

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

FACULTÉ DES SCIENCES DE
L'ÉDUCATION

CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN
SCIENCES DE L'ÉDUCATION

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



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF EDUCATION

RESEARCH CENTER AND DOCTORAL
TRAINING IN EDUCATION SCIENCES

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

**DISPOSITIF D'INSPECTION PÉDAGOGIQUE EN
ALPHABÉTISATION FONCTIONNELLE EN
CONTEXTE DE DÉCENTRALISATION ET INSERTION
SOCIO-PROFESSIONNELLE DES PERSONNES
DÉPLACÉES INTERNES RÉSIDENTES DANS LA CAY6**

Mémoire présenté et soutenu le 25 Septembre 2025



Option : Management de l'Education

Spécialité : Administration et inspection de l'éducation

par :

NGA ONANA ATANGANA Marie Sylvie

22W3011

Licenciée en comptabilité-finance

jury

Qualités	Noms et grade	Universités
Président	BELINGA BESSALA Simon, Pr	UYI
Rapporteur	NDJONMBOG Joseph Roger, CC	UYI
Examineur	GUIAKE Mathias, 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.

SOMMAIRE

DÉDICACE.....	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES	iv
LISTE DES TABLEAUX.....	vi
RÉSUMÉ.....	vii
ABSTRACT	viii
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
PREMIÈRE PARTIE : PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE ET CADRE THÉORIQUE DE L'ÉTUDE	3
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE D'ÉTUDE	4
CHAPITRE 2 : REVUE DE LA LITTÉRATURE ET THÉORIES EXPLICATIVES.....	15
DEUXIÈME PARTIE : MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE ET PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	37
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE D'ÉTUDE.....	38
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION, ANALYSE et INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	54
CONCLUSION GÉNÉRALE	65
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	68
ANNEXES	72
TABLE DES MATIÈRES	92

À

Feue ma mère Madame NTYAM Gèneviève

« Ma'a Géné »

REMERCIEMENTS

Ce travail a été possible grâce au soutien de plusieurs personnes à qui nous exprimons notre gratitude. Nos remerciements vont particulièrement à l'endroit de :

- + M. NDJONMBOG Joseph Roger, PhD, notre encadrant, qui par ses conseils, ses remarques avisées, sa patience, ses encouragements, sa disponibilité a su nous guider tout au long de la réalisation de ce travail ;
- + M. BANEN Thierry, PhD, pour son accompagnement et sa disponibilité ;
- + Tous nos enseignants de la Faculté des Sciences de l'Éducation, qui de par la formation dispensée, ont su inculquer en nous des savoirs, des savoirs être et des savoirs faire nécessaires à la réalisation de ce travail.
- + M. EVINDI Bertrand, mon époux pour son soutien indéfectible, ses encouragements et son accompagnement ;
- + Tous mes camarades particulièrement Viviane et Bernadette pour l'écoute, la disponibilité et le soutien.

LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES

AC	: Analyse de Contenu
ADEA	: Association pour le Développement en Afrique
AFD	: Agence Française de Développement
AP	: Animateur Pédagogique
CAF	: Centre d'Alphabétisation Fonctionnelle
CAY	: Commune d'Arrondissement de Yaoundé
CDP	: Coup De Pouce humanitaire
CEBNF	: Centres d'Education de Base Non Formelle
CESA	: Stratégie Continentale de l'Éducation pour l'Afrique
CISL	: Comité Interministériel des Services Locaux
CITE	: Classification Internationale Type de l'Éducation
CMPJ	: Centre Multifonctionnel de Promotion des Jeunes
CND	: Conseil National de la Décentralisation
CONAFIL	: Comité National des Finances Locales
CONFITEA	: Conférence Internationale sur l'Education des Adultes
CPFF	: Centre de Promotion de la Femme et la Famille
CR	: Centre Rural
CTD	: Collectivité Territoriale Décentralisée
EBNF	: Education de Base Non Formelle
ENF	: Education Non Formelle
ENF	: Education Non Formelle
GTENF	: Groupe de Travail sur l'Education Non Formelle
I.P	: Inspecteur Pédagogique
IAEB	: Inspection d'Arrondissement de l'Education de Base
IIPE	: Institut International de Planification de l'Education
MINEDUB	: Ministère de l'Education de Base
MINJEC	: Ministère de la jeunesse et de l'éducation civique

MINPROFF	: ministère de la promotion de la femme et de la famille
ODD	: Objectifs de Développement Durable
OIF	: Organisation International de la Francophonie
PDI s	: Personnes Déplacées Internes
RESEN	: Rapport d'État du Système Éducatif National du Cameroun
S.P	: supervision pédagogique
SND	: Stratégie Nationale de Développement
UA	: Union Africaine
UNESCO	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICEF	: United Nations of International Children's Emergency Fund.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Répartition en % dépenses Courantes	23
Tableau 2 : synoptique de recherche	51
Tableau 3 : Tableau synoptique	52
Tableau 4 : Profils des interviewés	55
Tableau 5 : Synthèse des résultats	56

RÉSUMÉ

Le présent travail de recherche intitulé « Dispositif d'inspection pédagogique en alphabétisation fonctionnelle en contexte de décentralisation et insertion socio-professionnelle des personnes déplacées internes résidentes dans la commune d'arrondissement de Yaoundé 6 » pose le problème de l'incohérence du dispositif d'inspection pédagogique en alphabétisation fonctionnelle en contexte de décentralisation. L'objectif général de cette étude est d'analyser le dispositif d'inspection pédagogique en alphabétisation fonctionnelle en contexte de décentralisation afin de faciliter l'insertion socio-professionnelle des personnes déplacées internes. Pour y parvenir, nous avons mobilisé la théorie du capital humain de Becker (1964) et la théorie de l'action publique de Dubois (2009). Sur le plan méthodologique, nous avons adopté une démarche exploratoire, qualitative. La méthode qualitative a été conduite à l'aide des entretiens semi directifs auprès des inspecteurs pédagogiques, des promoteurs des Centres d'Alphabétisation Fonctionnel (CAF) et responsables de la Commune d'Arrondissement de Yaoundé 6 (CAY6). L'on a abouti aux résultats selon lesquels le dispositif d'inspection pédagogique en alphabétisation fonctionnelle en contexte de décentralisation mis en place dans les CAF est inapproprié, n'est pas adapté à l'éducation non formelle. Ceci de par les curricula utilisés, le profil des inspectés, la fréquence, le cadre de formation, le manque d'accompagnement. Pour améliorer ce dispositif, nous proposons entre autres aux responsables du Ministère de l'Education de Base (MINEDUB) de mettre sur pied des programmes d'alphabétisation propres aux CAF ; créer des bassins pédagogiques uniquement pour les CAF où le renforcement de capacité se fera sur l'andragogie ; un accompagnement, un soutien des CAF à travers des subventions, des aides matérielles du MINEDUB et de la CAY6 ; une synergie d'action entre les CAF, l'inspection d'arrondissement et la CAY6. Un suivi post-formation des apprenants, une exploitation objective des rapports de mission d'inspection et le suivi des recommandations par le MINEDUB.

Mots clés : Alphabétisation fonctionnelle ; Déplacé interne ; Dispositif ; Insertion socio-professionnelle ; Inspection pédagogique.

ABSTRACT

This research work entitled “Pedagogical inspection system in functional literacy in a context of decentralization and socio-professional integration of internally displaced persons living in the Yaoundé 6 district’ addresses the issue of inconsistency in the pedagogical inspection system for functional literacy in a decentralized context. The main objective of this study is to analyze the inspection system in the functional literacy under decentralization in order to facilitate the socio-professional integration of internally displaced persons. To achieve this, we used Becker’s (1964) human capital theory and Dubois’ (2009) public action theory. Methodologically, we adopted an exploratory, qualitative approach. The qualitative method was based on semi-structured interviews with educational inspectors, literacy center promoters (CAF), and leaders of Yaoundé 6 district. The results show that the current inspection system in functional literacy within decentralization is inappropriate and not well adapted to non-formal education. This is mainly due to the curricula used, the profile of inspectors, the frequency of activities, the training framework, and the lack of support. To improve this system, we suggest that MINEDUB and local authorities create specific literacy programs for CAFs, establish educational clusters only for CAFs, and strengthens capacities through adult education. We also propose support through subsidies, material aid from MINEDUB and Yaoundé 6 as well as stronger collaboration between CAFs, inspectors, and local authorities. Finally, we recommend post-training follow-up of learners, better use of inspection reports, and systematic monitoring of recommendation by MINEDUB

Keywords: functional literacy; internally displaced persons; Pedagogical inspection; socio-professional integration; system.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Le souci de tout peuple étant de se développer durablement, entendu qu'il n'y a pas de développement sans transformation de l'homme au moyen de l'éducation, la question sur l'éducation reste un point préoccupant pour toute nation ambitieuse à l'instar du Cameroun. L'éducation favorise la mobilité socio-économique et constitue un moyen d'échapper à la pauvreté. L'objectif de développement durable n° 4 vise à : assurer l'accès de tous à une éducation équitable, inclusive et de qualité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie. Ceci montre à suffisance l'urgence de mettre sur pieds des dispositifs éducatifs capables de rattraper les populations déscolarisées. Ainsi, l'éducation peut se faire de façon formelle c'est-à-dire dans un cadre scolaire bien défini ; de façon informelle, dans la rue, à l'église... et de façon non formelle, hors du continuum scolaire classique.

Cette étude se penche donc sur l'éducation non formelle, bien que mal comprise ou méprisée jusque-là. L'Education Non Formel (ENF) est un levier de formation des ressources humaines dans un système d'éducation et de formation qui permet de rattraper une bonne tranche de la population qui, pour des raisons multiples d'ordre sanitaire, financier, ainsi que des crises socio-politiques, est sortie précocement du cursus scolaire classique. Parlant des crises, nous avons actuellement la présence dans les grandes métropoles des personnes déplacées internes, sortant de l'Extrême-nord, du Sud-ouest et du Nord-ouest, qui représentent une population importante.

Les personnes déplacées internes sont souvent parmi les plus vulnérables et les plus marginalisées. Ces dernières se retrouvent exclues des services sociaux, étant de facto à la merci du stress, des traumatismes de tout genre, de l'insécurité, instabilité psychosociale, des maladies mentales, sans logement, et se livrent à des déviances multiples et variées. Suite à cela, on observe une croissance du grand banditisme, du trafic et de la consommation des stupéfiants et la prolifération des petits métiers. Afin de pallier aux conséquences négatives tant sur le plan économique, que social et sécuritaire, que peuvent engendrer ces populations dépourvues de tout, il est impératif de penser à mettre en place un mécanisme qui facilitera l'insertion socio-professionnelle de ces déplacés internes. De ce fait, l'éducation non formelle, ou plus spécifiquement dans le cas de notre étude, les centres d'alphabétisation fonctionnelle permettent de répondre à l'exigence de l'école pour tous. Lesquels concernent autant les jeunes que les personnes âgées de 15 ans et plus.

Par ailleurs, la survenance des conflits a conduit à l'avènement de l'éducation en situation d'urgence qui vise à protéger les enfants, les enseignants et les communautés ; à assurer la continuité de l'apprentissage en améliorant la qualité de l'éducation et en renforçant la résilience face aux futures situations d'urgences. La Stratégie Nationale de Développement 2020-2030 (SND 30) du Cameroun a opté de faire du développement du capital humain l'un des principaux piliers. Ce renforcement des capacités en éducation peut donc se faire à travers plusieurs dispositifs tels la gouvernance, l'inspection pédagogique... dans le cadre de notre étude nous avons choisi le dispositif d'inspection pédagogique.

L'État, garant de l'éducation des citoyens camerounais, pour plus d'efficacité a transféré aux CTD (régions et communes) des compétences en matière de promotion de l'éducation afin de faciliter l'insertion socio-professionnelle des populations locales.

Eu égard à tout ceci, notre thème de recherche s'intitule : « Dispositif d'inspection pédagogique en alphabétisation fonctionnelle en contexte de décentralisation et insertion socio-professionnelle des personnes déplacées internes résidentes dans la CAY6 ».

Dès lors, comment rendre cohérent le dispositif d'inspection pédagogique en alphabétisation fonctionnelle en contexte de décentralisation avec les attentes des CAF afin de faciliter l'insertion socio-professionnelle des PDI résidentes dans la CAY6 ? cette question principale indique l'objectif principal de cette recherche qui est celui de faire des propositions en vue de rendre le dispositif d'inspection pédagogique en alphabétisation fonctionnelle en contexte de décentralisation cohérent avec les attentes des CAF afin de favoriser l'intégration socio-professionnelle des déplacés internes à long terme.

Pour atteindre cet objectif, cette étude s'articule autour de deux grandes parties, contenant chacune deux chapitres. La première présente la problématique générale et le cadre théorique de l'étude. La deuxième partie quant à elle propose la méthodologie d'étude et la présentation des résultats.

**PREMIÈRE PARTIE : PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE ET CADRE
THÉORIQUE DE L'ÉTUDE**

CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE D'ÉTUDE

Ce premier chapitre de notre travail vise à contextualiser et justifier notre étude ; poser le problème ; les objectifs et les questions de recherche.

1.1.CONTEXTE D'ÉTUDE ET JUSTIFICATION

Le contexte nous sert à situer notre pensée ou l'idée principale que nous voulons analyser, trouver des éléments autour, notamment des faits d'actualités, qui justifient le choix de notre sujet. Il s'agit de montrer l'environnement dans lequel notre recherche se situe. La présentation de notre contexte gagne à s'inscrire dans une approche qui permet d'aller du général au particulier. Cette section présente le contexte, sur le plan international, national et local.

1.1.1. Sur le plan international

D'après la **Classification Internationale Type de l'Éducation (CITE 2011)**, l'enseignement non formel (ENF) est un enseignement institutionnalisé, volontaire et planifié par un prestataire de l'éducation. La caractéristique principale de l'ENF est qu'il constitue un ajout, une alternative et /ou un complément à l'enseignement formel dans le processus d'apprentissage tout au long de la vie des individus. Il est souvent offert afin de garantir le droit d'accès à l'éducation pour tous. Il s'adresse aux individus de tous âges mais ne se structure pas nécessairement sous la forme d'un parcours continu ; il peut être de courte durée et /ou de faible intensité et est généralement dispensé sous la forme de programmes courts, d'ateliers ou de séminaires. L'ENF mène souvent à des certifications non reconnues comme formulées (ou équivalentes) par des autorités nationales compétentes pour l'éducation ; il peut aussi ne mener à aucune certification. L'ENF peut comprendre des programmes d'alphabétisation des adultes et des jeunes, d'éducation des enfants non scolarisés, d'acquisition des compétences utiles à la vie ou des compétences professionnelles ainsi que des programmes de développement social ou culturel.

Par ailleurs, les sept Conférences Internationales sur l'Éducation des Adultes (CONFITEA) tenues jusqu'à nos jours martèlent sur l'importance ou mieux la nécessité de l'éducation des adultes. Ainsi, en 1949 s'est tenue la première CONFITEA 1 à Elsenør, Danemark, qui définit l'analphabète comme « une personne incapable de lire et écrire, en comprenant, un exposé simple et bref de faits en rapport avec la vie quotidienne ». Dans les années 1960, avec l'indépendance des anciennes colonies qui intègrent désormais les institutions internationales dans une perspective de développement, la deuxième CONFITEA

de Montréal au Canada reconnaît l’alphabétisation et le développement international comme étant l’aspect « le plus urgent » de l’éducation adulte. La CONFITEA 3 tenue à Tokyo déclare que « l’éducation des adultes est pour le citoyen un outil de libération dans une société qu’il est appelé à construire de l’intérieur en le transformant ». Lors de la quatrième CONFITEA à Paris en France, il était question de répondre à la « double question qui se pose : comment l’éducation des adultes se situe-t-elle aujourd’hui, dans l’action éducative d’ensemble d’une société et comment contribue-t-elle au progrès de cette société ? ». Au-cours de cette plénière, la conférence a examiné plusieurs points qui sont entre autres : le développement de l’éducation des adultes comme condition essentielle de la réalisation de l’éducation permanente et comme facteur important de démocratisation de l’éducation : tendance et perspective ; le renforcement de la capacité des États membres à planifier et à gérer les activités dans le domaine de l’éducation des adultes ; la nécessité et l’importance de la formation du personnel chargé de l’éducation des adultes, des différentes stratégies et options en matière de formation... À l’issue, les représentants des pays avaient promis de partager leurs expériences et de mettre à la disposition de tous leurs compétences afin d’améliorer la visibilité de l’éducation des adultes dans le monde.

La CONFITEA 5 tenue à Hambourg en Allemagne du 14 au 18 Juillet 1997 dont le bilan à mi-parcours a eu lieu à Bangkok en Thaïlande en Septembre 2003, s’attardait sur la mise en place d’un cadre qui permettrait de mieux articuler les différents types formels, informels, non formels d’éducation des adultes au sein d’un système cohérent. La conception holistique plaide pour que l’apprentissage des adultes et de l’éducation non formelle s’inscrivent dans la perspective d’un apprentissage couvrant tous les aspects et toutes les phases de la vie.

La CONFITEA VI quant à elle a eu lieu du 1^{er} au 4 Décembre 2009 à Belém au Brésil, et a abouti à l’adoption du cadre d’action permettant de rassembler les engagements des États membres et de présenter un guide stratégique pour le développement mondial de l’apprentissage et de l’éducation des adultes du point de vue de l’apprentissage tout au long de la vie. Par ailleurs, le troisième rapport mondial sur l’apprentissage et l’éducation des adultes, publié en 2016, s’est appuyé sur les données d’une enquête afin d’évaluer les progrès accomplis par les pays pour tenir les engagements pris au Brésil, en précisant certaines des contributions que l’apprentissage et l’éducation des adultes peuvent apporter au programme de développement durable à l’horizon 2030 ; le bilan à mi-parcours de cette conférence tenu en Octobre 2017 en République de Corée félicite les progrès réalisés par les États membres au-cours des huit dernières années en vue du (GRALE 4).

La CONFITEA 7 s'est tenue du 15 au 17 Juin 2022 à Marrakech au Maroc. Les échanges portaient sur les défis et les solutions liés à des thèmes spécifiques de l'apprentissage et de l'éducation des adultes. Compte tenu des progrès constants de l'intelligence artificielle, une attention particulière a été accordée à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication pour promouvoir l'accès à l'apprentissage et à l'éducation des adultes et inclusion.

La stratégie continentale de l'éducation de L'UA (Union Africaine) : CESA 16-25

Il s'agit pour les États Africains, préoccupés par le bien-être de leurs enfants et partant du devenir de l'Afrique, de marquer un temps d'arrêt pour faire le point sur les situations de violation des droits de l'enfant, et de prendre des mesures appropriées afin d'assurer davantage leur bien-être. Les privations du droit à l'éducation auxquelles sont confrontés les enfants sont d'autant plus importantes qu'elles engendrent diverses conséquences telles que : le chômage, la délinquance, l'insécurité, les enfants de la rue, et dans la rue, la prostitution, les enfants soldats...L'ENF a justement développé plusieurs alternatives éducatives qui répondent à cet impératif avec notamment la pédagogie du texte qui met l'apprenant au centre du processus d'apprentissage en lui donnant les outils nécessaires pour analyser et comprendre les objets et la vie autour de lui.

Par ailleurs, plusieurs structures ont développé des actions pour une éducation inclusive et holistique. Parmi celles-ci, l'Association pour le Développement en Afrique (ADEA) à travers son Groupe de Travail sur l'Éducation Non Formelle (GTENF) a initié une série de réflexions pouvant aider les décideurs politiques dans la prise en charge des enfants non scolarisés, déscolarisés et « laissés pour compte », autrement dit ceux qui sont restés en marge de l'Éducation Pour Tous (EPT).

ODD4 (Objectif de Développement Durable 4) Edition 2021

Le Cameroun met en œuvre depuis le 1er Janvier 2016, les 17 objectifs de Développement Durable (ODD). Ces objectifs sont définis dans le nouvel Agenda mondial adopté par l'Assemblée générale des Nations Unies le 25 Septembre 2015, dont l'horizon temporel est fixé en 2030. L'ODD4 est le 4ème objectif parmi les indicateurs de développement durable au Cameroun qui est celui d'assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie. Pour atteindre cet objectif, le Cameroun compte disposer d'un capital humain solide, capable de soutenir la croissance économique. Il s'agit notamment :

- De garantir l'accès à l'éducation primaire à tous les enfants en âge de scolarisation ;

- De réduire les disparités régionales en termes d'infrastructures scolaires et de personnel enseignant ;
- D'atteindre un taux d'achèvement de 100% au niveau primaire à l'horizon 2030.

1.1.2. Sur le plan national

Le décret N° 2012/268 du 11 juin 2012 portant organigramme du ministère de l'éducation de base crée la direction de l'alphabétisation de l'éducation de base non formelle et de la promotion des langues nationales pour lutter entre autres contre l'analphabétisme. Cette direction a à ce jour créé près de six cent centres d'alphabétisation afin de permettre la réinsertion et l'intégration socio-professionnelle des populations défavorisées telles que les déplacés internes de la partie anglophone du pays, ceci en synergie avec les collectivités territoriales décentralisées qui sont des acteurs de développement économique et socioculturel. Dans le contexte actuel, l'acquisition de l'alphabétisation n'est plus seulement un acte circonscrit dans le temps. Au-delà de sa nature conventionnelle, ensemble de compétences en lecture, en écriture et en calcul, l'alphabétisation se comprend maintenant comme un moyen d'identification, de compréhension, d'interprétation, de création et de communication dans un monde de plus en plus numérique, textuel, riche en informations et en évolution rapide. L'alphabétisation est un continuum d'apprentissage et de maîtrise de la lecture, de l'écriture et de l'utilisation des nombres tout au long de la vie. Elle fait partie d'un ensemble plus large de compétences qui inclut les compétences numériques, l'éducation aux médias, l'éducation au développement durable et à la citoyenneté mondiale, ainsi que les compétences spécifiques de l'emploi.

Politique nationale d'alphabétisation et d'ENF

La mission essentielle du MINEDUB est non seulement d'assurer une éducation inclusive, équitable, durable et de qualité pour tous, mais aussi de promouvoir pour tous les enfants d'âge scolaire, l'accès et l'achèvement du cycle primaire et de lutter contre l'analphabétisme. Pour ce qui est de l'alphabétisation, une action a été inscrite en attendant la validation par le Gouvernement de la Politique Nationale de l'Alphabétisation, de l'EBNF et de la formation en langues.

Dans le cadre de l'exécution de sa feuille de route de l'exercice 2016, le MINEDUB avait décidé de poursuivre l'élargissement de l'accès et l'amélioration de la qualité de l'éducation, ainsi que la gouvernance et l'appui institutionnel, conformément à la Stratégie du Secteur de l'Éducation et de la Formation. A ce titre, des actions prioritaires ont été retenues et inscrites dans cette feuille de route. Elles devraient s'exécuter dans le cadre de la mise en œuvre

des quatre programmes de ce département ministériel à savoir : Universalisation du Cycle Primaire ; développement du Préscolaire ; Alphabétisation ; Gouvernance et Appui Institutionnel.

Dans ce contexte, la mission de l'ENF est « d'offrir une seconde chance d'éducation, de formation, et de prévenir la déscolarisation ». Elle vise les objectifs suivants :

- Contribuer à l'élimination de l'analphabétisme par la maîtrise des connaissances instrumentales ;
- Donner une formation orientée vers le développement local dans les différents domaines d'activités des apprenants ;
- Élever le capital de savoir, savoir-faire et savoir-être en créant un environnement lettré favorable aux innovations et aux réformes porteuses de progrès ;
- Promouvoir l'utilisation des langues dans les activités communautaires, les instances de décision et les cadres d'appui au développement économique et social ;
- Susciter la demande éducative en faveur de l'encadrement de la petite enfance, de la scolarisation primaire et de l'éducation spécialisée.

Dans ce vaste processus de réformes, la supervision pédagogique (SP) occupe une place charnière. C'est fort à propos que le MINEDUB, dans le cadre de la feuille de route 2012, a opté d'une part, pour l'élaboration d'une nouvelle vision de la Supervision Pédagogique (SP) et d'autre part, a inscrit le renforcement des capacités des encadrements pédagogiques sur cette vision. Ce référentiel mis à la disposition pour application traite des aspects importants que sont : Le contexte de la réforme ; La définition des concepts liée à la SP ; l'organisation et les missions de la SP ; les procédures et outils de la SP ; les textes régissant la pratique de la SP.

Notre travail s'inscrit donc dans ce contexte et se propose de questionner le dispositif d'inspection pédagogique en alphabétisation fonctionnelle.

