handbook of Organizational Institutionalism* (pp. 243–275). 1 Oliver’s Yard, 55 City Road, London United Kingdom: SAGE Publications Ltd.
- Krief, N. & Zardet, V. (2013).** Recherches en Sciences de Gestion. In *Institut de Socio-Économie des Entreprises et des Organisations* (Écully, Rhône). Écully n° 95, 211-237.
- Kübler D., Maillard, J. (2009).** *Analyser les politiques publiques*. PUG,
- Kyélem, M. (2009).** La réforme du système éducatif et la démocratisation de l’éducation au Burkina Faso. In *Éthique publique*, 11(1). <http://journals.openedition.org/>
- Lafaye, C. G. (2020).** Militantes clandestines dans le conflit armé basque. *Champ pénal*. DOI: 10.4000/champpenal.11572
- Lambin, J. et de Moerloose, C. (2016).** Chapitre 4. Analyser le processus de réponse du client. Dans : , J. Lambinet C. de Moerloose (Dir), *Marketing stratégique et opérationnel: La démarche marketing dans l’économie numérique* (pp. 118-163). Paris: Dunod.
- Lang, V. (1987).** De l’expression des besoins à l’analyse des pratiques dans la formation des enseignants. In *Recherche & formation*, 2, 37-49. www.persee.fr/doc/refor
- Laoukili, A. (2009).** Les collectivités territoriales à l’épreuve du management. *Connexions*, 91, 103-121. <https://doi.org/10.3917/cnx.091.0103>
- Laplantine, F. (2018).** 8. Vivre ensemble : l’utopie du nous tous et le repli du nous autre. Dans F. Laplantine, *Penser le sensible* (pp. 191-217). Pocket.
- Larivière, C. (2007).** La transformation des structures par la nouvelle gestion publique. Évolution obligée des CLSC et opportunité d’innovation”, in Baillergeau E. & Bellot. C. *Les transformations de l’intervention sociale*, Presses de l’université du Québec
- Lasswell, H. D. (1956).** *The Decision Process*. University of Maryland Press.
- Laval, C. (2003).** Quand la décentralisation libéralise l’école.... *Mouvements*, 26, 102-107. <https://doi.org/10.3917/mouv.026.0102>
- Le Boterf, G. (2008).** *Repenser la compétence Pour dépasser les idées reçues : quinze propositions*. Editions d’Organisation.
- Le Boterf, G. (2010).** *Construire les compétences individuelles et collectives*. Eyrolles
- Le Bris, É. & Paulais, T. (2007).** Introduction thématique: Décentralisations et développements. *Afrique contemporaine*, 221, 21-44. <https://doi.org/10.3917/afco.221.0021>
- Le Guay, D. (2009).** Pour une éthique de l’engagement. *Inflexions*, 12, 143-155. <https://doi.org/10.3917/infle.012.0143>
- Le Guern, A. (2015).** Chapitre 4. Engagement professionnel et enjeux d’un accompagnement d’équipe : le cas d’une action innovante en lycée des métiers. Dans France Merhan

- éd., *Mutations éducatives et engagement professionnel* (p. 65-81). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.mehan.2014.01.0065>
- Le Lidec, P. (2007).** Le jeu du compromis : l'État et les collectivités territoriales dans la décentralisation en France. *Revue française d'administration publique*, 121-122, 111-130. <https://doi.org/10.3917/rfap.121.0111>
- Le Meur, P.-Y. (2001).** Décentralisation et développement local : espace public légitime et contrôle des ressources. Dans M. Leclerc-Olive et A. Rochegude (Dir.), *Décentralisations : entre dynamiques locales et mondialisations*. Cahier du GEMDEV, p. 75-90.
- Le Moigne, J. L. (1991).** *La modélisation des systèmes*. Dunod, Collection AFCET Systèmes.
- Le Roy, E. (1997).** Gouvernance et décentralisation ou le dilemme de la légitimité dans la réforme de l'État africain de la fin du XXe siècle. Dans Gemdev. *Les avatars de l'État en Afrique*, Karthala, pp.153-160.
- Legendre, R. (2005).** *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal -Guerin
- Leithwood, K., Leithwood, K., Strauss, T., Sacks, R. Memon, et Yashkin A. (2007).** Distributing leadership to make schools smarter: Taking the ego out of the system. In *Leadership and Policy in Schools*, 6, 37-67. Consulté le 03 juin 2017, <http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/>
- Lelièvre, C. (2008).** État éducateur et déconcentration administrative. *Carrefours de l'éducation*, 26, 41-50. <https://doi.org/10.3917/cdle.026.0041>
- Lemay, L., Marion, E., Tchuindibi, L. & Ricard, N. (2022).** L'expérience de partenariat intersectoriel vécue par des parents de jeunes aux besoins multiples et complexes : pouvoir de décision, sentiment de contrôle et vision d'un rapport parents-professionnels idéal, *Sciences et actions sociales*. <http://journals.openedition.org/sas/>
- Lemieux, V. (2001).** 1. Les relations de pouvoir dans les politiques publiques. In *Décentralisation, politiques publiques et relations de pouvoir*, PUM 13-33
- Lemieux, V. (2001).** 2. Les politiques de décentralisation. In *Décentralisation, politiques publiques et relations de pouvoir*, PUM 35-52
- Lemieux, V. (2002).** *L'étude des politiques publiques*. Presses de l'Université Laval.
- Lessard, C. (2009).** La difficile légitimation des réformes curriculaires. In *Politiques publiques en éducation : l'exemple des réformes curriculaires*. CIRP-OIF, 58-79
- Lessard, C. (2010).** Chapitre 12. Les politiques éducatives actuelles et leurs effets sur le travail enseignant : un point de vue nord-américain. Dans Régis Malet éd., *École, médiations et réformes curriculaires: Perspectives internationales* (p. 159-178). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.malet.2010.01.0159>
- Lessard, C. (2020).** L'éducation au Canada, aperçu historique de sa structuration d'ensemble. *Administration et Éducation*, 165, 1530. <https://doi.org/10.3917/admed.165.0015>

- Lessard, C. et Carpentier, A. (2015).** *Politiques éducatives : La mise en œuvre*. Presses Universitaires de France.
- Lessard, C. et Carpentier, A. (2015).** 1. Bref historique des politiques éducatives. Dans C. Lessard et A. Carpentier (Dir), *Politiques éducatives : La mise en œuvre* (p. 7-37). Presses Universitaires de France.
- Levasseur, L. (2000).** Justice et diversification de l'offre scolaire dans le système éducatif québécois. *Communication*. XVIe Congrès de l'association internationale des sociologues de langue française, 5 juillet 2000, Université Laval.
- Livian, Y. (2008).** 3. La structure d'une organisation et ses explications. Dans Y. Livian et E. Clemencey (Dir), *Organisation: Théories et pratiques* (p. 49-74). Dunod.
- Livian, Y. (2008).** 8. Les processus : prise de décision, coopération et contrôle. Dans Y. Livian & E. Clemencey (Dir), *Organisation: Théories et pratiques* (pp. 145-165). Dunod.
- Loi n° 2006/010 du 29 décembre 2006 modifiant et complétant certaines dispositions de la loi n° 92/002 du 14 août 1992
- Loi n° 2009/011 du 10 juillet 2009 portant régime financier des Collectivités territoriales décentralisées.
- Lopez, M. (2022).** Nouvelle gouvernance du Pacte d'excellence: Gage d'équité, de qualité et d'efficacité ?. *La Revue Nouvelle*, 1, 33-42. <https://doi.org/10.3917/rn.219.0033>
- Lounsbury, M. (2008).** Institutional Rationality and Practice Variation: New Directions in the Institutional Analysis of Practice. *Accounting, Organizations and Society*, 33, 349-361.
- Lusignan, J. et Pelletier, G. (2009).** Gouvernance, pilotage et régulation intermédiaire dans les systèmes éducatifs. In Pelletier, G. (Dir.), *La gouvernance en éducation*. De Boeck Université, p.11-31.
- Maclouf, E. et De Fabregues, M. (2015).** Quand la rationalité des gestionnaires publics sauve l'organisation: L'« échec raisonné » des centres de services partagés au ministère de la Justice. *Revue française de gestion*, 250, 159-175. <https://doi.org/10.3166/RFG.250.159-175>
- Maisin, A., Denis, J. & Meynckens-Fourez, M. (2020).** Imbroglie institutionnel – isomorphisme ; prendre le temps de les chercher. *Thérapie Familiale*, 41, 139-150. <https://doi.org/10.3917/tf.202.0139>
- Malarewicz, J.A. (2017).** *Systémique et entreprise. Mettre en œuvre une stratégie de changement*. FAB Orléans.
- Mallet, L. (2009).** Décentralisation de l'éducation et de la formation professionnelle : compétences sans moyens, moyens sans compétences ? *Formation emploi* [En ligne], 93 | janvier-mars 2006, mis en ligne le 08 décembre 2009, consulté le 30 octobre 2020. URL : http://journals.openedition.org/formation_emploi/2466 ; DOI <https://doi.org/10.4000/formationemploi.2466>

- Maltais, D., Leclerc, M. & Rinfret, N. (2007).** Le « leadership administratif » comme concept utile à la modernisation de l'administration publique. *Revue française d'administration publique*, 123, 423-441. <https://doi.org/10.3917/rfap.123.0423>
- Mamboundou, J. (2007).** Pressions institutionnelles et acquisition des ressources humaines (RH): Le cas des entreprises gabonaises. *La Revue des Sciences de Gestion*, 226-227, 125-132. <https://doi.org/10.3917/rsg.226.0125>
- Mangez, É. (2008).** 2. Les politiques éducatives. Dans É. Mangez, *Réformer les contenus d'enseignement* (p. 37-69). Presses Universitaires de France.
- Marcou, G. (2012).** Les réformes des collectivités territoriales en Europe : problématiques communes et idiosyncrasies. *Revue française d'administration publique*, 141, 183-205. <https://doi.org/10.3917/rfap.141.0183>
- Marcou, G. (2014).** Les collectivités locales dans les constitutions des États unitaires en Europe. *Les Nouveaux Cahiers du Conseil constitutionnel*, 42, 63-87. <https://doi.org/10.3917/nccc1.042.0063>
- Marsault, C. (2009).** 4. La décentralisation : l'enjeu institutionnel comme modèle de gestion. Dans C. Marsault, *Socio-histoire de l'éducation physique et sportive* (pp. 147-200). Presses Universitaires de France.
- Martin, J-Y. (2003).** Les écoles spontanées en Afrique subsaharienne Champ éducatif et contre-champ scolaire Éditions de l'EHESS. *Cahiers d'études africaines*, 1(169-170), 19-40.
- Martineau, S. (2006).** L'éthique en recherche qualitative : quelques pistes de réflexion. In *Recherche qualitative en sciences humaines et sociales : les questions de l'heure*, 26 (5), 138-147.
- Matouwé, A. & Mabié, F. E. (2022).** Management du changement: un incontournable à l'appropriation des projets éducatifs. In Aïcha, M. (Dir.). *Anatomie des pratiques docimologiques dans le management des enseignements au Cameroun* (p. 472-500). Amazon.
- Matouwé, A. & Mgbwa, V. (2020).** Réforme : curriculum entre immobilisme craintif et deuil des relations modifiées ou rompues. In *International Journal of Latest Engineering and Management Research (IJLEMR)*
- Matouwé, A. (2019).** *Cadrage du développement curriculaires et implication professionnelle des acteurs du système éducatif camerounais*. [These de Doctorat non publiée], Université de Yaoundé 1.
- Matouwé, A. (2022).** Chapitre 8. Ajustement des pratiques pédagogiques face au changement radical induit par la Covid-19 au Cameroun : cas de l'ENIEG de Bertoua. In Edongo Ntede, P.F. (Dir.). *Covid 19 et numérique éducatif : la mise à jour de la culture. Histoire des peuples et culture*, Série Éducation (p.199-211). Monange.

- Mawdsley, E. (2002).** Redrawing the body politic: federalism, regionalism and the creation of new states in India *Journal of Commonwealth and Comparative Politics* 40 (3) pp 34-54
- Mback, C. N. (2003).** *Démocratisation et décentralisation. Genèse et dynamiques comparées de décentralisation en Afrique subsaharienne.* Karthala.
- Mback, Ch. N. (2001).** La décentralisation en Afrique : enjeux et perspectives. Dans J. Du Bois de Gaudusson et J-F. Médard (Dir.), *L'État en Afrique : entre le global et le local, Afrique Contemporaine*, n° 199, La Documentation Française, 95-114.
- Meier, K. J. et autres (2001). Zen and the Art of Policy Analysis: A Reply to Nielsen and Wolf. *Journal of Politics*, 63(2), 616-629.
- MEQ / ministère de l'Éducation (1992).** *Plan d'action sur la réussite éducative.* Gouvernement du Québec
- MEQ / ministère de l'Éducation (1996).** *Les états généraux sur l'éducation, 1995-1996. Renover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires.* Gouvernement du Québec.
- MEQ / ministère de l'Éducation (1997).** *L'école, tout un programme. Enoncé de politique éducative.* Gouvernement du Québec.
- MEQ / ministère de l'Éducation (1999).** *Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire.* Gouvernement du Québec.
- MEQ / ministère de l'Éducation Québec (2003).** *Les nouvelles dispositions de la Loi sur l'Instruction publique.* Gouvernement du Québec.
- Meyer J.P., Allen N.J. (1991).** A three-component conceptualization of organizational commitment. In *Human Resource Management Review*, 1, 61-89.
- Meyer J.W, Rowan.B. (1977).** Institutionalized Organizations : Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology*, 83(2), 340-363.
- Meyer, J. P. et Herscovitch, L. (2001).** Commitment in the workplace: Toward a general model. *Human Resource Management Review*, 11(3), 299-326.
- Meyer, J. W., et Scott, W. R. (1983).** *Organizational environments : ritual and rationality.* Sage.
- Meyer, J.P. et Allen, N.J. (1997).** *Commitment in the Workplace: Theory, Research and Application.* Sage Publications.
- Meyer, John W., W. Richard Scott, and David Strang (1987).** Centralization, fragmentation, and school district complexity. *Administrative Science Quarterly*, 32, 186-201.
- Mgbwa, V. & Matouwé, A. (2016).** Pertinence de l'offre d'opportunité de formation et construction des compétences individuelles et collectives. Une analyse du référentiel de formation des ENIEG au Cameroun. In Manga, A.M., *Cameroun : De l'éducation à l'émergence*, (2e éd.), p. 51-70. L'Harmattan.

