

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

REPUBLIC OF CAMEROON

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE

HIGHER TEACHER'S TRAINING
COLLEGE

DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE
L'ÉDUCATION



DEPARTMENT OF SCIENCES OF
EDUCATION

SECTION: CONSEILLER
D'ORIENTATION

SECTION: GUIDANCE
COUNSELOR

Représentations Sociales et Pratiques de la
Décentralisation de l'Éducation par les Acteurs
Locaux au niveau des Écoles Primaires : une étude
menée dans la Commune de Mfou

Mémoire rédigé et soutenu publiquement en vue de l'obtention du diplôme de
Conseiller d'Orientation (DiPCO)

Par

NGOGUEM SOUOP Riter Blanche

Licenciée ès Lettres

Option : Linguistique Générale et Appliquée

Sous la direction de

Pierre FONKOUA

Professeur

Chef du département
des Sciences de l'Éducation (ENS de Yaoundé)

Année académique **2015-2016**

À mes parents,
Souop David et Souop Antoinette.

SOMMAIRE

DÉDICACE	1
SOMMAIRE.....	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES ABRÉVIATIONS	iv
LISTE DES FIGURES	vi
LISTE DES TABLEAUX	vii
RÉSUMÉ.....	viii
ABSTRACT	ix
INTRODUCTION GÉNÉRALE	7
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE.....	9
CHAPITRE 2 : INSERTION THÉORIQUE DE L'ÉTUDE	22
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE	50
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS.....	67
CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET IMPLICATIONS PROFES- SIONNELLES.....	89
CONCLUSION GÉNÉRALE	102
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	105
ANNEXE 1 : AUTORISATION DE RECHERCHE.....	108
ANNEXE 2 : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT AUX ENTREVUES INDIVIDUELLES.....	109
ANNEXE 3 : LE GUIDE D'ENTRETIEN	111
ANNEXE 4 : CONTENU DES ENTRETIENS.....	112

REMERCIEMENTS

Ce travail n'aurait pu arriver à son terme sans la contribution de certaines personnes auxquelles nous tenons à exprimer notre profonde gratitude.

Il s'agit principalement du Pr. Pierre FONKOUA, notre directeur et superviseur pour sa patience, disponibilité et sa rigueur scientifique lors de la réalisation de ce travail.

Nos remerciements vont également à l'endroit du Dr. Vandelin MGBWA pour ses observations académiques permanentes sur la problématique de l'étude, et à l'ensemble du personnel enseignant et administratif de l'École Normale Supérieure de Yaoundé principalement ceux du Département des Sciences de l'Éducation.

Nous adressons également un merci à l'ensemble du personnel communal de Mfou et particulièrement à M. le Maire pour son accueil et sa disponibilité qui ont permis de mener à bien la récolte des données dans sa localité.

Nous adressons également des remerciements à l'ensemble de nos camarades de la 55^e promotion de l'École Normale Supérieure de Yaoundé pour les moments passés durant ces deux années de formation.

Merci à nos parents M. SOUOP David et Mme SOUOP Antoinette pour leur amour, l'éducation et le sens des valeurs qu'ils nous ont inculqué qui nous a guidé dans la réalisation de ce travail.

Nos remerciements vont également à l'endroit des familles SIDZE et TAGUNTE pour leur soutien inconditionnel, leur amour et leur confiance qui nous ont donnée la force et le courage d'aller au-delà de nos espérances jusqu'à ce jour.

Merci particulier à Corinne MOGUE pour son amour, sa confiance, et ses encouragements au quotidien et à Sandrine SIDZE pour sa disponibilité légendaire et son grand cœur.

Nos amis méritent ici une part entière de notre reconnaissance notamment NDJENG Jocelyne, NGO NDEBY Mandela, NZOA Astrid, NJOUONWET Jean-Louis, TANGA Natascha, MBOH NDI Henry et tous ceux qui de près ou de loin nous ont toujours soutenu.

À vous tous, merci du fond du cœur pour votre soutien.

LISTE DES ABRÉVIATIONS

AL	:	Autorité Locale
APEE	:	Association des Parents d'Elèves et Enseignants
BAGE	:	Bureau des Affaires Générales
BIT	:	Bureau International du Travail
CETIC	:	Collège d'Enseignement Technique Industriel et Commercial
CMII	:	Cours Moyen IIème année
CNPS	:	Caisse Nationale de Prévoyance Sociale
CTD	:	Collectivité Territoriale Décentralisée
CVUC	:	Communes et Villes Unies du Cameroun
DDEB	:	Délégation Départementale de l'Education de Base
Dir	:	Directeur
DSSE	:	Document de Stratégie sectoriel de l'Education
ENAM	:	École Nationale d'Administration et de Magistrature
ENIEG	:	École Normale des Instituteurs de l'Enseignement Général
ENS	:	École Normale Supérieure
EP	:	École Publique
EPA	:	École Publique d'Application
EPC	:	École Primaire confessionnelle
EPL	:	École Privée Laïque
HGR	:	Hypothèse Générale de Recherche
HSR	:	Hypothèse Spécifique de Recherche
IAEB	:	Inspection d'Arrondissement de l'Education de Base
IMOA-EPT	:	Initiative pour la Mise en Œuvre Accélérée de l'Education Pour Tous
IP	:	Inspecteur Pédagogique
IPEP	:	Instituteur Principal des Enseignements Primaires

MINEDUB	:	Ministère de l'Éducation de Base
MP	:	Maître des Parents
OP	:	Objectif Principal
OS	:	Objectif Spécifique
PE	:	Parent d'Élève
PENI	:	Professeur des Écoles Normales des Instituteurs
PNA	:	Programme National d'Alphabétisation
PPTE	:	Pays Pauvres Très Endettés
QPR	:	Question Principale de Recherche
QS	:	Question Spécifique
RDPC	:	Rassemblement Démocratique du Peuple Camerounais
RESEN	:	Rapport d'État du Système Éducatif National Camerounais
ROCARE	:	Réseau Ouest-Africain de Recherche en Éducation
SAR-SM	:	Section Artisanat Rural – Section Ménagère
SIL	:	Section d'Initiation à la Lecture
SMIC	:	Salaire Minimum Interprofessionnel de Croissance
VD	:	Variable Dépendante
VI	:	Variable Indépendante

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Modèle résolutif pour l'efficacité des écoles primaires au regard des fonctions de la représentation de la décentralisation de l'éducation par les acteurs locaux.....101

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Tableau récapitulatif de la VD et ses indicateurs	45
Tableau 2 : Tableau récapitulatif de la V.I et ses indicateurs.....	46
Tableau 3 : Écoles primaires publiques de l'arrondissement de Mfou	52
Tableau 4 : Écoles Privées Laïques (EPL) de l'arrondissement de Mfou.....	53
Tableau 5 : Écoles Primaires privées Confessionnelles (EPC) de l'arrondissement de Mfou	53
Tableau 6 : Récapitulatif des sujets AL (Autorités Locales).....	57
Tableau 7 : Récapitulatif des acteurs de la chaine pédagogique	58
Tableau 8 : Récapitulatif du nombre d'entretiens réalisés	61
Tableau 9 : Grille d'analyse des données	65
Tableau 10 : Tableau synthétique des analyses.....	86

RÉSUMÉ

La présente étude s'intitule : « Représentations sociales et pratiques de la décentralisation de l'éducation par les acteurs locaux au niveau des écoles primaires : une étude menée dans la commune de Mfou ». Le constat qui conduit à la problématique posée par cette étude est que, malgré la pluralité des textes législatifs qui encadrent la décentralisation au Cameroun, les retombées se font encore attendre dans le secteur de l'éducation, notamment au niveau de l'éducation de base où l'efficacité des écoles primaires en rapport avec ces compétences n'affiche toujours pas un visage reluisant. À cet effet, cette recherche répond à la question suivante : Comment les représentations sociales déterminent-elles l'effectivité de la décentralisation de l'éducation ? Pour mieux appréhender cette question, elle a été déclinée en trois questions spécifiques : La fonction de savoir détermine-t-elle l'effectivité de la décentralisation de l'éducation ? La fonction identitaire détermine-t-elle l'effectivité de la décentralisation de l'éducation ? La fonction d'orientation détermine-t-elle l'effectivité de la décentralisation de l'éducation ? L'objectif visé ici est d'identifier et d'analyser les fonctions des représentations sociales qui déterminent l'effectivité de la décentralisation de l'éducation au niveau des écoles primaires. Pour mener à bien cette étude, la recherche s'est adressée aux acteurs locaux de la municipalité de Mfou, desquels a été retenu un échantillon de huit sujets répartis en deux groupes : deux acteurs politiques et six acteurs de la chaîne pédagogique. Le choix de l'échantillon a été déterminé au préalable par le choix du site de l'étude. Des entretiens individuels de type semi-structuré ont été passés avec chacun des participants. De ces analyses, il ressort que la fonction de savoir, la fonction identitaire et la fonction d'orientation des représentations sociales de la décentralisation de l'éducation par les acteurs locaux déterminent de façon significative son effectivité au niveau des écoles primaires. L'analyse de contenu quant à elle permet de dire que la fonction identitaire marquée par l'autonomisation des acteurs locaux et leur reconnaissance en tant que tel est la boucle pour l'amélioration de l'effectivité de la décentralisation de l'éducation. Entre autres pistes d'amélioration, nous proposons une concertation des acteurs locaux sur les politiques publiques en matière d'éducation, une redéfinition des statuts de chaque acteur dans la chaîne, l'identification des ressources prioritaires à allouer aux écoles et la mise sur pied d'un programme d'évaluation des ressources allouées aux écoles.

Mots-clés : Décentralisation de l'éducation, représentations sociales.

ABSTRACT

The present study is entitled: "Social Representations and practices of education decentralization by local actors in primary schools: a study conducted in the municipality of Mfou". The finding that led to the issues raised in this study is that, despite the multiplicity of laws that govern decentralization in Cameroon, benefits are still to be noticed in the education sector, particularly at the basic education where the effectiveness of primary schools in relation to these skills still do not see a shiny face. To this end, the present research answers the question: How do social representations of local actors determine the effectiveness of decentralization of education in primary schools? To better understand this question, it has been broken down into three specific questions: does the knowledge function determine the effectiveness of decentralization of education in primary schools? Does the identity function determine the effectiveness of decentralization of education in primary schools? Does the guidance function determine the effectiveness of decentralization of education in primary schools? The goal here is to identify and analyze the social representations functions that determine the effectiveness of decentralization of education in primary schools.

To carry out this study, the research addressed local actors of the municipality of Mfou, based on a sample of eight subjects divided into two groups: two political actors and six actors in the educational chain. The choice of the sample was pre-determined by the choice of the study site. Individual interviews, more specifically semi-structured interviews, have been carried out with each of the participants. From these analyzes, it appears that the knowledge function, the identity function and the guidance function of social representations of the decentralization of education by local actors significantly determine the level of efficiency of primary schools. Content analysis in turn, helps to understand that the identity function marked by empowering local actors and their recognition as such is the key to improve the effectiveness of decentralization of education. Among other possible improvements, we propose a consultation of local stakeholders on public policy in education, redefining the statutes of each player in the chain, identifying priority to allocate resources to schools and the establishment a resource assessment program allocated to schools.