RESEN Cameroun (Rapport d'État du Système Éducatif National du Cameroun)2013

Le MINEDUB, dans sa logique d'intervention a opté pour la stratégie du « faire-faire », qui consiste pour l'État et ses partenaires à se doter d'une clé de répartition fonctionnelle des rôles dans l'exécution des programmes d'alphabétisation et d'éducation de base non formelle ; c'est-à-dire que la mise en œuvre de programmes adaptés à la demande éducative telle qu'elle s'exprime sur le terrain a des acteurs connus, reconnus, capables et respectueux d'un cadre de référence élaboré par l'État. Ainsi l'État accorde des appuis aux centres à travers des compétences transférées aux communes pour l'octroi du matériel didactique et pédagogique ou encore des kits d'alphabétisation.

1.1.3. Sur le plan local

Au sein de chaque commune d'arrondissement de Yaoundé (CAY), il existe des entités d'ENF. La CTD cible est la commune d'arrondissement de Yaoundé 6 (CAY 6^e) car elle est à proximité de l'université de Yaoundé I où l'on retrouve une forte population anglophone. Par ailleurs, c'est aussi la zone d'entrée des déplacés internes du Sud-ouest et du Nord-ouest du fait de la présence des agences de voyage qui font la ligne des destinations de la partie anglophone du pays. Ainsi, la CAY 6 compte :

- Huit (8) centres d'alphabétisation fonctionnelle privés, deux (2) centres publics nouvellement créés donc encore en phase de lancement.
- Un centre de promotion de la femme et la famille ;
- Un centre multi fonctionnel de promotion des jeunes.

Les CAF sont généralement considérées comme des écoles de la deuxième chance, et méritent par conséquent un accompagnement de proximité pour relever les défis d'insertion socio-professionnelle des formés. Cet accompagnement consiste d'une part au renforcement régulier des capacités des formateurs à travers la supervision pédagogique qui est obligatoire. Il s'agit d'un soutien individuel et collectif aux enseignants, par le biais de l'organisation de séances de formation, de visites de classes pour observer les pratiques d'enseignement, la fourniture de conseils personnalisés, en vue d'aider les enseignants à mettre en œuvre des méthodes pédagogiques efficaces et adaptées aux besoins des apprenants. D'autre part, l'accompagnement de la commune qui a reçu mandat à travers le plan de développement communal de faciliter l'insertion de la population locale.

Dans le cas des CAF de la CAY 6, l'inspection pédagogique est faite par l'animateur pédagogique de l'IAEB (Inspection d'Arrondissement de l'Éducation de Base) qui fait des descentes sur le terrain. Il inspecte sur la base du curriculum de l'école primaire car pour le moment il n'existe pas de programme d'alphabétisation national.

Cette étude se propose ainsi de scruter « le dispositif d'inspection pédagogique en alphabétisation fonctionnelle en contexte de décentralisation et insertion socio-professionnelle des personnes déplacées internes résidentes dans la commune d'arrondissement de Yaoundé 6 ».

1.2.JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE

L'éducation et l'insertion sont au centre des enjeux de développement et contribuent à l'atteinte de l'ensemble des objectifs de développement durable. Le sous-système de l'éducation non formelle en général et les centres d'alphabétisation fonctionnelle en particulier assurent l'épanouissement, la stabilité, la sécurité et l'insertion des individus déscolarisés.

Toutefois, pour relever ces défis les CAF devraient disposer des outils de management appropriés tels le dispositif d'inspection pédagogique.

En effet, l'inspection pédagogique est un outil de management qui permet de capaciter, d'accompagner, de transmettre une éducation de qualité aux inspectés qui ne sont autres que les formateurs des CAF dans cette étude. Ainsi, l'inspection pédagogique n'est pas forcément liée à l'insertion socio-professionnelle des PDIs mais c'est un outil d'évaluation et de performance des CAF. C'est-à-dire que si les CAF veulent être performants, il faudrait que le dispositif de supervision pédagogique mis en place soit soudé, cohérent et bien défini. Dans ce contexte trouble marqué par la forte présence des PDIs, l'insertion socio-professionnelle est un défi qui ne peut être relevé que si l'outil de management utilisé est approprié ou cohérent avec les attentes des CAF. Ce qui nous amène donc à regarder de près « le dispositif d'inspection pédagogique en contexte de décentralisation et insertion socio-professionnelle des PDIs résidentes dans la CAY6 »

1.3.PROBLÈME DE RECHERCHE

Les crises sécuritaires du Nord-Ouest et du Sud-Ouest (régions anglophones du Cameroun) entre groupes armés non étatiques et l'armée régulière, avec pour conséquence de nombreux déplacements de population tant à l'intérieur du Cameroun (679 393 déplacés internes et 237 349 déplacés retournés) qu'au Nigeria voisin (59 702 réfugiés camerounais) engendrent de nombreuses vulnérabilités et de nombreux défis. L'UNICEF dénombre plus de 855.000 jeunes déplacés internes non scolarisés au Cameroun suite à ces troubles (UNICEF, 2022). Ces « naufragés de crise » constituent donc un défi pour les pouvoirs publics.

La ville de Yaoundé depuis 2017 accueille de nombreuses victimes de ladite crise anglophone. Certains par le fait des réseaux ont pu se trouver un logement dans des familles, chez des amis ou connaissances tandis que d'autres se retrouvent à la rue, tout vulnérables. Les quartiers tels Melen, Obili, Etoug-ebe, Biyemassi, Nsimeyong dénombrent une forte population déplacée interne anglophone. Ceux ayant fait le déplacement avec un peu d'économie s'activent dans le secteur informel à travers la vente de l'eau, de la nourriture « Eru », les activités domestiques. Tandis que d'autres vont se résilier dans la délinquance. On observe donc la montée en puissance de l'insécurité dans la ville, tout particulièrement dans des zones à forte présence des déplacés, et également le phénomène de trafic et consommation des stupéfiants, la prostitution, les agressions sur les motos ou dans les rues, les violences de tout genre, la prolifération des petits métiers.

Ce contexte de crise, d'insécurité, de forte présence des PDIs dans la CAY6 nous amène donc à nous intéresser aux CAF et particulièrement au dispositif d'inspection pédagogique en

contexte de décentralisation mis en place. En effet, la supervision pédagogique consiste en la fonction de gestion qui vise l'amélioration des apprentissages et de l'enseignement qui s'exerce dans le cadre de la relation d'aide et de soutien direct à l'enseignant et qui est reconnu comme faisant partie des pratiques quotidiennes des personnels pédagogiques (Djeumeni, 2017). Ainsi, pour remplir cette fonction, l'inspecteur devrait avoir lui-même des capacités, c'est-à-dire un profil approprié, disposer des outils d'évaluation efficaces, miser sur la régularité des inspections. D'autre part, par rapport à la décentralisation, la commune devrait accompagner les CAF à travers l'allocation des ressources matérielles et financières, les moyens de fonctionnement, définir les besoins des populations locales et proposer des formations aux CAF.

A contrario, lors des enquêtes, nous constatons l'irrégularité des inspections car certains centres faisaient un an sans être inspectés ; le formalisme lors des inspections c'est-à-dire qu'elles se font comme dans les écoles primaires formelles ; la timidité dans le fonctionnement de tous les CAF de la CAY6 qui se traduit par le très faible effectif des apprenants malgré la densité de la population locale ; outre la fermeture d'au moins un centre chaque année. Par ailleurs, nous notons aussi le manque de synergie d'action entre la commune, les CAF et l'IAEB.

Les constats faits nous amènent à nous questionner sur le profil des inspecteurs pédagogiques des CAF, sur la gestion des retours et même le suivi des recommandations des inspections, sur la cohérence entre le dispositif d'inspection pédagogique mis en place et les attentes des CAF. En principe, les inspections pédagogiques viennent se rassurer de la cohérence de la politique globale en matière d'éducation non formelle ; de la politique globale nationale en termes d'éducation de qualité, d'éducation inclusive, de la qualité des enseignements au sein des CAF.

Eu égard à tout ce qui a été dit plus haut, ce travail de recherche pose donc le problème de l'incohérence du dispositif d'inspection pédagogique en contexte de décentralisation mis en place dans les CAF. La conséquence étant l'inefficacité des CAF avec pour incidence la faible insertion socio-professionnelle des PDI.

1.4. QUESTIONS DE RECHERCHE

Pour analyser le problème de l'incohérence du dispositif d'inspection pédagogique en alphabétisation fonctionnelle en contexte de décentralisation pour une insertion à long terme des personnes déplacées internes, nous avons comme boussole une question principale d'une part, et deux questions spécifiques d'autre part.

1.4.1. Question principale

Comment rendre le dispositif d'inspection pédagogique en alphabétisation fonctionnelle en contexte de décentralisation cohérent avec les attentes des CAF de la commune de Yaoundé 6 afin de faciliter l'insertion socio-professionnelle des personnes déplacées internes ?

1.4.2. Questions spécifiques

L'opérationnalisation de notre facteur principal nous renvoie aux questions spécifiques suivantes :

- QR1- Comment se déroule les animations pédagogiques dans les CAF de la CAY6 ?
- QR2- Comment la commune procède-elle pour améliorer les performances des CAF ?
- QR3- Comment renforcer les capacités du personnel des CAF pour une insertion facile ?

1.5.OBJECTIF

1.5.1. Objectif général

L'objectif général est d'analyser le dispositif d'inspection pédagogique en alphabétisation fonctionnelle en contexte de décentralisation des CAF.

1.5.2. Objectifs spécifiques

Les objectifs spécifiques sont une décomposition de l'objectif général. De l'opérationnalisation de cet objectif général, sont issues trois objectifs spécifiques qui consistent à :

- Analyser le processus des animations pédagogiques en alphabétisation fonctionnelle mis en place ;
- Proposer des actions à mener par la commune et l'IAEB pour un meilleur fonctionnement des CAF ;
- Faire des propositions pour renforcer les capacités des CAF.

1.6.INTÉRÊTS DE L'ÉTUDE

L'intérêt de l'étude se rapporte généralement au profit que l'on peut tirer de celle-ci, sa valeur, son importance, sa pertinence, son apport. Ainsi, l'apport de cette recherche est d'ordre scientifique et social.

➤ Intérêt scientifique

Sur le plan scientifique, la présente étude permettra d'accroître les connaissances en sciences de l'éducation et de rendre celles-ci pratique. Avec le concept de « tout au long de la vie » de l'ODD4, l'éducation n'a pas de fin, ni limite. Ce travail vient donc accorder une importance inestimable à l'éducation non formelle qui jusque-là connaît moins de succès que l'éducation formelle de par le budget alloué par l'État.

➤ **Intérêt social**

Sur le plan social, face à une mobilité sociale involontaire, cette étude s'intéresse à une population vulnérable sensible en présentant une analyse de prise en charge efficace qui vise l'intégration des déplacés internes venant de la zone anglophone au travers des formations favorisant une insertion socioprofessionnelle durable de ces derniers.

Par ailleurs, ce travail permet également de préserver la stabilité sociale au travers de l'éducation dans un contexte de décentralisation. La décentralisation ici milite pour une politique de proximité permettant d'identifier la cible, de définir ses besoins afin de les adapter à la formation proposée à la population cible.

1.7.DÉLIMITATION DE LA RECHERCHE

Elle vise à circonscrire la thématique et la zone d'étude. Il est question de fixer les bornes de l'investigation. Ceci dit, ce travail « Dispositif d'inspection pédagogique en alphabétisation fonctionnelle en contexte de décentralisation et insertion socioprofessionnelle des déplacés internes résidents dans la commune de Yaoundé 6 » a une délimitation thématique, spatiotemporelle et méthodologique.

➤ **Délimitation thématique**

Du point de vue thématique, l'alphabétisation fonctionnelle permet de participer à toutes les activités dans lesquelles l'alphabétisme est requis pour un fonctionnement efficace dans le groupe et la communauté d'une personne. Il est question ici des formations proposées aux populations dans leur processus de resocialisation dans les centres d'alphabétisation fonctionnelles de la CAY6. Le but étant de les capaciter à l'emploi, à l'autonomisation. Par ailleurs, le contexte de décentralisation dont il est question est la décentralisation du système éducatif par les communes.

➤ **Délimitation spatiale**

Sur le plan spatial, cette étude se déroule au Cameroun dans la région du Centre, département du Mfoundi précisément dans la commune d'arrondissement de Yaoundé 6. En effet, la commune cible est celle de Yaoundé 6 par rapport à la forte présence des déplacés internes ressortissants de la zone anglophone.

➤ **Délimitation méthodologique**

La démarche adoptée ici est la méthodologie qualitative. Mays et Pope (1995, p.43), le but de la recherche qualitative est de développer des concepts qui nous aident à comprendre les phénomènes sociaux dans des contextes naturels (plutôt qu'expérimentaux), en mettant l'accent sur les significations, les expériences et les points de vue de tous les participants. L'étude qualitative à la différence de l'étude quantitative permet d'analyser et comprendre des

phénomènes, des comportements de groupe, des faits ou des sujets. L'objectif étant non pas d'obtenir des quantités importantes de données, mais d'obtenir des données de fond. La collecte des données se fait par les entretiens.

En somme, ce chapitre premier comme annoncé à l'entame posait les bases d'étude, en proposant le contexte, le problème, les questions et les objectifs de recherche, le suivant quant à lui sera consacré à la revue de la littérature et aux théories explicatives.

CHAPITRE 2 : REVUE DE LA LITTÉRATURE ET THÉORIES EXPLICATIVES

Dans ce chapitre, il sera question de définir les concepts clés du sujet d'étude, de recenser certains écrits existants en rapport avec notre thématique et les théories explicatives de l'étude.

2.1. APPROCHE NOTIONNELLE DE QUELQUES CONCEPTS CLÉS

Il s'agira ici d'éclaircir les concepts clés suivants : Dispositif ; décentralisation ; insertion socio-professionnelle ; inspection pédagogique ; personne déplacée interne.

2.1.1. La notion de dispositif

Le mot dispositif vient de « disposer », verbe issu du latin *disponere* qui voulait dire « mettre en ordre, arranger ». L'usage évolua au XIII^e siècle et donna « disposer de » qui voulait dire « décider, utiliser à sa convenance de quelque chose ou de quelqu'un » (Baumgartner et Ménard, 1996). L'étymologie laisse entendre deux idées : une organisation ordonnée et un libre usage. À travers ses applications en droit, en mécanique et en art militaire, c'est vraisemblablement le premier sens qui a été retenu. Par la suite, la notion de dispositif va devenir une expression essentielle de l'œuvre du philosophe français Michel Foucault (1926-1984). Agamben (2007) va établir une filiation entre les dispositifs foucauldien et le concept grec d'*oikonomia* qui voulait dire l'administration de la maison, l'*oikos*. Les théologiens, à l'époque, traduisirent *oikonomia* par *dispositio*, c'est-à-dire dispositif. Pour Agamben (2007), les dispositifs foucauldien sont associés à cette idée : un ensemble de moyens qui permet la réalisation d'une gouvernance. Cependant, l'œuvre de Foucault va servir de repère pour indiquer comment la dimension disciplinaire, inquisitrice et aliénante des dispositifs a permis de contrôler les corps et les esprits. La définition qu'en donne Foucault (Revel, 2002, p. 24-25) est la suivante : Un ensemble résolument hétérogène, comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques, bref : du dit, aussi bien que du non-dit, [...] Le dispositif lui-même, c'est le réseau qu'on peut établir entre ces éléments.

Cette définition met en perspective la multi dimensionnalité des dispositifs : discours, valeurs morales, paradigmes scientifiques, agencements techniques, structures normatives explicites et tacites, le tout faisant système. Elle permet aussi de saisir leur dynamique. Beuscart et Peerbaye (2006) nous rappellent que Foucault distingue deux moments majeurs dans la

genèse des dispositifs : ils se mettent d'abord en place pour remplir « une fonction stratégique dominante », souvent pour « répondre à une urgence » (Foucault, 1994, 1977), puis ils survivent à l'intentionnalité et aux visions qui ont présidé à leur mise en place par un double processus de « surdétermination fonctionnelle » et de « perpétuel remplissement stratégique ».

Dans le contexte de notre étude nous allons retenir le dispositif comme un ensemble de moyens permettant la réalisation d'une gouvernance, d'une fonction qui est ici l'inspection pédagogique. Autrement dit, une organisation, un agencement de techniques, de méthodes visant la mise en place d'un système de gouvernance ou d'administration stable. Dans cette étude, il s'agit de questionner le dispositif comme un ensemble de moyens permettant l'implémentation de l'inspection pédagogique en alphabétisation fonctionnelle en contexte de décentralisation.

2.1.2. L'inspection pédagogique

Il n'existe pas une définition consensuelle de ce concept. Toutefois, Plusieurs auteurs (Bouchamma, 2004 ; Glatthorn, 1984 ; Nolan et Hoover, 2011 ; Oliva et Pawlas, 2004 ; Sergiovanni et Starratt, 2007 ; Sullivan et Glanz, 2004) s'accordent sur le fait que la supervision doit être réalisée dans un climat favorisant la collégialité et la collaboration. Deux grands axes inter reliés semblent se dégager des écrits scientifiques, soit la supervision pédagogique et le développement professionnel. Selon Oliva et Pawlas (2004), la supervision pédagogique inclut l'aide et le soutien dans la conception, la présentation et l'évaluation de la pédagogie et du curriculum et dans la gestion de classe. Le second axe, le développement professionnel, concerne l'aide et le soutien des enseignants dans l'insertion professionnelle et dans les besoins d'aide individuelle. Le développement professionnel doit aussi faciliter l'auto-évaluation et aider le personnel à collaborer. De plus, selon Glickman et coll. (2009), il doit être centré sur le développement des compétences des enseignants, tout en les engageant dans un processus de réflexion en lien avec leur pratique.

Ndjonmbog, (2021) explique que la supervision pédagogique est l'un des leviers de mise en œuvre de la réforme curriculaire, car, elle garantit une continuité ontologique d'implémentation des réformes dans un système éducatif. Selon lui, le renforcement des capacités des superviseurs pédagogiques permettra assurément de relayer les acquis de la formation, à l'effet de rendre les enseignants compétents à leurs différents postes de travail, car la compétence comporte des notions de savoir-faire, de capacités, d'habileté, de qualification, d'activité.

Pour Djeumeni (2017), la supervision pédagogique consiste en la fonction de gestion qui vise l'amélioration des apprentissages et de l'enseignement qui s'exerce dans le cadre de la

relation d'aide et de soutien direct à l'enseignant et qui est reconnu comme faisant partie des pratiques quotidiennes des personnels pédagogiques. Bouchamma (2006) lui, considère la supervision pédagogique comme une activité de soutien aux enseignants visant à améliorer le processus enseignement-apprentissage. « Le but ultime que devrait poursuivre la supervision est celui d'aider l'enseignant à acquérir des capacités et à développer des habiletés qui le mettent sur le chemin de l'autoformation, de l'auto-supervision et d'accéder à une autonomie effective dans sa pratique pédagogique. » (p.1). En revanche, selon Campbell et al. (2004), la supervision pédagogique vise à aider les enseignants à abandonner de mauvaises pratiques pour en adopter les bonnes, contribuant ainsi à un relèvement de la qualité des apprentissages.

Glickman (1990) définit la supervision pédagogique comme une activité conduite par un superviseur sur un supervisé, avec pour objectif principal d'accompagner ce dernier dans son travail. Cette même perspective est reprise par Bouchamma (2006) et Timperley (2011) qui considèrent, eux aussi, la supervision pédagogique globalement comme une relation d'aide permettant d'améliorer le processus enseignement/apprentissage. Olivia et Pawlas (2004) expliquent que de nos jours, la supervision pédagogique est complexifiée par plusieurs facteurs, dont la diversité des conceptions de la supervision pédagogique et des pratiques associées à un enseignement de qualité, par le mandat du gouvernement ainsi que par la relation de tension entre les enseignants et les directions d'école.

Nolan et Hoover (2011), quant à eux, expliquent que plusieurs systèmes de supervision et d'évaluation des enseignants manquent de descriptions précises par rapport à la relation entre la supervision et l'évaluation. Selon ces auteurs, « Le but de la supervision est de promouvoir le développement professionnel individuel des enseignants à un niveau au-delà de leur niveau de performance actuel » (p.7). Ce manque de précision crée une confusion liée aux objectifs de la supervision et de l'évaluation chez les enseignants et les directions d'établissements scolaires.

Snow-Gerono (2008) explique que la supervision a souvent été définie par les termes telle la surveillance, le contrôle, la régulation et l'administration ainsi que par des termes contradictoires tels l'accompagnement, l'instruction et le leadership. Selon ce chercheur, l'association de ces termes contradictoires à la supervision pédagogique a ajouté du poids à la confusion qui est actuellement liée. Elle affirme de plus que dans plusieurs systèmes éducatifs, la supervision pédagogique est connectée de près à l'évaluation de la performance des enseignants, ce qui accroît la confusion liée à la définition de la supervision pédagogique.

Sergiovanni et Starratt (2007), la supervision pédagogique est à la fois un rôle et une fonction réalisée par une personne désignée formellement, ou par un individu voulant aider (ex:

un autre enseignant) : « Le but de la supervision est d'augmenter les opportunités et la capacité des écoles à contribuer avec plus d'efficacité au succès académique des élèves » (p.7). Sullivan et Glanz (2004), la supervision est au centre de l'amélioration de l'instruction. « La supervision est le processus permettant d'engager les enseignants dans un dialogue pédagogique dans le but d'améliorer l'enseignement. » (p.4). Oliva et Pawlas (2004), la supervision est un moyen d'offrir de l'aide spécialisée dans l'amélioration des pratiques pédagogiques et du fait même, le résultat des élèves, dans un climat professionnel de collégialité et de collaboration. Glatthorn (1984) « La supervision est le processus facilitant le développement professionnel d'un enseignant, en lui donnant de la rétroaction au sujet de ses interactions de classe et en aidant l'enseignant à utiliser cette rétroaction afin de rendre son enseignement plus efficace. » (p.9).

La supervision pédagogique comprend deux temps principaux : l'observation de la pratique par le superviseur c'est la dimension pratique et l'analyse avec le supervisé c'est la dimension réflexive. Elle permet ainsi le renforcement des capacités des formateurs visant les objectifs suivants :

- Améliorer l'efficacité du système éducatif ainsi que les acquis d'apprentissage-formation des apprenants ;
- Améliorer les capacités opératoires des personnels pédagogiques et administratifs ;
- Faciliter le développement professionnel des enseignants et des personnels de supervision pédagogique ;
- Sanctionner (positivement et négativement) les performances des enseignants et des personnels pédagogiques.

Par ailleurs, la supervision pédagogique assure quatre fonctions principales :

- **La fonction de pilotage** : Elle maintient le système de supervision pédagogique en adéquation avec l'environnement éducatif global, en veillant à la convergence entre les objectifs organisationnels (curriculum) et les ressources pédagogiques à disposition.
- **La fonction de régulation** : cette fonction est chargée d'assurer la programmation des actions en tenant compte des variables environnementales. Tous les personnels de supervision pédagogique ne peuvent pas avoir les mêmes compétences, d'où la nécessité d'accompagner chacun en fonction de ses aptitudes et l'accompagner à les améliorer.
- **La fonction de réalisation** : encore appelée fonction de transformation, elle vise la réalisation concrète des actions de formation prévues de manière cohérente et pertinente avec les prescriptions curriculaires. Cette fonction vise aussi le perfectionnement professionnel de l'enseignant.

- **La fonction de contrôle.** Elle a pour objet de rassembler et de transmettre toutes les informations utiles au pilote et au régulateur (Inspections générales de pédagogie ou de formation) en relevant les écarts constatés entre ce qui est prévu et ce qui est réalisé et en proposant la sanction à prendre.

Bouchama (2004) retient les modèles de supervision dominants suivants :

Le modèle de supervision pédagogique classique ; le modèle de supervision clinique ; le modèle de l'auto supervision ; le modèle de supervision pédagogique différenciée basée sur une approche inductive ; la supervision par les pairs ; l'évaluation par les pairs et la supervision par la recherche action. Toutefois, l'UNESCO (2007) précise qu'il n'existe pas un modèle supérieur à l'autre, chaque entité fait un choix en fonction de ses objectifs.

Par ailleurs, la supervision pédagogique ne s'improvise pas. Elle se prépare à l'avance suivant un canevas précis. Elle comprend les étapes suivantes : préparation de la mission de supervision pédagogique/andragogique ; collecte de données ; analyse des données ; prise de décision.