- Mgbwa, V. et Tagne, R. (2017).** Décentralisation en éducation de base au Cameroun : une rencontre entre l'émergence de la démocratie locale et le modernisme organisationnel. In *Revue Miroir du droit*. Yaoundé-Cameroun.
- Mias, Ch. (1998).** *L'implication professionnelle dans le travail social*. L'Harmattan.
- Mignerat, M. & Rivard, S. (2012).** The Institutionalization of Information System Project Management Practices. *Information and Organization*, 22(2), 125-153.
- Mignerat, M. et Rivard, S. (2010).** Entre acquiescence et manipulation : réponses des gestionnaires de projet de SI aux pratiques institutionnalisées. In *Systèmes d'information et management* 2(15), 9-44. DOI 10.3917/sim.102.0009
- Miles, M. B., & Huberman, M. A. (2003).** *Analyse des données qualitatives* (trad. M. Hlady Rispal). De Boeck Supérieur.
- Mills, A., J. P., Vaughan, D. L. Smith & Tabibzadeh, I. (1991).** *La décentralisation des systèmes de santé : concepts, problèmes et expériences de quelques pays*, Genève : OMS.
- Ministère de la décentralisation et du développement local (2005).** *Recueil des lois de la décentralisation*, SOPECAM.
- Ministère de la décentralisation et du développement local (2019).** *Code Général des collectivités territoriales décentralisées*.
- Mintzberg, H. (2003).** *Structure et dynamique des organisations*. Eyrolles, Editions d'Organisation.
- Mintzberg, H. (2019).** *Le management. Voyage au centre des organisations*. Eyrolles, Editions d'Organisation.
- Modell, S. (2001).** Performance Measurement and Institutional Processes: a Study of Managerial Responses to Public Sector Reform. *Management Accounting Research*, 12, 437-464.
- Mons, N. (2004).** Politiques de décentralisation en éducation : diversité internationale, légitimations théoriques et justifications empiriques. In *Revue française de pédagogie*, 146, 41-52.
- Mons, N. (2007).** 3. La décentralisation à la française : un foisonnement d'initiatives locales sans régulation nationale. Dans N. Mons, *Les nouvelles politiques éducatives: La France fait-elle les bons choix ?* (p. 31-49). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France.
- Mons, N. (2007).** L'évaluation des politiques éducatives. Apports, limites et nécessaire renouvellement des enquêtes internationales sur les acquis des élèves. In *Revue internationale de politique comparée*, 14, 409-423.
- Mons, N. (2007).** *Les nouvelles politiques éducatives : la France fait-elle les bons choix ?* Editions PUF, coll. Éducation et société.
- Morin, E. (1976).** Pour une christologie. In *Communications/25*, 149-163.

- Morin, E. (1990).** *Introduction à la pensée complexe*. ESF éditeur.
- Moscovici, S. & Doise, G. (1992).** *Dissensions et consensus. Une théorie générale des décisions collectives*. PUF.
- Moulinier, P. (2013).** Les collectivités territoriales. Dans Pierre Moulinier éd., *Les politiques publiques de la culture en France* (pp. 66-84). Presses Universitaires de France.
- Mouricou, P., (2006).** Toujours la même chanson: les logiques mimétiques des radios musicales françaises. *Revue Française de Gestion*, 32(164) 77-94.
- Mouricou, P., (2009).** *Stratégie et imitation concurrentielle : une étude des pratiques des programmeurs des radios musicales françaises*. Thèse de doctorat, Université Paris Dauphine.
- Mowday, R.T., Porter, L.W. et Steers, R.M. (1982).** *Employee-organization: the psychology of commitment, absenteeism and turnover*. Academic Press.
- Mucchielli, A. (2008).** *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. A. Collin.
- Mucchielli, R. (2006).** *L'analyse de contenu des documents et des communications*. ESF (9ème édition). Issy-Les Moulineaux.
- Muller, P. (2000).** L'analyse cognitive des politiques publiques : vers une sociologie politique de l'action publique. In *Revue française de science politique*, 50(2), 189-208. Consulté le 23 mars 2014, <https://www.persee.fr/docAsPDF/>
- Muller, P. (2008).** Les politiques publiques. Presses universitaires de France.
- Muller, P. (2013).** *Les politiques publiques*. Collection : Que sais-je ? Presses Universitaires de France.
- Muller, P. et Y. Surel (1998).** *L'analyse des politiques publiques*. Éditions Montchrestien.
- Muma Tanzey, R. (2021).** *L'opérationnalisation de la gouvernance territoriale dans la mise en œuvre des projets de développement issus des espaces périurbains d'Afrique subsaharienne : les cas de Yaoundé au Cameroun, de Lomé et de Notsé au Togo*. Thèse doctorat, Université Grenoble Alpes.
- Musselin, C. (2005).** Sociologie de l'action organisée et analyse des politiques publiques : deux approches pour un même objet ? *Revue Française de Sciences Politiques* 55 (1), 51-71. DOI : 10.3917/rfsp.551.0051
- Musselin, C. (2012).** Les universités, des organisations spécifiques ? In J.-M. Saussois (Dir.), *Les organisations : État des savoirs* (p. 20-25). Éditions Sciences humaines.
- Ndoye, M. (2009).** Curricula et politiques éducatives, les pays africains face aux réformes curriculaires. In *Politiques publiques en éducation : l'exemple des réformes curriculaires*, CIEP, OIF.

- Nkelzok K., (2015).** *Psychologie des organisations. Comprendre et gérer une organisation humaine.* Dianña
- Normand, R. (2010).** Le leadership dans l'établissement scolaire. Un nouveau partage des rôles et des responsabilités entre chef d'établissement et enseignants. *Administration et éducation*, n° 125, 188-193.
- Normand, R. (2021).** Chapitre 8. Dynamique de changement, développement professionnel et emprise managériale : une étude de cas dans un district de la baie de San Francisco. Dans *Les directions d'établissement au cœur du changement*, De Boeck Supérieur
- Ntungwe Ndue, P. (2009).** *Decentralization and local government in Cameroon.* Friedrich-Ebert-Foundation
- Nyeck, C. (2014).** Politique publique. Dans Nicolas Kada éd., *Dictionnaire d'administration publique* (p. 384-385). Presses universitaires de Grenoble.
- Observatoire de la Décentralisation (2009),** *État de la décentralisation en Afrique.* Karthala, (ISBN 9782811130541)
- Oliver, C. (1991).** Strategic Responses to Institutional Processes. *Academy of Management Review*, 16(1), 145-179.
- Owona, J. (2001).** *La décentralisation camerounaise.* L'Harmattan, (ISBN 9782296466623)
- Pache, A. C., et Santos, F. (2010).** When worlds collide: The internal dynamics of organizational responses to conflicting institutional demands. *Academy of Management Review*. Briarcliff Manor.
- Pache, A. C., et Santos, F. (2013).** Embedded in hybrid contexts How individuals in organizations respond to competing institutional logics. *Research in the Sociology of Organizations*, 39(39), 3–35.
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2016).** *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales.* Armand Colin.
- Paillé, P. (2005).** Engagement organisationnel et modes d'identification. Dimensions conceptuelle et empirique. *Bulletin de psychologie*, 480, 705-711. <https://doi.org/10.3917/bupsy.480.0705>
- Paquay, L. (2007).** À quoi bon un curriculum de qualité s'il ne change pas les pratiques enseignantes ? In Behrens, M. (Dir.). *La qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain.* Presses de l'Université du Québec.
- Paranque, B. (2014).** L'action collective coordonnée autour de la gestion de ressources communes. *La Revue des Sciences de Gestion*, 269-270, 75-82. <https://doi.org/10.3917/>
- Pasquier, R. (2019).** Politiques locales. Dans Laurie Boussaguet éd., *Dictionnaire des politiques publiques: 5^e édition entièrement revue et corrigée* (p. 484-488). Presses de Sciences Po. <https://doi.org/10.3917/scpo.bouss.2019.01.0484>

- Pelletier, G. (2009).** *La gouvernance en éducation : Régulation et encadrement dans les politiques éducatives*. De Boeck
- Pelletier, G. (2013).** Le leadership en éducation : une double expertise et plus encore... ». In *Éducation Canada*, 53(4), 40-42.
- Pelletier, G. (2014).** La commission scolaire québécoise du passé recomposé au temps présent : analyse et témoignages de pratiques de pilotage, In *Télescope*, 20(2), 89-102 Consulté le 01 janvier 2017, www.telescope.enap.ca
- Pelletier, G. et Gather Thurler, M. (2015).** *Le leadership éducatif Entre défi et fiction*. Coll. Perspectives en éducation et formation, De Boeck Supérieur.
- Penven, A. (2013).** *L'ingénierie sociale: Expertise collective et transformation sociale*. Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.penve.2013.01>
- Pesqueux, Y. (2020).** *A propos des théories du leadership*. Doctorat.
- Pesqueux, Y. (2020).** *New Public Management (NPM) et Nouvelle Gestion Publique (NGP)*. Doctorat.
- Pfeffer, J., Salancik, G.R. (1978).** *The external control of organizations*. Harper & Row.
- Phaneuf, M. (2014).** *L'engagement professionnel*. Consulté le 20 septembre 2016, <http://www.prendresoain.org/>
- Phaneuf, M. (2014).** *L'engagement professionnel*. <http://www.prendresoain.org/>
- Pichault, F. (2013).** *Gestion du changement : Vers un management polyphonique* (2ème édition, Collection « Manager RH »). De Boeck Supérieur S.A.
- Pinson, G. (2015).** Gouvernance et sociologie de l'action organisée. Action publique, coordination et théorie de l'État. *L'Année sociologique*, 65, 483-516. <https://doi.org/10.3917/anso.152.0483>
- Piot, T. (2009).** Quels indicateurs pour mesurer le développement professionnel dans les métiers adressés à autrui ? *Questions vives. Recherches en éducation*, 5(11), 259-275.
- Piot, T. (2020).** L'accompagnement distribué : un levier pour la formation des personnels de direction de l'Éducation nationale. Dans : Bodergat, J.-Y. et al. (dir.). *L'Accompagnement et l'apprentissage du métier d'encadrant*. ISTE Editions, p. 29-49.
- Pitseys, J. (2010).** Le concept de gouvernance. In Revue interdisciplinaire d'études juridiques, 2(65), 207-228. Consulté le 09 octobre 2018, <https://www.cairn.info/revue>
- Plane, J. (2019).** Chapitre 4. Les approches contemporaines du management. Dans : J. Plane, *Management des organisations* (pp. 159-296). Dunod.
- Plane, J. M. (2017).** *Théorie des organisations*, 5e éd. Dunod.
- PNUD (2004).** Decentralised Governance for Development, A Combined Practice Note on Decentralisation. *Local Governance and Urban/Rural Development*.

- PNUD (2012).** *Rapport national des progrès des objectifs du millénaire pour le développement.*
- Poisson, Y. (1990).** *La recherche qualitative en éducation.* Presses de l'Université du Québec.
- Poltron, D. (2004).** Décentralisation des systèmes de santé : éclairage international. In *RFAS*, 4, 267-299.
- Pontier, J. (2012).** Compétences locales et politiques publiques. *Revue française d'administration publique*, 141, 139-156. <https://doi.org/10.3917/rfap.141.0139>
- Portal, M. & Demar, J. (2018).** De la légitimité organisationnelle à la légitimité individuelle, le cas particulier du contrôleur de la gestion publique. *Transitions numériques et informations comptables.*
- Porter, K.A. et Powell, W.W. (2006).** Networks and Organizations, dans Clegg, S., Hardy, C., Lawrence, T., et Nord, W. (dir..) *The SAGE Handbook of Organization Studies, seconded*, Sage Publishing, p. 776-799.
- Porter, T. (1999).** Hegemony and the Private Governance of International Industries, dans Cutler C., Haufler, V. et Porter, T. (dir.), *Private Authority and International Affairs*, State of New York Press, p. 257-282.
- Pourtier, R. (2010).** L'éducation, enjeu majeur de l'Afrique post-indépendances: Cinquante ans d'enseignement en Afrique : un bilan en demi-teinte. *Afrique contemporaine*, 235, 101-114. <https://doi.org/10.3917/afco.235.0101>
- Pourtois, J.- P., Desmet, H., & Lahaye, W. (2006).** *La recherche-action, un instrument de compréhension et de ...* <http://www.recherche-qualitative.qc.ca> > hors_serie
- Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (1998).** Que nous enseigne le terrain de l'intervention? Les principes d'une pratique sociale à visée préventive. *Revue française de pédagogie*, 124, 109-120.
- Powell, W.W. & DiMaggio, P.J. (1991).** *The new institutionalism in organizational analysis.* University of Chicago Press.
- Prats, Y. (1973).** *Décentralisation et développement.* Cujas.
- Pratt, M. G., et Foreman, P. O. (2000).** Classifying Managerial Responses to Multiple Organizational Identities. *Academy of Management Review*, 25(1), 18-42.
- Premat, C. & Crozier, M. (2008).** *Sociologie des organisations. Entretien avec Michel Crozier.* URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1064397ar>
- Pritchett, L. (2013).** *The rebirth of education : schooling ain't learning.* Center for Global Development.
- Prost, Y. (2016).** Les politiques publiques de l'éducation : la grande convergence mondiale ? *Après-demain*, 40, 13-15. <https://doi.org>
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2006).** *Manuel de recherche en sciences sociales (3ème éd.).* Dunod

- Raffestin, C. & Barampama, A. (1998).** Espace et pouvoir. In BAILLY Antoine. *Les concepts de la géographie humaine*. Armand Colin, p. 63-71
- Rao, H., Monin, P., et Durand, R. (2003).** Institutional Change in Toque Ville: Nouvelle Cuisine as an Identity Movement in French Gastronomy. *American Journal of Sociology*, 108(4), 795–843.
- Rawls, J. (1987).** *La théorie de la justice*, (Trad. C. Audard), Le Seuil.
- République du Cameroun (2013).** *Document de Stratégie du Secteur de l'Éducation et de la Formation 2013-2020* (DSSEF).
- République du Cameroun (2018).** *Décret n° 2018/190 du 02 mars 2018 modifiant et complétant certaines dispositions du décret n° 2011/408 du 09 décembre 2011 portant organisation du Gouvernement*.
- République du Cameroun (2020).** *Décret n° 2020/6635 du 21 décembre 2020 portant organisation et fonctionnement du Comité national des Finances locales*
- République du Cameroun (2020).** *Décret n° 2020/676 du 03 novembre 2020 portant organisation et fonctionnement du Conseil National de la Décentralisation*.
- République du Cameroun (2020).** *Décret n° 2020/689 du 09 novembre 2020 portant organisation et fonctionnement du Comité Interministériel des Services locaux*.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. & Lahanier-Reuter, D. (2013).** Institutionnalisation. Dans Y. Reuter, C. Cohen-Azria, B. Daunay, I. Delcambre & D. Lahanier-Reuter (Dir), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (p. 119-122). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.reute.2013.01.0119>
- Rey, B. (2013).** Décentralisation et politiques éducatives. In *Dossiers d'actualité*, n° 83, Institute français de l'éducation (IFE).
- Reynaud, J.D. (1997).** *Les règles du jeu. L'action collective et la régulation sociale*. Armand Colin.
- Reynaud, J-D. (2005).** « Ce que produit une négociation collective, ce sont des règles ». In *Revue Négociations*, 2(4), 139-159. Consulté le 04 mai 2018, <https://www.cairn.info>
- Rigaud, B. & Johann, J. (2011).** Définir la gouvernance publique. In *Optimumonline*, 41(3), 38-47.
- Rocha, R. & Granerud, L. (2011).** The search for legitimacy and organizational change : The agency of subordinated actors, *Scandinavian Journal of Management*, 27(3), 261-272.
- Roegiers, X., Wouters, P. et Gérard, M.F. (1992).** Du concept d'analyse des besoins en formation à sa mise en œuvre. In *Revue européenne des professionnels de la formation*, 1(2-3), 32-42.
- Rojot, J., & Bergmann, A. (1989).** *Comportement et organisation: comportement organisationnel et théorie des organisations*. Vuibert.