Keywords: Decentralization of education, social representations.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Après avoir connu une histoire postindépendance marquée par la continuation d'une logique coloniale qui confinait l'idéal de décentralisation à sa simple dimension incantatoire, c'est à travers l'adoption de la Constitution du 18 janvier 1996 que l'État camerounais s'est résolument inscrit dans une dynamique de décentralisation. Le Cameroun s'arrimait ainsi à une mouvance mondiale qui a emmené la plupart des pays à poser des gestes en faveur d'une plus grande démocratie. La décentralisation a été instituée dans divers secteurs de la vie publique visant l'autonomisation des collectivités locales dans la gestion de leurs affaires avec un transfert de compétences et des ressources y afférentes. La décentralisation dans le secteur de l'éducation au Cameroun donne une place de choix aux collectivités pour qu'elles contribuent à l'efficacité du système éducatif en général et de l'éducation de base en particulier. Pour ce qui est de l'éducation de base, la loi N° 2004/018 du 22 juillet 2004 précise les compétences transférées aux communes en matière d'éducation dans les écoles primaires. Malgré la mise en application des compétences transférées, l'efficacité des écoles primaires reste relativement faible. Cet état des choses fait naître des interrogations lorsqu'on sait que dans les autres secteurs de la vie publique la décentralisation a connu de nettes améliorations malgré les difficultés d'ordre politico-économiques qui sont inhérentes au contexte camerounais.

De ce constat est né un questionnement sur le lien entre la décentralisation de l'éducation et l'efficacité des écoles primaires dans les Collectivités Territoriales Décentralisées (CTD). Bien que la décentralisation connaisse une évolution dans l'atteinte de ses objectifs, Fozing et al. (2012) relèvent que son appropriation par les acteurs locaux est encore à améliorer pour une meilleure effectivité car elle serait entachée par les représentations sociales des acteurs locaux. Dans ce cas, la décentralisation n'est plus vue comme simple politique publique, mais comme une pratique sociale, une innovation qui évoluerait en fonction du type de société dans laquelle elle est pratiquée et de la vision que les acteurs locaux ont d'elle pour une meilleure adaptation. La décentralisation comme pratique sociale peut alors être source d'élaboration de représentations chez les acteurs locaux qui impacteraient sur sa pratique. Il ressort de cette problématique trois éléments clés que sont : la décentralisation de l'éducation, les représentations sociales et l'efficacité, d'où le choix du thème intitulé : « Représentations sociales et pratiques de la décentralisation de l'éducation par les acteurs locaux au niveau des écoles primaires : une étude menée dans la commune de Mfou ». Le problème que pose donc cette étude est celui

de l'effectivité de la décentralisation de l'éducation au niveau des écoles primaires. Ce mémoire tentera alors de répondre à la question suivante : Comment les représentations sociales déterminent-elles l'effectivité de la décentralisation de l'éducation ?

L'objectif visé par cette étude est d'identifier et d'analyser les fonctions des représentations sociales qui déterminent l'effectivité de la décentralisation de l'éducation au niveau des écoles primaires. Abric (1994) identifie différentes fonctions que jouent les représentations sociales dans la vie du groupe ou de l'individu au rang desquelles : la fonction de savoir, la fonction identitaire et la fonction d'orientation. Cette approche est-elle vérifiable en ce qui concerne la pratique de la décentralisation de l'éducation ? Les représentations sociales ont des fonctions qui déterminent la conduite de l'individu ou du groupe vis-à-vis d'un objet social avec lequel il entretient une relation selon Abric. Ainsi, l'hypothèse de recherche qui guide cette étude est la suivante : Les représentations sociales déterminent de façon significative l'effectivité de la décentralisation de l'éducation au niveau des écoles primaires

Pour ce faire, le travail a été organisé en cinq chapitres. Le premier chapitre présente le contexte et la justification de l'étude, la formulation du problème, des questions et des objectifs de la recherche, et la présentation des intérêts et des délimitations de l'étude. Le deuxième chapitre s'atèle à l'élaboration de la grille de lecture théorique de l'étude qui est fondée sur la définition des concepts clés que sont les représentations sociales, la décentralisation de l'éducation et l'efficacité ; ensuite à la présentation des principaux travaux de recherche effectués dans le domaine d'étude et du cadre théorique de référence et enfin la formulation des hypothèses. Le troisième chapitre explique la méthodologie utilisée afin de répondre aux questions et hypothèses retenues dans le cadre de ce travail. Le quatrième chapitre fait objet de la présentation des sujets de l'étude et l'analyse thématique des résultats obtenus suivant une approche qualitative. Le cinquième chapitre est constitué quant à lui du rappel des données théoriques et empiriques sur lesquelles se fonde l'interprétation des résultats, et enfin des implications théoriques et professionnelles des résultats de l'étude.

CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE

Il s'agit dans ce chapitre de définir et justifier le contexte de l'étude, formuler le problème de recherche, déterminer les objectifs et les intérêts de l'analyse et enfin de délimiter empiriquement et théoriquement le domaine de recherche dans lequel s'inscrit ce travail.

1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE

Le secteur de l'éducation au Cameroun est réparti d'aucuns disent « éparpillé » ou « émietté » entre plusieurs départements ministériels. Le Ministère de l'Éducation de Base : pour la maternelle, le primaire, le post primaire et le secondaire ; le Ministère des Enseignements Secondaires ; le Ministère de l'Emploi de la Formation Professionnelle qui assure désormais la tutelle des SAR-SM rebaptisées Centre des Arts et des Métiers ; le Ministère de la Jeunesse qui a lancé, en 2005, le Programme National d'Alphabétisation (PNA) à l'attention des populations extra scolaires ; enfin, le Ministère de l'Enseignement Supérieur. L'éducation a une fonction sociale irremplaçable (Kamtche, 2010). L'éducation est un droit fondamental de la personne consacré par les instruments internationaux ratifiés par le Cameroun qui précise à l'article 26 de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme que :

Toute personne a droit à l'éducation ; l'éducation doit être gratuite, au moins pour ce qui concerne l'enseignement élémentaire (...). L'éducation doit viser le plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales.

Le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels en son article 13 écrit : « l'éducation doit mettre toute personne en mesure de jouer un rôle utile dans une société libre, favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations ». L'article 17 de la Charte Africaine des Droits de l'Homme et des Peuples note de façon lapidaire : « Toute personne a droit l'éducation ». L'éducation est aussi le moyen de transmission de la culture, des normes et des valeurs d'une génération à l'autre. En outre, l'éducation est un moyen incontournable de l'innovation scientifique et technique. Enfin, c'est l'outil par excellence de construction de la citoyenneté et l'école est considérée comme un « appareil idéologique d'État », le moyen d'inculquer le respect de la loi et de l'ordre selon des choix politiques.

Il est généralement admis que l'éducation est une mission régalienne de l'État et un droit fondamental du citoyen. C'est donc à l'État qu'incombent la définition et l'implémentation de la politique en matière d'éducation à travers les orientations générales et les objectifs des programmes nationaux d'enseignement et de formation, la détermination des conditions de création, d'ouverture et de fonctionnement des établissements privés et publics et l'élaboration et la mise à jour de la carte scolaire.

Après l'atteinte du point d'achèvement de l'initiative Pays Pauvre Très Endetté (PPTE), le Cameroun a engagé au deuxième semestre 2006, l'Initiative pour la Mise en Œuvre Accélérée de l'Éducation Pour Tous (IMOA-EPT), dite Initiative Fast-Track. Cette Initiative fait suite aux résolutions prises par différents gouvernements et organisations internationales lors du Forum Mondial sur l'Éducation tenu à Dakar en 2000 d'atteindre partout une scolarisation universelle au niveau de l'Enseignement Primaire à l'an 2015. L'admission du Cameroun s'est effectuée sur la base d'un Document de Stratégie Sectorielle, qui à partir des données du Rapport d'État du Système Éducatif National Camerounais (RESEN), identifie les axes prioritaires et définit les actions prioritaires pour atteindre l'objectif. Il est envisagé à partir de 2015 la deuxième phase de l'Initiative Fast-Track pour le secondaire.

Dans une synergie de vision politique avec la révision constitutionnelle du 18 janvier 1996, le Cameroun est devenu un État unitaire décentralisé qui reconnaît en son sein les régions et les communes en tant que Collectivités Territoriales Décentralisées (cf. article 55 alinéa 01). Ladite loi rappelle le principe de la décentralisation en matière d'éducation en précisant les missions des CTD qui sont de promouvoir le développement économique, social, sanitaire, éducatif, culturel et sportif à l'échelle locale. Selon Gruber (1986, p.26), la décentralisation est un système ou une technique d'organisation et de gestion administrative qui consiste à remettre des pouvoirs de décision à des organes autres que les agents du pouvoir central et non soumis, par conséquent, au devoir d'obéissance hiérarchique vis-à-vis de l'administration de l'État. Le concept de décentralisation fait ainsi référence à un processus d'aménagement qui consiste à transférer aux collectivités locales certaines compétences et des ressources correspondantes dans tous les secteurs de la vie publique. Ce transfert du pouvoir central vers les instances locales à l'effet de dynamiser le développement des potentialités implique multiples acteurs avec des répercussions positives à moyen et à long terme.

C'est à juste titre que trois lois ont été promulguées le 22 juillet 2004 à l'effet d'accélérer le processus de mise en œuvre de la décentralisation dans les différents secteurs de la vie publique. La première, la loi N° 2004/017 du 22 juillet 2004 portant orientation de la décentralisation au Cameroun rappelle les principes constitutionnels en matière d'éducation. Les dispositions de l'alinéa 1 de l'article 2 de cette loi précisent que « La décentralisation constitue l'axe fondamental de promotion du développement, de la démocratie et de la bonne gouvernance au niveau local ». L'alinéa 1 de l'article 15 de la même loi définit l'objectif du transfert des compétences en ces termes : « L'État transfère aux Collectivités territoriales, dans les conditions fixées par la loi, des compétences dans les matières nécessaires à leur développement économique, social, sanitaire, éducatif, culturel et sportif ».

La loi N° 2004/018 du 22 juillet 2004 quant à elle fixait les règles applicables aux communes détermine les compétences transférées aux communes en matière d'éducation. Le titre II du chapitre 3 précise en son article 20 les compétences transférées en matière d'éducation qui s'articulent autour de trois points : l'éducation (a), l'alphabétisation (b) et enfin la formation technique et professionnelle (c). Les compétences attribuées au sous-secteur de l'éducation (a) se déclinent comme suit :

- La création, conformément à la carte scolaire, la gestion, l'équipement, l'entretien et la maintenance des écoles maternelles et primaires et des établissements préscolaires de la commune ;
- Le recrutement et la prise en charge du personnel d'appoint desdites écoles ;
- La participation à l'acquisition des matériels et fournitures scolaires ;
- La participation à la gestion et à l'administration des lycées et collèges de l'État et de la région par le biais des structures de dialogue et de concertation.

Les prérogatives de ce texte démontrent de la responsabilité des communes dans la gestion et la réussite dans les écoles primaires maternelles et préscolaires. Les règles applicables aux régions en matière d'éducation sont précisées dans la loi N° 2004/019 du 22 juillet 2004. Elle prévoit en son article 22 le soutien à l'action des communes en matière d'enseignement maternel et primaire.

L'esprit de la loi constitutionnelle N° 98 du 14 avril 1998 d'orientation de l'Éducation au Cameroun rappelle le rôle des CTD dans la gestion de l'éducation en rapport avec la politique de décentralisation. Ceci se traduit par les termes de l'article 13 alinéa 1 qui précise que : « l'État assure l'élaboration et la mise en œuvre de la politique de

l'éducation à laquelle concourent les collectivités territoriales décentralisées, les familles ainsi que les institutions publiques et privées ». L'article 33 de la même loi indique que :

Les membres de la communauté éducative sont associés, par l'intermédiaire de leurs représentants, aux instances de concertation et de gestion instituées au niveau des établissements d'enseignement, ainsi qu'à l'échelon de concertation des Collectivités Territoriales Décentralisées ou de structures nationales de l'éducation.

