

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN
SCIENCES (CRFD) HUMAINES, SOCIALE
ET ÉDUCATIVES

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN
SCIENCES ÉDUCATIVES ET INGÉNIERIE
ÉDUCATIVE

FACULTÉ DES SCIENCES DE
L'ÉDUCATION

DÉPARTEMENT D'ÉDUCATION
SPÉCIALISÉE



UNIVERSITY OF YAOUNDE I

POST GRADUATE SCHOOL FOR
HUMAN, SOCIAL AND
EDUCATIONAL SCIENCES

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

THE FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF SPECIALIZED
EDUCATION

DÉCENTRALISATION DE L'ÉDUCATION ET RÉTENTION SCOLAIRE DANS L'ÉDUCATION DE BASE DANS LA COMMUNE RURALE DE MVANGAN

Mémoire Master en Sciences de l'Éducation soutenu le 06 Juillet 2024

Option : Intervention et Action Communautaire (IAC)

Par

Arice KAMTCHOUM NJABANG

Titulaire d'une LICENCE en PSYCHOLOGIE DU DEVELOPPEMENT

Matricule : 20V3396



Jury

Qualités	Noms et grade	Universités
Président	BELIBI Alexi-Bienvenu, MC	UYI
Rapporteur	MGBWA Vandelin, Pr	UYI
Examineur	MENGOUA Placide, CC	UYI

AVERTISSEMENT

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

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

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

**A mon époux,
Moïse SANGA MBIAKOP**

SOMMAIRE

<i>DÉDICACE.....</i>	<i>i</i>
<i>SOMMAIRE</i>	<i>ii</i>
<i>REMERCIEMENTS</i>	<i>iii</i>
<i>LISTE DES ABREVIATIONS ET SIGLES.....</i>	<i>iv</i>
<i>LISTE DES TABLEAUX</i>	<i>v</i>
<i>LISTE DES ANNEXES</i>	<i>vi</i>
<i>RÉSUMÉ</i>	<i>vii</i>
<i>ABSTRACT</i>	<i>viii</i>
<i>INTRODUCTION GÉNÉRALE</i>	<i>1</i>
<i>CHAPITRE 1 : RÉTENTION SCOLAIRE COMME INDICATEUR DE L'EFFICACITÉ DES POLITIQUES ÉDUCATIVES.....</i>	<i>17</i>
<i>CHAPITRE 2 : DÉCENTRALISATION DE L'ÉDUCATION DE BASE.....</i>	<i>41</i>
<i>CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE.....</i>	<i>73</i>
<i>CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES.....</i>	<i>92</i>
<i>CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET PERSPECTIVES DE L'ÉTUDE.....</i>	<i>104</i>
<i>CONCLUSION GÉNÉRALE</i>	<i>120</i>
<i>REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES</i>	<i>125</i>
<i>ANNEXES.....</i>	<i>134</i>
<i>TABLE DES MATIÈRES.....</i>	<i>135</i>

REMERCIEMENTS

Ce travail n'aurait pas pu être réalisé sans la collaboration de certaines personnes à qui nous exprimons ici notre profonde gratitude. Dans un premier temps, au Pr Vandelin Mgbwa, mon encadreur et par ailleurs Chef de Département de l'Education Spécialisée, qui m'a accordé sa confiance et a orienté mes idées éparées vers un sujet qui m'a passionné et donné l'engouement de faire cette recherche. En associant humour, rigueur, affection, patience, recherche de la perfection et amitié malgré quelques difficultés, il nous a encouragés à tenir bon et à réussir. Il a mis à notre disposition son savoir, son savoir-faire et son savoir être en matière de la recherche. Qu'il reçoive ma profonde reconnaissance.

Je remercie également, messieurs Thomas MINSILI EBA, Cyrille ZANGA AFANE, Valère AKAMESSE, Charles MENDO, Pierre AKO'O, Rodrigue ANGO BISSO auprès de qui nous avons recueilli les données, pour leur réceptivité et leur disposition à répondre à nos préoccupations.

Je remercie tout particulièrement messieurs Emmanuel ABOSSOLO NTOUTOU et Roger MENDO FOUMANE pour leur soutien moral, matériel et l'importance accordée à ma formation continue.

De tout cœur, je remercie mes frères et sœurs Bonfils, Didérot, Roland, Simplicie, Guy Roger, Adeline, Sylvie et Josiane pour les conseils et les encouragements ; Et bien évidemment, une pensée toute particulière à mes enfants Léolin, Merveille, Elsa, Indira, Yaël et Daniel pour la patience et la détermination dont ils ont fait montre en notre absence.

Merci notamment, à mes amis Rikiatou, Elmère, Inès, Alice, Marie Secondine, Honorine, Chimène pour le soutien moral à chaque fois que j'ai failli abandonner cet exercice. Je pense aussi à Messieurs Aristide AKOUMBA et Pierre FOZEU qui ont relu et corrigé ce travail, pour leurs conseils très précieux et leurs encouragements. Merci, enfin, à ma famille ayant à sa tête ma mère Pauline pour son attention, et à mes proches, pour leur sollicitude et leur compréhension.

A tous, merci ! chacun de vous a supporté, durant cette période de recherche une femme, une mère, une sœur, une amie ou une collègue parfois bien peu disponible...

LISTE DES ABREVIATIONS ET SIGLES

- AFD : Agence Française de Développement
- AME : Associations de Mères d’Elèves
- APD : Aide Publique au Développement
- APEE : Association des Parents d’Elèves et Enseignants
- BAC : Bureau Agricole Communale
- CE : Conseil d'Ecole
- CE1,2 : Cours Élémentaire 1, 2
- CGS : Comité de Gestion Scolaire
- CM 1,2 : Cours Moyen 1, 2
- CNC : Conseil National de Coopératives
- CRDC : Cadre des Résultats du Développement des Capacités
- CTD : collectivités Territoriales Décentralisées
- DDEB : Délégation Départementale de l’Education de Base
- DINEPIA : Direction de l’Eau Potable et de l’Assainissement
- DREB : Délégation Régionale de l’Education de Base du Sud
- DDES : Délégation Départementale des Enseignements Secondaires
- DRES : Délégation Régionale des Enseignements Secondaires
- DSCE : Développement de Stratégie pour la Croissance et l’Emploi
- DSRP : Document Stratégique sur la Réduction de la Pauvreté
- DSSE : Document de la Stratégie du Secteur de l’Education
- IAEB : Inspection d’Arrondissement de l’Education de Base
- IBM : Institut de la Banque Mondiale
- IPE : Institut International de Planification de l’Education
- IMOA-EPT : Education pour tous - Initiative de Mise en Œuvre Accélérée
- JICA : Agence Japonaise de Coopération Internationale
- LMD : Licence Master Doctorat
- MARNDR : Ministère de l’Agriculture, des Ressources Naturelles et du Développement Rural
- MINEDUB : Ministère de l’Education de Base
- MINESEC : Ministère des Enseignements Secondaires
- OMD : Objectifs du Millénaire pour le Développement
- ONG : Organisation Non Gouvernementale
- ONU : Organisation des Nations Unies
- PAREC : Programme d’Appui à la Réforme de l’Education au Cameroun
- PPTE : Pays Pauvres Très Endettés
- PTF : Partenaires Techniques et Financiers
- SIL : Section d’initiation au Langage
- SND30 : Stratégie Nationale de Développement à l’horizon 2030
- UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l’éducation, la science et la culture
- ZEP : Zone d’Education Prioritaire

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Récapitulatif de l'hypothèse générale, des variables, des modalités et des indicateurs.	78
Tableau 2 : caractéristiques des participants.....	83
Tableau 3 : grille analyse des entretiens	90

LISTE DES ANNEXES

Annexe 1 : attestation de recherche

Annexe 2 : restitutions des entretiens individuels

RÉSUMÉ

L'efficacité d'un système éducatif se mesure par sa capacité à atteindre ses objectifs éducatifs de manière optimale. Elle combine donc performance scolaire, équité et bonne gestion des ressources pour préparer mieux les élèves à leur avenir. Cependant il est flagrant d'observer dans le système éducatif de base, plus précisément en ce qui concerne les zones rurales, une recrudescence des formes d'abandon scolaire, d'absentéisme, des apprenants sortant du circuit scolaire sans diplôme et très souvent sans qualification. Cette situation permet de poser un examen critique et approfondi de la rétention scolaire de l'Education de Base en milieu rural. L'objectif de ce travail est d'analyser les facteurs de la décentralisation qui rendent compte de la rétention scolaire dans l'éducation de base en zone rurale. En effet, ce mémoire soulève une préoccupation cruciale : celle relative à l'applicabilité de la décentralisation de l'éducation de base en zone rurale. Les données ont été collectées à l'aide d'un guide d'entretien auprès de six (06) participants membre de la communauté éducative de la commune de Mvangan. A l'aide de l'analyse de contenu thématique, les principaux résultats obtenus révèlent que : à divers niveaux de la chaîne éducative dans les collectivités territoriales décentralisées, certains acteurs de l'éducation ont peu de connaissance en ce qui concerne la logique de gestion et d'applicabilité de la décentralisation de l'éducation de base en zone rurale. Mais aussi que, les performances scolaires, le niveau élevé des apprenants poursuivant une fin de parcours scolaire avec obtention du diplôme d'étude primaire dans ces zones intègrent à la fois, les facteurs de qualité d'éducation et de gestion efficace des ressources socio-économiques allouées à ce niveau. Ces résultats permettent de saisir désormais la décentralisation de l'éducation comme un facteur de dynamisme, de participation et d'efficacité des systèmes éducatifs. Ce qui invite à remettre la communauté au cœur de la problématique éducative.

Mots-clés : Décentralisation, Education, Rétention scolaire

ABSTRACT

The effectiveness of an educational system is measured by its ability to achieve its educational objectives optimally. It therefore combines academic performance, equity, and efficient resource management to better prepare students for their future. However, it is obvious that in the basic education system, more specifically in rural areas, there is an increase in forms of school dropout, absenteeism, learners leaving the school circuit without a diploma and very often without qualifications. Everything that allows to make a critical and thorough examination of the school retention of Basic Education in rural areas. The objective of this work is to analyze the factors of decentralization that account for school retention in basic education in rural areas. Indeed, this brief raises a crucial concern: the applicability of decentralization of basic education in rural areas. The data was collected using an interview guide from six (06) participants representative of basic education in the commune of Mvangan. Using the analysis of thematic content, the main results obtained reveal that: at various levels of the educational chain in decentralized territorial collectivities, some education actors have little knowledge of the management logic and applicability of decentralization of basic education in rural areas. But also that, school performance, the high level of learners pursuing an end of school with a primary school diploma in these areas integrate both, the quality factors of education and effective management of socio-cultural resources. The European Union is a member of the European Union. These results make it possible to understand by the decentralization of education as a factor of dynamism, participation and effectiveness of education systems. This calls for putting the community back at the heart of the educational problem.

Keywords: Decentralization, Education, School retention.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

0.1- CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE LA RECHERCHE

L'éducation pour tous. Voilà l'expression qui circule dans les sphères politiques et éducatives. Michaud, J et *al.* (2008) attestent d'ailleurs que plus l'on étudie, meilleures sont les chances des individus à assurer leur mieux-être, ainsi que celui de leurs proches. C'est donc dire que le succès dans les études contribue à une transition plus harmonieuse vers la vie active et au maintien de sa place dans le milieu du travail. C'est à ce titre que l'éducation constitue, au Cameroun, l'un des déterminants de la santé. Il est cependant un peu surprenant que la question du décrochage avant l'obtention du diplôme de l'école primaire préoccupe autant les décideurs de la société Camerounaise, plus particulièrement les intervenants du milieu scolaire.

Pour l'UNESCO (2004), l'éducation inclusive est fondée sur le principe selon lequel l'éducation est un droit pour tous. Ainsi, tous les enfants en âge d'aller à l'école ont droit à l'éducation de qualité, qui répond aux besoins d'apprentissage essentiels et enrichit l'existence des apprenants. Cette éducation est particulièrement axée sur les groupes vulnérables et défavorisés. Elle ambitionne de développer pleinement le potentiel de chaque individu. Le but ultime dans cette perspective est de juguler toutes formes de discrimination et de favoriser l'inclusion et la cohésion sociale. C'est ainsi qu'on peut observer au Cameroun, un taux brut d'admission au primaire largement supérieur à 100%. Il est autour de 128,2% ; ce qui traduit le fait que le système est capable d'accueillir 28,2% d'enfants supplémentaires en plus que ceux de l'âge officiel d'accès qui est de 6 ans. En effet, au Cameroun, la tranche d'âge réglementaire pour fréquenter l'école primaire est de 6 à 11 ans. L'âge de 6 ans correspond à l'entrée à la SIL et celui de 11 ans à l'accès au CM2. Toutefois, l'âge de certains élèves ne respecte pas la norme. Ainsi, à suivre le rapport d'analyse des données de la carte scolaire et d'alphabétisation (2021) 2,7% de l'ensemble des élèves du primaire ont moins de 6 ans et 9,0% ont 12 ans et plus. Par ailleurs, l'analyse de l'âge des élèves selon leur niveau d'études révèle que certains sont en situation de retard scolaire.

Le retard scolaire au primaire s'apprécie par rapport à un cursus normal (c'est-à-dire une scolarité sans interruption, ni redoublement, ni saut de classe : un élève rentre ainsi à la SIL à six ans et atteint le CM2 à 11ans). Un élève en retard a au moins un an de plus que l'âge théorique normal. Le retard scolaire est par conséquent le retard d'un élève par rapport à son niveau prévu. Il peut être provoqué par un ou des redoublements ou une entrée tardive dans le système scolaire. De manière générale, plus de 30% des élèves sont en situation de retard scolaire à tous les niveaux d'études. Cette proportion augmente avec le niveau d'études et

atteint les 44% à la fin du cycle. L'on remarque aussi que c'est entre les niveaux d'études qu'on observe plus le non-respect de l'âge de la classe.

Suivant le Rapport d'Analyse du Secteur de l'Éducation de Base au Cameroun de l'Agence Japonaise de Coopération Internationale (JICA) de 2022, une importante disparité entre région en enseignement primaire est constatée à travers le taux de scolarisation brut, d'achèvement et de scolarisation. En effet, le taux de scolarisation brut et net est élevé dans la région du Littoral et du Sud-Ouest et il est extrêmement élevé dans la région de l'Est. La faiblesse du niveau du taux d'achèvement est remarquée dans la région de l'Est, du Nord, de l'Extrême Nord et d'Adamaoua. Pour ce qui est du nombre d'élèves par salle de classe, le nombre est élevé dans la région de l'Adamaoua, du Nord et d'Extrême Nord. Les régions du Nord, d'Extrême Nord et d'Adamaoua présentent une disparité élevée avec des chiffres aux alentours de 7, 3 des effectifs nationaux en 2021/2022, soit un gain de 1 point par rapport à l'année scolaire 2020/2021, même si, le gouvernement désigne les régions de l'Est, du Nord, d'Extrême Nord et d'Adamaoua comme présentant un retard dans le développement de l'éducation en éducation de base.

Sous le Ministère de l'Education de Base (MINEDUB) qui exerce l'autorité sur l'enseignement préscolaire et primaire et le Ministère des enseignements Secondaires (MINESEC) sur l'enseignement secondaire se trouvent les Directions régionales (DREB / DRES) et départementales (DDEB / DDES) en tant que bureaux locaux. Pour ce qui est du MINEDUB, les Inspections d'Arrondissement de l'Education de Base (IAEB) sont placées sous la Délégation Départementale de l'Education de Base (DDEB). Ce qui se comprend dans la mesure où le pouvoir de l'administration scolaire n'est véritablement légué vers les administrations régionales alors que l'administration est de type décentralisé.

Depuis la réforme administrative de grande envergure en 2005 consistant à séparer les deux ministères, le Ministère de l'Education de Base (MINEDUB) remplit le rôle de coordinateur entre les PTF et les ministères et bureaux administratifs dans le domaine de l'éducation. Actuellement, à travers la préparation de la nouvelle stratégie de secteur, les engagements des ministères et le système de collaboration entre les parties concernées sont satisfaisants. De plus, le sens de la responsabilité et la transparence du processus semblent en bonne voie. Dès lors, la capacité de gestion du MINEDUB, le gouffre financier et les retards des activités ont été indiqués comme problématique au cours de l'application du plan de secteur entre 2001 et 2005 mais la gestion des activités de recrutement des enseignants à travers les

fonds IMOA-EPT (Education pour tous - Initiative de Mise en Œuvre Accélérée) entre 2006 et 2011 a été évaluée très favorablement.

Si d'après le rapport d'analyse des données du recensement scolaire 2021/2022, le taux de scolarisation brut et d'admission sont élevés avec respectivement 4 944 290 élèves soit une hausse d'environ 4,49 % en 2022, il y a lieu de noter une différence significative du taux de scolarisation net face à l'admission brut qui sont respectivement de 4,18 % dans les années 2017/2018. D'ailleurs, le taux de promotion en enseignement primaire se trouve entre 85 et 90% entre la première et la cinquième année et il est légèrement inférieur à celui de la sixième année qui est de 85%. L'effectif des élèves scolarisés dans le primaire public au primaire représente 76%, alors que le privé n'encadre que 23%. Les écoles communautaires ou des parents restent marginales puisque les effectifs encadrés représentent seulement 1%. Le cycle primaire comporte six années d'études : la SIL, le CP, le CE1, le CE2, le CM1 et le CM2. La répartition des 4 578 708 élèves selon l'année d'études révèle qu'au fur et à mesure que l'on avance dans le cycle, le nombre d'élèves diminue. Les élèves de la SIL représentent près du quart (23,0%) de l'effectif total alors que la proportion de ceux du CM2 est de 11,3%.

En ce qui concerne le taux d'achèvement en enseignement primaire, l'on retrouve au niveau national 71 enfants sur 100 en classe de CM2. Dans les régions de l'Ouest, du Centre, de l'Est, du Sud et du Littoral, la proportion d'enfants atteignant la fin du cycle primaire est plus de 80 enfants sur 100. Il faut noter cependant tel que traduit le rapport d'analyse des données de la carte scolaire et d'alphabétisation (2021) que, ce résultat est bien loin de la cible fixée par le Ministère de l'Education de Base pour l'année 2020 qui était de 72,5%. En observant le taux d'achèvement selon le genre, il ressort qu'en moyenne, 9 filles pour 10 garçons achèvent le cycle primaire.

Plusieurs initiatives ont été allouées à ce phénomène, la Stratégie Nationale de Développement à l'horizon 2030 (SND30) dont les objectifs stratégiques ci-après sont attendus du Sous-secteur de l'Education de Base, à savoir : garantir l'accès à l'éducation primaire à tous les enfants en âge de scolarisation ; atteindre un taux d'achèvement de 100% au niveau primaire ; réduire les disparités régionales en termes d'infrastructures scolaires et de personnel enseignant. L'adoption au Cameroun de la loi N°98/004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun, les instructions N°07/B1/1464 du 22 Août 2014 portant application de certaines dispositions de l'arrêté N° 367/B1/1464/MINEDUC/064/CF/MINEFI du 19 Septembre 2001 relatif à l'organisation et au fonctionnement des établissements publics

d'enseignement maternel et primaire précisent les modalités d'application de certaines dispositions de l'Arrêté sus rappelé relatives au Conseil d'école.

L'on peut ajouter La Circulaire N°003/B1/1464/MINEDUB/SG/DRFM du 07 mars 2022 fixant les modalités d'exécution du budget de fonctionnement des écoles maternelles et primaires publiques et d'application qui alloue les fonds pour le fonctionnement des Bureaux des Conseils d'écoles. La lettre N°B1/1149/L/MINEDUB/SG/DEMP/SDEP/SEPP du 13 octobre 2020 instruisant la sensibilisation des communautés éducatives et le suivi de la mise en place des conseils d'écoles aux sous-préfets. En effet, ces prérogatives participent 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 des structures nationales de l'éducation. Cependant, malgré l'implication forte des autorités administratives et municipales, et des responsables des services déconcentrés du MINEDUB au travers des lettres circulaires signées par Monsieur le Ministre de l'Education de Base, fort est de constater par les chiffres que le phénomène de rétention scolaire dans les zones rurales bat de l'aile.

Cette situation invite à réfléchir davantage sur la qualité d'action (facteurs de décentralisation) sur le terrain auprès des collectivités décentralisées de l'éducation de base. Mais également réfléchir sur les écueils de la décentralisation, c'est-à-dire le transfert total des compétences dans les zones rurales.

0.2- FORMULATION ET POSITION DU PROBLÈME DE RECHERCHE

0.2.1- Formulation du problème de recherche

La constitution de 1996 au Cameroun consacre le caractère décentralisé de l'État. Les lois de 2004 marquent l'orientation de cette décentralisation en fixant ses objectifs, ses enjeux, ses stratégies, ses outils et ses acteurs. Elles définissent les règles de l'élection des autorités locales. Le Cameroun s'engage ainsi résolument avec ces lois de 2004 dans une dynamique de développement des potentialités locales qui implique de multiples acteurs, et avec des répercussions positives attendues à moyen et à long terme. Une loi fixant le régime financier des Collectivités Territoriales décentralisées complètera le dispositif législatif et leur donnera des moyens idoines pour rendre aux populations les services attendus entre autres dans les domaines de l'eau, de la santé et de l'éducation.

Les lois de décentralisation transfèrent de nombreuses compétences et renforcent les responsabilités des élus locaux. Ceci implique en principe l'autonomie accrue des élus locaux par un allègement de la tutelle et la suppression du contrôle a priori systématique. Les élus sont

ainsi appelés à devenir plus responsables de leurs actes, et à conduire leurs politiques locales selon des orientations qu'ils auront choisies, dans le respect des lois et règlements et des principes de bonne gouvernance. Il faut reconnaître cependant que, cette réflexion fait son avènement dans un contexte où la mise en place de la décentralisation semble davantage n'avoir pas bénéficié d'une préparation minutieuse tant de la part de ceux qui transfèrent les compétences, que de la part de ceux qui les reçoivent.

En réalité comme le soulignent Fozing, Fonkeng, Mgbwa et Mbia. (2012, p. 32) « *De par son histoire coloniale, la décentralisation au Cameroun semble un cas atypique* », les deux administrations coloniales (anglaise et française) ont fortement influencé la forme d'organisation municipale au Cameroun avec leurs politiques de « indirect rule » (qui donnait le droit aux élus locaux de légiférer et d'établir les impôts locaux), et « direct rule », et qui nommait les maires. Le Cameroun marque une décentralisation à deux vitesses. C'est avec l'avènement de la loi N°96/06 du 18 Janvier 1996 portant révision de la Constitution du 02 Juin 1972, l'article 55 de la loi N°96/06 du 18 Janvier 1996 qui institue la nouvelle Constitution camerounaise que le Cameroun se verra désormais doté des deux principales collectivités décentralisées : les régions et les communes. Pour Tang Essomba et al, (2004) ces collectivités décentralisées sont définies comme des personnes morales de droit public, jouissant de l'autonomie administrative et financière pour la gestion des intérêts régionaux et locaux. Elles s'administrent librement par des conseillers élus avec pour mission de promouvoir le développement économique, social, sanitaire, éducatif, culturel et sportif de ces collectivités. La constitution précise cependant que l'Etat assure la tutelle sur les collectivités territoriales décentralisées et veille à leur développement harmonieux sur la base de la solidarité nationale, des potentialités régionales et de l'équilibre inter-régional. Emergent alors des réflexions à la fois sur l'appropriation par les élus locaux de leurs nouvelles responsabilités, de même que sur la volonté de l'Etat de se défaire assez rapidement de sa prééminence sur les collectivités territoriales décentralisées.

La volonté semble néanmoins réelle du côté des pouvoirs publics dans le transfert des compétences. Cette volonté de transfert est matérialisée par un ensemble de trois textes législatifs qui en constitue l'essentiel du nouveau dispositif, à savoir la loi dite d'orientation de la décentralisation (Loi n°2004/017 du 22 Juillet 2004) fixe les règles générales applicables en matière de décentralisation territoriale et les deux autres fixant respectivement les règles applicables aux communes (n°2004/018) et aux régions (n°2004/019). Avec ces lois, le Cameroun s'engage dans une dynamique de développement des potentialités locales qui

implique de multiples acteurs et avec des répercussions positives attendues à moyen et à long terme. En effet, pour le législateur camerounais, la décentralisation doit constituer l'axe fondamental de promotion du développement, de la démocratie et de la bonne gouvernance au niveau local.

Pour Fozing (2007), cette diversité de texte du législateur aurait introduit une dose de complexité dans leur appropriation par les acteurs locaux. Car, leur connaissance approfondie faciliterait l'appropriation de la décentralisation et surtout son implémentation au niveau des acteurs locaux. Fozing, Fonkeng, Mgbwa et Mbia (2012, p. 33) le confirme alors en ces mots : « *n'avoir pas procédé au départ à l'assimilation des textes, c'est-à-dire à l'incorporation de nouvelles informations ou expériences à des schèmes préexistants* ». Ils ajoutent :

Le système semble donc avoir amené les sujets à mémoriser les réponses de la décentralisation sans avoir envisagé au départ l'assimilation de ces informations. Car le changement de comportement ne se décrète pas, il résulte d'une élaboration faisant appel à la déconstruction des expériences antérieures et à la reconstruction de nouveaux schèmes de comportement.

Ce qui permet de comprendre que, cette méconnaissance des textes semble ne pas se limiter seulement au niveau de la connaissance, mais présente aussi des répercussions sur le degré de synergie entre les structures communautaires. En ce sens, lorsqu'elle se retrouve engagée dans une nouvelle perspective comportementale, elle constitue pour ces auteurs une source de dissonance cognitive, c'est à dire, de déséquilibre interne chez les acteurs du changement, engendrant la méfiance réciproque. L'une des conséquences est que le niveau d'intégration des structures locales devient problématique.

Selon Lemieux (2001), Daouda, Malam (2007), Fozing (2007) et Otayek (2009), Mgbwa et *al.* (2012), l'épineuse question de la décentralisation comme forme administrative de proximité, demeure un travail d'appropriation des textes par les acteurs locaux. Pour ces auteurs au Cameroun, la décentralisation fait intervenir plusieurs acteurs parmi lesquels l'État à travers ses ministères spécialisés (MINATD, MINPAT) et le PNG (programme national de gouvernance) ; les partenaires au développement (PADDL-GTZ, UE), les ONG, les collectivités territoriales décentralisées (CTD), les services déconcentrés de l'État, les autorités traditionnelles ; les autorités religieuses et les élites locales issues des populations locales également. Or pour Collettere, Delisle et Perron (2008) pour élaborer un scénario de changement, il faut analyser de nombreuses variables. « *Lorsqu'une tentative de changement a pour conséquence de bouleverser l'équilibre des normes établies dans un système, la tendance des individus à se conformer à ces normes engendrent des résistances plus ou moins fortes* » Collettere, Delisle et Perron (2007, P. 100). Ce qui pourrait avoir une influence particulière sur

le degré d'implémentation de la décentralisation. Ainsi analysant les enjeux d'une opération de changement, les auteurs vont mettre en perspective quatre axes d'investigation : la déconcentration, encore appelée décentralisation administrative, la délégation ou décentralisation fonctionnelle, la dévolution, encore appelée décentralisation politique et enfin la privatisation qui serait une forme de décentralisation structurelle.

Ces opérations sont ainsi conçues pour consacrer la logique du « mieux État », qui voudrait que, la décentralisation s'inscrive dans la gestion du quotidien des camerounais, ce dans une logique de partage, mieux, de rapprochement de l'action publique au niveau des populations locales. Cette gestion de base devrait alors être au cœur des actions en ce qui concerne l'éducation. Toutefois, comme on venait de le confirmer plus haut avec Lemieux (2001), Daouda, Malam (2007), Fozing (2007) et Otayek (2009), Mgbwa et *al.* (2012), La politique camerounaise de l'éducation est du ressort de l'exécutif ; ici encore, au niveau du gouvernement, les ministères chargés de traduire dans les faits, la politique nationale en matière d'éducation sont entre autres : le ministère de l'éducation de base, des enseignements secondaires, de l'enseignement supérieur. Les autres opérateurs qui interviennent dans ce secteur pour appuyer l'État et l'accompagner dans cette noble tâche sont astreints à l'autorisation du pouvoir exécutif. L'objectif de cette clause est de contrôler et de mieux réglementer le secteur afin de l'épargner de l'appât du gain qui pourrait voir atterrir des entrepreneurs véreux.

Là encore, on peut parler soit de déconcentration pour ce qui est des démembrements desdits ministères dans les CTD. Mais, pour ce qui est des autres acteurs du secteur privé laïc et/ou privé confessionnel, il s'agit d'une dévolution dans la mesure où, l'organisation en matière de statut, de compétences, de financement ainsi que, l'autorité (du secrétariat à l'éducation) est assez peu dépendante des ministères en charge de l'éducation. En effet, comme le confirme Mons (2004), les réformes de décentralisation se sont imposées dans de nombreux pays parce qu'elles répondent à des objectifs variés. L'objectif est alors de couper avec un passé autoritaire symbolisé par une structure centralisée en transférant parfois vers les collectivités locales, des compétences, entre autres, dans le domaine de l'éducation. Ainsi, la décentralisation est perçue, non seulement comme une solution à une centralisation génératrice de lourdeur bureaucratique, mais aussi comme facteur de dynamisme de participation et d'efficacité des systèmes éducatifs.

Une réalité tout autre lorsqu'on se trouve en zone rurale, où les problèmes relatifs à la gestion des ressources occupent une place importante dans les difficultés du système éducatif.

Selon Ndjebakal (2018), les questions ici sont liées à la mise en œuvre des politiques éducatives. Les difficultés ici concernent leur accessibilité, leur insuffisance, leur distribution, leur utilisation, leur faible qualité et leur coût élevé. Des reproches sont également attribués aux outils de gestion et aux instruments de pilotage considérés souvent complexes et peu accessibles et qui le plus souvent, favorisent un climat fonctionnel des établissements scolaires voué à l'échec. Les symptômes sont ainsi traduits sous forme de difficulté de rétention scolaire : arrêt de parcours scolaire des élèves avant l'obtention du diplôme de fin cycle. Ceux qui persistent quant à eux, connaissent trop fréquemment une scolarité irrégulière, l'absentéisme. Le retrait volontiers par les parents qui ne trouvent plus à l'école un moyen de développement, retards scolaires, etc.

Bien que le Cameroun consacre 1,7% de son PIB à l'éducation, et fait partie des pays qui font le plus d'efforts en la matière, le système éducatif camerounais reste confronté à la même problématique d'appropriation des enjeux d'une effectivité de la décentralisation dans les zones rurales. Feuzeu (2021), le rappelle comme une mission d'efforts encore à fournir par la politique éducative de décentralisation au Cameroun.

0.2.2- Position du problème de recherche

Pour Van Zanten (2004), la prise en charge du fonctionnement matériel des établissements a été confiée aux collectivités territoriales dans le cadre de la décentralisation. Du coup, l'organisation et les missions de la hiérarchie pédagogique ont dû être revues. Le rôle des inspecteurs pédagogiques régionaux ne consiste plus seulement à inspecter individuellement les enseignants, mais aussi à conseiller les autorités académiques et les chefs d'établissement. Pour être exhaustif, les questions de qualité qui articulent la décentralisation sont à des fins de couverture scolaire, de formation des enseignants, d'équité du système et des enjeux dans les actions de gestion de l'éducation. En réalité, ces changements en zone rurale rencontrent des obstacles sur le terrain quant à leur application.

Feuzeu (2021), allant dans le même sens soutient que, la mise en œuvre de plusieurs réformes sur le terrain en zone rurale n'a jamais été appliquée ou l'a été sous des formes divergentes, voire contraires aux intentions des réformateurs. Ce qui rappelle la cristallisation de ce mouvement de réforme par la centralisation et les lourdeurs de procédures administratives observées dans ces zones, le manque de cohésion entre les acteurs qui participent au fonctionnement scolaire. Plus encore la gestion centralisée des ressources humaines dont l'incidence négative sur le rendement des enseignants au travail est sans équivoque.

Les difficultés dans l'appropriation du mécanisme de décentralisation avec les dérives décriées de gestion de certaines ressources matérielles (paquet minimum, construction et réhabilitation des infrastructures scolaires) alimentent une certaine ambiguïté et qui renforcent l'émergence des pratiques de retrait des élèves et des enseignants vis-à-vis de l'institution scolaire. Ce qui fait défaut ici, comme le soutient Lemieux (2001), Daouda, Malam (2007), Fozing (2007) et Otayek (2009), Mgbwa et *al.* (2012) c'est la non appropriation des textes sur la décentralisation dans les institutions scolaires de base et qui cristallise l'éducation au niveau rurale sous forme symptomatique de rétention effritée. La théorie constructiviste des problèmes publics, paraît alors meilleure perspective pour penser ce problème. En effet, face aux difficultés de rétention scolaire en zones rurales, les acteurs de la communauté éducatives s'appuient sur un certain nombre de critères et qui justifie leurs actions sur le terrain d'où le questionnement qui guide et organise cette recherche.

0.3- QUESTION DE RECHERCHE

En interrogeant la rétention scolaire à l'éducation de base aux prises avec la décentralisation au Cameroun, le présent mémoire se pose la question de savoir : « *quels sont les facteurs de la décentralisation qui rendent compte de la rétention scolaire dans l'éducation de base en zone rurale ?* ». De manière opérationnelle, la question principale sus-libellée implique trois questions secondaires de recherche qui sont :

Question recherche secondaire 1 : quels sont les facteurs de la qualité de l'éducation qui rendent compte de la rétention scolaire dans l'éducation de base en zone rurale ?

Question recherche secondaire 2 : quelles sont les compétences et les ressources en matière d'éducation totalement transférées aux communes qui rendent compte de la rétention scolaire dans l'éducation de base en zone rurale ?

Question recherche secondaire 3 : quels sont les dispositifs de gestion efficace de l'éducation qui rendent compte de la rétention scolaire dans l'éducation de base en zone rurale ?

0.4- OBJECTIF DE LA RECHERCHE

Dans l'optique de répondre à la question de savoir : « *quels sont les facteurs de la décentralisation qui rendent compte de la rétention scolaire dans l'éducation de base en zone rurale ?* », le présent mémoire se propose d'*analyser les facteurs de la décentralisation qui rendent compte de la rétention scolaire dans l'éducation de base en zone rurale* ». Il s'agit d'un

objectif de recherche principal qui donne lieu à trois objectifs de recherche spécifiques qui sont ceux de savoir :

Objectif de recherche secondaire 1 : identifier les facteurs de la qualité de l'éducation qui rendent compte de la rétention scolaire dans l'éducation de base en zone rurale.

Objectif de recherche secondaire 2 : identifier les compétences et ressources en matière d'éducation totalement transférées aux communes qui rendent compte de la rétention scolaire dans l'éducation de base en zone rurale.

Objectif de recherche secondaire 3 : identifier les dispositifs de gestion efficace de l'éducation qui rendent compte de la rétention scolaire dans l'éducation de base en zone rurale.

0.5- ORIGINALITE ET PERTINENCE DE LA RECHERCHE

0.5.1- Originalité de la recherche

L'Unesco (2014) parle des zones rurales comme des « oubliées de l'éducation. » en raison des difficultés qui ne favorisent guère l'épanouissement du processus enseignement/apprentissage. La situation est d'autant plus complexe que ces localités sont caractérisées par leur éloignement, leur enclavement et le sous-développement. La question de la décentralisation de l'éducation, plus précisément de l'éducation de base en zone rurale est une préoccupation assez importante pour l'atteinte des objectifs durables de développement, mais surtout d'éducation de qualité. C'est-à-dire, celle-là qui non seulement vise l'équité et l'inclusion, mais également qui aide les élèves à réussir leur apprentissage, à intégrer les enjeux du monde, à porter les valeurs humanistes, à prôner le dialogue, à agir de manière proactive en faveur du Développement Durable (Feuzeu, 2021). Les bienfaits attendus de la mise en œuvre effective de la décentralisation étant pour l'essentiel constitués du transfert total des compétences et des ressources en matière d'éducation aux collectivités territoriales décentralisées pour la mise en œuvre des politiques éducatives locales semble ne pas être jusqu'ici une réalité du terrain dans ces zones. Conséquence, élèves et enseignants vident les lieux. Pour ceux qui restent finir le parcours d'un cycle sanctionné par un diplôme de fin de parcours est très peu : la rétention scolaire subit des coups.

Face à la croissance exponentielle dans ces milieux de ce processus dangereux pour la survie du système éducatif, il est important de penser des actions d'intervention sur le terrain plus élaborées. C'est-à-dire un système de pensées et d'actions qui doit modeler les conduites des communautés éducatives. L'originalité de cette étude tient donc du fait qu'elle permet

d'aborder dans le champ de l'intervention, action communautaire, un élément déterminant de la décentralisation de l'éducation dans les zones rurales : l'action publique de gestion sur le terrain par les administrations décentralisées des ressources favorables à une éducation de qualité. Une prérogative qui impose qu'il ait collaboration entre les CTD et les administrations déconcentrées de l'éducation. Ce qui va permettre de justifier la décentralisation dans ces zones « *oubliées de l'éducation.* » L'Unesco (2014)

0.5.2- Pertinence de la recherche

D'après Gauthier (2009), un thème de recherche trouve sa pertinence lorsqu'il s'inscrit dans les valeurs de la société. Le fait de choisir « *la décentralisation de l'éducation et rétention scolaire en éducation de base dans la commune rurale de Mvangan* » comme sujet de recherche peut répondre non seulement à des préoccupations personnelles du chercheur, mais aussi à celles de la société. Gauthier (2009) précise que, la pertinence sociale d'une recherche s'établit en montrant comment elle apporte une réponse à certains problèmes des praticiens et des décideurs sociaux. Ainsi, en intervention, le terme d'une recherche est d'autant plus pertinent lorsqu'il s'insère dans les préoccupations des praticiens et des décideurs concernés par l'intervention. La pertinence sociale sera donc établie en montrant comment la recherche peut répondre aux préoccupations des praticiens et des décideurs concernés par le sujet de recherche.

La continuité du service public enjoint les administrations déconcentrées de l'éducation à remplir leur cahier de charge qui dans le contexte de la décentralisation possède des facteurs non négligeables tels que la discipline, la motivation des acteurs, la rigueur dans le travail, la qualité de l'environnement de travail, le respect des effectifs, le suivi des apprenants, la saine émulation et la bonne gestion des ressources mises au service de l'éducation. Ce qui permet de rehausser les standards sur les missions de l'école qui consistent à former le sujet par des efforts de socialisation. Cependant sur le terrain, dans les zones rurales, cette évidence peine encore à s'observer, processus qui semble ne pas favoriser la rétention des élèves et enseignants dans ces zones. C'est toute la politique éducative qui est mise en mal ou disons-le en échec. De ce fait sur le plan social, la présente étude loue à la responsabilité de l'administration centrale, des Collectivités Territoriales Décentralisées ainsi qu'aux administrations déconcentrées de l'éducation à effectuer les reformes d'action de mise en application du code de décentralisation dans le secteur de l'éducation en zones rurales.

En outre, et toujours sur le plan social, elle permet de dénoncer les nombreux problèmes sur les insuffisances d'atteinte des objectifs d'une éducation de qualité. Cette réalité

est encore plus exacerbée par l'enclavement de ces zones, et le caractère délabré des services sociaux de base devant favoriser la rétention scolaire.

0.6- LIMITES DE LA RECHERCHE

Pour mener à bien le présent mémoire sur : « *décentralisation de l'éducation et rétention scolaire dans l'éducation de base dans la commune rurale de Mvangan* », il nous semble important de procéder à une limitation aussi bien empirique que conceptuelle de la thématique. C'est la tâche à laquelle se consacre la présente articulation qui commence par la limite empirique et s'achève par la présentation synthétique des concepts clés de la recherche.

0.6.1- Limite empirique

La Commune d'Arrondissement de Mvangan dans la région du Sud Cameroun constitue la zone géographique du déroulement de la présente recherche. C'est une zone enclavée, sous-développée mais dotée d'une richesse forestière et frontalière au Congo. Il apparaît que malgré ces richesses forestières, la commune ne parvient pas à gérer efficacement les ressources éducatives. Ce qui explique la baisse de la qualité de l'éducation et augmente la rétention scolaire, donc la motivation des élèves à rester à l'école. Bien plus, la non appropriation des textes sur la décentralisation ou le manque de formation des acteurs locaux à la gestion du système éducatif, nuit à la mise en œuvre des programmes éducatifs et à la rétention scolaire.