- Romelaer, P. (2005).** L'entretien de recherche. In Roussel, P. et Wacheux, F. (Coord.), *Management des ressources humaines. Méthodes de recherche en Sciences humaines et sociales* (p. 101-137). De Boeck,
- Rondinelli, D. A., J. R. (1984).** *Nellis and S. Cheema, Decentralization in Developing Countries: a review of recent experiences.* World Bank
- Roy, B. (1983).** *La décision, ses disciplines, ses acteurs.* Presses Universitaires de Lyon.
- Ruihua Liu. (2016).** *La diversité des pouvoirs locaux en Chine entre centralisation et autonomie dans une perspective juridique évolutive.* Université de Lorraine.
- Rullac, S. (2014).** *La scientification du travail social.* Presses de l'EHESP. <https://doi.org/10.3917/ehesp.rull.2014.01>
- Ryelandt, N. (2013).** Les décrets « inscriptions » et « mixité sociale » de la Communauté française. *Courrier hebdomadaire du CRISP*, 5(118), 2188-2189,. <https://doi.org/10.3917/cris.2188.0005>
- Saillant, F. (2016).** *Pluralité et vivre ensemble.* Presses de l'Université.
- Sarnin, P. et Dubois, M. (2016).** Organisation du travail. Dans : Gérard Valléry éd., *Psychologie du Travail et des Organisations: 110 notions clés* (p. 312-316). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.valle.2016.01.0312>
- Savoie-Zajc, L. (2004).** La recherche qualitative/interprétative en éducation. In Karsenti, Th. et Savoie-Zajc, L., *La recherche en éducation : étapes et approches*, (p. 123-150). Éditions du CRP.
- Sawadogo, R. A. (2001).** *L'État africain face à la décentralisation. La chaussure sur la tête.* Karthala/Club du Sahel.
- Sawadogo, R. A. (2003).** État, pouvoir et citoyenneté en Afrique. Dans M. Totté, T. Dahou et R. Billaz (dir.), *La décentralisation en Afrique de l'Ouest : entre politique et développement.* Karthala/COTA/ENDA, pp. 87-102.
- Scheerens, J. et R. Maslowski (2008).** Autonomie des établissements scolaires : des moyens à la recherche d'un objectif, *Revue française de pédagogie*, juillet-septembre, n° 164, 27-36.
- Schmitt, C. (2015).** Introduction. *Projectics / Proyética / Projectique*, 15, 5-8. <https://doi.org/10.3917/>
- Scott, R. (2008).** *Institutions and Organizations.* Sage.
- Scott, W. R. (2001).** *Institutions and organizations.* Sage Publications. London.
- Selznick, P. (1949).** *TVA and the grass roots: A study in the sociology of formal organization.*
- Selznick, P. (1957).** *Leadership in administration.* Berkeley.
- Selznick, P. (1996).** Institutionalism Old and New. *Administrative Science Quarterly*, 41(2),

- Sfez, L. (1994).** *La décision*. PUF
- Shah A. & Shah, S. (2006).** The New Vision of Local Governance and the Evolving Roles of Local Governments. In A. Shah (ed.), *Local Governance in Developing Countries*. The World Bank, p. 1-46
- Sharma, U., Lawrence, S., Lowe, A. (2010).** Institutional Contradiction and Management Control Innovation: a Field Study of Total Quality Management Practices in a Privatized Telecommunication Company. *Management Accounting Research*, 21, 251-264.
- Siddiquee, N. A. (1997).** *Théories de la décentralisation de l'État. Alternatives Sud, Centre tricontinental*. L'Harmattan.
- Silverman, D. (2004).** *Qualitative Research: Theory, Methods and Practice*. Sage
- Simon, H.A. (1982).** *Models of bounded rationality*, 2tome, M.I.T. Press, Cambridge (Mass.)
- Soparnot, R. (2013).** Les effets des stratégies de changement organisationnel sur la résistance des individus. *Recherches en Sciences de Gestion*, 97, 23-43. <https://doi.org/10.3917/resg>.
- Spillane, J. (2005).** Distributed leadership. In *The Educational Forum*, 69(2), 143–150. <http://dx.doi.org/10.1080/00131720508984678>
- Spillane, J. P. (2006).** *Distributed Leadership* (1st Ed.). Jossey-Bass.
- Spillane, J., Halverson R. et Diamond J.B. (2008).** Théorisation du leadership en éducation : une analyse en termes de cognition située. *Éducation et sociétés*, 21, 121-149.
- Stiker, H. (2007).** Pour une nouvelle théorie du handicap: La liminalité comme double. *Champ psychosomatique*, 45, 7-23. <https://doi.org/10.3917/cpsy.045.0007>
- Suchman, M.C. (1995).** Managing Legitimacy : Strategic and Institutional Approaches. *Academy of Management Review*, 20(3), 571-610.
- Supovitz, J., Sirinides, P., & May, H. (2010).** How principals and peers influence teaching and learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(1), 31-56.
- Taghzouti A. et Al. (2021).** La légitimation de l'organisation par la stratégie de l'alliance : Cas des conventions de double-diplômes. *Revue Française d'Economie et de Gestion* 2(4), 314-338.
- Tanguay, N. (2010).** Réflexion sur l'utilisation de groupes de discussion comme outil de documentation du savoir écologique traditionnel. In *Vertigo, la revue électronique en sciences de l'environnement, Débats et Perspectives*. <http://journals.openedition.org/vertigo/>
- Tessier, P.G. (1998).** *L'informateur; Les cahiers didactiques en management public*. Module : Négociation
- Theodosiou, A. (2015).** Marginalité et/ou liminalité : interprétations musicales et appartenance des Tsiganes/Roms. *Études Tsiganes*, 54-55, <https://doi.org/10.3917/tsig.054.0052>

- Thietart, R. (2012).** L'organisation. Dans Raymond-Alain Thietart éd., *Le management* (p. 47-76). Presses Universitaires de France.
- Thiétart, R.A. (2012).** *Méthodes de recherche en management* (2ème Ed.). Dunod.
- Thoenig J-C (2019).** Politique publique, in Laurie Boussaguet et al., *Dictionnaire des politiques publiques*, Presses de Sciences Po, p. 462-468.
- Thoenig, J.-C. (2004).** Politique publique, dans L. Boussaguet et autres (dir.), *Dictionnaire des politiques publiques. Presse de la fondation nationale des sciences politiques*, 326-333.
- Thomas, R. & Hardy, C. (2011).** Reframing resistance, to organizational change, *Scandinavian Journal of Management*, 27(3), 322-331.
- Thornton, P.H., Ocasio, W., Lounsbury, M. (2012).** *The institutional logics perspective: A new approach to culture, structure, and process*, Oxford University Press on Demand.
- Tidjani Alou, M. (2009).** 7. La décentralisation en Afrique : un état des lieux de la recherche en sciences sociales. Dans : Mamoudou Gazibo éd., *Le politique en Afrique: État des débats et pistes de recherche* (pp. 185-207). Karthala. <https://doi.org/10.3917/kart.gazib.2009.01.0185>
- Torre, A. (2011).** Les processus de gouvernance territoriale. L'apport des proximités. *Pour*, 209-210, 114-122. <https://doi.org/10.3917/pour.209.0114>
- Touré, E.H. (2009).** *La gouvernance locale à l'épreuve de la décentralisation. Étude des effets sociopolitiques induits par la gestion foncière décentralisée dans la communauté rurale de Ross Béthio*. Thèse de Doctorat, Faculté des études supérieures de l'Université Laval.
- Touron, P. (2000).** *Apports et limites de la théorie institutionnelle des organisations étude de trois cas d'adoption de normes comptables internationales en France*. 21^{ème} congrès de l'AFC, mai 2000.
- Tracey, P., Phillips, N., et Jarvis, O. (2011).** Bridging Institutional Entrepreneurship and the Creation of New Organizational Forms: A Multilevel Model. *Organization Science*, 22(1), 60-80.
- Transparency international (2010).** Africa Education Watch : Leçons de bonne gouvernance pour l'éducation primaire, Berlin : TI, 2010.
- Transparency International (2013).** Rapport mondial sur la corruption : l'éducation.
- Turcotte, C., Bérubé, D., Blain, D. et Nadeau, L. (2007).** *Engager l'élève du primaire en lecture*. Chenelière Éducation. <https://id.erudit.org/iderudit/>
- Turgeon, J. et J.-F. Savard (2012).** Politique publique, dans L. Côté et J.-F. Savard (dir.), *Le Dictionnaire encyclopédique de l'administration publique*, [en ligne], www.dictionnaire.enap.ca
- Vaillancourt, R. (2006).** *Le temps de l'incertitude. Du changement personnel au changement organisationnel*. Collection

- Vaillancourt, Y. (2012).** Le tiers secteur dans la co-construction des politiques publiques. Canadiennes. In *Les Cahiers du CRISES*, Collection Études théoriques. Consulté le 01 janvier 2017, <https://crises.uqam.ca/upload/>
- Vaillancourt, Y. (2016).** La co-construction des politiques publiques : balises théoriques. In Jany-Catrice, F. et Gardin, L. (Dir.). *L'économie sociale et solidaire en coopérations*. Presses de l'Université de Rennes.
- Vaillancourt, Y. (2009).** Vers un État stratège partenaire de la société civile In *État stratège et participation citoyenne*, éd. Côté, L., Lévesque, B. et G. Morneau. Presses de l'Université du Québec.
- Vaillancourt, Y. (2014).** Note de recherche sur l'apport de l'économie sociale et solidaire dans la co-construction démocratique des politiques publiques : réflexions ancrées dans des expériences canadiennes, québécoises et latino-américaines. In *Collection Études théoriques du CRISES*. Consulté le 01 janvier 2017, <https://crises.uqam.ca/upload/>
- Vaillancourt, Y. (2017).** Marges de manœuvre des acteurs locaux de développement social en contexte d'austérité. In *Les Cahiers du CRISES*, Collection Études théoriques et méthodologiques.
- Vaillancourt, Y. et Aubry F. (2014).** Rapport de recherche sur la Loi visant à lutter contre la pauvreté et l'exclusion sociale : un exemple de co-construction démocratique de politique publique, *Winnipeg, Canadian Council of Canadians with Disabilities (CCD)*, septembre. En ligne : <http://www.ccdonline.ca>
- Van Zanten, A. (2004).** *Les politiques d'éducation*. PUF, coll. "Que sais-je ?"
- Van Zanten, A. (2006).** Chapitre 6 : La construction des politiques d'éducation: De la centralisation à la délégation au local. Dans Pepper D. Culpepper éd., *La France en mutation. 1980-2005* (pp. 229-263). Paris: Presses de Sciences Po. <https://doi.org/10.3917/scpo.culpe.2006.01.0229>
- Van Zanten, A. (2014).** Gestion, mise en œuvre et évaluation. Dans : Agnès van Zanten éd., *Les politiques d'éducation* (pp. 85-112). Presses Universitaires de France.
- Vandangeon-Derumez, I. (1998a).** *La dynamique des processus de changement*, thèse de doctorat en Gestion, Université Paris-IX Dauphine.
- Vandenberghe, C. (2016).** Engagement organisationnel. Dans : Gérard Valléry éd., *Psychologie du Travail et des Organisations: 110 notions clés* (pp. 175-178). Paris: Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.valle.2016.01.017>
- Vander Maren, J.M. (2004).** *Méthodes de recherche pour, l'éducation. Éducation et formation, Fondements*. Les Presses de l'Université de Montréal, De Boeck Université.
- Vénard, J.-L. (1993).** Bailleurs de fonds et développement local, dans S. Jaglin et A. Dubresson (Dir.), *Pouvoirs et cités d'Afrique noire. Décentralisations en questions*. Karthala, p. 19-33.

- Verpeaux, M., Rimbault, C. & Waserman, F. (2021).** *Les collectivités territoriales et la décentralisation*. Collection Découverte de la vie politique
- Vince, S. et Martin, J-P. (2014).** *Formation professionnelle : s'appropriier la réforme*. Chroniques sociales.
- Volz-Tollet, A-S (2021).** La légitimité d'un dispositif de RSE : une dialectique entre dimensions individuelles et organisationnelles. 31^{ème} Congrès de l'AGRH (AGRH 2020). *Vers une approche inclusive de la GRH ?*
- Vulliez, V. (2007).** *Liberté, égalité, décentralisations: comparaison des processus de décentralisation français et britannique et de leurs effets*. Thèse de doctorat : Univ. Genève.
- Wacheux, F. (1996).** *Méthodes Qualitatives et Recherche en Gestion*. Economica
- Wallace, C., & Chen, G. (2006).** A Multilevel Integration of Personality, Climate, Self-Regulation, and Performance. *Personnel Psychology*, 59, 529-557.
- Weber, M. (1971).** *Economie et Société*. Plon.
- Westphal, J., Zajac, E. J. (2001).** Decoupling Policy from Practice: the Case of Stock Repurchase Program. *Administrative Science Quarterly*, 46, 202-228.
- Wildavsky, A. (1979).** *Speaking Truth to Power: The Art and Craft of Policy Analysis*. Little, Brown.
- Wipf, E. (2013).** Modalités et formes d'engagements dans la concertation sur la gestion publique des sports de nature. *Loisir et Société / Society and Leisure*, 36. DOI: 10.1080/07053436.2013.836357
- Woesmann, L. & al. (2007).** School Accountability, Autonomy, Choice, and the Level of Student Achievement: International Evidence from PISA 2003, *OECD Education Working Papers*, n° 13, <http://dx.doi.org/10.1787/246402531617> (page consultée en février 2014).
- Worms J.P. (1966).** Le préfet et ses notables. In *Sociologie du Travail*, 3, 249-275.
- Zbir N. (2021).** La gouvernance locale et les mécanismes de coordination des acteurs locaux territoriaux à l'ère du COVID-19. *Revue Internationale du Chercheur* 2(2) 442 – 466.
- Zimmerman, M.A. & Zeitz, G.J. (2002).** Beyond survival : Achieving new venture growth by building legitimacy, *Academy of Management Review*, 27(3), 414-431.
- Zucker, L.G. (1977).** The role of institutionalization in cultural persistence. *American Sociological Review*, 42, 726-743.