Toujours dans le sens de préciser les responsabilités des CTD dans la création et la gestion des écoles, le décret N° 2001/041 du 19 février 2001 portant organisation des établissements scolaires publics précise en son article 46, alinéa 02 que les ressources financières des établissements scolaires publics sont des deniers publics et comprennent entre autres les contributions statutaires obligatoires des CTD. Conformément à l'article 02 du décret n° 2010/024/PM du 26 février 2010 qui fixe les modalités d'exercice de certaines compétences transférées par l'État aux communes en matière de l'éducation de base, les communes exercent les compétences y afférentes sans préjudice des responsabilités et prérogative ci-après reconnues à l'État :

- La définition et la mise en œuvre de la politique nationale en matière d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire ;
- L'adoption des objectifs et orientations générales des programmes nationaux d'enseignement et de formation ;
- La détermination des conditions de création, d'ouverture et de fonctionnement des établissements publics et privés ainsi que du contrôle desdits établissements.

Les lois, arrêtés, et décrets qui viennent d'être cités permettent de comprendre qu'effectivement la décentralisation de l'éducation au Cameroun est encadrée par des textes juridiques appropriés. Alors on s'attendrait à avoir des retombées plus que positives à tous les niveaux du système éducatif, et que les compétences transférées en matière d'éducation dans les CTD puissent permettre de palier aux manquements du système éducatif.

Cependant, les statistiques que présente le Document de Stratégie Sectoriel de l'Education (DSSE) montrent que le système éducatif camerounais présente encore de nombreuses lacunes au niveau des compétences qui ont été transférées aux collectivités. En ce qui concerne l'efficacité du système éducatif, les statistiques montrent que le coefficient global d'efficacité interne de l'ensemble du système éducatif est de 71,4 %, soit 63% dans

le primaire, 85% pour le premier cycle du secondaire, 59% pour le deuxième cycle et enfin 70% au supérieur. Sur le plan externe, l'école ne permettrait pas aux élèves issus du système de s'intégrer dans le marché de l'emploi. Bien plus, la qualité des services offerts par le système est remise en cause du fait des conditions d'encadrement ; de la disponibilité des manuels et autres matériels didactiques ; des conditions de travail des enseignants pour ne citer que ceux-ci. Pour ce qui est de l'enseignement primaire, de nombreuses incommodités sont relevées à l'instar de l'absence d'électricité dans les écoles publiques en particulier : 3 écoles sur 10 dans le privé en disposent contre 1/10 dans le public. Il en est de même pour les salles de classes, les clôtures, les latrines, bibliothèques etc. Malgré les dispositions légales de l'État à assurer la disponibilité du paquet minimum, des résultats mitigés sont observés avec l'arrivée très souvent tardive du matériel et un déficit au niveau de la qualité et la quantité dans les écoles primaires.

Pour le confirmer, Nanga (2013) lors d'une évaluation du processus de décentralisation au niveau de l'éducation de base pense que la décentralisation de l'éducation n'a pas encore été amorcée. Les pratiques sur le terrain parlent d'elles-mêmes. Dans les communes du Cameroun en l'occurrence celle de Mfou, il est commun de voir des établissements qui sont construits dans des zones à faible taux d'habitation. Lors d'une conversation avec une institutrice, elle fait comprendre qu'elle ne voit pas ce que les communes font pour les écoles primaires si ce ne sont les quelques boîtes de craies et cahiers de préparation qu'ils envoient généralement. Par contre, dans les autres secteurs de la vie publique les actions de la commune sont appréciables à travers les constructions des routes, l'aménagement des villages en point d'eau, l'entretien de la ville pour ne citer que celles-ci. D'ailleurs, le rapport du diagnostic institutionnel communal de Mfou présente comme source d'échec à l'atteinte des objectifs un personnel pléthorique qui se perd dans la connaissance de ses missions au sein de la mairie. La problématique de la qualification du personnel communal pour l'exercice et l'appropriation des compétences transférées aux collectivités a été mentionnée comme facteur de non effectivité de la décentralisation au Cameroun.

Or, la décentralisation dans les autres secteurs de la vie publique au Cameroun a connu des évolutions considérables au-delà des limites que les uns et les autres trouvent à la politique. Le Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Education (ROCARE), à l'effet de mesurer le niveau d'effectivité de la décentralisation dans les services d'eau, de santé et d'éducation en Afrique, a mis sur pied une étude transnationale dans six pays d'Afrique de l'Ouest et du Centre dont le Burkina Faso, le Cameroun, le Ghana, Mali, le

Niger et le Sénégal. Au Cameroun, l'étude a été menée dans six régions : l'Adamaoua, le Centre, le Littoral, le Nord-Ouest, le Sud-Ouest et l'Ouest. Dans cet article, Fozing et al. (2012) se posent des questions sur l'appropriation par les élus locaux de leurs nouvelles responsabilités et sur la volonté de l'État de se défaire de son autorité sur les CTD. À partir d'une recherche documentaire, des entretiens auprès des personnes ressources (maires et leurs adjoints, responsables des services d'eau, de santé et de l'éducation, les Sous-Préfets), des focus group (avec les leaders communautaires, les bénéficiaires des services : élites, jeunes, femmes, personnes âgées), les résultats de cette étude ont abouti aux conclusions suivantes :

Le degré d'effectivité de la décentralisation du point de vue des acteurs locaux est faible avec un taux de connaissance des textes encore très approximatif, soit 43,3%. Vu ainsi, la décentralisation est loin de faire participer la population locale, ce qui remet en cause son effectivité. Au niveau de l'appropriation des compétences transférées, l'autonomie que devrait accorder la décentralisation est loin d'être effective. Les statistiques révèlent que le transfert des compétences est encore très faible, soit 43,8 % dans le secteur de l'eau, 47, 2% dans celui de la santé et 36,7% au niveau de l'éducation. Des disparités plus ou moins sensibles ont été observées au niveau des régions, qui selon les auteurs sont dues aux représentations que certains acteurs locaux ont de la décentralisation qu'ils voient comme une perte de privilèges. C'est ce qui explique les disparités entre les régions de la zone anglo-saxonne et la zone francophone. Le fonctionnement de la commune est jugé comme étant « plutôt en harmonie » à 62% par les répondants de la région du Sud-Ouest ; ce qui est tout à fait contraire dans la région du centre où il est jugé à 25%. Les communes de la zone anglophone, principalement dans le Nord-Ouest seraient plus réceptives à la décentralisation du fait de l'héritage du système colonial « indirect rule » et dans une certaine mesure l'Ouest contrairement aux régions du Centre, et du Littoral. Il se poserait alors un problème relatif à la représentation que les acteurs locaux ont de la décentralisation dans la zone francophone au Cameroun.

Allant dans le même sens, Nanga (2013) dans l'optique de faire le point sur l'état des transferts des compétences depuis 2010 décrit l'expérience du processus de décentralisation en cours telle que vécue par les autorités politiques et administratives qui conduisent le Ministère de l'éducation de base au Cameroun. En décrivant l'expérience des pays anglophones et francophones, il rejoint l'idée de Fozing et al sur une meilleure appropriation de la décentralisation dans les régions du Nord-Ouest et du Sud-ouest qui ont hérité du système colonial anglais contrairement à ce qui se passe dans la région du centre

par exemple. En effet, le modèle anglais est le fruit de la prééminence des libertés locales, car « dans les pays d'influence culturelle anglo-saxonne en général, et en Angleterre notamment, les responsabilités en matière éducative se situent à trois niveaux : celui du gouvernement central, celui des autorités locales, celui des établissements » (Nanga, 2013). Ceci expliquerait la meilleure appropriation de la décentralisation dans la zone anglophone au Cameroun. Le modèle français par contre dont la zone francophone du Cameroun a hérité présente un système fortement centralisé malgré la pertinence des textes visant à renforcer le cadre de la décentralisation.

Au regard de ceci, l'influence de l'héritage colonial, voire culturel pourrait avoir un impact sur la conduite des acteurs locaux vis-à-vis des tâches qui leurs sont dévolues par les textes. Ainsi, les croyances et opinions des acteurs locaux camerounais vis-à-vis de la décentralisation dans la région du centre pourraient être l'origine des insuffisances liées à cette politique. Pour ce qui est du secteur de l'éducation, Fozing (2014) souligne que la décentralisation de l'éducation vise à renforcer l'efficacité de l'éducation pour mieux l'adapter aux besoins locaux, promouvoir la participation en donnant davantage de pouvoirs aux autorités locales, améliorer la prestation des services publics en accordant davantage d'importance à la performance. En l'absence des ressources (humaines, matérielles et financières), nécessaires à l'exécution de ces compétences, comment se comportent les acteurs locaux vis-à-vis de la décentralisation pour renforcer l'efficacité de l'éducation, plus particulièrement dans les écoles primaires et maternelles.

Mc Ginn & Welsch (1999) précisent d'ailleurs que la décentralisation concourt à « délocaliser les responsabilités, à transférer le pouvoir de décision des individus qui sont dans un lieu ou à un niveau donné par rapport aux instances éducatives qui opèrent à un autre niveau ». C'est dire que la décentralisation devrait apporter un plus à la gouvernance éducative pour la rendre plus efficace. Le problème que pose la décentralisation jusqu'ici a été abordé du point de vue de l'insuffisance des ressources transférées pour la réalisation des tâches ; or il ne faut pas perdre de vue que la décentralisation est avant tout une pratique sociale. Alors le problème de l'effectivité de la décentralisation comme l'ont souligné Fozing et al. (2012), pourrait se situer dans les représentations que les différents acteurs locaux ont de cette pratique ; vu la différence observée entre les pratiques dans les régions du centre et celles de la région du Nord et du Sud-ouest : d'où le choix du présent thème. Malgré des textes clairement définis, les représentations que les acteurs locaux ont de la décentralisation suscitent une interrogation sur les effets de ces représentations sur l'exercice des compétences dans un secteur particulier, celui de l'éducation.

La décentralisation est-elle vraiment effective au Cameroun ? Quelles sont les représentations sociales que les acteurs locaux ont de cette pratique ? Quelles sont les responsabilités des collectivités locales dans le déficit du système éducatif ? Quel est l'impact des représentations sociales de la décentralisation sur l'efficacité du système éducatif ? Quelles sont les connaissances des acteurs locaux sur les textes de la décentralisation ? Comment se représentent-ils leurs responsabilités et attributions dans le secteur de l'éducation ? La décentralisation de l'éducation au Cameroun contribue-t-elle effectivement à l'amélioration de l'efficacité du système éducatif ?

1.2. FORMULATION DU PROBLÈME

La loi d'orientation de l'éducation du 04 Avril 1998 en son article 13 alinéa 1 précise le rôle des CTD dans la gestion de l'éducation en ces termes : « l'État assure l'élaboration et la mise en œuvre de la politique de l'éducation à laquelle concourent les collectivités territoriales décentralisées, les familles, ainsi que les institutions publiques et privées ». L'article 33 de la même loi en précise les contours comme suit :

Les membres de la communauté éducative sont associés par l'intermédiaire de leurs représentants aux instances de concertation et de gestion instituées au niveau des établissements d'enseignement, ainsi qu'à l'échelon de concertation des Collectivités Territoriales Décentralisées ou de structure nationales de l'éducation.

Ainsi, dans la logique de la décentralisation qui vise à promouvoir le développement de la démocratie et la bonne gouvernance à l'échelle locale, les missions des CTD dans le secteur de l'éducation sont de promouvoir le développement économique, social, sanitaire, éducatif, culturel et sportif. Ces missions sont reprises dans les termes de la loi N° 2004/018 du 22 juillet 2004 fixant les règles applicables aux communes qui détermine les compétences transférées en matière d'éducation. Ce décret montre à dessein l'implication des CTD dans la réussite du sous-système éducatif de l'enseignement de base.