0.6.2- Limite conceptuelle

0.6.2.1- Rétention scolaire

Selon Galand et Hospel (2015), il existe une diversité de facteurs associés à la rétention scolaire et rares sont les travaux qui proposent l'ensemble des catégories de facteurs y associés. Dans une perspective relativement intégrative, Galand (2004) ; Janosz et al. (1997) convergent pour souligner l'effet prépondérant de l'expérience scolaire sur la rétention /décrochage. À cet effet, la rétention scolaire est parfois définie comme un statut. Ce qui suppose la situation d'un élève qui ne répond plus aux critères de fréquentation scolaire ou de délivrance d'un diplôme. Dans d'autres cas, le décrochage est défini comme un événement c'est-à-dire le moment où l'élève abandonne l'école. D'autres fois encore, le retention scolaire apparaît comme un processus évolutif de désengagement progressif de l'école. Bon nombre d'études à l'instar de Alexander, Entwisle, et Horsey (1997) ; Janosz, Archambault, Pagani, et Morizot (2008) ;

Sweeten, Bushway, et Paternoster (2009) semblent se rallier à la définition de la rétention comme l'étape finale d'un processus graduel, qui commence souvent tôt dans la scolarité, où désavantages sociaux, difficultés psychologiques, échecs et problèmes de discipline à l'école s'entremêlent et se renforcent mutuellement, et au cours duquel des élèves perdent l'intérêt et le sens de la scolarité.

La rétention scolaire n'est pas à concevoir comme un événement soudain et isolé, mais comme une étape précédée de signes avant-coureurs d'intensité variable. Dans le processus de désengagement qu'implique la rétention scolaire, plutôt que de se focaliser sur les élèves qui ont déjà abandonné l'école, le choix de la présente étude est de s'intéresser aux élèves encore présents à l'école mais qui se trouvent en situation de risque de décrochage en raison de leur absentéisme répété, leur attitude positive à l'égard du décrochage et leur intention d'abandonner l'école. Il s'agit en quelque sorte d'investiguer l'étape qui précède celle de l'abandon scolaire, les caractéristiques constituant des facteurs proximaux de la rétention scolaire. En clair, la situation de ces élèves semble intéressante à étudier à plus d'un titre. Leurs attitudes et comportements, même s'ils continuent à fréquenter l'école, il est fort probable qu'ils ne profitent pas pleinement des opportunités d'apprentissage qui y sont proposées. De plus, ils constituent selon Galand et Hospel (2015), une source d'insatisfaction pour les enseignants et mobilisent l'énergie des équipes éducatives.

0.6.2.2- Politiques éducatives

La notion de politiques éducatives (très souvent au pluriel) occupe une place centrale dans tout système d'enseignement car, ce sont les politiques éducatives qui définissent les conditions d'existence et de fonctionnement de ce dernier. Elle met en exergue les buts avoués de tout système éducatif. Selon Ntebe Bomba (2001), les politiques éducatives disent ou plus exactement reposent sur beaucoup de non-dits, la façon dont une société se pense elle-même, se veut, se projette dans l'avenir. Elles expriment donc aussi les rapports de force dans une société, la domination socio-économique, mais également la domination symbolique et culturelle » (p. 111). De cette conception, il est donné de penser que les politiques éducatives se présentent comme vecteurs de la philosophie, de la vision du monde d'un peuple. Pour ce qui est du Cameroun, la loi n°98/004 du 14 avril 1998 portant organisation de l'éducation se présente comme la cheville ouvrière des politiques éducatives nationales.

Selon Rey (2017), la notion de politique éducative désigne les activités éducatives qui dépassent les actions complémentaires endossées à l'administration scolaire. Ce qui suggère un

modèle politique de décentralisation de l'administration scolaire dans une politique éducative définie par le pouvoir central pour l'adhésion à un projet éducatif co-construit entre plusieurs acteurs de la chaîne éducative. Dans ce sens, les politiques éducatives en zone rurale ne désignent pas uniquement les actions menées par la collectivité territoriale mais aussi celles qui sont impulsées par l'ensemble de la chaîne administrative de l'éducation nationale. Au Cameroun, les collectivités territoriales font progressivement preuve d'entrepreneuriat éducatif en utilisant la gamme d'opportunités officiellement existante. En effet, de nombreux dispositifs cofinancés par l'Etat central, les collectivités et des organismes publics sont progressivement mis sur pied au cours de ces dernières années servant de cadre de partenariat en vue de bâtir des projets éducatifs locaux via des contrats éducatifs d'accompagnement.

0.6.2.3- Administration scolaire à l'enseignement de base

Au regard du décret n°2012/268 du 11 juin 2012 portant organisation du Ministère de l'éducation de base au Cameroun, l'administration scolaire au niveau central est organisée en secrétariat général ; la direction de l'enseignement maternel et primaire ; la direction du suivi de l'enseignement privé de base ; la direction de l'alphabétisation, de l'éducation de base non formelle et de la promotion des langues nationales ; la direction des examens, des concours et de la certification ; la direction de la santé, du sport et des activités post et périscolaires ; la direction des ressources humaines ; la direction des ressources financières et matérielles ; la direction de la planification, des projets et de la coopération. Un dispositif administratif qui n'empêche pas Tchameni Ngamo (2011) de relever que le système d'éducation camerounais est durement éprouvé par la carence en outils et méthodes diversifiés d'enseignement : manque chronique de matériel didactique, méthodologies inadaptées au grand nombre d'élèves à former, manque d'autonomie des élèves pour la résolution des problèmes, inadéquation de la formation par rapport aux exigences du marché de l'emploi et insuffisance de la formation des enseignants.

L'administration scolaire à l'enseignement de base suppose une supervision des tâches administratives, un bon fonctionnement de l'organisation et de la gestion des installations et du personnel dans une école maternelle ou primaire. Les tâches qui incombent à l'administration scolaire peuvent varier en fonction de la taille et du type d'école (publique ou privée). De manière classique, parler de l'administration scolaire renvoie à la gestion du budget, de la logistique et des événements ou les réunions ; la gestion de l'organisation, tenue des registres et établissements de rapports ; le développement et la gestion des programmes éducatifs ; la

gestion des conflits et autres problèmes ; la communication avec les parents, les organismes de réglementation et le public. Un ensemble de tâches qui semble intimement liées à l'implémentation effective de la politique de décentralisation.

0.6.2.4- *Efficacité du système scolaire*

D'après Legendre (1993, p. 476), l'efficacité se définit comme le degré de réalisation des objectifs d'un programme, traduit par le rapport entre le résultat obtenu et les résultats visés. L'efficacité se traduit toujours au niveau global ou alors plus macroscopique. Dans le domaine de l'éducation, elle s'intéresse principalement aux systèmes et aux sous-systèmes éducatifs et dans le cadre de notre étude au sous-système scolaire en zone rurale. Pour les experts de la banque mondiale, l'efficacité est fonction des relations entre les facteurs (inputs) et produits (outputs). Psacharopoulos et Woodhall (1988), une telle définition ne permet cependant pas de différencier efficacité et rendement. Le modèle d'analyse de l'efficacité de Ketele (1989) intègre les dépenses réelles dans le rendement.

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

**CHAPITRE 1 : RÉTENTION SCOLAIRE COMME
INDICATEUR DE L'EFFICACITÉ DES POLITIQUES**

1.1- LA RÉTENTION SCOLAIRE, UN PHENOMENE COMPLEXE

Dans un contexte de massification de l'enseignement et de difficultés d'insertion sur les marchés du travail, la rétention scolaire est selon Bruno et al. (2017), un problème majeur de tous les systèmes scolaires et particulièrement pour les populations possédant un faible niveau de qualification sociale. En effet, la lutte et la prévention contre la rétention scolaire ont été progressivement présentées comme des enjeux prioritaires de politique publique en termes d'éducation. Ce qui justifie que les chiffres concernant la rétention scolaire constituent aujourd'hui un indicateur pour le pilotage des actions entreprises dans le cadre des politiques publiques de manière générale et des politiques éducatives de manière spécifique. Il est difficile de repérer, parmi la multitude de facteurs de risque de la rétention scolaire, ceux qui opèrent de manière significative, directement ou indirectement, car ces facteurs sont interdépendants et liés entre eux.

1.1.1- Emergence du concept

Pour Bruno et al. (2017), la rétention scolaire n'est pas un phénomène nouveau, mais demeurait peu visible tant que le marché du travail absorbait une main-d'œuvre peu qualifiée. Jusqu'à la fin des années 1970, le marché du travail absorbait environ 200 000 jeunes non qualifiés, sortis prématurément du système scolaire. Dans les années 1960 et 1970, les pays anglo-saxons furent les premiers à présenter une vision structurelle de la rétention scolaire, définie par les « taux d'inachèvement » calculant le rapport entre les élèves de bas rendement scolaire et les taux moyens de rendement ainsi que les abandons précoces. Le différentiel se trouvait alors expliqué selon Coleman et al. (1966) par la privation socio-culturelle et la marginalité socio-économique. À la fin des années 1970, une vision élargie de la rétention scolaire aboutit à une conception émergente, dans un contexte scolaire et extra-scolaire de malaise de la jeunesse, de carence de régulation et de socialisation. On constate à cette époque un début de prise en compte de ceux qui se maintiennent dans le système de manière irrégulière, et qui présentent des carences de motivations et de compétences. Des modèles systémiques, basés sur les facteurs socio-culturels, socio-économiques, scolaires, personnels sont alors conçus dans le but de garantir à l'école une meilleure capacité d'achèvement.

La tendance de fond des politiques publiques en matière éducative a été de donner la priorité à l'ouverture de l'école au plus grand nombre, favorisant l'accueil de nouveaux publics, par la création de nouvelles filières et de dispositifs de lutte contre l'échec scolaire. Aussi, au-delà de la question de l'absentéisme, l'école est appelée à prendre en compte la question de

l'insertion professionnelle et de son accompagnement. Un objectif qui prend une part de plus en plus importante dans les pratiques scolaires, et est devenu un enjeu majeur de transformation de tout système d'enseignement. Au Cameroun par exemple, l'école publique a dû s'adapter aux nouvelles écoles privées et accompagner les jeunes en difficulté, en particulier par les formations en alternance et les dispositifs d'insertion. C'est ainsi qu'avec la loi d'orientation scolaire, l'enseignement primaire est appelé à conserver et à prendre en charge les jeunes voués à une sortie précoce du circuit scolaire. Ce qui entraîne une redéfinition des modes d'intervention dans et hors de l'école.

Depuis les années 1990, le terme « *décrochage scolaire* » a peu à peu remplacé celui d'échec *scolaire* » dans les discours institutionnels. Un glissement sémantique semble révéler selon Geay (2003) une volonté de la part des instances de pilotage d'articuler le « *dedans* » et le « *dehors* » de l'école. C'est ainsi que face à des problématiques de plus en plus pressantes de restauration de la cohésion sociale et de contention de la violence, la rétention scolaire apparaît comme la part visible de préoccupations débordant le cadre strictement scolaire qui est devenu depuis lors d'autant plus perceptible dans les pays industrialisés en Europe occidentale, en Amérique du Nord et en Afrique.

Si la population concernée par le décrochage scolaire est aujourd'hui nettement moins nombreuse que dans les années 1970, pour Marcotte et al. (2012), les conséquences de la rétention scolaire apparaissent de plus en plus problématiques dans la mesure où l'éducation est progressivement érigée comme un élément central du bien-être individuel et collectif, et le diplôme comme un passeport pour l'emploi. Aussi, le coût de la rétention scolaire est régulièrement avancé pour justifier la mise en œuvre des politiques publiques, qu'elles soient financières ou sociales. Le décrochage scolaire est donc identifié comme « *une maladie nosocomiale de l'école* » (Bruno et al., 2017) qu'il convient de combattre.

1.1.2- Rétention scolaire comme cumul de facteurs de risque

Selon Fortin et al. (2004), la rétention scolaire est corrélée à un cumul de facteurs d'ordre personnel, familial et scolaire. En effet, la rétention scolaire ne constitue pas un phénomène soudain et brutal, mais elle est l'aboutissement d'un processus sur le long terme, pouvant parfois même trouver son origine dès le plus jeune âge et l'enseignement préscolaire. Ce qui invite à s'interroger sur les facteurs de risque qui peuvent, au cours de ce processus, influencer le décrochage. Rumberger (1995) et Rumberger, Lim (2008) distinguent deux axes principaux dans l'analyse des facteurs de risque de la rétention scolaire : l'axe des

caractéristiques personnelles des élèves, et celui des caractéristiques institutionnelles (comprenant les facteurs liés à l'école, aux familles ainsi qu'aux communautés d'appartenance des élèves). Parmi les facteurs de risque personnels, le genre apparaît comme discriminant dans de nombreuses études, les garçons étant en général plus exposés à la rétention scolaire que les filles.

Pour Sinclair et Fraser (2002), les filles ont en général une perception du climat scolaire plus positive que les garçons et elles semblent tisser davantage de liens au sein de l'école, tant avec les pairs qu'avec les enseignants. En clair, les facteurs de risque principaux diffèrent donc pour les filles et pour les garçons : les premières sont exposées aux problèmes de comportement, au faible engagement scolaire, ainsi qu'aux médiocres résultats scolaires, alors que les seconds subissent plutôt les effets des dysfonctionnements familiaux et des attitudes négatives envers les enseignants. Aussi, les études de Cairns et al. (1989), Hickman et al. (2008), Jimerson et al. (2002) pointent les difficultés comportementales précoces comme des signes annonciateurs de faibles résultats scolaires, et donc de rétention scolaire. Le manque de motivation et un faible sentiment d'auto-détermination (Vallerand et al. 1997) ainsi qu'un faible intérêt pour l'école et les études constituent également, selon Janosz et al. (2008) et Hickman et al. (2008), un élément de fragilité prédisposant à l'abandon dès les premières difficultés.

Mais on pointe dès à présent les écueils auxquels sont confrontées ces études relatives aux facteurs de risque : les effets croisés et multiples de ces facteurs. En l'occurrence, ces signes dépressifs, associés à des problèmes comportementaux, sont présentés comme des éléments impactant la performance scolaire, sans pouvoir démêler l'effet en retour de ces performances scolaires sur l'état dépressif de l'adolescent. Ainsi, les faibles résultats scolaires apparaissent comme l'élément principal de la rétention scolaire. Toutefois pour Bruno et al. (2017), il est difficile d'isoler ce dernier des caractéristiques institutionnelles repérées par la communauté scientifique, notamment du contexte familial de l'élève, lui aussi identifié comme facteur de risque de rétention par Battin-Pearson et al. (2000). Les relations entre les parents et leurs enfants apparaissent déterminantes dans le parcours des jeunes potentiellement décrocheurs à travers le manque de cohésion entre les membres de la famille comme potentiellement fragilisant pour les apprenants. Aussi, la structure familiale est pointée de la sorte comme un facteur de risque. Par exemple, les enfants de familles monoparentales ou recomposées apparaissent comme plus exposés à la rétention scolaire. Le niveau d'études des parents (en particulier celui de la mère) entre également en jeu.

Le risque de rétention scolaire semble associé à d'autres caractéristiques dont les difficultés socio-économiques. En effet, l'appartenance à une communauté ethnique minoritaire n'apparaît pas en soi comme facteur de risque, mais celle-ci étant souvent associée à un niveau socio-économique faible. Les jeunes issus de ces minorités sont davantage exposés que les autres. Fortin et al. (2013) soulignent d'ailleurs une corrélation significative entre l'appartenance à un milieu socio-culturel défavorisé et des relations parents-enfants peu développées, montrant à cette occasion qu'isoler différentes catégories de facteurs de risques s'avère difficile. En effet, si les études descriptives ont le mérite de révéler un tableau assez précis des élèves présentant un risque de rétention afin d'aider les professionnels à les identifier, elles ne peuvent déterminer la part des éléments externes à l'école, tels que ceux pointés ici, de ceux qui relèvent des dispositifs scolaires eux-mêmes.

Selon Lee et Burkam (2003), l'environnement scolaire global semble jouer un rôle dans le risque de rétention scolaire surtout lorsque l'école n'offre pas aux élèves un cadre clair, structuré et cohérent ou encore lorsque le contexte scolaire est dégradé. Dans ce sens, Cossette et al. (2019) tout comme Fortin et al. (2006) soulignent que les jeunes à risque de rétention perçoivent la classe comme un milieu peu organisé. Leurs relations négatives avec les enseignants ont de fortes conséquences sur leur séjour à l'école et ressentent très souvent un anonymat dans l'établissement en se percevant comme invisibles et isolés.

1.1.3- Rétention scolaire, un indicateur de performance

Pour Colombo et al., (2014), la rétention scolaire est actuellement perçue comme un indicateur principal du niveau d'équité des systèmes éducatifs et par voie de conséquence un outil de mesure des politiques éducatives malgré les limites apparentes. Les différents systèmes nationaux sont supposés converger vers une diminution des taux de rétention scolaire. Le niveau de rétention scolaire est utilisé pour mesurer les performances des établissements scolaires même s'il faut souligner que ceux qui affichent les meilleurs résultats au regard des taux de diplomation ne sont pas nécessairement ceux qui réussissent à réduire le décrochage.

Bon nombre d'établissements peuvent être amenés à conduire une politique dissuasive. En encourageant les élèves à se tourner vers des formations non diplômantes ou même à changer d'école. Ce qui permet de ne pas les comptabiliser dans les statistiques concernant les résultats aux évaluations ou les taux de diplomation. Ainsi, touche-t-on du doigt les limites et les possibles effets pervers de chiffres ou de courbes qui réduisent de la sorte la réalité de l'abandon et de la persévérance scolaire.

Une prise en compte progressive de la complexité de la rétention scolaire et l'importance qui lui est accordée dans un contexte de massification de l'enseignement, apparaît nécessaire de caractériser les politiques éducatives dans le but d'orienter les politiques publiques. En réponse à la commande de rapports officiels ou d'appels d'offres, de nombreuses équipes de recherche se sont polarisées sur l'analyse de la rétention scolaire du point de vue des élèves et sur les facteurs de risque auxquels les élèves sont exposés.

1.2- CARACTERISTIQUES DES ETABLISSEMENTS ASSOCIES A LA RETENTION SCOLAIRE

Si jusqu'au début des années 2000 la perspective d'analyse qui prédominait était centrée sur les individus et visait à déterminer dans quelle mesure les trajectoires professionnelles des enseignants étaient conditionnées par une série de facteurs individuels (sexe, ancienneté, discipline enseignée, etc.), depuis quelques années, elle a connu une inflexion significative au profit d'une approche qui considère aussi les caractéristiques des organisations et de l'environnement de travail. En effet, le spectre des variables mobilisées pour expliquer la rétention scolaire s'est dès lors enrichie, alliant les composantes sociales, ethnique et scolaire; les composantes organisationnelles et l'organisation du travail en milieu scolaire.

1.2.1- Composante sociale, ethnique et scolaire

Pour Lothaire et al. (2012), les caractéristiques sociodémographiques propres à la population scolaire d'un établissement donné influencent les conditions de travail et prédisent une part importante des variations relatives à la rétention scolaire. En effet, bon nombre d'établissements accueillant une large proportion d'élèves socio économiquement défavorisés, issus de minorités ethniques et/ou présentant en moyenne des difficultés importantes d'apprentissage sont davantage sujets à des taux de rétention scolaire. Ce qui implique très souvent deux niveaux de conséquence. D'une part, un taux élevé de réussite des élèves influence significativement et positivement la stabilité du membre du personnel et, d'autre part le personnel enseignant en zone rurale est davantage enclin à quitter l'établissement voire la profession lorsque l'établissement accueille une proportion importante d'élèves issus de minorités ethniques. C'est ainsi que sur la base d'une recherche portant sur les enseignants du primaire, Léger et al., (2016) relève que la vitesse moyenne de rotation dans un système scolaire donné varie fortement selon le type social de l'établissement.

Aussi, les compétences et les qualifications des enseignants semblent liées aux attributs ethniques, économiques et scolaires qui caractérisent les élèves d'un établissement donné. Dans ce sens, Lankford et al. (2002) montrent que les élèves issus par exemple des déplacements internes ou même d'exode rural ; socioéconomiquement défavorisés ou présentant des difficultés scolaires, sont souvent confiés à des individus moins qualifiés voire non qualifiés pour l'enseignement de la matière qui leur est attribuée par rapport aux habitudes scolaires des apprenants. Ce qui n'est pas sans conséquence et engendre des disparités importantes entre écoles en termes de qualité de l'enseignement. Le même ordre d'idées est développé par Bonesronning et al. (2005) partant de l'exploitation d'une base de données administratives qui fournit des informations pour les enseignants professant dans l'enseignement primaire en milieu rural où le personnel pleinement qualifié marque une préférence pour travailler avec des enfants ou des adolescents non issus de minorités ethniques et ne présentant pas de besoins spécifiques.

La tendance inverse à la pensée de Bonesronning et al. (2005) semble s'observer dans l'enseignement primaire en milieu urbain où les enseignants d'origine sociale et ethnique différente se maintiennent davantage au sein d'écoles scolarisant de nombreux élèves. D'ailleurs, dans un autre contexte, McCall (1974) souligne que le personnel afro-américain ou hispano-américain marque une préférence pour professer au sein d'établissements scolaires accueillant une proportion importante d'élèves issus de l'immigration, souvent socio-économiquement défavorisés, et que leur propension à demander un changement d'affectation pour un établissement scolaire plus aisé est moindre.

1.2.2- Composante organisationnelle

Pour Lothaire et al. (2012), « *les établissements scolaires ne sont pas seulement victimes des tendances démographiques et des caractéristiques de leur public. Les caractéristiques et les pratiques organisationnelles développées en leur sein sont également associées à la mobilité professionnelle de leur personnel* ». En effet, la littérature laisse apparaître qu'un ensemble de facteurs différencient les établissements scolaires et influencent, de manière directe ou indirecte, les choix de carrière posés par les enseignants. À ce titre, Johnson et al. (2005) montrent que les établissements caractérisés par certaines formes de leadership et prônant le développement d'un travail collégial entre l'ensemble des membres du personnel attirent davantage les enseignants et limitent la rétention scolaire dans son fonctionnement.

Les réflexions de Leithwood et Poplin (1992) adossées au paradigme du leadership transformationnel, promouvant l'instauration et le maintien d'un travail collectif, le développement professionnel du personnel et la résolution des problèmes rencontrés mettent l'accent sur les capacités de la direction à soutenir et à épauler les membres du personnel. Aussi, Somech et al. (2007) mettent l'accent sur l'importance du développement d'un processus de « *teacher empowerment* » qui est un processus selon lequel « *les enseignants développent des compétences destinées à influencer leur évolution et à résoudre les problèmes qu'ils rencontrent* » en bénéficiant d'une autonomie dans le travail tant au niveau de la classe que de l'école (Short et al., 1994). En effet, la valorisation de l'autonomie des enseignants dans leur travail et de leur participation aux prises de décision relatives à l'établissement tend à diminuer le taux de rétention scolaire.

La direction peut jouer un rôle dans l'épanouissement professionnel des enseignants en les soutenant dans l'exercice de leurs fonctions. En effet, une assistance et une communication destinée à traiter les problèmes pédagogiques, de discipline, de curriculum ou d'ajustement vis-à-vis du milieu scolaire diminuent les taux de migration (comme le « *phénomène Canada* ») et d'attrition des enseignants et plus particulièrement de ceux qui débutent dans la profession (Ingersoll, 2001). De manière générale, la mise en place d'un travail collectif entre le personnel enseignant, auxiliaire et administratif constitue un facteur susceptible de contribuer au bon fonctionnement de l'établissement. Allensworth et al. (2020) se proposent dans ce sens d'analyser la mobilité enseignante au sein des écoles publiques et mettent en évidence qu'alors que les conflits internes ont un impact négatif sur la stabilité du personnel, la manifestation d'une solidarité provoque l'effet inverse en influençant positivement l'ambiance de travail et en incitant les différents corps professionnels à collaborer.

Il y a toutefois les résultats d'une récente recherche menée en Belgique francophone qui nuance quelque peu l'analyse des effets de la collaboration entre enseignants. Il s'agit d'une étude menée par Devos et al. (2012) qui montre que l'intensité des échanges entre collègues n'a pas systématiquement une influence positive sur les enseignants. La variable de référence étant ici le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants. En effet, les enseignants débutants par exemple rencontrant de nombreuses difficultés dans leur travail vont se sentir moins efficaces dans un environnement caractérisé par de nombreuses interactions avec les collègues. Ce qui s'explique probablement par le fait que les échanges entre enseignants contribuent également à rendre plus visibles les faiblesses de chacun et que celles-ci ne pourront être dépassées que si ce même environnement propose réellement un soutien pour surmonter ces difficultés.

1.2.3- L'organisation du travail

Pour l'enseignant passant la majeure partie du temps dédié à sa vie professionnelle au sein de la classe, les relations entretenues avec les élèves occupent une place primordiale dans son épanouissement professionnel. En effet, la présence d'un climat favorable entre l'enseignant et les élèves dont il a la charge constitue un élément influençant les taux de migration et d'attrition du personnel. Or, suite à la massification de l'enseignement, le public scolaire est devenu plus hétérogène et plus « difficile ». Ce qui fait dire à Maroy et Cattonar (2002 :45) *« les conditions sociales et culturelles qui favorisaient auparavant la participation et l'écoute des élèves, et encourageaient un rapport positif au savoir ne sont plus données a priori par le contexte familial et social des élèves »*.

Si l'intensité de cette hétérogénéité est variable selon les établissements d'enseignement, une culture juvénile se développe en tension avec les normes et les pratiques véhiculées par l'institution scolaire. Ce qui est à l'origine d'un sentiment de distance tant sociale que culturelle avec les enseignants dont la culture de référence reste attachée au modèle antérieur. Au Cameroun par exemple, certains auteurs considèrent que cette distance s'est progressivement exacerbée avec les tendances au recrutement social du corps des instituteurs. Dans ce sens, un comportement problématique de certains jeunes envers leur scolarité conditionne la nature du travail à fournir par l'enseignant et influe fortement sur sa satisfaction, son engagement, sa motivation et, corollairement, son intention de se maintenir au sein de l'établissement voire de la profession.

Pour Ladd (2011), les caractéristiques comportementales et scolaires propres aux élèves influencent la stabilité professionnelle par l'intermédiaire de deux mécanismes principaux. Il s'agit d'une part des élèves manifestant un manque de respect, une absence de discipline et/ou un désintéressement pour la matière enseignée qui sont susceptibles de mettre le membre du personnel dans une situation inconfortable l'empêchant de s'épanouir professionnellement sur le long terme. D'autre part, la prise en charge d'enfants ou de jeunes affichant des lacunes importantes en termes d'apprentissage peut engendrer un sentiment d'inefficacité conduisant à la rétention scolaire. En clair, le personnel qui professe dans un établissement au sein duquel le retard moyen par élève est plus important s'accoutume davantage à la complexité de sa fonction et témoigne d'un contentement plus élevé face à des difficultés similaires. Surtout qu'une partie des jeunes enseignants considère que les établissements qualifiés de « difficiles » peuvent constituer des laboratoires permettant

d'apprendre à maîtriser toutes les dimensions de la profession et ne cherche pas à les fuir de manière précipitée.

Dans l'enseignement primaire, l'on relève des normes et des dispositifs de redevabilité particulièrement exigeants envers les établissements scolaires, allant même jusqu'à la menace de fermeture de l'établissement qui aurait sous-performé durant quelques années consécutives. On peut ainsi imaginer l'influence de tels dispositifs sur les enseignants travaillant avec des élèves dont les résultats sont largement inférieurs aux moyennes générales. Les analyses de Maroy et Cattonar (2002) ainsi que celles de Pochard (2008) laissent par contre apparaître une pression beaucoup moins forte sur les enseignants et des références moins marquées aux performances des écoles. Ce qui permet probablement de comprendre pourquoi le rapport à ce type d'établissements y est vécu de manière différente.

Indépendamment du leadership manifesté par la direction et du climat relationnel présent à l'enseignement de base, les conditions pratiques de travail semblent influencer la stabilité professionnelle de l'enseignant. En effet, les ressources disponibles aussi bien financières que matérielles constituent un facteur ayant un impact sur la volonté de maintien au sein de l'établissement. En clair, un équipement inadéquat pour dispenser un enseignement de qualité ou un accès insuffisant aux ressources jugées nécessaires peuvent mener le personnel enseignant à ne pas se sentir pris en considération par la direction ou l'administration scolaire et à s'estimer moins compétent qu'il ne le souhaiterait.

Pour Lothaire et al. (2012), la charge de travail imputée et la répartition des heures de cours conditionnent les choix de carrière pour un travail donné. Elle serait à l'origine de 40 % des demandes de changement de carrière et constituent le premier motif de transfert d'un établissement à un autre. C'est ainsi que les enseignants qui se voient confier des matières qui dépassent leur formation initiale, qui sont amenés à enseigner des cours multiples à différents niveaux d'éducation ou qui subissent des horaires inconfortables les astreignant à commencer tôt et à terminer tard tout en ayant plusieurs heures inoccupées au cours de la journée, seront davantage enclins à changer d'école voire à quitter la profession. L'on peut attirer l'attention sur le poids majeur des conditions d'emploi face au risque d'abandon du métier par les enseignants novices. En effet, trois caractéristiques liées aux conditions d'emploi apparaissent comme fortement associées au risque de sortie précoce du métier. Il s'agit du nombre de mois de travail lors de la première année d'exercice, du pourcentage de temps de travail lors de cette même année et du moment du premier recrutement. C'est ainsi que les enseignants ne disposant

pas d'un emploi à temps plein, connaissant des périodes d'absence d'emploi entre deux périodes de travail ou ayant été recrutés plusieurs mois après le début de l'année scolaire sont de loin les plus susceptibles d'abandonner rapidement le métier.

1.3- PARCOURS SCOLAIRE AU PRIMAIRE

Parmi les nombreux parcours que les individus auront à vivre au cours de leur évolution, celui qui mène l'enfant au statut d'élève semble particulièrement déterminant. L'école a un rôle important à jouer dans ce processus. Pour Ladd (2003), le cheminement dans ce processus dépend entièrement de ce qu'aura à proposer l'école à tels point que si son contenu est favorable, l'enfant aura tendance à promouvoir des attitudes et des sentiments positifs. À contrario le développement des attitudes mitigées ou négatives sous le mode de décrochage scolaire en dépend également. Trois axes d'analyse permettent de décrire ce processus parmi lesquels les transactions entre l'individu et l'institution, le rapport temps entre expériences scolaires et expériences extrascolaires (incluant les conditions de vie, les héritages intellectuels et culturels, les relations de sociabilité), enfin l'entrée à l'école comme transition.

1.3.1- Transactions individu-institution

Les travaux sur la rupture précoce de scolarité ont largement démontré comment différents facteurs sociaux produisaient une différenciation de l'accès aux ressources éducatives. Certains d'entre eux relèvent des dispositions symboliques ou culturelles, d'autres des conditions de vie du sujet. Fallis et Opatow (2003, p. 22) le rappelle ainsi :

La décision de poursuivre des études ou de ne pas les poursuivre, le choix de la filière d'études, voire de programme, sont influencés par les héritages culturels, les acquis culturels et cognitifs ainsi que les conditions de vie. Le regard que les individus portent sur l'organisation scolaire est déterminant.

Ce qui permet de comprendre que les cheminements scolaires sont le résultat de la transaction qui s'opère entre l'élève et l'institution scolaire. Les structures et l'organisation des établissements pèsent lourd dans le déroulement de ceux-ci, car elles limitent, ne serait-ce que par les exigences formelles et informelles d'entrée, les probabilités d'accès et les horizons envisageables par les élèves dans leur orientation. Fallis et Opatow (2003) relèvent à ce propos un ensemble de dimensions constitutives de l'institution scolaire, et qui influencent d'une manière ou d'une autre le processus de rétention des apprenants. Parmi ceux-ci on peut citer : la compétition scolaire, le régime pédagogique ou d'encadrement, le traitement de l'indiscipline à l'école, le conseil supérieur de l'éducation qu'on résume sous forme de politique éducative.

Il faut dès lors être attentif à la manière dont les acteurs individuels et collectifs combinent les différentes logiques de l'action qui structurent le monde scolaire.

La compréhension des parcours scolaires est également à comprendre dans la dynamique qui s'installe entre le sens que l'apprenant accorde à son vécu scolaire, son engagement dans les études et les composantes objectives de ce cheminement. Cette dynamique se manifeste au premier chef, dans la croyance au jeu éducatif que les élèves au travers de leur discours peuvent exprimer dès leurs premières années de classe. Les rapports institutionnels entre les élèves et l'organisation des établissements scolaires ne conduisent pas nécessairement aux mêmes expériences éducatives individuelles. Pour certains, il sera facile d'observer des facteurs de découragement sous forme de décrochage, pour d'autres un engagement dans les études en signe d'efficacité de la politique éducative en place.

1.3.2- Rapport au temps : entre expérience scolaire et expérience extrascolaire

L'influence du milieu familial d'origine ainsi que le contexte géographique, affecte la subjectivité des acteurs par la signification qu'ils accordent aux situations. Entendu comme élément extrascolaires, ceux-ci orientent la décision de poursuivre ou non leurs études. Rubenson et Schuetze (2001) relèvent à ce sens que l'expérience extrascolaire peut intervenir comme une condition facilitant le retour aux études. Mais aussi, elle peut être une contrainte conduisant à une bifurcation possible dans le parcours scolaire de l'apprenant. Cette expérience incorpore d'autres dimensions, comme l'influence des pairs et des relations de sociabilité sur les choix éducatifs et scolaires. Des incidents biographiques, notamment des problèmes de santé, un deuil, une grossesse chez les adolescentes, peuvent aussi modifier le déroulement d'un parcours et obliger à y introduire des bifurcations ou à modifier le rythme de croisière. Ce qui permet d'inscrire le parcours scolaire dans le cadre plus large de différentes temporalités dans lesquelles s'inscrit toute biographie individuelle.

Pour Doray et *al.* (2003), Les dimensions sociales, économiques, culturelles et cognitives qui ont construit l'individu avant son entrée dans les études conditionnent son parcours scolaire. L'origine sociale et les expériences scolaires antérieures étant les deux principales dimensions relevant du passé à prendre en compte. Les rêves et les anticipations sont plutôt deux éléments majeurs relevant du futur. L'expérience en cours peut aussi intervenir sur la « pente » des parcours et ainsi provoquer des bifurcations plus ou moins prononcées. C'est le cas lorsque les apprenants vivent une désillusion de l'école et qu'ils décident de changer de programme d'études. Cette expérience en cours n'est pas uniquement façonnée par les

dispositions acquises, elle constitue un moment de confrontation des projets et des choix précédents.

1.3.3- L'entrée à l'école comme transition

Le début de la scolarisation constitue bien une étape charnière dans le parcours d'un apprenant. Les changements induits par cette situation ont des effets plus ou moins profonds sur la suite de la scolarisation des individus. Dans leur modèle théorique de transition, Goodman, Schlossberg et Anderson (2006) mettent l'accent sur les ruptures, les discontinuités et les événements inattendus au cours de l'entrée à l'école. Pour ces auteurs, l'entrée à l'école comme transition renvoie à un événement déclencheur ou à un événement souhaité, mais non advenu, pouvant affecter positivement ou négativement le cours de l'existence et qui conduit à l'adoption de nouveaux comportements, au changement de rôle, à la redéfinition des relations sociales ou à la modification des conduites de la vie quotidienne. C'est un processus qui peut être anticipé (l'interruption des études à la suite d'une maladie) ou encore non advenu alors qu'elle était souhaitée (le refus d'une demande d'admission dans un programme d'études). Selon Goodman et *al.* (2006), la transition est un phénomène pluriel dont la configuration repose sur l'agencement possible de quatre sous-ensembles de variables, à savoir : la situation, le soi, les soutiens et les stratégies.

- La situation englobe l'événement déclencheur, le moment auquel il survient, le niveau de contrôle exercé par l'individu face à cet événement, les rôles sociaux à modifier, la durée de la transition avant le retour à un certain équilibre, les expériences préalables de transition auxquelles l'individu peut se référer, les autres sources de stress et la perception de sa responsabilité propre ;
- Le soi se réfère aux caractéristiques personnelles et sociales propres à l'individu ;
- Le soutien quant à lui renvoie aux services, ressources et personnes-clés disponibles dans l'environnement ;
- Enfin, les stratégies se définissent par les comportements, les attitudes et les décisions prises par l'individu afin de s'adapter à l'évènement.

Les multiples combinaisons de ces quatre sous-ensembles de variables laissent entrevoir la diversité des formes que peut emprunter un début de scolarité, mais également de prendre en compte et d'expliquer pour une part les variabilités observées dans les parcours scolaires de certains enfants. Toutefois, il faut le souligner, ces auteurs abordent très peu la dimension structurelle quant aux changements observés chez un individu. En effet, les transitions scolaires

peuvent aussi bien-être structurels quand on se réfère aux passages d'ordres d'enseignement, ceux-ci étant partie intégrante de l'organisation scolaire. La rétention des élèves peut aussi être structurelle, car elle est organisée socialement. Ce qui permet à Duru-Bellat (1988) dans ces travaux sur l'orientation scolaire et professionnelle, de mettre l'emphase sur les contraintes et les mécanismes compensatoires liés au parcours scolaire et éducatif.

Les transitions scolaires supposent un mouvement d'entrée ou d'intégration. Pour Coulon (2005), il est possible de distinguer un processus de triple intégration :

- institutionnelle, qui implique un apprentissage des règles formelles et informelles qui régissent les établissements scolaires et les programmes;
- intellectuelle, qui introduit aux composantes cognitives et scolaires ;
- sociale, en référence à la vie sociale au sein de l'institution scolaire, mais aussi à la dynamique de la vie sociale plus globale des individus.

L'entrée aux études primaires est largement faite d'incertitudes dans la mesure où les jeunes élèves font face à une nouvelle donne, sur les plans institutionnel, social et intellectuel. L'adaptation se joue, ou peut se jouer, sur les différentes composantes de l'expérience scolaire : le rapport aux savoirs et aux cours, le rapport à l'institution, le rapport pédagogique, aux enseignants, à la tâche ainsi que le rapport aux pairs. L'entrée est aussi le moment de confirmation des projets et des représentations. Le programme, les cours, le fonctionnement quotidien de l'établissement peuvent conduire à un renforcement des projets, mais ils peuvent aussi ouvrir sur des désillusions qui remettront en question les choix précédents et les projets de l'apprenant. Ainsi, l'entrée constitue une épreuve parce qu'elle conduit à une éventuelle remise en question du choix de programme et des projets de vie, eux relativement précis.

Les parcours scolaires peuvent être modulés par la structure des capitaux (économique, culturel et social), les dispositions et les compétences acquises. Le soutien familial comme les réseaux de sociabilité peuvent devenir des ressources qui aident à traverser la période de transition. Mais la distance entre la culture scolaire et la culture d'origine peut aussi conduire à une transformation des rapports avec la famille. C'est dans ce sens que Grossetti (2004) affirme: « *la transition renvoie à un changement d'état dans une sphère de la vie ou à une bifurcation dans le parcours emprunté* ». Ce passage implique alors un rapport à soi et au savoir.

1.4- RUPTURE PRÉCOCE DE SCOLARITÉ : INDICATEUR D'INEFFICACITÉ ET CONSTRUCTION POLITIQUE

La rupture précoce de scolarité est un problème réel : qu'il soit acte ou processus, on peut le définir indépendamment de son repérage institutionnel. Il constitue un problème social, au sens de la perception des situations vécues comme dommageables pour les individus qui sont dans cette situation ou pour leurs tiers. Pour Bernard (2017), ce phénomène de rupture précoce scolaire fait bel et bien l'objet d'une inefficacité des politiques éducatives. Il est une construction sociale et politique qui occulte la réalité des rapports sociaux. Rendre compte de celui-ci revient à focaliser l'attention sur sa désignation publique et les opérations de catégorisation soit à partir des interactions entre le public et les professionnels (processus d'étiquetage), soit à partir de la construction de dispositifs, de champs professionnels. C'est ainsi qu'elle se distingue de trois approches conceptuelles d'abord en tant que, situation, en suite comme un processus et enfin comme une construction politique.

1.4.1- La rupture précoce de scolaire comme situation

Si l'on met l'accent sur l'échec ou la faible rétention scolaire à un moment donné, elle peut être définie comme une non-poursuite d'études alors que celle-ci est prescrite par la loi ou les conventions sociales. Le problème est que la rétention scolaire articule deux critères déterminants dont la norme et l'inachèvement de parcours. La scolarité obligatoire bien sûr, mais aussi celle qui, au-delà de l'obligation légale, est considérée comme minimale au regard de la norme sociale. L'indicateur d'achèvement est généralement une certification de fin d'études, que celle-ci prenne ou non la forme d'un diplôme. Pour Bernard (2017, p.18), cette conception présente l'avantage de dépasser une distinction délicate entre deux sources potentielles de la rupture précoce de scolarité : les abandons « volontaires » et les exclusions des élèves. Des indicateurs particulièrement importants dans les systèmes scolaires pratiquant couramment l'exclusion comme forme de gestion de la discipline scolaire, sans que l'institution n'ait obligation à trouver une solution pour les élèves exclus. C'est ainsi qu'on peut penser les problèmes de non-scolarisation ou de non achèvement de parcours comme des pratiques liés à l'exclusion dans les établissements scolaires. Or, un abandon « volontaire » peut résulter de sanctions précédemment subies. Inversement, un élève peut être exclu pour des comportements qui relèvent de l'abandon scolaire.

Dans une telle perspective, Rumberger (2004) considère le critère de non-certification comme une définition opérationnelle permettant une mesure statistique de la rétention scolaire.