ANNEXES

ANNEXE 1 : ATTESTATION DE RECHERCHE

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN

 Paix – Travail – Patrie

 UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

 FACULTÉ DES SCIENCES DE
 L'ÉDUCATION

 DÉPARTEMENT DE
 CURRICULA ET ÉVALUATION



REPUBLIC OF CAMEROON

 Peace – Work – Fatherland

 THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

 THE FACULTY OF EDUCATION

 DEPARTEMENT OF CURRICULA
 AND EVALUATION

Le Doyen
 The Dean

N° 645/21/UYI/VDSSE

AUTORISATION DE RECHERCHE

Je soussigné, **Professeur BELA Cyrille Bienvenu**, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Yaoundé I, certifie que l'étudiante **FIOKO MANGA Marthe Irène** matricule **14Y3099**, est inscrite en Thèse de Doctorat /PhD dans mon Établissement, Département *de Curricula et Evaluation*, Filière : *Management de l'Education* ;

L'intéressée doit effectuer des travaux de recherches en vue de la préparation de son diplôme de Doctorat. Elle travaille sous la direction du **Pr FONKOUA Pierre**, Enseignant à l'Université de Yaoundé 1. Son sujet est intitulé : « *gestion de paquet minimum dans la décentralisation de l'éducation. Une étude sur l'efficacité interne des écoles primaires publiques : cas de l'arrondissement de KIKI* »

Je vous saurai gré de bien vouloir mettre à sa disposition toutes les informations susceptibles de l'aider.

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

Fait à Yaoundé, le 12.2.NOV.2021

Pour le Doyen et par ordre



Etienne
 Professeur

ANNEXE 2 : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre du projet : Réponses stratégiques dans la mise en œuvre des politiques publiques et engagement professionnel de la communauté éducative dans le processus de la décentralisation au Cameroun : cas de l'éducation de base dans le département du Mbam et Inoubou.

Présentation du cadre de la chercheuse

La recherche s'effectue dans le cadre du projet du Doctorat Ph. D de Marthe Irène FIOKO MANGA sous la direction de Professeur Pierre FONKOUA, enseignant à l'Université de Yaoundé I.

NB : Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de lire et de comprendre les renseignements qui suivent. Ce formulaire de consentement vous explique le but de ce projet de recherche, ses procédures et ses avantages. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugez utiles à la personne que vous jugez utiles.

Nature et objectifs du projet

La recherche a pour but de comprendre les difficultés vécues par les acteurs de la communauté éducative dans le processus de la décentralisation au Cameroun à l'éducation de base. Elle vise l'amélioration des politiques éducatives dans le système éducatif camerounais.

Déroulement du projet

Votre participation à cette recherche consiste à répondre à des questions qui vous seront posées dans le cadre d'une entrevue ou d'un focus groupe de discussion, d'une durée d'environ 1 à 1 heure 30 minutes et qui porteront sur les éléments suivants :

- la stratégie d'acquiescement ;
- la stratégie de compromis;
- la stratégie d'évitement

Avantages, risques ou inconvénients liés à votre participation et compensation

Le fait de participer à cette recherche vous offre l'occasion de réfléchir et de discuter en toute confidentialité, de vos perceptions et attitudes dans le processus de la décentralisation au Cameroun à l'éducation de base, de comprendre les difficultés vécues par les professionnels de terrain dans le processus de la décentralisation au Cameroun à l'éducation de base. Ils pourront ensemble réfléchir aux possibilités d'amélioration de ces difficultés.

En raison de la nature sensible du sujet à l'étude, il est possible que le fait de raconter vos expériences suscite des réflexions ou des souvenirs désagréables. Si cela se produit, n'hésitez pas à en parler à la personne qui mène l'entrevue.

Afin de compenser les frais encourus par votre participation à ce projet de recherche, une modique somme vous sera remise.

Participation volontaire ou droit de retrait

Chaque participant(e) pourra se retirer de cette recherche en tout temps, sans avoir à fournir de raison ni à subir de préjudice quelconque. Il n'y a aucun risque connu lié à la participation à la recherche. Si vous décidez de mettre fin à votre participation, il est important d'en prévenir la chercheuse dont les coordonnées sont incluses dans ce document. Tout le matériel permettant de vous identifier, incluant l'enregistrement de l'entrevue, et les données que vous aurez fournies seront alors détruits, à moins que vous n'autorisiez la chercheuse à les utiliser pour la recherche, malgré votre retrait. Le cas échéant, ils seront conservés selon les mesures décrites ci-après et qui seront appliquées pour tous les participants.

Confidentialité et gestion des données

En ce qui concerne le caractère confidentiel des renseignements fournis par les participants (es), les mesures suivantes sont prévues :

- les noms des participants (es) ne paraîtront dans aucun rapport ;
- un code sera utilisé sur les divers documents de la recherche. Seul le chercheur aura accès à la liste des noms et des codes ;
- en aucun cas, les résultats individuels des participants (es) ne seront communiqués à qui que ce soit.
- Les données incluant les enregistrements seront conservés jusqu'au dépôt final de la thèse et détruites par la suite.

La recherche fera éventuellement l'objet de publications dans des revues scientifiques, sans qu'aucun des participants ne puisse être identifié.

Remerciements

Votre collaboration est précieuse pour nous permettre de réaliser cette étude ; c'est pourquoi, nous tenons à vous remercier pour le temps et l'attention que vous acceptez de consacrer à votre participation.

Plainte ou critique

Toute plainte ou critique pourra être adressée à la Faculté des Sciences de l'Éducation, Université de Yaoundé 1.

Toute question concernant le projet pourra être adressée au chercheur à l'adresse suivante : Mme Marthe Irène FIOKO MANGA ; BP ; téléphone : ; Adresse e-mail :

Signatures

Je soussigné (e).....consens librement à participer à la recherche intitulée : « *Réponses stratégiques dans la mise en œuvre des politiques publiques et engagement professionnel de la*

communauté éducative dans le processus de la décentralisation au cameroun : cas de l'éducation de base dans le département du Mbam et Inoubou.». J'ai pris connaissance du formulaire et j'ai compris le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients du projet de recherche. Je suis satisfait des explications ; précisions et réponses que la chercheuse m'a fournies, le cas échéant, quant à ma participation à ce projet.

Signature du participant, de la participante

Date.....

ANNEXE 3 : LES VERBATIM, CONTENUS DES ENTRETIENS

ENTRETIENS AVEC LE MAIRE

Vi	Indicateurs	Verbatim
<p>Vi 1 : stratégie d'acquiescement dans la mise en œuvre des politiques Publiques comme modalité de l'engagement professionnel des acteurs locaux</p>	<p>Connaissance des textes de la décentralisation à l'éducation de base</p>	<p>En tant qu'élu local, j'ai intérêt à connaître le code général de la décentralisation de 2014, car c'est ce texte qui nous rassure sur le transfert des compétences dans la localité</p>
	<p>Suivi des orientations des politiques</p>	<p>Le suivi des orientations politiques est une obligation pour nous, en tant que représentant de l'État, nous devons rendre compte. Ce qui revient à dire que par rapport à l'éducation de base nous nous efforçons à suivre ce qui est prescrit par l'Etat, mêmes si les compétences nous sont transférées sans les moyens qui les accompagnent.</p>
	<p>Mise en œuvre des procédures de décentralisation réussies dans certaines localités à l'éducation de base.</p>	<p>J'essaye dans ma localité d'adapter les procédures de décentralisation réussies dans certaines localités. Sauf que ce n'est pas évident. Car on se rend compte que dans certaine localité les élites accompagnent les mairies à la réalisation de certaines tâches, ce qui n'est pas toujours évident ailleurs comme chez nous.</p>

	<p>Identification des différentes actions qui ont réussi ailleurs afin de les implémenter à l'éducation de base</p>	<p>Si certaines actions ont réussi ailleurs, le plus souvent c'est la force des élites qui peuvent par exemple acheter les kits pédagogiques en Août pour offrir aux différentes responsables de l'école pour que l'école commence en septembre sans difficultés. Mais si cet accompagnement n'existe pas et qu'il faut attendre l'État pour l'envoi ces Kits (Paquets minimum) en novembre ou parfois en janvier, ça devient compliqué. Mme si des efforts sont faits, il faut noter qu'il y a encore beaucoup à faire.</p> <p>À notre niveau, nous recensons les besoins en enseignants et nous passons aux recrutements des enseignants communaux selon la disposition de notre budget, la réhabilitation de salles de classe, la fourniture de matériels peuvent s'en suivre selon nos moyens.</p>
	<p>Respect des textes de loi sur la décentralisation à l'éducation de base</p>	<p>Le respect des textes de loi sur la décentralisation à l'éducation de base n'est pas aisé, car il y a le texte et il y a le contexte. Le respect strict de ces textes nécessite un accompagnement du gouvernement, les compétences sont transférées, mais où sont les moyens d'accompagnement ?</p>
<p>Vi 2 : Stratégie de compromis dans la mise en œuvre des politiques</p>	<p>Clarification des textes de la décentralisation auprès d'acteurs professionnels</p>	<p>Hummm, dans nos fonctions régaliennes, je ne pense pas qu'il est de notre ressort de clarifier les textes auprès des professionnels de terrain de</p>

<p>publiques comme modalité de l'engagement professionnel des acteurs locaux</p>		<p>l'éducation de base. Chacun doit chercher à s'informer et nous pouvons expliciter les zones d'ombre. Aussi, les sources d'information sont nombreuses et je sais que c'est chacun qui doit chercher à s'informer et tout au moins informé par certaines personnes, les médias.</p>
	<p>Organisation régulière des rencontres entre les élus locaux et professionnels pour identifier les besoins</p>	<p>Une fois l'an, nous faisons les descentes dans certaines écoles afin de toucher du doigt certaines réalités. Mais en cas d'indisponibilité nous pouvons envoyer un conseiller municipal qui nous rendra compte. En effet, C'est alors pendant cette rencontre dite administrative que nous relevons dans les détails les différentes difficultés de chaque secteur et par école.</p>
	<p>Descentes régulières sur le terrain pour vivre les réalités</p>	<p>Notre domaine de compétence est varié voire diversifiée. Parler des descentes régulières, c'est un peu trop nous demander, car le cahier de charges est énorme. Après la décente par an, nous ne pouvons redescendre dans une école qu'en cas de nécessité par exemple en cas d'un meurtre, d'un scandale qui peut ternir l'image de l'éducation et du pays dans son ensemble.</p>
	<p>Identification et clarification en termes des besoins en enseignants, en matériel en construction</p>	<p>les conseils municipaux nous aident le plus souvent à s'enquérir des besoins des écoles de sa localité et nous les transmettre. Car nous sommes très occupés ailleurs. Mais les besoins réguliers concernent, le matériel, le recrutement des enseignants, la</p>

		réhabilitation des salles de classe et les kits pédagogiques.
	Classification des besoins par ordre de priorité	La classification des besoins en enseignants est importante par ordre de priorité, mais il faut noter que les priorités peuvent se situer au-dessus de nos moyens. Ce qui suppose que nous devons agir par priorité que si cela est possible. Vraiment le besoin en enseignant est chronique et j'en profite de cette occasion pour lancer mon cri au gouvernement qui doit penser à affecter plus d'enseignants et surtout les natifs de ce village ici. Les autres besoins tels que le matériel, la construction/Réhabilitation des écoles Nous attendons toujours que le gouvernement transfère les moyens pour le faire.
	Proposition des stratégies d'adaptations face aux difficultés rencontrées	Pour résoudre ces problèmes dans notre domaine de compétences, nous avons construit une dizaine d'écoles dans les villages, apporté du matériel (50) tables bancs à d'autres ce qui reste insignifiant pour notre localité, car les besoins sont énormes. Nous voulons recruter les maîtres communaux mais nous sommes très limité nous exhortons le gouvernement à penser à nous dans ce sens, car tout seul nous ne pouvons pas sans moyens d'accompagnement

	<p>Débat entre les acteurs locaux et professionnels sur les modalités des tâches attendues dans le processus de la décentralisation.</p> <p>-</p>	<p>Je pense qu'il n'y a pas de débat à faire, car nous sommes des hommes politiques et</p> <p>Chacun est dans son domaine. Si nous allons vers les professionnels pour ça il se diront que nous nous prenons la tête. C'est l'Etat, au travers de ses représentants (sous-préfet, préfet par exemple qui peut initier ces débats et nous inviter tous.</p>
<p>Vi 3 : Stratégie d'évitement dans la mise en œuvre des politiques publiques comme modalité de l'engagement professionnel des acteurs locaux</p>	<p>Refus d'identification des difficultés rencontrées par acteurs professionnels</p>	<p>Nous avons dit plus haut que nous faisons la tournée sur le terrain une fois l'an pour identifier les besoins. Mais est-ce que l'identification de ces besoins est importante lorsque des années après rien n'est fait ? Quelque fois ça nous permet d'éviter même tout contact avec les personnels de l'éducation, car ils ne nous prendront pas au sérieux.</p>
	<p>Non prise en compte des besoins des acteurs professionnels sur le terrain.</p>	<p>Les non prise en compte des besoins des acteurs professionnels identifiés ne dépendent pas de nous, car les compétences sont transférées, mais les moyens ne sont pas transférés. Ce qui revient à dire que ça ne dépend pas de nous, nous ne pouvons que dans la mesure de nos possibilités</p>
	<p>Incapacité à définir le degré de synergie entre les acteurs professionnels</p>	<p>le degré de synergie entre les professionnels de terrain et les élus locaux est difficilement mesurable, car le travail de synergie devrait être accompagné des actions concrètes.</p>

	Refus d'organiser des réunions dans le but de débattre sur les difficultés rencontrées à l'éducation de base.	Ça ne relève pas de nos compétences, car s'il faut débattre des difficultés rencontrées avec les acteurs de terrain de l'éducation de base et sans solutions, ça ne nous honorent, du coup il est question d'éviter des réunions qui vont nous conduire à un tel débat.
	Non-identification des moyens d'action susceptibles d'être déployés	L'identification des moyens d'action susceptibles d'être déployés est importante, mais est-ce qu'il faut le faire alors que nous n'avons pas les moyens de notre politique ?
	Capacité à réorienter les objectifs prévus par les politiques publiques	La réorientation des objectifs prévus les politiques publiques, n'est pas possible. Car il est question de respecter ce que les textes disent et de travailler dans la mesure de nos possibilités. Mais s'ils arrivent qu'honorent il faut justifier et moi particulièrement, je ne voudrais pas me prêter à ce jeu.

VD	Indicateurs	Verbatim
VD : Engagement professionnel des acteurs locaux	Orientation du processus de décentralisation vers des représentations partagées	L'orientation du processus de décentralisation vers des représentations partagées est difficile, car les moyens d'action ne sont pas susceptibles.

	Ouverture vers la négociation	Nous sommes ouverts et nous attendons la négociation. Si l'État nous transfère les compétences et les moyens nous allons assurer une éducation de qualité sur le terrain
	Déploiement vers des actions durables	Le déploiement vers les actions durables peut se faire à notre niveau si nous sommes soutenues dans ces actions par l'État.