Cependant, les retombées de la décentralisation dans le secteur de l'éducation restent encore attendues. Le taux d'efficacité des écoles primaires porté à 63% par le DSSE donne matière à s'inquiéter au regard des causes relevées. En effet, cet échec serait entre autres tributaire des conditions d'encadrement qui se manifestent par l'insuffisance des structures d'accueil, l'insuffisance des commodités élémentaires et l'insuffisance des enseignants. Or, il s'avère que les causes d'échec présentées sont du ressort des compétences transférées aux communes dans le cadre de la décentralisation. Parlant du

degré d'effectivité de la décentralisation du point de vue des acteurs locaux, Fonkoua et al.(2014) font état de ce que la décentralisation au Cameroun a été envisagée sans chercher à prendre en compte de façon concomitante les facteurs institutionnels et socioculturels. Le lien susceptible d'être établi entre la décentralisation et l'efficacité des écoles primaires met en lumière celui des représentations de la décentralisation par les acteurs locaux.

Abric (2003a) définit la représentation comme « le produit d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté, et lui attribue une signification spécifique ». Ceci pour dire que chaque individu ou groupe appréhende un fait ou une pratique sociale de façon différente, suivant les réalités, en fonction des normes et valeurs et son comportement dans la société en est conséquent. Les représentations sociales permettent alors de comprendre pourquoi les individus adoptent des pratiques différentes, car elles ne sont pas vides de sens. L'image que les acteurs locaux ont de la décentralisation comme pratique sociale aurait un impact sur l'exercice des compétences à eux transférées, notamment dans le secteur de l'éducation. De ce qui précède, le problème que pose cette étude est celui de l'effectivité de la décentralisation de l'éducation au niveau des écoles primaires

1.3. QUESTIONS DE RECHERCHE

Il s'agit ici d'énoncer les questions dont les réponses conduiront à une compréhension du problème de cette étude.

1.3.1. Question principale de recherche

Comment les représentations sociales déterminent-elles l'effectivité de la décentralisation de l'éducation ?

1.3.2. Questions spécifiques de recherche

Pour mieux appréhender la question principale de recherche, nous l'avons décliné en trois questions spécifiques.

Question spécifique n°1 : la fonction de savoir détermine-t-elle l'effectivité de la décentralisation de l'éducation dans les écoles primaires ?

Question spécifique n°2 : la fonction identitaire détermine-t-elle l'effectivité de la décentralisation de l'éducation dans les écoles primaires ?

Question spécifique n°3 : la fonction d'orientation détermine-t-elle l'effectivité de la décentralisation de l'éducation dans les écoles primaires ?

1.4. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Nous présentons ici la contribution que nous ambitionnons apporter dans la résolution du problème l'efficacité des écoles primaires au regard des représentations sociales de la décentralisation de l'éducation par les acteurs locaux dans les CTD. Ces objectifs se déclinent en un objectif général et des objectifs spécifiques.

1.4.1. Objectif général de recherche

Identifier et analyser les fonctions des représentations sociales qui déterminent l'effectivité de la décentralisation de l'éducation dans les écoles primaires.

1.4.2. Objectifs spécifiques de recherche

Objectif spécifique n°1 : Ressortir les éléments de la fonction de savoir qui déterminent l'effectivité de la décentralisation de l'éducation.

Objectif spécifique n°2 : Identifier les éléments de la fonction identitaire qui déterminent l'effectivité de la décentralisation de l'éducation.

Objectif spécifique n°3 : Analyser les éléments de la fonction d'orientation qui déterminent l'effectivité de la décentralisation de l'éducation.

1.5. INTÉRÊTS DE L'ÉTUDE

1.5.1. Intérêt scientifique

Sur le plan scientifique, cette étude permet d'éprouver le modèle théorique des fonctions des représentations sociales résumé par Abric (1994) dans le champ de la gouvernance scolaire et des politiques éducatives. L'identification des fonctions des représentations sociales de la décentralisation de l'éducation chez les acteurs locaux, sera l'occasion de proposer des moyens d'amélioration de l'efficacité des écoles au regard la vision que la communauté éducative a des politiques de gestion de proximité. Cette étude permet ainsi d'explorer la problématique de gestion de proximité dans le secteur de l'éducation sous un angle psychosocial contrairement aux études antérieures qui se sont plus intéressés à la disponibilité des ressources.

1.5.2. Intérêt social

Sur le plan social, cette étude pourrait davantage attirer l'attention de la communauté politique et éducative sur l'ampleur que peuvent prendre les représentations sociales de la décentralisation par les acteurs locaux des communes dans l'exercice de leurs attributions en rapport avec le système éducatif. En effet les fonctions de ces représentations pourraient mettre en mal le rendement aussi bien interne qu'externe de l'école entraînant ainsi des déperditions scolaires, des abandons, l'échec des élèves et un mauvais suivi pédagogique.

En outre, cette recherche vise à faire comprendre aux acteurs que la décentralisation de l'éducation est loin d'être un moyen de diminuer leur autorité, d'où la nécessité et l'urgence de changer de comportement et la nature de leurs relations avec les acteurs de la chaîne éducative. Car un système éducatif qui fonctionne bien a une incidence sur le développement économique de la localité, surtout que la ville de Mfou bien qu'étant un chef lieu de département et d'arrondissement peine encore à prendre son envol en dépit de sa proximité avec le chef lieu de la région du Centre qu'est Yaoundé.

1.5.3. Intérêt politique

Cette étude sera d'un intérêt pour les planificateurs des politiques éducatives dans la mesure où les éléments de réponse apportés par cette recherche pourront montrer l'importance de la prise en compte des dispositions psychologiques des acteurs locaux chargés de l'implémentation de la politique de décentralisation de l'éducation pour une plus grande efficacité du système éducatif camerounais.

Plus encore, l'inscription de l'étude dans le champ de la gouvernance scolaire justifie son intérêt sociopolitique. Bouvier (2007) définit d'ailleurs la gouvernance locale comme « un processus permettant aux élus locaux de bien gérer les affaires publiques suivant les dispositions juridiques en vigueur et avec une certaine transparence et visibilité ». L'identification des fonctions des représentations sociales de la décentralisation par les acteurs locaux pourra conduire à un meilleur exercice de la part des autorités administratives et politiques pour un rendement plus efficace du système éducatif.

1.6. DÉLIMITATIONS DE L'ÉTUDE

1.6.1. Délimitation spatio-temporelle

D'un point de vue spatial, l'analyse des représentations de la décentralisation de l'éducation par les acteurs locaux a été conduite dans la commune d'arrondissement de Mfou, chef lieu du département de la Mefou et Afamba dans la région du Centre. Située à 14 km de Yaoundé, 32 km de Mbalmayo et 15 km de Nkolafamba, la municipalité de Mfou couvre une superficie d'environ 830 km² soit 25% de la superficie du département de la Mefou et Afamba. Cette commune qui comprend huit groupements ayant chacun à sa tête un chef de 2nd degré est limitée : au Nord par les arrondissements de Yaoundé IV (dans le Mfoundi) et de Soa (dans la Mefou et Afamba) ; au Sud, par Mbalmayo (dans le Nyong et So'o) et Nkolmetet ; à l'Est par les arrondissements d'Awae et Nkol-Afamba (dans la Mefou et Afamba), et de Dzeng (dans le Nyong et So'o) ; et enfin à l'Ouest par l'arrondissement de Bikok (dans la Mefou et Akono). D'après les chiffres recueillis par la mairie de Mfou, la population est estimée à 42.000 habitants, avec une densité de 50,602 habitants/km².

La population concernée par l'étude est répartie en deux strates : administrative et pédagogique. La strate administrative est composée des responsables de la chaîne politico-administrative à savoir le Maire, ses adjoints et le Sous-Préfet ; la strate pédagogique quant à elle est composée des responsables de la chaîne pédagogique des services de l'éducation de base notamment l'Inspecteur d'arrondissement de l'éducation de base (IAEB), les directeurs d'écoles primaires, les maîtres de ces écoles et les parents d'élèves. Les directeurs sont ceux qui sont en service depuis au moins 03 ans même si ce n'est pas la même école. Les maîtres quant à eux sont les maîtres de parents nouvellement sortis de l'école qui sont supposés être pris en charge par les communes.

D'un point de vue temporel, cette étude s'est déroulée entre 2014 et 2016, période correspondant à nos deux années de formation à l'École Normale Supérieure de Yaoundé. En outre, le sujet qui fait l'objet de ce mémoire reste d'actualité compte tenu du fait que les questions de décentralisation au Cameroun sont toujours en friche, plus encore les questions de décentralisation de l'éducation qui révèlent de beaucoup d'incompréhensions et de méconnaissance chez les chercheurs, les politiques et les acteurs pédagogiques. Il ne serait pas utopique d'affirmer que cette étude qui porte sur les représentations sociales en rapport avec la décentralisation de l'éducation au niveau des écoles primaires est actuelle.

En effet, de nombreux pays et le Cameroun en particulier se sont engagés dans des politiques de décentralisation dans différents secteurs de la vie publique au rang desquels celui de l'éducation afin d'assurer une autonomie locale des populations dans la gestion de l'éducation. Alors ces nouvelles politiques dans le secteur de l'éducation doivent pouvoir renforcer le rendement et l'efficacité du système éducatif. Le sujet de la décentralisation de l'éducation a déjà été abordé par quelques auteurs camerounais parmi lesquels Temkeng(2014), C. Nanga (2013) et Fozing et al.(2012) ; d'autres études étrangères dans des domaines connexes notamment Bouvier (2007), Pelletier (2009). Par ailleurs, la question des représentations sociales a déjà été largement débattue en littérature, dans le cadre de notre étude, nous avons retenu quelques travaux de Mamontoff (2008) et Brousseau (2012).

1.6.2. Délimitation thématique

Sur le plan théorique, le thème porte sur les représentations de la décentralisation par les acteurs locaux et le niveau d'efficacité des écoles primaires dans les CTD. Cette étude s'inscrit dans les champs de la gouvernance scolaire spécifiquement et des politiques éducatives en général. Selon Bouvier (2007), les systèmes éducatifs évoluent en fonction des aménagements institutionnels et juridiques dans un État. Ceci dit, les questions relatives aux politiques publiques en matière d'éducation devraient aujourd'hui s'inscrire dans les politiques de décentralisation, même si comme le dit Pelletier (2009) « on ne sait pas là où elle nous mènera ». L'aspect de la gouvernance éducative s'intéresse davantage à améliorer l'efficacité des systèmes éducatifs. L'efficacité des systèmes éducatifs faisant partie intégrante des objectifs de la politique de décentralisation de l'éducation, elle mérite qu'on l'explore du point de vue des représentations que les acteurs locaux ont de cette pratique. C'est pourquoi l'étude se limitera à analyser trois éléments de fonction des représentations sociales du côté des acteurs locaux susceptible des déterminer l'effectivité de la décentralisation de l'éducation au niveau des pratiques à partir des ressources qui y sont allouées, et de la participation des conseillers municipaux aux conseils d'école. Seules trois des fonctions des représentations sociales seront manipulées à cet effet : la fonction de savoir, la fonction identitaire et la fonction d'orientation.

CHAPITRE 2 : INSERTION THÉORIQUE DE L'ÉTUDE

Après avoir identifié le problème de l'étude en précisant la question fondamentale de recherche de cette étude qui a guidé la réflexion au chapitre précédent, la tâche du présent chapitre revient à élaborer la grille de lecture théorique de l'étude. Il sera alors question dans ce chapitre de : définir les concepts clés de l'étude, recenser les principaux travaux de recherche effectués dans le domaine d'étude, présenter le cadre théorique de référence et enfin formuler les hypothèses de recherche et définir les variables de l'étude.