Toutefois celle-ci tient d'une dimension politique du repérage des décrocheurs dans un système éducatif. Cette conception permet de mettre en évidence des évolutions, des inégalités selon des caractéristiques individuelles ou contextuelles, et autorise une analyse en termes de facteurs de risque d'une politique éducative. C'est à ce niveau que se situe la ligne de partage avec la seconde conception de la rupture précoce scolaire comme le résultat d'un processus.

1.4.2- Rupture précoce de scolarité comme processus

Les travaux de Bonnéry (2007) montrent l'importance de la rupture précoce de scolarité dès les premières années de scolarité primaire. Dans ces premières expériences, vont se créer une forme d'interaction spécifique entre le maître et l'élève. C'est ainsi que l'élève ne répondant pas aux exigences d'apprentissage sera traité comme élève en difficulté. Le jugement sur celui-ci portant sur les efforts fournis et non les performances cognitives réelles. Pour l'auteur, Il s'établit alors une relation satisfaisante pour l'élève qui montre de la bonne volonté dans un travail scolaire adapté comme pour l'enseignant qui valorise le bon rapport à la norme scolaire ; relation fondée du reste sur des bases affectives (l'élève aime bien le maître parce qu'il est gentil, et réciproquement). Mais il y a derrière cette relation un malentendu sociocognitif : le travail de l'élève n'est pas orienté par un « rapport au savoir ». Le malentendu éclate quand l'élève passe au second cycle du primaire et qu'il est confronté à ses lacunes. Malgré de multiples efforts, ses résultats restent insuffisants. Cette situation n'est pas tenable pour l'élève.

Pour Bernard (2017 :78) « *Travailler et faire des efforts sans en obtenir de résultats ne peut être interprété que de deux manières par l'élève : soit sa propre incapacité, soit l'hostilité de l'institution scolaire* ». Pour l'auteur, c'est plus souvent la seconde réponse qui est choisie, parce qu'elle ouvre la possibilité de se valoriser ailleurs que dans la performance scolaire, notamment auprès des pairs, dans l'opposition à la forme scolaire. On entre alors dans un processus de désengagement et de remise en question de la norme scolaire, qui peut se traduire sous différentes formes et qui peut aboutir au final à la rupture de scolarité. Ce qui permet de comprendre que la véritable rupture de scolarité pourrait se situer au niveau des apprentissages, dans le système scolaire, dans les interactions maître/élève. L'on comprend également que ce sont les catégories les plus démunies sur le plan culturel, langage, valeurs et références culturelles qui éloignent les enfants de l'école qui fonctionne avant tout pour les plus dotés culturellement (Bonnéry, 2003). Au final, on peut considérer que la rupture précoce de scolarité n'est que la forme visible d'une question sociale débordant largement le seul domaine

de l'école (Millet et Thin, 2005). L'enjeu est aussi politique, et dont le rôle est d'assurer dès le départ les conditions permettant à tous les enfants de donner sens à l'expérience scolaire. Pour faire simple il est question pour la politique éducative en place de s'assurer de la réussite de tous les élèves dès le départ.

1.4.3- Rupture précoce de scolaire comme construction politique

Face aux problèmes de rétention scolaire, certains auteurs considèrent que le caractère indéterminé du concept participe à son émergence dans le champ des politiques éducatives. Il s'agit au fond de catégoriser tous ceux qui se retrouvent à la marge du processus de massification scolaire. La non rétention scolaire, dans cette conception est donc perçu comme une construction institutionnelle reposant sur le repérage de ces élèves en marge, même si cette situation marginale procède de situations très diverses. Ils ont en commun d'être en « *difficulté* » du point de vue de l'institution scolaire. Cependant comme le montre Geay (2003) dans ces travaux sur l'analyse des statistiques de l'absentéisme scolaire un autre point commun peut-être celui de l'incapacité du système à « jouer » des normes scolaires, incapacité liée à leur distance.

Pour Geay (2003) Cette catégorisation en termes de rupture, d'abandon représente une institutionnalisation nouvelle d'une question ancienne, celle des publics « difficiles ». Du coup, différents champs professionnels se positionnent comme experts, avec des points de vue différents, sinon divergents. On y retrouve bien sûr les professionnels de l'éducation spécialisée, de l'orientation, du travail social, mais aussi les nouveaux champs professionnels nés à partir des questions de l'insertion professionnelle des jeunes. En plus il est remarquable que les différents intervenants se situent plutôt dans des dispositions dominées de leur espace professionnel. Ainsi, conseillers d'éducation et psychologues scolaires se trouvent plutôt en marge d'un système scolaire organisé essentiellement autour de l'activité des enseignants. Toutefois ces professionnels interagissent pour définir la « bonne » posture sur la rupture précoce de scolarité par leurs actions, structurent un ensemble de dispositifs, d'actions, de représentations sur le phénomène. Il y a donc une double action de construction, par le haut (décideurs), et par le bas (terrain), sur les questions de rétention scolaire en éducation de base et plus précisément dans les zones rurales.

1.5- POLITIQUE ÉDUCATIVE COMME ACTION D'ACCOMPAGNEMENT DE RÉTENTION

Pour Bernard (2017), l'importance donnée à l'école dans le projet démocratique, mais aussi dans la promotion d'une « *économie de la connaissance* » va également dans le sens d'une dénonciation d'une rupture précoce de scolarité au nom d'une convention universaliste. Pour cet auteur, les ruptures de scolarité sont vues comme un danger, non pas seulement pour les élèves eux-mêmes, mais aussi pour l'ensemble du système éducatif. Dans sa forme publique, cette question se traduit par la mise en cause de la responsabilité des jeunes et des familles et par une discussion sur l'opportunité de la prévention ou de la sanction, de l'incitation ou du contrôle. Il s'agit là d'une problématique de l'ordre et du rapport à la loi et qui trouve son expression la plus marquante dans la lutte contre les manquements à la rétention scolaire puisque la déscolarisation elle-même est une infraction.

Les actions publiques de traitement de la rupture précoce scolaire s'appuient sur des dispositifs concrets (programmes, organisation scolaire, orientation des élèves, etc.). Cependant comment de tels dispositifs peuvent-ils résoudre un problème ? Plus particulièrement quelle action faut-il entreprendre face à la rupture précoce scolaire ? Faut-il mobiliser des dispositifs existants, ou en créer de nouveaux, réserver un traitement particulier à certains élèves ? Les questionnements sur-évoqués suscitent des éléments de réponses quant aux actions communautaires qu'on regroupe sous deux dimensions fondamentales.

La première est temporelle et situe l'action communautaire dans un processus car l'on considère l'abandon précoce de scolarité comme un point de rupture (ou un passage à l'acte) issu d'un processus qui fait signe d'un parcours d'insertion problématique. Pour Pierre-Yves Bernard (2017) quatre moments relevant de logiques différentes permettent de distinguer l'action à entreprendre. Les deux premiers se situent avant le point de rupture et, à ce titre, peuvent être qualifiés de préventifs. Le cas de figure mis en exergue est celui qui considère la rupture précoce de scolarité comme l'effet des difficultés cognitives ou intrinsèque à l'élève. L'action ici consiste à remédier aux difficultés cognitives précoces de l'apprenant. Ce n'est que par la suite que l'intervention peut-être diriger sur le phénomène lui-même. Ici l'action consiste à proposer une offre spécifique d'orientation ou de remobilisation. Une fois que le jeune a quitté l'école, la finalité de l'action devient réparatrice. Celle-ci vise alors le retour dans le système scolaire et favorise la rétention scolaire entendu ici comme un accident de parcours.

La seconde dimension est institutionnelle. Elle situe l'action publique par rapport à l'institution éducative. Elle peut être spécifique, dans le cadre du fonctionnement du système et sans le remettre en cause. Elle peut être à l'opposé structurelle, visant un changement profond du fonctionnement du système éducatif ou d'un sous-ensemble du système éducatif. Dans le premier cas, l'action repose sur la définition de publics. Concrètement, l'action porte sur des individus c'est le cas dans le cadre de parcours individualisés des élèves, ou sur des groupes d'individus comme c'est le cas chez les élèves considérés comme défavorisés en zone rurale en accordant plus de moyens à leurs encadrements. À l'inverse, une action structurelle ne repose pas sur une logique de public, mais sur une logique de structures, indépendamment des publics (normes scolaires, organisation de l'école, curriculum, action sur le contexte économique, etc.). La synergie de ces deux dimensions permet de retenir quatre grandes familles d'action communautaire face à la problématique de rétention scolaire à savoir : les actions préventives structurelles, les actions préventives spécifiques, les actions réparatrices spécifiques et les actions réparatrices structurelles.

1.5.1- Actions préventives structurelles

Il s'agit de créer les conditions permettant de prévenir les situations de rupture précoce de scolarité par la mise en place de normes et de structures adaptées en ce sens. Dans son modèle de la *comprehensive school*, développé progressivement dans les plusieurs pays, (Maurin, 2007) montre que ceux ayant adopté le plus tôt ce modèle scolaire sont également ceux qui ont le plus réduit le risque de sortie sans diplôme des élèves. Les actions issues de ce portent sur les conditions générales de la scolarité : gratuité et obligation scolaire. L'on peut retenir de celui-ci des indicateurs comme l'âge, pour réduire les sorties précoces du système éducatif, mais également l'adoption des mesures répressive en cas de manquement à l'obligation scolaire. De par cette attitude, la scolarisation précoce ou préélémentaire, est considérée comme un facteur favorable à la réussite scolaire ultérieure. Une manière d'encourager dans les milieux scolaires primaire rurale la rétention des élèves. A ces deux indicateurs, l'auteur va ajouter des actions qui portent sur les programmes, de sorte qu'ils répondent aux besoins de l'ensemble des élèves et non pas seulement à une élite sélectionnée. C'est en ce sens que l'ensemble du curriculum peut être conçu dans un objectif d'intégration de tous les élèves.

Pour Blaug (2001), des formes interventions structurent au mieux cette action. Celles-ci convergent vers l'organisation des établissements et de la vie de classe. Ces actions vont plus loin dans une logique de communauté apprenante car, adoptent des pratiques pédagogiques

actives, et créent un environnement favorable à la coopération entre élèves, enseignants et familles. Toutefois l'auteur rappelle que toutes ces actions reposent sur une convention universaliste clairement affirmée : la lutte contre la rupture précoce de scolarité et qui passe par un renforcement, une implémentation stricte du caractère démocratique du système scolaire dans tous les points.

1.5.2- Actions préventives spécifiques

Pour Rumberger (2004), ces actions prennent des formes très diverses, mais ont en commun de reposer sur le repérage d'élèves considérés comme en difficulté ou en risque d'abandons scolaire. Les actions sont portées dans la classe ou au sein de l'établissement, voire même à l'extérieur en direction des familles. Cependant l'auteur distingue deux types d'actions : les premières portent sur des ressources supplémentaires fournies aux élèves repérés ou à leur famille, tout en restant dans un cursus ordinaire ; les secondes offrent des curricula spécifiques, à l'intérieur des établissements ordinaires ou spécifiques.

Dans la première catégorie, on trouve l'ensemble des pratiques de soutien et d'aides aux élèves en difficulté, à tous les niveaux de la scolarité, mais plus particulièrement en primaire. Ces actions impliquent des actions différenciées en fonction des publics (organisation pédagogique différenciée), voire une logique d'individualisation des parcours (aides individualisées). Ce soutien spécifique peut intervenir très tôt, avant même la scolarité obligatoire pour les enfants de 4 à 6 ans, issus de milieux défavorisés, et bénéficiant d'un encadrement préscolaire renforcé. En effet, il convient de comprendre que ces actions préventives spécifiques reposent généralement sur une convention universaliste, mais dans une version plus pragmatique, qui peut laisser notamment la place à un compromis de type universaliste/académique, au sens où les dispositifs mis en place pour les publics défavorisés ne remettent pas en cause l'ensemble du fonctionnement de l'école qui peut continuer de s'appuyer sur la compétition scolaire et la sélection de l'élite.

Le second type d'actions préventives spécifiques consiste en l'organisation de cursus spécifiques pour les élèves les plus en risque d'abandon de parcours scolaire. Il convient ici de répertorier différentes filières de l'enseignement spécialisé permettant à certains élèves de poursuivre une scolarité, sans être confrontés aux mêmes exigences que les élèves du parcours ordinaire. Cependant pour Rumberger (2004), ceux-ci doivent comporter un certain nombre de traits caractéristiques : être dans un environnement d'apprentissage rassurant, une équipe investie et aidante, assumant la responsabilité de la réussite ou de l'échec des élèves, une culture

scolaire qui encourage la prise de risque, l'autonomie et la collégialité professionnelle, une structure scolaire qui fournisse un fort taux d'encadrement des élèves et des classes de faibles effectifs pour encourager l'engagement personnel de l'élève.

1.5.3- Actions réparatrices spécifiques

Cette famille d'actions renvoie à deux types de logiques. Les logiques de retour en formation initiale ordinaire concernent les dispositifs permettant aux élèves de retourner dans le cursus commun ou de préparer dans des conditions spécifiques un examen final. Cependant pour Bernard (2009), Compte tenu des spécificités du public concerné, l'effet de ces mesures est avéré en termes d'accès à la certification, et en termes de parcours de formation. Toutefois, il est facile d'observer à partir de cette initiative que les élèves les plus en difficulté au moment de la rupture précoce de scolarité ne profitent pas de ce genre de dispositifs. L'on peut également remarquer que cette logique de retour en formation ordinaire passe par des dispositifs qui placent l'élève, plus ou moins provisoirement, dans des structures séparées de l'école ordinaire, avec tous les risques de stigmatisation que cela comporte. En effet quand pour ces auteurs, lorsque la rupture s'avère complexe, il est possible d'envisager une réparation spécifique par une certification ou un diplôme spécialement conçu pour les personnes ayant interrompu précocement leur scolarité. Il s'agit ici de prendre acte du divorce entre l'élève et l'école, et de l'orienter le plus vite possible vers la vie active. Actions que Bernard (2017) regroupe sous l'appellation de « *politique d'insertion* ». En tout état de cause, ce sont les actions qui structurent l'essentiel de la politique des jeunes en difficulté dans de nombreux pays.

Il convient de comprendre que ce champ d'actions réparatrices spécifiques est également un espace potentiel de conflit entre deux conventions différentes, une convention universaliste, pour laquelle les élèves en difficulté doivent retrouver la situation commune, c'est-à-dire un haut niveau de formation générale, et une convention professionnelle où il s'agit d'orienter rapidement ces enfants vers des qualifications professionnalisante.

1.5.4- Actions réparatrices structurelles

Pour Verdier (2008), cette catégorie d'action s'appuie clairement sur une convention universaliste élargie à la formation continue. Mais aussi, elle s'appuie sur une convention marchande quand il s'agit de répondre aux difficultés d'insertion des élèves les plus défavorisés. Pour Bernard (2017, p. 104) ces actions se « *traduisent en termes de projet politique de développement* ». Autrement dit, ces actions réparatrices structurelles se rapportent plus

généralement aux politiques de certification des élèves défavorisés, plus encore, aux conceptions du marché de l'emploi. Toutefois il est difficile de faire un bilan global de l'ensemble des politiques de traitement de la rupture précoce de scolarité. La première raison en est qu'elles se rapportent à des contextes sociétaux et historiques différents, donc difficilement comparables. L'autre raison est qu'il est difficile d'isoler l'effet propre d'une action, par rapport aux effets de contextes et aux effets des caractéristiques des élèves concernés même ces politiques le plus souvent ne touchent qu'une infime partie du public concerné.

Il semble que les actions structurelles soient plus efficaces que les actions ciblées sur des publics spécifiques, même si pour Bernard (2017) ces dernières sont coûteuses, ou n'ont d'effets qu'à condition que des moyens très importants leur soient alloués. L'on peut également comprendre que l'organisation d'ensemble du système éducatif dans une direction plus intégratrice et moins compétitive semble être une des meilleures voies pour promouvoir la rétention scolaire.

1.6- THÉORIE DES CONVENTIONS DE BOLTANSKI ET THEVENOT (1991)

1.6.1- Dimension interprétative

La théorie des conventions se propose de comprendre comment les individus confrontés à des situations marquées par l'incertitude décident du comportement qu'ils vont adopter et comment. Des multiples décisions individuelles, se dégage une certaine convergence, un certain ajustement des comportements des uns et des autres. Dans ce sens, la théorie des conventions interroge les politiques éducatives et l'harmonisation des comportements individuels dans toutes situations organisationnelles. Pour décider du comportement qu'ils vont adopter, les individus s'appuient sur un certain nombre de critères qu'ils repèrent en milieu scolaire qui constituent précisément la convention. Une convention est donc, en première approximation, un ensemble de critères, un ensemble de repères auxquels des individus confrontés à des situations incertaines, se réfèrent pour décider des comportements qu'ils vont adopter.

Face à la rétention scolaire, les décideurs des politiques éducatives ont forcément besoin des repères de différentes natures comme des énoncés explicites mais aussi des repères liés à la présence aussi bien des élèves que des enseignants et aux comportements que ces derniers adoptent ; des repères liés à la présence de certaines pratiques en milieu scolaire mais aussi des repères qui ont trait à l'organisation de l'espace et du temps. Face à cette situation

marquée par l'incertitude, la décision ne peut s'opérer par des calculs rationnels mais nécessite un certain repère dont les énoncés produits dans le cadre de l'organisation. On pense clairement ici aux énoncés plus officiels comme la loi d'orientation. La théorie des conventions suggère surtout à se pencher sur les énoncés par lesquels les acteurs justifient les comportements qu'ils adoptent et les actions qu'ils mènent.

Une autre catégorie de repères dans une convention concerne des énoncés implicites. On voit à ce niveau que les individus qui sont amenés à décider, face à l'incertitude, ils trouvent des repères du fait de la présence de telle ou telle catégorie de personnes, du fait que ces dernières adoptent tels comportements ou attitudes, du fait qu'elles sont organisées de telle manière, etc. Pour Boltanski, une convention se caractérise par la présence de personnes ayant telles caractéristiques d'âge, de sexe, de qualification professionnelle, etc. Ces dernières adoptent, des comportements, des attitudes qui peuvent se rapprocher et correspondre à de principe supérieur.

En plus des énoncés implicites, une autre catégorie de repères sur lesquels les individus s'appuient pour décider est faite des objets qu'il faut entendre dans un sens très large en termes de bâtiment, aménagé ou décoré de telle manière, telle machine, tel accessoire, tel logiciel informatique, tel règlement, ou formulaire, etc. En clair, une convention se caractérise par la présence d'un nombre plus ou moins abondant d'objets présentant certaines caractéristiques bien spécifiques ; parmi ces objets, certains ont plus de caractéristiques, plus de « *potentialités* » au regard du (des) principe(s) supérieur(s) qui régit (régissent) la politique éducative ; enfin, ces objets ne sont pas isolés les uns des autres. Ils constituent des dispositifs plus ou moins intégrés, dont les liens peuvent être de natures très diverses.

À fortiori, toute situation organisationnelle se caractérise par un certain agencement, une certaine disposition et plus abstraitement par une certaine conception de l'espace véhiculée par les individus qui la composent. Ce qui peut être plus large ou plus restreint, organisé autour d'un lieu central ou plus homogène, fermé ou ouvert, etc. Si l'on peut dire, toute situation sociale se caractérise par une certaine organisation, par une certaine conception du temps ; les travaux auxquels nous nous référons postulent une grande diversité des conventions. En effet, les réponses varient, suivant que les auteurs appartiennent au versant économique ou sociologique de la théorie. Du côté de l'économie, les auteurs s'intéressent surtout aux différences « formelles » entre conventions. C'est ainsi que Gomez distingue d'une part des conventions très complexe, qui fournissent aux individus beaucoup de critères très détaillés,

correspondant aux diverses situations où ils doivent décider et d'autre part, des conventions plus simples, qui ne fournissent que peu de critères et qui laissent donc une marge importante d'appréciation aux individus. Quant au côté sociologique, on distingue diverses conventions en raison de ce qu'on peut appeler le « *contenu* » des principes qui les constituent.

1.6.2- Dimension stratégique

La théorie des conventions explore la manière selon laquelle les individus décident dans les situations incertaines. Non pas en recourant à des calculs rationnels, comme le postule le courant néoclassique en économie, mais en s'appuyant sur différents repères présents dans les situations, les uns plus explicites (les énoncés), les autres plus implicites (les personnes, les objets, l'espace, le temps). En effet, ce qui conditionne les choix individuels deviennent en même temps construits par eux. Les conventions permettent donc de comprendre comment les comportements individuels s'ajustent les uns aux autres dans le cadre des politiques éducatives mais aussi, comment des divergences de vues se mettent en place et contribuent à l'évolution de tout système scolaire.

**CHAPITRE 2 : DÉCENTRALISATION DE L'ÉDUCATION
DE BASE**

Dans 10 régions et 58 départements du Cameroun se trouvent les DREB ainsi que les DDEB du MINEDUB. Sous leur juridiction se trouve 270 Inspections d'Arrondissement de l'Education de Base (IAEB) qui exercent l'autorité sur les établissements primaires. En effet, les Directions régionales et départementales sont des bureaux locaux du gouvernement mais elles n'ont pas de pouvoir de décision sur la planification des activités ou la validation du budget. Or, la décentralisation se veut au niveau des administrations locales. Selon le rapport d'analyse du secteur de l'éducation de base de l'Agence Japonaise de Coopération Internationale (JICA) effectué en 2012, à la DREB, les activités effectuées sont principalement la coordination, le suivi et le soutien aux communes pour la construction des salles de classe et établissements; la détermination des enseignants candidats; le choix du lieu de détachement; la coordination avec les PTF soutenant la distribution du matériel didactique; la collecte des données statistiques des établissements scolaires; la réception des rapports des DDEB, inspecteurs et établissements scolaires; la préparation de rapports à destination du ministère affilié. Quant à la DDEB, les activités effectuées principalement ont pour fonction de soutenir celles de la DREB à savoir la distribution des matériels didactiques, l'allocation des frais de fonctionnement des établissements scolaires, la direction des établissements primaires (établissements bilingues inclus), la coordination entre les établissements scolaires et les bureaux d'inspecteur, la collecte des données statistiques des établissements scolaires et la préparation de rapports à destination de la DREB. Ce qui traduit un désir de décentralisation dans la gestion des politiques éducatives.

2.1- ADMINISTRATION PUBLIQUE ET PROCESSUS DE DÉCENTRALISATION AU CAMEROUN

Si la mise en œuvre des politiques de décentralisation au niveau local semble un peu développée aujourd'hui, dans une mouvance de responsabilisation de tous les acteurs de la chaîne administrative, les administrateurs centraux attendent de la décentralisation un allègement de leur charge de travail avec une plus grande mobilisation de ressources. Dans ce processus, les acteurs locaux en charge de l'éducation y voient le début d'une plus grande autonomie et le renforcement de leur pouvoir aussi bien de gestion que de décision. La communauté internationale pour sa part estime que cette politique résultera dans une gestion plus efficace et plus transparente des ressources financières et humaines allouées à l'éducation. Suivant l'Institut International de Planification de l'Education (IIPE), la mise en œuvre des politiques de décentralisation éducative concerne particulièrement l'action des bureaux locaux

d'éducation et des écoles. Ce qui met l'accent sur le fonctionnement, l'autonomie, les processus de prise de décision au sein des bureaux et des écoles, et sur l'impact de la décentralisation sur les grands objectifs politiques liés à l'accès, la qualité, et l'équité en matière d'éducation.

2.2- RÉFORME DE L'ADMINISTRATION PUBLIQUE AU CAMEROUN : ENTRE DÉCONCENTRATION ET DÉCENTRALISATION

2.2.1- Centralisation

L'État n'est pas que le pouvoir exécutif, mais l'ensemble d'institutions à travers lesquelles l'élite gouvernante exprime ses valeurs et exerce son hégémonie. Au Cameroun, cet ensemble est centré sur le Parlement et les politiques évoluent en fonction de la législation qui suit les rapports de commissions d'enquête, les discussions parlementaires et la conciliation des intérêts rivaux. L'on qualifie ce système de « centralisme représentatif. Dans sa configuration le Parlement gouvernement semble réticent à dépenser l'argent des contribuables pour l'éducation de la classe moyenne, ce qui, au moins, est en cohérence avec le libéralisme orthodoxe. Mais, il est tout à fait disposé à imposer la réforme sur les fondations charitables à un rôle majeur dans l'enseignement secondaire. Toutefois, le résultat est que les anciennes institutions sont modernisées et dotées d'instances dirigeantes à l'écoute de l'opinion publique, et qu'on les laisse ensuite conduire les affaires dans un cadre réglementaire peu contraignant.

Parler clairement de centralisation en matière de politique éducative renvoie pour Anderson (2012) à une forme d'« étatisation de l'enseignement » ou un système hautement centralisé et sous la domination de l'État. Mais, l'exemple de l'enseignement confessionnel Cameroun illustre le fait que les institutions scolaires n'ont pas toujours besoin d'être dirigées par l'État pour une adéquation aux politiques éducatives nationales. Un élément important du rôle national que joue l'enseignement confessionnel tient à ce qu'il est un internat de fonction locale et offre l'occasion d'une socialisation intense à des apprenants venant de toutes les parties du pays.

De manière encore plus frappante, plusieurs anciennes écoles du Cameroun, qui en d'autres circonstances auraient joué le même rôle que les lycées publics, démenagent aujourd'hui à la campagne pour devenir des pensions à recrutement national. Les internats bien que hautement centralisés du point de vue organisationnel, ont des racines dans les élites urbaines locales. Un des produits de cette centralisation est une sorte de christianisme culturel peu exigeant, qui bénéficie d'un large agrément comme idéologie nationale mais qui est

compatible avec la sécularisation de fait des universités et des établissements scolaires. Un autre produit est l'émergence d'une culture humaniste libérale se substituant à l'autorité religieuse, et propose une force stabilisatrice et civilisatrice en mesure de concilier la nouvelle richesse avec les valeurs de l'ancienne élite un problème peut-être plus urgent dans le Cameroun post colonial.

2.2.2- Déconcentration

La lecture croisée des contributions en éducation donne à voir une déconcentration dans le secteur éducatif qui est loin d'épouser les tendances observées dans d'autres domaines. Ici, l'augmentation régulière des pouvoirs confiés aux autorités déconcentrées comme le dynamisme de certaines politiques rectorales tendent à invalider la thèse d'un contournement ou d'un évitement de ces dernières au profit d'un gouvernement à distance. Plus fondamentalement encore, les effets des contextes scolaires sur la mise en œuvre des politiques de l'État éducateur semblent importants, et ce, sur des sujets variés : prise en charge de la difficulté scolaire, pilotage par les résultats, gestion des enseignants, scolarisation d'élèves primo-migrants, etc. Par conséquent, si les écoles ne sauraient encore constituer des territoires de référence pour absolument tous les acteurs éducatifs locaux, elles sont le théâtre de problématisations spécifiques des enjeux, de configurations territoriales particulières et d'agencements institutionnels contrastés qui font d'elles non plus de simples « environnements » mais bien des déterminants fondamentaux de la territorialisation des politiques d'éducation.

Selon Pons (2023), trois grands facteurs d'institutionnalisation d'un nouvel espace de régulation à l'échelle scolaire se dégagent et confèrent aux académies leurs « nouveaux visages » dans le système scolaire mondiale :

- le sens de la traduction des enjeux et de l'ajustement aux situations locales de la part d'entrepreneurs institutionnels agissant au niveau scolaire ;
- les logiques performatives associées à de nouveaux instruments de régulation comme ceux du Nouveau management public avec l'exemple de la contractualisation outils qui, s'ils ne permettent pas toujours une forte régulation de contrôle des territoires académiques, favorisent la projection des acteurs dans des définitions proprement académiques des enjeux scolaires ; et
- la formation de configurations académiques spécifiques, c'est-à-dire de systèmes d'interdépendances entre acteurs académiques qui sont propres aux territoires

académiques, à leur histoire et à leurs caractéristiques sociopolitiques, et qui exercent une force contraignante sur les actions et interactions des individus.

Il convient d'approfondir, systématiser et discuter les réflexions en éducation. A cet effet, il nous paraît suffisants pour plaider, à rebours de la perspective réceptionniste pointée plus haut, pour le développement de recherches multiniveaux sur les politiques d'éducation et pour « l'infranationalisation » de l'usage de certains concepts. Il y a à priori des communautés de politique publique académiques, et peut-être même des communautés épistémiques spécifiques au sein des établissements. Il y a sans doute des luttes définitionnelles des enjeux scolaires à cette échelle qui ne se confondent pas avec celles caractérisant le débat national sur certains problèmes publics en éducation ; il doit y avoir aussi des dépendances au sentier propres aux histoires académiques.

2.2.3- Décentralisation

Le passage à la déconcentration à décentralisation suppose un leadership national susceptible de jouir d'une crédibilité vis-à-vis de la communauté éducative, particulièrement vis-à-vis des enseignants et de la société en général. Pour Neveu (1999), il s'agit d'un leadership serait idéalement assuré par le MINEDUB avec une grande motivation de superviser la mise en œuvre de la réforme de décentralisation. S'il va de soi que les expériences vécues dans chaque pays sont guidées par des contextes politiques, culturels et économiques spécifiques qui jouent sans doute pour la réussite ou l'échec desdites expériences, il est clair que la décentralisation est un processus évolutif qui doit s'adapter progressivement aux contextes et réalités.

Il est important de savoir quelles fonctions décentraliser après s'être assuré qu'elles ont une difficulté à être assumées au niveau central et qu'elles le seront mieux une fois déléguées à des niveaux locaux. Il est évident, par exemple, que la formation continue des enseignants et la supervision pédagogique soient mieux gérées à proximité, alors que le service central puisse mieux assurer la définition et l'application homogène des normes de qualification des enseignants et des personnels d'encadrement. Les grands enjeux de la décentralisation au Cameroun tournent autour de la responsabilité vis-à-vis des programmes scolaires, du personnel enseignant, des compétences ainsi que des ressources à transférer au niveau décentralisé. D'une part, l'État garde jalousement le maintien au niveau central des programmes scolaires en raison de la sauvegarde de l'unité nationale et de la finalité de l'école. D'autre part, les organisations syndicales du personnel enseignant refusent de déléguer le sort du corps enseignant aux autorités locales de peur de perdre certains de leurs acquis, notamment les salaires et les

conditions d'emploi. Quant aux compétences et ressources, l'enjeu principal réside non seulement dans la résistance de l'administration centrale de transférer certains pouvoirs aux structures décentralisées, mais aussi dans la faiblesse des capacités institutionnelles de ces dernières.

Pour Lothaire (2012), si la décentralisation de la gestion scolaire vise l'amélioration du service éducatif en augmentant son efficacité et en rationalisant l'utilisation de ses ressources, sa mise en œuvre peut, par contre, donner, dans certains contextes, des résultats tout à fait contraires si les conditions de réalisation ne sont pas favorables. En effet, si le processus de décentralisation de la gestion scolaire ne se met pas en place dans des conditions idoines, l'équité et la qualité, deux principes les plus chers aux politiques et aux planificateurs, pourraient s'en trouver affectées. Les ressources dont disposent les différentes localités sont généralement très disproportionnées. Les plus pauvres d'entre elles sont alors contraintes à lésiner sur certains postes qui affectent directement la qualité de l'éducation. Considérant que l'un des postes les plus coûteux étant celui des enseignants, on imagine bien que des inégalités de salaires pour des qualifications comparables peuvent créer une démotivation chez ces derniers et, donc, entraîner moins de rendement.

Il y a lieu d'indiquer de manière claire que la décentralisation n'est pas la panacée des dysfonctionnements des systèmes éducatifs. Elle ne peut garantir un meilleur rendement de l'action éducative si les conditions de mise en œuvre n'ont pas été étudiées et expérimentées avant d'engager des efforts, des moyens et du temps qui peuvent s'avérer inutiles. Beaucoup de pays ont dû revoir leur politique de décentralisation après avoir rencontré des handicaps matériels et humains. En tout état de cause, la meilleure décentralisation de l'éducation est celle qui mène à la réussite des élèves et à des prises de décisions éclairées sur la gestion des établissements scolaires.

2.3- CAPACITÉS DE GESTION DU MINEDUB À L'ÈRE DE LA DÉCENTRALISATION

L'Etat du Cameroun a choisi de situer le citoyen au centre de son développement socio-économique et politique dès l'adoption de la constitution de 1996. La décentralisation rend la participation des citoyens à la gestion des affaires locales effectives. La banque mondiale (1992), affirmait que la gestion participative donne au gouvernement la possibilité d'avoir des informations représentatives sur les besoins, les priorités et les compétences des populations locales, ainsi que l'impact des programmes et des initiatives du gouvernement. Boukhari

(1994), déclare à ces propos que la participation citoyenne peut être considérée comme « l'application de la démocratie et des droits de l'Homme ».

Dans le cadre des prérogatives des CTD, il s'agit pour le gouvernement de renforcer les Communes dans leurs capacités de gestions, de décision et de négociation garante de la validité des entités territoriales. La responsabilité et la participation des CTD s'étendent dans tous les domaines de la société et même dans le domaine de l'éducation. Selon la base de données de l'EFTP (2015, p.6 cité par Wouapet, 2018), les Etats généraux de l'éducation tenus en 1996 ont établi une nouvelle politique éducative au Cameroun. Ces états se sont concentrés sur la décentralisation de l'éducation, l'organisation et la gestion, le financement et le partenariat.

La décentralisation de la gestion de l'éducation et de la formation au Cameroun est l'option gouvernementale dans un contexte où les collectivités locales doivent assumer pleinement le développement de l'éducation à la base. Cet objectif est énoncé en vertu des compétences qui leur sont transférées par la loi dans le but d'assurer une meilleure prise en compte des besoins d'éducation et de formation. Le renforcement de la décentralisation est l'une des directives du DSCE 2010. Selon ce même document, la capacité des CTD doit être renforcée pour une meilleure gestion des compétences transférées. Dans le cadre de la décentralisation, le gouvernement camerounais s'engage à renforcer les capacités des CTD avec l'appui des Inspections Générales des Services (IGS). Ces inspections ont pour mission d'élaborer et de valider des instruments et outils d'audit interne.

En réalité, les capacités de gestion du MINEDUB ici correspondent au Cadre des Résultats du Développement des Capacités (CRDC) de l'Institut de la Banque Mondiale (IBM). Suivant le CRDC, en plus de ressources humaines, financières et naturelles, les capacités socio-politiques, institutionnelles et organisationnelles des organismes d'exécution du MINEDUB apparaissent comme des facteurs susceptibles de contribuer ou au contraire entraver l'atteinte des objectifs des politiques éducatives. En effet, le CRDC évoque trois « *facteurs de capacité* » en termes de gestion de capacités et du développement d'une politique éducative. Il s'agit de : (1) Niveau de pertinence de l'environnement sociopolitique, (2) Efficience des instruments politiques, (3) efficacité des arrangements organisationnels (BM, 2009).

Suivant les trois facteurs sus-évoqués, il peut se dégager que : (1) « *la pertinence de l'environnement socio-politique* » équivaut à la « *pertinence* » de l'environnement socio-politique qui entoure l'éducation de base ; (2) « *l'efficience politique et institutionnelle* »

équivalait à « *l'efficience* » de la mise en œuvre des activités pour l'amélioration de l'éducation de base du Ministère de l'Education ; (3) « *l'efficacité de la collaboration d'organisations* » équivalait à « *l'efficacité* » qui permet de vérifier le niveau d'atteinte des objectifs du développement grâce aux ressources en collaboration avec les parties prenantes.

Premièrement, pour ce qui est de la pertinence, la gestion du MINEDUB concernant les activités d'embauche des enseignants est hautement évaluée par les fonds IMOA-EPT entre 2006 et 2011. Le respect du plan et son déroulement selon la procédure préfixée en sont les principales raisons (BM, 2010). Avant le lancement du fonds IMOA-EPT, selon le résultat de l'examen intermédiaire du plan de développement du secteur éducatif, à part le retard de l'exécution des activités et le fossé financier, c'est le problème de l'inefficacité du système d'exécution qui était mentionné (JICA, 2011). Par voie de conséquence, une stratégie sectorielle nouvelle est préparée pour revoir ces problèmes entièrement et la séparation du Ministère de l'éducation qui est une opération de grande envergure est exécutée dans le but d'optimiser le système d'exécution des opérations. En clair, lorsque l'on se limite aux réformes administratives et à ses efforts concernant les activités du fonds EFA-FTI, le sens de l'engagement et de responsabilité sont hautement estimés. Car, en ce qui concerne la participation des intervenants du plan sectoriel, les ONG internationales se sont incluses mais les acteurs nationaux ne le sont pas et il est attendu qu'un processus plus ouvert soit implémenté.

Deuxièmement, pour ce qui est de l'efficience, la réforme administrative qui a consisté à séparer le Ministère de l'éducation en deux ministères est implémentée en 2005 dans le but d'augmenter l'efficacité des organismes d'exécution des activités. À l'issue de la séparation, le MINEDUB garde son rôle d'ajustement dans la stratégie du secteur éducatif et il est le point de contact avec les partenaires techniques et financiers (PTF). Ce qui conduit à une optimisation significative au niveau de l'exécution des activités effectuées par le MINEDUB. Aussi, la préparation stratégique du MINEDUB implique les activités globales avec le partage des tâches avec le ministère en charge. En ce qui concerne la conformité avec le plan de développement national, le contenu est davantage spécialisé dans le développement du plan (DSCE) pour la réalisation des OMD.

Troisièmement, en se limitant aux activités des fonds IMOA-EPT et en observant le niveau de réalisation des objectifs jusqu'en 2011, l'efficacité semble s'intéresser au recrutement des enseignants ainsi que la quantité cible sans retard de paiement des salaires (BM, 2010). Une autonomie élevée a été implémentée avec le recrutement indépendant d'enseignants en recourant au budget de l'Etat. En effet, la prise en charge financière du côté du gouvernement

est effectuée comme prévu et 100% du budget du plan de recrutement des enseignants se trouve à la charge du gouvernement.

De manière pratique, le niveau cible du taux de scolarisation brut en enseignement primaire au Cameroun semble atteint dans la stratégie du secteur de l'éducation. La réduction du rapport élève par enseignant, la résorption de la disparité régionale et de la scolarisation par sexe ainsi que la réalisation du taux d'achèvement cible sont encore des problèmes à résoudre. L'année fixée pour la réalisation du taux d'achèvement cible de 100% s'est trouvée modifiée de 2015 à 2020 (JICA, 2011). Dans leur nouveau processus de formulation de la stratégie du secteur éducatif, les coordinateurs du MINEDUB font preuve de stabilité au niveau des compétences d'ajustement en menant les débats dans les réunions GPE-LEG parallèlement à la promotion des avis des participants et maintiennent de bons rapports avec les PTF.

2.3.1- Les Textes

Pour Wouapet (2018), le terme propre à la gestion et à l'administration du MINEDUB à l'ère de la décentralisation a vu le jour dans le domaine scolaire depuis les années 1996 constatant que, dans plusieurs pays, les autorités centrales de l'éducation se déchargent de leurs attributions en matière d'éducation au bénéfice d'échelon hiérarchiquement inférieures. Dans le domaine de l'éducation base, on relève la disponibilité d'un cadre juridique pertinent allant des sources constitutionnelles aux bases réglementaires en passant par les fondements légaux. Le processus de décentralisation éducative est ainsi encadré par plusieurs textes.

- *La loi constitutionnelle N°96/06 du 18 Janvier 1996 consacre le principe de la décentralisation en matière de l'éducation.*

Conformément au préambule de la loi susvisée, l'Etat 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'Etat.

S'agissant de la décentralisation, l'article 55, alinéa 1 de ladite loi indique que 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. Dans cette optique, l'article 56, alinéa 1, précise que l'Etat leur transfère, dans les conditions fixées par la loi, les compétences qui en découlent, concomitamment aux ressources humaines et matérielles correspondantes. A cette loi, s'ajoute

la loi d'orientation de l'éducation de 1998 accordant aux CTD le pouvoir de gestion de l'éducation au Cameroun.

- *Décret N° 2023/034 du 06 septembre 2023 fixant la répartition de la Dotation Générale de la Décentralisation au titre de l'exercice 2023.*

Pour renforcer le processus de la décentralisation au Cameroun, l'Etat à travers ce décret procède au paiement et à la rémunération des arriérés des salaires des Magistrats municipaux d'un montant de Soixante-cinq milliard trois millions cinq cent quatre-vingt-quinze mille francs (65 3 595 000 000 FCF)

- *La loi n° 98/004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'Education au Cameroun admet le concours des collectivités territoriales décentralisées quant à la gestion de l'Education*

L'article 02 de cette loi précise que l'Education est une grande priorité nationale pour l'Etat. Ainsi, elle précise en son article 07, que l'Etat garantit à tous l'égalité de chances d'accès à l'éducation sans discrimination de sexe, d'opinion politique, philosophique et religieuse, d'origine sociale, culturelle, linguistique ou géographique. En matière de décentralisation, elle relève en son article 11, alinéa 01, que l'Etat assure l'élaboration et la mise en œuvre de la politique de l'Education à laquelle concourent les collectivités territoriales décentralisées, les familles ainsi que les institutions publiques et privées. L'article 13 de ladite loi que la responsabilité des collectivités territoriales décentralisées dans la mise en œuvre de la politique de l'Education et le financement de celle-ci fait l'objet d'une loi singulière. Ainsi l'article 33 indique que la communauté éducative et aux instances de concertation et de gestion dans les établissements par l'intermédiaire de leurs représentants. Cette représentation est effective à chaque niveau de concertation, qu'elle soit à l'échelon des CTD ou des structures nationales de l'éducation.