VERBATIM ENSEIGNANT

Vi	Indicateurs	Verbatim
<p>Vi 1 : stratégie acquiescement dans la mise en œuvre des politiques publiques comme modalité de l'engagement professionnel des acteurs locaux</p>	<p>Connaissance des textes de la décentralisation à l'éducation de base</p>	<p>hummmm, je sais que ça existe mais ma hiérarchie n'a jamais mis ça à notre disposition.</p>
	<p>Suivi des orientations des politiques publiques pour ce qui concerne l'éducation de base</p>	<p>Oui, même si c'est partiel. Je me suis sûr qu'elles sont suivies.</p>
	<p>Mise en œuvre de procédure de décentralisations réussies dans certaines localités à l'éducation de base</p>	<p>La pratique de la décentralisation est une utopie chez nous. Nous forçons même la main aux CTD pour satisfaire à nos besoins.</p>
	<p>Identification des différentes actions qui ont réussi ailleurs afin de les implémenter à l'éducation de base</p>	<p>Ailleurs, ce sont les Maires qui recrutent des maîtres communaux, réhabilitent les bâtiments défectueux, fournissent les kits pédagogiques à l'avant la rentrée scolaire et en quantité suffisante, créent même des points d'eaux et construisent des latrines. Malheureusement, de telles actions ne relèvent pas du registre managérial de nos élus locaux. Ils s'en foutent des actions prescrites dans leur cahier des charges pour l'éducation de base. Nous bricolons avec ce que nous avons et pouvons</p>
	<p>Respect des textes de loi sur la décentralisation : l'éducation de base</p>	<p>Si les élus locaux pour la plupart se contentent de leur poste essentiellement, pouvons-nous mettre en œuvre ce que nous ne possédons pas et ne maîtrisons pas ? Il est difficile déjà pour moi de comprendre</p>

		dans les détails ce que c'est que la décentralisation. Je fais avec.
Vi 2 : stratégie compromise dans la mise en œuvre des politiques publiques comme modalité de l'engagement professionnel des acteurs locaux	Clarification des textes de la décentralisation auprès des collègues	vraiment, comment puis-je clarifier les textes sur la décentralisation alors que je ne les ai jamais lus ? je suis ignorant et je vais partager mon ignorance comment ?
	Organisation régulière des rencontres entre les acteurs locaux et professionnels pour identifier les besoins	Non non, à mon humble avis, c'est le gouvernement qui doit se rassurer que les acteurs professionnels et les CTD ont des textes sur la descente et doivent se rassurer que ceux-ci comprennent leur contenu. Les maires se plaisent beaucoup plus à jouer leur rôle politique que social. Ils ne gèrent pas les enseignants. Pourtant, nous attendons ce genre d'initiative de leur part
	Descentes régulières sur le terrain pour vivre les réalités	Non, ils ne le font jamais ; car les élus locaux reçoivent de nous l'état des besoins de chaque école. Et malgré cette réception, rien ne change, car les CTD font à leur tête. D'où la non importance de ces rencontres
	Identification et clarification en termes de besoins en enseignants en matériel et en infrastructure	Non, les maires ne se soucient pas du suivi : ou du devenir de nos enfants dans les villages. On a l'impression que leur préoccupation se limite aux enjeux politiques et non l'avenir de l'éducation au Cameroun

	classification des besoins ordre de priorité	Euh, vraiment je ne sais quel ordre donner pour cette classification. Etant donné que tout est important et urgent. Car, nous sommes peu d'enseignants, le matériel est insuffisant, les bâtiments sont délabrés. Vous me comprenez !
	Proposition des stratégies d'adaptation face aux difficultés rencontrées	Je propose que les maires aient la chose éducative en priorité ; qu'ils satisfassent à nos besoins ; qu'ils tiennent compte des priorités de nos besoins ; qu'ils nous rencontrent pour actualiser nos états de besoins
	Débat entres les acteurs locaux et professionnels sur les modalités des tâches attendus	Hummm, peut-être avec le Directeur. Moi je ne suis pas au courant. Je n'en ai jamais vu dans cette école dans tous les cas.
Vi 3 : stratégie d'évitement dans la mise en œuvre des politiques publiques comme modalité de l'engagement professionnel des acteurs locaux	Refus d'identification des difficultés rencontrées par les acteurs professionnels.	Ils ne le font pas. Nous ne sommes jamais consultés pour quoi que ce soit. Les maires ne sont jamais venus vers nous pour savoir ce que nous avons comme préoccupations professionnelles.
	Refus de débattre sur les difficultés rencontrées auxquelles font face les acteurs professionnels	Nous établissons une liste de besoins que nous remettons à l'IAEB. La suite, nous ne connaissons pas.
	Non prise en compte des besoins des acteurs professionnels sur le terrain	Ils ne tiennent pas compte des besoins prioritaires. Parfois, nous les rencontrons même autour d'un pot de vin et leur parlons de nos difficultés mais rien. On s'attendait à ce qu'ils se rapprochent des écoles pour connaître leur fonctionnement.
	Incapacité à définir le degré de synergie entre les acteurs	Ha ha ha, vous m'amuser, toutes les décisions nous tombent sur la tête. On ne fait que subir.

	Refus d'organiser des réunions dans le but de débattre sur les difficultés rencontrées à l'éducation de base	Ils disent que ça ne relève pas de leurs compétences. Une fois, un malaise a failli éclater entre le maire et nous. Ça provenait de la quantité du paquet minimum que nous avons jugé peu. Nous avons saisi le préfet qui est intervenu et le maire a augmenté la quantité de matériels.
	non identification des moyens d'action susceptibles d'être déployés	Si des rencontres entre les CTD et nous existaient, ce genre de désagrément n'allait pas se produire.
	capacité à changer les objectifs prévus par les politiques publiques	Les maires sont beaucoup plus des hommes politiques Ils évitent, ignorent leurs missions à l'égard de l'éducation et nous gère selon leurs affinités avec les directeurs ou les inspecteurs etc... Ils manquent d'objectivité. C'est le cas avec le recrutement des maîtres communaux. C'est L'APEE qui se bat seule à recruter les maîtres des parents et c'est toujours insuffisant.

Vi 4: engagement professionnels des acteurs locaux	Orientation du processus de la décentralisation vers des représentations partagées.	À ma connaissance, la décentralisation n'est pas l'affaire de l'enseignant, puisque je suis jamais consulté pour quoi que ce soit. les élus locaux qui représentent l'État à l'éducation de base ne tiennent pas toujours compte
---	---	---

		de nos avis dans leurs actions.
	Ouverture vers la négociation	Huuuum ! ouverture vers la négociation ? je ne pense pas que les élus locaux soient prêts à nous considérer pour discuter autour d'une table afin de décider des actions à mener dans notre école. Ils imposent et nous subissons tout simplement.
	Déploiement vers des actions durables lesquelles ?	Tous les besoins que nous identifions et leur soumettons, qu'en font-ils déjà ? a plus forte raison envisager des actions dans la durée ! Je sais que les élus locaux, nous endorment avec des promesses fallacieuses en termes de construction des écoles, des infrastructures, besoins en enseignants, quelques dons en matériel. Puisque toutes ces promesses ne sont jamais réalisées pour la plupart. J'ai l'impression que la qualité de l'éducation de base n'est pas une préoccupation pour les élus locaux malgré tous les discours pompeux proférés sur la décentralisation à ce niveau du système éducatif camerounais.

VAERBATIM (IAEB)

VI	Indicateurs	Verbatim
Vi 1 : stratégie d'acquiescement dans la mise en œuvre des politiques publiques comme modalité de l'engagement professionnel des acteurs	Connaissance des textes de la décentralisation à l'éducation de base	Euuuh, la connaissance des textes sur la décentralisation me semble être à la disposition de tous les administrateurs de l'éducation de base, même si elle reste théorique de manière générale.

	Suivi des orientations des politiques publiques pour ce qui concerne l'éducation de base	L'IAEB est l'organe qui est censé assurer la transition entre les écoles et les CTD, sauf qu'elle est impliquée très rarement.
	Mise en œuvre des procédures de décentralisation réussies dans certaines localités à l'éducation de base	La mise en œuvre des procédures est difficile, car il n'y a pas un travail en synergie. Les CTD ne maîtrisent pas toujours leur cahier de charges d'une part, et refusent de mettre en application ces procédures qui parfois peuvent susciter des dépenses pécuniaires.
	Identification des différentes actions qui ont réussies dans certaines localités à l'éducation de base	Un effort est fait en partie et par endroit. Car dans cette localité, les acteurs locaux recrutent les maîtres des parents à un taux insignifiant, les tables-banc sont toujours en manque dans plusieurs écoles, et le paquet minimum arrive non seulement tardivement, insuffisant mais parfois absent dans certaines structures scolaires.
	Respect des textes de loi sur la décentralisation à l'éducation de base	Les textes de loi sur la décentralisation ne sont pas toujours respectés, du fait que l'IAEB n'est pas toujours consultée par les élus locaux.
Vi2 : stratégie de compromis dans la mise en œuvre des politiques publiques comme modalité de l'engagement professionnel des acteurs locaux	Clarification des textes de la décentralisation auprès des acteurs professionnels	Les professionnels de l'éducation connaissent quelques bribes des textes sur la décentralisation, il serait inutile que nous passions notre temps à leur expliquer, car ça peut les irriter davantage. Raison pour laquelle nous clarifions uniquement au niveau des directeurs d'école qui peuvent à leur tour le faire au niveau des enseignants.
	Organisation régulière des rencontres entre les acteurs locaux et professionnels pour identifier les besoins	Huum ! les réunions ? C'est moi qui rencontre parfois les maires pour leur présenter les besoins des écoles. (P1) Quelque rares fois, ils envoient

		<p>les conseillers municipaux leur servir de relai dans les écoles. Toutefois, il faut noter que c'est l'IAEB qui va toujours vers eux. (P3)</p> <p>Ah ! Peut- être que ça n'entre pas dans leur agenda. Car, à les voir agir, ils semblent ignorer ce rôle.(P4)</p>
	Descente régulière sur le terrain pour vivre les réalités	<p>Comme nous l'avons dit plus haut, les CTD envoient parfois les conseillers municipaux leur servir de relais. Il faut noter qu'ils sont beaucoup plus des hommes politiques. Ils ne s'intéressent aux professionnels d'éducation de base qu'en période des élections municipales pour des raisons politiques.</p> <p>Mais je pense que c'est par ignorance, car la décentralisation est un concept qui intègre les CTD dans la gestion de certains aspects de l'éducation. Ce qui nécessite de leur part une connaissance des réalités du terrain.</p>
	Identification et clarification en termes de besoins en enseignants, en matériel et en construction	<p>Oui le travail est fait à notre niveau. Nous recensons les besoins en personnel sur le terrain, en infrastructures, et les soumettons au niveau des acteurs locaux. Mais il faut le reconnaître, quelques actions posées n'ont aucun lien avec le travail fait en amont.</p>
	Classification des besoins par ordre de priorité	<p>La classification des besoins par ordre de priorité selon moi n'est pas nécessaire. Car, même si l'on se rend compte que le besoin en enseignant est criard que celui des infrastructures, à l'analyse, les élus locaux font à leur tête et ne satisfont pas à nos besoins prioritaires. Nous nous plaignons de leur non prise en</p>

		compte de la priorité de nos besoins mais que faire ?
	Proposition des stratégies d'adaptation face aux difficultés rencontrées	Les difficultés rencontrées sont d'ordre managérial. L'IAEB ne peut rien suggérer ou encore mieux imposer aux acteurs locaux, car ce sont nos patrons. Le véritable problème, c'est l'administration muette. Nous ne savons pas quel est leur plan d'action. En un mot nous ne travaillons pas en synergie.
	Débat entre les acteurs locaux et professionnels sur les modalités des tâches attendues dans le processus de la décentralisation	Nous recevons des injonctions de la part des élus locaux, ce qui revient à dire qu'il n'y a pas vraiment de débats entre nous. En effet, les élus locaux agissent quand ils veulent et comme ils veulent. Nous ne sommes pas très pris en compte dans leurs actions posées à l'éducation de base.
Vi 3 : stratégie d'évitement dans la mise en œuvre des politiques comme modalité de l'engagement professionnel des acteurs locaux	Refus d'identification des difficultés rencontrées par les acteurs professionnels	Les élus locaux reçoivent dans la mesure du possible, les difficultés rencontrées par les professionnels de l'éducation de base, mais n'en font pas toujours bon usage. A mon humble avis, il se pourrait que ces derniers soient à la fuite des responsabilités et de ce fait préfèrent se taire face aux difficultés observées dans les écoles.
	Refus de débattre sur les difficultés rencontrées par les acteurs professionnels de l'éducation de base	Huum ! les élus locaux sont dans la fuite de leurs responsabilités comme nous l'avons dit plus haut, et l'organisation d'un débat devient impossible pour eux. Ils fonctionnent avec des injonctions et selon leur guise.
	Non prise en compte des besoins des acteurs professionnels sur le terrain	Les besoins sont rarement pris en compte. Ce dont on a souvent besoin et qui nous a souvent semblé prioritaire n'est pas une priorité pour les acteurs locaux.

	Incapacité à définir le degré de synergie entre les acteurs	Je dirais qu'il est difficile de définir le degré de synergie entre les élus locaux et les acteurs professionnels de l'éducation de base, Etant donné que la collaboration entre ces différents acteurs est chose rare.
	Non identification des moyens d'actions susceptibles d'être déployés	Si les élus locaux identifient les moyens d'action ou pas, vraiment ça ne nous regarde pas. Car comme nous l'avons dit plus haut, ils agissent quand ils veulent et comme ils veulent. Et ça selon leur agenda et leurs critères dont ils sont les seuls à maîtriser.
	Incapacité à changer les objectifs prévus par les politiques publiques	Les élus locaux représentent l'État, et je pense qu'ils peuvent selon le contexte réorienter avec justification les objectifs prévus par les politiques publiques. Et même s'ils le font ou pas, qu'allons-nous faire pour le connaître ? mais à notre niveau, nous sommes des exécutants, nous ne sommes pas n'avons pas le pouvoir de changer les objectifs prévus par les politiques publiques.