➤ **Préparation de la mission de supervision pédagogique** (Collecte des données)

Une mission de supervision pédagogique rentre dans la planification annuelle des activités d'une structure et s'articule autour des tâches ci-après :

- Identification des besoins : Cet exercice se fait au moyen de l'exploitation des rapports périodiques provenant des services déconcentrés de la chaîne de supervision pédagogique, ou encore des recommandations des missions antérieures, ayant identifié des aspects susceptibles de faire l'objet d'un suivi de proximité.
- Le choix de l'objet de la mission : Comme indiqué plus haut, toute descente sur le terrain porte sur un objet spécifique. Ce qui la distingue des missions précédentes et de celles qui vont suivre.
- L'élaboration des Termes de référence de la mission : les TDR sont élaborés pour spécifier les contours de la mission. Ils portent généralement sur le contexte et sa justification, les objectifs visés, les résultats attendus, la méthodologie de conduite de la mission, le chronogramme de déroulement de la mission, les personnes concernées par cette mission, le lieu et la date de déroulement de l'activité et le projet de budget de l'activité.
- Les correspondances administratives : Lorsque la mission est conduite par une équipe des services centraux : Une note est montée et adressée à qui de droit (Ministre, Secrétaire Général, IGE, etc.) pour expliquer le bienfondé de la conduite de cette

mission et solliciter l'autorisation de la conduire, ainsi qu'une mise à disposition des ressources.

- La préparation des ordres de mission (OM) : il est toujours nécessaire de se faire établir un ordre de mission (lorsque c'est une mission à conduire à l'extérieur de la structure), car cela protège les superviseurs et indique qu'ils sont véritablement dûment mandatés.
- La préparation des outils de supervision : il est inconcevable de conduire une mission de supervision pédagogique/andragogique, sans en élaborer les outils. Ces outils peuvent être des fiches d'observation, des canevas de leçons, des bulletins d'inspection...
- La préparation des modules de formation : une mission de supervision pédagogique doit (nécessairement) donné lieu au renforcement des capacités des supervisés, parce que l'un des objectifs visés est le développement professionnel des enseignants et alphabétiseurs, à l'effet de garantir la qualité de l'enseignement.

➤ **La conduite de la mission sur le terrain (collecte des données)**

Une descente sur le terrain quelle qu'elle soit vise à résoudre un problème ou à améliorer une situation de terrain, ou encore à collecter des données précises. Les missions d'inspection n'échappent pas à cette logique. Elles se déroulent généralement selon les étapes méthodologiques ci-après.

- Rencontre avec les responsables de la structure, afin de les informer de l'objet et des objectifs de la mission, ainsi que la cible visée.
- Inspection des documents pédagogiques et administratifs tels que les cahiers de textes, les cahiers de préparation, la mise en place du personnel, les rapports des conseils d'enseignement/classes, les projets pédagogiques, fiches de progression, rapports de visite d'écoles, cahiers des élèves, autres outils et supports didactiques, etc. Plusieurs techniques de collecte des données peuvent être utilisées dans ce cadre, à l'instar de l'observation (directe, indirecte ou participante), de l'interview ou de l'exploration et exploitation documentaire.
- Carrefour pédagogique (séminaire de renforcement des capacités des personnels pédagogiques) : C'est une rencontre d'échanges sur les pratiques de classe observées entre le superviseur/inspecteur et l'enseignant ou les enseignants. Il est indiqué comme bonne pratique de mettre toujours les supervisés (inspecteurs de niveaux inférieurs ou enseignants) en confiance et leur parlant de manière courtoise et polie et leur présenter (toujours) l'objet et les objectifs de la mission, ainsi que les bénéfices qu'ils en tirent.

➤ **L'analyse des données**

Les données de mission sont consignées dans le carnet/cahier de mission organisées autour de quelques éléments de la matrice SWOT (forces, faiblesses, problèmes majeurs identifiés). L'analyse rapide de ces problèmes doit faire l'objet d'un adressage oral et exploitée dans le rapport de mission dont copie doit (en principe) être retournée aux supervisés.

➤ **Restitution et prise de décision**

Après la mission, l'équipe d'inspection se rend chez le chef de la structure (Délégué, Proviseur, Principal, Directeur d'école, Chef de Centre d'alphabétisation) pour partager avec lui ses impressions sur le déroulement de la mission.

➤ **Rédaction du rapport de mission**

Le rapport de mission est un important outil de supervision pédagogique, car il permet de mesurer et d'évaluer la performance professionnelle de l'enseignant ou d'un groupe d'enseignants. Un rapport de mission s'articule autour du contexte de sa réalisation, des objectifs visés, du déroulement de la mission, de la méthodologie utilisée, des données collectées sous la matrice SWOT (forces, faiblesses, opportunités et menaces), observations faites, actions engagées et suggestions.

- L'une des suggestions à mettre dans un rapport de mission peut aussi être la promotion aux postes de responsabilité élevés des personnels supervisés ou toute autre forme d'encouragement.

Une copie du rapport de mission doit parvenir aux concernés (personnels supervisés), afin qu'ils puissent s'en inspirer pour améliorer leurs pratiques professionnelles. La prise de décision évoquée plus haut, peut-être une sanction positive ou négative à infliger aux personnels supervisés sur la base des observations faites sur le terrain, et des rapports avec leurs supérieurs hiérarchiques administratifs et pédagogiques.

En effet, l'importance de l'inspection pédagogique n'est donc plus à démontrer. Surtout avec le contexte de crise sécessionniste ayant pour conséquence la présence des personnes déplacées internes dans les grandes métropoles et particulièrement dans la CAY 6°. Les CAF devraient donc solidifier leur système éducatif afin de favoriser l'insertion des PDI. Ceci passe par le renforcement des capacités des alphabétiseurs et des formateurs. Le dispositif d'inspection pédagogique mis en place au sein des CAF devrait non seulement renforcer les capacités mais surtout le faire en tenant compte des réalités contextuelles, de l'environnement.

2.1.3. Éducation Non Formelle - alphabétisation fonctionnelle

2.1.3.1. L'éducation non formelle

L'éducation non formelle désigne une activité pédagogique organisée qui se déroule en dehors du système éducatif formel. C'est l'ensemble des activités éducatives flexibles, organisées hors du contexte scolaire et visant à faire acquérir aux populations de tous les âges, diverses aptitudes indispensables à la vie quotidienne (Evans, 1981).

Elle se déroule dans des lieux tels que des organisations de jeunesse, des clubs de sport ou des centres communautaires, des centres d'alphabétisation fonctionnelle où les enfants, jeunes et adultes se rencontrent librement, participent aux projets, jouent, discutent, font des activités artistiques, chantent, dansent, font du sport ou ont l'opportunité d'apprendre des bases de savoirs académiques et professionnels. Les entités de l'éducation non formelle sont entre autres les CAF, les CPFF, les CMPJ, les ONG, certaines associations que ce soit en collaboration ou non avec les institutions gouvernementales, par les institutions gouvernementales en charge de l'éducation, les collectivités territoriales décentralisées.

Toutefois, malgré son importance et les enjeux, l'ENF n'est toujours pas une priorité au Cameroun par rapport au budget alloué. Car selon le tableau ci-dessous la seule composante formelle du système mobilise 96,2 % des ressources en dépenses courantes d'éducation, contre 3,8% pour la composante non formelle.

Tableau 1 : Répartition en % dépenses Courantes

Répartition en % dépenses Courantes	2011	2014	2015	2016	2020
ÉDUCATION DE BASE	34,7%	32,2%	31,7%	36,9%	41,5%
Préscolaire	3,2%	3,0%	2,9%	2,8%	2,5%
Primaire	31,3%	28,9%	28,3%	28,4%	25,8%
Cycle Observation ⁴	0,0%	0,0%	0,0%	5,2%	12,5%
Education de Base Non-Formelle	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Alphabétisation	0,1%	0,3%	0,4%	0,5%	0,7%
ENSEIGNEMENT					
SECONDAIRE	43,6%	41,4%	40,0%	33,3%	27,2%
1er cycle Général ancien 2ème cycle Général ancien	15,0%	12,7%	11,9%	8,2%	0,0%
Cycle Orientation	14,5%	16,4%	15,7%	14,4%	6,1%
	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	11,40%
Secondaire Général nouveau					
ENIEG	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Technique & Professionnel	1,5%	1,2%	1,2%	1,3%	1,3%
FORMATION					
PROFESSIONNELLE	12,6%	11,1%	11,2%	9,4%	8,4%
Formation Professionnelle	2,9%	2,9%	3,2%	3,5%	3,1%
ENSEIGNEMENT SUPERIEUR	18,8%	23,5%	25,1%	26,2%	28,2%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Source : Lettre de politique sectorielle 2013.

2.1.3.2. L'alphabétisation fonctionnelle

La politique d'alphabétisation est l'ensemble des mécanismes institutionnels qui visent l'introduction d'une ou plusieurs langues au sein d'une population en vue de l'amener non seulement à pouvoir les lire et les écrire, mais aussi à communiquer dans ces langues (Ngoufo, 2014). Par « alphabétisation fonctionnelle », il faut entendre toute opération d'alphabétisation conçue comme une composante de projets de développement économique et social. Elle se distingue de l'alphabétisation dite traditionnelle en ce qu'elle n'est plus une action isolée, distincte, voire une fin en soi, mais qu'elle permet de considérer l'analphabète comme un individu en situation de groupe, en fonction d'un milieu donné et dans une perspective de développement. Par essence, un programme d'alphabétisation fonctionnelle est en relation avec des besoins collectifs et individuels précis ; il est conçu « sur mesure », différencié selon les milieux et par rapport à des objectifs économiques et sociaux déterminés. Dans un programme d'alphabétisation fonctionnel, l'acquisition de la lecture, de l'écriture et de la formation sont

des activités intégrées et flexibles qui doivent s'adapter à l'environnement. À travers la diversité des situations, l'objectif de l'alphabétisation fonctionnelle demeure fondamentalement le même : il s'agit de mobiliser, de former et d'éduquer la main-d'œuvre encore sous-utilisée, afin de la rendre plus productive, plus utile à elle-même et à la société.

2.1.4. La décentralisation

Littéralement, la décentralisation est l'action de décentraliser, d'enlever ou de rediriger du centre vers les périphéries. Décentraliser c'est « donner le pouvoir de décision, dans la gestion administrative locale, à des collectivités locales, à des personnes publiques élues par les administrés » (Aikpo, 2021). La décentralisation implique donc un transfert de compétences politiques, administratives et financières de l'autorité centrale représentée par l'État vers les collectivités territoriales décentralisées (élues). Elle diffère de la déconcentration qui est la délégation des responsabilités du gouvernement central à des agents ou des organismes représentatifs de l'État. Selon Mc Ginn et Welsh (1999),

La décentralisation vise à délocaliser les responsabilités, à transférer le pouvoir de décision des individus qui sont à un lieu ou un niveau donné par rapport aux instances éducatives vers ceux qui opèrent à un autre niveau. Le lieu du pouvoir s'exprime en fonction de la délocalisation du poste ou de l'organe de gouvernement (par exemple, au niveau local). Quatre lieux de pouvoir sont envisagés dans cette monographie : le gouvernement central ; les instances de gouvernement des États fédérés, des provinces ou des régions ; la municipalité, les comtés ou les districts ; l'école. (Mc Ginn et Welsh, 1999)

À l'article 55 (1) de la Constitution de janvier 1996 du Cameroun, nous lisons que la Commune et la Région constituent les deux types de Collectivités Territoriales Décentralisées (CTD). Pour mémoire, c'est dans un contexte marqué par la double crise économique et politique que le concept de décentralisation prend forme de manière officielle au Cameroun par le texte de loi sus visé. En effet, dès la fin des années 1980, le Cameroun a connu une récession économique dont la cause principale était la chute des prix des matières premières sur le marché mondial et la surévaluation de 40% du franc CFA par rapport au franc français (Mintya, 2018). Cet état de choses a donné de constater que la forte concentration de l'économie au niveau du pouvoir central était un frein à la relance de l'économie en temps de crise. Ainsi, les limites de la concentration des principaux leviers économiques entre les mains de l'État ont été dévoilées. D'où l'entrée en scène de la décentralisation en janvier 1996 devant fonctionner comme un bouclier contre les effets systémiques économiques néfastes. Car les élus locaux *« sont les mieux à même d'animer l'action économique et social au niveau local »*

(Mintya, 2018). Selon Ndoumbe (2020), la décentralisation « *est une politique publique qui occupe une place importante dans la démarche de consolidation démocratique de ce pays et d'atteinte de ses objectifs de développement durable* ».

La décentralisation est importante par sa contribution dans la diminution des restrictions par rapport à la prise de décisions, causées la plupart du temps par la planification centrale. La fonctionnalité de la décentralisation serait un atout pour la réduction des procédures bureaucratiques complexes. L'alinéa 2 du même article de la Constitution sus citée précise par ailleurs les principes directeurs de la décentralisation que sont l'autonomie administrative et financière, la libre administration par des conseils élus, l'exercice de la tutelle de l'État dans les conditions définies par la loi et le développement harmonieux de toutes les CTD sur la base de la solidarité nationale, des potentialités régionales et de l'équilibre interrégional.

Le substantif décentralisation englobe plusieurs concepts qui aident à sa clarification par la définition des types de décentralisation tels que la décentralisation politique, la décentralisation administrative, la décentralisation financière, la décentralisation territoriale, la décentralisation fonctionnelle. Ces différents types de décentralisation peuvent revêtir plusieurs variantes dans différents pays, au sein d'un même pays ou d'un même secteur.

La décentralisation politique confère aux citoyens et/ou à leurs élus plus de pouvoir de décision. Elle est fondée sur l'hypothèse selon laquelle des décisions prises avec une plus grande participation des administrés sont mieux fondées et répondent mieux aux intérêts des divers groupes de la société que celles prises uniquement par des autorités situées au niveau central. Pour sa mise en œuvre, elle admet des réformes constitutionnelles et statutaires, et l'existence d'un système politique pluraliste. (Service public fédéral, 2006)

La décentralisation administrative, pour ce qui la concerne, vise à répartir, selon différents échelons de gouvernement, les responsabilités et les ressources financières pour assurer la fourniture de services publics. C'est donc le transfert des responsabilités de planification, de financement et de gestion de tout ou partie des compétences sectorielles de l'État central et de ses organes vers des unités d'administration sur le terrain, des autorités publiques semi-autonomes ou des collectivités locales. Selon DIOUF (1997), « *au Cameroun, la décentralisation administrative est perçue comme le fait, pour l'État, de confier la gestion d'une région, d'une commune ou d'une communauté rurale à un conseil élu* ».

La décentralisation administrative implique trois notions : la déconcentration, la délégation de pouvoir et la dévolution. La première fait une nouvelle répartition de pouvoirs de décision, de responsabilité financière et de gestion entre les différents échelons du

gouvernement central. Cela peut être le transfert de responsabilités du gouvernement central à des fonctionnaires qui travaillent dans les régions, provinces ou districts, création d'une administration sur le terrain dotée d'un pouvoir fort, ou une entité administrative locale sous la supervision de ministères. La seconde, la délégation de pouvoir, implique le transfert du processus de prise de décision par les gouvernements centraux. La dévolution, quant à elle, processus du transfert des responsabilités pour la fourniture de services aux municipalités qui élisent leurs propres maires et conseils, perçoivent leur propre impôt et jouissent du pouvoir de prendre des décisions d'investissements.

La décentralisation financière, quant à elle, vise le transfert des ressources (ressources fiscales propres et subvention de l'État) et à l'attribution d'une autonomie de gestion de ces ressources (fixation du niveau des ressources et les décisions sur leur affectation) à des organisations de niveau inférieur à celui de l'État. (Service public fédéral, 2006)

La décentralisation territoriale désigne le transfert de pouvoir d'une autorité d'un échelon supérieur à une autorité régionale ou locale. Les autorités à ces niveaux sont théoriquement autonomes et indépendantes de l'État.

La décentralisation fonctionnelle, elle, est un processus de transfert des pouvoirs de gestion des services publics aux établissements publics (les universités, les hôpitaux et autres)

Dans la SND 30, il est clairement mentionné que le

Renforcement du système éducatif passe par : (i) une meilleure gestion du personnel du système éducatif ; (ii) une meilleure répartition des infrastructures éducatives sur le territoire national ; (iii) un transfert complet des ressources de la décentralisation ; (iv) une promotion des investissements privés dans le secteur de l'éducation et de la formation. (SND 30, 2020)

Ainsi, l'effectivité d'un total transfert des compétences et ressources aux CTD serait un grand atout pour affermir le système éducatif camerounais en vue de l'atteinte de ses objectifs. Cependant, il est observé une lenteur quant à la mise en œuvre de ce processus.

Étant donné que la décentralisation implique un transfert, quelles sont donc les compétences qui sont transférées ?

Le transfert des compétences obéit aux principes de la nécessité et de la distinction entre les compétences à transférer aux régions et celles à transférer aux communes. Ils se déclinent en principes de progressivité, de complémentarité et de subsidiarité.

Le principe de progressivité signifie que l'État transfère aux CTD des compétences de façon progressive. L'État juge de l'opportunité et de la nécessité du transfert d'une compétence et de l'aptitude d'une CTD à la gérer.

Le principe de complémentarité stipule que les CTD bénéficient en tant que de besoin du concours des services des circonscriptions administratives de l'État. Les CTD ne gèrent pas de façon exclusive les matières qui leur sont transférées.

Le principe de subsidiarité, quant à lui, implique les compétences dont l'exercice peut être assuré de façon plus efficace par un niveau ou échelon local. Ce principe signifie que ce qui peut être géré par un organe de CTD d'échelon inférieur ne saurait être transféré à celui qui est supérieur. Il permet de distinguer les compétences à transférer à chaque niveau de CTD.

L'impulsion de la décentralisation semble être effective au Cameroun par la création et l'opérationnalisation effective de certaines institutions. Nous pouvons citer tour à tour, le Conseil National de la Décentralisation (CND) créé le 03 novembre 2020 avec pour mission le suivi et l'évaluation de la mise en œuvre effective de la décentralisation ; puis le Comité Interministériel des Services Locaux (CISL) installé le 09 novembre 2020 comme un organe de concertation interministériel placé sous l'autorité du Ministre en charge de Collectivités Territoriales Décentralisées ; enfin le Comité National des Finances Locales (CONAFIL) mis sur pied le 21 décembre 2020, en tant qu'organe de concertation placé sous l'autorité du Ministre en charge des CTD.

De tout ce qui précède, nous pouvons dire que la décentralisation constitue le fil d'Ariane pour promouvoir le pouvoir du peuple, par le peuple et pour le peuple, ainsi que la bonne gouvernance au niveau local. La décentralisation est un acteur principal pour le développement local. Elle est un mouvement qui prend en compte les réalités politiques, économiques, sociales et culturelles des différentes localités dans le but d'augmenter le pourcentage d'adhésion du peuple, de la communauté dans la gestion locale (Ngo Ndjeyiha et Ndjombog, 2022). C'est ainsi que nous pensons que, examiner l'alphabétisation fonctionnelle en contexte de décentralisation serait plus pertinente.

2.1.5. L'insertion socio-professionnelle

L'insertion sociale et professionnelle renvoie à une conception de l'insertion selon laquelle l'insertion sociale est préalable sinon concomitante à l'insertion professionnelle (Mbiatong, 2019). Il est difficile de définir ce terme sans revenir à la signification qu'il prend au moment de son émergence. L'insertion désigne l'ensemble des actions, des dispositifs et processus visant le développement professionnel et personnel d'individus socialement, professionnellement et économiquement précaires. Elle est considérée comme accomplie lorsque l'individu peut subvenir à ses besoins, dans une autonomie matérielle et morale, avec probabilité de la maintenir et de former des projets de vie réalisables à plus ou moins long terme

(Vincens, 1981 ; 1986). C'est dire qu'elle se fait non seulement avec l'individu mais aussi avec l'environnement.

L'insertion socioprofessionnelle est un processus qui vise à intégrer une personne au sein du système socio-économique par le développement de ses compétences, de sa connaissance de soi et de son environnement, et de sa capacité à accéder et à se maintenir dans l'emploi ou les études. L'insertion socioprofessionnelle couvre l'ensemble des rapports de la personne avec son environnement social et implique une reconnaissance de ses positions sociales. Elle participe au vivre ensemble et à la création d'un lien entre les personnes.

2.2. REVUE DE LA LITTÉRATURE

Elle consiste pour le chercheur à recueillir dans la littérature en relation avec le problème les connaissances théoriques, méthodologiques, techniques et même statistiques. Elle fait la recension des écrits pertinents relativement au sujet d'étude.

2.2.1. L'Éducation Non Formelle (ENF) comme moyen de réduction des disparités en matière d'éducation.

L'éducation non formelle est l'ensemble des activités éducatives flexibles, organisées hors du contexte scolaire et visant à faire acquérir aux populations de tous les âges, diverses aptitudes indispensables à la vie quotidienne. Elle cible principalement les enfants, les jeunes et les adultes hors du continuum scolaire classique, afin de les outiller à vivre de manière autonome dans leur environnement, Evans (1981). Elle vise ainsi à réduire les disparités en matière d'éducation en donnant une chance à tous de contribuer au développement tant social qu'économique du pays. Toutefois, malgré son importance, l'ENF n'occupe pas toujours une place de choix dans le plan sectoriel de l'éducation et de la formation au Cameroun, on note encore une faible considération de ce système éducatif pourtant porteur. Ndjombog (2022) dénonce l'insuffisante prise en compte de l'éducation non formelle dans le cadre de la planification stratégique de l'éducation et de la formation au Cameroun. Pourtant, ce sous-secteur offre des possibilités d'apprentissage à une bonne frange de la population hors de l'école classique, en vue de lui permettre de vivre sa citoyenneté de manière autonome et fonctionnelle dans son cadre de vie. Cette analyse qui s'appuie sur des orientations sectorielles contenues dans le document de stratégie pour le secteur de l'éducation et de la formation (2013-2020) positionne l'éducation non formelle comme un continuum éducatif complémentaire à l'éducation formelle, aussi bien en matière d'accès aux services éducatifs qu'en matière de qualité et de pertinence des enseignements dispensés.

En 1962, l'alphabétisation fonctionnelle fait son apparition. Une personne qui n'est plus analphabète est définie comme une « personne qui a acquis les connaissances et les compétences linguistiques indispensables à l'exercice de toutes les activités où l'alphabétisation est nécessaire pour jouer efficacement son rôle dans son groupe et dans sa communauté et dont les résultats atteints en lecture, en écriture et en arithmétique sont tels qu'ils lui permettent de continuer à mettre ces aptitudes au service de son développement propre et du développement de la communauté et de participer activement à la vie de son pays, (UNESCO, 1962). Cette définition annonce le changement de la finalité de l'alphabétisation : de fin en soi elle devient un moyen, un outil au service du développement économique. Dans le cadre de cette étude, l'alphabétisation doit viser l'insertion des populations et particulièrement les personnes vulnérables telles les PDI. Elle cible la population active, misant sur le développement d'un capital humain qui génèrera la richesse pour permettre au pays de consolider le reste des réseaux d'enseignements. Aussi, aux formés de pouvoir s'auto-employer ou trouver un emploi stable.

2.2.2. L'insertion socioprofessionnelle un défi pour les personnes déplacées internes au travers de l'alphabétisation et de la formation

Les mouvements géographiques migratoires des populations en externe comme en interne génère la survenance du processus d'adaptation au nouvel environnement social, économique et culturel de la société d'accueil. Cette rencontre se traduit par le brassage pas toujours harmonieux des différentes cultures. Il naît donc un processus d'adaptation qui va créer un ensemble de changement psychosociaux et de transformations au niveau du comportement de l'immigrant qui sera amené à ajuster et parfois à modifier ou à abandonner certaines de ses valeurs propres (Einsensstadt 1955 ; Camilleri 1984).

Par ailleurs, l'immigrant est confronté à la problématique des modes d'insertion, la question de comment l'intégrer se pose donc. La réponse à ce questionnement se trouve entre autres dans le rôle que joue le système éducatif de la société d'accueil à l'égard de cette population. D'après une expérience québécoise, le Québec pour favoriser l'insertion des immigrants a mis sur pied plusieurs programmes éducatifs ayant comme objectif l'intégration harmonieuse des immigrants. Cependant, l'expérience montre que les immigrants ne s'intègrent pas aussi facilement et de façon linéaire. Chalom (1985), pense plutôt qu'il s'agit d'une différence de perception et de compréhension du processus d'intégration que l'on place du point de vue des immigrants sachant que le changement d'environnement social et culturel entraîne un changement de valeurs. Il est donc question de voir dans quelle mesure les programmes éducatifs élaborés par la société d'accueil prennent en considération ces facteurs dans leur

intervention auprès des immigrants. Chalom (1985) essaye de démontrer que la compréhension de la situation de la personne déplacée en processus d'insertion, du point de vue psychologique et culturel, est une donnée essentielle à prendre en considération lors d'une intervention d'alphabétisation. Une approche centrée sur l'apprenant est donc nécessaire. Dans cette perspective, l'alphabétisation dépasse le simple transfert de connaissances et nécessite une formation appropriée de la part des intervenants, ainsi qu'une plus grande consultation entre les différentes communautés culturelles et les organismes éducatifs de la société d'accueil.