- *Le décret n° 2010/0247/PM du 26 février fixant les modalités d'exercices de certaines compétences transférées par l'Etat aux Communes en matière de l'éducation de base.*

Selon les termes de l'article 1(2) de ce décret fixe les modalités suivantes lesquelles les communes exercent à compter de l'exercice budgétaire 2010, les compétences ci-après en matière de l'éducation de Base : la construction, 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, ... Ces compétences

sont exercées par la commune dans le strict respect des dispositions légales et réglementaires en vigueur.

- *La loi n° 2019/024 du 24 décembre 2019 fixant portant code général des CTD détermine les compétences attribuées aux communes en matière d'Education*

La Section I, section II et la section III de cette loi et conformément aux dispositions de l'article 161 de cette loi, les compétences transférées aux Communes en matière de l'Education se déclinent ainsi qu'il suit 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. De même, elles ont la charge du recrutement et la prise en charge du personnel d'appoint desdites écoles et la participation à l'acquisition des matériels et fournitures scolaires là où le besoin s'impose.

- *Le décret n°2001/041 du 19 février 2001 portant organisation des établissements scolaires publics et fixant les attributions des responsables de l'administration scolaire évoque concurremment à l'Etat, le principe de la participation des collectivités territoriales décentralisées à la création et à la gestion des écoles*

Conformément aux dispositions de l'article 02 dudit décret, sont considérés comme établissements scolaires publics, les établissements créés par l'Etat, les collectivités territoriales décentralisées ou les organismes publics. L'article 46, (2) indique que les ressources financières des établissements scolaires publics sont des deniers publics et comprennent entre autres, les contributions statutaires obligatoires des collectivités territoriales décentralisées.

2.3.2- Le paquet minimum

Plus la décentralisation semble ancrer au Cameroun, mieux se font illustrer quelques acteurs aux esprits réfractaires à ce mode de gouvernance, disposé par la constitution du 18 Janvier 1996. Le cas du paquet minimum dont les moyens transférés ne cessent de décroître. C'est l'une des compétences transférées aux communes par le ministère de l'Education de Base. Le paquet minimum est ainsi un ensemble composé de matériel didactique varié et de fournitures scolaires devant permettre aux instituteurs, d'amorcer l'année et de pouvoir dispenser les enseignements dans de meilleures conditions.

Pour Yangoua (2023), Au départ, c'était régulièrement posé le problème de la qualité des fournitures livrées et proposées aux utilisateurs. Les arrangements entre les maîtres d'ouvrage ou les commissions de passation des marchés, et les prestataires produisaient très

souvent un matériel de qualité très exécrable, au grand dam des bénéficiaires. Suite à de nombreuses plaintes portées à l'attention du public par la société civile et le Syndicat National Indépendant des enseignants de Base, les améliorations notables ont été faites. Certains édiles bien conscients de l'importance de ce segment de l'éducation de la jeunesse, y ont quelquefois pour fournir un paquet minimum un peu plus consistant aux établissements de leurs circonscriptions communales.

Yangoua (2023) va jusqu'à soutenir que le ministère des Finances et son homologue de l'Education de Base ne se sont pas limités à la suppression des frais de colisage, ils ont entamé le crédit. Certains maires déplorent une diminution de plus de 6 millions frs cfa par rapport au montant obtenu l'année 2024. Les trafics qui parsèment la gestion du fonds alloué ne pouvant reculer, le paquet minimum a pris un grand coup et les enseignants suffoquent de colère. Les directeurs d'école seront contraints de faire recours aux fonds de l'APEE (Association des Parents d'Elèves et Enseignants) pour satisfaire le personnel. Déjà, ces fonds très modiques recouvrés difficilement pour le cas des zones rurales, ne parviennent pas à couvrir les charges salariales des « *maîtres de parent* » qui malheureusement, contractuel, constituent l'essentiel du personnel.

2.3.3- Autonomisation de gestion

Penser que tout établissement scolaire est par définition aptes à recevoir le même traitement est une erreur. Pour Yomb et Fontar (2019), la capacité des écoles à s'autogérer dépend parfois de leur taille qui leur permet plus ou moins de réaliser des économies d'échelle. Elle dépend aussi de la compétence des ressources humaines dont elles disposent pour piloter leurs projets. Elle dépend également de leur environnement qui peut les aider ou non à réaliser leurs objectifs pédagogiques. Dans le contexte d'une décentralisation, un soutien important doit donc être apporté aux écoles des zones rurales car ne disposant pas toutes les ressources nécessaires pour prévaloir à une autonomie de gestion. Toutefois, déléguer des ressources importantes à des cadres au niveau local implique un engagement personnel de ces derniers. Ce qui implique des normes et de résultats à atteindre.

Au niveau des établissements scolaires, la politique éducative au Cameroun à travers le décret ministériel du Ministre de l'éducation et des finances de 2001 ordonne la mise en place de Conseil d'école sur la totalité du territoire national. En effet, le conseil d'école apparaît comme un organisme de soutien pour les parents, les établissements scolaires et les régions mais il existe encore des établissements où ils ne sont pas encore installés. Toutefois, des

remarques sont faites sur leur perte de substance dans les établissements où ils ont été installés. Si l'APEE soutient les finances des établissements scolaires, beaucoup d'opinions se font entendre, stipulant que les causes se trouvent dans la coordination non harmonieuse entre l'APEE et le conseil d'école. Aussi, le fait que le choix du directeur du conseil se fasse par un système de désignation et les retards des soutiens financiers du côté du gouvernement sont appréhendés comme les causes qui font que la situation n'est pas revitalisée.

Dans les administrations régionales du Cameroun, les membres du conseil de la commune sont élus et le chef de conseil est désigné par ces derniers. En effet, si le gouverneur régional et départemental sont désignés par le Président de la République, les communes gèrent le budget alloué par le gouvernement central mais la gestion du budget est effectuée par les bureaux locaux de chaque ministère au niveau des régions et des départements.

2.4- OUTILS DE LA DÉCENTRALISATION A L'EDUCATION DE BASE ET ADMINISTRATION SCOLAIRE AU PRIMAIRE

Dans sa définition la plus élémentaire, la décentralisation désigne le transfert d'une partie du pouvoir de l'État central à des instances régionales ou locales. Le même entendement se retrouve au niveau de l'administration Camerounaise. La décentralisation suppose un processus d'aménagement ou de transfert des compétences administratives de l'État central vers des entités locales proches de la population. La décentralisation telle que préconisée par la Constitution camerounaise n'est pas une simple formule technico-administrative recherchant seulement une meilleure efficacité dans la gestion des services publics. Elle se veut un outil politico-administratif d'organisation sociétale et spatiale devant affirmer une présence significative de l'État sur l'ensemble du territoire par une administration de service et de proximité, et surtout en partageant les responsabilités de l'État entre les piliers institutionnels qui sont les trois pouvoirs traditionnels, les institutions indépendantes, les institutions décentralisées.

Il apparaît que la décentralisation est le socle de la nouvelle architecture de l'organisation de l'État unitaire et décentralisé. Aussi, son déploiement à travers les collectivités territoriales, s'arc-boute tant aux structures institutionnelles que dans la distribution des compétences consenties par les pouvoirs exécutif et législatif. Dans le domaine de l'éducation au Cameroun, la Constitution prescrit de façon explicite le partage de compétences entre le pouvoir central et les collectivités territoriales. Fort de ces prescrits, il apparaît une articulation

entre les instances de l'administration centrale et celles de l'administration communale surtout en ce qui concerne l'enseignement fondamental en zone rurale. Selon Mons (2004), le modèle longtemps prédominant de l'État centralisé dans le format éducatif des pays francophones est aujourd'hui battu à revoir. Car, semble-t-il, l'État-providence a déçu et la planification centralisée n'a pas permis le développement économique tant espéré, ni la qualité de l'enseignement tant attendue.

2.4.1- L'Etat

L'administration publique camerounaise semble avoir une déficience accrue dans l'offre de services dans les domaines socio-économiques et culturels et un dysfonctionnement dans l'organisation et la gestion des services collectifs. L'administration scolaire de l'enseignement de base se caractérise par une forte centralisation des pouvoirs de décision dans la capitale et une concentration des services dans la zone métropolitaine. Ce qui laisse transparaître un vide de gestion en zone rurale, traduisant ainsi une faible et mauvaise répartition des agents de la fonction publique dans l'ensemble du territoire. Une situation qui semble ne pas être nouvelle mais plutôt chronique. Outre les ministères désignés pour encadrer et accompagner le Service des affaires éducatives, culturelles et de solidarité, d'autres institutions du pouvoir central semblent contribuer à la qualité de l'éducation, comme le ministère de l'Agriculture, des Ressources naturelles et du Développement rural (MARNDR) à travers le Bureau agricole communal (BAC) pour le silo à grains, la production de fruits séchés pour la cantine scolaire ; le MPCE à travers le Conseil national de coopératives (CNC) pour la coopérative scolaire ; le MTPTC par la DINEPA pour la distribution en eau potable et l'assainissement.

Selon De Grauwe (2014), le ministère en charge de l'éducation de base n'est pas enclin à transférer de manière marquante les compétences aux communes, qui cumulent pourtant déjà une expérience certaine en matière de maîtrise d'ouvrage dans d'autres secteurs. En effet, les directions départementales chargées de l'éducation au niveau régional et les circonscriptions scolaires au niveau communal sont chargées chacune à leur niveau d'opérationnaliser la politique de l'État en matière d'éducation et de formation compte tenu des principes de décentralisation du système éducatif.

2.4.2- Les subventions

La mise sur pied d'une réglementation du secteur privé semble égaliser les conditions de la concurrence entre les acteurs dans l'enseignement de base. La croissance du secteur privé offre un moyen de répondre aux défis que posent l'inégalité d'accès à l'école, les disparités dues au genre et l'accès à une éducation de qualité dans un environnement économique défavorable. Si le concept de décentralisation ou de gouvernement décentralisé implique la répartition de l'autorité entre les institutions de gouvernance, au niveau central, régional et local, la décentralisation vise à maintenir la stabilité politique du système éducatif et aboutit à l'amélioration du service dans les secteurs sociaux ciblés au niveau local. Il s'agit toutefois d'une politique qui s'est toujours heurtée aux administrations centrales, qui en apparence ne désirent pas déléguer leur pouvoir à des instances de gouvernance subalternes.

Historiquement, la gouvernance des politiques éducatives en zone rurale a toujours été contrôlée par l'administration centrale en contournant les autorités locales. Grâce aux changements législatifs et aux transferts financiers réalisés avec la politique de décentralisation, les autorités locales se voient dotées d'une réelle capacité de gouvernance et des ressources financières nécessaires pour offrir un service effectif au niveau local. Il y a longtemps que l'idée d'un partenariat public-privé fait son chemin au Cameroun dans le domaine de l'enseignement de base. Le développement le plus significatif dans ce domaine a eu lieu après les indépendances avec la création de fondations pour l'éducation, les écoles confessionnelles à l'échelle des régions et du pays.

Aujourd'hui, l'enseignement privé apparaît comme un acteur important de la scène éducative camerounaise avec plus de 30 % du nombre total d'établissements, 44 % des enseignants travaillant dans le pays et 34 % du nombre total d'inscriptions. Toutefois, ces chiffres sont moins significatifs en zone rurale. Aussi, il n'est pas facile d'évaluer la qualité de l'enseignement dispensé par le privé, comparé au public en zone rurale. Les écoles privées confessionnelles bénéficient d'un a priori positif mais il existe aussi de très bonnes écoles publiques. À l'avenir, la mise en place d'une réglementation du secteur privé pourrait nettement égaliser les conditions de la concurrence entre les différents secteurs. La croissance du secteur privé au Cameroun offre un moyen de répondre aux défis que posent l'inégalité d'accès à l'école, les disparités dues au genre et l'accès à une éducation de qualité dans un environnement économique défavorable.

Conjugué à la pauvreté, l'accroissement de la population, principalement chez les jeunes, constitue aujourd'hui un défi pour rattraper le retard considérable pris dans la scolarisation des enfants et dans la lutte contre les inégalités en matière d'accès des filles à l'éducation dans les zones rurales. C'est ainsi que les programmes expérimentés, évalués et enfin adoptés par le ministère de l'éducation de base sous financement du Partenariat Mondial pour l'Éducation comme le PAREC portent un fort potentiel de transférer totalement dans le moyen terme les activités de construction et d'alimentation scolaire vers les niveaux décentralisés. Dans cette perspective, il existe des points focaux Education ou Protection Sociale qui peuvent être des interlocuteurs clés pour les projets en éducation.

2.4.3- Comités de gestion communautaire

De manière générale, la participation des communautés au processus local de décision fait son bonhomme de chemin dans le domaine de l'éducation au Cameroun. Lorsqu'existe une combinaison de leadership et d'encouragement institutionnel que les établissements semblent susceptibles de parvenir à un certain niveau de qualité. Les conseils d'établissement, cette institution essentielle au niveau le plus local, n'ont pas été un succès, dans la mesure où ils comprenaient principalement des enseignants à la retraite et où leur pouvoir de décision se limitait à des dépenses mineures liées à l'infrastructure. L'on peut souligner l'initiative destinée à mettre en place des autorités éducatives de district comme une tentative de gérer le système éducatif mais l'absence d'une dévolution locale rend difficile l'implémentation de cette initiative dans la gestion locale des politiques éducatives. L'accès à l'éducation, dans un pays en voie de développement comme le Cameroun demeure un enjeu capital et le rôle des comités de gestions ne doit pas être sous-estimé.

En zone rurale, bon nombre d'élus locaux se positionnent en pourfendeurs de la cause de l'éducation mais le constat global est que ce mouvement est loin d'être général. Les administrations communales représentent dans la majorité des cas un des éléments ralentisseurs d'une décentralisation efficace de l'éducation. En démonstration de la conscience de leur rôle, et des torts qui sont en conséquence causés à leurs représentants, des communes signifient leur désaccord avec le modèle de gouvernance exclusif des agences lors des rencontres auxquelles leur présence est sollicitée. Si l'alimentation scolaire ne compte pas au nombre des compétences transférées aux communes par les lois sur la décentralisation, le positionnement des communes au niveau local en fait un partenaire indispensable et inévitable.

En ce qui concerne les infrastructures publiques, la loi octroie aux communes des droits dont la politique généralisée des agences ne tient pas grand compte. Par ailleurs, l'approche intégrée par laquelle la mairie constitue le centre névralgique du développement local, où la construction d'un point d'eau par exemple, améliore la santé, l'alimentation et la scolarisation des enfants du territoire local est corrompue par le développement en silos individuels introduit par la politique des agences.

2.4.4- Les parents d'élèves

L'une des difficultés majeures rencontrée au Cameroun susceptible d'impacter fortement l'éducation semble l'inégale répartition du budget d'investissement en matière d'éducation entre les territoires urbains et ruraux. Dans ce contexte, pour Yomb et Fontar (2019), les populations des zones rurales se doivent de supporter les frais d'éducation car l'État a des difficultés à assumer son devoir régalien en la matière. Aussi, si la pauvreté est présente dans tout le pays, son ampleur est plus remarquable en milieu rural. Une situation qui est sans cesse décriée mais la contribution de l'espace rural est presque nulle en termes de rentrées dans la trésorerie nationale, ce qui semble justifier cet état des choses. Pour Pre (2001 :18), *« les populations rurales ont rarement eu l'heure d'être associées à la définition des nombreux programmes mis en œuvre, aux fins de développement économique [...] et encore moins de participer au contrôle de leur exécution ou de l'affectation des résultats. Elles se trouvent toujours en proie à la précarité, à l'exclusion sociale et souvent à la misère dans un environnement menacé »*.

À l'heure de l'implémentation de la décentralisation dans les politiques éducatives, les populations rurales devraient être impliquées dans la construction de leur environnement surtout pour ce qui est de l'éducation de leurs enfants. C'est dans ce sens que Ela (1982 :112) affirme : *« le village doit être considéré dans sa totalité comme point de départ de toute problématique de transformation des conditions de vie des paysans, sinon ce déséquilibre va continuer à témoigner du peu d'importance accordé au monde rural »*.

La question de la scolarisation des enfants en milieu rural se pose avec acuité. Elle est un enjeu majeur confrontée à de multiples freins. Yomb et Fontar (2019) évoquent à ce sujet l'offre scolaire en lien avec les politiques éducatives qui n'est pas toujours suffisante en termes d'infrastructures, de personnels, de matériels. Toutefois, l'on ne saurait réduire la question de la scolarisation à l'offre scolaire ou aux politiques éducatives et ignorer les caractéristiques socioculturelles qui impacte fortement le processus de décentralisation en zone rurale. En effet,

les traditions culturelles qui alimentent le quotidien des habitants du monde rural sont particulièrement visibles dans les constructions inégalitaires en matière de choix éducatif. Il existe notamment des discriminations sexuées culturellement ancrées.

Pour Yomb et Fontar (2019), la scolarisation en milieu rural demeure un enjeu de plus en plus disputé par l'ensemble des acteurs intervenant dans l'éducation en général et les parents d'élèves en particulier. En effet, leur rôle est fondamental dans la gestion administrative de la vie scolaire en zone rurale. Aussi bien au niveau décisionnel que dans l'implémentation des politiques éducatives, les parents d'élèves à travers l'Association des parents d'élèves et des enseignants ont une place non négligeable dans l'implémentation des politiques de décentralisation aujourd'hui.

2.5- POLITIQUE DES REFORMES DU SECTEUR DE L'EDUCATION DE BASE

2.5.1- Politique du secteur éducatif

En 2001, il est mis sur pied au Cameroun une stratégie du secteur d'éducation qui est un plan sur dix ans (2001-2011) pour le développement de l'éducation. Désigné comme un des pays pauvres très endettés (PPTE), la stratégie du secteur de l'éducation prend en considération le fait que le Cameroun devrait bénéficier des fonds d'aide PPTE. En 2000, les frais de scolarité de l'enseignement primaire sont éliminés et, par cette gratuité, les enfants scolarisés ont rapidement augmenté et le taux brut de scolarisation a dépassé 100% mais l'environnement tels que le détachement des professeurs et la maintenance des classes n'étaient pas préparés.

À mi-parcours de la stratégie du secteur d'éducation, le gouffre budgétaire du projet et des fonds de l'État, le déséquilibre entre l'offre et la demande des services publics d'éducation et la stagnation des activités se sont approfondis. Le Ministère de l'éducation de cette période révisé à cet effet sa stratégie du secteur de l'éducation et en 2005, il opère une réforme structurelle en divisant notamment le Ministère en deux : le Ministère de l'éducation de base (MINEDUB) et le Ministère de l'enseignement secondaire (MINESEC). Par cette démarche, le secteur de l'éducation montre davantage de détermination pour une stratégie qui définit clairement les OMD et sa réalisation. Les désormais quatre ministères en charge de l'éducation (Ministère de l'éducation de base, Ministère de l'éducation secondaire, Ministère de l'enseignement supérieur et Ministère de l'emploi et de la formation professionnelle) ainsi que le Ministère des finances effectuent une coopération croisée et formulé le « *Document de la Stratégie du Secteur de l'Education (DSSE)* » (JICA, 2009, 211).

Dans le DSSE, les objectifs dans le domaine de l'éducation primaire sont définis en termes de :

- correction de la disparité et atteindre 100% de taux de scolarité et d'achèvement ;
- amélioration de la qualité et du rendement des services éducatifs ;
- mise en place d'un partenariat efficace avec les acteurs de l'éducation ;
- amélioration de l'administration de l'éducation et de la gouvernance (JICA, 2009, 2011).

2.5.2- Plan national de développement

Suivant le Document stratégique sur la réduction de la pauvreté (DSRP) formulé en 2003, le cadre de développement de l'objectif cible 2015 est indiqué et les objectifs prioritaires portent sur :

- une amélioration visible, continue et soutenable du niveau de vie qui se traduit par une baisse du seuil de pauvreté de 40,2% en 2001 à un niveau inférieur à 25,2% en 2015 ;
- une croissance du PIB à court terme de 5% et à moyen terme de 6 à 7 % et maintenir le taux d'inflation à environ 2%. En effet, le secteur de l'éducation est inclus dans l'un des 7 secteurs prioritaires pour la réduction de la pauvreté qui est le « *développement des ressources humaines, le renforcement du secteur social et la participation à l'économie des personnes défavorisées* » (JICA, 2009) ;
- la correction des disparités entre sexe et expansion de l'accès à l'enseignement : taux de scolarisation de 100 % (2008) et d'achèvement en enseignement primaire (2015) ;
- l'amélioration de la qualité de l'enseignement ;
- le développement de la formation professionnelle et technique ;
- l'amélioration de la gouvernance et les aptitudes de gestion du système global d'éducation.

En 2009, le DSCE (2010-2020) est choisi pour succéder au DSRP dans le cadre du plan de développement national. Avec pour piliers la réduction de la pauvreté et les Objectifs du millénaire pour le développement, l'objectif est de propulser la hausse du recrutement, d'augmenter les investissements dans le secteur de l'industrie et de la technologie d'informations, de développer l'agriculture et préparer l'infrastructure. Aussi, des mesures pour la décentralisation du pouvoir, l'amélioration de la gouvernance et contre la corruption sont prises en considération. C'est ainsi que dans le cadre des priorités du secteur de l'éducation, l'enseignement primaire pour tous est intégré dans la stratégie du DSCE.

2.5.3- Loi sur l'éducation

En avril 1998, la loi d'orientation de l'éducation (Loi N° 98/004) est promulguée et stipule que l'éducation est la priorité de la nation, fournie par le gouvernement et supportée par les partenaires privés. Toutefois, l'âge de l'enseignement obligatoire n'y est pas stipulé. Aussi, la révision de la constitution de 1996 (Loi N. 96/06) stipule le droit à l'éducation des enfants et l'obligation à l'enseignement primaire (UNESCO, 2010). Parallèlement à la réforme de la constitution, la loi relative à l'éducation indique que l'éducation primaire est obligatoire et l'État garantit l'opportunité de l'éducation sans tenir compte du lieu de naissance, de la langue, de la religion, de la situation politique ni du genre. La même loi garantit la double culture en mettant en place deux « *sous-systèmes* » d'éducation en français et en anglais et met en avant le bilinguisme.

La loi d'orientation de l'éducation (Loi N° 98/004) définit le cadre de l'enseignement préscolaire, primaire, secondaire, technique et la formation d'enseignants, la limite d'âge à chaque niveau, le système des diplômes, les conditions du choix du directeur d'établissement ainsi que leurs règlements. Les articles qui font la particularité de cette loi sont la liberté d'expression, des croyances et de l'information, le service de consultation scolaire à tous les niveaux, l'interdiction de la violence, du châtiment corporel, de la discrimination et de produits stupéfiants.

Pour ce qui est clairement du domaine de l'enseignement de base au Cameroun, avec l'enseignement obligatoire de l'éducation primaire suite à la réforme de la constitution en 1996 par le gouvernement et l'application de la politique de diffusion de l'enseignement primaire à travers sa gratuité à partir de l'An 2000, c'est l'enseignement de base qui se trouvait au centre jusqu'à présent. Par ailleurs, avec la formulation de la nouvelle stratégie du secteur éducatif comme point de départ, l'élargissement de l'enseignement obligatoire de l'enseignement préscolaire, primaire jusqu'au premier cycle de l'enseignement secondaire est prévu.

2.6- LES PROBLÈMES DE L'ÉDUCATION EN ZONE RURALE

2.6.1- Les difficultés en rapport avec l'atteinte des objectifs d'une éducation de qualité

Le concept d'éducation de qualité est très utilisé dans le domaine de l'enseignement et demeure difficile à cerner en raison de sa complexité et de son contenu multidimensionnel. Un regard analytique sur de nombreuses définitions proposées contribue à prendre la mesure des difficultés qui fragilisent au quotidien le système éducatif camerounais. En se référant à Graine

de Paix (SD), l'éducation de qualité est non seulement celle qui vise l'équité et l'inclusion, mais aussi celle-là qui aide les élèves à réussir leur apprentissage, à intégrer les enjeux du monde, à porter les valeurs humanistes, à prévenir la violence, « *à prôner le dialogue, à agir de manière proactive en faveur du Développement Durable, d'une société en harmonie et d'un monde meilleur.* » Feuzeu (2020) va plus loin et pense même qu'elle favorise la prévention des violences en milieux scolaires, et l'instauration effective de l'Education au Développement Durable. Une autre catégorie de difficultés englobe les questions de culture, caractérisées par des actes mettant à mal la justice et l'équité dans l'action éducative. Cette conception n'est pas trop loin des considérations qu'avance l'Agence Française de Développement (2014) pour qui l'éducation de qualité est celle-là qui prend en compte « *les enseignants, l'organisation de la classe, la langue d'enseignement, les programmes scolaires, le temps scolaire, le suivi des résultats et les matériels pédagogiques* ». Pour être exhaustif, elle ajoute : « *les questions de qualité s'articulent avec la couverture scolaire, la formation des enseignants, l'équité du système et les enjeux de management de l'éducation* ». Ce qui permet de comprendre que l'atteinte des objectifs en rapport avec le rendement scolaire est au centre de la qualité de l'éducation.

Par ailleurs, à lire Mendama (2020), en zone rurale, certaines salles de classe sont mal organisées en raison de l'insuffisance des tables bancs et du manque de régularité des superviseurs pédagogiques. Est aussi à dénoncer le non-respect des horaires d'ouverture et de fermeture des écoles, le manque de matériel didactique et les insuffisances constatées dans la couverture qualitative et quantitative des programmes scolaires. En effet pour l'auteur, chaque cours dans l'enseignement primaire devrait être encadré par au moins un enseignant. En tenant compte de 06 cours minimum par école, et de la carte scolaire de 134 écoles publiques, ce département présente en réalité un besoin d'au moins 642 enseignants et 268 salles de classe au minimum.

Woloschuk (2014) quant-à-lui estime qu'une éducation de qualité est celle qui intègre les nouvelles technologies, apprête les élèves pour le marché du travail et les prépare aux défis du XXI^e siècle. Avec la rapidité des mutations sociales et le libéralisme économique, corolaire d'une mondialisation à outrance, l'éducation devient très instable, et n'arrive pas toujours à braver les enjeux de l'heure. Land (2016) lui évoque entre autres le challenge « *des grands défis écologiques (...), les conflits armés, la pénurie des ressources et des énergies, le manque d'éducation, la malnutrition, le non-respect des femmes et des enfants, le terrorisme, les épidémies, la corruption...* ». L'éducation doit pouvoir capaciter la jeunesse à y faire face,

notamment par l'intégration des nouvelles technologies. La numérisation en cours dans presque tous les secteurs d'activité est une interpellation à plus d'efforts en faveur des Ecoles Primaires Publiques des ZEP qui pour la plupart n'ont pas accès à l'énergie électrique, et de surcroît, présentent des difficultés sérieuses pour se connecter au réseau internet. En somme, le défaut d'arrimage des enseignements aux exigences de la modernité constitue un obstacle imparable dans tout effort visant à venir à bout des problèmes énumérés plus haut.

Une autre approche conceptuelle d'éducation de qualité est donnée par l'Internationale de l'Éducation (2013) qui dans sa campagne « *Uni(e)s pour l'éducation* », insiste sur trois caractéristiques importantes à savoir : « *un personnel compétent (de qualité), le matériel de qualité et un environnement d'apprentissage de qualité.* » Au-delà du cadre restreint de travail, l'environnement d'apprentissage dont il est question, reflète la logique sous-jacente des préoccupations relatives à la protection de la nature. C'est ainsi que Feuzeu (2021) pense que « *Peu importe la qualité des équipements, les enseignements ne peuvent s'épanouir dans un environnement infect et non viable* » (p.2995). Faire face à de tels défis consiste à investir dans le secteur de l'éducation à travers l'amélioration du cadre de travail. Il peut s'agir de la construction des infrastructures modernes, la dotation des équipements adéquats, et la mise sur pied d'une dynamique efficace d'entretien et de maintenance des infrastructures scolaires. De telles mesures sont nécessaires pour l'épanouissement du processus enseignement-apprentissage, en fin de compte, pour l'amélioration de la qualité de l'éducation. Malheureusement, cette réalité est aujourd'hui très éloignée du quotidien des établissements scolaires des zones rurales (Feuzeu, 2021). Quoi qu'il en soit, la notion d'éducation de qualité est aujourd'hui au cœur des préoccupations de tous les systèmes éducatifs en vertu du Point 4 des ODD qui dispose en substance : « *assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie.* ».

2.6.2- Les problèmes externes au système scolaire

Les difficultés externes au système scolaire se manifestent sous multiples formes. Pour Bikoi (2017), l'éducatif se confond parfois à l'éducation. La concurrence des autres lieux de transmission tels que l'éducation incidente, les savoirs endogènes (les médias, les réseaux sociaux, la famille, la rue, et la religion) constituent des centres parallèles de transmission qui parfois fragilisent les efforts de l'école. Essama (2017) pour sa part pense que la prégnance du relativisme et du « *capitalisme sauvage* » non seulement affecte les performances scolaires, mais rend également difficile l'assignation d'un rôle et d'une mission à l'éducation. Pour cet auteur, le relativisme se présente comme un « *défi majeur à la perspective éducative* », car tout

devient malheureusement question d'opinion et de point de vue. Chacun pense détenir la science infuse et les valeurs véhiculées par l'école ne sont pas toujours acceptées de tous.

Une autre difficulté se rapporte aux fluctuations des vérités et savoirs, qui précarisent toute certitude en matière d'éducation. Essama (2017), dénonce « *la rapidité des mutations sociales dans un monde pluraliste où on assiste à l'explosion des connaissances et à des certitudes parfois sommaires,* » Les données évoluent assez rapidement, donnant parfois l'impression que les valeurs de l'école ne résisteront pas à l'épreuve du temps. Au-delà des préoccupations qui sont celles de l'instabilité des savoirs, les valeurs de l'école sont parfois en déphasage avec les attentes des jeunes. Il n'est pas rare que des élèves assimilent les connaissances livresques aux savoirs dépassés. D'autres lèsent la culture de l'école au profit des valeurs en vogue sur les plateformes juvéniles. En clair, cette constante mobilité des savoirs ne favorise guère l'émergence d'un culte commun pour l'école. En raison du contexte socioéconomique et des préjugés répandus dans l'opinion publique, l'école en zones rurales est aujourd'hui pour Feuzeu (2021) « *dévalorisée, et ses valeurs, désacralisées* » (p.2996). Pour l'auteur la montée du chômage et du sous-emploi, la professionnalisation lacunaire des enseignements, certains parents estiment que l'école est un investissement infructueux, par conséquent, il est inutile d'envoyer les enfants à l'école.

Par ailleurs, le suivi familial des enfants reste à parfaire. Ces professionnels de l'éducation dénoncent le manque de collaboration des parents d'élèves : absence aux réunions d'APEE, non déferrement aux convocations des enseignants, manque de fournitures scolaires, devoirs à faire à la maison non résolus, enfants sous-alimentés et/ou en manque criard d'hygiène corporelle, cahiers d'exercices et bulletins de note non visés...Cet état de chose est accentué par le phénomène dit de « *placement d'enfants* », et la pratique qui consiste pour certains parents à abandonner les enfants dans des logements parfois exigus, où règnent le laisser-aller et la promiscuité. La raison toute trouvée étant le fallacieux prétexte de la proximité d'avec les établissements scolaires (Feuzeu, 2021). À côté de ces difficultés dites externes au système scolaire, existent d'autres, qualifiées de problèmes internes.

2.6.3- Les problèmes internes au système scolaire

Certains problèmes internes au système scolaire peuvent significativement s'interposer au bien-être de l'éducation en zones rurales. Pour Bikoi (2017)

L'école est aujourd'hui écartelée entre plusieurs valeurs contradictoires telles que : prendre en compte les différences et garantir une culture commune ; transmettre notre patrimoine et permettre la compréhension des situations contemporaines ; enseigner nos langues maternelles et initier aux nouvelles technologies...

Ce qui permet de comprendre que la réforme des programmes scolaires conduit parfois à l'adoption des valeurs qui ne coïncident pas avec la conception que beaucoup se sont faites de l'école. L'on peut citer les contenus liés à l'homophobie qui ne cadrent pas toujours avec les aspirations de certaines communautés. Tamekem Ngoutsop, (2018) lui, préfère parler de la forte extraversion du système éducatif camerounais. En effet pour l'auteur, l'impact de la globalisation dans le secteur de l'éducation est à l'origine de la forte extraversion du système éducatif camerounais. Deux facteurs au moins peuvent être évoqués. Dans un premier temps, les modèles venus d'ailleurs sont adoptés sans prendre en compte les réalités socioéconomiques et culturelles qui devraient assurer leur enracinement. C'est le cas du système Licence Master Doctorat (LMD) dont les balbutiements observés dans les premières années de son intégration ont été justifiés par sa brusque intégration. Au-delà de l'importation des modèles, l'on peut évoquer l'influence des organisations internationales qui agissent dans le domaine de l'éducation, et suggèrent des orientations qui nécessitent parfois d'importantes réformes. Dans de nombreux cas, ces orientations sont édictées sous forme d'objectifs pendant des fora mondiaux sur l'éducation, organisés sous l'égide de l'ONU ou des organismes spécialisés.

Certains dysfonctionnements fréquents dans les établissements scolaires se dressent en véritable pesanteur pour l'éducation. Il peut s'agir des violences en milieu scolaire, les discriminations et les actes d'abus de position. L'on ne saurait perdre de vue le manque de motivation des enseignants qui se manifeste par l'instabilité au poste et la désinvolture dans le travail (Feuzeu, 2021).

2.6.4- Gestion locale : Réticence et frustration des acteurs éducatifs

L'analyse de la décentralisation de l'éducation permet d'observer de près la politique éducative camerounaise dans ses ambitions et dans ses réalisations. En effet, l'école n'est pas seulement un lieu de production et de reproduction des classes sociales, elle est aussi et surtout au sens de Kadari Traoré (2015) un lieu de production et de reproduction de « *l'étatisation au quotidien, à travers les pratiques ordinaires, discursives et symboliques de ses acteurs* ». Ce qui amène à analyser l'action de l'ensemble des auteurs étatiques *au concret* ou encore l'Etat dans sa « *quotidienneté* » car, comme le dit (Hassenteufel (2011), « *l'analyse de l'action publique ne peut aujourd'hui se réduire à la seule action étatique* ». Cette analyse invite à comprendre à quel points la participation locale à l'Education peut entraîner une recomposition de l'espace public qui influence nécessairement la délivrance des services publics au Cameroun. Cette action locale peut être analysée à travers les échanges et les transactions entre les

différentes catégories d'acteurs impliqués dans la chaîne éducative (enseignants, collectivités territoriales, agents des services techniques, parents d'élèves, comités de gestion scolaire, organisations non gouvernementales, élèves...).

Il est alors question d'examiner dans quelle mesure, les communes rurales assument les compétences qui leur sont dévolues en matière d'éducation en interaction avec les autres acteurs concernés, mais aussi de comprendre comment les différents acteurs participent à la mise en œuvre des choix politiques en question.

2.6.4.1- Diversité et non coordination entre acteurs

Plusieurs spécialistes de l'éducation à l'instar de Lugaz (2009) ; Samoff (2007) ; Kendall (2007) ; Aspin et Chapman (2007) ; Fonkeng (2004) ; Lange (2003) ; Tchombé (2001) ; Bray (2001) ; s'accordent sur la participation de la « communauté locale » dans le renforcement du système éducatif, ce à tous les niveaux : planification, prise de décision, mise en œuvre et évaluation. C'est dans cette optique qu'il a été pensé au Cameroun, plusieurs structures parmi lesquelles : les conseils d'école (CE), les associations de parents d'élèves et enseignants (APEE), le mouvement des associations de mères d'élèves (AME) et le comité de gestions scolaire (CGS). Cette initiative est définie dans la Loi nationale d'orientation de l'éducation (1998) portant sur « *l'ensemble des personnes physiques et morales qui concourent au fonctionnement, au développement et au rayonnement d'un établissement scolaire* » (article 32). Chacune de ces structures est plus amplement décrite dans la deuxième section de ce chapitre réservée à l'histoire du système scolaire camerounais. Cependant, même si cette orientation concernant la participation locale, l'intégration des acteurs du milieu à l'élaboration des projets éducatifs est encore très faible, comme le révèle la Conférence des ministres de l'éducation des pays ayant le français en partage (CONFEMEN, 1998).

Traoré (2002) elle va encore plus loin dans son analyse des interventions réalisées, particulièrement en Afrique, par le biais de projets issus de l'aide publique au développement (APD) et encadrés par les programmes de la Banque mondiale et du Fonds monétaire mondial (FMI). Pour elle, ceux-ci sont tout simplement l'expression d'un viol. Les projets de développement, tel qu'ils sont majoritairement constitués, brimeraient l'imaginaire de ses confrères africains, leur créativité, leur débrouillardise, bref leur « développement » qui, selon elle, ne peut être autre qu'endogène.

Pour Mvogo (2002, p. 17) il s'agit d'une attitude d'infantilisation des États africains par les grandes puissances qui manipulent avec cynisme ceux-ci. En plus de signaler que les

populations locales n'ont pas d'emprise sur leur propre système éducatif, l'auteur dénonce l'incohérence entre les différents acteurs dans leur propre système d'éducation. Tchego (2000, p. 7) quant à lui viendra ajouter que dans toutes les couches éducatives camerounaise l'école est un « *objet de servitude* » car la population locale doit se plier à la volonté du gouvernement central qui lui, se plie à la volonté des bailleurs de fonds. Il voit dans cette dynamique une erreur fondamentale, caractéristique du système scolaire et qui « *déracine* » les enfants dans ce pays au lieu d'opérer sur eux un « *enracinement social* », « *une socialisation* » (p. 13). Ce qui permet de comprendre que la socialisation des individus dans une cité devrait être le propre de l'éducation. Or d'après lui le constat actuel est que le système éducatif est aliénant au lieu d'encourager un renforcement identitaire. En effet, cet auteur autant que Mvogo revendiquent une plus grande participation de la population locale au projet scolaire national qu'ils considèrent manipulé par les puissances mondiales sous le nom de décentralisation.

2.6.4.2- *Le jeu de pouvoir entre comités de gestion scolaire et association des parents d'élèves et enseignants*

Selon le Guide pratique de la gestion de l'école en mode décentralisée CAD/DE (2008, p. 18), l'opérationnalisation de la décentralisation dans le domaine de l'éducation implique « *une redéfinition des mandats des structures étatiques, visant à rendre aux communautés et aux collectivités, la gestion du système éducatif* » c'est que dans chaque école, un comité pédagogique composé des enseignants, de la direction de l'école est chargé d'entourer le directeur d'école, tout en bénéficiant de l'appui technique et communautaire. Si pour Kadari Traoré (2015) toutes ces attributions sont souvent invoquées comme modalités pratiques de mise en œuvre de la décentralisation de l'éducation, de nombreux problèmes subsistent quant à leur effectivité sur le terrain.

Dans ses travaux sur les interactions qui s'établissent entre les autorités : élus, services déconcentrés, les populations et les partenaires techniques et financiers, Latourès (2008), mobilise la notion de champ politique pour caractériser les différents espaces de pouvoirs que la décentralisation dans le domaine de l'éducation contribue à créer.

Le champ politique se définit comme un espace circonscrit, déterminé par des logiques propres, composé d'agents en interaction inégale (rapports de forces) et qui est en contact avec d'autres champs (médias, religieux etc.) et dont la spécificité (par rapport donc aux autres champs) est de chercher à imposer sa vision du monde (social)... (Latourès, 2008 : 17).

Analyser la décentralisation de l'éducation amène donc à porter un regard attentif sur la configuration des acteurs qui concourent au « gouvernement » de l'éducation.

Créée dans chaque école depuis les réformes des années 1960, l'APE est mise en place « *en vue de la mobilisation des parents d'élèves autour des problèmes scolaires auxquels elle propose des solutions* ». Les APE ont remplacé les commissions de recrutement des élèves qui existaient dans ces années suffisamment structurées. Dès lors, les prérogatives d'organisation des écoles et de la gestion des cotisations furent accordées aux APE. Les fonds à ce niveau seront gérés par un comité présidé par les responsables de l'administration scolaire : le directeur d'école. Cependant pour Traoré (2011) on assiste à une forte baisse du pouvoir des APE dans le domaine éducatif au profit des Comités de Gestion Scolaire. Il s'agit d'un organe de participation des enseignants, des parents d'élèves et des autres partenaires à la gestion de l'école. Ainsi, les comités de gestion scolaire doivent remplir les fonctions de gestion auparavant confiées aux APE. Et pour l'auteur, La décentralisation de l'éducation, par cette structure est source d'une confrontation d'intérêts au niveau local. « *On voit une certaine rivalité entre les APE et CGS. Les APE pensent qu'on les a dépouillées de leurs rôles au profit des CGS. Je pense que les APE pouvaient faire le boulot* » Traoré (2011).