VD	Indicateurs	Verbatim
VD : Engagement professionnel des acteurs locaux	Orientation du processus de décentralisation vers les représentations partagées	Le processus de décentralisation semble encore incohérent sur le terrain, car, pour le même objectif qui concerne l'éducation, les élus locaux qui représentent l'État ne tiennent pas toujours compte des avis de communauté éducative
	Ouverture vers la négociation	Huum ! ouverture vers la négociation ? je ne pense pas que les élus locaux soient même au courant qu'il faut une négociation avec les professionnels de l'éducation de base. À les observer faire, ils

		<p>sont dans la directivité, c'est-à-dire dans la posture de chef qui doit tout imposer à ses subalternes. Or, nous restons dans l'attente des sollicitations afin de faire entendre aussi nos opinions. Auquel cas, nous demeurons dans la passivité.</p>
	Déploiement vers les actions durables	<p>Au regard de l'identification des besoins faite par nous et soumis aux élus locaux, des promesses sont faites en termes de construction des écoles, des infrastructures, besoins en enseignants, quelques dons en matériel. Mais, ces promesses restent lettre morte pour la plupart des cas.</p>

FOCUS GROUP PRESIDENTS ASSOCIATION PARENTS D'ELEVES ET ENSEIGNANTS (APEE)

Vi	Indicateurs	Verbatim
Vi 1 : stratégie d'acquisition dans la mise en œuvre des politiques publiques comme modalité de l'engagement professionnel des acteurs locaux	Connaissance des textes de la décentralisation à l'éducation de base	<p>Les textes sur la décentralisation, moi je les maîtrise, car au regard de nos fonctions, nous avons l'obligation de les connaître (P1). Et Allant dans le même sens que mon collègue, je pense que notre mission est délicate. Et nous devons travailler en synergie avec les élus locaux et les professionnels de l'éducation de base. Raison pour laquelle la connaissance des textes sur la décentralisation est nécessaire (P2)</p>
	Suivi des orientations des politiques publiques pour ce qui concerne l'éducation de base	<p>Le suivi des orientations gouvernementales pour ce qui concerne l'éducation de base cadrent avec nos missions. À cet effet, nous devons nous rassurer que la communauté éducative en particulier les parents et les élèves respectent ces orientations (P4)</p> <p>Les parents ont un regard sur nous, nous observent et nous écoutent. Ce qui suppose que nous devons expliciter et analyser les politiques publiques éducatives et se rassurer qu'ils ont compris. (P1)</p> <p>Ah oui ! la compréhension des orientations de l'Etat, surtout en ce qui concerne la décentralisation n'est pas toujours aisée. D'où il est nécessaire de les opérationnaliser afin de faciliter leur appropriation au niveau des parents. (P3)</p>
	Mise en œuvre des procédures de décentralisation	<p>La mise en œuvre des procédures de décentralisation à l'éducation de base incombe aux élus locaux. Toutefois, notre rôle est d'identifier les besoins et de les soumettre (P2)</p>

	<p>on réussies dans certaines localités d'éducation de base</p>	<p>Oui ! oui ! oui ! les élus locaux sont les représentants du gouvernement sur le terrain. De ce fait, ils doivent se rassurer que la décentralisation est effective. Ce qui revient à dire que notre rôle consiste à faire l'état de besoins et de laisser les élus locaux réagir, même si leurs actions sont parfois très lentes (P4).</p> <p>Huuuum collègue, très bien dit. Parfois tu fais la liste d'état des besoins mais la réalisation des élus locaux est autre et là tu ne sais quoi faire. Pour moi la décentralisation à l'éducation de base est une théorie dont la pratique reste un mythe. (P3)</p>
	<p>Identification des différentes actions qui ont réussi ailleurs afin de les implémenter à l'éducation</p>	<p>Ailleurs nous avons vu les élus locaux équiper les salles de classe et recruter des maîtres de parents. Il y en a même qui vont jusqu'à réhabiliter les Batiments délabrés et veillent à l'octroi des kits pédagogique à temps dans les établissements scolaires. Mais chez-nous, l'implémentation de la décentralisation n'est pas aisée, car nos élus locaux ne nous facilitent pas la tâche (P1)</p> <p>Vraiment chez-nous là, c'est de la politique, car nos élus locaux nous font de bonnes promesses mais en fin de compte, rien n'est réalisé.</p> <p>Je vous cite par exemple ce les résolutions de l'an passé, le recrutement des maîtres communaux ; construction de nouvelles écoles, la fourniture de l'eau Construction des salles de classes et leur réhabilitation, fourniture de matériels, adduction d'eau, construction des toilettes. Mais, jusqu'ici rien n'est fait. (P3)</p>
	<p>Respect des textes de lois sur la décentralisation à l'éducation de base</p>	<p>Le respect des textes de lois sur la décentralisation est fait en partie ? car le Maire fait le minimum de ce qu'il doit faire dans l'éducation, quand il veut et comme il veut. On s'attendrait à le voir plus impliqué, mais ce n'est pas encore le cas. (P2)</p> <p>Pour moi, je dirai non. Les textes sur la décentralisation ne sont pas respectés. On ne peut pas passer toute une année dans une école sans voir les actions des élus locaux. Ils vont transmettre les souffrances de la communauté éducative au gouvernement comment ? (P4)</p>
<p>Vi 2 : stratégie de compromis dans la mise en œuvre des politiques publiques</p>	<p>Clarification des textes de la décentralisation auprès des acteurs professionnels</p>	<p>Euuuh ! en principe, les élus locaux sont supposés clarifier et expliciter les textes sur la décentralisation auprès des acteurs professionnels de l'éducation. Mais, il est difficile de vivre de telles actions de leur part. (P2)</p> <p>D'après mon observation, ces élus locaux adoptent pour la plupart des postures de politiciens pure et simple. Ils sont ébranlement éloignés des acteurs de terrain. (P3)</p> <p>Moi je que ces élus locaux pour la plupart ne maîtrisent pas eux-mêmes ces textes et de ce fait sont incapables de les clarifier auprès des acteurs de la communauté éducative (P4)</p>

<p>s comme modalité de l'engagement professionnel des acteurs locaux</p>		
	<p>Organisation régulière des rencontres entre les acteurs locaux et professionnels pour identifier les besoins</p>	<p>Huum ! là encore c'est quelque chose d'inexistant ! Je n'ai jamais assisté à une rencontre organisée entre les acteurs locaux et professionnels pour identifier les besoins. Non, Non. Pourtant nous n'attendons que ça. Il se limite à la seule collaboration avec l'inspecteur et lorsque l'inspecteur ou le directeur ne s'entend pas avec le maire, l'école est délaissée (P2)</p> <p>Nous passons le temps à identifier avec les directeurs d'école et les enseignants des besoins inhérents au bon fonctionnement de l'école, mais ils ne sont jamais une préoccupation pour ces élus locaux qui sont pour la plupart des hommes politique (P1).</p>
	<p>Descente régulière sur le terrain pour vivre les réalités</p>	<p>Je pense que dans leur rôle, les CTD investis des compétences qui leur autorisent d'être proches des acteurs de terrain pour la mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base. non, jamais (P1)</p> <p>C'est très vrai ce que dis mon collègue, mais malheureusement ils sont beaucoup plus des hommes politiques qui ne s'intéressent aux professionnels d'éducation de base qu'en période des élections municipales pour des raisons électoralistes (P3).</p> <p>Or, moi je pense qu'en se frottant aux réalités du terrain, ces élus locaux s'informeront mieux sur le vécu des professionnels de l'éducation afin de développer de stratégies plus appropriées dans la mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base au Cameroun. (P4)</p> <p>A mon humble avis, je crois que des échanges réguliers avec les acteurs de la communauté éducative seraient des moyens idoines pour booster le changement qui est l'une des finalités de la décentralisation à l'éducation de base. À l'exemple du recrutement massif des enseignants, de l'octroi suffisant et à temps du kit pédagogique. (P2)</p> <p>ah Oui beaucoup même ! Je suis d'avis qu'en se frottant aux réalités qu'endurent les acteurs de la communauté éducative, le maire devrait améliorer sa stratégie de pilotage du projet de la décentralisation à l'éducation de base (P3)</p>

	<p>Identification et clarification en termes des besoins en enseignants, en matériel et en construction</p>	<p>Oui, nous sommes fortement impliqués dans l'éducation et par conséquent, sommes au courant de tout. Mais encore faut-il que ces besoins identifiés retiennent l'attention positive des CTD pour qu'ils les transforment en actions concrètes à réaliser (P2) Eh oui ! je crois bien qu'il ne sert à rien pour nous les parents d'élèves de passer toute une année scolaire à recenser et soumettre des besoins identifiés, et par la suite les élus locaux restent indifférents. C'est triste (P3) Je suis du même avis, car nous sommes souvent obligés d'engager nous-mêmes des enseignants des parents que nous rémunérons par les frais d'APEE. Pourtant, cela relève bel et bien des compétences transférées aux CTD (P4).</p>
	<p>Classification des besoins par ordre de priorité</p>	<p>Huuuum ! vaut-il vraiment la peine de classifier des besoins, alors que tout est crucial ! (P3) Moi je pense que le plus important ici, c'est l'intérêt que les élus locaux apportent à la qualité de l'éducation qui est la finalité de la mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base (P2). On ne doit pas se voiler la face. On peut bien dire qu'il y a un manque criard d'enseignants, que les bâtiments sont délabrés et nécessite une réhabilitation, le kit pédagogique arrive vers la fin du premier trimestre et en nombre insuffisant, il faut le point d'eau, les toilettes. A votre avis qu'est-ce qui est crucial et qu'est-ce qui est périphérisable pour le bon déroulement d'une année scolaire ? dites-nous ! (P1) Dans cette situation de manque criard, l'APEE s'efforce à hiérarchiser les besoins en recrutant les enseignants, à réhabiliter des salles de classe. Mais, ça ne va toujours pas. Les professionnels de l'éducation restent plongés dans un mal-être incontestable (P4)</p>
	<p>Proposition des stratégies d'adaptation face aux difficultés rencontrées</p>	<p>Huuuum ! je pense que les CTD doivent dans un premier temps s'approprier les textes sur la décentralisation afin de ne pas rester ignorants des compétences qui leur sont transférées pour l'atteinte d'une éducation de qualité au Cameroun. Cette appropriation des textes leur sera d'une grande utilité pour un management de qualité dans le processus de mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base (P1) Mon collègue tua pleinement raison ! l'ignorance de leur mission les conduit à adopter des postures de politiciens pur et simple. Et de ce fait, ils ne s'intéressent pas aux besoins des écoles. Pourtant selon leur cahier des charges, les CTD doivent recruter les enseignants ; construire des bâtiments, les équiper en termes de table-banc, installer des points d'eau, construire des latrines ; etc. mais, le fait qu'ils abandonnent tout à l'APEE, ne favorise pas l'éducation des élèves. (P3) je crois pour ma part que les élus locaux doivent développer des stratégies de management qui leur permettent de solliciter la collaboration, la participation voire l'implication active de toute la communauté éducative pour prendre des décisions délibérées</p>

		<p>et consensuelles dans le processus de mise en œuvre de la décentralisation. car, ils n'ont pas le monopole de la connaissance ou de la sagesse (P2).</p> <p>Je dirai aussi que davantage, les maires doivent recruter les enseignants ;</p> <p>impliquer des élites, collaborer avec l'APEE et toute la chaîne éducative. En effet,</p> <p>le maire doit faire du recrutement des enseignants et la fourniture en matériel, ses priorités. Les maires doivent collaborer au jour le jour avec les professionnels à l'éducation, car ça leur permettra d'actualiser les fichiers des besoins des écoles. Bref, il s'agit de collaborer à suffisance avec la communauté éducative pour adapter les stratégies appropriées aux difficultés rencontrées (P4)</p>
	<p>Débats entre acteurs locaux et professionnels sur les modalités des tâches attendues dans le processus de la décentralisation</p>	<p>Huuumm ! vous dites bien débats entre acteurs locaux et professionnels de l'éducation ! chose impensable pour les élus locaux ! À bien observer la gouvernance dans le processus de décentralisation, tout laisse entrevoir que les CTD sont dans le top down. Car, les professionnels de l'éducation ne reçoivent que des injonctions de la part des élus locaux. Donc, il n'y a pas vraiment de débats entre acteurs locaux et les acteurs de la communauté éducative (P3)</p> <p>À mon avis, les élus locaux agissent à leur tête sans aucune considération pour les dispositifs de management organisationnel. Et suppose que cela relève de l'ignorance qu'ils accusent dans le domaine (P1)</p> <p>C'est vrai que la logique managériale voudrait le processus de décentralisation fasse l'objet de co-analyse, de co-construction et de co-pilotage. Malheureusement, nous ne sommes pas très pris en compte dans leurs actions posées à l'éducation de base. (P4)</p> <p>Normalement, s'il y avait débats entre CTD et les professionnels de l'éducation, certains problèmes vécus régulièrement dans les écoles n'arriveraient pas. C'est le cas par exemple, lors de la remise du paquet minimum, les directeurs et enseignants ont saisi le préfet en se plaignant de la quantité dudit paquet qui, selon eux ne pouvait pas couvrir l'année. Le préfet a instruit aux maires de revoir la quantité. En effet, les maires gèrent les écoles unilatéralement voire par affinité. Ils le font selon leur convenance (P2)</p>
<p>Vi3 : stratégie d'évitement dans la mise en œuvre des</p>	<p>Refus d'identification des difficultés rencontrées par les acteurs</p>	<p>À ma connaissance, une bonne approche managériale des organisations exige que les CTD descendent dans les écoles pour toucher du doigt les difficultés rencontrées par les acteurs professionnels dans leur quotidien professionnel. Mais c'est l'inverse qui se vit au Cameroun. Car, ce sont les professionnels de l'éducation qui identifient et soumettent les difficultés rencontrées aux CTD. Mais ils les rangent dans les</p>

<p>politiques comme modalité de l'engagement professionnel des acteurs locaux</p>	<p>professionnels</p>	<p>tiroirs et ne font qu'à leur tête. Puisqu'ils ne respectent pas l'état des besoins qui leur sont soumis (P1) C'est très vrai, ils n'en font pas un bon usage. car, ils ignorent pour la plupart les besoins réels des écoles de leur localité (P3)</p>
	<p>Refus de débattre sur les difficultés rencontrées auxquelles font face les acteurs professionnels</p>	<p>Euuuuuh ! il faut dire que les CTD sont vraiment dans la logique de la fuite de responsabilités. En effet, l'organisation d'un débat pour eux s'avère impossible. Sinon que pouvez-vous attendre des managers qui fonctionnent par des injonctions ? (P2)</p> <p>Ce serait trop leur demander que penser que les CTD peuvent considérer les professionnels de terrain comme des partenaires dans le projet de décentralisation. Dans leur logique managériale, les professionnels semblent constituer pour plutôt des adversaires pour eux (P4).</p> <p>Tant que les élus locaux considèrent les acteurs de la communauté éducative comme adversaires et non partenaire, il sera difficile pour les différents groupes d'acteurs de partager les difficultés rencontrées et développer ensemble des réponses stratégiques appropriées afin d'atteindre la qualité en éducation de base au Cameroun (P3)</p>
	<p>Incapacité à améliorer les objectifs prévus par les politiques</p>	<p>À mon avis, le point original de la définition des niveaux d'objectifs d'un projet réside dans la volonté de bien cadrer les enjeux de ces objectifs. Or si déjà les CTD ne sont pas dans la logique de bien cerner eux-mêmes les objectifs de la décentralisation pour l'éducation de base, ils seront incapables d'inciter les professionnels de terrain à parler de leurs préoccupations et/ou de ce qu'ils envisagent de mettre en place (P2).</p> <p>Dans une dynamique de management de qualité, les élus locaux en tant que managers du projet de décentralisation à l'éducation de base, ne devraient pas se limiter aux objectifs formulés par les pouvoirs publics. Ces objectifs ont besoin d'être reformulés de façon consensuelle par tous les acteurs considérés dans le processus. Ainsi, en changeant les niveaux desdits objectifs avec les professionnels de l'éducation, les élus locaux seraient capables de vérifier par une reformulation, qu'ils ont bien saisi la demande voire les besoins des écoles de leurs localité. De ce fait, ils repéreraient ensemble la cohérence des objectifs afin d'améliorer de façon contextuelle les objectifs prévus par les politiques publics. (P1)</p> <p>.</p>