2.1.DÉFINITIONS DES CONCEPTS

2.1.1. Le concept de représentations sociales

Le concept de « représentation sociale » fut abordé pour la première fois par Durkheim (1898) sous l'appellation « représentations collectives » à travers l'étude des régions et des mythes. Il distingue les représentations collectives des représentations individuelles. Les travaux de Durkheim ont servi de base à l'émergence de la notion de « représentation sociale » qui sera reprise par Moscovici en 1961. Son objectif était de montrer comment une nouvelle théorie scientifique ou politique est diffusée dans une culture donnée, comment elle est transformée au cours de ce processus et comment elle change à son tour la vision que les gens ont d'eux-mêmes et du monde dans lequel ils vivent.

Le concept de « représentation sociale » est un concept transversal et pluridisciplinaire situé à l'interface du psychologique et du social, ce qui rend sa définition complexe. Moscovici (1961) définit la représentation sociale comme :

Un système de valeurs, de notions et de pratiques relatives à des objets, des aspects ou des dimensions du milieu social qui permet non seulement la stabilisation du cadre de vie dans des individus et des groupes, mais qui constitue également un instrument d'orientation de la perception des situations et d'élaboration des réponses.

Autrement dit, la représentation sociale est une forme de connaissance sociale que l'individu ou le groupe se construit de façon plus ou moins consciente pour fixer sa position par rapport à des situations, événements, objets et communications qui les concernent.

D'après Jodelet (1989), la représentation est « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social ». La représentation sociale quant à elle est « un ensemble organisé des connaissances, des croyances, des opinions, des images et des attitudes partagées par un groupe à l'égard d'un objet social donné ». Pour cet auteur, étudier les représentations revient à chercher la relation que l'individu entretient au monde.

Pour Doise (1992), les représentations sociales sont « des principes générateurs de prise de position liées à des insertions spécifiques dans un ensemble de rapports sociaux organisant les processus symboliques intervenant dans ces rapports ».

Abric (1994) de son côté définit la représentation sociale comme « le produit d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique ». Pour lui, les représentations ont une signification et remplissent des fonctions spécifiques dans la vie des individus. Elles sont en d'autres termes « une vision fonctionnelle » qui aux individus de donner un sens à leurs conduites, comprendre la réalité ou encore un « objet » à laquelle ils sont confrontés, de s'y adapter et s'y définir une place.

De ces différentes définitions, il ressort trois éléments fondamentaux à propos de la représentation sociale. Il s'agit du *sujet*, de l'*objet* et de la *connaissance*. Le sujet peut renvoyer à un individu, un groupe (famille, classe, population etc.) ; dans le cadre de ce travail, le sujet est représenté par un groupe, constitué des acteurs locaux de la municipalité de Mfou. Pour l'objet, il peut s'agir d'un événement, d'une loi, d'un individu, d'une idéologie etc. qui est objet de la représentation. L'objet de la représentation dans la présente étude est la décentralisation de l'éducation. La connaissance quant à elle est la représentation en elle-même ; les croyances du sujet par rapport à un objet, ce sont elles qui caractérisent plus tard sa conduite, le sens que l'individu donne à l'objet dans un contexte donné.

2.1.2. Le concept de décentralisation de l'éducation

2.1.2.1. Décentralisation

La loi N° 2004/017 du 22 juillet 2004 d'orientation de la décentralisation du Cameroun définit la décentralisation comme un transfert par l'État aux CTD de compétences particulières et de moyens appropriés. La décentralisation constitue ainsi l'axe fondamental de la promotion du développement, de la démocratie et de la bonne gouvernance au niveau local. Pour Moussa (2011), la décentralisation renforcerait

l'imputabilité, la livraison des services, l'accès aux services et la rapide satisfaction des besoins locaux. La décentralisation au sens littéral consiste à transférer certains aspects du pouvoir central vers le niveau local. Cela implique que l'État transfère aux collectivités locales non seulement une partie de son autorité mais également certaines ressources financières et humaines.

2.1.2.2. Décentralisation de l'éducation

Pour Mc Ginn & Welsh (1999), la décentralisation de l'éducation vise à délocaliser les responsabilités, à transférer le pouvoir de décision des individus d'un niveau central vers un niveau local. Ils assignent à la décentralisation de l'éducation trois objectifs principaux classés en motifs : politiques, financiers et d'efficacité.

- Les motifs politiques

La décentralisation de l'éducation augmente la participation au processus décisionnel des groupes qui ont été ou qui prétendent en avoir été exclus dans le passé. Dans ce sens, elle profite au gouvernement central et aux autorités locales. Elle est bénéfique au gouvernement local parce qu'elle le soulage des problèmes de politiques extérieures, des bureaucraties internes et du poids financier (y compris les politiques visant à transférer la formation des revenus vers les autorités locales) et réduit la corruption au niveau national. Les autorités locales quant à elles en bénéficient à travers l'augmentation des crédits en éducation dont peut disposer le gouvernement local et la capacité de réaction du gouvernement central face aux exigences du gouvernement local et la redistribution du pouvoir politique, en affaiblissant les acteurs placés au centre au profit de ceux qui sont en dehors du centre.

- Les motifs financiers

Il s'agit de diversifier les sources de financements et augmenter les crédits accordés à l'éducation. Il s'agira entre autres d'augmenter la part du budget local consacré à l'éducation ; de déplacer les sources de financement d'un groupe social à l'autre (autrement qu'au sein d'un gouvernement).

- Les motifs d'efficacité

Ils peuvent s'observer à deux niveaux : l'amélioration de l'éducation en tant que telle et l'amélioration du fonctionnement du système éducatif. Le premier niveau se

manifeste à travers une augmentation de la qualité de moyens dans la scolarité, une amélioration de la pertinence des programmes ou en harmonisant leur contenu en fonction des intérêts locaux et de la qualité des moyens ; le développement des innovations dans les programmes et enfin une réduction des inégalités à l'éducation de qualité. Le deuxième niveau quant à lui est marqué par une augmentation de l'efficacité et l'affectation des crédits et de l'exploitation des ressources ; une harmonisation des programmes scolaires avec les exigences des employeurs et enfin d'un développement de l'usage de l'information sur les questions, les programmes ou les innovations.

Au regard de ces objectifs, l'on retient avec Noumon (1999) que la décentralisation de l'éducation a deux formes : elle peut être soit fonctionnelle, soit géographique ou encore territoriale. La décentralisation fonctionnelle renvoie à la répartition entre plusieurs unités administratives, chacune étant responsable d'une ou de plusieurs niveaux ou fonctions de l'éducation. A cet effet, certaines fonctions telles le recrutement du personnel ou le développement du curriculum, peuvent être exercées par différentes entités ayant une autonomie propre. Pour ce qui est de la décentralisation géographique ou territoriale, elle envisage le transfert des responsabilités de financement et de gestion de l'éducation aux régions. Les élus régionaux ont ainsi la responsabilité décisionnelle totale concernant les programmes et activités dans leurs circonscriptions et donc règlement dans le cas de l'éducation, le partage des responsabilités de financement, de gestion de contrôle de l'éducation entre l'État et ces entités régionales. (Oulai, 1997).

Vu ainsi, la décentralisation de l'éducation pourra permettre à l'État central de réduire ses charges financières en augmentant les efforts au niveau local et régional, améliorer le niveau d'efficacité dans le système de gestion et l'utilisation efficace des inputs pédagogiques. Pour être effectif, l'exercice des compétences transférées par les textes de la décentralisation nécessite un appui en termes de ressources matérielles et financières. Toutefois, l'effectivité de la décentralisation peut d'après Gonidec (1983) connaître des problèmes au niveau des responsables d'abord, au niveau de la population elle-même et au niveau des finances locales. En ce qui concerne les responsables locaux, Fozing et al. (2012) postulent que la représentation que les acteurs locaux se font de la décentralisation influence le processus de décentralisation en général.

2.1.2.3. Les paramètres de la décentralisation

La décentralisation, entendue comme transfert des responsabilités, des ressources et des compétences aux Collectivités Territoriales Décentralisées conduit à leur attribuer une autonomie sur les plans politique, administratif, économique et financier.

- L'autonomie administrative

Elle concourt à un transfert de responsabilités et de ressources financières du gouvernement central vers les unités administratives sur le terrain pour assurer la fourniture des services publics. (Litvack, 2004). Cette autonomie donnerait alors la possibilité aux autorités dans les communes de gérer eux-mêmes les services publics à l'exemple de l'éducation.

- L'autonomie financière

Elle concerne une autonomie dans la gestion des finances dont dispose une organisation. A ce titre, Litvack (2004) affirme :

Pour que les administrations locales et les organisations privées puissent exercer de manière efficace les fonctions administratives décentralisées, elles doivent disposer de revenus d'un niveau adéquat provenant soit des ressources locales, soit d'un transfert du gouvernement central. De même qu'elles doivent avoir le pouvoir de décision concernant les dépenses.

Pour parler de décentralisation, il faudrait qu'il y ait autonomisation effective au niveau administratif et financier des acteurs locaux quant aux compétences qui leurs sont transférées dans le secteur de l'éducation.

2.1.3. Le concept d'efficacité

L'efficacité est souvent confondue à l'efficience, car les deux concepts se situent traditionnellement à un niveau plus global, plus macroscopique. Dans le domaine de l'éducation, elles s'intéressent principalement aux systèmes ou aux sous-systèmes éducatifs. L'efficacité s'intéresse par exemple à des questions relatives au taux des diplômés, au taux d'abandon, au taux de redoublement, etc. Pour l'efficience, les questions traitées (la formation des diplômés par exemple) tiennent compte des ressources mobilisées. L'efficacité et l'efficience ne tiennent pas compte des caractéristiques personnelles des individus ou des groupes d'individus.

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

Le modèle d'analyse de l'efficacité de Kirschling (cité par De Ketele, 1989) intègre les « dépenses réelles » dans le rendement. *Stricto sensu* et contrairement au rendement, l'efficacité ne devrait pas s'intéresser aux ressources mobilisées. D'après Legendre (1993, p. 476), l'efficacité se définit d'une manière générale comme le « degré de réalisation des objectifs d'un programme », traduit par le rapport entre les résultats obtenus sur les objectifs visés. L'efficacité serait alors de l'ordre de la visée. Dans ce cas, les sorties sont comparables aux résultats obtenus. Les sorties peuvent être assimilées au nombre d'élèves qui passent en classe supérieure, par exemple. Le nombre total d'élèves diplômés ou les compétences effectivement acquises grâce au programme d'études peuvent également servir à mesurer les sorties. Le nombre de diplômés attendus ou souhaités et les objectifs pédagogiques visés constituent respectivement, dans ces deux derniers cas, les entrées. Il importe cependant de distinguer efficacité interne et efficacité externe. L'efficacité interne s'intéresse plus particulièrement à des critères spécifiquement pédagogiques ou scolaires. L'efficacité externe tient plus compte des attentes et des besoins s'exprimant hors des systèmes éducatifs. Le concept d'efficacité fait souvent référence à l'efficacité interne et externe.

2.1.3.1. L'efficacité externe

L'efficacité externe qui nous intéresse moins dans cette étude revient à se demander si les individus qui sortent de l'institution sont socialement et économiquement utiles. Pour Mingat et Suchaut (2000), l'efficacité externe s'intéresse à l'influence de l'éducation reçue par les individus après qu'ils soient sortis des écoles et établissements de formation pour mener à bien leur vie d'adulte au sein de la société. Pour ainsi dire, elle s'intéresse à la façon dont la société valorise les résultats obtenus au sein du système éducatif en mesurant la capacité de l'établissement à répondre aux besoins et attentes de la société, mais aussi de préparer les produits de l'école à jouer un rôle futur dans la société par une intégration harmonieuse dans tous les secteurs d'activité. Elle peut être abordée selon les critères de qualité ou de quantité.