Il faut rappeler avec cet auteur que la plupart des comités de gestion scolaire ont été récupérés par les anciens membres des APE. Ainsi, même si l'objectif initial était d'élire les membres de bureaux de CGS par voie démocratique et souvent à bulletin secret, les chefs de village désignent les responsables pour leur docilité plutôt qu'en raison de leurs aptitudes à travailler dans ces bureaux. Cette analyse permet de comprendre tout simplement comment dans un jeu d'intérêt dans les zones rurales les APEE ont disparu, laissant la place aux CGS. Dans la même lancée, il est susceptible de retrouver dans les deux organisations les mêmes personnes. Cependant cette situation ne va pas rester sans conséquence sur la gestion des écoles. En effet, si le transfert des compétences induit une redistribution des pouvoirs, son effectivité exige un transfert concomitant des ressources humaines, matérielles, financières permettant d'exercer ces nouvelles fonctions.

2.6.5- La gestion des ressources.

Pour Feuzeu (2021) les problèmes relatifs à la gestion des ressources occupent une place importante dans les difficultés du système éducatif camerounais. Pour lui les questions liées à la gestion des ressources font l'objet des préoccupations dans la mise en œuvre des politiques éducatives. Les difficultés ici concernent leur accessibilité, leur insuffisance, leur distribution, leur utilisation, leur faible qualité et leur coût élevé. Des reproches sont également attribués aux outils de gestion et aux instruments de pilotage considérés souvent complexes et peu accessibles. Dans l'enseignement primaire au Cameroun, le projet d'école, le tableau de

bord, le plan d'aménagement de l'école, le plan d'action, le plan d'évaluation de l'école, les plannings d'activités et le plan de suivi des activités sont les principaux outils de pilotage.

En ce qui concerne la gestion de ressources humaines, il évoque le mauvais partage des responsabilités et le déploiement inefficace du personnel en zones rurales. Certains responsables sont relevés de leurs fonctions sans que la décision soit assise sur une faute ou sur un dossier disciplinaire. « *Les propositions d'affectations sont parfois la conséquence des règlements de compte, si elles ne sont pas consécutives à un coup de tête ou à une saute d'humeur* ». (Feuzeu, 2021, p.2998) Il ajoute que dans le même ordre d'idées, la cellule familiale est galvaudée en ce que les familles sont divisées sans motif valable. Des enseignants mariés aux enseignants sont affectés dans des localités différentes, alors même que leur redéploiement dans une même agglomération ne pose absolument pas de problème ; notamment pour ce qui est de la présence des services d'accueil ou de l'existence d'un motif valable. De plus, les demandes de mutation pour regroupement familial ne sont pas toujours traitées avec intérêt. Une pratique assez grave car « *tout au long de l'Histoire, ce sont les familles fortes qui ont fait les civilisations fortes* » (Watchtower, 1996). A vrai dire, diviser les familles par les redéploiements controversés des conjoints ne contribue ni à la stabilité au poste des personnels, ni à l'amélioration de leur rendement au travail. Il y a donc lieu pour les départements ministériels en charge de la famille et des affaires sociales, d'adresser les préoccupations relatives à la dislocation des familles sous le fallacieux prétexte du redéploiement des agents publics.

Une autre dérive observable dans la gestion des ressources humaines est l'exode rural. Les écoles sont vidées de leurs enseignants au profit des zones urbaines. Les promotions des enseignants aux différents postes de responsabilité ne respectent pas toujours les critères de qualification, d'ancienneté, de compétence et d'abnégation dans le travail. De plus, la mauvaise gestion des enseignants relevant du code de travail est particulièrement pointée du doigt. Les instituteurs de l'enseignement primaires et les instituteurs de l'enseignement techniques ne sont recrutés dans la fonction publique qu'en qualité d'enseignants contractuels ou enseignants contractualisés. Pour leur part, les enseignants vacataires et les enseignants du secteur privé subissent pour la plupart, un traitement injuste : forte charge de travail, abus de pouvoir, salaires dérisoires, manque de sécurité sociale, licenciements abusifs... les griefs sont légions.

2.6.5.1- *Des ressources peu efficaces*

Pour Touré (2011), l'analyse des mécanismes et modalités des allocations de ressources, les enjeux et jeux d'acteurs qui en découlent pose une question fondamentale des « *modes d'appropriation par les acteurs des dispositifs juridiques et législatifs institués dans le cadre de la décentralisation ainsi que de leurs résultantes sur la gouvernance locale* ». Pour l'auteur, l'Etat continue à gérer (à travers les services de la perception relevant du trésor public) ces ressources (salaires des enseignants, construction et entretien des infrastructures...) à la place des communes qui demandent à l'assumer elles-mêmes. Des problèmes subsistent aussi quant au recrutement des enseignants qui est fait par l'Etat, les personnels étant ensuite mis à la disposition des communes demandent à recruter elles-mêmes le personnel. L'Etat met du temps à acheminer les ressources au fonctionnement de l'école. Pour Traoré (2011), cette lenteur est révélatrice de toutes les réticences et résistances de l'Etat devant le rétrécissement du champ étatique et l'émergence du pouvoir des collectivités territoriales. Cette situation ne permet pas une gestion efficace et efficiente des ressources provenant de l'aide et, surtout, ne favorise pas l'atteinte des objectifs assignés dans la mise en œuvre des politiques éducatives.

A lire l'analyse faite par le CONFEMEN (2007) en ce qui concerne les ressources, il convient de préciser qu'elles concernent les moyens humains, pédagogiques, matériels et financiers ainsi que les instruments de pilotage. L'Etat constitue le principal bailleur de fonds. A cela s'ajoutent les contributions des partenaires au développement. Cependant cette analyse relève également que la gestion centralisée des ressources généralement allouées aux structures déconcentrées ou décentralisées est non seulement en deçà des besoins, mais aussi et surtout elles n'arrivent pas aux destinataires à temps à cause des lourdeurs administratives. Toutefois au-delà de l'insuffisance des ressources (ressources humaines, matérielles, pédagogiques et financières), cette instance déplore dans l'insuffisance d'une planification et d'une budgétisation efficaces de l'éducation. Ce qui permet de s'interroger sur les capacités de gestion des structures techniques. En fait mobiliser des ressources ne peut se faire que dans une perspective systémique, dans le cadre de plans conçus à partir d'objectifs partagés par toutes les parties prenantes. Aux ressources nationales qui constituent le socle, celles des partenaires internationaux viennent en appui, sous forme soit d'aide directe, soit de fonds d'aide programme, soit d'aide projet ; l'Etat étant garant de la cohérence. Les contributions locales s'y ajoutent et fondent l'appropriation visée des politiques et programmes.

2.6.5.2- *Elément de diagnostic du système éducatif*

La gestion du système éducatif se situe à tous les paliers : niveaux central, régional, subrégional et local (établissement scolaire). Elle porte essentiellement sur des questions d'ordre administratif, financier et pédagogique ainsi que sur le système d'information pour la gestion de l'éducation. Sur le plan administratif, la gestion des ressources humaines, notamment du personnel enseignant, reste une tâche absorbante pour l'administration scolaire au niveau de tous les ordres d'enseignement. La mise à disposition des écoles de personnel enseignant tient en une série de mouvements du niveau central jusqu'au niveau local. Malgré les efforts de déconcentration et de décentralisation de l'éducation le système de gestion des ressources humaines reste encore centralisé dans bien des cas.

Pour Pelletier (2020) le système de gestion des ressources humaines reste encore centralisé dans bien des cas et se fait sur des principes peu rigoureux en termes d'équité et d'efficience. L'insuffisance de personnel enseignant qualifié aux différents niveaux du système rend encore plus difficile cette gestion. Aussi, le caractère centralisé de la gestion ne fait-il pas que l'affectation des enseignants dans les écoles soit souvent assujettie à beaucoup d'aléas politiques et sociaux ? Il arrive fréquemment de constater que le nombre d'enseignants alloué aux établissements scolaires n'est pas toujours en adéquation avec les besoins de ces écoles. Ainsi, il arrive que des écoles ayant des effectifs scolaires plus élevés ne reçoivent pas suffisamment d'enseignants au même moment où des établissements abritant des nombres plus petits d'élèves disposent de plus de maîtres.

Aux ressources humaines Pelletier (2020) ajoute l'allocation des moyens financiers. La préparation et l'exécution des budgets de l'éducation n'apparaissent pas comme une activité intégrée aux tâches de pilotage et de gestion du système qui souffrent elles-mêmes de difficultés liées aux faiblesses de gestion stratégique. Les acteurs opérationnels que sont les directions centrales et déconcentrées n'intègrent pas très souvent la réflexion budgétaire dans leurs pratiques : les mécanismes de ventilation des dépenses ainsi que la traduction budgétaire des priorités politiques leur échappent grandement.

La gestion pédagogique quant à elle dans la plupart des cas reste encore fortement centralisée. Pour lui une plus grande autonomisation devrait être accordée aux écoles et aux chefs d'établissement scolaire. « *Dans le domaine de la gestion pédagogique, la question fondamentale relative à l'établissement du lien entre les moyens investis dans les écoles et les apprentissages scolaires attendus demeure* ». Dans ce cadre, il apparaît que la transformation des moyens en résultats scolaires au niveau des établissements pris individuellement n'est pas

toujours automatique. Les résultats scolaires sont très variables d'une école à une autre, et ce, même dans le cas où celles-ci présentent des caractéristiques similaires en termes de nombre d'enseignants, d'effectifs scolaires, de budget de fonctionnement et de matériels pédagogiques.

2.7. LA THÉORIE CONSTRUCTIVISTE DES PROBLÈMES PUBLICS DE NEVEU (1999)

Selon Neveu (1999), les phénomènes de ruptures scolaires précoces sont considérés comme des constructions politiques, qui masque en quelque sorte (ou donne une nouvelle forme) à la question plus générale de l'échec scolaire. Pour cet auteur, les problématiques de ruptures scolaires ne sont pas à comprendre directement ou intimement à l'élève en échec, mais au niveau macro, dans le débat public et dans les dispositifs éducatifs. En effet, un « *problème public* » n'est rien d'autre que la transformation d'un fait social quelconque en enjeu de débat public et/ou d'intervention étatique. Du plus tragique au plus anecdotique, tout fait social peut devenir un « *problème social* » s'il est constitué par l'action volontariste de divers opérateurs comme une situation problématique devant être mise en débat et recevoir des réponses en termes d'action publique : budgets, réglementation, répression, etc. Dès lors, le fait se métamorphose en problème au terme d'un processus condensé par la trilogie de Felstiner et al. (1980) : « *Naming, Claiming, Blaming* ».

En clair, réaliser (« *naming* ») c'est définir une expérience comme une offense, une situation génératrice de litige. Il en est par exemple des salariés qui découvrent qu'une maladie qui les frappe est liée à leur travail, qu'ils cessent de la penser comme une fatalité ou un désagrément inexplicable, mais plutôt comme une menace. Cette mutation conduit à transformer l'offense perçue comme telle en grief, donc à faire jouer une imputation de responsabilité, à reprocher (« *blaming* ») par exemple la maladie professionnelle à un employeur coupable ou négligent. Le reproche conduit enfin à un processus de réclamation (« *claiming* ») publicisé sous la forme de demande, de réformes et de remèdes.

Les problèmes publics qui ont mobilisé jusque-là l'attention des chercheurs sont pour l'essentiel liés à des questions de déviance qui n'épuisent pas la palette des problèmes sociaux. En effet, la réflexion sur ces deniers semble déconnectée de l'énorme et riche littérature sur les politiques publiques qui constituent pourtant la réponse la plus tangible aux problèmes publics. Les développements récents en sciences éducatives tendent à mettre en place un cadre problématique plus extensif et plus fédérateur qui contribue à articuler dans une sociologie des problèmes publics des recherches jusque-là éclatées entre études sur les médias, les politiques publiques, les mouvements sociaux, les analyses de la mise à l'agenda et même les politiques

éducatives. L'émergence d'un tel cadre d'analyse est selon Neveu (1999), le résultat d'un processus de désenclavement né de l'interdisciplinarité et de l'articulation entre des traditions nationales de recherche jusque-là disjointes. Les évolutions récentes de l'étude des mouvements sociaux ont également fortement contribué à une problématique unifiée. Aussi, la capacité croissante de la recherche à expliquer les conditions d'émergence et de développement des mouvements sociaux, la sortie de cet objet du ghetto scientifique où le refoulait une vision normative des formes légitimes de participation politique (réduites au vote) contribuent à y introduire de nouvelles questions.

Le travail de Garraud (1990) sur les modes de mise à l'agenda développe sur ces questions une synthèse qui met fortement en lumière l'existence de modes de traitement des problèmes qui contournent l'espace public. Partant de la vision d'une compétition opposant des porteurs de problèmes à travers des définitions contradictoires de certains enjeux publics, l'article-programme de Hilgartner et Bosk (1988) offre également une synthèse des développements récents de la recherche en évitant le jeu stérile de la surenchère conceptuelle. Ce qui emprunte à la tradition d'étude des politiques publiques son attention à des « *arènes* » institutionnelles. Dans chacune de ces dernières (presse, élections, etc.) s'opèrent des principes de sélection qui peuvent tenir à des données juridiques ou à la capacité d'un dossier à répondre aux impératifs de mise en scène.

Le modèle proposé par Neveu (1999) se trouve attentif à la manière dont une culture peut fonctionner comme un filtre laissant plus ou moins passer des problèmes selon leur adéquation à des croyances et mythes socialement partagés. Dans cette perspective, la problématique de la construction des problèmes publics a aujourd'hui tous les traits d'un chantier, avec son inachèvement et le sentiment de confusion qui naît de la multiplicité des corps de métiers des sciences sociales qui y interviennent. À ce titre, considérer la rétention scolaire comme une construction politique, qui masque en quelque sorte la question plus générale de l'échec scolaire, permet selon Bruno et al. (2017) de ramener le phénomène à un niveau macro, celui de l'effet des structures sur les individus, qu'il s'agisse de la position de classe, des familles ou de la fonction de reproduction du système éducatif en général. Ce qui permet d'évacuer la dimension spécifique de la rétention dissoute dans une approche plus large du jugement scolaire des enfants des classes des zones rurales.

CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Les chapitres précédents ont permis de construire l'objet de recherche. Pour ce qui est du présent chapitre, l'objectif est de bâtir un cadre méthodologique dans lequel, la réalisation de l'étude sera effective. Ce qui nécessite une description précise qui s'organise autour de trois principaux points pour la réalisation d'une recherche scientifique. Il s'agit du rappel de la question recherche, des hypothèses de recherche ; de la population de l'étude et enfin des instruments de recueil et d'analyse de données.

3.1- RAPPEL DE LA QUESTION DE RECHERCHE

Les considérations de l'élève à risque ou du phénomène de sortie précoce de l'enfant du système scolaire se différencient d'un auteur à l'autre mais la réalité décrite reste visiblement identique. L'on va entendre parler d'élèves à risque de décrochage scolaire et de décrocheurs (Bernard, 2019; Berthereau, 2017; Bruno et al., 2017; Cossette et al., 2004), enfants en désaffiliation scolaire (Mounguengui, 2019), désadhésion au système scolaire (Esterle-Hedibel, 2006), élèves sortant du système scolaire sans diplôme ni qualification (Réseau Réussite Montréal, 2021), démobilisation scolaire (Hernandez et al., 2014), détachement scolaire (Frandji & Vergès, 2003), abandon scolaire (Fischer, 2004; Janosz, 2000), d'absentéisme (Esterle-Hedibel, 2006). A l'observance du profil des apprenants sortant du circuit scolaire sans diplôme et très souvent sans qualification, il se dégage de ces dernières une trajectoire scolaire atypique (Janosz, 2000 ; Janosz et al., 2008). En clair, ces élèves se diffèrent nettement de ceux qui sont réguliers sur le plan de leur intégration sociale et de leur lien d'appartenance à l'institution scolaire.

Les indicateurs comme les notes, le redoublement, les attitudes et autres rapports (codes, plans individualisés, évaluations psychologiques) constituent des facteurs susceptibles d'influencer la relation ou le rapport de l'apprenant et même sa famille à l'école. C'est dans ce sens que Bernard (2019) aborde la démobilisation scolaire comme un processus évolutif enclenché au primaire. En effet, le premier sentiment d'abandon scolaire est cognitif et survient durant les premières années de scolarisation quand l'élève ne rencontre pas les attentes placées en l'école (la réussite sociale). A cet effet, la désaffiliation scolaire précoce se trouve envisagée sous l'axe explicatif des politiques éducatives. Au Cameroun, le Ministère de l'Éducation de Base (MINEDUB) semble s'être mobilisé pour la rétention scolaire à travers un ensemble de conventions, sans oublier la mobilisation et le recrutement massif de la ressource humaine mais également matérielle. Ces réformes profondes dans le système éducatif camerounais sont couplées à la décentralisation de l'éducation entendue bien évidemment comme le transfert total des compétences et des ressources en matière d'éducation aux Collectivités Territoriales

Décentralisées (CTD) pour une mise en œuvre des politiques éducatives locales. Ce qui constitue un ensemble d'actions préventives et structurantes des risques de désaffiliation scolaire précoce.

Il apparaît que les élèves de l'école primaire des zones rurales désertent continuellement les salles de classe malgré les différentes actions entreprises par le gouvernement, pour s'activer aux activités génératrices de revenus. Ce qui met en mal la rétention scolaire dans ces zones et par ricochet, remet sur la table de réflexion les actions d'interventions de décentralisation de l'éducation. C'est ce qui donne lieu au présent mémoire de recherche libellé comme suit : « *décentralisation de l'éducation et rétention scolaire dans l'éducation de base : cas de la commune rurale de Mvangan* ». Il implique une question qui est celle de savoir : « *quels sont les facteurs de la décentralisation qui rendent compte de la rétention scolaire dans l'éducation de base en zone rurale ?* Autrement dit : Quels sont les facteurs de la politique éducative de décentralisation qui rendent compte de la rétention scolaire dans l'éducation de base en zone rurale ? Quelles sont les actions décentralisées de terrain qui rendent compte de la rétention scolaire dans l'éducation de base en zone rurale ? Quels sont les dispositifs d'intervention actuels qui rendent compte de la rétention scolaire dans l'éducation de base en zone rurale ?

3.2- HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

Nous présenterons ici notre hypothèse générale et procéderons à une opérationnalisation de ses dimensions afin d'aboutir à la formulation des hypothèses de recherche permettant de se déployer clairement sur le terrain.

3.2.1- Hypothèse générale

Pour répondre à la question de savoir « *quels sont les facteurs de la décentralisation qui rendent compte de la rétention scolaire dans l'éducation de base en zone rurale ?* », le présent projet de mémoire émet pour hypothèse de départ : « *la décentralisation de l'éducation potentialise la rétention scolaire au primaire en zone rurale* ». Cette hypothèse est issue d'une dimension cause et d'une dimension effet qu'il convient d'éclaircir.

3.2.2- Variables de l'hypothèse générale

L'hypothèse de la recherche met en relation deux concepts, deux faits, deux phénomènes à savoir :

- la décentralisation de l'éducation
- la rétention scolaire

3.2.2.1- Définition opératoire des variables de l'hypothèse générale

L'hypothèse générale est construite à partir de l'intrication de la décentralisation et de la rétention scolaire. De là, la présente rubrique se propose de présenter le cadre conceptuel de la recherche. Toutefois, il ne s'agit pas tant de juxtaposer les données associées à la décentralisation et à la rétention, mais de les intégrer principalement dans deux cadres théoriques de référence qui semblent se compléter pour ce qui est de l'objet du présent projet de mémoire. Il s'agit de la théorie des conventions dans son modèle actionniste (BOLTANSKI, THEVENOT) et la théorie constructiviste des problèmes publics dans sa dimension stratégique (Neveu, Felstiner et *al.*, Bruno). Aussi, ces dimensions et significations ont constitué l'ensemble des indicateurs susceptibles de prendre la forme d'un comportement, d'une attitude, d'une intervention au sens de Mgbwa (2009).

3.2.2.2- Variable indépendante (VI) : Décentralisation de l'éducation de base

Modalité 1 : Qualité de l'éducation

- **Indicateur 1** : inclusion scolaire.
- **Indices** : répressions systématiques de toute forme de discrimination dans le secteur de l'éducation publique, l'administration centrale initie des actions dans la lutte contre la perception des frais illicites à l'école
- **Indicateur 2** : conditions de vie du personnel enseignant
- **Indices** : l'enseignant en zone rurale bénéficie d'une prime d'éloignement et une prime spéciale pour difficile condition de travail, l'enseignant bénéficie d'une case d'astreinte.

- **Modalité 2** : Transfert total des compétences et des ressources en matière d'éducation
- **Indicateurs 1** : gestion autonome de l'école
- **Indices** : adaptation des réformes et les innovations au contexte local et aux besoins d'apprentissage des élèves, fourniture de moyens humains et financiers
- **Indicateur 2** : réhabilitation des infrastructures scolaires dans les zones rurales
- **Indices** : salles de classe, blocs administratifs et logement des enseignants, latrines, aires de jeu, clôtures et cantines

- **Modalité 3** : Gestion efficace de l'éducation

- **Indicateurs 1** : collaboration entre les acteurs de la chaîne éducative
- **Indices** : les conflits de compétences et les excès de zèle susceptibles de générer des dysfonctionnements dans la gestion des ressources éducatives sont prémunis ; le

recrutement et la gestion de la carrière du personnel enseignant dans les régions et les communes est plus responsable.

- **Indicateur 2** : l'éthique professionnelle
- **Indices** : action de lutte contre l'irresponsabilité professionnelle en zone rurale ; l'enseignant assume pleinement son statut professionnel

3.2.2.3- Variable dépendante : Rétention scolaire au primaire en zone rurale

- **Modalité 1** : Accueil massif du système d'éducation
- **Indicateur** : l'école enregistre un flux d'élèves
- **Indices** : enregistrement des inscriptions au primaire sans distinction d'âge au cours d'une année scolaire définie ; Chaque enfant entre dans l'enseignement primaire exactement à l'âge officiel de scolarisation

- **Modalité 2** : Efficacité du système éducatif
- **Indicateur** : Compétences des apprenants
- **Indice** : Les parents et familles font le choix d'envoyer leurs enfants à l'école ; Cohésion entre les contenus de formation et les attentes des familles ; insertion sociale des enfants ; l'élève accorde plus d'intérêt à l'école

- **Modalité 3** : Accès au dernier grade du primaire.
- **Indicateur** : achèvement du parcours scolaire primaire
- **Indices** : quelque soit leur âge, l'enfant est sanctionné d'un diplôme de fin d'étude primaire, les élèves d'une même cohorte achèvent l'année d'étude et parviennent à l'année suivante.

Tableau 1 : Récapitulatif de l'hypothèse générale, des variables, des modalités et des indicateurs

Hypothèse générale	Variables	Modalités		Indicateurs	Indices
<i>La décentralisation de l'éducation potentialise la rétention scolaire au primaire en zone rurale</i>	VI :La décentralisation de l'éducation	VI1	L'éducation de qualité	1- inclusion scolaire	- l'administration centrale initie des actions dans la lutte contre la perception des frais illicites à l'école - répressions systématiques de toute forme de discrimination dans le secteur de l'éducation public - l'affectation du personnel spécialisé
				2- les conditions de vie du personnel enseignant	-l'enseignant en zone rurale bénéficie d'une prime d'éloignement et une prime spéciale pour difficile condition de travail -L'enseignant bénéficie d'une case d'astreinte
		VI2	Transfert total des compétences et des ressources en matière d'éducation	1- gestion autonome de l'école	-fourniture de moyens humains et financiers -adaptation des réformes et les innovations au contexte local et aux besoins d'apprentissage des élèves.
				2- réhabilitation des infrastructures scolaires dans les zones rurales.	-salles de classe, blocs administratifs et logement des enseignants - latrines, aires de jeu, clôtures et cantines
		VI3	Gestion efficace de l'éducation	1-collaboration entre les acteurs de la chaîne éducative	- les conflits de compétences et les excès de zèle susceptibles de générer des dysfonctionnements dans la gestion des ressources éducatives sont prémunis. - Le recrutement et la gestion de la carrière du personnel enseignant dans les régions et les communes est plus responsable. - distribution en fonction des besoins exprimés sur le terrain du paquet minimum
				2- l'éthique professionnelle	-action de lutte contre l'irresponsabilité professionnelle en zones rurale

					- l'enseignant assume pleinement son statut professionnel
	VD : rétention scolaire en zone rurale	VD1	Accueil massif du système d'éducation	1- l'école enregistre un flux d'élèves	- enregistrement des inscriptions au primaire sans distinction d'âge au cours d'une année scolaire définie. - Chaque enfant entre dans l'enseignement primaire exactement à l'âge officiel de scolarisation - l'enfant progresse à travers le cycle sans redoubler, et fréquente l'école sans interruption.
		VD2	Efficacité du système éducatif	2- Compétences des apprenants	- L'élève sait lire et écrire - Cohésion entre les contenus de formation et les attentes des familles ; insertion sociale des enfants - L'élève accorde plus d'intérêt à l'école - Les parents et familles font le choix d'envoyer leurs enfants à l'école
		VD3	Accès au dernier grade du primaire.	3- achèvement du parcours scolaire primaire	- quel que soit leur âge, l'enfant est sanctionné d'un diplôme de fin d'étude primaire - les élèves d'une même cohorte achèvent l'année d'étude et parviennent à l'année suivante

3.2.3- Hypothèses de recherche

Après la définition opératoire des variables de la recherche, il y a lieu de présenter les hypothèses de recherche de l'étude. Les hypothèses de recherche (HR) permettront de mener à bien cette recherche puisqu'elles sont plus concentrées que l'hypothèse générale et sont des propositions de réponses aux aspects particuliers de l'hypothèse générale avancées pour guider la recherche. Elles sont donc une forme d'opérationnalisation de l'hypothèse générale. C'est ainsi que la recherche émet trois hypothèses opérationnelles qui répondent aux trois questions secondaires suivantes :

- quels sont les facteurs de la qualité de l'éducation qui rendent compte de *la rétention scolaire dans l'éducation de base en zone rurale* ?
- quelles sont les compétences et les ressources en matière d'éducation totalement transférées aux communes qui rendent compte de *la rétention scolaire dans l'éducation de base en zone rurale* ?
- quels sont les dispositifs de la gestion efficace de l'éducation qui rendent compte de *la rétention scolaire dans l'éducation de base en zone rurale* ?

Ces interrogations elles même rendent compte de la conséquence entre les objectifs et les hypothèses. A cet effet la recherche a formulé trois hypothèses de recherche ainsi qui suit :

HR1 : « la qualité de l'éducation *potentialise la rétention scolaire au primaire en zone rurale* ».

HR2 : « les compétences et les ressources totalement transférées aux communes *potentialisent la rétention scolaire au primaire en zone rurale* ».

HR3 : « les dispositifs de gestion efficace de l'éducation *potentialisent la rétention scolaire au primaire en zone rurale* ».

3.3- METHODE DE RECHERCHE : METHODE CLINIQUE

S'inscrivant dans une approche qualitative, la recherche s'est orientée sur la méthode clinique plus précisément l'étude de cas. Pour Corbière et Larivière (2014) « *l'étude de cas est une approche de recherche permettant l'étude d'un phénomène d'intérêt particulier (le cas) dans son contexte naturel et sans manipulation par le chercheur* ». En effet, c'est une étude qui peut s'intéresser à la fois à un seul individu, à un groupe d'individu, à une communauté, à une institution ou à un événement (Hentz, 2012, cité par Corbière, Larivière, 2014, p. 74). Aussi, pour Fortin et Gagnon (2016, p. 34), « *l'étude de cas est un examen détaillé et approfondi d'un*

phénomène lié à une entité sociale (personne, famille, communauté, organisation ». En clair, le présent mémoire se propose non seulement à donner une description d'une communauté d'individu : (la commune rurale de Mvangan en tant qu'institution en zone rurale enclin à de multiples ruptures scolaires précoces), mais aussi cherche à comprendre la qualité de rapports qu'entretiennent les différents acteurs dans la mise en œuvre de la décentralisation de l'éducation de base en zone rurale.

Partant de l'objectif qui est d'analyser les facteurs de la décentralisation qui rendent compte de la rétention scolaire au primaire en zone rurale, l'étude de cas semble plus indiquée grâce à ses méthodes de collecte de données multiples et de la triangulation de celle-ci. Ce qui est susceptible de générer une compréhension holistique, riche, détaillée et en profondeur du phénomène de la rétention scolaire à l'éducation de base et l'applicabilité du code de décentralisation.

3.4- POPULATION DE LA RECHERCHE

La Commune d'Arrondissement de Mvangan constitue la population cible de cette recherche. Dans ce grand ensemble, l'étude porte sur un nombre limité de sujets : (les instances de concertation et de gestion instituées au niveau des établissements d'enseignement primaire, ainsi qu'à chaque échelon de concertation des collectivités territoriales décentralisées ou des structures nationales de l'éducation.) qu'il faut choisir sur la base des critères objectifs (3.4.1) en rapport avec les hypothèses de recherche.

3.4.1- Critères de sélections des participants

La vérification de ces hypothèses implique la définition d'un certains nombres de critères qui signent l'inclusion ou l'exclusion des sujets dans la recherche :

3.4.1.1- Critères de sélections

Pour participer à cette étude il faut :

- être représentant d'une instance de concertation et de gestion instituées au niveau des établissements d'enseignement primaire à l'échelon des collectivités territoriales décentralisées.
- faire partir de la commune rurale de Mvangan ;
- être le Directeur d'école ; Un Conseiller Municipal, représentant la commune du ressort ; Le Président, le Secrétaire Général et le Trésorier de l'APEE, élus au sein de cette association ; le Président du Conseil d'école ; le Chef du village / quartier de la commune de Mvangan depuis plus de 1 an ;

- être un partenaire d'éducation de la commune rurale de Mvangan (ONG).

3.4.1.2- Critères d'exclusion

Pour cette recherche, l'on a choisi d'exclure :

- les représentants d'une instance de concertation et de gestion institués des établissements d'enseignement au niveau central ;
- les Directeurs d'écoles ; Conseiller Municipal, représentant la commune du ressort ; Président, Secrétaire Généraux et Trésorier de l'APEE élus au sein de cette association ; le Président du Conseil d'école ; le Chef du village / quartier de la commune de Mvangan avec moins d'un an de fonction dans ce poste ;
- les partenaires d'éducation (ONG) d'une autre commune rurale en dehors de la commune de Mvangan ;
- toutes autres communes en dehors de la commune rurale de Mvangan.

3.4.2- Technique de recrutement des participants

Pour obtenir les participants de l'étude, il a été appliqué la technique de recrutement non probabiliste, précisément la technique de recrutements des participants par « *choix raisonné* ». Il s'agit d'une méthode qui se veut plus rationnelle, essentiellement fondée sur le bon sens et l'expérience commune (Beaud, 2009, p. 265). Ce qui se comprend davantage dans la perspective où la recherche porte sur un fait éducatif déterminé : la rétention scolaire. Ce dernier trouve son application dans le cadre du présent projet de mémoire à l'école primaire. A cet effet, le recrutement par choix raisonné s'est avéré adéquat pour sélectionner les acteurs représentatifs de la Commune d'Arrondissement de Mvangan dans les institutions d'enseignement, des CTD correspondants aux critères d'inclusion et ayant accepté de participer à l'étude.

Le recours au choix raisonné se justifie aussi en ce qu'il permet non pas la précision des résultats, mais la découverte d'une logique, d'un mécanisme qui intéresse le chercheur. Ce qui fait dire à Beaud (2009) que ce ne sont pas les variations même à l'intérieur de la population qui nous intéresse, mais plutôt quelques particularités de celle-ci. Dans cette logique, la population retenue est aussi pertinente que « *le choix raisonné* » car chaque commune rurale faisant preuve du problème de faible rétention scolaire est différent en raison des relations uniques qui unissent les sujets qui en sont membres. Dans ce cas, même s'il peut y avoir quelques similitudes entre les cas, ils demeurent uniques. Ce qui revient à dire qu'« *il ne s'agit pas d'élaborer un modèle à partir de l'observation d'un seul cas, mais de coordonner un réseau d'informations d'origine diverses* » (Weil-Barais, 1997, p. 50).

L'approche qualitative qui guide cette recherche s'inscrit clairement dans une vision holistique, globale du contexte étudié (Muchielli, 2009). C'est dire que l'hypothèse formulée pour sa réalisation n'a pas besoin d'être « vraie » pour être scientifique. « *Son caractère scientifique tient à la démarche plutôt qu'à une question de vérité. Confirmé ou infirmé, elle se déduit toute entière de la recherche des données qu'elle essaiera de synthétiser* » (Girard, 2004, p.103). La singularité de l'observation implique davantage le chercheur conduisant à des contraintes d'une autre nature, qui affectent tout autant le recueil des données que les hypothèses.

3.4.2.1- Profil des participants

Les cas recrutés sont ceux qui ont le plus répondu à l'objectif de l'étude. L'identité des cas a été modifiée en changeant certaines informations comme le nom, et en insistant pas trop sur les lieux de résidence de ceux-ci. Suivant l'exemple de Mgbwa (2011) et d'autres spécialistes en Sciences Sociales et Humaines évoqués dans le cadre théorique de cette recherche, un pseudonyme a été donné à chaque sujet (MB, ZS, YH et KM) pour des raisons éthiques et déontologiques. La méthode d'étude de cas choisie, insiste sur le fait qu'il doit y avoir une inter implication entre la connaissance du particulier et celle du général. En Intervention, Orientation et Education Extrascolaire, les cas exemplaires existent. Par rapport à ce point de vue, Rouquoy (cité par Alberto, 2003, p.4) écrit :

On distingue un nombre limité de personne. La question de la représentativité au sens statistique ne se pose donc pas. Le critère qui détermine la valeur de l'échantillon devient son adéquation avec des personnes interrogées et en vérifiant qu'aucune situation de l'importance n'a été oubliée. Dans cette optique, les individus ne sont pas choisis en fonction de l'importance numérique de la catégorie qu'ils présentent, mais plutôt en raison de leur caractère exemplaire (p. 74)

Les cas qui ont définitivement fait partie de l'étude sont présentés dans le tableau 2

Tableau 2 : caractéristiques des participants

Participants	Age	Sexe	Profession
ELY	46 ans	M	Directeur d'école
THOM	65 ans	F	Présidente de l'APEE
PAUL	42 ans	M	Président du Conseil d'école
JEAN	67 ans	M	Maire
PIERRE	68 ans	F	Elite de la commune de Mvagan
MARIE	73 ans	M	Chef de village de 1 ^{er} degré

3.5- OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES

Dans la présente étude, comme outils de collecte de données nous avons utilisé le téléphone pour les enregistrements. Nous avons fait usage de l'entretien clinique de type semi-directif. Doron et Parot (2007) définissent le terme « entretien » comme étant l'action d'échanger les paroles avec une ou plusieurs personnes. C'est aussi un moment où peuvent se rencontrer le thérapeute et le patient, il peut alors s'établir un champ d'intersubjectivité. Il existe multiples manières d'exercer l'entretien clinique, mais, il n'en est aucun qui ne se désigne aussi comme un procédé d'investigation scientifique, utilisant un processus de communication verbale, pour recueillir les informations en relation avec le but fixé. Le terme « clinique » quant à lui vient de la médecine, et renvoie à un nom féminin d'établissement de soins privé ou à un adjectif qualificatif.

Rendant compte de ce qui se fait d'après l'examen direct du malade à son chevet, se fait sans méthode, ni objectifs. Ce type d'entretien mobilise donc un ensemble de phénomène qu'il est parfois difficile de dissocier : le langage, l'élaboration psychique des paroles qui circulent, la prise en compte et l'orientation sur l'autre, avec toute la part cognitive, émotionnelle et identitaire qui s'y mêle. Il existe plusieurs types d'entretiens notamment : l'entretien semi-directif, l'entretien non directif, l'entretien directif. L'entretien semi-directif qui nous intéresse est un compromis entre les deux formes d'entretien précédentes. Ici, le thème principal de l'entretien est décomposé en sous-thèmes par le spécialiste en Intervention, Orientation et Education Extrascolaire, mais ce dernier laisse la libre expression à la personne interrogée pour chacun des sous-thèmes. Il s'appuie sur un guide d'entretien et dans la mesure du possible, il faut que celui-ci puisse enregistrer l'intégralité de l'entretien. Il devra donc rassurer la personne interrogée sur le rôle de l'enregistrement et rendre le système d'enregistrement le plus discret possible.

Le dispositif mis en œuvre pour cette étude est l'entretien de recherche. Une telle posture épistémologique vise une compréhension riche d'un phénomène, ancrée dans le point de vue et le sens que les acteurs sociaux donnent à leur réalité. Une dynamique de co-construction de sens s'établit donc entre les interlocuteurs : chercheur et participants, les uns apprenant des autres et stimule l'émergence d'un nouveau discours et d'une nouvelle compréhension, à propos du phénomène étudié (Savoie-Zajc, 2009). Les entretiens menés pour cette recherche étaient sous la forme d'une étude d'exploration finalisée ou d'approfondissement (Ghiglione & Matalon, 1998). L'exploration consistait à recueillir des renseignements concernant la qualité de rapports institutionnels des différents acteurs de

concertation et de gestion des établissements d'enseignement dans les collectivités territoriales décentralisées sur la question de rétention scolaire à l'éducation de base.

3.5.1- Le cadre des entretiens

Il a consisté à l'identification de nos sujets, à faire connaissance et à prendre les rendez-vous. Très souvent, les rendez-vous n'étaient pas honorés et nous nous sommes trouvés dans des postures de reports des rendez-vous manqués. Cette étape nous a permis de décider de concert avec les sujets du lieu de l'entretien, des jours d'entretiens, de la durée des entretiens, du matériel de recueil des verbatim. Ainsi, ce cadre des entretiens a permis de délimiter le champ de la recherche, d'identifier le terrain et type de population pouvant faire partie de l'étude, de définir les critères de choix des participants, de donner la pertinence des hypothèses, de définir le contenu des notions qui devaient être au centre des échanges, des entretiens individuels et de choisir la population d'enquête. Trois moyens complémentaires ont été nécessaires durant cet exercice : documentation, entretien exploratoire, discussion avec les acteurs de concertation et de gestion des établissements d'enseignement dans les collectivités territoriales décentralisées sur la question de rétention scolaire à l'éducation de base dans la commune de Mvangan.

3.5.2-Le guide d'entretien

Nos entretiens étaient organisés sur la base d'un guide d'entretien rendu explicite autant que possible. Les thèmes et les sous-thèmes ont été exploités en focalisant l'attention sur des informations qui apportaient un nouvel éclairage et qu'il fallait approfondir par des relances, des demandes d'explications, des reformulations etc.

Guide d'entretien

Thème 1 : L'éducation de qualité

Sous thème 1 : Connaissance sur la mise en œuvre de la politique de décentralisation à l'enseignement primaire.

Sous thème 2 : Connaissance sur l'applicabilité au terrain de la politique de décentralisation à l'enseignement primaire.

Thème 2 : Transfert total des compétences et des ressources en matière d'éducation

Sous thème 1 : connaissance adaptation des réformes et les innovations au contexte local et aux besoins d'apprentissage des élèves.

Sous thème 2 : connaissance sur la réhabilitation des infrastructures scolaires en zone rurale

Thème 3 : Gestion efficace de l'éducation

Sous thème 1 : connaissance sur les conflits de compétences, susceptibles de générer des dysfonctionnements dans la gestion des ressources éducatives

Sous thème 2 : connaissance sur les actions de lutte contre l'irresponsabilité professionnelle en zones rurale

Thème 4 : la rétention scolaire en zone rurale

Sous thème 1 : Connaissance sur l'achèvement du parcours scolaire primaire des élèves en zone rurale

Sous thème 2 : Connaissance sur les Compétences des apprenants en zone rurale

3.5.3- Déroulement des entretiens

Les entretiens se sont inspirés du guide d'entretien présenté à la population, mais la conduite était non-directive afin de permettre aux sujets d'explorer tous les contours de la problématique, même ceux que le guide d'entretien aurait omis. Des limites et des lignes à ne pas franchir ont été fixées afin de respecter les conditions du cadre à distinguer ici de l'environnement. La technique de l'entretien a consisté à soumettre un champ de l'étude où certaines caractéristiques de ce champ à la réflexion. Un champ de réflexion assez large a été présenté aux participants et ensuite on s'est inséré dans la logique exprimée par les personnes interrogées. Toutefois à partir de là, les acteurs de concertation et de gestion des établissements d'enseignement dans les collectivités territoriales décentralisées sur la question de rétention scolaire à l'éducation de base avaient toute la liberté d'aborder les aspects du champ qui leur apparaissaient particulièrement pertinents en ce moment de la réflexion.