		<p>Pour moi, si déjà les CTD exposent leur ignorance des objectifs du projet, comment penser à une reformulation de la part de ceux-ci ? hum ! chose assez difficile voire non envisageable lorsqu'un manager s'inscrit dans une logique des injonctions dans le pilotage d'un projet collectif. (P4)</p> <p>Déjà, le que les besoins identifiés ne font l'objet d'aucune attention positive, cela traduit leur ignorance des objectifs retenus par les politiques publiques pour la mise en œuvre de la décentralisation çà l'éducation de base. Comment pourraient-ils alors parvenir à améliorer et contextualiser les objectifs prévus par politiques publiques ? (P3).</p>
	<p>Non prise en compte des besoins des acteurs professionnels sur le terrain</p>	<p>Dans leur posture de chef, il est difficile pour les CTD d'identifier et de repérer eux-mêmes afin de les prendre en compte. Il est difficile pour un manager d'intégrer dans ses actions des éléments dont il n'a pas de ressenti c'est-à-dire qu'il n'a pas touché du doigt. Il restera superficiel dans la gestion de la situation. (P2)</p> <p>Justement collègue, c'est le cas des CTD qui ne créent pas des espaces d'échanges avec leurs partenaires du projet afin développer ensemble les réponses stratégiques aux difficultés rencontrées par les professionnels de l'éducation sur le terrain. Ils font justement ce qu'ils entendent faire au moment qui leur convient à l'éducation de base(P4)</p>
	<p>Incapacité à définir le degré de synergie entre les acteurs</p>	<p>Ce je sais du management c'est que, la synergie s'observe à travers les relations récurrentes qui renvoient aux différentes interactions et interrelations qui se trament entre les différentes parties prenantes au projet. Pour cela, je dirais qu'il est difficile de définir le degré de synergie entre les élus locaux et les acteurs professionnels de l'éducation de base dans le processus de décentralisation. Etant donné que tout se passe comme s'ils étaient des adversaires et non des partenaires. Pour dire que la collaboration qui doit favoriser les interactions se fait rare (P2).</p> <p>Moi aussi, je suis d'avis qu'en management organisationnel, appréhender le degré de synergie entre les acteurs d'un projet collectif consiste à observer certaines constantes dans les relations entre les acteurs, en particulier dans celles qui sont établies entre les différentes catégories d'acteurs.(P3)</p> <p>De manière objective et en bon managers, les élus locaux doivent dans une logique de synergie, insister spécifiquement sur la nature des relations entre les différents acteurs. Car, le processus de décentralisation doit impliquer une évolution des relations récurrentes entre les acteurs du projet.</p> <p>Malheureusement, les CTD sont d'être collaboratifs dans leur approche managériale (P4)</p> <p>Eh ah ! il ne faut pas rêver au Cameroun ! moi je sais que, chercher la synergie entre les acteurs dans une action collective conduite à découvrir si les décisions sont imposées (et par qui) ou si elles sont le résultat d'une réflexion commune. Mais d'où viendra alors cette synergie lorsque toute décision dans le</p>

		processus de décentralisation est imposée par les CTD aux professionnels de terrain ? (P1)
	Non-identification des moyens d'action susceptibles d'être déployés	<p>Les élus locaux étant davantage dans la posture d'homme politique, sont loin d'envisager les moyens d'action susceptibles d'être déployés pour l'amélioration de la qualité de l'éducation de base au Cameroun. C'est une posture qui empêche ou altère tout esprit d'initiative. Ils semblent s'installer dans une zone de confort une élus et de ce fait ne fournisse plus d'efforts dans le sens de l'accomplissement de certaines de leurs missions régaliennes. (P4)</p> <p>Pourtant en tant que représentant de l'état, je pense qu'ils devraient selon le contexte réorienter avec justification les objectifs prévus par les politiques publiques. Et même s'ils le font, étant éloignés du terrain, sans collaboration avec nous, il est difficile pour nous parents d'élèves de nous prononcer là-dessus.(P2)</p> <p>Vous devez comprendre que les acteurs de la communauté éducative sont beaucoup plus des agents voire des exécutants dans le projet de décentralisation. Car nous ne participons pas à des prises de décisions, et n'avons pas le pouvoir de les changer les objectifs prévus par les politiques publiques (P1).</p>
	incapacité à changer les objectifs prévus par les politiques publiques	Huuuum ! les élus locaux sont dans la fuite de leurs responsabilités comme nous l'avons dit plus haut, et l'organisation d'un débat devient impossible pour eux. Ils fonctionnent avec des injonctions et selon leur guise. (P4)

VD : Engagement professionnel des acteurs locaux	Orientation du processus de décentralisation vers des représentations partagées	Je pense que dans le processus de tout projet collectif, toutes les parties prenantes ont besoin d'être sûres qu'elles évoluent avec un ensemble de valeurs partagées. C'est dire que l'orientation des conduites de chaque acteur doit renvoyer à la direction ce que les différents acteurs adoptent concomitamment en situation de décentralisation. Or, le processus de décentralisation à l'éducation de base semble encore incohérent. Les élus locaux qui représentent l'État ne tiennent pas
---	---	--

		<p>toujours compte des avis de la communauté éducative (P3) hahahaaa ! ils oublient que les repères du projet de décentralisation doivent nécessairement se construire sur les valeurs communément partagées par toutes les parties prenantes audit projet (p1). Euuuh ! comme tu le dis si bien, les CDT sont loin d'imaginer que dans le management de qualité, les représentations partagées les permettraient de comprendre comment les différents groupes d'acteurs dans leurs relations récurrentes ou réciproques se font une idée de ce qui est « normal » et de ce qui ne l'est pas dans le processus de décentralisation à l'éducation de base (P4)</p>
	Ouverture vers la négociation	<p>Eh ah ! l'ouverture vers la négociation n'a pas grande signification pour les CTD. Pourtant, cette ouverture à la renégociation en tant que mécanisme de régulation consisterait pour eux les managers à mettre ensemble tous les acteurs impliqués dans le processus de la décentralisation, afin de minimiser les conduites de résistance (P3).</p> <p>Je crois que les élus locaux ignorent d'abord le caractère complexe de la société camerounaise. Sinon ils devraient comprendre qu'il est plus indispensable que se développer une dynamique où se rejoignent les personnalités de plusieurs domaines professionnels. Ainsi, l'ouverture à la renégociation réduirait la nature des imprévus en ayant pour fonction de rapprocher les parties prenantes, afin que celles-ci reconsidèrent l'équilibre et posent les bases d'une rupture consensuelle dans le processus de la décentralisation à l'éducation de base (P2).</p> <p>Tu as raison collègue, je comprends qu'en adoptant une telle démarche, les élus locaux en tant que managers du projet auraient pu amener chaque acteur à extraire et à développer de nouvelles aptitudes, à partir de la polyvalence de leurs dispositions dans le processus de la décentralisation à l'éducation de base.(P4)</p> <p>? Je ne pense pas que les élus locaux soient même au courant qu'il faut une négociation</p>

		avec les professionnels de l'éducation de base. À les observer faire, ils sont dans la directivité, c'est-à-dire dans la posture de chef qui doit tout imposer à ses subalternes. Or, nous restons dans l'attente des sollicitations afin de faire entendre aussi nos opinions. Auquel cas, nous demeurons dans la passivité.
	Déploiement vers les actions durables	<p>Il est incontestable qu'à la suite de la renégociation, les repères doivent s'opérationnaliser à travers les actions profondes et durables. Cependant, au regard de l'identification des besoins par les parents d'élèves et les enseignants de nos écoles et soumis aux élus locaux, toutes les promesses faites en matière de construction des écoles, des infrastructures, besoins en enseignants, quelques dons en matériel restent, pour la plupart des cas, lettre morte (P1).</p> <p>Les élus locaux doivent comprendre de prime abord que tout contexte organisationnel est toujours en mouvement. D'où la nécessité pour eux les managers du projet de la décentralisation d'envisager un ensemble d'initiatives et de postures devant permettre aux différents acteurs de se projeter dans le futur.(P3)</p> <p>Pour ajouter de l'eau au moulin de mon collègue, je pense que les actions profondes et durables ont pour fonction une adaptation constructive aux problématiques soulevées au cours de la mise en œuvre du projet de décentralisation. Or les élus locaux dans leur démarche ne favorisent pas de relations s'inscrivant dans une dynamique axée sur l'épanouissement des professionnels de l'éducation, et qui leur permette d'entreprendre des actions profondes et durables dans leur quotidien professionnel (P2).</p>

FOCUS GROUP DES DIRECTEURS D'ÉCOLES

VI	Indicateurs	Verbatim
Vi1 : stratégie d'acquiescement dans la mise en œuvre des	Connaissance des textes de la décentralisation à l'éducation de base	Je suppose que oui (D1)

politiques publiques comme modalité de l'engagement professionnel des acteurs locaux.	Suivi des orientations des politiques publiques pour ce qui concerne l'éducation de base.	Dans une mesure oui (D1) Dans une mesure oui (D3)
	Mise en œuvre des procédures de décentralisation réussies dans certaines localités d'éducation de base.	non
	Identification des différentes actions qui ont réussi ailleurs afin de les implémenter à l'éducation.	Synergie d'actions entre les CTD et la communauté éducative, Visites des CTD dans les écoles, prise en compte des besoins dans l'éducation de base (D2) Synergie d'actions entre les CTD et la communauté éducative, Visites des CTD dans les écoles, prise en compte des besoins dans l'éducation de base (D4)
	Respect des textes de loi sur la décentralisation à l'éducation de base	Oui, mais en partie (D1) Oui, mais en partie (D2) Oui, mais en partie (D3)
Vi2 : Stratégie de compromis dans la mise en œuvre des politiques publiques comme modalité de l'engagement professionnel des acteurs locaux	Clarification des textes de la décentralisation auprès des acteurs professionnels	Oui
	Organisation régulière des rencontres entre les acteurs locaux et professionnels pour identifier les besoins	Non, ils ne le font même pas une fois pour parler de régularité (D1) Non, ils ne le font même pas une fois pour parler de régularité (D2) Non, ils ne le font même pas une fois pour parler de régularité (D3) Non, ils ne le font même pas une fois pour parler de régularité (D4)
	Descentes régulières sur le terrain pour vivre les réalités	non, jamais. Oui. Je pense qu'en se frottant aux réalités que nous endurons, les CTD changeront leur façon de nous entretenir. (D1)

		<p>Non, jamais. Ce sont parfois les conseillers municipaux qui le font. Oui. Je pense qu'en se frottant aux réalités que nous endurons, les CTD nous prendront plus au sérieux. (D2)</p> <p>non, jamais. Oui. Je pense qu'en se frottant aux réalités que nous endurons, les CTD changeront leur façon de nous entretenir. (D3)</p> <p>non, jamais. Ce sont parfois les conseillers municipaux qui le font.</p> <p>Oui. Je pense qu'en se frottant aux réalités que nous endurons, les CTD nous prendront plus au sérieux. (D4)</p>
	Identification et clarification au regard des besoins en enseignants, en matériel et en construction	Oui
	Classification des besoins par ordre de priorité	<p>Manque d'enseignants la réhabilitation des salles de classe, manque de matériels Le manque de matériels (D1)</p> <p>Manque d'enseignants la réhabilitation des salles de classe, manque de matériels manque d'écoles dans les villages (D2)</p> <p>Manque d'enseignants la réhabilitation des salles de classe, manque de matériels Le manque de matériels (D3)</p> <p>Manque d'enseignants la réhabilitation des salles de classe, manque de matériels manque d'écoles dans les villages (D4)</p>
	Proposition des stratégies d'adaptation en réponse aux difficultés rencontrées,	<p>c'est vrai qu'elles doivent envisager de travailler en collaboration avec nous (D1)</p> <p>. Les mairies doivent recruter les enseignants. Le fait qu'elles abandonnent l'APEE à recruter ne favorise pas l'éducation des élèves. Elles</p>

		<p>doivent développer des stratégies de gestion où elles impliquent la communauté éducative, car, ils n'ont pas le monopole du savoir, elles doivent travailler en collaboration avec nous. (D2)</p> <p>Enseignants. Le fait d'abandonner les recrutements à l'APEE ne favorise pas l'éducation des élèves. ils doivent développer des stratégies de gestion ou ils impliquent la communauté éducative, car ils n'ont pas le monopole de savoir Ils doivent travailler en collaboration avec nous. (D3)</p> <p>Les mairies doivent recruter les enseignants. Le fait d'abandonner les recrutements à l'APEE ne favorise pas l'éducation des élèves. Elles doivent développer des stratégies de gestion, ou impliquer la communauté éducative, car elles n'ont pas le monopole du savoir. Ils doivent travailler en collaboration avec nous. (D4)</p>
	Débat entre acteurs locaux et professionnels sur les modalités des tâches attendues dans le processus de la décentralisation	<p>non, peut-être avec d'autres directeurs.(D1)</p> <p>Non seulement pendant les journées pédagogiques. (D2)</p> <p>Non, peut-être avec d'autres directeurs. (D3)</p> <p>Non seulement pendant les journées pédagogiques. (D4)</p>
Vi : 3 Stratégie d'évitement dans la mise en œuvre des politiques publiques comme modalité de l'engagement	Refus d'identification des difficultés rencontrées par les acteurs professionnels	Ils le font. Car nous avons souvent rempli des fiches envoyées par les CTD nous demandant de préciser nos besoins de manière chronologique (D1)

<p>professionnel des acteurs locaux</p>		<p>Ils le font. Car nous avons souvent rempli des fiches envoyées par les CTD nous demandant de préciser nos besoins de manière chronologique (D2)</p> <p>Ils le font. Car nous avons souvent rempli des fiches envoyées par les CTD nous demandant de préciser nos besoins de manière chronologique (D3)</p> <p>Ils le font. Car nous avons souvent rempli des fiches envoyées par les CTD nous demandant de préciser nos besoins de manière chronologique(D4)</p>
	<p>Refus de débattre sur les difficultés rencontrées auxquelles font face les acteurs professionnels Incapacité à échanger les objectifs prévus par les politiques</p>	<p>Nous débattons pendant quelques heures pendant les journées pédagogiques (D1)</p> <p>Nous débattons pendant quelques heures pendant les journées pédagogiques</p> <p>Ils changent les objectifs prévus dès lors qu'ils ne nous satisfont pas (D3)</p> <p>Ils changent les objectifs prévus dès lors qu'ils ne nous satisfont pas (D1)</p> <p>Nous débattons pendant quelques heures pendant les journées pédagogiques</p> <p>Ils changent les objectifs prévus, car ils ne nous satisfont pas. Nous préférons encore que le ministère nous gère. (D2)</p> <p>Nous débattons pendant quelques heures pendant les journées pédagogiques</p> <p>Ils changent les objectifs prévus, car ils ne nous satisfont pas.</p>