2.1.3.2. L'efficacité interne

Eicher (1983) définit l'efficacité interne comme l'estimation de l'efficacité pédagogique mesurée par des résultats à des tests de connaissances. Pour Psycharapoulos et Woodhall (1998), c'est « le rapport entre les résultats pédagogiques obtenus et les objectifs pédagogiques visés soit à l'intérieur du système éducatif dans son ensemble, ou au sein d'une de ses composantes ». L'évaluation de l'efficacité interne peut concerner : un système ou un sous-système d'enseignement (éducation de base, secondaire, supérieur etc.) ; un niveau d'enseignement (une classe, un cycle ou sous-cycle d'enseignement) ; un programme d'enseignement ou de formation. Que l'on soit dans l'un ou l'autre des niveaux, l'évaluation interne à deux objectifs généraux selon Nacuzon Sall (2007).

Il s'agit de déterminer si les besoins des individus admis à suivre une formation ont été satisfaits (les besoins auront été traduits en termes d'objectifs pédagogiques à atteindre en cours et à la fin de la formation) ; si les ressources allouées pour la réalisation des objectifs pédagogiques étaient adéquates, pertinentes et suffisantes, et judicieusement utilisées. Dans le cadre de cette étude, l'évaluation de l'efficacité interne des écoles primaires vise à déterminer si les ressources allouées aux écoles primaires par les collectivités décentralisées dans le cadre de la décentralisation de l'éducation de l'éducation sont adéquates, pertinentes et suffisantes. Il existe différents niveaux d'analyse de l'efficacité.

➤ **Les indicateurs de l'efficacité interne**

Plusieurs études présentent des indicateurs servant de pivots comparatifs sur les résultats des différents systèmes éducatifs. Ces indicateurs sont regroupés en quatre grandes catégories :

- Les résultats des établissements d'enseignement et l'impact de l'apprentissage ;
- Les ressources financières et humaines investies dans l'éducation ;
- L'accès à l'éducation, participation et progression ;
- L'environnement pédagogique et organisation scolaire.

Dans le cadre de cette étude, le concept d'efficacité est appréhendé comme le degré avec lequel les écoles primaires de la municipalité de Mfou répondent aux objectifs d'éducation qui leur sont assignés en rapport avec la décentralisation. Les indicateurs retenus sont internes. L'évaluation de l'efficacité interne du système éducatif est fonction de plusieurs paramètres parmi lesquels :

- La gestion des établissements
- L'équipement (bancs, tableaux, infrastructures/équipements), entretien (routes et chemin menant à l'établissement) et maintenance des écoles
- Recrutement et prise en charge du personnel d'appoint (le rôle de l'association des parents d'élèves)
- Participation à l'acquisition du paquet minimum : boîtes de craie, cahiers de préparation, stylos à bille, etc. (A quel moment est-ce qu'ils parviennent aux établissements)

De ce qui précède, on peut retenir qu'il existe un lien entre les représentations de la décentralisation et l'efficacité des écoles dans la mesure où la question de recherche voudrait comprendre les incidences de ces représentations sur le rendement interne des écoles. L'idée des représentations renvoie ici à celle d'une situation nouvelle qui est la décentralisation ; ces fonctions de représentations précisées par Abric (1994) impactent sur les pratiques de gestion éducative à la fois chez les acteurs politiques et les acteurs pédagogiques. La décentralisation de l'éducation est de ce fait une expression de l'appropriation par les acteurs locaux et l'efficacité des écoles primaires dans la collectivité concernée en est un réceptacle.

2.2. REVUE DE LA LITTÉRATURE

Il s'agit dans cette rubrique de faire un état des lieux des différentes études qui ont été menées dans le champ de la recherche. Il s'agira notamment des travaux les représentations sociales, sur la décentralisation de l'éducation et enfin l'efficacité de l'école.

2.2.1. Travaux sur les représentations sociales

2.2.1.1. Représentations sociales des pratiques éducatives communautaires

Brousseau (2012), dans son étude pose le problème de l'incidence d'un programme d'éducation communautaire dans un milieu aux prises avec le programme des algues bleues. L'objectif de l'étude est de dégager les représentations sociales de gestion de l'eau chez les riverains, mais aussi d'identifier les pratiques environnementales déclarées dans le cadre du programme d'éducation communautaire. Il ressort de cette investigation de Brousseau (2012) qu'il existe un lien perceptible entre les représentations sociales des riverains et les pratiques gouvernementales observées ; ce qui explique les difficultés associées au déploiement d'un programme d'éducation communautaire.

Brousseau (2012) a démontré l'importance du contenu des représentations des populations participantes à un programme d'éducation communautaire, en l'occurrence celui de la gestion de l'eau à partir du lien qui est établi entre les représentations sociales des riverains à ce propos et les pratiques déclarées. En effet, l'analyse des représentations sociales des enjeux de la gestion et de la protection de l'eau a permis de dresser des relations entre les représentations sociales des enjeux de la gestion de l'eau et la représentation que se font les riverains de la gestion et de la protection de l'eau sur le territoire. Eu égard de ces résultats, l'auteur a émis des propositions quant à une meilleure efficacité de tout programme d'éducation communautaire. Il a parlé entre autres de la négociation, la définition des objectifs et des priorités, la sélection des membres des comités, la représentativité des membres, la formation des membres des comités.

Pour Brousseau (2012), « la négociation avec les acteurs du milieu relativement à la pertinence des activités et aux objectifs poursuivis constitue une condition de l'engagement et de l'atteinte des résultats d'un programme d'éducation communautaire ». Ainsi, l'implication des riverains et des citoyens dans la sélection des thématiques traitées et les types d'activités sélectionnées pourrait être une piste d'amélioration du programme afin

de susciter la participation des uns et des autres. La négociation pourrait alors de façon concrète augmenter la valeur et la pertinence accordée aux activités offertes.

Entre autres, Brousseau (2012) a évoqué « le partenariat » comme composante essentielle à considérer dans le développement de programme d'éducation communautaire pour assurer « la parité et l'égalité dans le processus de collaboration entre les membres de la communauté ». Selon l'auteur, « l'exclusion de certaines personnes clés (membres de la communauté, travailleurs dans les organismes communautaires sollicités) du processus initial de décision dans lequel le programme évolue se répercute au niveau de l'enthousiasme et de la représentation associée au succès du programme ». C'est pourquoi il postule dans le cadre de son étude que, le partenariat est bénéfique en ce sens qu'il pourrait « générer un sentiment d'équité chez les non-riverains tout en augmentant l'impression de la pertinence de la démarche chez les riverains » et susciter par ricochet « un contexte favorable à la mise en place de solutions inclusives qui tient compte des différentes réalités des citoyens et des obstacles qui leur sont rattachées ». La confiance et l'acceptation étant donc au cœur du succès d'un programme d'éducation communautaire, la sélection des membres devient d'autant plus importante afin de créer un climat de collaboration.

La formation et l'information sont également pour Brousseau (2012) des facteurs de réussite d'un programme d'éducation communautaire. Dans le cadre de son étude, la transmission d'informations a permis de créer un terrain favorable à la négociation et à la concertation des efforts dans le développement de mesures adaptées au milieu. Cette étude de Brousseau (2012) permet de rendre compte de l'utilité de l'analyse des représentations sociales dans le recadrage des contenus et des activités dans un programme d'éducation communautaire de façon à personnaliser le programme et d'évaluer si ces recadrages donnent lieu aux résultats attendus.

2.2.1.2. Fonction identitaire des représentations sociales

Mamontoff (2008) dans une étude examine le rôle joué par la représentation sociale du travail dans le maintien de l'identité des Tsiganes, quand ils sont confrontés avec de nouvelles pratiques salariales qui affrontent explicitement avec leur système de valeurs. Il s'agit d'une rencontre entre deux groupes sociaux qui attribuent un sens diamétralement opposé à l'objet social « travail » et à la pratique qu'il véhicule. L'individualisme, l'indépendance vis-à-vis du groupe d'appartenance, la réussite

personnelle, économique et sociale sont des critères associés à la valeur « travail » dans la société d'accueil. A l'opposé, chez les Tsiganes, le travail joue un rôle fondamental car il est orienté vers le développement et le maintien de la cohésion groupale, essentielle celle-ci à la définition de soi.

Le développement théorique de la réflexion de Mamontoff (2008) est axé, sur le rôle du noyau central et de la fonction identitaire dans la stabilité des représentations sociales et, d'autre part, sur l'impact des pratiques sociales sur la flexibilité des représentations. L'auteur postule que les représentations sociales sont flexibles, les changements d'état des représentations ne sont pas aléatoires. Ils sont liés, « d'une part aux circonstances, à leur évolution, aux perceptions qu'ont les groupes de ces évolutions et, d'autre part, aux types de pratiques qu'ils mettent en œuvre pour y faire face et par-delà, à la compatibilité entre pratiques et représentations anciennes. ». (Mamontoff, 2008).

Il ressort de son analyse que les valeurs et critères d'ambition qui animent les pratiques professionnelles sont destinés à construire et à maintenir le lien groupal, la solidarité entre ses membres et la liberté vis-à-vis des non-Tsiganes ; et les deux groupes n'ont pas la même conception du travail. Toutefois, les hommes et les femmes du groupe Tsigane bien qu'ayant la même représentation du travail, en raison d'un noyau central commun ; les différences significatives constatées entre les deux populations au niveau du système périphérique sont révélatrices d'un rapprochement des femmes de la société d'accueil, ce qui n'est pas le cas chez les hommes. Ce qui expliquerait l'impact des éléments périphériques dans la constitution d'une représentation.

Par ailleurs Mamontoff (2008) par cette étude, a confirmé l'hypothèse selon laquelle les attitudes centrales pour un groupe sont indispensables dans la définition de soi. Toutefois, les transformations qui sont loin d'amorcer une évolution centrale, sont une réponse collective ayant pour objectif la protection des critères d'une identité valorisante et le maintien de la distance sociale au hors-groupe. Il est donc logique que ces pratiques n'aient pas d'effet sur la représentation et que les hommes paraissent plus proches de la tradition que les femmes. Dans tous les cas, on peut dire que la fonction identitaire participe largement à la persistance dans le temps du noyau central. Elle montre bien le poids de celui-ci dans la signification attribuée à l'objet qui reste le même pour les deux groupes, malgré une évolution massive du système périphérique de la représentation des femmes.

2.2.2. Travaux sur la décentralisation de l'éducation

2.2.2.1. La décentralisation et le rendement des écoles de l'éducation de base

L'étude de Temkeng (2014) avait pour objectif d'analyser si le niveau actuel de décentralisation de l'éducation de base au Cameroun permet d'améliorer les modes de gestion du système éducatif. Pour se faire, il s'est posé les questions suivantes : « la décentralisation de l'éducation de base est-elle engagée au Cameroun ? Et si elle l'était, en l'état actuel des choses, implique-t-elle une amélioration réelle de la gouvernance éducative ? » C'est sur la base de ce questionnement que l'étude a été menée. Pour trouver des réponses à ces questions, l'auteur a procédé à une analyse conceptuelle de l'éducation, la décentralisation et la déconcentration, la gouvernance, qualité et efficacité, interculturel, et à une analyse des données recueillies sur le terrain auprès des responsables de l'éducation de base dans la région de l'Ouest Cameroun. Le dépouillement et l'analyse des questionnaires a donné lieu à une analyse à trois niveaux dans le but de vérifier les hypothèses de recherche.