Les participants à l'étude ont disposé la liberté de s'orienter dans diverses directions. Un sujet pouvait par exemple commencer sa réflexion au présent et finir au passé. Cette façon de faire témoigne ce qu'Alberello (2003, p. 72) affirme : « *l'intérêt de la méthode non directive : identifier dans quelle direction, oriente les sujets interrogés et reconstituer ultérieurement la logique sociale des directions choisies.* » Au terme de ce parcours, les résistances constatées au début des entretiens s'atténuaient progressivement, car on a su chercher des chemins sans entrer dans une « *chasse de l'information* », des chemins de plus en plus rassurants, sans tomber toutefois dans le piège des préjugés, des stéréotypes. L'action s'inscrivait dans une perspective d'entretien de recherche.

On était particulièrement attentif aux messages non verbaux. Les sujets pouvaient pour une raison ou une autre se retrouver dans l'incapacité de dire certaines choses, mais l'exprimer par son visage ou son corps. Ces éléments supplémentaires ont permis de recevoir une impression plus complète et plus authentique du message réel. Laisser les acteurs de concertation et de gestion des établissements d'enseignement dans les collectivités territoriales décentralisées s'exprimer et transcrire à la mesure du possible l'intégralité de leurs discours paraissait importante. Ainsi, en prenant les notes, on se referait toujours au mode de vécu et de conduite des sujets. C'est dans la même logique que Schraml (1973, p. 64) citant Matarazzo souligne : « *l'alternance de prise de notes et d'absence de notion fait ressentir consciemment ou inconsciemment au patient ce qui est retenu comme particulièrement significatif* ». La prise des notes renforce la richesse des entretiens et les rend productifs.

La référence sur les cas choisis, les histoires de cas pour l'analyse ont été construites. Les résultats présentés aux chapitres quatre, portent sur un échantillon restreint de quatre (04) participants auprès des qui ont été menés quatre entretiens individuels semi-directif. Avant d'aborder la technique d'analyse, il sera nécessaire de rappeler les bases de la constitution de l'histoire de cas avant d'insister sur l'analyse des résultats.

3.5.4- Constitution de l'histoire des cas

La présentation finale de ce travail ne comporte pas toutes les données recueillies lors des entretiens. Elles ont été traitées pour éviter des redondances, des répétitions de trop. Les sujets ont souvent laissé leur propre expérience pour raconter celles des autres ; elles ne disaient parfois rien, parlait peu ou pas du tout. Pendant les premières séances, elles avaient la tête occupée à d'autres choses, d'autres disaient être fatiguées. Ainsi, on a retenu pour l'analyse des entretiens que des faits pertinents qu'on a explicités par la problématique et ce, au regard des questions de recherche et des hypothèses. Sur ce, l'objectif de cette étude consiste à comprendre la dynamique des rapports des différents acteurs de concertation et de gestion des établissements d'enseignement dans les collectivités territoriales décentralisées sur la question de rétention scolaire à l'éducation de base.

3.6- TECHNIQUE D'ANALYSE DES RÉSULTATS

Pour analyser les données collectées à l'aide de notre grille d'entretien, nous nous sommes servis de l'analyse de contenu. Pour réaliser cette opération, nous avons procédé à l'analyse cas par cas correspondant au modèle freudien. Ce modèle repose sur l'élaboration d'un cadre de référence auquel on confronte le contenu du texte. Ce cadre peut être établi à

priori et se fonder sur des problèmes généraux indépendants du corpus particulier ou au contraire, être progressivement construit en cours de lecture et d'analyse. Nous allons ensuite faire une synthèse des résultats sous forme de conclusion, faire ressortir les situations problèmes de chacun vis-à-vis de nos cas.

3.6.1- Analyse de contenu thématique

Après avoir procédé à la transcription et au codage des données collectées sur le terrain au moyen du guide d'entretien, ces dernières sont classées en unités de sens qui seront analysées suivant la technique de l'analyse de contenu thématique. D'après Castillo (2021) l'analyse de contenu est une technique de description systématisée et d'analyse des données verbales dont l'objectif est de rendre compte de ce que Bouloudnine et al. (2011) nomment expérience interne du sujet. Ce faisant, elle se situe dans la démarche compréhensive qui est celle adoptée dans le cadre de cette recherche. Pour Castillo (2021), elle se situe dans un domaine de compréhension plutôt que d'évaluation et part de l'expérience des sujets.

L'analyse de contenu consiste selon Castillo (2021), à proposer des interprétations des catégories de discours susceptibles d'éclairer la compréhension d'un processus ou d'une dimension cognitive. En ce sens, elle permet de passer du sens des énoncés à leur signification. Ce point de vue de Castillo (2021) rejoint celui de Bardin (2013) pour qui l'analyse de contenu est un ensemble des techniques de communications visant par des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages à obtenir des indicateurs qui permettent l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production et/ou de réception de ces messages. L'analyse de contenu vise ainsi à donner du sens aux comportements sociaux. Elle a pour but de connaître la vie sociale à partir de la dimension symbolique des comportements sociaux.

Les différentes phases de l'analyse de contenu dans cette recherche comme le recommande Bardin (2013), s'organisent autour de trois pôles chronologiques : la préanalyse, qui a consisté à la préparation du matériel (phase de transcription). Ici, les contenus des entretiens ont été intégralement retranscrits. A la suite de cette transcription, plusieurs lectures flottantes ont permis de faire connaissance avec le texte à analyser en laissant venir à soi les impressions. Ensuite, l'exploitation du matériel, qui s'est déroulée en deux temps : l'analyse catégorielle qui a consisté en une opération de découpage du texte en unités suivies d'une opération de classification de ces unités en catégories rassemblant des éléments ayant des caractères communs sous un titre générique (Bardin, 2013).

La catégorie ici fait référence à une production textuelle se présentant sous forme d'une brève expression permettant de dénommer le phénomène perceptible à travers la lecture conceptuelle du matériau de recherche. Cette exploitation du matériel s'est achevée sur le codage des données voire le comptage des unités attribuées aux catégories thématiques. La dernière phase de l'analyse de contenu consiste à l'interprétation des résultats où l'on va confronter les données à un ensemble référentiel pour évaluer la valeur des hypothèses. L'interprétation des résultats ici consiste à prendre appui sur les éléments mis à jour par la catégorisation pour fonder une lecture à la fois originale et objective du corpus étudié.

3.6.2- Grille d'analyse des éléments du discours

Après une identification des éléments du discours des participants, la présente partie se propose de la codification des thèmes saillants afin de faciliter une analyse de contenu thématique en continue telle qu'énoncé plus haut. Les lettres de l'alphabet français (A, B, C) utilisé en majuscule codifient les thèmes que l'on avait dans le guide d'entretien de la recherche. Les mêmes lettres en minuscules (a, b, c, d, e, f, g, h, i) représentent les sous-thèmes encore appelés dimensions du discours. Le signe de l'addition utilisé marque les occurrences de chaque dimension du discours chez chaque participant pour faciliter le contrôle de l'effet de saturation. Le présent tableau rend compte d'une illustration.

Tableau 3 : GRILLE ANALYSE DES ENTRETIENS

ELEMENTS DU DISCOURS	THEMES	CODE	SOUS-THEMES OU DIMENSIONS	CODE	OBSERVATION		
					+	-	+/-
ELEMENTS DU DISCOURS	Rétention scolaire en zone rurale	A	Flux d'élèves enregistrés	a			
			Compétences des apprenants	b			
			Achèvement du parcours scolaire primaire	c			
	Education de qualité	B	Inclusion scolaire	d			
			Qualité des conditions de vie du personnel enseignant	e			
	Transfert total des compétences et des ressources en matière d'éducation	C	Gestion autonome de l'école	f			
			Réhabilitation des infrastructures scolaires dans les zones rurales	g			
	Gestion efficace de l'éducation	D	Collaboration entre les acteurs de la chaîne éducative	h			
			Éthique professionnelle	i			

Légende : + = présent ; - = absence ; ± = doute

Les modalités de la grille nous imposent une codification, (Depelteau, 1998), car chaque indicateur est analysé au regard des discours issus des entretiens individuels et/ou collectifs. Les indicateurs du tableau ci-dessus ont été codifiés pour besoin d'analyse. Les modalités dudit tableau ont été obtenues des entretiens individuels. Ainsi, absent (-) revient à dire que le phénomène à observer n'est pas visible dans le discours. Présent (+) signifie que le phénomène existe bien et est repérable dans les discours des sujets. Le doute ($\pm$) suppose que ce que dit le sujet est présent mais avec un ensemble de variation qui signe son incertitude. A chaque fois, nous avons eu à cocher dans la case correspondante à l'indicateur pour traduire les différentes apparitions. Cependant, l'absence de l'information dans le discours ne signifie pas forcément que l'information n'est pas importante. Elle peut être latente, la question était de voir comment elle apparaît dans le discours.

Arrivée au terme de ce troisième chapitre, il apparaît de manière claire le cadre méthodologique organisant le présent mémoire. En effet, le mémoire fait recourt à la démarche qualitative (méthode clinique) basée sur l'étude de cas. Le choix de cette méthode semble trouver sa justification dans sa capacité à fournir une analyse approfondie des phénomènes réels dans leur contexte. La recherche qualitative qui a pour objet d'étudier les phénomènes humains en vue de plus de compréhension et d'explication voire de leur donner un sens a été notre type de recherche. Suivant nos critères d'inclusion et d'exclusion, quatre participants ont été sélectionnés tous acteurs de concertation et de gestion des établissements d'enseignement dans les collectivités territoriales décentralisées. Les données ont été collectées à travers un guide d'entretien et la technique d'analyse de contenu thématique a été utilisée pour l'analyse des résultats.

**CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES
DONNÉES**

4.1- PRÉSENTATIONS DES CAS PARTICIPANTS

La présente section présente le profil des participants ayant pris part à cette étude. Plus spécifiquement, elle renseigne sur leur sexe, religion, l'âge, la fonction, et l'ancienneté dans le poste. Pour des questions de confidentialité et de protection des participants, un pseudonyme a été attribué à chaque sujet ainsi qui suit : Ely, Thom, Paul, Pierre, Marie, Jean.

Participants	Données démographiques	Poste actuel	Années d'expériences
Ely	Instituteur de formation, agé de 46 ans, marié, M. Ely est un père de famille de 5 enfants dont 3 garçons 2 filles. En fonction depuis 1999 il a travaillé comme enseignant pendant plus de 8 ans dans plusieurs écoles publiques primaires du Sud rural. Il est	Directeurs d'école primaire	12 ans
Thom	Agé de 65 ans, Cultivateur et Présidente de l'Association des parents d'élèves et enseignants de l'école publique de Mvangan, M. Thom est marié, et père de 6 enfants.	Présidente de l'association des parents d'élèves.	6 ans
Paul	Agé de 42 ans, président du Conseil d'école de l'école primaire de Mvanganville, enseignant et Pasteur. Marié et père de 4 enfants, M. Paul est enseignant dans cette région depuis plus de 15 ans déjà.	Président du conseil d'école	6 ans
Pierre	Agé de 68 ans, M. pierre est Ingénieure des industries animales. Par ailleurs une élite de la localité. Elle participe depuis bon nombre d'années à la vie scolaire de cette localité par des dons de matériel et de fournitures scolaires.	Elite de la commune de Mvangan	15 ans

Marie	Agé de 73 ans, marié de régime polygamique, père de 16 enfants, sa majesté Marie est au trône depuis plus de 25 ans déjà. Mais avant il a été administrateurs civils dans la région du Sud jusqu'au poste de préfet. En tant qu'auxiliaire de l'Etat, Il encadre de par sa sagesse et la tradition la vie politique socio-économique du village de Mvangan.	Chef de village de 1 ^{er} degré.	25 ans
Jean	Agé de 67 ans, et enseignant sortit des écoles normales d'enseignement supérieurs, M. Jean est reconnu pour sa carrière spectaculaire dans l'enseignement. Il finira d'ailleurs comme proviseur des Lycées, ce dans plusieurs régions du Cameroun. D'abord au nord en suite à l'est et en fin au sud. Marié et père de 4 enfants, M. Jean après prend sa retraite pour se consacrer à la vie politique de sa commune. Il y est jusqu'à nos jours où il occupe la fonction de Maire de la Commune de Mvangan.	Maire de la commune de Mvangan	13 ans

4.2- ANALYSE DES DONNÉES

4.2.1- L'éducation de qualité

Dans l'enseignement, il demeure difficile à cerner en raison de sa complexité et de son contenu multidimensionnel l'éducation de qualité. Un regard analytique contribue à comprendre la mesure des difficultés qui fragilisent au quotidien le système éducatif camerounais et par ricochet sa décentralisation. L'éducation de qualité en dehors d'être celle qui vise l'équité et l'inclusion, elle est également celle qui aide les élèves à réussir leur apprentissage, à intégrer les enjeux du monde, à porter les valeurs humanistes, à prévenir la violence, à prôner le dialogue, à agir de manière proactive en faveur du développement durable d'un pays ou d'une communauté. Elle prend aussi en compte l'équipement des écoles. Cependant en zones rurales la réalité est telle que

certaines salles de classe sont mal organisées par l'insuffisance des tables bancs et du manque de régularité des superviseurs pédagogiques. Un des participants Ely le justifie en ces mots :

Il y a aussi le manque d'enseignants : cette école fonctionne avec 4 enseignants recrutés par l'Etat et les 6 autres sont des maîtres des parents. Les moyens pour les payer (40.000F par mois) font défaut à la fois jour près de 150 élèves n'ont pas payé les frais d'APEE qui s'élèvent à 7.500F cette année. Les parents refusent de payer prétextant que l'école est gratuite. (Be+)+(Aa+)

Tout ce qui permet de dénoncer non seulement un manque de matériel didactique, mais également les insuffisances constatées dans la couverture qualitative et quantitative des programmes scolaire dans ces zones. Pierre aussi souligne ce fait dans son discours en ces mots :

Mais quand une école n'a qu'un seul enseignant qui est le Directeur comment voulez-vous que les parents envoient leurs enfants, puisqu'ils ne voient qu'humainement personne ne peut encadrer à la fois toutes les classes d'une école, les plus conscients envoient les enfants ailleurs c'est-à-dire dans les écoles voisines et parfois ici à Mvangan considérée comme ville pour eux. (Be+) +(Cf+) +(Bd-)

En plus de ce caractère, l'éducation doit pouvoir capaciter la jeunesse à y faire face, notamment par l'intégration des nouvelles technologies qui sont de nos jours un moyen efficace d'acquisition de connaissance. La numérisation en cours dans presque toutes les écoles primaires publiques est quasi nulle. En effet la plupart de ces écoles n'ont pas accès à l'énergie électrique, et de surcroît, présentent des difficultés sérieuses en ce qui concerne l'accès à internet.

La compétence aujourd'hui rime avec les nouveaux outils de communication qui en dehors de la formation de base, permettent non seulement aux enseignants de renforcer, de mieux faire leur travail, mais aussi de renforcer leur capacité. Et même au niveau de nos enfants, il est démontré qu'ils sont un moyen d'instruction. On l'a tous vu pendant la période Covid au Cameroun les effets. Or voyez-vous dans ce village, il n'y a pas d'électricité, ni de machine de travail. (Cf+) + (Ab+) + (Cg-)

Le défaut d'arrimage qualités et exigences de la modernité constitue un obstacle imparable dans tout effort visant à venir à bout des problèmes énumérés. Pour les professionnels de l'Education c'est cette question qui est au cœur des difficultés de rétention scolaire dans les écoles primaires tels que rapporte le participant Jean « *Autant de question qui font en sorte que les enfants quitte notre école* » (Ac +) + (Cf+-). L'éducation de qualité repose sur trois caractéristiques importantes que sont : un personnel compétent et de qualité, le matériel de qualité et un environnement d'apprentissage de qualité. Au-delà du cadre restreint de travail, l'environnement d'apprentissage dont il est question, reflète la logique sous-jacente des préoccupations relatives à l'abandon, ou disons-le à l'oubli par le système mis en place. Pour le cas d'espèce, c'est le système de décentralisation, pourtant adopté pour palier au problème d'éducation dans les zones les plus reculés du pays.

La décentralisation au service de la qualité d'éducation est pour les acteurs de l'éducation en zone rurale une réalité, mais qui ne semble pas être alimenté ou soutenu. C'est ce que le participant Marie affirme lorsqu'il dit : « *Nous sommes conscients que leurs conditions de vie et de travail sont précaires. La commune doit accompagner cette action en construisant les maisons d'astreintes* ». (Be+) + (Dh+) + (Bd-) Malheureusement, cette réalité est aujourd'hui très éloignée du quotidien des établissements scolaires des zones rurales. Quoi qu'il en soit, l'éducation de qualité est aujourd'hui au cœur des préoccupations de tous les systèmes éducatifs en vertu du Point 4 des ODD qui dispose en substance : assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir la possibilité d'apprentissage tout au long de la vie.

4.2.2- Transfert total des compétences et des ressources en matière d'éducation

Le transfert des compétences administratives influence l'amélioration de la gestion des établissements scolaires. Au Cameroun, la question d'accès à l'éducation des enfants du cycle primaire dans les zones rurales est un défi majeur pour la population, nonobstant la forte progression faite par le Cameroun sur l'accès à l'éducation dans le primaire. En effet certaines zones rurales n'ont eu cette opportunité d'accès à l'éducation et même à travers la politique de la gratuité de l'école primaire, il y a un fort ressenti à l'endroit de l'Etat de se désengager de ses missions vis-à-vis de l'école primaire. C'est ce que souligne le participant Jean lorsqu'il dit : « *les salaires sont insignifiants au regard des charges des enseignants salariés comme pour les maîtres des parents* ». (Be+) + (Cf-) Au Cameroun, la décentralisation administrative est perçue comme le fait, pour l'Etat, de confier la gestion d'une région, d'une commune ou d'une communauté rurale à un conseil élu. L'étape qui marque cette décentralisation est la régionalisation survenue dans la constitution du 18 Janvier 1996. En fait la décentralisation au Cameroun n'est pas une innovation cependant en zone rurale elle fait face à de nombreux obstacles dans l'effectivité de sa mise en place comme le pense Paul, président du conseil d'école:

Le gouvernement est responsable de ce qui arrive à l'éducation. Les enseignants souffrent. Pourquoi ne pas bien les prendre en charge. La Commune dit qu'elle n'a pas de soutien et que la ligne du MINEDUB n'est pas en sa possession. Avec quoi va-t-elle soutenir l'école. (Dh+) + (Cg+) + (Cf+) (Aa-)

Thom de même le souligne est ces mots : « *la participation de la communauté locale est essentielle pour renforcer le système éducatif et c'est à tout le niveau : prise de décision, planification, mise en œuvre mais elle n'est jamais effective* ». En effet la mise en place d'un processus de décentralisation est présentée comme une stratégie prometteuse pour l'accroissement

de la qualité générale de l'éducation et la réussite scolaire des élèves. Toutefois il semble important de relever que le transfert des compétences et des ressources en ce qui concerne cette décentralisation n'est qu'indicatif par des textes, et pire un jeu de mot orchestré par des politiques. Marie le dit :

Le jeu politique est là, on vote les lois mais l'application des lois est attendue. Le transfert des compétences est progressif, nous ne savons quand est ce qu'il sera définitif et effectif, nous combattons pour la dotation budgétaire annuelle aux communes pour assurer les charges qui sont les siennes or si certaines conditions techniques et matérielles sont remplies nous sommes sûrs d'une chose : la qualité d'éducation en zone rurale n'aurait rien à envier aux zones urbaines. (Dh+) + (Bd+) +(Di+-) +(A-)

Parmi ces conditions, l'on retient entre autres l'effectivité du processus de la décentralisation, la formation adéquate du personnel, le recyclage, la disponibilité des infrastructures, du matériel didactique, et des ressources humaines nécessaires. Un projet qui peut très bien être réalisé avec le concours des autorités communales et administratives locales des zones rurales qui pensent et continuent de penser que le système de décentralisation en matière de transfert des compétences reste centralisé « *Voyez-vous vous-même, voici mes responsabilités en ce qui concerne l'éducation, mais rien n'est fait pour me permettre de remplir ce cahier de charge. Je pense que toutes les décisions restent jusqu'ici prises par l'administration centrale.* » (Dh+) + (Di+) + (Be-) Il semble important de relever à l'analyse de cette prise de position que, l'administration centrale de la scolarisation agit uniquement lorsqu'ils peuvent tirer des gains personnels. En effet, les bienfaits attendus de la mise en œuvre effective de la décentralisation sont pour l'essentiel constitués du transfert total des compétences et des ressources en matière d'éducation aux collectivités territoriales décentralisées afin de leur donner des coudées franches pour mettre en œuvre les politiques éducatives locales.

L'administration centrale définit les politiques éducatives nationales, mais ne donne pas la possibilité aux régions d'élaborer les finalités de l'éducation. Cette répartition tout en rappelant les différents niveaux de prise de décision devrait fondamentalement interpeler sur la capacité de chaque démembrement à impulser des dynamiques nouvelles ; profitables à ses aspirations. Chaque niveau détenant toujours plus de responsabilités dans les stratégies à mettre en œuvre. « *Chaque niveau d'administration ici devrait avoir ses propres responsabilités, et avoir une large manœuvre d'action pour le bien de l'éducation et de la rétention scolaire auprès des écoles primaires en zone rurale* ». (Cg+) +(Cf+) +(Ac+) De tel discours pousse davantage à réflexion sur la gouvernance publique de l'éducation, mais surtout sur la gestion efficace de l'éducation voire la dynamique collaborative entre les acteurs centraux et communautaires.

4.2.3- Gestion efficace de l'éducation

La décentralisation, est un terme complexe et qui n'est pas toujours facile à cerner pour le commun des mortels. D'une façon instinctive, l'on perçoit en ce terme tout simplement l'antonyme de la centralisation or le paradigme de compréhension du terme invite à se rapprocher d'une notion autre, voisine de celle-ci. Elle traduit l'idée de déplacer le pouvoir central vers la périphérie, pour Pierre, il y'a décentralisation lorsque les décisions administratives ne sont plus prises par le pouvoir central ou ses agents déconcentrés, mais par des autorités locales élues au suffrage universel et dotés d'une autonomie à l'égard du gouvernement.

Tout ce qui est fait jusqu'à présent n'est qu'une forme de mascarade à la décentralisation. Voyez-vous son processus impliquant le choix par le vote n'est même pas effectifs. Et même lorsque ce jeu est fait, vous ne jouissez d'aucune marge de manœuvre, rien dans vos actions car tout reste sous une forme centralisée. (Dh+) + (Di+) + (Be+) + (Cf+)

Il est clair que, si le processus en lui-même peine à prendre forme, qu'on retrouve dans le système scolaire quelques dérives, notamment en ce qui concerne la gestion efficace de l'éducation. En effet, les problèmes relatifs à la gestion des ressources occupent une place importante dans les difficultés du système éducatif camerounais. Ceux-ci font plus référence à la mise en œuvre des politiques éducatives. Les difficultés ici concernent leur accessibilité, leur insuffisance, leur distribution, leur utilisation, leur faible qualité et leur coût élevé. Des reproches sont également attribués aux outils de gestion et aux instruments de pilotage considérés souvent complexes et peu accessibles. Dans l'enseignement primaire au Cameroun, le projet d'école, le tableau de bord, le plan d'aménagement de l'école, le plan d'action, le plan d'évaluation de l'école, les plannings d'activités et le plan de suivi des activités sont les principaux outils de pilotage. Cependant les directeurs d'école en zones rurales interrogés déclarent n'avoir suivi aucune formation dans l'élaboration de ces outils tel que pense Ely « *Ils viennent seulement vous dire voici ce qui a été changer, voici de manière sommaire ce qu'il fait faire. Il ne faut plus faire telle chose sans même demander notre avis. Comment pensez-vous que l'école atteigne ses objectifs dans ces conditions ?* ». (Dh+) + (Di+) + (Ab+) + (Cg+-) Il va aller plus loin en évoquant le mauvais partage des responsabilités et le déploiement inefficace du personnel.

Je vous prends un cas de figure, est ce que vous savez qu'en zones rurales, certains responsables sont relevés de leurs fonctions sans que la décision soit assise sur une faute ou sur un dossier disciplinaire, les affectations sont parfois la conséquence des règlements de compte, si elles ne sont pas consécutives à un saut d'humeur. (Di+) + (Dh+) + (Be+)

Tout ce qui permet de comprendre que, les promotions des enseignants aux différents postes de responsabilité ne respectent pas toujours les critères de qualification, d'ancienneté, de compétence et d'abnégation dans le travail. Un doigt est alors pointé à la mauvaise gestion du code de travail dans la mesure que celui-ci fait vivre aux enseignants et auxiliaires administratifs de l'éducation des formes d'injustice : forte charge de travail, abus de pouvoir, manque de sécurité sociale... ce que relève Thom : « *Les enseignants s'efforcent à faire des travaux champêtres pour joindre les deux bouts mais sont quelques fois vandalisées par les populations qui pensent que ce sont leur terre et leurs enfants qui les ont cultivés* », (Be+) + (Dh+) (Cf+-) il ajoute que certains pour soulager cette souffrance « *s'adonnent à l'alcoolisme, à l'abus des jeunes filles...* »

De ce qui précède, l'on peut ajouter l'inexistence des conseils d'école dans de nombreux établissements scolaires. Ce qui favorise la gestion opaque du crédit de fonctionnement par les directeurs d'école. Il en est de même des frais d'APEE qui sont un véritable trésor que tout le monde lorgne, un gâteau que chacun convoite, certains réclament leur part, d'autres exigent. Une difficulté de gestion qui justifie fortement le fait qu'on observe toujours en zone rurale un caractère dérisoire du matériel mis à disposition des établissements. Cette préoccupation relative au délabrement des infrastructures rappelle les questions d'hygiène et de salubrité qui portent gravement atteinte à la qualité de vie dans les établissements scolaires en zone rurale.

Comment concevoir que l'école met à disposition quelques planches pour la confession des latrines, les parents de connivences avec certains enseignants y voient un raccourci pour se procurer du bois de chauffage. Conséquence nous n'avons pas de toilette, alors je vous laisse imaginer la suite. (Di+) + (Cg+)

Pour les autorités traditionnelles interrogées, les causes de ce problème sont à rechercher dans l'absence d'une politique institutionnelle efficace de répression qui d'après eux les contenus et les méthodes édictés par le pouvoir central ne cadrent pas toujours avec leurs réalités locales. En effet, de nombreuses mesures manifestement d'incivisme sont observées sur le terrain. Les parents d'élève dénoncent la majoration des frais d'examen par certains chefs d'établissement et le non-respect de la réglementation sur la gratuité de l'enseignement primaire. Les écoles sont transformées en lieu de commerce pour les enseignants. D'autres y soumettent les enfants aux travaux personnels et aux traitements dégradants. C'est ce qu'affirme Ely lorsqu'il dit : « *Les enseignants s'efforcent à faire des travaux champêtres pour joindre les deux bouts mais sont quelques fois vandalisées par les populations qui pensent que ce sont leur terre et leurs enfants qui les ont cultivés* ». (Dh+) + (Cg+) + (Cf-)

Les difficultés dans l'appropriation du mécanisme de décentralisation joint aux dérives décriées dans la gestion de l'éducation traduit une seule et unique préoccupation cruciale : celle relative au transfert de compétences aux Collectivités Territoriales Décentralisées, qui peine à porter ses fruits en raison des réticences dénoncées dans le transfert des ressources.

4.2.4- Rétention scolaire en zone rurale

L'éducation pour tous, une expression qui circule dans les sphères politiques et éducatives. Elle atteste d'ailleurs que plus nous étudions, meilleures sont nos chances d'assurer notre mieux-être et celui de nos proches. C'est donc dire que le succès dans les études contribue à une transition plus harmonieuse vers la vie active et au maintien de sa place dans le milieu du travail. C'est à ce titre que l'éducation constitue, au vécu humain, l'un des douze déterminants de la santé. Il est donc peu surprenant que la question de rupture scolaire précoce, bien avant l'obtention du diplôme de l'école primaire préoccupe autant les décideurs des collectivités territoriales, les intervenantes et les intervenants du milieu scolaire décentralisé, les parents d'enfants que les enfants élève eux-mêmes. Pour ceux-ci cette question est à analyser sur un autre vocable : le fait de ne pas aimer l'école comme le démontre le discours du directeur d'école primaire Ely lorsqu'il dit : « *Ah oui certains enfants n'aiment pas l'école et les raisons sont multiples ici en zone rural* ». Il ajoute

La source de revenu des parents issue de la pêche, de l'agriculture et du cacao en particulier laisse penser aux enfants que l'activité génératrice menée par les parents profitent plus et pensent que l'école est un perd temps ; les parents retiennent donc les enfants pour ces activités surtout les plus grands et se débarrassent des plus petits en les envoyant à l'école car ils ne peuvent rester seuls à la maison. (Ac+) + (Aa+) + (Dh+) + (Bd+)

Ce qui pourrait déterminer d'une manière comme d'une autre le parcours scolaire de l'enfant dès ses premières phases de transition entre l'environnement familial et l'environnement scolaire. En effet, les parcours éducatifs de réussite généralement compris comme une suite d'expériences ou d'événements éducatifs, sont à distinguer des parcours scolaires compris eux comme une suite de situations éducatives réalisées dans le cadre de la formation formelle et du système scolaire. Une fois distingué consciemment ou inconsciemment par les parents, il devient difficile pour l'enfant de se faire une idée suffisamment rationnelle de son avenir. Plus encore, dans une zone rurale marquée par une certaine âme collective traditionnaliste de la réussite de vie. C'est ce caractère que justifie Ely lorsqu'il pense que les parents en zone rurale savent très bien faire le distinguo de ces deux champs d'enseignement, et que ce n'est qu'à une fin utilitaire pour leur propre intérêt qu'ils engagent leurs enfants dans un parcours scolaire.

Cette école seule a 500 élèves en début d'année. Vous allez voir qu'en fin du deuxième trimestre c'est plus de la moitié qu'on aura, précisément les plus petits de classe élémentaire car les parents utilisent l'école ici comme une garderie des plus petits. (Aa+) + (Bd+) + (Dh-)

Ce rejet des enfants à l'école par les parents n'est que le reflet de la collaboration défaillante entre famille et environnement scolaire, et qui permet de questionner la qualité d'implication du système éducatif en place comme le pense Thom : « *Mais quand une école n'a qu'un seul enseignant qui est le Directeur comment voulez-vous que les parents envoient leurs enfants* ». (Cf+) + (Aa+) Il ajoute disant que,

rares sont les parents en zone rurale qui donnent de l'importance à l'école et comme tout part de la maison, ils disent l'école c'est quoi, voilà les enfants qui fréquentent, ont des diplômes mais ne travaillent pas. Mon cacao me rapporte assez d'argent, est-ce-que je suis allé à l'école ? (Dh+) + (Be+) + (Ab+)

Il est clair que ces attitudes relèvent des dispositions symboliques ou culturelles, d'autres des conditions de vie. En ce sens, il faut considérer que la « décision » de poursuivre des études est déterminant des héritages culturels, les acquis culturels et cognitifs ainsi que les conditions de vie. Le « regard » que les individus portent sur l'organisation scolaire est donc socialement orienté. Cependant cette réalité est censée être compenser à partir de la mise en œuvre effective de la décentralisation de l'éducation au Cameroun comme système éducatif, et qui donne à partir du transfert des compétences, et de la qualité de gestion une meilleure appréhension. En d'autres termes la décentralisation en zone rurale faille à son rôle dans la mesure où elle ne parvient pas jusqu'à présent à faire percevoir, ou donner aux parents et jeunes apprenants des zones rurales le sens de l'expérience scolaire. Pour Jean, il serait tant que la décentralisation au prisme de ses acteurs et de ses institutions apprennent à motiver ses sujets pour enfin penser une meilleure rétention scolaire :

Ils ne sont pas sans intelligence. Quand ils sont motivés ils restent à l'école. Lorsqu'ils ne sont pas frustrés par les enseignants (insultés, méprisés.), lorsqu'ils ont les fournitures scolaires, la tenue de classe. Mais abandonné par les parents ils se désintéressent. (Ab+) + (Bd+) + (Dh-)

Un autre facteur important à prendre en compte ici est : les multiples échecs scolaires que rencontrent les enfants. Celui-ci peut être un facteur de découragement pour les uns ou de réengagement dans leurs études pour d'autres, voire un moyen de quitter la zone rurale pour la ville. C'est tout simplement une question de niveau, comme le pense Marie « *chose curieuse, en fin d'année nos enfants réussissent au CEP mais sont-ils compétents d'autres ne savent même pas lire couramment* ». (Ab+) + (Di+) Il faut donc être attentif à la manière dont les acteurs individuels et collectifs combinent les différentes logiques de l'action qui structurent le monde scolaire. En

d'autres termes, la non scolarisation se caractérise en zones rurales par les enfants de la rue et la persistance du phénomène du travail des enfants. Pourtant la Convention Relative aux Droits de l'Enfant adoptée par l'Assemblée Générale des Nations Unies de novembre 89 et ratifiée par le Cameroun, dispose en son article 28 que l'enseignement primaire est obligatoire par conséquent gratuit pour tous. La présence des enfants à l'école devrait alors être une question d'ordre public en apportant assistance scolaire à ces enfants vulnérables des zones rurales.

4.2.5- Synthèse de l'analyse des données

Les ressources économiques, la conciliation travail-famille-éducation, la gestion efficace des ressources mais sur la mise en œuvre effective du transfert total des ressources sont autant de facteurs qui peuvent faciliter ou non la rétention scolaire dans un système décentralisé d'éducation en zone rurale. Ceux-ci favorisent la prise de conscience par les parents, mais aussi les enfants scolarisés, la prise en compte de l'expérience non scolaire comme modèle de parcours éducatifs et de réussite sociale. Ce qui sans doute favorise très peu en zone rurale la prise de conscience d'un parcours scolaire. En clair, le ressenti du caractère non objectif de l'école en zone rurale affecte la subjectivité des parents et élèves (le sens qu'ils accordent aux situations, qui orientent la décision de poursuivre ou non leurs études) et leurs destinées éducatives. L'expérience extrascolaire incorpore d'autres dimensions, comme les préoccupations liées à la corruption, et à la gestion encore centralisé de l'éducation sont abondamment évoquées parmi les écueils de la mise en œuvre effective de la décentralisation retenue en zone rurale.

- Recrutement onéreux et abus de pouvoir entre les différentes autorités de gestion des questions éducatives ;
- Versement de pot-de-vin et acceptation des dessous-de-table... ;
- Le manque de cohésion entre enjeux des parcours scolaires et parcours éducatifs ;
- Les multiples échecs scolaires rencontrés par les élèves ;
- Le manque du personnel enseignant qualifié est autant de facteurs qui alimentent et augmentent le phénomène de rétention scolaire en zone rurale et par de surcroît l'épanouissement du système éducatif camerounais.

En fin de compte il faudrait comprendre que la décentralisation de la gestion de l'éducation et de la formation au Cameroun est l'option gouvernementale dans un contexte où les collectivités locales doivent assumer pleinement le développement de l'éducation à la base. Cet

objectif est énoncé en vertu des compétences qui leur sont transférées par la loi dans le but d'assurer une meilleure prise en compte des besoins d'éducation et de formation. Or dans les communautés en zone rurale, les données présentées révèlent l'existence d'un fossé entre la culture scolaire et la culture d'origine et qui concourt à transformer les actions des jeunes apprenants.

Parvenue au terme de ce chapitre, il est à retenir qu'il a permis de présenter de manière succincte chaque participant. Mais également à procéder à une analyse de contenu thématique des différents verbatims conformément aux valeurs thématiques prédéfinies. Cependant, dans le chapitre suivant, il est question d'interpréter et de présenter les résultats issus de l'analyse, mais aussi d'en dégager les perspectives théoriques et empirique de cette étude.

**CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET
PERSPECTIVES DE LA RECHERCHE**

Après avoir présenté les données pertinentes par rapport aux objectifs de la recherche, l'on dispose désormais d'un matériel empirique suffisamment riche qui mérite d'être interprété à la lumière de la théorie des conventions et de la théorie constructiviste des problèmes publics. Cette étude porte sur l'examen des facteurs de la décentralisation qui rendent compte de la rétention scolaire dans l'éducation de base en zone rurale au Cameroun. Ce qui suppose une analyse et la compréhension du processus à l'œuvre dans le système éducatif au Cameroun de tous les discours qui soutiennent la logique de la décentralisation dans le domaine éducatif. C'est ainsi que le présent chapitre se propose de restituer la cohérence des récits et la discussion des résultats dans une démarche de l'étude de cas sur une base compréhensive des éléments saillants qui sont contenus dans le récit n'importe quand et n'importe comment. Un travail qui consiste à dégager la signification des résultats et de procéder à leur mise en perspective au regard des objectifs fixés.

5.1- RAPPEL DES DONNEES THÉORIQUES ET EMPIRIQUES

5.1.1- Rappel des données théoriques

Selon Neveu (1999), le contraste est frappant lorsqu'on compare les recherches anglo-saxonnes où la notion rétention scolaire a graduellement pris une importance centrale pour constituer simultanément la domiciliation d'un vaste ensemble de recherches et le support d'une interdisciplinarité féconde où s'articulent sociologie, science politique et sciences éducatives, où se combinent les analyses des politiques publiques et celles de l'administration scolaire trop souvent dissociées au Cameroun. L'importance de ce chantier de recherches se traduit par l'existence de revues spécifiques (« Social Problems »), d'un véritable corpus de livres fondateurs, par la publication régulière d'études et de monographies. En effet, la dynamique de ces travaux exige pour être convenablement restituée un énorme « survey ». Deux repères peuvent aider à cadrer d'entrée l'approche des problèmes publics. D'une part, un « problème public » (ou « social problem ») n'est rien d'autre que la transformation d'un fait social quelconque en enjeu de débat public et/ou d'intervention étatique. D'autre part, tout fait social peut potentiellement devenir un « problème social » s'il est constitué par l'action volontariste de divers opérateurs comme une situation problématique devant être mise en débat et recevoir des réponses en termes d'action publique.

Depuis une dizaine d'années, des changements importants sont apportés à la gouvernance des systèmes scolaires en Afrique, dont celui du Cameroun. Il s'agit selon Lauzon (2012) des réformes axées sur une décentralisation administrative et pédagogique qui font pression sur les commissions scolaires et les établissements pour qu'elles montrent, par l'obligation de redditions de comptes, l'efficacité de leurs interventions sur la réussite des élèves (Lessard et Meirieu, 2008 ; Pelletier, 2009). De nombreuses recherches réalisées sur l'efficacité des écoles mettent en évidence le rôle du leadership des directions d'établissement sur l'amélioration des pratiques éducatives renforçant l'apprentissage des élèves. Ce qui suppose une influence indirecte qui « s'exerce en grande partie à travers d'autres personnes, manifestations et facteurs organisationnels, notamment les enseignants, les pratiques suivies en classe et le climat à l'école » (Pont, Nusche et Moorman, 2008).

La complexification importante de l'implémentation du code de la décentralisation exige le développement de compétences particulières dans le champ de l'administration scolaire. Or, l'ampleur et la lourdeur des responsabilités liées à ce domaine de gestionnaire dissuadent souvent le personnel enseignant à opter pour cette carrière et épuisent même ceux qui sont déjà en poste (Chouinard, 2002, p. 1). D'ailleurs, une étude de Fortin (2006) auprès de 365 directions d'établissement sur leur insertion professionnelle révèle que l'ampleur et la lourdeur de la tâche, l'absence de la réalisation pédagogique, le manque de reconnaissance, l'isolement, la solitude et la difficulté de concilier vie personnelle et vie professionnelle constituent les aspects les plus fréquemment nommés chez 69 % des répondants qui ont remis en question leur choix professionnel. Aussi, selon Pont, Nusche et Moorman (2008), nombreux sont les chefs d'établissement qui arrivent à l'âge de la retraite dont il devient de plus en plus difficile de remplacer. Ainsi, la difficulté de recruter, de sélectionner des personnes de qualité et de retenir celles qui sont en poste fait craindre une pénurie de ressources pour diriger les écoles en zone rurale.

5.1.2- Rappel des données empiriques

Selon Yomb et Fontar (2019), le Cameroun est un pays en voie de développement où 40 % des individus vivent sous le seuil de pauvreté et qui, comme l'ensemble des pays d'Afrique subsaharienne, demeure parmi ceux au monde où les taux de scolarisation sont les plus bas. Malgré les efforts des autorités politiques à développer l'offre scolaire, les derniers résultats de l'Enquête

démographique et de santé, à indicateurs multiples (Institut National de la Statistique, 2011) montrent la persistance des inégalités en matière d'éducation. Ce sont 15 % des hommes de 6 ans et plus et 26 % des femmes qui n'ont aucun niveau d'instruction. En effet, les écarts de scolarisation se creusent selon les milieux sociaux et les régions et en particulier entre l'espace urbain et l'espace rural. On constate par exemple que les programmes d'ajustements structurels des années 1980 ont conduit à une politique de diminution des fonds alloués à la scolarisation en milieu rural. Ce qui n'a pas effectivement réussi à limiter les problèmes de scolarisation en milieu rural dans l'ensemble du pays.