		Nous préférons encore que le ministère nous gère. (D4)
	Non prise en compte des besoins des acteurs professionnels sur le terrain, incapacité à définir le degré de synergie entre les acteurs	<p>Ils ne prennent pas en compte nos besoins les plus urgents, nous répondent avec beaucoup de lenteurs. Il n'existe aucune synergie entre eux et nous les directeurs d'écoles (D1)</p> <p>Ils ne prennent pas en compte nos besoins les plus urgents, nous répondent avec beaucoup de lenteurs. Il n'existe aucune synergie entre eux et nous les directeurs d'écoles (D2)</p> <p>Ils ne prennent pas en compte nos besoins les plus urgents, nous répondent avec beaucoup de lenteurs. Il n'existe aucune synergie entre eux et nous les directeurs d'écoles (D3)</p> <p>Ils ne prennent pas en compte nos besoins les plus urgents, nous répondent avec beaucoup de lenteurs. Il n'existe aucune synergie entre eux et nous les directeurs d'écoles (D4)</p>
	Refus d'organiser des réunions dans le but de débattre sur les difficultés rencontrées à l'éducation de base	<p>Ils ne l'ont jamais initié (D1)</p> <p>Ils ne l'ont jamais initié (D2)</p> <p>Ils ne l'ont jamais initié (D3)</p> <p>Ils ne l'ont jamais initié (D4)</p>
	Non-identification des moyens d'action susceptibles d'être déployés	<p>Nous sommes parfois informés par l'IAEB sur leurs projets à l'égard des écoles.(D1)</p> <p>Nous sommes parfois informés par l'IAEB sur leurs projets à l'égard des écoles.(D2)</p> <p>Nous sommes parfois informés par l'IAEB sur leurs projets à l'égard des écoles. (D3)</p> <p>Nous sommes parfois informés par l'IAEB sur leurs projets à l'égard des écoles.(D4)</p>
	Capacité à changer les objectifs prévus grâce aux politiques publiques	oui
VD	Indicateurs	Verbatim

VD : Engagement professionnel des acteurs locaux	Orientation du processus de décentralisation vers des représentations partagées	Oui
	Ouverture vers la négociation	Non. Sauf quand il y'a des campagnes électorales (D1) Non. Sauf quand il y'a des campagnes électorales (D2) Non. Sauf quand il y'a des campagnes électorales (D3) Non. Sauf quand il y'a des campagnes électorales (D4)
	Déploiement vers les actions durables	Oui, le plus important reste leurs réalisations (D1). Oui, le plus important reste leurs réalisations. (D2) Oui, le plus important reste leurs réalisations.(D3) Oui, le plus important reste leurs réalisations. (D4)

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	i
DÉDICACE.....	iv
REMERCIEMENTS	v
LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES	vi
LISTE DES TABLEAUX.....	vii
RÉSUMÉ.....	viii
ABSTRACT	ix
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
PARTIE 1 : CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE	12
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE	13
1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION	14
1.1.1. État des lieux de la décentralisation en Afrique.....	21
1.1.2. État des lieux de la décentralisation au Cameroun.....	25
1.2. FORMULATION ET POSITION DU PROBLÈME	29
1.3. QUESTION DE RECHERCHE	39
1.3.1 La question de recherche principale.....	39
1.3.2 Questions spécifiques de recherche.....	40
1.4. OBJECTIFS DE L'ÉTUDE	42
1.4.1 Objectif général de l'étude	42
1.4.2 Objectifs spécifiques	42
1.5. INTÉRÊTS/PERTINENCE DE L'ÉTUDE.....	42
1.6 DÉLIMITATION DU CHAMP EMPIRIQUE ET THÉMATIQUE DE L'ÉTUDE..	45
1.6.1 Délimitation thématique.....	45
1.6.2 Délimitation empirique de l'étude.....	46
CHAPITRE 2 : VÉCU DE LA DÉCENTRALISATION DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF CAMEROUNAIS	48
2.1. DÉFINITION CONCEPTUELLE DE L'ÉTUDE.....	49
2.1.1. Politiques publiques /politiques éducatives /politiques locales.....	49
2.1.1.1. Politiques publiques.....	49
2.1.1.2. Politiques éducatives	52

2.1.1.3. Politiques locales ou territoriales	53
2.1.2. Décentralisation	54
2.1.2.1. Les processus de la décentralisation.....	55
2.1.2.1.1 <i>La décentralisation politique</i>	55
2.1.2.1.2 <i>La décentralisation fiscale</i>	55
2.1.2.1.3 <i>La décentralisation administrative</i>	55
2.1.2.2. Les formes de décentralisation.....	56
2.1.2.2.1 <i>Déconcentration : forme contrôlée de décentralisation</i>	56
2.1.2.2.2 <i>Délégation : forme de décentralisation administrative</i>	57
2.1.2.2.3 <i>Dévolution : forme de décentralisation la plus radicale</i>	58
2.1.3. Gouvernance/gouvernance locale	58
2.1.3.1. Gouvernance.....	59
2.1.3.2. Gouvernance locale	61
2.1.4. Autonomie locale/ / autorité locale/ pouvoir local.....	63
2.1.5. Organisation / institution/institutionnalisation.....	64
2.1.5.1. Organisation	64
2.1.5.2. Institution	65
2.1.5.3. Institutionnalisation.....	66
2.1.6. Collectivités locales ou territoriales/ élus locaux et professionnels de terrain ...	67
2.1.6.1. Collectivités locales ou territoriales	67
2.1.6.2. Les élus locaux / acteurs de terrain ou les professionnels de terrain.....	68
2.1.7. Engagement professionnel.....	71
2.2. VÉCU DU PROCESSUS DE LA DÉCENTRALISATION : UNE ANALYSE DE SON ÉVOLUTION AU CAMEROUN	74
2.2.1. Vécu de la décentralisation sur le plan normatif : de 1996 à 2022	75
2.2.2. Vécu de la décentralisation sur le plan opérationnel	76
2.2.3. Faiblesses liées au Processus de mise en œuvre de la décentralisation au Cameroun.....	78
2.3. MISE EN ŒUVRE DE LA DÉCENTRALISATION À L'ÉDUCATION DE BASE : MYTHE OU RÉALITÉ ?.....	81
CHAPITRE 3 : POLITIQUES PUBLIQUES AU CŒUR DU PROCESSUS DE LA DÉCENTRALISATION A L'ÉDUCATION DE BASE.....	86
3.1. DÉCENTRALISATION COMME PASSEUR DES POLITIQUES PUBLIQUES VERS L'ACTION ÉDUCATIVE	87

3.1.1. Décentralisation et gouvernance locale : Instances clefs pour le management public.....	88
3.1.2. Décentralisation comme mise en œuvre des politiques publiques.....	92
3.1.3. Décentralisation comme mécanisme de refondation ou de relégitimation de l'État	98
3.1.4. Régulation dans les processus de décentralisation : un échafaudage pour la construction des compétences de la communauté éducative	99
3.2. PROCESSUS D'INSTITUTIONNALISATION DE LA DÉCENTRALISATION COMME FACTEUR DE L'APPROPRIATION.....	105
3.2.1. Institutionnalisation dans le processus de la décentralisation	106
3.2.2. Du champ organisationnel au champ institutionnel	108
3.2.3. Pressions institutionnelles comme facteur des réponses stratégiques.....	109
3.2.3.1. Isomorphisme institutionnel : un élément central de l'institutionnalisation	109
3.2.3.2. Les sources d'isomorphisme	110
3.2.3.2.1. <i>Isomorphisme coercitif</i>	110
3.2.3.2.2. <i>Isomorphisme mimétique</i>	111
3.2.3.2.3. <i>Isomorphisme normatif</i>	112
3.2.4. Des logiques institutionnelles comme vecteur de développement du consensus	113
3.3. LEADERSHIP COMME DÉTERMINANT DE L'EFFICACITÉ DES POLITIQUES PUBLIQUES	115
3.3.1. Leadership ou management : une nécessité de clarification pour la mobilisation des acteurs de la communauté éducative dans le processus de décentralisation.....	116
3.3.2. Leadership : levier de l'engagement professionnel de la communauté éducative	120
3.3.3. Processus de prise de décision comme fondement de la dynamique partenariale dans le processus de décentralisation à l'éducation de base	123
 CHAPITRE 4 : MANAGEMENT DE LA DÉCENTRALISATION ET ENGAGEMENT PROFESSIONNEL DE LA COMMUNAUTE ÉDUCATIVE.....	 127
4.1. GOUVERNANCE DE LA DÉCENTRALISATION ET ENGAGEMENT PROFESSIONNEL DE LA COMMUNAUTÉ ÉDUCATIVE.....	128
4.1.1. Gouvernance comme vecteur de l'engagement de la communauté éducative dans le processus de la décentralisation	128
4.1.2. Planification comme levier de l'efficacité des politiques publiques.....	132

4.1.3 Nouveau management public (NMP) : un impératif dans le processus de la décentralisation à l'éducation de base au Cameroun	135
4.2. ACTION COLLECTIVE ET JEU DE POUVOIR DANS LE PROCESSUS DE LA DÉCENTRALISATION : UNE APPROCHE DES ACTEURS PAR LA SOCIOLOGIE DES ORGANISATIONS	141
4.2.1. Intérêt de l'utilisation de la sociologie des organisations dans la mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base au Cameroun	142
4.2.2 Le pouvoir : un incontournable dans le processus de mise en œuvre de la décentralisation à l'éducation de base au Cameroun	146
4.2.3. Le pouvoir comme relation horizontale dans le processus du projet de décentralisation à l'éducation de base au Cameroun	148
4.3. MANAGEMENT PAR LA QUALITE : UNE OPPORTUNITE POUR LA REUSSITE DE LA DECENTRALISATION A L'EDUCATION DE BASE.....	151
4.3.1. Management par l'ingénierie de projets : une nécessité pour la mise en œuvre de la decentralisation	152
4.3.2. Management de la décentralisation par l'approche systémique : déterminant du développement professionnel des acteurs de la communauté éducative	157
4.3.3. Co-construction : facteur de participation impliquée des acteurs de la communauté éducative dans la mise en œuvre de la décentralisation	160
 CHAPITRE 5 : LA THÉORIE DES RÉPONSES STRATÉGIQUES DANS LA MISE EN ŒUVRE DU PROCESSUS DE LA DÉCENTRALISATION PAR LA COMMUNAUTÉ ÉDUCATIVE	 165
5.1. LA THÉORIE DES RÉPONSES STRATÉGIQUES	166
5.1.1. Stratégie d'acquiescement : un incontournable dans la compréhension des pressions environnementales.	170
5.1.2. Compromis comme levier de l'engagement professionnel de la communauté éducative	175
5.2.2.1. Équilibre/compensation : une tactique de réponse aux pressions institutionnelles	177
5.2.2.2. Pacification : une tactique nécessaire pour accommoder les influences institutionnelles	179
5.2.2.3. Négociation : une modalité de marchandage entre parties prenantes d'un projet éducatif.....	180
5.1.3. Stratégie d'évitement : vers un engagement désinvesti de la communauté éducative dans le processus de la décentralisation.	181
5.2. THÉORIE DE L'ENGAGEMENT PROFESSIONNEL	185
5.3.1. La perspective organisationnelle de l'engagement	186

5.3.2. La perspective managériale de l'engagement professionnel chez Mias	188
5.3.2.1. Orientation des conduites d'un projet commun et de valeurs partagées	192
5.3.2.2. Ouverture à la renégociation.....	193
5.3.2.3. Engagement dans des actions profondes et durables.....	195
PARTIE 2 : CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET OPÉRATOIRE.....	196
CHAPITRE 6 : ORIENTATIONS MÉTHODOLOGIQUES	197
6.1. TYPE DE RECHERCHE	198
6.2. DESCRIPTION DU SITE DE L'ÉTUDE	203
6.2.1. Dimension historique	203
6.2.2. Dimension socioculturelle.....	204
6.2.3 Dimension géographique.....	204
6.3. PRÉCISION SUR LES PARTICIPANTS.....	208
6.4. CHOIX DES PARTICIPANTS	209
6.5. INSTRUMENT DE COLLECTE DE DONNÉES	211
6.6. DÉROULEMENT DES ENTRETIENS.....	216
6.7. TECHNIQUE D'ANALYSE DES DONNÉES DE TERRAIN : L'ANALYSE DE CONTENUS THÉMATIQUE EN CONTINU.....	219
6.8. DESCRIPTION ET PRÉSENTATION DE LA GRILLE D'ANALYSE DE CONTENUS	223
CHAPITRE 7 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS	226
7.1. PRÉSENTATION ET IDENTIFICATION DES PARTICIPANTS À LA RECHERCHE.....	227
7.1.1 Portrait du cas HENRI (HI).....	227
7.1.2. Portrait du cas ERNEST (ET)	228
7.1.3. Portrait du cas JOËLLE (JE).....	228
7.2. ANALYSE DE CONTENUS THÉMATIQUE EN CONTINU DES RÉSULTATS	229
7.2.1. De la Stratégie d'acquiescement dans la mise en œuvre des politiques publiques à l'engagement professionnel de terrain de l'éducation de base et des élus locaux dans le processus de la décentralisation	229
7.2.2. De la stratégie de compromis dans la mise en œuvre des politiques publiques à l'engagement professionnel de l'éducation de base et des élus locaux dans le processus de la décentralisation Tableau 4 : Arbre thématique de la variable 2	239

7.2.3. De la stratégie d'évitement dans la mise en œuvre des politiques publiques à l'engagement professionnel de l'éducation de base et des élus locaux dans le processus de la décentralisation.....	249
7.2.4. Engagement professionnel de l'éducation de base et des élus locaux dans le processus de la décentralisation	257
7.2.5. Engagement professionnel des élus locaux et des professionnels du terrain....	259
CHAPITRE 8 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET PERSPECTIVES....	262
8.1. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	264
8.1.1. De la Stratégie d'acquiescement dans la mise en œuvre des politiques publiques à l'engagement professionnel de terrain et des élus locaux dans le processus de la décentralisation	264
8.1.2. De la stratégie de compromis dans la mise en œuvre des politiques publiques à l'engagement professionnel de l'éducation de base et des élus locaux dans le processus de la décentralisation.....	275
8.1.3. De la stratégie d'évitement dans la mise en œuvre des politiques publiques à l'engagement professionnel de l'éducation de base et des élus locaux dans le processus de la décentralisation.....	288
8.2. PERSPECTIVES DE L'ÉTUDE.....	297
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	301
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	309
ANNEXES.....	341
ANNEXE 1 : ATTESTATION DE RECHERCHE	342
ANNEXE 2 : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	343
ANNEXE 3 : LES VERBATIM, CONTENU DES ENTRETIENS.....	346