Sissoko, (1983) pense que l'alphabétisation fonctionnelle requiert nécessairement la prise en considération des caractéristiques propres des populations que l'on désire alphabétiser. Et surtout ne pas considérer une population analphabète comme un champ vierge, une table rase où peuvent s'inscrire les enseignements externes sans interférence. L'auteur recommande aussi pour une alphabétisation fonctionnelle fructueuse, de prendre en compte certains aspects pédagogiques tels que :

- La situation sociale de l'alphabétisation fonctionnelle : en effet, ce système éducatif devrait s'orienter de façon à exercer une attirance sur les éléments influents ou leaders de la communauté, et qu'elle offre par ses propres potentialités, une parcelle d'influence à ceux qui alphabétisés, n'en bénéficiaient pas auparavant.
- L'environnement social : en ce qui concerne l'alphabétisation des adultes, un cadre semblable au modèle scolaire classique n'est pas très accepté : une salle de classe, espace clos. L'auteur pense qu'on devrait éviter ce type d'espace mais préconiser des situations de travail, à partir d'une pédagogie audio-visuelle qui emprunterait sans doute beaucoup aux techniques de transmission des informations par les mass-médias ; et bannir également tout matériel rappelant celui utilisé par les enfants dans leur apprentissage.
- Le statut du maître : en fait, le choix des moniteurs dans la communauté est un facteur favorable d'une campagne d'alphabétisation fonctionnelle non scolaire.
- La pédagogie de l'alphabétisation fonctionnelle : en effet, les méthodes pédagogiques ne sauront être indépendantes des objectifs poursuivis qui sont de préparer l'alphabétisé à des tâches précises pour une insertion facile et à long terme.

Par ailleurs, dans un article de Maninga Gbato (2016) intitulé « Construire un système de formation professionnelle : l'expérience ivoirienne » l'auteur pense que la formation professionnelle doit répondre naturellement aux besoins des entreprises ou de l'environnement pour des personnes qui s'installent à leur propre compte. Cette exigence suppose donc que les entreprises et leurs organisations professionnelles soient capables d'identifier et de qualifier

leurs propres besoins et que le système de formation maîtrise les méthodes de traduction de ces besoins en action de formation. Ceci dit, pour espérer une insertion des populations dans la société, les CAF doivent faire un travail de fond après l'étape de l'apprentissage de l'écriture et de la lecture, définir les besoins, mettre sur pied des partenariats capable d'outiller les formations et impulser le dynamisme aux apprenants.

2.2.3. Un dispositif d'inspection pédagogique efficace pour une insertion réussie

Mbayo (2022) fait une analyse sur les actions d'inspection et d'encadrement pédagogique des enseignants dans une école secondaire privée en république démocratique du Congo. Il part du constat selon lequel des enseignants d'une entité font deux ou trois années scolaires sans être inspectés par un inspecteur pédagogique et par conséquent, ne bénéficient pas de formation continue sanctionnant le contrôle pédagogique. Aussi, d'autres enseignants visités ne sont pas évalués et ne reçoivent pas le feedback de l'inspecteur en termes des orientations lors de l'observation de la leçon en classe, pourtant très utile pour l'amélioration des pratiques professionnelles. Ainsi certains enseignants ou formateurs ont stagné dans leur manière de transmettre les leçons et à ne pas pleinement jouer leur rôle malgré l'ancienneté.

Cet article montre la nécessité de la supervision pédagogique bien que dans un système formel. Ceci montre qu'il n'est pas juste important de se rassurer de l'effectivité de l'accompagnement pédagogique mais aussi de son efficacité car après cet exercice il devrait avoir une mise au point qui aboutira soit aux félicitations, soit aux remarques et conseils, voir au renforcement des capacités. Dans les CAF aussi, le dispositif d'inspection pédagogique devrait aller dans le sens justement d'améliorer les capacités, les compétences des formateurs afin de proposer une formation de qualité aux apprenants qui espèrent une insertion tout au long de la vie. Car on pourrait penser qu'il s'agisse juste d'un formalisme.

2.3. LES THÉORIES EXPLICATIVES DE L'ÉTUDE

Une théorie est un ensemble cohérent d'explications, de notions ou d'idées sur un domaine précis pouvant inclure des lois et des hypothèses, induites par l'accumulation de faits provenant des observations et ou des expérimentations. Pour Vorms (2013), c'est la forme que prend la connaissance scientifique au terme d'une enquête approfondie permettant ainsi de faire une prédiction au moyen d'une déduction rigoureuse. C'est une manière de concevoir et de percevoir les faits et d'organiser leur représentation. Ainsi, les théories qui nous permettent de comprendre, d'expliquer et de prédire l'efficacité du dispositif d'inspection pédagogique en alphabétisation fonctionnelle en synergie avec les CTD en vue de favoriser une insertion

socioprofessionnelle des populations dans le cadre de notre étude sont : la théorie du capital humain et la théorie de l'action publique.

2.3.1. La théorie du capital humain

La théorie du capital humain est une théorie économique qui considère que le capital humain est formé de trois éléments : les compétences, les expériences et les savoirs. Gary Becker a placé l'humain au cœur de l'économie, et insisté sur le rôle de l'investissement dans le capital humain, en particulier l'éducation. Cette théorie permet d'expliquer les différences de salaires versés par les entreprises en les imputant à des différences dans la productivité des salariés. La formation, initiale comme continue, permet d'acquérir des compétences valorisables par le salarié sur le marché du travail. Il existe cinq sources de production et d'amélioration du capital humain : les infrastructures et services de santé, la formation professionnelle, le système éducatif, les programmes d'études et de formation pour adulte, et la migration. En termes simples, le capital humain désigne les aptitudes et les talents qui rendent les individus productifs. Le savoir en est la composante essentielle, mais d'autres facteurs comptent aussi, du sens de la ponctualité jusqu'à l'état de santé. L'investissement dans le capital humain correspond donc principalement à l'éducation, mais intègre aussi d'autres éléments, comme par exemple la transmission de valeurs parentales, ou encore le régime alimentaire. Tout comme l'investissement dans le capital technique (qu'il s'agisse de construire une nouvelle usine ou de moderniser du matériel informatique) peut être payant pour une entreprise, l'investissement dans le capital humain s'avère aussi payant pour les individus.

Fraisse-d'Olimpio (2009), la théorie du capital humain est dans la stricte ligne de l'école néoclassique puisqu'elle retient l'idée d'un arbitrage rationnel des individus en situation d'information parfaite. Elle considère aussi que sans éducation, la force de travail est indifférenciée ; à l'équilibre, le salaire est égal à la productivité marginale.

Cette théorie améliore considérablement l'analyse économique de la répartition, en montrant que les différences de revenu sont en partie motivées par la formation. Elle a pu contribuer à valoriser la formation des travailleurs, puis les politiques d'éducation en général même s'il s'avère, que les grandes politiques d'éducation et de formation continue cherchaient plus à valoriser l'exercice de la citoyenneté, la promotion sociale, l'intégration des classes populaires, qu'à améliorer le niveau des revenus du travail.

La théorie du capital humain fait de la formation un investissement "comme un autre", générateur d'externalités. Toutefois, la formation prise en charge par la collectivité n'incite pas les entreprises à l'effort de formation qu'elles pourraient supporter. Le problème d'un niveau de formation optimal qui serait efficace pour la collectivité reste ainsi largement irrésolu.

Les externalités qui résultent d'un investissement collectif dans la formation sont diverses. Elles peuvent par exemple favoriser l'intégration sociale des individus ou encore valoriser la formation des actifs selon le principe du « bien réseau » par exemple (une connaissance gagne en intérêt si d'autres personnes la partagent ou peuvent au moins l'acquérir).

Ainsi, les défis des CAF sont donc entre autres de construire le capital humain des populations tout au long de la vie tout en participant aux développements économique et social. L'externalité visée ici étant l'insertion socioprofessionnelle des populations. Cette théorie appliquée aux entités d'ENF épouse la Stratégie Continentale de l'Éducation pour l'Afrique (CESA) conçue pour la décennie 2016-2025 dont l'objectif est de créer un citoyen africain nouveau qui sera un agent de changement efficace pour le développement durable du continent. Elle est basée sur une vision de l'Union Africaine qui vise à faire de l'éducation un outil de transformation sociale et économique pour l'Afrique. La théorie du capital humain voudrait que le dispositif d'inspection pédagogique mis en place dans les CAF permette de former, d'améliorer, de faire une mise à jour des pratiques des alphabétiseurs et des formateurs.

2.3.2. La théorie de l'action publique

L'action publique se définit comme l'ensemble des relations, des pratiques et des représentations qui concourent à la production politiquement légitimée de modes de régulation des rapports sociaux (Dubois, 2009). Ces relations, plus ou moins institutionnalisées, s'établissent entre des acteurs aux statuts et positions diversifiées qu'on ne peut réduire a priori aux seuls « pouvoirs publics » : représentants de groupes d'intérêt, journalistes, entrepreneurs privés ou usagers, organisations internationales, fonctionnaires ou responsables politiques ou entreprises locales dans notre cas. Le statut des acteurs ne suffit donc pas à définir l'action publique. Les pratiques qui contribuent à cette régulation sociale sont elles aussi diversifiées, de l'édiction de normes au recours à l'expertise, de l'allocation de ressources matérielles à la production discursive, de sorte que l'action publique ne peut plus être cantonnée à l'exercice de la « puissance publique » ou à la délivrance de « services publics », pour reprendre les catégories institutionnelles juridiques si prégnantes en la matière. Par-delà son caractère protéiforme, la spécificité de l'action publique tient donc avant tout à la légitimation politique des « réponses » qu'elle apporte à des « problèmes sociaux », des ressources qu'elle distribue ou des formes d'organisation sociale qu'elle promeut à l'instar de la décentralisation.

Dans une première approximation, on pourrait caractériser l'action publique comme la manière dont une société construite qualifie des problèmes collectifs, élabore des réponses, des contenus et des processus pour les traiter. L'accent est mis sur la société plus largement, non pas sur la seule sphère institutionnelle de l'État (Thoenig, 2005). Trois éléments principaux

nourrissent la perspective théorique, méthodologique et empirique que se donne l'action publique : l'État ne gouverne pas les affaires publiques le concernant de façon autarcique ; la société a recours à de multiples formes de traitement de ses problèmes collectifs, au nombre desquelles la sphère publique ne représente qu'une des possibilités ; la nature du politique doit être une question centrale pour les sciences sociales. Son existence ne va pas de soi et n'est pas donnée en soi. Dans l'action publique, c'est globalement l'étendue des responsabilités des pouvoirs publics qui est révisée à la baisse, au nom d'une autolimitation pragmatique (« l'État ne peut pas tout faire ») et ou du principe de responsabilité individuelle (« il ne faut pas tout en attendre de l'État ») (Dubois, 2009).

Ainsi une CTD ne peut pas tout attendre de l'État car l'État ne peut pas tout faire. Elle doit dans l'exercice de ses missions trouver des solutions locales aux problèmes locaux auxquels elle fait face. L'une des solutions locales au problème de l'incohérence du dispositif d'inspection pédagogique en contexte de décentralisation pour une insertion socioprofessionnelle des déplacés internes peut donc résider dans une action synergique entre la Commune, les centres de formation, les inspecteurs pédagogiques et même d'autres partenaires visant à améliorer ce dispositif en termes d'infrastructures, de formation de qualité et d'adéquation formation-emploi. Cette action publique aura comme impact de trouver des solutions adaptées aux réalités des CAF ; d'améliorer la qualité des enseignements et apprentissages, de capaciter les apprenants, de rendre les CAF plus attractifs, de réduire le banditisme et même la consommation des stupéfiants en ce sens qu'elle va faciliter l'insertion socio-professionnelle des déplacés internes résidents dans la CAY6 et même les entreprises locales en termes de main d'œuvre qualifiée.

Partant de la collaboration entre les CTD et les organisations locales, Duran (1999), définit l'action publique comme une action conjointe. Il s'agit moins d'imposer des normes que de considérer les problèmes vécus. L'administration (CTD) doit sortir du modèle bureaucratique pour s'adapter à un environnement de négociation (avec les organisations locales). Les services déconcentrés de l'État deviennent ainsi des fournisseurs de moyens. L'idée que la décentralisation serait inachevée en raison de l'absence de clarté concernant la répartition des compétences et des ressources est repoussée ici. Le vrai problème est l'occultation du pouvoir local. « Une pédagogie du réalisme » s'appuyant à la fois sur des processus de coordination et de régulation est nécessaire dans une structure de pluralité d'actions. L'institutionnalisation de l'action publique dans une CTD correspond donc à un univers d'acteurs dont il faut définir les modalités d'intervention et les enjeux. Ceci implique un travail d'élaboration selon un équilibre des pouvoirs et un processus de négociation. Le droit

est aussi présent dans l'action publique. Plutôt que d'être un moyen d'établir des fins, il a pour but de régler des interactions.

Convoquer la théorie de l'action publique c'est d'abord reconnaître l'existence d'un problème public et ensuite voir dans qu'elle mesure le résoudre. En postulant que les problèmes publics sont le produit d'un travail social qui engage la mobilisation d'acteurs divers, la théorie de l'action publique invite à considérer l'action publique comme le produit de processus et relations sociales, et non comme le résultat d'une « volonté » des décideurs ou d'une simple application de règles juridiques. Dans la mesure où la formulation des problèmes est étroitement liée aux modalités envisageables de leur traitement, son analyse s'avère particulièrement utile pour comprendre les « solutions » qui ont été privilégiées.

Orienter l'alphabétisation fonctionnelle offerte par les CAF vers une dynamique visant à améliorer la qualité de l'offre de la formation par un renforcement qualitatif du dispositif d'inspection pédagogique relève de l'action publique pour les CTD et le MINEDUB bien plus que de la politique publique. Car ce n'est ni un texte de loi encore moins un décret ou un discours d'un élu local qui mettra ensemble ces entités (commune, CAF, MINEDUB) pour atteindre un objectif commun bien qu'ayant à la base des visées différentes. Si ces outils servent à orienter et à encadrer l'action, c'est bien la volonté de l'exécutif communal traduite en stratégie et plan d'action dans le cadre d'un Plan Communal de Développement (PCD) qui permettra de rendre possible une telle relation et ainsi aboutir à des résultats espérés. Dans cette perspective, Faure (2011) parlera d'action publique territoriale pour désigner la « territorialité » de l'action collective, l'action publique locale, la politique publique locale, l'administration locale, le pouvoir local, le gouvernement local, le développement local etc.

La synergie d'action CAF-Commune s'inscrit en droite ligne dans cette théorie, car d'après Ilango-Ganga (2012) le partenariat public-privé est globalement une stratégie qui permet au secteur public de remédier à ses insuffisances pour assurer, par des biens et services ainsi produits, la pleine satisfaction de la population. Il suppose que l'État ne se désengage pas, mais il reste un partenaire qui s'ouvre à un autre ou à d'autres pour plus d'efficacité, voire d'efficience.

La théorie de l'action publique explique donc le fait pour une CTD de mener une synergie d'actions visant à inclure toutes les couches sociales dans le développement de la localité, surtout les couches vulnérables qui représentent une menace pour l'avancée de la commune car comme on le dit très souvent, l'État ne peut pas tout faire et on ne peut pas tout attendre de l'État. Les lois sur la décentralisation qui confèrent aux CTD certaines compétences en matière de lutte contre l'analphabétisation et de Formation Professionnelle nous permettent

de penser que l'insertion socioprofessionnelle des populations relève en partie de l'action publique locale.

**DEUXIÈME PARTIE : MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE ET
PRÉSENTATION DES RÉSULTATS**

CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE D'ÉTUDE

La phase méthodologique consiste à « *préciser comment le problème à l'étude va être résolu par des activités et des instruments qui permettront d'arracher des parcelles de vérité. [...] Elle concerne tout le plan de travail qui dictera les activités à mener pour faire aboutir la recherche* » (N'DA, 2015). Il s'agira dans ce troisième chapitre destiné à la méthodologie, de présenter dans un premier temps la typologie de recherche, la population d'étude, l'échantillon, puis les outils de collectes et de traitements des données ; dans un second temps, nous rappellerons la question de recherche, les objectifs.

3.1. TYPE DE RECHERCHE

Le type d'investigation retenue ici est la recherche exploratoire. Elle se réalise à travers une étude sur le terrain. Cette étude vise à examiner le dispositif d'inspection pédagogique en alphabétisation fonctionnelle en contexte de décentralisation en vue de faciliter l'insertion socio-professionnelle des PDIs résidentes dans la CAY 6. Autrement dit, il s'agit de voir ce qui est effectivement entrepris tant par le dispositif d'inspection pédagogique, la commune que les entités de l'alphabétisation fonctionnelle pour une insertion socio-professionnelle des PDIs.

Cette étude dite exploratoire se définit, comme le souligne Legendre (2005 : 1150), telle « une recherche souple dont le but est d'obtenir une compréhension préliminaire et descriptive d'une situation [...] ». Selon Fortin et autres (1988) dans Legendre (2005 : 1150), ce type de recherche s'avère utile lorsqu'un chercheur a identifié un domaine d'intérêt pour lequel il existe peu de données. Elle sert donc à obtenir de nouvelles connaissances par la description, la comparaison et la classification relative à certains concepts. Le but de cette recherche est également de susciter l'attention de la CAY6 et toutes les parties prenantes à l'intérêt d'un encadrement des PDIs de la localité. Toutefois, nous demeurons conscients des limites inhérentes à une recherche exploratoire. Par exemple, d'une part, son rôle se borne à l'expression d'intuitions et à la formation d'hypothèses à vérifier ultérieurement. D'autre part, son apport en réponses définitives à un problème s'avère réduit ; elle se révèle inopérante quant à l'établissement fiable de relations de cause à effet.

3.1.1. Approche méthodologique

La méthodologie suivie dans le cadre de cette investigation est qualitative au vu de la question de recherche. C'est une démarche dont les méthodes s'appuient généralement sur l'analyse de données narratives ou de comportements observables (Duhaime et Landry, 1995). La recherche qualitative ne cherche pas à quantifier ou à mesurer, elle consiste le plus souvent

à recueillir des données verbales permettant une démarche interprétative. De façon plus générale, la recherche qualitative permet de répondre aux questions de type « pourquoi ? » ou « comment ? » et c'est le cas ici. Cette méthode accorde une marge de manœuvre discrétionnaire plus large au chercheur.

Les méthodes qualitatives n'ont pas pour objectif de produire des données représentatives, c'est-à-dire généralisables à l'ensemble d'une population. Elles doivent être mises en œuvre avec rigueur afin que l'on puisse en exploiter les résultats. Elle est particulièrement appropriée lorsque les phénomènes sociaux observés sont difficiles à mesurer. C'est une approche qui vise la compréhension d'un phénomène en tenant compte du contexte et de l'environnement culturel vécu par les individus concernés par l'étude. Elle étudie les phénomènes sociaux dans le milieu social où ils s'observent plutôt que dans des situations artificielles ou expérimentales.

L'approche qualitative permet d'explorer les émotions, les sentiments ainsi que l'expérience personnelle des individus concernés, contribuant ainsi à une meilleure compréhension des interactions entre les interviewés et partant du fonctionnement des sociétés. Ainsi, les données sont collectées en interagissant avec les individus.

Pour éviter la subjectivité, la méthode qualitative doit satisfaire deux conditions ou répondre à deux critères : la saturation pour répondre à l'absence d'une taille de l'échantillon précise et la validation pour vérifier les résultats d'une recherche qualitative. La saturation vient combler l'absence de critères statistiques pour déterminer la taille de l'échantillon. La saturation est atteinte lorsque la recherche empirique ne révèle plus rien de nouveau. Ainsi, si on se rend compte que les réponses des entrevues sont des répétitions ou des reformulations des réponses apportées lors des entrevues précédentes, nous avons probablement atteint la saturation. À ce moment-là, nous pouvons mettre fin à la collecte et à l'analyse des données. La recherche est pratiquement terminée : car nous avons vu ce qu'il y avait à voir. Il n'y a plus rien à voir de nouveau. Quant à la validation, elle permet au chercheur de savoir s'il a bien compris ce que ses informateurs voulaient lui dire ou lui montrer. En d'autres termes, elle est un moyen méthodologique qui évite au chercheur de mal interpréter le sens que donnent les acteurs sociaux étudiés à leurs actions ou à leurs situations sociales. Bref, la validation permet de « vérifier » les résultats d'une recherche qualitative.

3.2. POPULATION D'ÉTUDE

La population d'étude est l'ensemble d'individus qui peut entrer dans le champ d'enquête et parmi lesquels sera choisi l'échantillon. Pour Tsafack (cité dans Megri, 2023), la population est « *l'ensemble fini et infini d'éléments définis à l'avance sur lesquelles* »

s'appliquent les conclusions d'une étude ». Pour Nda'a (2015), c'est une « *collection d'individus (humains ou non), c'est-à-dire un ensemble d'unités élémentaires (une personne, un groupe, une ville ou un pays) qui partagent des caractéristiques communes précises par un ensemble de critères* ». C'est en fait, un groupe de personnes géolocalisées de manière circonscrite et bien définie, ce, pendant une période bien précise.

La population d'étude est celle de la commune d'arrondissement de Yaoundé VI. La présente étude est focalisée sur le champ spatial de la Commune d'Arrondissement de Yaoundé 6. Le contexte sociopolitique marqué par des crises sécessionnistes du sud-Ouest et du Nord-ouest qui ont pour conséquence les migrations des populations de ces villes troubles vers des métropoles plus calmes justifie le choix de cette Commune qui a accueilli plusieurs populations déplacées internes.

3.2.1. Localisation et contexte démographique de la Commune d'Arrondissement de Yaoundé 6

La Commune d'Arrondissement de Yaoundé 6e est située dans le département du Mfoundi, région du Centre située sur un site colinéaire (ville aux 7 collines). L'économie régionale est dominée par l'agriculture (cacao, banane, cultures vivrières, élevage et pêche), le commerce et les industries. La carte de la CAY6 montre ses contours et quartiers. Elle est entourée et limitée par quatre communes :

- Au Nord par la CAY VII,
- Au Sud par la CAY III et la CR de Mbankomo,
- À l'Est par la CAY II et la CAYIII.

Sur le plan démographique, La commune de Yaoundé 6 est une ville densément peuplée et très cosmopolite ; elle regroupe donc une mosaïque d'ethnies à l'image du Cameroun et d'étrangers qui y vivent en parfaite harmonie. Nous retrouvons des Ewondo ; des Etons ; des Bulus ; des Bamiléks ; des Bassas ; des foubés ; des Makas ; des Sawas ; des Anglophones etc. Et comme expatriés nous avons des Nigériens ; des Guinéens ; des Maliens ; des Espagnols et bien d'autres. Selon le recensement de CDP (Coup de Pouce Humanitaire) organisation caritative à but non lucratif, la population était estimée à 324.734 habitants en 2016.

3.2.2. La population cible

Elle renvoie à la population que nous voulons observer. Selon Tsafack cité par Megri, (2023), c'est « *l'ensemble des individus sur lesquels s'appliquent les résultats d'une recherche* ». Elle est un peu plus restreinte que la population parente mais possède les mêmes traits distinctifs qu'elle. Dans le cadre de notre travail, notre population cible est constituée :

du personnel de l'IAEB, des promoteurs des Centres d'alphabétisation fonctionnelle et le personnel de la CAY6.

3.2.3. La population accessible

C'est la population sur laquelle est prélevée l'enquête. Il s'agit d'une partie de la population cible qu'on peut atteindre sans difficulté manifeste, qu'on peut approcher ou atteindre pendant les investigations. Pour notre travail, la population accessible est constituée de cinq promoteurs des Centres d'alphabétisation fonctionnelle de la CAY6 ; un animateur pédagogique de l'IAEB ; un personnel de la commune (Chef service des affaires sociales, culturelles, éducatives et sportives de la CAY6)

3.3. TECHNIQUE D'ÉCHANTILLONNAGE ET ÉCHANTILLON DE L'ÉTUDE

Il est question dans cette sous-section de dévoiler notre technique d'échantillonnage et l'échantillon de l'étude.