Dans un contexte socio-culturel où les conditions de vie en zone rurale sont plus complexes comparées à la zone urbaine (offre de scolarisation moindre, discrimination des parents dans l'éducation des enfants, etc.), les stratégies développées par les acteurs publics, privés et même para publics conduisent à une forte implication des enfants dans le travail au sein ou hors des ménages. Ce qui a directement une incidence non négligeable sur la scolarisation des apprenants. En clair, c'est un ensemble de facteurs conjugués dans l'organisation sociale qui participe de la production progressive et permanente des enfants combinant école et travail au sein des ménages ruraux avec parfois pour conséquence la sortie du circuit scolaire. Si cela s'observe également en milieu urbain, c'est avec une moindre importance car, *« le phénomène du travail des enfants est partout observable au Cameroun. Mais les effectifs doublent en milieu rural, comparé au milieu urbain »* (Rapport national sur le travail des enfants au Cameroun, 2008).

Une difficulté de plus rencontrée au Cameroun, qui impacte fortement l'éducation, est l'inégale répartition du budget d'investissement entre la zone urbaine et la zone rurale. À cela, Mimché et al. (2006) ajoutent le fait que les populations sont tenues de supporter les frais d'éducation car l'État a des difficultés à assumer son devoir régalien en la matière. Si la pauvreté est présente dans tout le pays, son ampleur est plus remarquable en milieu rural. Une situation qui est décriée depuis plusieurs années mais perdure peut-être parce que la contribution de l'espace rural est presque nulle en termes d'entrées dans la trésorerie nationale. Ce qui fait dire à Pre (2001) que :

Même si des efforts sont réalisés par l'État, les populations rurales ont rarement eu l'heure d'être associées à la définition des nombreux programmes mis en œuvre, aux fins de développement économique [...] et encore moins de participer au contrôle de leur exécution ou de l'affectation des résultats. Elles se trouvent toujours en proie à la précarité, à l'exclusion sociale et souvent à la misère dans un environnement menacé (p. 18).

À l'heure des questions de participation et de décentralisation portées par le gouvernement, les populations rurales doivent être impliquées dans la construction de leur environnement pour mettre fin aux discriminations dont elles semblent victimes, comparé à l'espace urbain. Car, pour Ela, le « *village doit être considéré dans sa totalité comme point de départ de toute problématique de transformation des conditions de vie des paysans, sinon ce déséquilibre va continuer à témoigner du peu d'importance accordé au monde rural* » (p. 112). Dans ce sens, la question de la scolarisation des enfants en zone rurale camerounaise de manière générale et dans la commune de Mvangan de manière particulière se pose aujourd'hui avec acuité.

5.2- INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

La présente section se consacre à la recherche de sens des différentes données obtenues pendant les entretiens avec les participants qui obéissaient aux objectifs de la recherche. Une démarche qui va s'organiser suivant les trois niveaux de la décentralisation de l'éducation de base à la lumière de la théorie des conventions et de la théorie constructiviste des problèmes publics.

5.2.1- De l'éducation de qualité à la rétention scolaire en zone rurale

Selon Ondo Atangana (2011), la mission première d'une école est d'assurer la formation des élèves, c'est-à-dire, assurer la transmission des connaissances, de l'enseignant vers les élèves. Pour cela, la gestion des établissements scolaires prévoit que les écoles doivent disposer des moyens qui leur permettront d'atteindre cette mission. Mais, les capacités réelles des établissements scolaires de l'enseignement de base à réaliser l'objectif ainsi assigné varient d'une école à une autre et surtout d'une localité à une autre. Des écoles primaires en zone rurale ne possèdent pas pour la majorité des cas les bibliothèques, les laboratoires et présentent même parfois un déficit en salles de classe et en effectif du corps enseignant. Surtout, « *les parents utilisent l'école comme garderie des plus petits* » (Ba+/-). Ce qui semble paradoxale quand on sait que dans tous les pays, l'éducation de qualité fait partie des importants services produits par les gouvernements. Une fraction non négligeable du PIB est, chaque année consacrée à la production du service éducatif.

Selon Afonso et Aubyn (2006), dans la terminologie de l'école, elle se dit efficiente lorsqu'elle maximise le niveau de sa production pour un panier d'inputs donné ou alors lorsqu'elle minimise ses coûts de production pour un niveau donné d'output. En cela, la qualité d'une école

peut être interne ou externe. La qualité interne établit des relations entre les inputs éducatifs et les résultats scolaires ou académiques, soit à l'intérieur du système éducatif dans son ensemble, soit au sein de l'institution scolaire. Pour Psacharopoulos et Woodhall (1998), toute mesure tendant à établir l'adéquation entre les résultats obtenus par les formés et les objectifs pédagogiques peut alors contribuer à évaluer cette qualité interne. C'est dans ce sens que l'on peut comprendre ce participant : « *depuis plusieurs années la tendance a changé, les enseignants viennent à l'école, ils s'absentent lorsqu'ils vont au salaire en ville* » (Bb+).

Apprécier la qualité externe d'un système éducatif, revient à se demander si les individus éduqués sont socialement et économiquement utiles ou productifs. La qualité externe permet donc de savoir si l'éducation répond aux objectifs de la société et satisfait les besoins du marché du travail. Aussi permet-elle d'apprécier la capacité du système éducatif à préparer les élèves à leur rôle futur dans la société car, l'un des participant M. le directeur le confirme : « *ils ne sont pas sans intelligence. Quand ils sont motivés ils restent à l'école* » (Ac+). Même si Ondo Atangana (2011) pense que la qualité externe soulève davantage la question de l'utilité d'une école dans la société. Une question qui peut être entaché d'aléas dans les zones rurales. Ce que Ely évoque en termes de :

quand une école n'a qu'un seul enseignant qui est le Directeur comment voulez-vous que les parents envoient leurs enfants, puisqu'ils voient que humainement personne ne peut encadrer à la fois toutes les classes d'une école, les plus conscients envoient les enfants ailleurs c'est-à-dire dans les écoles voisines et parfois ici à Mvangan considérée comme ville pour eux (Aa+/-).

Les caractéristiques communautaires telles que le taux de pauvreté, le taux d'alphabétisation des adultes et la religion exercent une nette influence sur la capacité des écoles à transformer, de façon efficiente, les inputs dont elles disposent en outputs. La religion par exemple, assure la formation morale des élèves. Il n'existe aucune incompatibilité entre la religion et les résultats scolaires des élèves et donc celui de leurs écoles. Par ailleurs, une école qui opère dans une communauté riche a plus de chances d'optimiser ses taux de réussite aux examens, car les populations de cette localité sont instruites et connaissent l'importance de l'éducation. Elles sont donc disposées selon Datar et Mason (2008) à investir leur temps et leurs ressources pour assurer la formation de leurs enfants. Ce qui n'est pas le cas à Mvangan

Si les familles sont le premier socle de l'école, l'objectif du Cameroun de développer la scolarisation primaire prend en compte des contraintes macroéconomiques que connaissent les pays. Ce qui peut justifier ces dernières années le recrutement d'enseignants contractuels moins

expérimentés et moins formés posant ainsi la question de la productivité, autrement dit de la compétence du corps enseignant à transmettre les connaissances requises aux apprenants malgré que « *leur condition de vie et de travail sont précaires surtout pour les maîtres des parents. L'Etat doit recruter les enseignants, ils sont nombreux qui ont été formés. La commune aussi doit accompagner cette action de l'Etat en construisant les maisons d'astreintes* » (Ba+/-).

Une question qui est d'autant plus importante qu'en 2001, Confemen (2008) souligne que les maîtres contractuels représentent le tiers des enseignants du premier cycle fondamental public dont la présence est majoritaire en zone rurale. Or, une école de qualité est celle qui est localisée dans un environnement globalement favorable à la production du service éducatif. Les éléments qui caractérisent un tel environnement sont représentés par un taux de pauvreté faible et un taux d'alphabétisation des parents élevé.

A l'évidence, les écoles qui disposent des mêmes moyens, des mêmes modes d'organisation, et qui ont des publics d'élèves de caractéristiques comparables peuvent avoir des résultats différents en matière d'apprentissage, dans sa théorisation de la reproduction sociale, Bourdieu (1966) relève que l'école reproduit les inégalités sociales à travers des méthodes et des contenus d'enseignement qui privilégient implicitement une forme de culture propre aux classes dominantes. Ce qui implique que certains élèves issus des familles rurales et pauvres seront exclus du marché de l'éducation. En d'autres termes l'Etat doit intervenir dans ce vaste marché de l'éducation. Pour ce faire, le gouvernement camerounais a créé des écoles primaires publiques dans les milieux urbains mais aussi dans les coins les plus reculés du pays. Une massification de l'enseignement qui appelle une évolution des modes de gestion des écoles en particulier ou du système éducatif camerounais en général. Car, la progression en ressources financières disponibles ne suit pas toujours celle des localisations géographiques des écoles mais aussi des effectifs scolaires. Par conséquent, Confemen (2008) suggère qu'il y a lieu de penser de nouvelles formes de gestion du système éducatif et une adaptation de l'école aux réalités locales.

Pour Ondo Atangana (2011), les écoles qui ont une salle des professeurs ou un laboratoire sont plus efficaces que celles qui n'en ont pas. L'importance des deux variables dans la diffusion des connaissances semble avérée puisqu'elles sont significatives et améliorent la rétention des écoles. Il en est ainsi parce que les enseignements dispensés dans des laboratoires relèvent de la pratique et donc facilement assimilés par les élèves. Faut-il aussi noter que la salle des professeurs

est parfois une enceinte qui permet à l'enseignant de se reposer et de mieux préparer le cours. Une réalité qui semble triade dans la localité de Mvangan et que souligne M. Marie,

nous ne connaissons pas les compétences transférées aux communes, mais ce que nous savons c'est que le fonctionnement école reste indisponible depuis cette année, les lenteurs administratives dans le traitement des cartons nous empêchent d'entrer en possession du budget de fonctionnement et par là d'exécuter le budget école (Bb-).

En outre, le niveau de rétention d'une unité de production du service éducatif peut être élevée lorsque cette dernière dispose en son sein une clôture et une bibliothèque. Le premier indicateur c'est-à-dire la clôture améliore la discipline puisque les dirigeants des écoles contrôlent mieux les mouvements des élèves pendant les heures de cours. Le deuxième indicateur dont la bibliothèque, constitue une source additionnelle des connaissances à la disposition des élèves pendant les heures de pause.

5.2.2- Du transfert total de compétences à la rétention scolaire en zone rurale

Au Cameroun, la décentralisation administrative est perçue comme le fait, pour l'Etat, de confier la gestion d'une région, d'une commune ou d'une communauté rurale à un conseil d'élus. L'étape qui marque cette décentralisation est la régionalisation survenue dans la constitution du 18 janvier 1996. Par rapport à l'éducation, la décentralisation paraît avoir un intérêt. Car, pour Pelletier (2001), « *la mise en place d'un processus de décentralisation est présentée comme une stratégie prometteuse pour l'accroissement de la qualité générale de l'éducation et la réussite scolaire des élèves* » (p. 26-27). Mais en zone rurale,

les enseignants souffrent. Pourquoi ne pas bien les prendre en charge. La Commune dit qu'elle n'a pas de soutien et que la ligne du MINEDUB n'est pas en sa possession. Avec quoi va-t-elle soutenir l'école. Nous collaborons bien avec le maire et ce dernier fait le geste de cœur en faveur de l'éducation. Depuis la baisse des redevances dans notre Commune dit le Maire, il ne parvient plus à soutenir l'école comme il l'a fait il y a quelques années (Da+/- : Paul).

Aussi, selon Ferhat (2021), l'idée du processus de délégation de prérogatives aux collectivités locales contribue à transformer l'architecture institutionnelle et de la gestion de l'administration scolaire. Ce qui fait dire à Paul président du conseil d'école que la commune devrait : « *restructurer les locaux ou infrastructures scolaires, offrir aux enfants un cadre agréable et favorable pour leurs études, un cadre viable, attrayant et les performances des enfants suivront aussi* » (Cb+). Dans ce sens, le transfert de compétences et de ressources dans le domaine de l'éducation va aussi viser à rationaliser les formes de management territorial à travers les

circonscriptions administratives, qu'à permettre de conduire des actions économiques efficaces et de constituer un cadre solide de rétention scolaire en zone rurale.

Le transfert de compétences administratives peut influencer l'amélioration de la gestion des établissements d'enseignement primaires si certaines conditions techniques et matérielles sont remplis. Car, *« voyez-vous une école comme NKomo-Yemekak a un seul enseignant de formation, il maîtrise plus ou moins les problématiques éducatives de cette région, mais ne dispose d'aucune marge de manœuvre décisionnelle, même sur le choix des profils de parents d'élève recrutés dans cette école. »* (Ca+) affirme Marie.

L'on peut citer la stabilisation des effectifs scolaires, la mise à disposition de structures d'accueil et de gestion, la formation adéquate du personnel enseignant. Il reste à savoir si la décentralisation de l'éducation au Cameroun remplit ces conditions pour espérer que le secteur rural puisse fonctionner. À quoi l'on penserait à *« ramener les parents à la raison par des sensibilisations pour leur faire comprendre que l'école est une bonne chose. La sensibilisation doit être tout un programme pour un changement radical de mentalité »* (Ca+) comme envisage le président du conseil de classe de Mvangan.

S'intéresser au parachèvement de la décentralisation de l'éducation en zone rurale revient à se demander si les individus qui font face à la rétention scolaire sont utiles aussi bien socialement qu'économiquement mais aussi s'ils sont en mesure de développer différentes dimensions (cognitive, affective, psychomotrice, relationnelle et artistique) de la personnalité. Pour se faire, un regard double est porté sur la notion d'efficacité de gestion scolaire en lien avec le transfert de compétences.

Mais comment parler de rétention scolaire quand :

Les enseignants sont en partie responsables : ils sont absentéistes (ils veulent le matricule et non le travail en lui-même. Une fois affecté au village où il n'y a pas de lumière, de radio, les conditions de vie difficiles, du coup cela les démotive. Certains sont dotés de mauvaise volonté : ils prennent service et disparaissent (Bb+ Thom).

L'évaluation de la rétention scolaire pourrait aussi prendre en compte les produits ou les effets au système, en son sein. C'est-à-dire ses performances sans prise en compte de leur mise en application ou de leurs conséquences hors système. Quant à l'efficacité du système éducatif, Sall et De Ketele (1997) pensent qu'ils devraient s'observer en toute zone : urbaine que rurale, ce à partir

des infrastructures environnant l'école. Mais les propos Pierre l'élite locale de Mvangan en disent long sur cet environnement en zone rural qui peine à stimuler l'intelligence des jeunes apprenants,

En zone rurale, les enfants n'ont pas la possibilité de sortir de leur environnement naturel, pas de curiosité. Or s'ils sortaient un peu ils verraient les immeubles, les voitures de marques et cela pourrait susciter leur curiosité et les amener à se demander comment faire pour être à ce niveau (Bb+).

En effet l'efficacité d'un système de décentralisation peut être évalués en tenant compte de la capacité d'entreprendre dont font preuve les produits de tout système éducatif. L'évaluation peut également s'intéresser à l'apprenant et tenter de déterminer sa qualité de vie et les produits dont il a accès. Selon Gingras (1989), les écoles efficaces ont une culture philosophique de l'éducation, une mission. Les objectifs de l'école sont identifiés et connus du personnel et des parents. Ils s'incarnent dans les politiques, règlements et procédure de l'école, dans un projet éducatif. Dans l'applicabilité, Pierre dit à propos :

Nous connaissons les compétences transférées aux communes mais nous attendons toujours l'applicabilité. Elle n'est pas effective. En attendant, nous savons que la collaboration entre les élites, la commune et les autres acteurs de la chaîne éducative est sereine et nous appuyons l'école autant que faire se peut ; les dons sont offerts aux élèves pour les motiver et les stimuler davantage à l'apprentissage (Da+).

Aussi, l'école détermine ses priorités et tend à se développer d'une façon méthodique. En clair, la constante de toute école qui se veut d'alimenter un bon niveau de rétention porte sur des missions claires et des objectifs précis que celle-ci définit. Mais, en zone rurale, les missions et les objectifs dont il s'agit font parfois l'objet de vagues déclarations comme le pense Mimfoumou Olo (2021).

5.2.3- De la gestion efficace de l'éducation à la rétention scolaire en zone rurale

Selon Yomb (2014), dans l'organisation sociale des zones rurales, les enfants sont considérés comme des cadets sociaux au même titre que les femmes. De ce fait, ils sont tenus de participer activement aux travaux organisés par la famille au sens large et dans une division sociale du travail déterminée. En plus de leur scolarité, les enfants sont activement impliqués dans des activités productives. Du fait qu'ils combinent école et travail, les enfants ici sont dits « bi-actifs ». En zone rurale comme dans l'arrondissement de Mvangan dans la région du Sud-Cameroun, la concomitance de la fréquentation scolaire et du travail des enfants est prégnante et culturellement ancrée. Dans cette localité où les crèches n'existent pas, les enfants accompagnent les parents dans les champs agricoles dès le plus jeune âge. Une des conséquences à ce jeu est l'insertion relativement tardive dans le circuit scolaire formel des enfants.

Dans ce contexte marqué par la pauvreté comme dans la plupart des zones rurales camerounaises, l'arrondissement de Mvangan présente un tableau de scolarisation limitée par les conséquences d'une pauvreté économique locale. À cet effet, les parents mettent sur pied des stratégies qui concourent à impliquer leur progéniture dans diverses activités pour améliorer à la fois le bien-être des familles, mais aussi pour garantir une certaine stabilité au sein de l'organisation sociale locale. Ce qui fait dire à Yomb et Fontar (2019) que « *l'éducation entendue au sens large (non strictement scolaire) se base sur la tradition qui exige des enfants qu'ils puissent participer non seulement aux travaux ménagers, mais également à tous ceux constituant une source de revenu pour les ménages* ». En effet, en matière de scolarisation, la commune de Mvangan présente un visage triste de rétention scolaire favorisé par plusieurs facteurs. C'est ce qu'atteste le propos du directeur Ely :

Certains enfants n'aiment pas l'école et les raisons sont multiples. Ici en zone rurale, on peut évoquer la pauvreté des parents qui ne parviennent pas à prendre soin des études de leur progéniture ; le manque d'instruction des parents qui ne trouvent pas d'importance à l'école ; la source de revenu des parents issue de la pêche, de l'agriculture et du cacao en particulier laissent penser aux parents que l'activité génératrice menée par les parents profitent plus et pensent que l'école est un perd temps (Ac+).

Ce qui se traduit par un nombre de plus en plus limité d'apprenants par classe car beaucoup sont envoyés dans les champs par leurs parents. À Ely de poursuivre, « *ils [les parents] retiennent donc les enfants pour ces activités surtout les plus grands et se débarrassent des plus petits en les envoyant à l'école car ils ne peuvent rester seuls à la maison* » (Ab+). Aussi, l'implication sans limites des parents dans l'administration scolaire rend la gestion de l'environnement scolaire assez difficile. D'ailleurs, pour beaucoup de parents, l'école occidentale est un espace qui dénature la personnalité et désintègre l'homme dans son environnement. Toutefois le départ pour la ville ne s'effectue que parce que les conditions relatives à la scolarisation sont meilleures que dans les villages. Pour être clair, il y aurait une certaine réticence des couches sociales rurales aux habitus scolaires qui dénaturerait l'éducation culturelle. C'est le sens du propos de Marie :

les parents accordent moins d'importance à l'éducation de leurs enfants. Rares sont les parents en zone rurale qui donnent de l'importance à l'école et comme tout part de la maison, Ils disent l'école c'est quoi, voilà les enfants qui fréquentent, ont des diplômes mais ne travaillent pas ; mon cacao me rapporte assez d'argent, est ce que je suis allé à l'école. Ils amènent leurs enfants à ne pas aimer l'école. Ils utilisent donc pour les tâches agropastorales et les envoient à l'école en cas de besoin (Aa+ /Ac+/-).

Ces faiblesses de gestion scolaire en zone rurale sont coproduites par les acteurs en présence sous l'effet de dynamiques endogènes mais aussi exogènes. En devenant un acteur socio-économique majeur du travail agricole en zone rurale et en consacrant moins de temps aux études,

nombreux sont des élèves qui finissent par abandonner l'école pour se consacrer exclusivement aux activités rapportant un revenu. Une situation qui est de plus en plus observée comme le démontre Yomb et Fontar (2019), surtout lorsque les résultats académiques ne vont pas dans le sens de la réussite scolaire. Pour les acteurs chargés de gestion scolaire, la rétention scolaire n'est pas toujours imputable au seul travail agricole. Pour Ely directeur d'école primaire dans la localité de Mvangan,

il y a aussi le manque d'enseignants : cette école fonctionne avec 4 enseignants recrutés par l'Etat et les 6 autres sont des maîtres des parents. Les moyens pour les payer (40.000F par mois) font défaut à ce jour près de 150 élèves n'ont pas payé les frais d'APEE qui s'élèvent à 7.500F cette année. Les parents refusent de payer prétextant que l'école est gratuite (Ab+).

Le faible niveau de rétention scolaire ici peut encore être justifié par le rapport dialectique entre les difficultés d'apprentissages et la quête d'autonomie financière, renforçant par-là l'idée selon laquelle, l'école ne favorise pas nécessairement la réussite sociale. Celle-ci pourrait aussi provenir des sources comme « *la pêche, de l'agriculture et du cacao en particulier* » (Ab-).

Selon Nguéhan (2007), il faut ajouter aux facteurs socio-scolaires de la rétention scolaire comme les retards scolaires accumulés, les difficultés d'apprentissage et d'adaptation, le temps consacré au travail scolaire, la participation aux activités parascolaires, l'absentéisme, etc. des caractéristiques et attitudes personnelles des élèves comme l'estime de soi, la motivation aux études, les attentes et les aspirations scolaires, le réseau social, la toxicomanie, la délinquance, la dépression, l'anxiété, etc. En effet, en zone rurale, les ménages où le nombre d'enfants est important et dont les parents ne sont pas toujours capables d'assurer aisément la scolarisation de tous, l'implication de certains dans les tâches agricoles précipite très souvent leur abandon scolaire. La socialisation des enfants pour les travaux agricoles agit sur les conduites des apprenants et cette situation est amplifiée lorsque ceux-ci participent aux activités générant de l'argent.

Devenus des acteurs majeurs dans l'entretien de la famille, les enfants décident souvent de décrocher avec pour raison majeure de prendre la relève dans l'éducation des plus jeunes ou lorsque les parents sont pauvres, fatigués, malades ou décédés. Mais, en dépit des difficultés rencontrées par les apprenants en zone rurale en général et dans l'arrondissement de Mvangan en particulier, il n'en demeure pas moins que l'éducation peut y être une préoccupation sociale, car, « *cette école seule en a 500* » (Ac+) dont susceptible d'intéresser les populations.

En somme, l'interprétation des données recueillies dans le cadre de la présente recherche a été possible à la lumière de la théorie des conventions et de la théorie constructiviste des problèmes publics. C'est de ces deux dernières que se sont articulées les trois niveaux d'analyse des données de l'étude à savoir : l'éducation de qualité, le transfert total des compétences et des ressources en matière de l'éducation et la gestion efficace de celle en zone rurale. De ces trois derniers, il apparaît que le transfert de compétence a une implication non négligeable dans le fonctionnement des écoles primaires en zones rurales. Et qu'une seule fois celle-ci effective sur le terrain, certaines préoccupations ou problèmes public tels que la rétention scolaire mise en exergue dans ce travail seront de mise.

5.3- PERSPECTIVES THÉORIQUES ET COMMUNAUTAIRES

Les trois niveaux d'expression de la décentralisation de l'éducation issus de la théorie des conventions et de la théorie constructiviste des problèmes publics à savoir : le transfert total des compétences et des ressources en matière de l'éducation se trouvent approuvés avec un point d'orgue sur la première modalité qui est l'éducation de qualité pour une meilleure rétention scolaire à l'Education de Base en zone rurale. Ce qui donne lieu à quelques perspectives résumées en deux articulations : perspectives théoriques et perspectives professionnelles.

5.3.1- Perspectives théoriques

La présente recherche a questionné la problématique de la décentralisation en matière de l'éducation à la lumière de la théorie des conventions et de la théorie constructiviste des problèmes publics à l'éducation de base en milieu rurale de manière générale et à Mvangan de manière spécifique. À l'issue de l'analyse et l'interprétation des données collectées auprès des acteurs de l'éducation retenus dans le cadre de la réalisation du présent projet de mémoire, il ressort que via la théorie des conventions et de la théorie constructiviste des problèmes publics, la qualité de l'éducation, le transfert de compétences et la gestion efficace de l'éducation potentialisent la rétention scolaire au primaire en zone rurale. Plus précisément, la qualité de l'éducation potentialise la rétention scolaire au primaire en zone rurale (HR1) ; le transfert total des compétences et des ressources en matière d'éducation potentialise la rétention scolaire au primaire en zone rurale (HR2) ; la gestion efficace des ressources éducatives potentialise la rétention scolaire au primaire en zone rurale (HR3).

Concernant la qualité de l'éducation en zone rurale, Mvangan, marqué par les traditions culturelles et une situation économique défavorable, comparativement au milieu urbain, le travail des élèves y reste quasi quotidien. Une situation qui est entretenue par l'échec scolaire et qui, de nos jours, ne garantit plus toujours un emploi comme au lendemain des indépendances. En effet, les différents programmes scolaires garantissent difficilement la réussite et l'intégration sociale des jeunes apprenants ainsi qu'une cohésion familiale. À cette réalité, il faut également ajouter les traditions culturelles qui déterminent et discriminent fortement la scolarisation en zone rurale.

Dans bon nombre de zones rurales, les jeunes diplômés participent à l'encadrement de leurs cadets en offrant des fournitures scolaires de première nécessité, des bourses scolaires aux écoliers et élèves les plus méritants. Des observations témoignent que les différentes personnes originaires des espaces ruraux et de ces cultures ayant réussi socialement estiment que cette socialisation est indispensable pour la stabilité du monde rural. Ce qui permet selon Yomb et Fontar (2019), au monde rural de garder une certaine authenticité culturelle, une certaine identité et une cohérence dans les différentes interactions développées. Car, au regard du développement du monde actuel et sur la base des principes de la mondialisation, le monde rural perd de plus en plus ses valeurs au profit d'une culture universelle pas toujours en phase avec les savoirs vivre et les savoir-faire du monde rural. Aussi, lorsque les enfants sont considérés comme contributeurs économiques dans leurs familles, les risques augmentent d'être moins scolarisés et d'abandonner l'école.

Les observables mitigés sur le système fortement centralisé indiquent le chemin de la solution alternative de la décentralisation de l'éducation. Ce qui se trouve en adéquation avec la pensée de Mons (2004), pour qui, les réformes de décentralisation se sont imposées dans de nombreux pays parce qu'elles répondent à des objectifs variés. Dans le cas du Cameroun, l'idée sera de se départir d'un passé autoritaire symbolisé par une structure centralisée en transférant en permanence vers les collectivités locales, des compétences, entre autres, dans le domaine de l'éducation (Winkler, 1989). Ainsi, la décentralisation sera perçue, non seulement comme une solution à une centralisation génératrice de lourdeur bureaucratique, mais aussi comme facteur de dynamisme de participation et d'efficacité des systèmes éducatifs.

5.3.2- Perspectives empiriques en intervention et actions communautaires

En favorisant la mise en place d'un système permettant un accès égalitaire aux savoirs à tous, la combinatoire décentralisation de l'éducation - rétention scolaire serait une opportunité de développement des politiques éducatives encore plus entrées dans la réalité socio-culturelle des populations. Or, il est évident que beaucoup reste encore à construire, à inventer ou à imaginer dans cette perspective en zone rurale. Même si ce n'est pas parce que la décentralisation s'implémente en zone rurale qu'il faudrait y voir s'y opérer une amélioration de l'offre éducative. Cette offre suppose une redéfinition des modalités de l'implémentation de la décentralisation pour chaque niveau, en fonction des objectifs de l'éducation établis pour que les populations bénéficiaires appréhendent les effets émergents, suscités par la dynamique du changement. Cette dernière présente une combinatoire d'états successifs quasi stationnaire de la communauté constituant une totalité des rapports entre l'école, son territoire et l'environnement matériel ou symbolique que propose le projet éducatif national et le projet local de développement.

Le cadre fondé sur la théorie constructiviste des problèmes publics favorise un cadre d'analyse qui intègre simultanément la structure et l'individu, l'action et l'interaction dans un mouvement dynamique. La pensée de Neveu (1999) permet de considérer l'espace scolaire, non pas comme un lieu figé où la structure formelle agit comme une contrainte, mais comme un lieu en mouvement, un lieu de construction, de structuration, bref, un lieu en mouvement perpétuel. La dualité qu'il établit entre l'administration scolaire et l'apprenant sur une conception pertinente de l'action, de la coordination et du changement organisationnel. Ce qui permet notamment de faire le pont entre les dynamiques de structurations individuelles et les dynamiques de structurations collectives.

Que l'on s'intéresse à la théorie des conventions ou à la théorie constructiviste des problèmes publics, un fait saillant émerge selon lequel, la rétention scolaire au même titre que les écoles est dépendante des politiques éducatives. Cependant, certains acteurs de la chaîne éducative sont susceptibles de résister aux objectifs centraux du fait que le système organisationnel est lui-même marqué par l'inertie et peu réceptif au transfert de compétences. Ainsi, la lecture systémique que se fait le parent au sujet de la gestion efficace de l'éducation lui indique la très probable possibilité du succès des *input* du système scolaire dans l'intégration sociale. C'est ainsi que dans le cas de l'implémentation du code de décentralisation dans le domaine de l'éducation de base, les

acteurs locaux résistent parce que le changement annoncé est complexe, peu légitimé par les politiques éducatives et en opposition avec les valeurs de la zone rurale.

Toute action n'est déterminante que si pour autant elle a un contenu et un sens. Aucune politique éducative n'a d'intentions tout courtes, mais des intentions de faire. Ce qui fait dire à Mimfoumou Olo (2021) que « *l'action implique la raison, plus précisément elle suppose la raison, c'est-à-dire un cadre de rationalité* » (p. 292). Dans le champ de l'éducation de base, cette action contient la représentation de ce sur quoi elle porte. Elle induit un champ d'activités, un objet sur lequel agir mais aussi la représentation des moyens l'action. Ce qui implique une forte idée de stratégie d'implémentation du code de la décentralisation voire de la régionalisation dans le domaine de l'éducation. En clair, l'action qui est mis en exergue dans ce projet de mémoire ne renvoie pas aux intentions de ceux ou celles qui font des choses mais à leur capacité de les faire (Giddens, 1987). Autrement dit, l'action est une faculté d'agir qui induit un contrôle réflexif, la recherche d'une cohérence entre les fins poursuivies et les moyens engagés. Agir c'est faire « *l'action qui convient* ». L'implémentation des politiques éducatives dans une perspective de décentralisation comme souligné dans le présent travail suppose que l'État qui est régulateur de l'harmonisation et de l'intégration sociale mobilise tous les acteurs autour d'une même table pour faciliter les processus de coordination de la politique éducative en zone rurale.



CONCLUSION GÉNÉRALE

L'objectif poursuivit tout au long du présent projet de mémoire a consisté à « analyser les facteurs de la décentralisation qui rendent compte de la rétention scolaire dans l'éducation de base en zone rurale ». Ce qui suppose des questionnements sur le fonctionnement, l'autonomie, les processus de prise de décision au sein des bureaux et des écoles, et sur l'impact de la décentralisation sur les grands objectifs politiques liés à l'accès, la qualité, et l'équité en matière d'éducation. Si aujourd'hui, l'on peut relever un grand nombre de réflexions sur la décentralisation en éducation dans les pays en voie de développement, des études portant sur la mise en œuvre de ces politiques au niveau local reste peu ou pas du tout développée au Cameroun.

La décentralisation est l'une des politiques les plus populaires en matière de réforme des administrations publiques, y compris les administrations éducatives. Sa popularité s'explique en grande partie par le fait qu'elle semble répondre aux préoccupations et aux attentes d'un grand nombre d'acteurs sociaux. Car, les administrateurs centraux espèrent que la décentralisation allège leur charge de travail et permette une grande mobilisation de ressources humaines et financières. C'est ainsi que les acteurs locaux voient en la démocratie le début d'une grande autonomie et du renforcement de pouvoirs.

Selon De Grauwe (2014), la décision probablement complexe dans toute politique de décentralisation concerne le choix entre l'autonomie qui est laissée aux acteurs locaux et la force du cadre régulateur qui guide et/ou contraint ces derniers. Si la première permet à l'école d'utiliser les fonds comme elle le considère utile, des risques existent et d'abord, celui que les fonds ne soient pas utilisés par rapport aux objectifs du projet éducatif. Dans ce sens, l'école peut décider de les utiliser pour améliorer le confort des élèves déjà scolarisés, et non pour attirer les enfants non scolarisés dans l'école. Aussi, un agenda « personnel » peut supplanter les intérêts de l'école. À cet effet, les fonds sont utilisés pour recruter des enseignants temporaires. Ce qui permettrait toutefois aux enseignants fonctionnaires de moins travailler et a parfois conduit à des recrutements de personnes proches de l'administration scolaire.

Un personnel enseignant peu ou pas du tout formé pose un problème de la quantité et de la qualité de l'offre éducative en zone rurale camerounaise imposant ainsi la priorisation du budget de l'éducation. Si l'on excepte les zones urbaines, les crédits destinés à l'éducation en zone rurale semblent les plus faibles dans la carte scolaire en termes de pourcentage du PIB. Par conséquent, l'enseignement privé est devenu aujourd'hui un acteur important de la scène éducative camerounaise. Toutefois, il n'est pas facile d'évaluer la qualité de l'enseignement dispensé par le

privé, comparé au public. Car, les écoles privées bénéficient d'un a priori positif mais il existe aussi de très bonnes écoles publiques. La croissance du secteur privé camerounais offre un moyen de répondre aux défis que posent l'inégalité d'accès à l'école, les disparités dues au genre et l'accès à une éducation de qualité dans un environnement économique visible.

La question globale de la décentralisation et surtout celle en particulier de la décentralisation de l'éducation au Cameroun en zone rurale a constitué le centre d'intérêt du présent mémoire. À cet effet, il s'est penché sur le potentiel de la décentralisation de l'éducation à promouvoir une gouvernance scolaire éclairée, transparente et proche des réalités des acteurs du système éducatif. Une telle décentralisation en matière de l'éducation accompagnerait le développement local à travers une mise à disposition de ressources humaines de qualité dans un contexte dynamisé, productif et rendu plus viable pour les produits de l'école. La rétention scolaire y apparaît aussi comme un indicateur de l'efficacité des politiques éducatives dans une démarche de décentralisation.

La décentralisation ouvre de nouvelles perspectives pour une maîtrise intelligente des dépenses en éducation. Aussi dégage-t-elle des moyens substantiels pour améliorer les conditions de vie et de travail des enseignants surtout en zones rurales. Dans la plupart des zones du territoire national, le MINEDUB procède depuis quelques temps à des opérations que l'on peut qualifier de « billeting », afin de vérifier, par comptage matériel et physique sur le terrain le nombre réel d'agents publics émargeant au budget de l'Etat qui sont véritablement en poste. Toutefois, il n'est pas rare de constater que des agents qui ont abandonné leurs postes ou qui ont démissionné depuis des années continuent de percevoir indument leurs salaires. Il arrive même que les salaires d'agents décédés continuent d'être versés à leurs comptes bancaires pendant des années après leur décès. Ce qui n'est pas sans incidence sur les apprenants poussant certains jusqu'au décrochage scolaire.

À ce qui paraît, la faute n'est pas toujours imputable aux agents frauduleux du système ; ceux qui sont morts ne peuvent plus frauder ou tricher. Selon Ouedraogo (2011), assez souvent, ce sont des personnes au niveau des services centraux de la solde qui profitent des failles du système, surtout du manque de suivi et de contrôle, pour récupérer, à leur propre profit, les salaires des personnels démissionnaires ou décédés. Avec la décentralisation, la communalisation intégrale, et la mise en place de structures de vérification et de contrôle au niveau local, ces genres de pratiques frauduleuses devraient prendre fin. La décentralisation, en instaurant une administration de proximité, permet de lutter efficacement contre les agents fantômes ou absentéistes notoires et

chroniques qui continuent de percevoir impudiquement et indument des salaires auxquels ils n'ont pas droit.

Dans le cas spécifique de l'éducation, les autorités locales connaissent exactement le nombre d'écoles et le nombre de classes qu'il y a dans la commune, qu'elle soit urbaine, semi-urbaine ou rurale. Où il y aurait des enseignants suppléants pour raison de « sur-dotation », le conseil municipal est informé par l'inspection du MINEDUB, qui assure la supervision administrative et pédagogique des écoles et des enseignants. En clair, avec la décentralisation, un nouveau type de contrôle administratif s'exerce à travers les nouvelles structures de la gouvernance démocratique, politique et administrative locale. Chaque communauté dispose dès lors de conseillers qui siègent aux conseils municipaux. Toute absence irrégulière, abandon de poste, ou décès d'un agent ou d'un enseignant est vite signalé concomitamment à l'inspection et au maire de la commune. Toutefois, aucun système ne fonctionnant à la perfection, quelques écueils peuvent être notés à l'instar de la disponibilité et des informateurs appropriés comme ce auquel nous avons été confrontés dans le cadre du présent travail.

Au travers de la question de savoir : « quels sont les facteurs de la décentralisation qui rendent compte de la rétention scolaire dans l'éducation de base en zone rurale ? », il était judicieux de rencontrer des acteurs de ressources en matière de l'éducation dans la zone de Mvangan qui a constitué la zone géographique de l'étude. Or, au regard du guide d'entretien utilisé à cet effet, il s'est avéré que certains acteurs de l'éducation en zone rurale ont peu de connaissance en lien avec la rétention scolaire. Ce qui nous a donné de s'interroger sur leur profil en termes de personnel enseignant. À cet effet, il était important d'adapter le contenu théorique à la population qui était appelée à fournir les données qui ont été analysées tout au long du présent travail. À l'issue de quoi, il s'est avéré que la performance scolaire intègre à la fois, la qualité de l'enseignement mais aussi l'efficacité de l'apprenant face aux défis socio-économiques.