Le premier niveau concernait la décentralisation administrative et l'efficacité du rendement professionnel. L'auteur a conclu qu'il existe une liaison très faible entre le niveau de décentralisation de la gestion du personnel et l'amélioration du rendement professionnel des enseignants du fait de l'irrationalité dans la gestion des ressources humaines. Il préconise à cet effet la transparence et le sens de responsabilité dans la gestion du personnel pour une meilleure efficacité du système.

En outre, au niveau de la gestion financière et matérielle et l'amélioration de l'offre de l'éducation, Temkeng (2014) conclut à partir des analyses que, le lien reste encore faible entre ces deux variables. Bien que la décentralisation de la gestion administrative et financière soit déjà amorcée, il pense qu'elle doit être renforcée afin de corriger les défaillances connues dans les maîtrises des sollicitations et de supprimer les lourdeurs dues à l'intervention des agents intermédiaires.

Le troisième niveau qui a été analysé dans cette étude est relatif à la décentralisation de la gestion pédagogique et la rationalisation de l'évaluation des enseignements et des enseignants. Ici, l'auteur conclut qu'il n'existe pas de lien entre les deux variables ; alors pour plus d'efficacité, la gestion pédagogique doit être décentralisée. De ces différentes analyses, Temkeng (2014) a relevé quelques dysfonctionnements à corriger à l'effet d'améliorer le processus de décentralisation dans ce sous-système de

l'éducation qu'est l'éducation de base pour une amélioration de la gouvernance scolaire. Il s'agit de :

- La centralisation parfois excessive des pouvoirs de prise de décision au niveau des structures supérieures aux dépens de celles qui sont au bas de l'échelle : une situation qui met en mal la rentabilité du système éducatif ;
- La disproportion entre les besoins et les crédits de fonctionnement alloués aux écoles due à l'absence de décentralisation dans la collecte des besoins et priorités ;
- La gestion du matériel caractérisée par une centralisation excessive ; « le paquet minimum pêche par la quantité, la qualité, le retard, les pertes en temps et en matériel, les résistances ». Cet état des choses conduit à des frustrations sur les plans administratif et pédagogique ;
- La gestion des activités post et périscolaires : leur organisation est programmée par le niveau central.

Plus loin dans son article l'auteur parle de la décentralisation du système éducatif en général et de l'éducation de base en particulier comme :

La voie incontournable vers la modalité. Elle doit se faire dans le strict respect de la loi d'orientation de l'éducation au Cameroun, c'est-à-dire comme l'écrit Del Medico (2006 :7), dans l'unité de la politique éducative et la diversité de mise en œuvre. Elle doit se faire dans la démocratie, la participation effective et l'efficacité pour permettre à terme de résoudre le problème de déficit de qualité et d'aller vers plus d'efficacité dans les grands secteurs d'activité que sont l'administration, les finances et la pédagogie ».(Temkeng, 2011)

Il préconise ainsi une amélioration et un renforcement de l'autonomie des structures décentralisées sur les plans administratif, financier e interculturel. Au final, les résultats de cette recherche ont montré que la décentralisation dans le sous-système de l'éducation de base au Cameroun reste encore attendue, elle n'est pas effective.

2.2.2.2. Les rapports entre les différents paliers de pilotage des systèmes éducatifs

Dans ses travaux, Pelletier (2009) se penche sur les approches de la gouvernance et surtout de la régulation permettant l'évolution des politiques éducatives. Il analyse l'évolution des systèmes éducatifs et les pratiques de gestion des organisations scolaires de l'État dans un contexte de postmodernité caractérisé par la montée des droits individuels et la participation démocratique. Selon Pelletier, la complexité accrue de la conduite des changements et les attitudes récurrentes à une prise de décision partagée, cause une responsabilisation et une mobilisation. Il évoque le rôle central de l'État dans la gestion des pratiques scolaires. (Pelletier, 2009, p.17) précise que : « on observe le passage progressif d'un État entrepreneur et un État régulateur, à un état régulateur des régulations avec les défis qu'une telle situation peut susciter. (Pelletier, 2009 ; p.58). C'est dire que le rôle de l'État n'est plus l'investissement dans l'éducation mais un encadrement permettant ou favorisant une autonomisation des populations-cibles aux actes d'éducation et la mobilisation des partenaires aux pratiques scolaires.

Pelletier (2009) s'intéresse particulièrement à l'encadrement intermédiaire des systèmes éducatifs, interroge l'analyse des nouveaux rapports qui s'établissent entre les différents paliers de pilotage, d'organisation et de gestion des systèmes éducatifs différents. Dans cette dynamique il fait ressortir le rôle de l'intervenant à chaque niveau de la gestion scolaire, une attention particulière est accordée aux membres du personnel d'encadrement tant du national que du régional et du local.

Par ailleurs, Pelletier (2009) fait ressortir les conflits émergents dans la gestion des systèmes éducatifs entre le « politique » et « l'administration » suscités par la décentralisation et l'accroissement des « détenteurs d'influence » dans la gestion scolaire. L'auteur explicite la nécessité de moderniser les pratiques d'accompagnement et d'encadrement : les nouveaux modèles de pilotage des systèmes scolaires impliquant de nouvelles pratiques d'encadrement et d'accompagnement sont particulièrement interpellés.

Parlant des organisations scolaires formelles, Pelletier interroge également le rôle prépondérant de l'inspection comme instrument de régulation du système éducatif. L'auteur insiste également sur l'impact des chefs d'établissement dans la gestion scolaire : cette recherche vise à comprendre comment et à quelle prise de travail du chef d'établissement est structurellement fabriqué par le contexte social.

Il aura été une époque où l'on analysait avec la curiosité de la découverte les caractéristiques contrastées des différents systèmes éducatifs. À plusieurs égards, cet « âge d'or » de l'éducation comparée est révolu. Depuis plus d'une décennie, nous assistons à une homogénéisation croissante des politiques d'éducation (p. 112) et de ses effets structurants et déterminants sur l'ensemble de l'organisation éducative. Il met en lumière les enjeux du repérage, de la réorganisation, voire de la création de nouvelles pratiques de régulation dans la gestion de l'éducation. De fait, dans un contexte de changements multiples, l'ensemble des pratiques de pilotage s'est révélé en profonde transformation sur le plan de son organisation nationale et régionale ainsi qu'à celui de l'établissement scolaire. Pelletier (2009) parlerait d'une nouvelle gouvernance, avec ses régulations revues, où l'encadrement intermédiaire est confronté à une identité nouvelle avec ses pertes de repères d'hier tout en étant à la recherche de balises qui, pour l'instant, sont plus souvent qu'autrement en définition.

Ces transformations puisent leurs sources dans de multiples facteurs qui peuvent se décliner suivant des arabesques composites façonnées par les orientations des politiques publiques valorisant l'impartition (subsidiarité), la politisation, la reddition de compte et la professionnalisation.

Au sein de ce nouvel « ordre organisationnel », le travail des cadres de l'éducation est profondément transformé et invite à la consolidation et à un développement revu de leurs compétences. La politisation croissante des structures régionales et locales de l'éducation ainsi que la médiatisation accélérée des questions éducatives nécessitent de la part des cadres scolaires une maîtrise de plus en plus fine d'habiletés analytiques, réflexives et argumentatives.

2.2.2.3. La gestion de proximité des systèmes éducatifs

Bouvier (2007) passe en revue les instruments de la gouvernance des systèmes éducatifs et particulièrement du système français. Il s'attarde sur l'évaluation (pp.221, 227), à la contractualisation surtout le domaine des universités (p.274), l'auteur s'attarde aussi dans la gestion des établissements scolaires et l'inspections académiques (p.207). Il constate que l'académie est : « devenue le lieu majeur de régulation et de mise en cohérence de l'action éducative » (p.223) et que s'installe une sorte de « gouvernance territoriale » quoique « non dite » et « non assumée ».

En réalité, Alain Bouvier pose les vraies questions de la gouvernance de proximité. « Les projets d'académie évolueront-ils vers de véritables tendances de l'action

pédagogique impliquant de nombreuses parties prenantes et de multiples partenaires ? » (Bouvier, 2007, p. 229). Les partenaires sociaux comprendront-ils enfin que le système est devenu réellement « polycentré » ? (Bouvier, 2007, p. 333) « Quel est le socle de connaissances politiques et managériales dont doit être doté l'encadrement intermédiaire, ces guides de changement qui jouent désormais un rôle stratégique ».

Bouvier (2007) s'attarde sur la gouvernance des systèmes éducatifs sur une toile de fond d'efficacité des politiques des régulations efficaces. L'auteur fait ressortir que la gouvernance des systèmes éducatifs ne peut pas être l'objet d'une politique générale, « objet politique mal identifié ». Pour lui, chaque domaine possède son mode de gouvernance indiqué et que pour ce qui est de l'administration, donc de l'application des politiques gouvernementales éducatives, elle doit se décliner en « responsabilité, compte rendu, ouverture, participation, évaluation, efficacité... ».

L'auteur dans ses travaux, revient sur le rôle des gestionnaires au sein des établissements scolaires, la gouvernance scolaire pour Bouvier (2007) devrait tenir compte de chaque articulation qui entre en jeu (établissement scolaire apprenant 2001), et remet en cause une décentralisation tous azimuts « la voix de la décentralisation n'est certes pas bordée de roses, qui peut savoir où elle nous conduit vraiment » (Bouvier, 2007, p. 123).

Bouvier (2007) démontre qu'on ne saurait considérer un seul mode de gestion scolaire efficace et que les pratiques éducatives sont évolutives et doivent s'adapter à chaque climat potentiel, et ce travail pour Bouvier (2007) revient aux acteurs intermédiaires et locaux (chefs d'établissement) de la gouvernance scolaire.

2.2.3. Etude sur les allocations en ressources et efficacité des écoles primaires

Sika (2011) part d'un postulat selon lequel la qualité dégradante de l'enseignement primaire en Afrique est la résultante d'une gestion approximative du système éducatif, qui se caractérise par une insuffisance de supports pédagogiques, une mauvaise allocation des ressources, un encombrement des salles de classe et un déficit d'enseignants qualifiés et bien formés. C'est ce qui le conduit à l'étude de l'impact des allocations en ressources sur l'efficacité des écoles primaires avec entre autres objectifs d'analyser l'influence des dotations en ressources sur l'efficacité des écoles primaires. Il ressort des analyses qu'une augmentation de la quantité des ressources allouées à une école n'est pas gage de sa performance car les facteurs d'efficacité ne résident pas dans les dotations en quantité, mais plutôt dans les dotations en qualité c'est-à-dire les valeurs et caractéristiques

intrinsèques aux personnes et matériaux mises à la disposition des écoles, ceci fait dans un souci d'adéquation aux besoins spécifiques des écoles et d'équité. Les gouvernements ont investi dans la construction des infrastructures scolaires, la production de manuels scolaires et la formation des enseignants pour améliorer l'offre scolaire et ont concomitamment opéré de profonds changements au sein des nouveaux systèmes éducatifs mis en place tant au niveau de la réforme des programmes qu'au niveau de l'organisation. Il s'avère important de penser à une meilleure répartition des ressources, allouées aux écoles, afin d'atteindre une efficacité maximale selon Sika (2011). Il affirme alors que : « il ressort que plus d'investissements dans l'éducation ne sont pas suffisants, à eux seuls, pour assurer la performance du système éducatif ». En d'autres termes, une augmentation de la quantité des ressources allouées à une école n'est pas un gage de sa performance. Pour l'auteur,

Les facteurs d'efficacité ne résident pas dans les dotations en quantité, mais plutôt dans les dotations en qualité, c'est-à-dire les valeurs et caractéristiques intrinsèques aux personnes et matériaux mis à disposition des écoles, ceci fait dans un souci d'adéquation aux besoins spécifiques des écoles et d'équité (...) la quantité de ressources matérielles ne suffit pas à rendre une école efficace.