3.3.1. Technique d'échantillonnage

L'échantillonnage constitue l'ensemble des décisions sous-jacentes au choix de l'échantillon. Généralement, on distingue deux techniques d'échantillonnage : la technique probabiliste ou échantillonnage probabiliste et la technique non probabiliste ou échantillonnage non probabiliste. Dans le cadre de notre recherche, c'est la technique d'échantillonnage non probabiliste qui a été retenue.

Comme son nom l'indique, les techniques non probabilistes ne se fondent pas sur la théorie des probabilités. Le choix des unités composant l'échantillon ne se fait pas au hasard. A cet effet, on peut présumer que les résultats issus de l'observation de ces échantillons ne sont pas aussi représentatifs que ceux d'un échantillon probabiliste. On ne peut donc pas connaître le degré de représentativité d'un échantillon non probabiliste. Toutefois, selon Gauthier (2009), les techniques non probabilistes offrent l'avantage de ne pas heurter le bon sens, d'être souvent facile à comprendre et à appliquer. Il dira d'ailleurs qu'elles sont peu coûteuses, rapides, faciles à appliquer, mais qu'on ne peut préciser l'erreur d'échantillonnage. De même, selon Nda'a (2015), « *il apparaît plus judicieux en recherche qualitative d'avoir un échantillon non probabiliste mais approprié* ».

3.3.2. L'échantillon de l'étude

Selon Mayer et Ouellet (1991), un bon échantillon en recherche qualitative est constitué de personnes qui témoignent de façon intéressante et pertinente de l'objet de l'étude. Les personnes interrogées ne sont donc pas représentatives de la population au sens statistique, mais

elles devront, selon Deslauriers (1991 : 58), dans Mayer et Ouellet (1991 : 40), produire le maximum d'informations et des faits nouveaux.

Cette technique se fonde sur un choix raisonné fait par le chercheur. Ce dernier veut orienter sa recherche sur un type de phénomènes ou d'individus qui se distinguent des autres phénomènes ou d'individus selon certaines caractéristiques. Pour N'da (2015 : 106), il s'agit de choix raisonné ou intentionnel car la technique repose sur le jugement du chercheur qui fait le tri des cas à inclure dans l'échantillon répondant de façon satisfaisante à sa recherche. Le choix raisonné amène à sélectionner des individus que l'on déclare représentatifs d'un groupe. Représentatif signifie ici « typique », « exemplaire ». Notre recherche intitulée « dispositif d'inspection pédagogique en alphabétisation fonctionnelle en contexte de décentralisation et insertion socio-professionnelle des populations déplacées internes résidents dans la CAY 6 », le choix raisonné nous impose à ne retenir que les responsables ou promoteurs des CAF de la CAY6 ; l'animateur pédagogique d'arrondissement de l'éducation de base en charge des CAF ; le chef service des affaires sociales, culturelles, éducatives et sportives de la CAY6.

Parlant de la taille des échantillons exemplaires dans la recherche qualitative, Depelteau (2007 : 234) précisera qu'il n'existe pas de formule magique ou mathématique permettant de déterminer la taille idéale d'un échantillon exemplaire. Néanmoins, la plupart des spécialistes soulignent, à juste titre, qu'il ne sert à rien de continuer à observer des gens ou des phénomènes lorsqu'on a atteint le point de saturation. Nous avons ainsi collecté les données auprès des responsables suscités jusqu'à saturation. Rappelons que la saturation signifie que l'observation de cas supplémentaires n'apporte plus rien de nouveau, quelle n'apprend rien de neuf au chercheur qui semble avoir tout vu et entendu.

3.4. TECHNIQUE DE COLLECTE DES DONNÉES ET JUSTIFICATION

Il est question ici de dire la technique de collecte des données et de justifier le choix de l'instrument de collecte des données utilisées.

3.4.1. Technique de collecte des données

Les techniques de collecte de données sont des méthodes utilisées pour accéder aux sources et collecter des données. Il existe en sciences sociales cinq techniques de collecte des données : la technique d'observation ; l'enquête de recherche (interviews et ou questionnaire) ; l'analyse des données secondaires (technique documentaire ou analyse de la littérature existante) ; l'analyse qualitative et l'analyse quantitative. Chacune de ces techniques a des avantages et des limites (ou inconvénients).

Dans le cadre de notre recherche exploratoire, qualitative, nous avons eu recours à l'enquête de recherche sur le terrain. Se référant à la définition de Beaud et Weber (2012), entreprendre une enquête de terrain c'est « aller sur place à la rencontre des hommes et des situations, observer dans des lieux inhabituels, faire des entretiens avec toute sorte d'enquêtés, les transcrire, passer beaucoup de temps dans des activités ordinaires ». L'enquête de terrain ou ethnographique a pour vocation d'aller sur le terrain pour recueillir et restituer les visions de l'intérieur du milieu, « les visions d'en bas » ; elle ne se contente pas des visions en surplomb et ne se satisfait pas des catégories déjà existantes de description du monde social. Elle se réserve le droit d'aller voir de plus près la réalité sociale.

3.4.2. Choix de l'instrument de collecte des données

Dans le cadre de cette recherche, nous nous sommes servis des entrevues pour collecter nos données. Il s'agit d'une forme de communication établie entre deux personnes ayant pour but de recueillir certaines informations concernant un objet précis. Pour Tremblay (1968 : 312) : « L'entrevue est une technique d'investigation qui comporte l'utilisation de questions, plus ou moins directes, adressées à un informateur rencontré fortuitement ou choisi en fonction de critères préalablement établis. Le but en est de recueillir des données essentielles sur une question, d'analyser l'informateur comme représentant d'un milieu particulier, ou de connaître sa personnalité, sa mentalité et sa conduite ».

Pour Garel (2005), cet instrument de collecte de données a trois principaux avantages qu'il ne faut pas perdre de vue : la richesse de l'information : les réponses des sujets ne se limitent pas à des choix multiples ; le taux de participation élevé : on estime que plus de 80 % des sujets sollicités pour participer à des entrevues acceptent de le faire ; la précision de l'information : l'intervieweur est en mesure d'expliquer aux sujets le sens précis des questions et, le cas échéant, de leur demander de reformuler leurs réponses en conséquence.

Lorsqu'un chercheur choisit d'entrer en contact direct et personnel pour obtenir des données de recherche, il privilégie l'entrevue semi-dirigée (Savoie-Zajc, 2003 : 295). Tel a été le cas dans cette recherche. Car « En recherche qualitative, on recourt plus rarement à l'entrevue standardisée du style question-réponse. On se sert plutôt des entrevues semi-dirigées avec un guide d'entrevue comportant un certain nombre de questions principales qui servent de grands points de repère » (Deslauriers, 1991 : 36). Cet outil semble donc convenir à notre recherche car il sera question pour nous d'interviewer des personnes cibles afin de recueillir des données utiles à cette recherche.

D'après la classification des entretiens de N'da (2015 : 143), par rapport aux démarches adoptées, un entretien semi-directif ou semi-dirigé l'est en ce sens qu'il n'est pas entièrement

libre, ni entièrement dirigé par un grand nombre de questions précises structurées. Par la suite, selon le degré de liberté et de profondeur des réponses, l'entretien peut être centré. Dans ce cas, il se fonde sur une liste de thèmes précis à aborder. C'est sur ces thèmes que l'enquêteur veut obtenir des informations auprès des enquêtés dont la très grande liberté n'est limitée que par la liste de thèmes. Le chercheur lui-même a la liberté de ne pas être assujéti à un ordre des thèmes. Enfin selon le nombre de participant, l'entretien peut être individuel avec une personne à la fois. L'intérêt de cette modalité, c'est que la personne est seule et peut s'exprimer en toute liberté sans craindre d'être contredite et avec le sentiment de dire la vérité et d'être prise au sérieux parce que sollicitée pour donner son avis, ses opinions et aspirations. D'après cette classification, nous avons mené des entretiens semi-directifs, centrés et individuels.

3.4.2.1. le guide d'entretien

N'da (2015) déclare que le guide d'entretien est « *simplement une aide pour orienter et canaliser le chercheur lors de l'entretien* ». En effet, le guide d'entretien permet au chercheur de ne pas aller dans tous les sens, mais de rester focalisé sur l'objet de sa recherche.

Nous avons administré le guide d'entretien en fonction des enquêtés et de leurs responsabilités. Pour élaborer nos questions, nous nous sommes inspirés de nos objectifs de départ et de nos questions de recherche.

3.4.2.2. Présentation du guide d'entretien

Pour Paquet (2015), un guide d'entretien est avant tout une sorte de memento qui a pour rôle de structurer un entretien. Concrètement, il s'agit d'un document qui va cadrer le contexte et le déroulement de l'entretien, et qui va lister les questions à poser et/ou les thèmes à aborder lors de cet entretien. Il est dit « semi-directif » lorsqu'il va privilégier des questions ouvertes et va permettre, au besoin, d'anticiper d'éventuels changements, au niveau de la liste ou l'ordre des questions. Selon l'auteur, lors de la collecte de données, le guide d'entretien semi-directif va nous servir :

- De guide : le guide d'entretien en général va nous servir à structurer notre entretien de recherche dans son ensemble, ordonner son déroulement du début à la fin, afin qu'il soit le plus efficace possible ;
- De fiche et de bloc note : tel une fiche à portée de main, il va nous servir à noter les questions, les sujets, les thèmes à aborder ou à poser lors de l'entretien ;
- D'antisèche : au besoin, il peut nous aider à nous rappeler les objectifs, les hypothèses de l'étude...à l'interviewer s'il a « un trou » pendant l'entrevue.

En effet, nous avons prévus plusieurs guides d'entretien pour respectivement les responsables des CAF, l'inspecteur pédagogique en charge des CAF de la CAY6 et le responsable en charge de l'éducation de la mairie de la CAY VI.

1- Le guide d'entretien du responsable en charge de l'éducation de la CAY 6

- Nombre de PDIs dans la localité
- Méthode d'insertion des PDIs
- Relations commune CAF
- Relation IAEB et commune
- Appui apporté au PDIs
- Proposition de formation des PDIs
- Les difficultés par rapport au suivi des PDIs
- Partenaires de la commune pour faciliter l'insertion socio-professionnelle des PDIs

Par ailleurs, en ce qui concerne les CAF nous nous sommes entretenues avec six (6) CAF. Le guide d'entretien qui a servi de support à nos entrevues dans le cadre de cette étude aux CAF était constitué des thèmes suivants :

- Fonctionnement des CAF
- Nombre et type d'apprenants
- Formations offertes
- Les programmes d'alphabétisation fonctionnelle
- Les rapports avec la CAY6
- Les inspections pédagogiques et fréquences par an
- Le renforcement des capacités
- Suivi post-alphabétisation
- Impressions par rapport aux inspections
- Les difficultés par rapport au fonctionnement et aux apprenants.

Le guide d'entretien avec les inspecteurs pédagogiques

- La préparation des inspections
- Bases de fixation des objectifs
- La documentation nécessaire
- Le déroulement des inspections
- La clôture
- La fréquence des inspections par an
- Rapport ou climat avec les formateurs
- Évaluation et conseil

- Critère d'évaluation de l'amélioration des formations
- Difficultés.

En définitive, la conduite minutieuse de nos entrevues nous a permis de recueillir des données qui ont nécessité une analyse nous permettant de les traduire en résultats pouvant être interprétés.

3.4.2.3. Déroulement de l'entretien

Les entretiens ont été menés individuellement. Ils se sont déroulés du 8 Avril au 10 juin 2025 dans la ville de Yaoundé. L'entretien avec les promoteurs des CAF se faisait sur rendez-vous. Nous passons des appels téléphoniques à l'avance aux promoteurs des CAF grâce aux contacts mis à notre disposition par l'Inspecteur d'arrondissement de l'éducation de base. Dès la prise de contact avec les participants, nous nous sommes présentés. Nous avons tout d'abord demandé leur consentement, pris la peine de leur présenter les principaux objectifs de la recherche. Ensuite, nous avons rassuré le répondant sur la confidentialité des réponses afin de le mettre en confiance. Nous prenions des notes. Lorsque le répondant nous semblait pressé et rapide, nous demandions l'autorisation d'enregistrer l'entretien. Puis, l'échange sur la thématique de l'étude a été lancé entre l'interviewer et l'interviewé. Les axes de l'entretien ont respecté la structuration de notre opérationnalisation. Il y a eu des additifs qui sont la résultante des thèmes abordés de manière spontanée par l'interviewé.

Pendant l'entrevue, des relances ont été faites au répondant au vu de l'interaction pendant l'entretien, dans le but d'aider à une meilleure compréhension ou plus d'éclaircissements par rapport à la thématique de l'étude. De manière générale, les échanges variaient entre 30 et 40 minutes. Les entretiens se sont déroulés dans de bonnes conditions et certains répondants étaient disponibles pour d'éventuelles sollicitations dans le cadre de l'étude.

3.4.2.4. Validité du guide d'entretien

À ce niveau, nous avons cherché à vérifier si les outils utilisés respectent les normes méthodologiques de la construction de ces outils ; étant donné qu'il doit être validé et jugé fiable pour être utilisé dans le cadre de ce travail. Pour cela, nous avons effectué deux entretiens exploratoires un mois avant dans le cadre d'une pré-enquête, ceci dans le but de préparer l'entretien principal. Ces entretiens exploratoires nous ont permis de jauger et corriger les questions qui ont été présentées dans le guide d'entretien. Par la suite, ce dernier a été soumis à l'analyse de l'encadrant. Et il a reçu un avis favorable.

3.4.3. Choix des outils de collecte de données

L'outil de collecte de données adaptées à notre instrument de collecte de données est sans doute le carnet de note et parfois l'enregistreur de notre téléphone. L'enregistreur a pour fonction d'enregistrer la voix d'une personne dans le but d'être retranscrite par écrit.

3.5. ANALYSE DES DONNÉES

3.5.1. Méthode d'analyse de données

La méthode d'analyse des données qualitatives retenue est l'analyse de contenu. C'est la méthode la plus répandue pour étudier les interviews ou les observations (Krippendorff, 2003). Elle consiste à retranscrire les données qualitatives, à se donner une grille d'analyse, à coder les informations recueillies et à les traiter. L'analyse décrit le matériel d'enquête et en étudie la signification. C'est une méthode qui cherche à rendre compte de ce qu'ont dit les interviewés de la façon la plus objective et la plus fiable possible. Berelson (1952), son fondateur, la définit comme « une technique de recherche pour la description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste de la communication ». Plus précisément, elle « permet de classer et d'analyser le contenu des entrevues faites pour une recherche » (Lacour, Provost, Saumier, 1995). Bardin (1997) dira « qu'il s'agit d'un ensemble de techniques d'analyse de communications visant, par des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception (variables inférées) de ces messages ».

Bien que le nom « analyse de contenu » puisse nous faire penser qu'il s'agit d'une simple démarche, en réalité, il cache un domaine beaucoup plus vaste que ce qu'on pourrait penser à première vue. Albarello (2003), en citant Blanchet et Gotman (1992) distingue quatre types d'analyse de contenu : l'analyse de l'entretien ; l'analyse thématique ; l'analyse propositionnelle du discours ; l'analyse des relations par opposition. Dans le cadre de cette étude, c'est l'analyse des entretiens qui a été retenue. Comme on peut l'imaginer, ce type d'analyse se fait sur la base des entretiens semi-directifs. Cette méthode permet de récolter des données verbales qui peuvent être enregistrées à travers des dispositifs d'enregistrement audio ou notés sur papier (comme dans ce cas).

3.5.2. Technique d'analyse des données

La technique d'analyse de données retenue dans cette étude est l'analyse catégorielle, plus exactement, l'analyse de contenu catégoriel est une méthode d'analyse consistant « à repérer dans des expressions verbales ou textuelles des thèmes généraux récurrents qui

apparaissent sous divers contenus plus concrets » (Mucchielli, 1996 : 259) ; en d'autres mots, l'analyse thématique consiste « à procéder systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus » (Paillé & Mucchielli, 2008:162). Par conséquent, l'AC se veut avant tout une technique descriptive des matériaux étudiés, susceptible d'identifier, de recenser et de classer les éléments de leur contenu (Paillé & Mucchielli, 2008 : 162, 188), en vue d'opérations ultérieures de comparaison, de contextualisation et d'interprétation. Selon Negura (2006), « le but de l'analyse thématique comme technique d'analyse de contenu est de repérer les unités sémantiques qui constituent l'univers discursif de l'énoncé ». D'après Bardin (1997), l'analyse des entretiens peut être menée avec des techniques d'analyse de contenu classiques telles que l'analyse thématique, mais cela risque de limiter l'analyse sur le sens de ce qui est dit, en risquant de laisser dans l'ombre une richesse d'informations qu'on peut déduire par d'autres signes.

L'analyse du contenu catégoriel a été choisie dans cette étude parce que, tout d'abord, cette analyse est qualifiée de polyvalente, pouvant s'exercer de manière inductive, en partant du corpus pour générer des thèmes, ou encore, de manière déductive en ayant, préalablement à l'analyse, identifié les thèmes à repérer. Ensuite, le sens dégagé par l'analyse peut servir les fins de la découverte, dans une approche inductive dans le paradigme interprétativiste. Dans cette approche, l'analyse essaie de comprendre le monde de l'autre et de trouver des éléments qui permettent, une fois agencés de comprendre le thème à l'étude. Cette technique d'analyse de données est pertinente dans cette étude puisqu'elle permet de faire émerger à partir des thèmes, les opinions et aspirations des participants à l'étude.

3.5.3. Retranscription des données

La retranscription organise le matériel d'enquête sous un format directement accessible à l'analyse. Plutôt que de traiter directement des enregistrements audio ou vidéo, il est préférable de les mettre à plat par écrit pour en faciliter la lecture et en avoir une trace fidèle (Auerbach, Silverstein, 2003). Il s'agit de faire l'inventaire des informations recueillies et de les mettre en forme par écrit. Ce texte appelé « verbatim » représente les données brutes de l'enquête. Les données qualitatives à retranscrire se présentent sous la forme de textes (de mots, phrases). Elles correspondent donc à une retranscription d'interviews. La retranscription d'interviews est menée en général à la main (Silverman, 1999). Elle note mot à mot tout ce que dit l'interviewé, sans en changer le texte, sans l'interpréter et sans abréviation. Souvent, les discours hors contexte et hors sujet, ne sont pas retranscrits car ce sont des pauses que les participants se donnent pour se détendre. Nous avons dans cette étude souscrit à cette démarche.

3.5.4. Codage ou codification des données

Le codage est un processus qui consiste à décomposer la variable étudiée en plusieurs sous-variables appelées catégories de code, puis à suivre le déroulement du processus dans le temps à travers les dimensions que prend chacune des sous-variables appelées codes (Saubesty-Vallier, 2006). Rappelons que l'analyse du contenu comme technique de traitement de données consiste « à procéder systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus (Paillé et Mucchielli, 2008 : 162). Ceci passe nécessairement par la codification des données. Dans l'analyse catégorielle, les codes sont généralement reliés à des thèmes. Le codage explore ligne par ligne, étape par étape, les textes d'interview ou d'observations (Berg, 2003). Il décrit, classe et transforme les données qualitatives brutes en fonction de la grille d'analyse. Il s'agit d'un processus lourd et minutieux qui est fait à la main et qui a été réalisé dans cette étude et pour lequel il n'existe aucun système automatique.

3.5.5. Le traitement des données qualitatives

Le traitement des données qualitatives peut être mené d'un point de vue sémantique ou statistique (Andreani, Conchon, 2001). Dans le cas de cette recherche, nous avons analysé les données du point de vue sémantique.

3.6. LES VARIABLES, LEURS INDICATEURS ET MODALITÉS

3.6.1. Les variables

Une variable dans le domaine de la recherche est une entité susceptible de changer, un facteur auquel on pourrait attribuer plusieurs valeurs mesurables. On distingue deux types de variables utilisées dans une recherche, la variable indépendante et la variable dépendante, l'une étant la cause et l'autre l'effet. La variable indépendante (VI) comme son nom l'indique est une variable autonome. Sa valeur ne change pas en raison de l'impact de toute autre variable. Le chercheur manipule la VI pour mesurer, décrire ou expliquer son impact sur d'autres variables. La variable indépendante a un rôle déterminant, un lien causal qui apparaît la première dans l'hypothèse. C'est la variable qui explique, qui cause, qui détermine une autre variable. Par contre la variable dépendante (VD) comme son nom l'indique dépend d'autres variables. C'est la variable qui est testée dans la recherche. La variable dépendante est celle qui est supposée être expliquée par la variable indépendante (celle qui est expliquée, déterminée ou causée par une autre). Les variables de cette étude étant qualitatives nominales (variables qui correspondent à des noms, et n'ayant aucun ordre précis), la variable indépendante est donc le « dispositif d'inspection pédagogique en alphabétisation fonctionnelle en contexte de

décentralisation » tandis que la variable dépendante est « l'insertion socio-professionnelle des PDI ». ».

3.6.2. Les indicateurs et les modalités

Dans le cadre de l'opérationnalisation des variables, les modalités sont comprises comme étant les premiers éléments constitutifs d'une variable, les indicateurs comme étant les éléments descriptifs d'une variable et les indices comme étant les plus petits éléments différenciateurs d'une variable. Le tableau synoptique suivant nous renseigne davantage dans ce sens.

Tableau 2 : synoptique de recherche

Sujet	Dispositif d'inspection pédagogique en alphabétisation fonctionnelle en contexte de décentralisation et insertion socio-professionnelle des PDI résidentes dans la CAY6
Problème d'étude	L'incohérence du dispositif d'inspection pédagogique en alphabétisation fonctionnelle en contexte de décentralisation avec les attentes des CAF
Questions de recherche QRP : Comment rendre le dispositif d'inspection pédagogique en alphabétisation fonctionnelle en contexte de décentralisation cohérent avec les attentes des CAF ?	QRS1 : Comment se déroule les animations pédagogiques dans les CAF de la CAY6 ?
	QRS2 : Comment la commune procède-t-elle pour améliorer les performances des CAF ?
	QRS3 : Comment renforcer les capacités du personnel des CAF pour une insertion facile ?
Objectif général Faire des propositions pour rendre le dispositif d'inspection pédagogique cohérent avec les attentes des CAF	
	OS1 : Analyser le processus des animations pédagogiques en alphabétisation fonctionnelle mis en place ;
	OS2 : Examiner des actions menées par la commune pour un meilleur fonctionnement des CAF;
	OS3 : Faire des propositions pour renforcer les capacités des inspectés.

Tableau 3 : Tableau synoptique

Questions de recherche	VARIABLES	MODALITÉS	INDICATEURS	INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNÉES	Outil d'analyse des données
<u>Question générale</u> - Comment faire pour rendre le dispositif d'inspection pédagogique en alphabétisation fonctionnelle en contexte de décentralisation cohérent avec les attentes des CAF ? QRS1 : Comment se déroule les animations pédagogiques dans les CAF de la CAY6 ? QRS2 : Comment la commune procède-t-elle pour améliorer les performances des CAF ? QRS3 : Comment renforcer les capacités du personnel des CAF pour une insertion facile ?	<u>Variable indépendante (VI)</u> Dispositif d'inspection pédagogique en alphabétisation fonctionnelle en contexte de décentralisation	-Présentation des documents pédagogiques. -Suivi et contrôle des documents	Fiche de progression	Guide d'entretien Semi directif	Analyse du contenu catégoriel
		Observation en salle	Carrefour pédagogique		
	<u>Variable dépendante (VD)</u> Insertion socio-professionnelle des PDI's	Formation	Assiduité		
		Emploi stable	Autonomie financière		

En somme, ce troisième chapitre dédié exclusivement à la méthodologie de recherche, nous pouvons conclure en disant dans le cadre de cette étude, que nous avons à partir du paradigme de recherche interprétativiste, mené une recherche exploratoire, qualitative. La population cible étant la Commune d'arrondissement de Yaoundé 6, notre technique d'échantillonnage était non probabiliste et notre échantillon par choix raisonné ou échantillon typique constitué exclusivement des inspecteurs pédagogiques des CAF, des promoteurs des CAF et responsables de la mairie. L'enquête de recherche sur le terrain ou enquête de terrain a été notre technique de collecte de données. Les données ont été collectées à partir des entrevues semi-dirigées, centrées et individuelles à base d'un guide d'entretien. La méthode d'analyse de données retenue était l'analyse de contenu et la technique d'analyse de données, l'analyse de contenu catégoriel. La variable indépendante de cette recherche est le « dispositif d'inspection pédagogique en alphabétisation fonctionnelle en contexte de décentralisation » et la variable dépendante est « l'insertion socio-professionnelle des PDI ». Les différentes modalités, indicateurs de chacune de ces variables figurent dans le tableau synoptique. Dès lors, la suite de cette démarche a consisté à descendre sur le terrain afin de collecter les données, les présenter puis les analyser. Ces différentes étapes font l'objet du prochain chapitre.

CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION, ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Ce chapitre est consacré à la présentation, l'analyse et l'interprétation du contenu des données recueillies sur le terrain à l'aide des entretiens semi-directifs menés auprès des différents responsables. Notons que les résultats permettent en effet de répondre à la problématique. Ces résultats seront dans un premier temps transcrits sous forme de verbatim et analysés par catégorie, puis interprétés.

4.1. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

4.1.1. Profils des interviewés

Dans le cadre de notre recherche, nous avons interviewé sept (7) catégories de répondants résumées dans le tableau ci-dessous

Tableau 4 : Profils des interviewés

CAY6		IAEB Yde 6	CAF				
			Favor	Ruth La Grâce	Bien-être	Apprendre pour gagner sa vie	APADES
Profil	Chef service des affaires sociales, culturelles, éducatives et sportives de la CAY6	Animateur pédagogique IAEB Ydé 6	Promotrice	Promotrice	Promotrice	Promoteur	Promotrice
Formation ou profession		Institutrice	Institutrice/alphabétiseur	Institutrice/alphabétiseur	Alphabétiseur en service au CPFF yaoundé 5	Alphabétiseur Pasteur	Institutrice/alphabétiseur
Code	Répondant 1(RC1)	Répondant 2(RI2)	Répondant 3(IC1)	Répondant 4 (IC2)	Répondant 5(IC3)	Répondant 6(IC4)	Répondant 7 (IC5)

RC1 : Interviewé de la commune, chef service des affaires sociales, culturelles, éducatives et sportives de la CAY 6 (M. TSAFACK)

RI1 : Interviewé de l'inspection, Chef Service Animation Pédagogique de l'IAEB de Yde 6 (Mme ZE)

IC1: Interviewé CAF Favor

IC2: Interviewé CAF Ruth la grâce

IC3 : Interviewé CAF bien-être

IC4: Interviewé CAF apprendre pour réussir sa vie

IC5: Interviewé CAF APADES

Pour ce qui est des CAF, nous avons rencontré les promoteurs qui sont pour la plupart instituteurs de formation et alphabétiseurs. En ce qui concerne les alphabétiseurs, ils avaient été formés à la coordination nationale de l'alphabétisation fonctionnelle.

4.1.2. Analyse de contenu catégoriel

L'analyse du contenu catégoriel est une technique qui vise le traitement systématique et objectif de message ou communication afin d'en dégager le sens et de produire des inférences sur les conditions qui conduisent à la production de ces significations.

Tableau 5 : Synthèse des résultats

Elle consiste à faire un récapitulatif des résultats obtenus par question

	Favor (répondant 2)	Ruth la grâce (répondant 4)	Bien-être (répondant 5)	Apprendre pour réussir (répondant 6)	Observations
Q1- Quelles sont vos offres de formation ?	Alphabétisation, TIC, couture, décoration, AGR	Alphabétisation, TIC, couture, décoration, AGR	Alphabétisation, TIC, couture, décoration, blanchisserie, aide-ménagère...	Alphabétisation, TIC, couture, décoration, AGR	Tous proposent presque les mêmes formations
Q2- Par rapport à vos formations, disposez-vous d'un programme officiel ?	Non	Non	Non	Non	Les CAF Utilisent les curricula de l'enseignement primaire francophone camerounais. En fonction du niveau des apprenants niveau 1,2,3.
Q3- Est-ce que cela vous pose un problème ?	Oui	Oui	Oui	Oui	Les CAF souhaiteraient disposer des programmes adaptés à leurs réalités
Q4- Avez-vous déjà reçu des inspecteurs pédagogiques ?	Oui	Oui	Oui	Oui	Les inspecteurs pédagogiques font effectivement des descentes dans les CAF
Q5- Comment se passent ces inspections ?	Bien	Bien comme dans les écoles	Bien dans un climat convivial. Rien de nouveau	Bien	L'IP se fait dans un climat convivial. Toutefois les promoteurs déplorent le fait que la supervision se fasse comme à l'école primaire avec des apprenants ordinaires
Q6- Vous a-t-on déjà inspecté en salle avec les apprenants ?	Parfois	Parfois	Parfois	Parfois	La SP se fait dans les CAF avec ou sans les apprenants à cause de l'irrégularité de ces derniers et parfois le manque d'apprenant
Q7- Quels sont vos rapports avec la mairie ?	Dépôt des rapports d'activité trimestrielle	Dépôt des rapports d'activité	Dépôt des rapports d'activité trimestrielle	Dépôt des rapports d'activité trimestrielle	Les responsables des CAF vont à la mairie seulement pour déposer les rapports et ceci pas de façon régulière pour certains

Q8- Avez-vous déjà formé des PDI ? si oui combien ?	Non	Non	Non	Non	Dépuis leur création aucun de ces centres n'a formé une PDI.
Q8- Il y en a dans le quartier ?	Oui	Oui	Oui	Oui	Pas de PDI formées malgré leur présence massive dans ces quartiers respectifs
Q9- Faites-vous un suivi post-formation ?	Non	Non	Non	Non	Après la formation les responsables ne peuvent savoir si les apprenants ont mis leur formation à profit ou pas
Q10- Avez-vous déjà formé des apprenants jusqu'à terme	Oui	Oui	Oui	Oui	
Q11- Avez-vous déjà reçu un appui ou une aide quelconque de la mairie ?	Non	Non	Non	Non	Les CAF de Ydé 6 ne reçoivent aucun accompagnement
Q12- Quelles difficultés rencontrez-vous ?	Irrégularité des apprenants ; les enseignements vont au rythme des apprenants ; Manque d'accompagnement du MINEDUB et de la Commune ; insolvabilité des apprenants...	Irrégularité des apprenants ; les enseignements vont au rythme des apprenants ; Manque d'accompagnement du MINEDUB et de la Commune ; insolvabilité des apprenants...	Irrégularité des apprenants ; les enseignements vont au rythme des apprenants ; Manque d'accompagnement du MINEDUB et de la Commune ; insolvabilité des apprenants...	Irrégularité des apprenants ; les enseignements vont au rythme des apprenants ; Manque d'accompagnement du MINEDUB et de la Commune ; insolvabilité des apprenants...	Les difficultés sont presque les mêmes dans les centres

4.1.2.1. Synthèse des résultats du responsable de la commune RC1

Présence et nombre de PDI

Le résultat obtenu indique une présence non moins négligeable de déplacés internes dans la commune de Yaoundé 6. Dans ce sens, l'interviewé RC1 affirme à son sens qu'il « *y a une forte délégation de déplacés internes dans la commune d'arrondissement de Yaoundé 6 mais dont le nombre exact reste inconnu* ». Cette forte présence de la population d'expression anglaise dans la commune de Ydé 6 s'expliquerait par une agglomération des agences de voyage en provenance des régions du Sud-ouest /Nord-ouest et aussi par la volonté de résider à proximité des zones à connotations culturelles et linguistiques.

Actions menées par la CAY6 pour accompagner les déplacés internes

Selon la compréhension des résultats, il ressort que la CAY6 propose des mesures d'aides et d'accompagnements effectifs aux personnes vulnérables dites « *au cas par cas* » (RC1). Elle procède aux enquêtes sociales puis personnalise les stratégies d'accompagnements. Ceux en âge scolaire sont orientés vers des écoles, les enfants, dans les orphelinats. Ils aident aussi à travers des programmes. RC1 « *On reçoit des demandes, puis nous procédons aux enquêtes sociales. Il existe à la mairie un Comité communal d'aide et de secours (CCAS) qui s'occupe de ce volet. Pour ce qui est des enfants nous les envoyons dans les orphelinats, nous envoyons d'autres à l'école au lycée d'Etoug-Ebé par exemple ils sont nombreux. Il y a aussi le programme des filets sociaux mis en place par l'État pour venir en aide aux personnes vulnérables. Par ailleurs, il faut comprendre que la commune ne dispose pas toujours de moyens financiers pour subvenir à toutes les sollicitations. Nous procédons au « faire faire » c'est-à-dire face à une main tendue nous pouvons faire appel en fonction des cas à nos partenaires. Puis la décentralisation telle qu'on le voudrait n'est pas encore appliquée sur tous les aspects* »

Collaboration avec les CAF

Les CAF doivent rendre compte de leurs activités à la mairie mais malheureusement ne le font pas de manière systématique et régulière. Aussi, assistent-ils de façon épisodique aux activités ou réunions conviées par la commune, ce qui pourrait fragiliser la synergie entre les CAF et CAY. Dans cette logique, RC1 affirme : « *Nous collaborons avec ceux qui nous sollicitent. Toutefois, tous doivent se déclarer à la commune, de même qu'ils doivent déposer des rapports d'activités chaque trimestre. Malheureusement ils ne sont pas très visibles à notre niveau. Lorsque nous convoquons des réunions, ce sont les mêmes qui viennent un ou deux CAF au trop* ».

À priori, le personnel de la mairie est censé faire des visites dans les CAF pour vérifier par exemple que les activités déclarées sur papier sont celles qui sont effectivement faites. Ces visites ne se font presque pas. Qui plus est, ledit personnel ne maîtrise pas le nombre de CAF de sa localité.

Collaboration avec l'IAEB

La collaboration est effective car le personnel de la commune et l'IAEB se rencontrent lors des réunions de coordination. Toutefois, nous questionnons le fruit de cette collaboration. En somme, nous notons que la commune n'a pas une bonne maîtrise des activités des CAF et de leur fonctionnement ce qui pourrait justifier le manque d'accompagnement à ces derniers. Leur relation se limite juste aux formalités administratives notamment le dépôt des rapports d'activités.

4.1.2.2. Résultats du responsable de l'IAEB RI1

Effectivité, fréquence et climat des animations pédagogiques

Les animations pédagogiques sont effectives dans les CAF de Ydé 6, se font deux fois l'an selon le RI1 dans un climat convivial. Il s'agit spécifiquement d'une inspection conseil à la rentrée scolaire et une inspection systématique ou d'évaluation à la fin du deuxième trimestre pour le suivi des recommandations.

Le déroulement des inspections pédagogiques

Les descentes sur le terrain par les inspecteurs nécessitent une préparation en amont. Il faut apprêter des documents tels que les fiches d'évaluation, des questionnaires à remplir qui permettront de monter la carte scolaire des CAF... De façon générale, lors des descentes, *« l'on commence par l'identification du chef de centre, son curriculum vitae, puis prospection du cadre de travail, l'organisation pédagogique du centre, les documents pédagogiques, l'effectif des alphabétiseurs et des apprenants »* (RI1). L'on procède également à l'évaluation des performances du promoteur dans différents aspects comme : administrateur ; alphabétiseur ; gestionnaire ; garant de la lutte contre les pandémies ; environnement social et santé. On fait un barème qui permettra d'attribuer une note au centre.

Curriculum utilisé

Les CAF utilisent les curricula de l'enseignement primaire. Il n'y a pas encore un programme d'alphabétisation fonctionnel spécifique.

Activités inspectées

L'A.P inspecte juste l'alphabétisation et regarde de façon superficielle les autres activités. Selon le RI1 *« Nous inspectons ce qui relève de nos compétences, maintenant pour ce*

qui est des AGR par exemple nous leur faisons confiance car n'ayant pas de connaissances suffisantes dans ces activités ».

Le feedback des inspections pédagogiques

Après chaque SP il y'a une séance de restitution et d'échange hors de la salle entre le supervisé et le superviseur. RI1 « *Bien sûr nous faisons un carrefour pédagogique après chaque supervision avec des observations, bref des échanges allant dans le sens d'améliorer ».*

Impression de l'animateur pédagogique par rapport à l'insertion socio-professionnelle

L'animateur pédagogique pense que les CAF de Ydé 6 facilitent l'insertion socio-professionnelle juste par rapport à leur statut d'institution privée en situation de concurrence. RI1 « *Oui. Ce sont des établissements privés qui ont obligation de réussite pour se faire un nom, aussi par rapport à la concurrence ».* Toutefois, nous nous posons la question de savoir si le statut d'institution privée seul est suffisant pour disposer des compétences de formation nécessaires.

4.1.2.3. Résultat des promoteurs des CAF

Les résultats obtenus dans les CAF sont résumés dans le tableau ci-dessous.

CAF → Eléments de SP ↓		Favor	Ruth la grâce	Bien-être	Apprendre pour réussir	Sophia
Effectivité des SP		Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Fréquence moyenne des SP/an	AP	2	2	2	2	2
	CAF	1	1	1	1	1
Fréquence de dépôt des rapports à l'IAEB		3	3	3	3	3
Documentation exigée		Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Nombre d'alphabétiseur		01	05	01	01	01
Assistance aux journées pédagogiques		Oui	Oui	Parfois	Parfois	Oui
Formation de base des promoteurs		Institutrice Alphabétiseur	Institutrice Alphabétiseur	Alphabétiseur	Alphabétiseur	Institutrice
Profession		CAF	CAF	CPFF Ydé 5	Pasteur	Institutrice retraitée
Nombre d'apprenants en moyenne/an		4	3	8	3	2
Nombre de PDIs formées		00	00	00	00	00
Suivi post formation des apprenants		Non	Non	Non	Non	Non

Source : enquête de terrain

De ces résultats, nous constatons que la supervision pédagogique est effective dans les CAF malgré l'irrégularité. Cette irrégularité pourrait s'expliquer par l'indisponibilité des promoteurs lors des descentes ; le manque de moyens financiers pour assurer les frais de déplacement des inspecteurs. Les exigences telles l'assistance aux journées pédagogiques et le dépôt des rapports des activités chaque trimestre à IAEB sont effectifs.

4.2. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Cette étape nous permet d'interpréter et de débattre sur le rendu des données obtenues sur le terrain. Pour cela nous allons procéder par objectif.

Objectif spécifique N°1 : Analyser le processus des animations pédagogiques en alphabétisation fonctionnelle mis en place

Il était question ici de voir comment se déroulent les supervisions pédagogiques dans les CAF de Yaoundé 6. Le résultat du déroulement des animations pédagogiques est résumé dans le tableau ci-dessous. On constate l'effectivité des animations pédagogiques bien que la fréquence soit en contradiction avec les affirmations de l'animateur pédagogique.

	Favor	Ruth la grâce	Bien-être	Apprendre pour réussir	Sophia
Quartier	Tam-tam	Simbock	Etoug-ebe		Biyem-assi
Nombre d'apprenants en moyenne/an	4	3	8	3	2
Nombre de PDIs formées	00	00	00	00	00
Suivi post formation des apprenants	Non	Non	Non	Non	Non
Satisfaction par rapport aux SP	Moyennement	Moyennement	Pas du tout	Pas du tout	Pas du tout
Attentes	Spécifiques aux CAF	Spécifiques aux CAF	Spécifiques aux CAF	Spécifiques aux CAF	Spécifiques aux CAF

Source : enquête du terrain

En effet, à la vue des résultats obtenus sur le terrain, à savoir l'irrégularité des inspections pour des raisons quelconque, l'absence d'apprenants ayant réussi à jouir d'une autonomie financière, l'absence d'apprenants déplacés internes, le manque d'attractivité des CAF, l'insatisfaction des promoteurs par rapport aux inspections, le manque de collaboration entre CAF et commune, des animations pédagogiques sans apprenants en salle quelques fois ; quand on sait selon Djeumeni (2017), que la supervision pédagogique consiste en la fonction de gestion qui vise l'amélioration des apprentissages et de l'enseignement qui s'exerce dans le cadre de la relation d'aide et de soutien direct à l'enseignant et qui est reconnu comme faisant partie des pratiques quotidiennes des personnels pédagogiques, nous ne percevons pas

l'amélioration au niveau du fonctionnement des CAF mais malheureusement un assombrissement car chaque année, il y'a au moins un centre qui ferme. C'est le cas du CAF SOPHIA qui était fonctionnel en 2023/2024, qui en 2024/2025 a fermé pour manque de soutien de la part de l'État. Or, le renforcement du système éducatif passe entre autres par une meilleure gestion du personnel du système éducatif ; un transfert complet des ressources de la décentralisation ; une promotion des investissements privés dans le secteur de l'éducation et de la formation, (SND 30, 2020). Le dispositif d'inspection devrait correspondre avec les objectifs CAF qui sont des centres spécialisés pour mettre sur pied un système éducatif attrayant, propre à l'andragogie, et alerter sur les difficultés du terrain.

Nous constatons que les CAF sont présents dans des quartiers fortement peuplés, mais ne font pas le plein d'œufs par rapport au nombre d'apprenants, manque d'attractivité. Aussi, malgré la forte présence des PDIs dans la zone, ces derniers ne s'inscrivent pas, par manque de moyens ou par ignorance. Le manque d'attractivité peut provenir du cadre d'étude qui rappelle les salles de classe classique, du manque d'équipement faute de moyens et même du coût. Car les déplacés internes ne disposant pas de moyens financiers ne peuvent s'offrir des formations payantes ceci d'autant plus que certains ont encore des problèmes de famine et de logement. Des avis reçus des promoteurs, concernant les supervisions pédagogiques, ils pensent que les S.P sont plus adaptées au système éducatif formel qu'à l'ENF, et pensent même que les CAF sont abandonnés à eux-mêmes. D'autre part, le manque de programme spécifique pose aussi un problème car les apprenants sont différents de ceux du primaire et doivent avoir des textes adaptés à leur réalité, avec par exemple des lectures sur la morale, le vivre ensemble. En contexte de crise, surtout l'éducation en situation d'urgence, les rapports issus des missions d'inspections devraient pouvoir mener à l'action au niveau du MINEDUB ; chercher par exemple à savoir pourquoi malgré la présence des PDIs à Yaoundé 6, on note leur absence dans les CAF.

L'insertion socio-professionnelle des PDIs ne saurait être une réalité dans la localité de Ydé6 par le biais des CAF, si, le dispositif d'inspection pédagogique mis en place n'est pas approprié à ces établissements, ne contribue pas au renforcement des capacités des formateurs et par ricochet ne favorise pas l'intégration des apprenants. Ainsi nous avons convoqué la théorie du capital humain qui n'est pas prise en compte par ce dispositif. Cette théorie met la compétence des ressources humaines au centre et voudrait donc que nous repensions le dispositif d'IP exécuté dans les CAF.

Objectif spécifique N°2 : Examiner des actions menées par la commune pour un meilleur fonctionnement des CAF.

Des enquêtes de terrain, la commune ne mène véritablement pas des actions pour l'essor des CAF, pourtant la loi sur la décentralisation transfère des compétences et des moyens financiers pour le développement local en matière d'éducation. Nous pensons dès lors que la commune qui connaît mieux les populations riveraines voire ses besoins, devrait orienter les centres d'alphabétisation fonctionnelle dans le choix des formations. Mettre à la disposition de ces derniers des kits d'alphabétisation, le matériel didactique. Puisqu'elle est dans le « faire-faire » tel que l'a confirmé le RC1, mettre les CAF en relation avec les ONG bienfaitrices pour un accompagnement. Toutefois, nous pensons ici que le manque d'accompagnement n'est pas toujours de la mauvaise foi mais du manque de visibilité de certains CAF à la commune. On ne peut voler au secours que de celui qu'on connaît et qui est présent.

Nous faisons donc appel à la théorie de l'action publique, pour une insertion socio-professionnelle des populations de la CAY6 en général et en particulier des PDIs, qui voudrait une synergie d'action entre MINEDUB, commune et CAF pour plus d'efficacité. Le constat fait étant que les actions isolées n'ont pas favorisé l'essor des CAF. Ceci rejoint le discours du chef de l'État en réponse aux vœux du corps diplomatique en Janvier 2015 nous citons : « À menace globale riposte globale ». L'insertion socio-professionnelle des PDIs devrait donc se faire avec la communauté éducative, le MINEDUB à travers les supervisions pédagogiques cohérentes, les centres d'alphabétisation fonctionnelle et les collectivités décentralisées en particulier la CAY6.

Objectif 3 : faire des propositions pour le renforcement des capacités des CAF

En effet, ayant constaté que les animateurs pédagogiques de l'IAEB ne supervisent pas toutes les activités, se limitent juste à l'alphabétisation, nous pensons qu'on pourrait faire intervenir des spécialistes des formations mises en place pour inspecter les autres activités professionnelles. La commune et l'IAEB pourraient se charger de cela. De même, pour l'alphabétisation on pourrait revoir le profil des inspecteurs, nous proposons ceux ayant des connaissances en éducation spécialisée.

PROPOSITIONS

A l'IAEB, CAF et CAY6 nous proposons :

- Mettre plus d'emphasis sur l'éducation non formelle en générale et particulièrement les CAF. Déjà par la mise en place des programmes spécifiques d'alphabétisation fonctionnelle adaptés à l'âge et au contexte des apprenants.

- Des exploitations objectives des cartes scolaires et des rapports des missions de supervision pédagogiques des CAF par arrondissement.
- L'organisation des compétitions au niveau de l'arrondissement afin de primer les établissements d'ENF les plus dynamiques. Ceci en mettant sur pieds des critères tels : le nombre d'apprenants ; nombre de PDIs ou vulnérables formées ; collaboration avec les institutions locales (Mairie, sous-préfecture, IAEB...).
- Proposer aux chefs d'établissements de sensibiliser les populations par exemple les parents d'élèves lors des réunions des parents à l'existence des CAF et à leur bien fondé.
- L'accompagnement de la commune en autorisant les CAF à afficher des informations concernant leur centre respectif au sein des locaux de la mairie.
- L'octroi des subventions et aides multiformes aux CAF
- Créer des bassins pédagogiques uniquement pour les CAF où le renforcement des capacités se fera sur l'andragogie.
- Mener des actions synergiques (CAF- CAY6- IAEB)

CONCLUSION GÉNÉRALE

Ce travail de recherche qui est à son terme, portait sur « le dispositif d'inspection pédagogique en alphabétisation fonctionnelle en contexte de décentralisation et insertion socio-professionnelle des personnes déplacées internes résidentes dans la commune d'arrondissement de Yaoundé 6 ». Ce sujet a été abordé dans le cadre du management de l'éducation en général et spécialement en administration et inspection de l'éducation. Il visait à analyser le dispositif d'inspection pédagogique mis en place dans les centres d'alphabétisation fonctionnelle de la commune d'arrondissement de Yaoundé 6. En effet, le problème posé est celui de l'incohérence du dispositif d'inspection pédagogique en alphabétisation fonctionnelle en contexte de décentralisation. Ce dispositif ne cadre pas avec les attentes des CAF en contexte de décentralisation. De ce constat émerge donc la question de comment rendre le dispositif d'inspection pédagogique en alphabétisation fonctionnelle en contexte de décentralisation cohérent avec les attentes des CAF. Pour cela, nous avons opté pour une démarche exploratoire qualitative. La méthodologie qualitative s'est faite par des entretiens semi directifs avec : un responsable de la commune ; un animateur pédagogique de l'IAEB et les promoteurs des CAF.

Des entretiens avec le responsable de la commune, Chef service des affaires sociales, culturelles, éducatives et sportives de la CAY6, il en ressort qu'il y a effectivement une forte population déplacée interne dans ledit arrondissement mais dont l'effectif exact reste inconnu. Nous notons aussi que la commune ne soutient pas les CAF, n'a pas une bonne maîtrise de leurs activités et de leur fonctionnement car ne fait presque pas les descentes dans ces centres et ne maîtrise même pas le nombre des CAF fonctionnels. Ceci pas toujours par mauvaise foi, juste par souci de collaboration. Leur relation se limite juste aux formalités administratives, notamment le dépôt des rapports d'activités, ce qui pourrait justifier le manque d'accompagnement à ces derniers.

Pour ce qui est des résultats des interviews avec l'animateur pédagogique de l'IAEB il en ressort que : les inspections pédagogiques ont bel et bien lieu dans les CAF deux fois l'an, une inspection conseil à la rentrée scolaire et une inspection d'évaluation en fin de deuxième trimestre. Toutefois, nous avons noté l'absence d'un curriculum spécifique aux CAF, des inspections qui se font comme dans le système d'éducation formelle ; des journées pédagogiques avec les écoles primaires de l'arrondissement ; des CAF qui au lieu d'évoluer sombrent plutôt car chaque année il y'a au moins un centre qui cesse de fonctionner. Malgré l'éducation en situation d'urgence et la forte population des PDI il n'y'a aucun apprenant

déplacé interne dans les CAF de Ydé6 et ceci n'émeut pas les inspecteurs qui continuent dans la routine des inspections chaque année sans trop chercher à savoir comment faire pour développer ces centres qui sont presque vides car reçoivent en moyenne 3 apprenants l'an. Aussi l'inspection se limite juste à l'alphabétisation, les autres activités (couture, informatique, décoration...) n'étant pas du ressort des inspecteurs.