Le présent mémoire aurait le mérite d'interroger les politiques éducatives, non pas dans les métropoles comme dans la grande majorité des travaux de recherche mais en zone rurale avec ses spécificités. Neuveu (1999) via l'approche constructiviste des problèmes sociaux en éducation part classiquement de la vision d'une compétition opposant à la fois des porteurs de problèmes, eux-mêmes divisés par des définitions contradictoires des enjeux sociaux de l'éducation. Ce qui se trouve lié à la tradition d'étude des politiques éducatives en tant que lieu de médiatisation au même titre que la presse et les élections. Dans chacune de ces arènes, s'opèrent des principes de sélection

qui sont susceptibles de tenir comme des données juridiques. Mais, ils sont aussi analysés ici comme un véritable réseau marqué par des connexions, des interactions pouvant laisser transparaître des indicateurs de l'efficacité scolaire.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Afonso, A. et Aubyn, M. (2006). Cross-Country Efficiency of Secondary Education Provision : A Semi-parametric Analysis with non-Discretionary Inputs. *Economic Modelling*, 23, 476-491.
- Agence Française de Développement (AFD). (2014). Qualité de l'éducation. Paris, France. Repéré Issue. [www. imjst.org](http://www.imjst.org)
- Alberello, L. (2003). Apprendre à chercher : l'acteur social et la recherche scientifique. De Boeck.
- Allensworth, E. M., & Clark, K. (2020). High school GPAs and ACT scores as predictors of college completion: Examining assumptions about consistency across high schools. *Educational Researcher*, 49(3), 198–211. <https://doi.org/10.3102/0013189X20902110>
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F., & Hawkins, J. D. (2000). Predictors of early high school dropout: A test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 568–582. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.568>
- Beaud, M. (2009). L'art de la thèse – Comment préparer et rédiger un mémoire de master, une thèse de doctorat ou tout autre travail universitaire à l'ère du Net. La découverte.
- Blaug, M. (2001). « No history of ideas, please, we're economists. *Journal of Economic Perspectives*, 15(1), 45-164. DOI : [10.1257/jep.15.1.145](https://doi.org/10.1257/jep.15.1.145)
- Carlson, B. M. (2009). *Human Embryology and Developmental Biology*. Elsevier.
- Bonesronning, H. (2005). Do the teachers' grading practices affect student achievement? *Education Economics*, 12(2), 151-167.
- Bourdieu, P. (1966). Condition de classe et position de classe. *Archives Européennes de Sociologie*, 2 (2), 1966-1966-b.
- Bruno, F., Félix, C. et Saujat, F. (2017). L'évolution des approches du décrochage scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 1 (43), 246-271. <https://doi.org/10.3917/cdle.043.0246>
- Cairns, R. B., Neckerman, H. J., Ferguson, L. L., & Gariépy, J.-L. (1989). Growth and aggression: I. Childhood to early adolescence. *Developmental Psychology*, 25(2), 320–330. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.25.2.320>

- Circulaire ministérielle n° 08/B1/1464/MINEDUB/SG/DEMP du 22 Août 2014 portant modalité d'exécution du budget de fonctionnement des écoles maternelles et primaires publiques.
- Collerette, P. & Schneider, R. (2007). *Le pilotage du changement. Une approche stratégique et pratique*. Presses de l'Université du Québec.
- Coleman, J. S. (1966). *Equality of educational opportunity*. U.S. Department of Health, Education.
- Colombo, M., Scarf, D., Terrace, H., & Magnuson, J. S. (2014). Eye movements reveal planning in humans: A comparison with Scarf and Colombo's (2009) monkeys. *Journal of Experimental Psychology: Animal Learning and Cognition*, 40(2), 178–184. <https://doi.org/10.1037/xan0000008>
- Corbière, M., & Larivière, N. (2014). Méthodes quantitatives, quantitatives et mixtes Dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé. PUF.
- Cossette, L., Feugé, É. A., Cyr, C., & Julien, D. (2019). Parental involvement among adoptive gay fathers: Associations with resources, time constraints, gender role, and child adjustment. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*, 6(1), 1–10. <https://doi.org/10.1037/sgd0000299>
- Confemen (2007). Pour une nouvelle dynamique de la gestion scolaire. [Rapport PASEC, Cameroun].
- Confemen (2008). Contribution au dialogue politique en éducation : la communication pour une bonne gouvernance des systèmes éducatifs. Dakar
- Datar, A. et Mason, B. (2008). Do Reductions in Class Size crowd out Parental Investment in Education? *Economics of Education Review*, 27 (6), 712-723.
- Devos, T., Huynh, Q.-L., & Dunbar, C. M. (2012). The psychological costs of painless but recurring experiences of racial discrimination. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 18(1), 26–34. <https://doi.org/10.1037/a0026601>
- De Grauwe, S., Willems, R. M., Rueschemeyer, S.-A., Lemhöfer, K., & Schriefers, H. (2014). Embodied language in first- and second-language speakers: Neural correlates of processing motor verbs. *Neuropsychologia*, 56, 334–349. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2014.02.003>

- Ferhat, I. (2021). La décentralisation, les collectivités territoriales et l'école : vers des politiques éducatives locales ? *Carrefours de l'éducation*, 1 (51), 13-17. <https://doi.org/10.3917/cdle.051.0013>
- Feuzeu, F. (2021). *Problématique du rendement scolaire en zones rurales. Analyse d'une métastase a l'étiologie protéiforme*. IMJST.
- Feuzeu, F. (2020). *Les violences en milieu scolaire au cameroun. regard croisé sur un fléau aux conséquences dramatiques*. IMJST.
- Feuzeu, F. (2020). Education sexuelle et parcours scolaire dans la zone d'éducation prioritaire de l'est cameroun. IMJST.
- Fortin, L. et Lessard, A. (2013). La prédiction du décrochage scolaire dans le secondaire : analyses du cumul des facteurs de risque des décrocheurs. Dans G. Boudesseul (dir.), *Du décrochage à la réussite* (p. 191-214). France, France : L'Harmattan.
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D., & Yergeau, É. (2004). La prediction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires [Prediction of risk for secondary school dropout : Personal, family and school factors]. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 36(3), 219–231. <https://doi.org/10.1037/h0087232>
- Fortin, M. F., & Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche Méthodes quantitatives et qualitatives*. Chenelière éducation.
- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, E. and Joly, J. (2006). Typology of student at risk of dropping out of school: description by personal, family and school factors. *European journal of psychology of education*, 21(4), 363-383.
- Fozing, I. (2007). *La décentralisation au Cameroun : enjeux pour le financement public de l'éducation. Communication au séminaire du ROCARE sur l'étude transnationale sur la décentralisation en Afrique de l'Ouest et du Centre, Bamako*.
- Fozing I, Fonkeng G, Mgbwa V, Mbia A. (2012). *Niveau d'appropriation et d'effectivité de la décentralisation par les acteurs locaux au Cameroun*.

- Galand, B. et Hospel, V. (2015). Facteurs associés au risque de décrochage scolaire : vers une approche intégrative. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 3 (44), 1-25. <https://doi.org/10.4000/osp.4604>
- Geay, B. (2003). Du « cancre » au « sauvageon » Les conditions institutionnelles de diffusion des politiques d'« insertion » et de « tolérance zéro ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, 4 (149), 21-31. <https://doi.org/10.3917/arss.149.0021>
- Gingras, P. E. (1989). Quand l'école est efficace. *Perspectives*, 25(3), 116-119.
- Ondoa Atangana, H. (2011). Les facteurs d'efficacité des écoles secondaires au Cameroun. *Les Cahiers du CREAD*, 96, 71-105.
- Hickman, L., Bosch, N., Ng, V., Saef, R., Tay, L., & Woo, S. E. (2022). Automated video interview personality assessments: Reliability, validity, and generalizability investigations. *Journal of Applied Psychology*, 107(8), 1323–1351. <https://doi.org/10.1037/apl0000695>
- Hilgartner, S; & Bosk, C. (1988), « The Rise and Fall of Social Problems: A Public Arena Model », *American Journal of Sociology*, 94(1), 53-76. DOI : [10.1086/228951](https://doi.org/10.1086/228951)
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499–534. <https://doi.org/10.3102/00028312038003499>
- Janosz, M., Archambault, I., Pagani, L., & Morizot, J. (2008). School Engagement Trajectories and their Differential Predictive Relations to Dropout. *Journal of Social Issues*, 64(1), 21-40. DOI : [10.1111/j.1540-4560.2008.00546.x](https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2008.00546.x)
- Jimerson, S. R., Anderson, G. E., & Whipple, A. D. (2002). Winning the battle and losing the war: Examining the relation between grade retention and dropping out of high school. *Psychology in the Schools*, 39(4), 441–457. <https://doi.org/10.1002/pits.10046>
- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., & Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology*, 20(2), 178–187. <https://doi.org/10.1108/02683940510579803>

- Ladd, R. T. (2011). Exercises and dimensions are the currency of assessment centers. *Personnel Psychology*, 64(2), 351–395. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2011.01213.x>
- Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2002). Teacher sorting and the plight of urban schools: A descriptive analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(1), 37–62. <https://doi.org/10.3102/01623737024001037>
- Latourès, A. (2008). « Je suis presque féministe, mais... ». *Politique africaine*, 116(4), 143-163.
- Lauzon, N. (2012). Étude des facteurs explicatifs de pénurie et de problèmes de rétention du personnel de directions d'établissement scolaire, en lien avec l'amélioration de la persévérance et de la réussite scolaires. [Rapport de recherche]
- Lee, V. E., & Burkam, D. T. (2003). Dropping Out of High School: The Role of School Organization and Structure. *American Educational Research Journal*, 40(2), 353–393. <https://doi.org/10.3102/00028312040002353>
- Leger, K. A., Charles, S. T., Turiano, N. A., & Almeida, D. M. (2016). Personality and stressor-related affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 111(6), 917–928. <https://doi.org/10.1037/pspp0000083>
- Leithwood, K. A. & Poplin, M. S. (1992). « The move toward transformational leadership ». *Educational Leadership*, 49 (5), 8-12.
- Loi n°98/004 du 18 avril 1998 portant Loi d'orientation de l'éducation au Cameroun
- Lothaire, S., Dumay, X. et Dupriez, V. (2012). Pourquoi les enseignants quittent-ils leur école ? Revue de la littérature scientifique relative au turnover des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 181, 99-126. <https://doi.org/10.4000/rfp.3931>
- Marcotte, E., Vogel, C. (2012). Insights into the regulation of protein abundance from proteomic and transcriptomic analyses. *Affiliations*. DOI: [10.1038/nrg3185](https://doi.org/10.1038/nrg3185)
- Maroy, C. & Cattonar, B. (2002). Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? Le cas de la communauté Française de Belgique. *Cahiers de recherche en éducation et formation*, 18.

- Maurin, É.(2007). *La nouvelle question scolaire : les bénéfices de la démocratisation*. du Seuil.
<https://doi.org/10.4000/reperes.410>
- McCall, R. B. (1974). Exploratory manipulation and play in the human infant. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 39(2, Mono 155), 88. <https://doi.org/10.2307/1166007>
- Mendama, B. (2020). Rapport de fin d'année 2019/2020, Délégation Départementale de l'Education de Base de la Boumba et Ngoko, Yokadouma.
- Mendama, B. (2021). Mendama Bekono, Etat de besoins en personnel et en infrastructure. DDEB/BN
- Ministère de l'Education de Base. (2021). Rapport d'analyse des données de la carte scolaire et d'alphabétisation.
- Ministère de l'Education de Base. (2023). Rapport d'analyse des données du recensement scolaire 2021/2022.
- Ministère de la décentralisation et du développement local. (2019). Code Général des collectivités territoriales décentralisées.
- Mgbwa, V. (2009). Perte d'objet et état dépressif de la femme en situation d'AKUS en pays Beti [thèse de doctorat Ph. D, Université de Yaoundé 1].
- Mons, N. (2004). Politiques de décentralisation en éducation : diversité internationale, légitimations théoriques et justifications empiriques. *Revue française de pédagogie*, 146, 41-52.
- Neveu, E. (1999). L'approche constructiviste des problèmes publics. Un aperçu des travaux anglosaxons. *Études de communication*, 22, 41-58. <https://doi.org/10.4000/edc.2342>
- Nguehan, S. B. (2007). *Environnement social précaire, décrochage scolaire et stratégies de réussite : une étude exploratoire du phénomène au quartier New-Bell de Douala*. [Mémoire de master, Université de Douala].
- Otayek, R. (2009). *Culture et développement*. Centre d'Etudes d'Afrique Noire.

- Pelletier, G. (2001). *Autonomie et décentralisation en éducation : entre projet et évaluation*. Labriprof.
- Pelletier, G. (2020). A review and empirical comparison of motivation scoring methods: An application to self-determination theory. *Motivation and Emotion*, 44(4), 534–548. <https://doi.org/10.1007/s11031-020-09831-9>
- Pierre-Yves Bernard. (2017). « Expériences et motifs de décrochage scolaire : entre rejet de l'école et quête du travail rémunéré ». *Revue française de pédagogie*, 2(11), 11-22. <https://doi.org/10.4000/rfp.10414>
- République du Cameroun, 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, 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.
- Rumberger, R. W. (1995). Dropping Out of Middle School: A Multilevel Analysis of Students and Schools. *American Educational Research Journal*, 32, 583-625. DOI : [10.3102/00028312032003583](https://doi.org/10.3102/00028312032003583)
- Rumberger, R. W. (2008). Dropping Out: Why Students Drop Out of High School and What Can Be Done About It. Cambridge (MA): Harvard University Press. DOI : [10.4159/harvard.9780674063167](https://doi.org/10.4159/harvard.9780674063167)
- Rumberger R. W. (2004). "Why Students Drop Out of School", in Orfield G. *Dropouts in America: Confronting the graduation rate crisis*, Harvard Educational Pub Group. 131-155.
- Rey, O. (2017). Décentralisation et politiques éducatives. [Dossier de veille de l'IFÉ]. <https://ens-lyon.hal.science/ensl-01576219>
- Sinclair, B. B., & Fraser, B. J. (2002). Changing classroom environments in urban middle schools. *Learning Environments Research*, 5(3), 301–328. <https://doi.org/10.1023/A:1021976307020>

- Short, P. M., & Greer, J. T. (1994). Empowering students: Variables impacting the effort. *Education*, 114, 503-518.
- Somech, A., & Drach-Zahavy, A. (2007). Schools as team-based organizations: A structure-process-outcomes approach. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 11(4), 305–320. <https://doi.org/10.1037/1089-2699.11.4.305>
- Stratégie Nationale de développement 2020- 2030. (2020). Pour la transformation structurelle et le développement inclusif (SND30) Cameroun. Sur [http:// www. eresources.nlb.gov.sg](http://www.eresources.nlb.gov.sg).
- Tang-Essomba, A.C. ; Tanjong, F. M. et Ndongo, A. M. (2004). La décentralisation au Cameroun : un grand chantier démocratique. *Télescope*, 11(3), 18 – 21.
- Traoré, K. (2014). *La décentralisation et le transfert des compétences d'éducation scolaire dans la commune rurale de Sirakorola au Mali*. IRD Éditions. doi:10.4000/books.irdeditions.
- Unesco. (2014). Populations rurales, les oubliés de l'éducation, les bulletins d'information du secteur de l'education de l'unesco n°9.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(5), 1161–1176. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.5.1161>
- Verdier,E. (2001). « La France a-t-elle changé de régime d'éducation et de formation ? », *Formation Emploi*, 76,11-34.
- Woloschuk, D. (2014). Education de qualité. Sur <http://perspectives.ctf-fce.ca/fr/article/302>
- Yomb, J. (2014, janvier). *Conduites socioéconomiques et choix éducatifs du genre en milieu rural camerounais* [communication]. Colloque international sur quelles trajectoires vers une émergence à visage humain de l'Afrique, Douala - Cameroun.
- Yomb, J. et Fontar, B. (2019). Inégalités éducatives socioscolaires dans les territoires ruraux camerounais. Le cas de l'arrondissement de Bot-Makak. Dans I. Danic (dir.), *Les espaces de construction des inégalités éducatives* (49-66). Presses universitaires de Rennes. <https://doi.org/10.4000/books.pur.1507471>

ANNEXES

ANNEXE 1

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

 Paix – Travail – Patrie

 UNIVERSITE DE YAOUNDE I

 FACULTE DES SCIENCES DE
 L'EDUCATION

 DEPARTEMENT D'EDUCATION
 SPECIALISEE



REPUBLIC OF CAMEROON

 Peace – Work – Fatherland

 UNIVERSITY OF YAOUNDE I

 FACULTY OF EDUCATION

 DEPARTMENT OF SPECIALIZED
 EDUCATION

N°...../24/UYI/FSE/EDS

Yaoundé, le.....

AUTORISATION DE RECHERCHE

Je soussigné, Professeur Cyrille Bienvenu BELA, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Yaoundé I, certifie que l'étudiante **KAMTCHOUM NJABANG Arice**, Matricule 20V3396 est inscrite en **Master II** au Département d'Éducation Spécialisée, filière Intervention, Orientation et Éducation Extrascolaire, option Action Communautaire, année académique 2023/2024.

L'intéressée doit effectuer des descentes dans les établissements afin de collecter les informations dans le cadre des activités dédiées à la « décentralisation de l'éducation et rétention scolaire en éducation de base : cas de la Commune rurale de Mvangan. »

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

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

Pour le Doyen et par ordre

[Signature]
 Dr. Mbach Alfred Eanyi

Date 06 FEB 2024

ANNEXE 2

Entretien 1

M. ANGO BISSO Rodrigue, Directeur de l'école publique de Mvangan-ville, 12 ans de service en zone rurale

Q1 : Que vous inspire le concept rétention scolaire des élèves de l'école primaire ?

REP1 : Si j'avais reçu le guide d'entretien un peu plus tôt, je me serai préparé à répondre de façon aisée.

Q2 : Si vous comprenez rétention scolaire comme le fait pour nos enfants de ne pas aimer l'école mieux de pas souvent aimer rester à l'école, que diriez-vous ?

REP2 : Ah oui certains enfants n'aiment pas l'école et les raisons sont multiples :

-Ici en zone rurale la pauvreté des parents qui ne parviennent pas à prendre soin des études de leur progéniture

-Le manque d'instruction des parents qui ne trouvent pas d'importance à l'école

-La source de revenu des parents issue de la pêche, de l'agriculture et du cacao en particulier laissent penser aux parents que l'activité génératrice menée par les parents profitent plus et pensent que l'école est un perd temps ; ils retiennent donc les enfants pour ces activités surtout les plus grands et se débarrassent des plus petits en les envoyant à l'école car ils ne peuvent rester seuls à la maison.

Q3 : Les élèves qui fréquentent l'école sont-ils nombreux ?

REP3 : oui ils sont nombreux, cette école seule en a 500 élèves en début d'année. Vous allez voir qu'en fin du deuxième trimestre c'est plus de mortiers qui qu'on aura, précisément les plus petit de classe élémentaire car les parents utilisent l'école ici comme une garderie des plus petits.

Dans les causes, il y a aussi le manque d'enseignants : cette école fonctionne avec 4 enseignants recrutés par l'Etat et les 6 autres sont des maîtres des parents. Les moyens pour les payer (40.000F par mois) font défaut à ce jour près de 150 élèves n'ont pas payé les frais d'APEE qui s'élèvent à 7.500F cette année. Les parents refusent de payer prétextant que l'école est gratuite.

Q4 : Pensez-vous que les apprenants sont compétents ?

REP4 : Ils ne sont pas sans intelligence. Quand ils sont motivés ils restent à l'école. La compétence aujourd'hui rime avec les nouveaux outils de communication qui en dehors de la formation de base, permettent non seulement aux enseignants de renforcer de mieux faire leur travail, mais aussi de renforcer leur capacité. Et même au niveau de nos enfants, il est démontré qu'ils sont un moyen d'instruction. On l'a tous vu pendant la période Covid au Cameroun les

effets. Or voyez-vous dans ce village, il n'y a pas d'électricité, ni de machine de travail, comment les enfants vont apprendre ? Quel niveau auront-ils avec les autres enfants en ville ? Autant de question qui font en sorte que les enfants quittent notre école.

Q5 : Qu'entendez-vous par motivé ?

REP5: lorsqu'ils ne sont pas frustrés par les enseignants (insultés, méprisés.), lorsqu'ils ont les fournitures scolaires, la tenue de classe. Mais abandonné par les parents ils se désintéressent. Parfois, on va les chercher à la maison (cas spécifique des bamouns)

Mais nous faisons tout pour leur montrer l'importance de l'école, nous leur déconseillons de traverser la frontière Congo mais de se consacrer à l'école

Q6: quelle peut être la part de responsabilité des enseignants dans cet imbroglio ?

REP6 depuis plusieurs années la tendance a changé, les enseignants viennent à l'école, ils s'absentent lorsqu'ils vont au salaire en ville. La grande majorité est consciencieuse.

Q7 : Qu'espérez-vous des communes dans le processus de décentralisation

REP 7 : nous ne connaissons pas les compétences transférées aux communes, mais ce que nous savons c'est que le fonctionnement école reste indisponible depuis cette année, les lenteurs administratives dans le traitement des cartons nous empêchent d'entrer en possession du budget de fonctionnement et par là d'exécuter le budget école. Ils viennent seulement vous dire voici ce qui a été changé, voici de manière sommaire ce qu'il fait faire. Il ne faut plus faire tels chose sans même demander notre avis. Comment pensez-vous que l'école atteigne ses objectifs dans ces conditions ? *rien n'est bon ici*. Je vous prends un cas de figure, est ce que vous savez qu'en zones rurales, certains responsables sont relevés de leurs fonctions sans que la décision soit assise sur une faute ou sur un dossier disciplinaire, les affectations sont parfois la conséquence des règlements de compte, si elles ne sont pas consécutives à un saut d'humeur

Entretien 2

M. AKO'O PIERRE, Cultivateur et Président de l'Association des parents d'élèves de l'école publique de Mvangan

Q1 : Pensez-vous que les enfants n'aiment pas rester à l'école ?

REP1 : -Oui les causes sont multiples : Les parents accordent moins d'importance à l'éducation de leurs enfants. Rares sont les parents en zone rurale qui donnent de l'importance à l'école et comme tout part de la maison, Ils disent l'école c'est quoi, voilà les enfants qui fréquentent, ont des diplômes mais ne travaillent pas ; mon cacao me rapporte assez d'argent, est ce que je suis allé à l'école. Ils amènent leurs enfants à ne pas aimer l'école. Ils les utilisent donc pour les tâches agropastorales et les envoient à l'école en cas de besoin.

-Le manque d'instruction des parents est un réel problème.

Q2 : Les enseignants ne sont-ils pas responsables ?

REP2 : Ils sont présents. Mais quand une école n'a qu'un seul enseignant qui est le Directeur comment voulez-vous que les parents envoient leurs enfants, puisqu'ils ne voient qu'humainement personne ne peut encadrer à la fois toutes les classes d'une école, les plus conscients envoient les enfants ailleurs c'est-à-dire dans les écoles voisines et parfois ici à Mvangan considérée comme ville pour eux.

Q3 : Et la commune dans tout cela ?

REP3 : Elle n'aide en rien. Les années antérieures elles s'efforçaient mais nous nous débrouillons avec les frais d'APEE qui ne sont pas faciles à recouvrer. Les parents savent que l'école est gratuite et que ce qu'on demande en plus, est pure escroquerie.

Je reconnais tout de même que la commune en matière d'infrastructures nous a gâtés. Nos écoles affichent fière allure

Q4 : Que faites-vous pour les enseignants ?

REP4 : -Nous sommes conscients que leur condition de vie et de travail sont précaires surtout pour les maîtres des parents. L'Etat doit recruter les enseignants, ils sont nombreux qui ont été formés. La commune aussi doit accompagner cette action de l'Etat en construisant les maisons d'astreintes.

-Les enseignants s'efforcent à faire des travaux champêtres pour joindre les deux bouts mais sont quelques fois vandalisées par les populations qui pensent que ce sont leur terre et leurs enfants qui les ont cultivés. Mais nous conseillons les enseignants à traiter avec les parents conscients et gentils qui pourraient protéger leurs plantations.

-Les enseignants s'adonnent pour certains à l'alcoolisme, à l'abus sur les jeunes filles

Nous pensons enfin que les aires de jeux, les outils informatiques seront les bienvenus pour amener nos enfants à rester et aimer l'école.

Entretien 3

M. MENDO CHARLES, Président du Conseil d'école de l'école primaire de Mvangan-ville, enseignant et Pasteur.

Q1 : Que pensez-vous de la rétention scolaire des élèves ici à Mvangan ?

REP1 :

-Dans le secteur Bulu fang, le phénomène de rétention scolaire est accentué avec le phénomène de grandes plantations cacaoyères. Les parents sont la cause de cette situation.

Dans ce secteur, le 95% des parents ne se soucient pas de l'avenir de leurs enfants. Leur slogan est: « je n'ai pas le temps d'un fonctionnaire, je vais donner la plantation à mes enfants » il y a effectivement ce manque d'amour pour l'école des enfants de cette contrée.

-Le problème n'est pas la pauvreté mais l'inconscience des parents et leur mauvaise volonté et foi. Comment concevoir que l'école mais à disposition quelques blanches pour la confession des latrines, les parents de conivances avec certains enseignants y voient un raccourci pour se procurer du bois de chauffage. Conséquence nous n'avons pas de toilette, alors je vous laisse imaginer la suite.

Je vais proposer que la Commune de :

-ramener les parents à la raison par des sensibilisations pour leur faire comprendre que l'école est une bonne chose. La sensibilisation doit être tout un programme pour un changement radical de mentalité

-Restructurer les locaux ou infrastructures scolaires, offrir aux enfants un cadre agréable et favorable pour leurs études, un cadre viable, attrayant et les performances des enfants suivront aussi.

-Rapprocher l'école des populations : voyez-vous une école comme NKomo-Yemekak a un seul enseignant qui est directeur, il tient la Sil jusqu'au CM2. Pensez-vous que les enseignements seront meilleurs non. Justement certains parents profitent et retiennent les enfants à la maison et les plus conscients les envoient dans les écoles voisines.

-créer les écoles avec cycle complet avec les enseignants.et évite de les affecter plus loin de leur village d'origine ce qui les éviteraient les problèmes de nutrition, de loyer

-Construire les maisons d'astreinte

Q2 : Et les enseignants alors ?

REP2 : certains sont inconscients et lorsqu'on s'y penche un peu les motivations sont multiples (salaire insignifiant au regard des charges des enseignants salariés comme pour les maîtres des

parents) ; d'autres sont d'une inconscience avérée et ternissent l'image de l'éducateur : se livrent à l'alcool

Q3 : Que peut la commune à l'ère du processus de décentralisation ?

REP3 : Le gouvernement est responsable de ce qui arrive à l'éducation. Les enseignants souffrent. Pourquoi ne pas bien les prendre en charge. La Commune dit qu'elle n'a pas de soutien et que la ligne du MINEDUB n'est pas en sa possession. Avec quoi va-t-elle soutenir l'école. la participation de la communauté locale est essentielle pour renforcer le système éducatif et c'est à tout le niveau : prise de décision, planification, mise en œuvre mais elle n'est jamais effective sinon Nous collaborons bien avec le maire et ce dernier fait le geste de cœur à son niveau. Depuis la baisse des redevances dans notre Commune dit le Maire, il ne parvient plus à soutenir l'école comme il l'a fait il y a quelques années.

Entretien 4

M. AKAMESE VALERE, Ingénieur des industries animales. Elite de la localité

Q1 : Que pensez-vous de la rétention scolaire des élèves ici à Mvangan ?

REP1 : Il y a manque de motivation de la part des enfants mais les responsabilités sont partagées.

-En zone rurale, les enfants n'ont pas la possibilité de sortir de leur environnement naturel, pas de curiosité or s'ils sortent un peu ils verront les immeubles, les voitures de marques et cela pourrait susciter leur curiosité et les amener à se demander comment faire pour être à ce niveau.

-Les parents en sont responsables, certains utilisent les enfants comme main d'œuvre, beaucoup plus les garçons à l'âge d'aider les parents. Ils les privent ainsi de l'école pour créer des plantations (bananeraies, cacaoyères...).

-La population est moins éduquée pour elle l'Etat doit recruter et payer ses enseignants. Nous n'allons pas faire le travail de l'Etat dit-elle. Les parent non instruis n'encouragent pas les enfants mais lui brandi plutôt le gain immédiat de sa récolte.

-Les enseignants sont en partie responsables : ils sont absentéistes (ils veulent le matricule et non le travail en lui-même. Une fois affecté au village où il n'y a pas de lumière, de radio, les conditions de vie difficiles, du coup cela les démotive. Certains sont dotés de mauvaise volonté : ils prennent service et disparaissent.

-Certains enseignants une fois au village se métamorphosent et se livrent à l'alcool, courtisent les femmes d'autrui et même leurs élèves.

-D'autres passent le temps à fouetter, à frustrer l'enfant, à insulter ses parents ...

Q2 : Que vous inspire la décentralisation

REP2 : Tout ce qui est fait jusqu'à présent n'est qu'une forme de mascarade à la décentralisation. Voyez-vous son processus impliquant le choix par le vote n'est même pas effectifs. Et même lorsque ce jeu est fait, vous ne jouissez d'aucune marge de manœuvre, rien dans vos actions car tout reste sous une forme centralisée. Nous connaissons les compétences transférées aux communes mais nous attendons toujours l'applicabilité. Elle n'est pas effective. En attendant, nous savons que la collaboration entre les élites, la commune et les autres acteurs de la chaîne éducative est sereine et nous appuyons l'école autant que faire se peut ; les dons sont offerts aux élèves pour les motiver et les stimuler davantage à l'apprentissage.

Pour terminer nous pensons que la politique est venue rendre les populations paresseuses (les populations attendent tout de l'Etat). Ces populations oublient la participation citoyenne gage du développement.

Aussi le sevrage précoce avec le régime dictatorial qui a donné naissance à la démocratie est une lutte d'idées et non de divisions, de haine, de manque de collaboration, de fausses promesses

Les populations ont longtemps pensé que les diplômes donnent droit à la fonction publique, il faut donc revaloriser l'éducation.

Entretien 5

M. MINSILI EBA THOMAS, Maire de la Commune de Mvangan et ancien Proviseur des Lycées

Q1 : Que pensez-vous de la rétention scolaire des élèves ici à Mvangan ?

REP1 :

-Les populations de Mvangan ont des moyens, les terres sont fertiles et les aïeux ont mis des cacaoyers qui sont une mine d'or mal exploitée.

-Les populations sont inconscientes, pas informées de ce que l'école n'est pas faite pour obtenir les diplômes et travailler en ville. L'éducation sert à appréhender une autre dimension de la vie. Celui qui a fait la vraie école est différent de celui qui n'est pas allé à l'école. Nous devons revenir aux fondamentaux de l'école. L'école doit former l'homme dans son intégralité et il doit être à même d'utiliser les connaissances acquises pour son insertion dans la société.

-La mauvaise utilisation du gain découlant des activités des populations qui utilisent leur argent à des dépenses inconsidérées au lieu d'investir dans l'éducation des enfants.

-Déception par rapport à l'école : l'école forme des diplômés sans travail d'où la démotivation, à quoi bon dépenser l'argent ?. Les populations ont été longtemps enseignées qu'on va à l'école pour travailler dans la fonction publique. Ce qui a découragé les parents au regard des chômeurs diplômés

-La qualité de l'éducation doit rendre le système entrepreneurial et non esclavagiste.

-L'Etat a déresponsabilisé les parents (gratuité de l'école, dons de livres à travers le PAREC)

Les parents ne veulent plus rien faire et ne veulent plus comprendre ce qu'on leur demande

Q2 : M. le Maire que pensez-vous du processus de décentralisation ?

REP2 : Le jeu politique est là on vote les lois mais l'application des lois est attendue. Le transfert des compétences est progressif nous ne savons quand est ce qu'il sera définitif et effectif, nous combattons pour la dotation budgétaire annuelle aux communes pour assurer les charges qui sont les siennes. Or si certaines conditions techniques et matérielles sont remplies nous sommes sûr d'une chose : la qualité d'éducation en zone rurale n'aurait rien à envier aux zones urbaines. *Chaque niveau d'administratif ici devrait avoir ces propres responsabilités, et avoir une large manœuvre d'action pour le bien de l'éducation et de rétention scolaires auprès des écoles primaires en zone rurale.*

A notre niveau nous appuyons l'école par :

-La disponibilité du paquet minimum transféré directement aux écoles

-Nous faisons dans le social en soutenant l'école car la rubrique MINEUDB pour la prise en charge de l'éducation est non disponible.

-La construction et la réhabilitation des infrastructures, l'équipement en tables bancs et mobiliers de bureau sont effectifs sur toute l'étendue de notre circonscription. Le Maire n'est pas associé à la passation des marchés, le cahier de charge n'est pas tout à fait respecté ; nous ne sommes pas associés à notre propre développement, pourtant la décentralisation est le levain du développement des populations au travers des communes qui sont en contact avec elles.

Le cadre scolaire ne reflète pas toujours ce que nous aurions souhaité car tout ce qui est ludique contribue à l'intérêt de l'enfant. Tout doit être plaisant pour l'enfant.

La collaboration est franche avec les Elites et les ONG. Déjà il n'y a pas de grosses élites pour qu'il y ait conflit. Tout le monde attend de l'Etat.

On relève la désinvolture de certains enseignants et les autorités compétentes à savoir les Inspecteurs d'Arrondissement de l'éducation de Base et le Sous-Préfet diligents les cas d'indiscipline avérés. Notons qu'il ne devrait pas avoir de disparités entre l'enseignant de la ville et celui de la zone rurale. Celles-ci créent des mécontentements.

Enfin, la mauvaise cartographie des écoles qui ne tient pas compte des éléments factuels mais relève purement du politique

Q3 : En définitive que nous suggérez-vous M. le Maire ?

REP3 : On ne fait pas le bonheur d'un peuple sans l'associer. L'Etat devra se libérer de quelques-unes de ses prérogatives et rendre effectif la décentralisation qui restent une affaire de lois que de mise en application.

Entretien 6

SA MAJESTE ZANGA AFANE CYRILLE DU VILLAGE MEBENMENKO

Q1 : Que pensez-vous de la rétention scolaire des élèves ici à Mvangan ?

REP1 : il nous revient que

-Les parents envoient les enfants à l'école en ballade ils disent que l'école est sans importance au regard du nombre de chômeurs

- Les parents pensent que c'est l'agriculture qui paie, l'école est une perte de temps.

-L'exode rural : certains parents envoient les aînés suivis de leurs cadets en ville sans encadrement parental

Les apprenants sont désinvoltes car pas assidu à l'école certainement ils n'y voient aucune importance

Les enseignants cumulent une longévité au poste qui les plonge dans la routine et les mondanités (alcool, activités parallèles aux heures de cours...) Tout compte fait les enseignants sont à 95% natifs de Mvangan, nous leur demandons de bien éduquer leur petit frère car ailleurs les gens travaillent.

Comme chef nous ne nous lassons de leur dire que l'école a sa place et est source de développement d'une contrée.

En matière de décentralisation nous ne maîtrisons pas les compétences qui ont été transférées aux communes mais nous savons que l'éducation relève de sa compétence. Le manque d'enseignants démotive les parents à envoyer les enfants à l'école

Les conditions de vie des enseignants sont très précaires surtout ceux qui sont maîtres des parents et qui appuient l'action éducative.

Q2 : Etes-vous satisfaits des résultats scolaires de vos enfants ?

REP2 : Chose curieuse, en fin d'année nos enfants qui ont tenu le cours de l'année réussissent au CEP mais sont-ils compétents d'autres ne savent même pas lire couramment.

Le Sous-Préfet et son équipe offre pendant la fête de la jeunesse des gratifications aux élèves pour simuler et créer la saine émulation chez les enfants et éveiller leur conscience sur la nécessité d'étudier.

TABLE DES MATIÈRES

DÉDICACE	i
SOMMAIRE	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES ABREVIATIONS ET SIGLES.....	iv
LISTE DES TABLEAUX	v
LISTE DES ANNEXES.....	vi
RÉSUMÉ.....	vii
ABSTRACT	viii
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
0.1- CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE	2
0.2- FORMULATION ET POSITION DU PROBLÈME DE L'ÉTUDE	5
0.2.1- Formulation du problème de l'étude	5
0.2.2- Position du problème de l'étude	9
0.3- QUESTION DE L'ÉTUDE	10
0.4- OBJECTIF DE L'ÉTUDE	10
0.5- ORIGINALITE ET PERTINENCE DE L'ETUDE	11
0.5.1- Originalité de l'étude	11
0.5.2- Pertinence de l'étude.....	12
0.6- DÉLIMITATION DE L'ÉTUDE	13
0.6.1- Délimitation empirique	13
0.6.2- Délimitation conceptuelle.....	13
0.6.2.1- Rétention scolaire	13
0.6.2.2- Politiques éducatives	14
0.6.2.3- Administration scolaire à l'enseignement de base	15
0.6.2.4- Efficacité du système scolaire	16
CHAPITRE 1 : RÉTENTION SCOLAIRE COMME INDICATEUR DE L'EFFICACITÉ DES POLITIQUES ÉDUCATIVES.....	17
1.1- LA RÉTENTION SCOLAIRE, UN PHENOMENE COMPLEXE	18
1.1.1- Emergence du concept	18
1.1.2- Rétention scolaire comme cumul de facteurs de risque.....	19
1.1.3- Rétention scolaire, un indicateur de performance	21
1.2- CARACTERISTIQUES DES ETABLISSEMENTS ASSOCIES A LA RETENTION SCOLAIRE	22
1.2.1- Composante sociale, ethnique et scolaire.....	22
1.2.2- Composante organisationnelle.....	23
1.2.3- L'organisation du travail	25
1.3- PARCOURS SCOLAIRE AU PRIMAIRE	27
1.3.1- Transactions individu-institution	27
1.3.2- Rapport au temps : entre expérience scolaire et expérience extrascolaire	28
1.3.3- L'entrée à l'école comme transition.....	29
1.4- RUPTURE PRÉCOCE DE SCOLARITÉ : INDICATEUR D'INEFFICACITÉ ET CONSTRUCTION POLITIQUE	31
1.4.1- La rupture précoce de scolaire comme situation.....	31

1.4.2-	Rupture précoce de scolarité comme processus.....	32
1.4.3-	Rupture précoce de scolaire comme construction politique	33
1.5-	POLITIQUE ÉDUCATIVE COMME ACTION D'ACCOMPAGNEMENT DE RÉTENTION	34
1.5.1-	Actions préventives structurelles	35
1.5.2-	Actions préventives spécifiques.....	36
1.5.3-	Actions réparatrices spécifiques	37
1.5.4-	Actions réparatrices structurelles.....	37
1.6-	THÉORIE DES CONVENTIONS	38
1.6.1-	Dimension interprétative	38
1.6.2-	Dimension stratégique.....	40
CHAPITRE 2 :	DÉCENTRALISATION DE L'ÉDUCATION DE BASE	41
2.1-	ADMINISTRATION PUBLIQUE ET PROCESSUS DE DÉCENTRALISATION AU CAMEROUN	42
2.2-	RÉFORME DE L'ADMINISTRATION PUBLIQUE AU CAMEROUN : ENTRE DÉCONCENTRATION ET DÉCENTRALISATION	43
2.2.1-	Centralisation	43
2.2.2-	Déconcentration.....	44
2.2.3-	Décentralisation.....	45
2.3-	CAPACITÉS DE GESTION DU MINEDUB À L'ÈRE DE LA DÉCENTRALISATION	46
2.3.1-	Les Textes	49
2.3.2-	Le paquet minimum.....	51
2.3.3-	Autonomisation de gestion.....	52
2.4-	OUTILS DE LA DÉCENTRALISATION A L'EDUCATION DE BASE ET ADMINISTRATION SCOLAIRE AU PRIMAIRE	53
2.4.1-	L'Etat	54
2.4.2-	Les subventions	55
2.4.3-	Comités de gestion communautaire	56
2.4.4-	Les parents d'élèves.....	57
2.5-	POLITIQUE DES REFORMES DU SECTEUR DE L'EDUCATION DE BASE	58
2.5.1-	Politique du secteur éducatif	58
2.5.2-	Plan national de développement.....	59
2.5.3-	Loi sur l'éducation	60
2.6-	LES PROBLÈMES DE L'ÉDUCATION EN ZONE RURALE	60
2.6.4-	Gestion locale : Réticence et frustration des acteurs éducatifs.....	64
2.6.4.1-	Diversité et non coordination entre acteurs.....	65
2.6.4.2-	Le jeu de pouvoir entre comités de gestion scolaire et association des parents d'élèves et enseignants.....	66
2.6.5-	La gestion des ressources.	67
2.6.5.2-	Elément de diagnostic du système éducatif.....	70
2.7.	LA THÉORIE CONSTRUCTIVISTE DES PROBLÈMES PUBLICS DE NEVEU (1999)	71
CHAPITRE 3 :	MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE.....	73
3.1-	RAPPEL DE LA QUESTION DE RECHERCHE	74
3.2-	HYPOTHÈSES DE L'ÉTUDE.....	75
3.2.1-	Hypothèse générale.....	75
3.2.1-	Variables de l'hypothèse générale	75

3.2.1.1-	Définition opératoire des variables de l'hypothèse générale	76
3.2.1.2-	Variable indépendante (VI) : Décentralisation de l'éducation de base	76
3.2.1.3-	Variable dépendante : Rétention scolaire au primaire en zone rurale	77
3.2.2-	Hypothèses de recherche.....	80
3.3-	METHODE DE RECHERCHE : METHODE CLINIQUE.....	80
3.4-	POPULATION DE L'ÉTUDE	81
3.4.1-	Critères de sélections des participants.....	81
3.4.1.1-	Critères de sélections	81
3.4.1.2-	Critères d'exclusion	82
3.4.2-	Technique de recrutement des participants.....	82
3.4.2.1-	Portrait Profil des participants.....	83
3.5-	OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES	84
3.5.1-	Le cadre des entretiens.....	85
3.5.2-	Le guide d'entretien	85
3.5.3-	Déroulement des entretiens	86
3.5.4-	Constitution de l'histoire des cas	87
3.6-	TECHNIQUE D'ANALYSE DES RÉSULTATS	87
3.6.1-	Analyse de contenu thématique	88
3.6.2-	Grille d'analyse des éléments du discours.....	89
CHAPITRE 4 :	PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES	92
4.1-	PRÉSENTATIONS DES CAS PARTICIPANTS.....	93
4.2-	ANALYSE DES DONNÉES.....	94
4.2.1-	L'éducation de qualité.....	94
4.2.2-	Transfert total des compétences et des ressources en matière d'éducation.....	96
4.2.3-	Gestion efficace de l'éducation.....	98
4.2.4-	Rétention scolaire en zone rurale.....	100
4.2.5-	Synthèse de l'analyse des données.....	102
CHAPITRE 5 :	INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET PERSPECTIVES DE L'ÉTUDE.....	104
5.1-	RAPPEL DES DONNEES THÉORIQUES ET EMPIRIQUES	105
5.1.1-	Rappel des données théoriques	105
5.1.2-	Rappel des données empiriques.....	106
5.2-	INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	108
5.2.1-	De l'éducation de qualité à la rétention scolaire en zone rurale.....	108
5.2.2-	Du transfert total de compétences à la rétention scolaire en zone rurale	111
5.2.3-	De la gestion efficace de l'éducation à la rétention scolaire en zone rurale.....	113
5.3-	PERSPECTIVES THÉORIQUES ET COMMUNAUTAIRES	116
5.3.1-	Perspectives théoriques	116
5.3.2-	Perspectives empiriques	118
CONCLUSION GÉNÉRALE	120	
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	125	
ANNEXES.....	134	
TABLE DES MATIÈRES	135	