Des échanges avec les promoteurs des CAF, nous retenons que les inspections sont effectives dans les CAF bien qu'irrégulières car la moyenne est d'une fois l'an. Certains promoteurs des CAF pensent que ces I.P n'apportent pas trop une valeur ajoutée à leurs activités ; Le manque d'accompagnement tant de la commune que de l'IAEB ; le manque d'attractivité des centres ; pas de PDIs formées ; pas de suivi post-formation ; ce sont les promoteurs eux-mêmes qui forment, et en cas d'indisponibilité les centres sont fermés. Manque de collaboration dynamique avec les institutions locales.

De ces résultats nous proposons à l'IAEB, aux CAF et à la CAY6 chacun selon son domaine de compétence de : Mettre plus d'emphasis sur l'éducation non formelle en générale et particulièrement les CAF. Déjà par la mise en place des programmes spécifiques d'alphabétisation fonctionnelle adaptés à l'âge et au contexte des apprenants ; faire des exploitations objectives des cartes scolaires et des rapports des missions de supervision pédagogiques des CAF par arrondissement ; l'organisation des compétitions au niveau de l'arrondissement afin de primer les établissements d'ENF les plus dynamiques. Ceci en mettant sur pieds des critères tels : le nombre d'apprenants ; nombre de PDIs ou vulnérables formées ; collaboration avec les institutions locales (Mairie, sous-préfecture, IAEB...) ; proposer aux chefs d'établissements de sensibiliser les populations, par exemple les parents d'élèves lors des réunions des parents, à l'existence des CAF et à leur bien fondé ; l'accompagnement de la commune en autorisant les CAF à afficher des informations concernant leurs centres respectifs au sein des locaux de la mairie ; l'octroi des subventions et aides multiformes aux CAF ; créer des bassins pédagogiques uniquement pour les CAF où le renforcement des capacités se fera sur l'andragogie ; mener des actions synergiques (CAF- CAY6- IAEB) ; associer la mairie lors des propositions des formations offertes dans les CAF.

Par ailleurs, ce travail a été parsemé d'embuche comme tout travail de recherche. Celui-ci est lié à la collecte des données. Au niveau de l'IAEB de Yaoundé 6, malgré l'accueil chaleureux à nous réservé par l'inspecteur d'arrondissement, avec les animateurs pédagogiques en charge des CAF c'était des rendez-vous à n'en point finir. Ce qui freinait l'avancée du travail.

Au niveau des CAF, ne connaissant pas les différents sites, il fallait appeler et prendre un rendez-vous. Certains promoteurs pas toujours disponibles, renvoyaient la rencontre à 3

semaines voire un mois régulièrement. L'autre gêne à ce niveau était le manque de données. Chaque fois où nous demandions par exemple le nombre d'apprenants des années antérieures, on ne pouvait avoir aucun chiffre ; c'est en multipliant les passages ou regardant certains documents mis à notre disposition qu'on réussissait à prendre certaines informations.

Au niveau de la mairie nous aurions voulu nous entretenir avec le maire ou l'un des adjoints mais à chaque fois sous prétexte de temps on nous renvoyait toujours au service des affaires sociales, culturelles, éducatives et sportives où nous avons effectué notre stage. En ce qui concerne le fonctionnement des CAF de CAY6 nous avons constaté que beaucoup de ces centres fonctionnent en fonction de l'emploi du temps du promoteur. Par exemple ceux qui ont des emplois ailleurs n'ouvrent le centre qu'après leurs activités professionnelles. Plusieurs fois nous avons trouvé les centres fermés malgré les rendez-vous pris. Il y'a également parfois le cadre qui n'est toujours pas attrayant pour les potentiels apprenants. De ce fait, en perspective on pourrait faire des recherches sur la gouvernance au sein des CAF ; proposer un modèle d'inspection pédagogique cohérent avec l'alphabétisation fonctionnelle en contexte de décentralisation pour une meilleure insertion socio-professionnelle des personnes vulnérables.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Agamben, G. (2007). *Qu'est-ce-qu'un dispositif ?* Payot et rivage.
- Auerbach, C. F., et Silverstein, L. B. (2003). *Qualitative data: an introduction to coding and analysis*. New York University Press.
- Bardin, L. (1997). *L'analyse du contenu (9è éd)*. PUF
- Baumgartner, E. et Menart, P. (1996). *Dictionnaire étymologique et historique de la langue française*. Edition le livre de poche.
- Beaud, S., et Weber, F. (2012). *Guide de l'enquête de terrain*. La Découverte, 288p.
- Berg, B. (2003). *Qualitative research methods for the social*. Armand Colin.
- Bouchamma, Y. (2006). *Le système d'éducation du Nouveau-Brunswick*. Editions de la francophonie, 218 pages, 2e édition.
- Bouchamma, Y. (2016). *La supervision pédagogique*. Guide pratique à l'intention des directions des établissements scolaires, Presses de l'Université Laval, 88 p.
- Chalom M., (1985) « notes de réflexion sur une pratique d'alphabétisation auprès d'immigrants, 149-156. <https://doi.org/10.7202/1034518ar>
- Commission de l'U.A. (2016). *Stratégie Continentale de l'Éducation CESA 16-25 : « Créer un citoyen africain nouveau qui sera un agent de changement efficace pour le développement durable du continent »*. EDUCATION 2030 EN AFRIQUE.
- CONFINTEA I, II, III, IV, V, VI, VII. Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie.
- Décret N° 2010/0241/PM du 26 février 2010 fixe les modalités d'exercice des compétences transférées par l'Etat aux communes en matière d'entretien et de gestion des Centres de promotion de la femme et de la famille.
- Décret N° 2012/268 du 11 juin 2012 portant organigramme du ministère de l'enseignement de base.
- Dépelteau, F. (2000). *La démarche d'une recherche en sciences humaines : de la question de départ à la communication des résultats*. Éditions « de boeck ».
- Djeumeni-Tchamabe, M., (2014). *La recherche SUPERE-RCF Supervision Pédagogique et ressources électroniques au Cameroun : le cas des anglophones*. Dans Colloque FORSE de l'université de Rouen Table ronde plénière.

- DSSEF. (2013). *Document de Stratégie du Secteur de l'Éducation et de la Formation en vue d'améliorer le secteur de l'éducation. Plan sectoriel de l'éducation (2013-2020)*. Gouvernement du Cameroun.
- Evans, D. R. (1981). *La planification de l'éducation non formelle*. UNESCO, Institut international de planification de l'éducation.
- Fortin, A. et al (1988). Histoire de famille et de réseaux. *Revue recherche sociographique*, 29 (2-3), 500-501. <https://id.erudit.org/iderudit/056395ar>
- Foucault, M. (1954). <https://www.carin.info/vocabulaire-des-histoires-de-vie-et-de-la-recherche--9782749265018-page-423.htm>.
- Garel, J.P. (2005). L'inclusion questionnée par l'enseignement de l'éducation physique et sportive. *Reliance*, 16, 84-93.
- Gauthier, B. (2009). Recherche sociale De la problématique à la collecte des données. *Presses de l'Université du Québec*
- Gavard-Perret, M.-L., Gotteland, D., Haon, C. & Jolibert, A. (2008). *Méthodologie de la recherche ; réussir son mémoire ou sa thèse en sciences de gestion*. Pearson Education.
- Glickman, L. (2009). *A history of consumer activism in America*. university of Chicago press.
- Legendre, R. (2005a). *Dictionnaire actuel de l'éducation (3éd)*. Guérin.
- Ludwig von Bertalanffy, (1968). General System Theory. Foundations. *Développement, Applications*, George Braziller.
- Manga Mbongo, G., Tiafack, O. & Ndam, I. (2020). *Décentralisation et développement des services d'eau dans les communes de l'Océan (Sud Cameroun)*. Editions Francophones Universitaires d'Afrique.
- Angers, M. (1992). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Illustrée, centre éducatif et culturel, 1992.
- Mays et Pope (1995, p.43). Qualitative research: reaching the parts other methods cannot reach : an introduction to qualitative methods in health and health services research. *British Medical journal*.
- Mbayo Ngoy, S. (2022). Inspection pédagogique et actions d'encadrement des enseignants dans les écoles secondaires privées du quartier Kamisepe à Lubumbashi. *Revue panafricaine de la jeunesse*, 1(1), janvier-avril 2022 https://apanaefj.org/revue_panafricaine-de-la-jeunesse/
- Mbiatong, J. (2019). Insertion sociale et professionnelle. Dans C. Delory-momberger, *vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (pp. 423-426). Toulouse : ERES.

- McGinn, N. F., Welsh, T. (1999). La décentralisation dans l'éducation : pourquoi, quand, quoi et comment. *Principes de la planification de l'éducation* (64).
- Mintya, R. D. (2018). *La décentralisation et les ODD de l'ONU au Cameroun – Fondements logiques et outils de localisation*. Editions : Aimf.
- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Nda'a, P. (2015). *Recherche et méthodologie en sciences sociales et humaines*. L'Harmattan.
- Ndjonmbog, J. R., (2021). La supervision pédagogique et l'enseignement des langues nationales au cycle primaire au Cameroun. *Revue de la Faculté des Sciences de l'Éducation*, 1(002). Educare.
- Ndoubé, R. A. (2020). Le processus de décentralisation au Cameroun : Avancées, Pesanteurs et Perspectives.
- Negura, L. (2006). L'analyse du contenu dans l'étude des représentations sociales. *Sociologie*, 1-12.
- Nolan, J. and Hoover, L. (2011). *Teacher supervision and evaluation: theory into practice*. Wiley.
- ODD4, (2018). Veiller à ce que tous puissent suivre une éducation de qualité dans des conditions d'équité et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie. *L'agenda 2030 en France*
- Oliva, P.F. & Pawlas, G. (2004). *Supervision for today's school* (7e éd.). Wiley.
- Paillé, P., et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Pôle de Dakar & Banque mondiale, (2003). *Rapport d'Etat du Système Éducatif National Camerounais : éléments de diagnostic pour la politique éducative dans le contexte de l'Éducation Pour Tous (EPT) et du Document de Stratégie pour la Réduction de la Pauvreté (DSRP)*. Texte, 221p.
- Sergiovanni, T.J., & Starratt, R.J. (2007). *Supervision: A redefinition* (8th Ed.) McGraw Hill.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14s (1re éd. 1983).
- SND30. (2020). *Stratégie Nationale de Développement 2020-2030 pour la transformation structurelle et le développement inclusif* ; 243 p., Gouvernement du Cameroun.
- Snow-Gerono, J. (2008). Locating supervision-a reflective framework for negotiating tensions within conceptual and procedural focus for teacher development. *Teaching and teacher education* 24(6), 1502-1515.

- Sullivan, S., and Glanz, J. (2004). *Supervision that improves teaching strategies and techniques* (2nd ed.). Corwin press
- Revel, J. (2002). *Periser par cas. Raisonner à partir des singularités*. Enquête paris.
- Thoenig, JC., (2005). Les dynamiques intermédiaires au cœur de l'action publique. Toulouse.
- Tremblay, R., (1975). Supervision par objectifs. *Revue des sciences de l'éducation*, 1(2-3), 139-167.
- UNESCO CGT. (2015). *Indicateurs thématiques proposés pour le Cadre d'action de l'agenda de l'éducation pour l'après 2015*.
- UNESCO. (1949), (1960), (1972), (1985), (1997), (2009 et 2017), (2022).
- UNESCO. (1986). *Les personnels de supervision pédagogique : nouvelles fonctions et formation*, 1. UNESCO.
- UNESCO, (1990). *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous*. Jomtien, 5-9 mars 1990.
- UNESCO, (1997). *Rapport final. Cinquième conférence internationale sur l'éducation des adultes, Hambourg, Allemagne, 14-18 Juillet 1997*. Secrétariat de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes de l'UNESCO et Institut de l'UNESCO pour l'éducation.
- UNESCO. (2013). Institut de statistique de l'UNESCO-Bureau de statistique de l'Organisation de l'UNESCO et dépositaire de l'ONU de statistiques mondiales et comparables au niveau international sur l'éducation, la science, la technologie, la culture et la communication. CITE 2011. Classification Internationale Type de l'Education.
- UNESCO, (2015a). *Éducation pour tous, 2000-2015 : progrès et enjeux*.
- UNESCO, (2015b). *Éducation 2030 Déclaration d'Incheon et Cadre d'action Vers une éducation inclusive et équitable de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous*.
- Vincens, J. (1981-1986). *L'insertion des diplômés de l'enseignement supérieur*.
- Vincent Dubois. (2009). *L'action publique. Nouveau manuel de science politique*, Cohen (A.), Lacroix (B.), Riutort (Ph.), 311-325. <https://shs.hal.science/halshs-00498038/document&ved>
- Vorms, M. (2013). Qu'est-ce-qu'une théorie scientifique ? In : LAPELTIER, Thomas, histoire et philosophie des sciences.



ANNEXES

Annexe 1 : Autorisation de recherche

Annexe 2 : Guide d'entretien RC1

Annexe 3 : Guide d'entretien RI1

Annexe 4 : Guide d'entretien IC

Annexe 5 : Analyse des verbatims recueillis auprès du répondant 1 relatifs à la décentralisation

Annexe 6 : Analyse des verbatims recueillis auprès du répondant 2 relatifs au CAF « FAVOR »

Annexe 7 : Analyse des verbatims recueillis auprès du répondant 3 relatifs à l'inspecteur pédagogique

Annexe 8 : Analyse des verbatims recueillis auprès du répondant 4 relatifs au CAF « RUTH La Grâce »

Annexe 9 : Analyse des verbatims recueillis auprès du répondant 4 relatifs au CAF « BIEN-ETRE »

Annexe 10 : Analyse des verbatims recueillis auprès du répondant 6 relatifs au CAF « Apprendre pour gagner sa vie »

Annexe 1 : Autorisation de recherche

REPUBLIQUE DU CAMEROUN ***** Paix – Travail – Patrie ***** UNIVERSITE DE YAOUNDE I ***** FACULTE DES SCIENCES DE L'EDUCATION ***** DEPARTEMENT DE CURRICULA ET EVALUATION		REPUBLIC OF CAMEROON ***** Peace – Work – Fatherland ***** UNIVERSITY OF YAOUNDE I ***** FACULTY OF EDUCATION ***** DEPARTMENT OF CURRICULUM AND EVALUATION
---	---	--

Le Doyen
The Dean

N° 032 /24/UYI/FSE/CD

Accord de faire le CAF

Le 05/02/2024

Inspection

Khama Jean Pierre

Professeur d'Ecoles Normales d'Instituteurs

AUTORISATION DE RECHERCHE

Je soussigné, **Professeur BELA Cyrille Bienvenu**, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I, certifie que certifie que l'étudiante **NGA ONANA ATANGANA Marie Sylvie**, Matricule **22W3011**, est inscrite en Master II à la Faculté des Sciences de l'Education, Département : **CURRICULA ET EVALUATION**, Spécialité : **ADMINISTRATION ET INSPECTION**.

L'intéressée doit effectuer son stage en vue de la préparation de son diplôme de Master. Elle travaille sous la direction du **Dr. NDJONMBOG Joseph Roger**. Son sujet est intitulé : « *Dispositif d'alphabétisation fonctionnelle en contexte de décentralisation et insertion socioprofessionnelle des déplacés internes résidents dans la Commune de Yaoundé VI* ».

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.

Fait à Yaoundé, le... **05-FEV-2024**

Pour le Doyen *et P.O.*

NDJONMBOG Joseph Roger

Professeur



Annexe 2 : Guide d'entretien RC1

Je suis l'étudiante Nga Marie Sylvie, faculté des sciences de l'éducation de l'université de Yaoundé 1. Dans le cadre de la rédaction de notre mémoire pour l'obtention du Master dont le thème est : « **Dispositif d'inspection pédagogique en alphabétisation fonctionnelle en contexte de décentralisation et insertion socio-professionnelle des personnes déplacées internes résidentes dans la commune d'arrondissement de Yaoundé 6** », nous vous prions de nous aider en répondant aux questions ci-dessous.

Q1 Avez -vous des personnes déplacées internes dans la CAY 6e ?

Q2 Au nombre de combien pouvez-vous les estimer ?

Q3 Qu'est-ce-qui peut expliquer cette forte présence dans cette commune ?

Q4 Que faites-vous pour venir en aide à ces PDI ?

Q5 Quelles sont vos relations avec les CAF ?

Q6 Quelles sont vos relations avec les IAEB ?

Q7 Connaissez-vous le nombre de CAF de Ydé6 ?

Q8 Faites-vous des descentes dans les CAF ?

Recevez toute notre gratitude

Annexe 3 : Guide d'entretien RI1

Je suis l'étudiante Nga Marie Sylvie, faculté des sciences de l'éducation de l'université de Yaoundé 1. Dans le cadre de la rédaction de notre mémoire pour l'obtention du Master dont le thème est : « **Dispositif d'inspection pédagogique en alphabétisation fonctionnelle en contexte de décentralisation et insertion socio-professionnelle des personnes déplacées internes résidentes dans la commune d'arrondissement de Yaoundé 6** », nous vous prions de nous aider en répondant aux questions ci-dessous.

Q1 Faites-vous des inspections dans les CAF de Yaoundé 6 ?

Q2 À quelle fréquence ?

Q3 Comment se passent les inspections dans ces centres ?

Q4 Après une inspection y a-t-il un feedback aux inspectés ou au promoteur ?

Q5 Y a-t-il un programme national d'alphabétisation au Cameroun ?

Q6 Avez-vous l'impression que ces centres facilitent l'insertion socio-professionnelle des apprenants ?

Q7 Inspectez-vous toutes les activités des CAF ?

Recevez toute notre gratitude

Annexe 4 : Guide d'entretien IC

Je suis l'étudiante Nga Marie Sylvie, faculté des sciences de l'éducation de l'université de Yaoundé 1. Dans le cadre de la rédaction de notre mémoire pour l'obtention du Master dont le thème est : « **Dispositif d'inspection pédagogique en alphabétisation fonctionnelle en contexte de décentralisation et insertion socio-professionnelle des personnes déplacées internes résidentes dans la commune d'arrondissement de Yaoundé 6** », nous vous prions de nous aider en répondant aux questions ci-dessous.

Interview avec le responsable du Centre d'alphabétisation Fonctionnelle « CAF APPRENDRE POUR GAGNER SA VIE »

Q1- Quelles sont vos objectifs en tant que CAF ?

Q- Quelles sont vos offres de formation

Q2- Par rapport à vos formations, disposez-vous des programmes officiels ?

Q3- Avez-vous déjà reçu des inspections pédagogiques ?

Q4- Comment se passent ces inspections ?

Q5-Que pensez-vous de ces inspections (vous aident-elles ou sont-elles adaptées...) ?

Q6- Quels sont vos rapports avec la mairie ?

Q7- Avez-vous déjà reçu un appui ou une aide quelconque de la mairie et\ou du MINEDUB ?

Q8- Faites-vous un suivi post-formation ?

Q9- Avez-vous déjà eu des apprenants qui ont réussi à s'insérer ou trouver un emploi après formation ? si oui combien ?

Q10-Avez-vous déjà reçu des PDIs (personnes déplacées internes) comme apprenants ?

Q11- Quelles difficultés rencontre votre CAF en particulier et les CAF de façon générale dans la commune de Ydé 6 ?

Q12- Que peuvent faire l'État et la commune pour améliorer le fonctionnement des CAF

Recevez toute notre gratitude

Annexe 5 : Analyse des verbatims recueillis auprès du répondant 1 relatifs à la décentralisation

Enquêté : M. TSAFACK	Fonction : chef service des affaires sociales, culturelles, éducatives et sportives de la Commune d'arrondissement de yaoundé6					
Genre : Masculin	Enquêteur : étudiante (nous)					
Lieu de l'entretien : CAY6	Date de l'entretien :					
Heure de début : 10h	Heure de fin : 10h 40					
Questions	Indicateurs	Contenu du discours	Codage	Décision	Fréquence	Résultat
Avez -vous des personnes déplacées internes dans la CAY 6 ^e ?	Nombre	Bien sûr, ils sont nombreux	RC1	Positive		La CAY6 a effectivement des PDIs
Au nombre de combien pouvez-vous les estimer ?	Nombre	Honnêtement, je ne saurai vous donner le nombre exact mais il y a des milliers de PDIs dans cette commune. Si actuellement à Etoug-Ebé on a 10 motos taximen 6 sont des déplacés internes. Nous avons essayé de le faire dans le cadre d'un programme mais lors du recensement, tous les anglophones se disaient déjà déplacés internes.		Négative		En effet, il y'a des PDIs dans la CAY6 mais qu'on n'a pas pu dénombrer jusque-là non pas par manque de volonté, mais pour risque de confusion
Qu'est-ce-qui peut expliquer cette forte présence dans cette commune ?	Raisons de la présence	La forte présence de la population anglophone dans Yaoundé 6 est surtout le fait que la majorité des agences de voyages en provenance du Sud-Ouest et Nord-Ouest se trouvent dans Yaoundé 6.		Positive		La présence des déplacés internes du NOSO se justifie par la présence des agences de voyage en provenance de ces destinations. Les immigrants n'ayant pas toujours de famille d'accueil cherchent un abri non loin de leur zone de chute et plus tard, accueillent les autres frères qui sont dans la même situation
Que faites-vous pour venir en aide à ces PDIs ?	Action posée	On reçoit des demandes puis nous procédons aux enquêtes sociales. Il existe à la mairie un Comité communal d'aide et de secours		Positive		La CAY6 vient effectivement en aide aux personnes vulnérables au cas par cas. Elle procède aux enquêtes sociales puis juge de l'orientation. Ceux en âge scolaire

		(CCAS) qui s'occupe de ce volet. Pour ce qui est des enfants nous les envoyons dans les orphelinats ; nous envoyons d'autres à l'école, au lycée d'Etoug-Ebé par exemple ils sont nombreux. Il y a aussi le programme des filets sociaux mis en place par l'État pour venir en aide aux personnes vulnérables. Par ailleurs, il faut comprendre que la commune ne dispose pas toujours de moyens financiers pour subvenir à toutes les sollicitations. Nous procédons au « faire faire » c'est-à-dire face à une main tendue nous pouvons faire appel en fonction des cas à nos partenaires. Puis la décentralisation telle qu'on le voudrait n'est pas encore appliquée sur tous les aspects.				sont orientés vers des écoles, les enfants dans les orphelinats. Ils aident aussi à travers des programmes.
Quelles sont vos relations avec les CAF ?	Collaboration	Nous collaborons avec ceux qui nous sollicitent. Toutefois, tous doivent se déclarer à la commune, de même qu'ils doivent déposer des rapports d'activités chaque trimestre. Malheureusement ils ne sont pas très visibles à notre niveau. Lorsque nous convoquons des réunions ce sont les mêmes qui viennent un ou deux CAF au trop.		Positive		Les CAF doivent rendre compte de leurs activités à la mairie mais malheureusement ne le font pas de manière systématique et régulière.
Connaissez-vous le nombre de CAF de Ydé6 ?	Nombre	Ils sont entre 6 et 10. Nous sommes censés avoir les dossiers de tous mais nous avons perdu		Positive		La commune ne connaît pas le nombre de CAF de sa localité.

		beaucoup d'archives dans l'incendie de nos locaux de Biyem-assi Acacias. Nous sommes en train de reconstituer nos archives.				
Faites-vous des descentes dans les CAF ?	Visite	Quelque fois mais la plupart du temps nous trouvions les centres fermés				Le personnel de la mairie est censé faire des visites dans les CAF pour vérifier par exemple que les activités déclarées sur papier sont celles qui sont effectivement faites. Ces visites ne se font presque pas.
Collaborez-vous avec l'IAEB	Collaboration	Oui. Nous avons des réunions de coordination avec les responsables des institutions locales. Chaque responsable partage les difficultés qu'il rencontre dans son domaine, les constats...				il y a effectivement une collaboration administrative avec la commune.

Annexe 6 : Analyse des verbatims recueillis auprès du répondant 2 relatifs au CAF « FAVOR »

		Fonction : promotrice CAF « FAVOR »				
Genre : féminin		Enquêteur : étudiante (nous)				
Lieu de l'entretien : CAF Favor à Tam-tam		Date de l'entretien :				
Heure de début :		Heure de fin :				
Questions	Indicateurs	Contenu du discours	Codage	Décision	Fréquence	Résultat
Quelles sont vos offres de formation ?	Types de formation	Alphabétisation, formations en TIC, couture, AGR (Activité Génératrice de Revenus)	IC1	Positive		Le CAF « Favor » forme en lecture, écriture et calcul ; TIC, couture, fabrication du savon eau de javel, détergent, teinture.
Par rapport à vos formations, disposez-vous d'un programme officiel ?	Manuel au programme	En ce qui concerne l'alphabétisation fonctionnelle, il n'existe pas un programme harmonisé propre aux CAF. Nous utilisons le curriculum de l'enseignement primaire francophone camerounais. En fonction du niveau des apprenants niveau 1,2,3.		Positive		Il n'existe pas de programme spécifique au CAF
Est-ce que cela vous pose un problème ?	Absence de manuel au programme	Oui. L'idéal serait d'avoir un programme adapté aux CAF compte tenu de ses réalités qui diffèrent du système formel. Le MINEDUB ne prend pas les CAF au sérieux		Positive		Les CAF utilisent les mêmes curricula que l'enseignement primaire et la même approche. Pourtant en fonction du type d'apprenants on devrait adapter les programmes.
Avez-vous déjà reçu des inspecteurs pédagogiques ?	Effectivité des inspections	Oui. Depuis la création nous avons reçu les animateurs pédagogiques régionaux une fois, les inspecteurs d'arrondissement passent deux à une fois par an. Cette année 2024-2025 par exemple ils ne sont pas passés. Il est vrai qu'elles nous avaient appelés une fois pour le faire nous n'étions vraiment pas disponibles. C'était en Octobre		Positive		Ce centre bénéficie effectivement des inspections mais irrégulièrement. Ceci pas toujours à cause des animateurs pédagogiques en charge mais surtout en fonction de la disponibilité du promoteur.

Comment se passent ces inspections ?		En effet, de façon générale, la première inspection se fait à la rentrée et l'autre au deuxième trimestre. Ça se passe bien, dans un bon climat car ils nous annoncent leur arrivée quelques jours à l'avance. Lors de l'inspection proprement dite, nous nous rendons disponibles, répondons aux questions, présentons les documents demandés, s'il y'a des observations nous essayons dans la mesure du possible d'améliorer les méthodes de travail. Nous assistons souvent aussi aux journées pédagogiques.		.		Le CAF « Favor » est généralement inspecté 1 à 2 fois par an dans un climat convivial.
Vous a-t-on déjà inspecté en salle avec les apprenants ?	S.P pendant le cours	Pas toujours car nos apprenants ne sont pas réguliers, aussi on s'adapte à leurs horaires en plus de ne pas être nombreux. Les inspecteurs s'attardent sur l'environnement, le profil des formateurs		Positive		En effet, la supervision pédagogique se fait avant, pendant et après la phase d'apprentissage afin d'observer comment le formateur s'y prend. Ces résultats nous montrent que la S.P dans ce centre ne se fait pas toujours pendant le cours.
Quels sont vos rapports avec la mairie ?	Collaboration	Nous déposons des rapports d'activités chaque trimestre à la commune et à l'inspection d'arrondissement. Nous sommes souvent aussi conviés aux réunions à la mairie.				Le CAF Favor dépose ses rapports d'activités trimestriellement à la commune et collecte également pour les autres centres car il est le point focal des CAF de Ydé 6.
Avez-vous déjà formé des PDI's ? si oui combien ?	Nombre	Non		Positive		Le paradoxe est que malgré la forte présence des PDI's dans la localité, et l'introduction de l'éducation en situation d'urgence le CAF n'a encore accueillis aucun déplacé interne.
Il n'y en a pas dans le quartier ?	Présence des PDIS	Si, mais ils n'ont pas les moyens pour s'offrir ces formations je crois				Les PDI's n'ont généralement pas de moyens pour s'offrir des formations ; d'autres n'ont toujours pas l'information

Annexe 7 : Analyse des verbatims recueillis auprès du répondant 3 relatifs à l'inspecteur pédagogique

Enquêté : Mme ZE		Fonction : animateur pédagogique en charge des CAF de Ydé 6				
Genre : féminin		Enquêteur : étudiante (nous)				
Lieu de l'entretien : IAEB Ydé 6		Date de l'entretien :				
Heure de début :		Heure de fin :				
Questions	Indicateurs	Contenu du discours	Codage	Décision	Fréquence	Résultat
Faites-vous des inspections dans les CAF de Yaoundé 6 ?	Effectivité des inspections	Oui		Positive		Les animateurs pédagogiques de l'IAEB de Ydé6 font effectivement des inspections dans les CAF.
A quelle fréquence ?	Nombre	Deux fois par an. Nous faisons deux types d'inspection à savoir l'inspection conseil et une inspection évaluation. L'inspection conseil se fait en début d'année scolaire où après des observations et sur la base des directives du ministère, du thème de l'année, nous montrons au promoteur comment faire un emploi de temps, comment évaluer, comment procéder pour recruter par exemple, bref nous donnons les grandes orientations. L'inspection systématique ou évaluation se fait en fin de deuxième trimestre (Mars) où il est question de vérifier si toutes les recommandations données lors de l'inspection conseil ont été respectées. Il peut aussi arriver qu'on fasse des descentes inopinées le risque étant de trouver certains centres fermés.			02	Selon A.P les descentes dans les CAF se font 2 fois par an. L'inspection conseil à la rentrée et l'inspection systématique ou évaluation en fin de deuxième trimestre pour un suivi des recommandations
Comment se passe les inspections dans ces centres ?		En effet, il y a toute une préparation avant les descentes sur le terrain, il faut apprêter des documents tels que les fiches d'évaluation, des questionnaires à remplir qui permettront de monter la carte scolaire des CAF... De façon générale, lors des descentes, nous procédons à l'identification du chef de centre, son curriculum vitae, puis prospectons le cadre de travail, l'organisation pédagogique du centre, les documents pédagogiques, l'effectif des alphabétiseurs et des apprenants. Nous évaluons également les performances du promoteur dans différents aspects comme : administrateur ;				Les descentes sur le terrain par les inspecteurs nécessitent une préparation en amont. Il faut apprêter des documents tels que les fiches d'évaluation, des questionnaires à remplir qui permettront de monter la carte scolaire des CAF... De façon générale, lors des descentes, l'on commence par l'identification du chef de centre, son curriculum vitae, puis prospection du cadre de travail, l'organisation pédagogique du centre, les documents pédagogiques, l'effectif des alphabétiseurs et des apprenants. Également l'évaluation des performances du promoteur dans

		alphabétiseur ; gestionnaire ; garant de la lutte contre les pandémies ; social environnement et santé. On fait un barème qui permettra d'attribuer une note au centre.				différents aspects comme : administrateur ; alphabétiseur ; gestionnaire ; garant de la lutte contre les pandémies ; social environnement et santé. On fait un barème qui permettra d'attribuer une note au centre.
Après une inspection y'a-t-il un feedback aux inspectés ou au promoteur ?	Restitution	Bien sûr nous faisons un carrefour pédagogique après chaque supervision avec des observations, bref des échanges allant dans le sens d'améliorer.		Positive		Après chaque SP il y'a une séance de restitution et d'échange hors de la salle entre le supervisé et le superviseur
Y'a-t-il un programme national d'alphabétisation au Cameroun ?	Programme	Non. Les CAF utilisent les curricula de l'enseignement primaire.				Les CAF utilisent les curricula de l'enseignement primaire.
Avez-vous l'impression que ces centres facilitent l'insertion socio-professionnelle des apprenants ?		Oui. Ce sont des établissements privés qui ont obligation de réussite pour se faire un nom, aussi par rapport à la concurrence.				Les superviseurs pensent que les CAF de Ydé 6 facilitent l'insertion par rapport à leur statut d'institution privée en situation de concurrence.
Inspectez-vous toutes les activités des CAF ?		Nous inspectons ce qui relève de nos compétences, maintenant pour ce qui est des AGR par exemple nous leur faisons confiance car n'ayant pas de connaissances suffisantes dans ces activités.				L'inspection se fait juste en alphabétisation et non pour les autres activités

Annexe 8 : Analyse des verbatims recueillis auprès du répondant 4 relatifs au CAF « RUTH La Grâce »

		Fonction : promotrice CAF « RUTH La Grâce »				
Genre : féminin		Enquêteur : étudiante (nous)				
Lieu de l'entretien : CAF RUTH la grâce à Simbock		Date de l'entretien :				
Heure de début :		Heure de fin :				
Questions	Indicateurs	Contenu du discours	Codage	Décision	Fréquence	Résultat
Quelles sont vos offres de formation ?	Types de formation	Alphabétisation, formations en TIC, couture, décoration, AGR (Activité Génératrice de Revenus) Bref nous adaptons nos formations à la demande		Positive		Les CAF « Ruth La Grâce » offre les formations suivantes : Alphabétisation, TIC, couture, décoration, AGR (Activité Génératrice de Revenus) Bref nous adaptons nos formations à la demande
Par rapport à vos formations, disposez-vous d'un programme officiel ?	Manuel(s) au programme	Non. Nous utilisons le curriculum de l'enseignement primaire francophone camerounais. En fonction du niveau des apprenants niveau 1,2,3.		Positive		Pas de manuel au programme propre au CAF
Est-ce que cela vous pose un problème ?	Absence de manuel(s) au programme	Oui. L'idéal serait d'avoir un programme adapté aux CAF compte tenu de ses réalités qui diffèrent du système formel. Le MINEDUB ne gère pas trop les CAF.		Positive		En effet, l'idéal est d'avoir un programme propre au sous-système non formel comme c'est le cas avec le sous-système formel
Avez-vous déjà reçu des inspecteurs pédagogiques ?	Effectivité des inspections	Effectivement les inspecteurs pédagogiques passent parfois. Ils passent souvent une à deux fois par an, mais beaucoup plus à la rentrée pour l'effectivité. Cette année par exemple ils ne sont pas passés peut-être sont-ils allés ailleurs.		Positive		Les inspections se font une à deux fois par an. Cette année par exemple ils ne sont pas passé
Comment se passe ces inspections ?	Déroulement	En effet, de façon générale, la première inspection se fait à la rentrée et l'autre au deuxième trimestre. Ça se passe bien, dans un bon climat car ils nous annoncent leur		.		Elles se font bien, exactement comme au primaire. Ce sont nos réalités qui ramènent parfois les A.P

		arrivée quelques jours à l'avance. Lors de l'inspection proprement dite, nous nous rendons disponibles, répondons aux questions, présentons les documents demandés, s'il y'a des observations nous essayons dans la mesure du possible d'améliorer les méthodes de travail. Nous assistons souvent aussi aux journées pédagogiques. Les inspections sont plus adaptées aux écoles classiques car nous n'avons pas le même type d'apprenants				
Vous a-t-on déjà inspecté en salle avec les apprenants ?	S.P pendant le cours	Oui quand les apprenants ont respecté l'emploi du temps et quand ce n'est pas le cas on fait avec. On se contente de répondre aux questions posées et présenter la paperasse		Positive		Les inspections pédagogiques se font ici avec ou sans les apprenants.
Quels sont vos rapports avec la mairie ?	Collaboration	Depuis la création en 2019 nous sommes déjà partis à la mairie trois fois.		Positive		En 5 ans d'existence la promotrice déclare être déjà partie à la commune d'arrondissement de sa localité juste 3 fois. Or la norme voudrait de se rendre au lieu-dit au moins trois fois par an
Avez-vous déjà formé des PDIs ? si oui combien ?	Nombre	Non. Une année j'avais reçu deux après trois jours de formations sans avoir payé ils n'étaient plus revenus.		Positive		Jusque-là pas de PDIs formées dans ce centre situé à Simbock
Il y en a dans le quartier ?	Présence des PDIS	Si, ici à Simbock ils sont pourtant nombreux mais ils n'ont pas les moyens pour s'offrir ces formations je crois		Positive		La responsable confirme la présence des PDIs dans le quartier
Faites-vous un suivi post-formation ?	Suivi des apprenants	Non		Positive		Aucun suivi post-formation n'est fait
Avez-vous déjà eu des apprenants qui ont trouvé ou	Apprenants insérés	En 2023/2024 nous avons formé une dame de 31 ans autiste qui a eu son CEP ; aussi une dame de 35 ans en secrétariat qui a		Positive		Il y'a eu des apprenants qui sont allés jusqu'au terme de leur formation mais après pas de nouvelles d'eux.

Annexe 9 : Analyse des verbatims recueillis auprès du répondant 4 relatifs au CAF « BIEN-ETRE »

		Fonction : promotrice CAF « BIEN-ETRE »				
Genre : féminin		Enquêteur : étudiante (nous)				
Lieu de l'entretien : CAF « BIEN-ETRE » à Etoug-Ebé		Date de l'entretien :				
Heure de début :		Heure de fin :				
Questions	Indicateurs	Contenu du discours	Codage	Décision	Fréquence	Résultat
Quelles sont vos offres de formation ?	Types de formation	Alphabétisation, formations en TIC, couture, décoration, blanchisserie, aides ménagère, hôtellerie		Positive		Alphabétisation, TIC, couture, décoration, blanchisserie, aides ménagère, hôtellerie...
Par rapport à vos formations, disposez-vous d'un programme officiel ?	Manuel(s) au programme	Non. Nous utilisons le curriculum de l'enseignement primaire francophone camerounais. En fonction du niveau des apprenants niveau 1,2,3.		Positive		Le programme utilisé est le curriculum de l'enseignement primaire francophone camerounais. En fonction du niveau des apprenants niveau 1,2,3.
Est-ce que cela vous pose un problème ?	Absence de manuel(s) au programme	Oui. L'idéal serait d'avoir un programme adapté aux CAF.		Positive		C'est toujours mieux d'avoir un programme propre au CAF
Avez-vous déjà reçu des inspecteurs pédagogiques ?	Effectivité des inspections	Effectivement les inspecteurs pédagogiques passent parfois. Ils passent souvent une à deux fois par an, mais beaucoup plus à la rentrée pour l'effectivité.		Positive		Les inspections sont effectives une à deux fois par an
Comment se passent ces inspections ?		En effet, de façon générale, la première inspection se fait à la rentrée et l'autre au deuxième trimestre. Ça se passe bien, dans un bon climat car ils nous annoncent leur arrivée quelques jours à l'avance. Lors de l'inspection proprement dite, nous nous rendons disponible, répondons aux questions, présentons les documents demandés, s'il y'a des observations nous essayons dans la mesure du possible d'améliorer les méthodes de travail. Nous assistons souvent aussi aux journées pédagogiques. les inspections sont plus adaptées au système formel		.		Les SP de façon générale se passent bien jusque-là, dans un climat convivial malgré le fait que ça se passe comme à l'école primaire. Les A.P annoncent leur arrivée, les documents demandés sont à leur disposition,
Vous a-t-on déjà inspecté en salle avec les apprenants ?	S.P pendant le cours	Oui		Positive		Les inspections se font parfois en présence des apprenants, et parfois pas.
Quels sont vos rapports avec la mairie ?	Collaboration	Nous déposons les rapports d'activité trois fois par an à la mairie		Positive		La promotrice dépose les rapports d'activités trois fois par an à la mairie

Avez-vous déjà formé des PDIs ? si oui combien ?	Nombre	Oui mais ils viennent une ou deux fois puis décrochent. Pourtant ils sont nombreux dans cette zone (Etoug-ébé).		Positive		Aucun déplacé interne n'a encore jusque-là été formé.
Il y en a dans le quartier ?	Présence des PDIS	Ils sont nombreux, c'est leur fief		Positive		On note belle et bien la présence des PDIs dans le quartier Etoug-ébé
Faites-vous un suivi post-formation ?	Suivi des apprenants	Non		Positive		Le suivi post formation de façon formel n'est pas fait mais il arrive d'avoir des nouvelles des anciens apprenants
Avez-vous déjà formé des apprenants jusqu'à terme	Apprenants insérés	Oui nous organisons même des soutenances. Cette année nous avons invité la mairie et les inspecteurs d'arrondissement à la cérémonie de fin de formation mais ils n'ont pas pris part.		Positive		
Avez-vous déjà reçu un appui ou une aide quelconque de la mairie ?	Aide	Rien du tout				Aucun n'appui reçu jusque-là
Quelles difficultés rencontrez-vous ?	Difficultés	L'irrégularité des apprenants faute de moyens financiers ; il y a également le manque d'accompagnement de la part de l'État et même de la mairie. Les CAF ont besoin de subventions ou d'aide pour former et sortir les jeunes de la précarité car la cible des CAF sont des apprenants qui n'ont pas de moyens. Les PDIs dont vous parlez paieront avec quels moyens ? Il faut un appui.				Les difficultés sont encore légion dans ce domaine entre autres il y'a l'irrégularité des apprenants faute de moyens financiers ; il y'a également le manque d'accompagnement de la part de l'État et même de la mairie. Les CAF ont besoin de subventions ou d'aide pour former et sortir les jeunes de la précarité car la cible des CAF sont des apprenants qui n'ont pas de moyens

Année	2019/2020		2020/2021		2021/2022		2022/2023		2023/2024	
Nbre d'apprenants	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F
									11	8
PDIs	00		00		00		00		00	
Fréquence d'inspection	02		02		01		01		01	
Suivi post-formation	Non		Non		Non		Non		Non	

Source : Enquête de terrain

Annexe 10 : Analyse des verbatims recueillis auprès du répondant 6 relatifs au CAF « Apprendre pour gagner sa vie »

		Fonction : promotrice CAF Apprendre pour réussir				
Genre : Masculin		Enquêteur : étudiante (nous)				
Lieu de l'entretien : CAF Apprendre pour réussir		Date de l'entretien :				
Heure de début :		Heure de fin :				
Questions	Indicateurs	Contenu du discours	Codage	Décision	Fréquence	Résultat
Quelles sont vos offres de formation ?	Types de formation	Alphabétisation, formations en TIC, couture.		Positive		Les formations offertes sont : Alphabétisation, formations en TIC, couture.
Par rapport à vos formations, disposez-vous d'un programme officiel ?	Manuel(s) au programme	Non. Nous utilisons le curriculum de l'enseignement primaire francophone camerounais. En fonction du niveau des apprenants niveau 1,2,3.		Positive		Pas de programme
Est-ce que cela vous pose un problème ?	Absence de manuel(s) au programme	Oui. L'idéal serait d'avoir un programme adapté aux CAF		Positive		C'est important d'avoir un programme propre au CAF
Avez-vous déjà reçu des inspecteurs pédagogiques ?	Effectivité des inspections	Effectivement les inspecteurs pédagogiques passent parfois. Ils passent souvent une à deux fois par an, mais beaucoup plus à la rentrée pour l'effectivité.		Positive		Les inspecteurs font des descentes parfois
Comment se passe ces inspections ?		En effet, de façon générale, la première inspection se fait à la rentrée et l'autre au deuxième trimestre. Ça se passe bien, dans un bon climat car ils nous annoncent leur arrivée quelques jours à l'avance. Lors de l'inspection proprement dite, nous nous rendons disponibles, répondons aux questions, présentons les documents demandés, s'il y'a des observations nous essayons dans la mesure du possible d'améliorer les méthodes de travail. Nous assistons souvent aussi aux journées pédagogiques. Les inspections sont plus adaptées au système formel		.		Les SP se déroulent bien dans un climat convivial.
Vous a-t-on déjà inspecté en salle avec les apprenants ?	S.P pendant le cours	Oui.		Positive		L'inspection se fait pendant les leçons
Quels sont vos rapports avec la mairie ?	Collaboration	Nous déposons les rapports d'activité trois fois par an à la mairie		Positive		

Avez-vous déjà formé des PDI's ? si oui combien ?	Nombre	Non		Positive		Pas de PDI's formées
Il y en a dans le quartier ?	Présence des PDI's	Oui		Positive		On note la présence des PDI's
Faites-vous un suivi post-formation ?	Suivi des apprenants	Non		Positive		Pas de suivi post-formation
Avez-vous déjà formé des apprenants jusqu'à terme	Apprenants insérés	Oui		Positive		Les apprenants ont déjà été formés jusqu'à terme.
Avez-vous déjà reçu un appui ou une aide quelconque de la mairie ?	Aide	Rien du tout				Pas d'apport externe comme aide
Quelles difficultés rencontrez-vous ?	Difficultés	L'irrégularité des apprenants faute de moyens financiers ; manque de subvention d'accompagnement de la part de l'État et même de la mairie. Les CAF ont besoin de subventions ou d'aide pour former et sortir les jeunes de la précarité.				Les difficultés sont encore légion dans ce domaine entre autres il y'a l'irrégularité des apprenants faute de moyens financiers ; le manque d'accompagnement de la part de l'État et même de la mairie. Les CAF ont besoin de subventions ou d'aide pour former et sortir les jeunes de la précarité car la cible des CAF sont des personnes vulnérables

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	i
DÉDICACE.....	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES	iv
LISTE DES TABLEAUX.....	vi
RÉSUMÉ.....	vii
ABSTRACT	viii
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
PREMIÈRE PARTIE : PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE ET CADRE THÉORIQUE DE L'ÉTUDE	3
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE D'ÉTUDE	4
1.1. CONTEXTE D'ÉTUDE ET JUSTIFICATION	4
1.1.1. Sur le plan international	4
1.1.2. Sur le plan national.....	7
1.1.3. Sur le plan local.....	9
1.2. JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE.....	9
1.3. PROBLÈME DE RECHERCHE.....	10
1.4. QUESTIONS DE RECHERCHE.....	11
1.4.1. Question principale	12
1.4.2. Questions spécifiques.....	12
1.5. OBJECTIF	12
1.5.1. Objectif général	12
1.5.2. Objectifs spécifiques	12
1.6. INTÉRÊTS DE L'ÉTUDE	12
1.7. DÉLIMITATION DE LA RECHERCHE	13
CHAPITRE 2 : REVUE DE LA LITTÉRATURE ET THÉORIES EXPLICATIVES.....	15
2.1. APPROCHE NOTIONNELLE DE QUELQUES CONCEPTS CLÉS.....	15
2.1.1. La notion de dispositif	15
2.1.2. L'inspection pédagogique	16
2.1.3. Éducation Non Formelle - alphabétisation fonctionnelle	22
2.1.3.1. L'éducation non formelle	22

2.1.3.2. L'alphabétisation fonctionnelle.....	23
2.1.4. La décentralisation	24
2.1.5. L'insertion socio-professionnelle.....	27
2.2. REVUE DE LA LITTÉRATURE	28
2.2.1. L'Éducation Non Formelle (ENF) comme moyen de réduction des disparités en matière d'éducation.....	28
2.2.2. L'insertion socioprofessionnelle un défi pour les personnes déplacées internes au travers de l'alphabétisation et de la formation	29
2.2.3. Un dispositif d'inspection pédagogique efficace pour une insertion réussie.....	31
2.3. LES THÉORIES EXPLICATIVES DE L'ÉTUDE	31
2.3.1. La théorie du capital humain.....	32
2.3.2. La théorie de l'action publique	33
DEUXIÈME PARTIE : MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE ET PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	37
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE D'ÉTUDE	38
3.1. TYPE DE RECHERCHE	38
3.1.1. Approche méthodologique.....	38
3.2. POPULATION D'ÉTUDE.....	39
3.2.1. Localisation et contexte démographique de la Commune d'Arrondissement de Yaoundé 6	40
3.2.2. La population cible	40
3.2.3. La population accessible	41
3.3. TECHNIQUE D'ÉCHANTILLONNAGE ET ÉCHANTILLON DE L'ÉTUDE	41
3.3.1. Technique d'échantillonnage	41
3.3.2. L'échantillon de l'étude	41
3.4. TECHNIQUE DE COLLECTE DES DONNÉES ET JUSTIFICATION	42
3.4.1. Technique de collecte des données	42
3.4.2. Choix de l'instrument de collecte des données.....	43
3.4.2.1. le guide d'entretien.....	44
3.4.2.2. Présentation du guide d'entretien	44
3.4.2.3. Déroulement de l'entretien	46
3.4.2.4. Validité du guide d'entretien	46
3.4.3. Choix des outils de collecte de données	47
3.5. ANALYSE DES DONNÉES	47

3.5.1. Méthode d'analyse de données	47
3.5.2. Technique d'analyse des données	47
3.5.3. Retranscription des données	48
3.5.4. Codage ou codification des données	49
3.5.5. Le traitement des données qualitatives	49
3.6. LES VARIABLES, LEURS INDICATEURS ET MODALITÉS	49
3.6.1. Les variables	49
3.6.2. Les indicateurs et les modalités	50
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION, ANALYSE et INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	54
4.1. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS.....	54
4.1.1. Profils des interviewés	54
4.1.2. Analyse de contenu catégoriel.....	56
4.1.2.1. Synthèse des résultats du responsable de la commune RC1	58
4.1.2.2. Résultats du responsable de l'IAEB RI1	59
4.1.2.3. Résultat des promoteurs des CAF	60
4.2. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	61
CONCLUSION GÉNÉRALE	65
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	68
ANNEXES	72