Par ailleurs, Sika (2011) relève la tendance générale qui concourt à affecter plus de ressources aux écoles urbaines au détriment des écoles en zone rurale. Or, l'allocation en ressources devrait tenir compte, non pas de la situation géographique des écoles, mais plutôt des besoins qu'elles expriment. Il préconise à l'endroit des responsables des écoles primaires une organisation de formation continue pour les initier à la gestion de leurs écoles, car elle contribuerait à une meilleure performance de leurs écoles. Pour Sika (2011), « dotés d'une formation continue, les responsables des écoles primaires ont foi en leur capacité et développent une capacité à entretenir des relations durables avec les élèves, la communauté et surtout les enseignants, ce qui permet d'accroître l'efficacité de leur école ».

Les acteurs des services déconcentrés ne sont mis en laisse dans les résolutions proposées par Sika (2011), pour l'amélioration du fonctionnement du système éducatif. Il préconise à cet effet de mettre un accent sur la formation des gestionnaires (financiers et des ressources humaines) et des planificateurs de l'éducation. Les résultats de cette étude montrent entre autres que :

Le nombre d'années d'ancienneté du directeur en tant que directeur dans l'école dans laquelle il exerce au moment de l'enquête a un

effet significatif et négatif sur la performance de son établissement, de même, le nombre d'années d'ancienneté de l'enseignant dans la classe dans laquelle il enseigne au moment de l'enquête, a un effet significatif et négatif sur les résultats des élèves de sa classe. (Sika, 2011).

D'où la recommandation de l'auteur de procéder à une mutation régulière du personnel éducatif en service dans les écoles ; ce qui pourrait susciter toujours plus de motivation et d'enthousiasme quant à l'expérimentation des procédés nouveaux, et être bénéfique pour les apprenants placés sous leur responsabilité.

Il ressort des écrits recensés que les représentations sociales réfèrent à un ensemble des attitudes, croyances et opinions d'un groupe ou d'un individu sur un objet. Il y est également relevé que la représentation est un processus mental, qui est tributaire de ce que le sujet vit et qui par la suite conditionne son comportement au sein de la société par rapport à l'objet de représentation. Les travaux sur les représentations démontrent de leur importance dans les pratiques sociales. Par ailleurs, des travaux relatifs à la décentralisation de l'éducation, il en ressort que l'effectivité de la décentralisation est encore en proie à de nombreuses difficultés qui relèvent de sa conception par les acteurs chargés de son implémentation. La question de l'efficacité des écoles est tributaire non seulement des modes de gestion et des planifications éducatives, mais aussi de la qualité, de la quantité et du processus de répartitions des différentes ressources. Ces différents écrits laissent voir l'existence d'une relation entre le modèle de représentations des individus sur les pratiques sociales de la gouvernance éducative de proximité avec l'efficacité du système éducatif en général et des écoles primaires en particulier.

2.3. THÉORIE EXPLICATIVE DU SUJET

2.3.1. Le modèle des fonctions des représentations sociales d'après Abric (1994)

Abric (1994, p. 64) définit la représentation comme « le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté, et lui attribue une signification spécifique ». Les représentations sociales sont d'après lui des ensembles sociocognitifs organisés de manière spécifique et régis par des règles de fonctionnement qui lui sont propres. Les représentations sont en d'autres termes un ensemble organisé d'opinions, d'attitudes, de croyances et d'informations se référant à un objet ou une situation. Elles sont déterminées à la fois par le sujet lui-même de par son vécu, le « système social » dans lequel il est inséré, et par la nature des liens que

le sujet entretient avec ce « système social ». Abric (1994) explique qu'il n'existe pas *a priori* de réalité objective, mais que toute réalité est représentée, c'est-à-dire appropriée par l'individu ou le groupe, reconstruite dans son système cognitif, intégrée dans son système de valeurs dépendant de son histoire et du contexte social et idéologique qui l'environne. Et c'est cette réalité appropriée et restructurée qui constitue pour l'individu la réalité même.

S'inspirant des travaux de Moscovici sur le « noyau figuratif », Abric (1994) postule une hypothèse selon laquelle « toute représentation est organisée au tour du noyau central ». Abric assimile ainsi la représentation sociale à un ensemble de sous-systèmes : le noyau central ou système central et le système périphérique. L'idée du « noyau central » ou « système central » est que dans l'ensemble des cognitions se rapportant à un objet de représentation, certains jouent un rôle différent des autres. Le *noyau central* est alors considéré par Abric (1987) comme l'élément fondamental le plus stable de la représentation qui est constitué des normes et des valeurs du groupe, et détermine la signification et l'organisation interne de la représentation. Le noyau central est constitué d'un élément central qu'Abric (1987) définit comme « tout élément qui joue un rôle privilégié dans la représentation en ce sens que les autres éléments en dépendent directement, car c'est par rapport à lui que se définissent leur poids et leur valeur pour le sujet ». En ce sens, il renferme la nature de l'objet représenté, la relation de cet objet avec le sujet ou le groupe, et enfin le système de normes et de valeurs. Le système périphérique quant à lui est constitué d'éléments périphériques qui d'après Abric (1994) « comprennent des informations retenues, sélectionnées et interprétées, des jugements formulés à propos de l'objet de son environnement, des stéréotypes et des croyances (...). Ils constituent (...) l'interface entre le noyau central et la situation concrète dans laquelle s'élabore et fonctionne la représentation ». Ces systèmes permettent d'expliquer le processus d'élaboration des représentations sociales. Toutefois, comme d'autres théoriciens des représentations sociales, pour Abric (1994) les représentations sociales remplissent quatre fonctions principales dans la vie des sujets : savoir, identité, orientation et justification.

- **La fonction de savoir**

Les représentations sont comme des connaissances qui permettent à l'individu d'appréhender l'objet de la représentation et de communiquer à propos. Elles vont permettre, de part leur contenus, à la fois de comprendre et d'expliquer la réalité. Ces « savoirs » permettront au sujet de comprendre l'objet, d'expliquer la réalité, de

communiquer et d'interagir avec la société. Les représentations procurent à l'individu sa manière de penser et d'interpréter la vie quotidienne en fonction de ses valeurs. De plus, elle permet de définir un cadre de référence socialement partagé, facilitant l'échange social, la transmission et la diffusion du savoir de sens commun, ou naïf. Elles participent donc pour une grande part à la communication sociale.

- **La fonction identitaire**

Les représentations sociales ont pour fonction la construction et le renforcement de l'identité du groupe social, elles servent à définir l'Identité sociale de chaque individu et ainsi préserve la spécificité des groupes sociaux. Pour Moscovici (1961) :

La fonction identitaire nous ramène à la signification de l'objet de représentation pour les groupes sociaux ou plus précisément au sens qu'ils lui attribuent selon les conventions culturelles. A l'évidence, le sens attribué aux objets sociaux varie d'un groupe à un autre, d'une culture à une autre : ce qui constitue un objet social important dans une culture peut ne pas se voir attribuer la même signification dans une autre culture. C'est la raison pour laquelle les différents types de sociétés qui se représentent différemment le monde habitent dans des mondes différents.

Les représentations sociales permettent de définir l'identité sociale et personnelle gratifiante d'un individu ou d'un groupe dans un champ social. Elles permettent ainsi d'élaborer une identité compatible avec des systèmes de normes et de valeurs socialement et historiquement déterminés. Jodelet (2003) parlera « d'affiliation sociale », car les représentations contribuent au partage d'une même idée, d'un même langage avec pour objectif de garder une image gratifiante pour le groupe.

- **La fonction d'orientation des conduites et des comportements**

Selon Abric (1999), la représentation est le résultat d'un « système d'anticipations et d'attentes ». Le sujet sélectionne alors des informations qu'il interprète afin de rendre la réalité conforme à la représentation. Ainsi, à chaque fois qu'une situation liée à la représentation qu'il a de l'objet se présente, il sait déjà comment réagir. Les représentations sociales ont une fonction d'orientation parce qu'elles permettent au sujet d'anticiper, de produire des attentes et de se fixer ce qu'il est possible de faire dans une situation sociale précise. Selon Abric (1987), la représentation a également un rôle

prescriptif « elle définit ce qui est licite, tolérable ou inacceptable dans un contexte social donné »

- **La fonction justificatrice**

Les représentations que l'individu a d'un objet permet d'expliquer, de justifier ses choix et ses attitudes tout en renforçant ses positions sociales. Les représentations sont cognitives, identitaires, programmatrices mais aussi elles sont justificatrices. D'après Doise (1996), « La représentation faite de l'autre sert à justifier l'action qu'on entreprend à son égard ». En effet, les représentations servent à justifier les actions posées qui sont conformes à elles. Pour Abric (1987), elles permettent aux « acteurs d'expliquer et de justifier leurs conduites dans une situation ou à l'égard de leurs partenaires » Ainsi, la représentation est la justification d'un comportement face à un autre groupe pour se donner « bonne conscience (...) ». Ainsi, dans la situation de rapports compétitifs vont être progressivement élaborées des représentations du groupe adverse, visant à lui attribuer des caractéristiques justifiant un comportement hostile à son égard » (Abric, 1994). En effet, les représentations servent à justifier les actions posées qui sont conformes à elles. Elles permettent donc à leurs détenteurs de garder leur équilibre psychologique, c'est-à-dire qu'elles permettent d'éviter la dissonance cognitive. De plus, comme les représentations participent à l'élaboration de l'identité sociale tout en permettant la différenciation sociale, la fonction de justification permet de pérenniser la différenciation sociale.

Dans le cadre de l'étude des représentations sociales de la décentralisation de l'éducation par les acteurs locaux, nous utiliserons non pas les quatre fonctions suscitées, mais trois d'entre elles à savoir la fonction de savoir, la fonction identitaire et enfin la fonction d'orientation.

2.4. FORMULATION DES HYPOTHÈSES

L'objectif dans cette rubrique est de rappeler la question de recherche de l'étude, avant de préciser l'hypothèse générale de recherche, les variables de l'étude et enfin les hypothèses secondaires qui en découlent.

2.4.1. Rappel de la question de recherche

Cette étude pose le problème de l'effectivité de la décentralisation de l'éducation au niveau des écoles primaires. La question principale de recherche est la suivante : Comment les représentations sociales déterminent-elles l'effectivité de la décentralisation de l'éducation ?

2.4.2. Hypothèse générale de recherche

L'hypothèse générale de recherche est une réponse provisoire à la question de recherche rappelée ci-dessus. Elle est la suivante : Les représentations sociales déterminent de façon significative l'effectivité de la décentralisation de l'éducation au niveau des écoles primaires.

Cette hypothèse permet de ressortir deux variables : les représentations sociales comme variable indépendante et l'effectivité de la décentralisation de l'éducation comme variable dépendante.

2.4.3. Définition des variables et indicateurs

Variable indépendante (VI) : les représentations sociales

Le cadre théorique de référence retenu est celui des fonctions des représentations sociales selon Abric (1994) qui nécessite une explicitation en termes de dimensions et d'indicateurs. Dans l'exemple relatif aux représentations de la décentralisation par les acteurs locaux, les dimensions ou sous-variables retenues sont : la fonction de savoir des représentations sociales (VI₁), la fonction identitaire des représentations sociales (VI₂) et la fonction d'orientation des représentations sociales (VI₃).

La VI₁ qui parle de la fonction de savoir des représentations sociales dans la pratique de la décentralisation de l'éducation sera appréhendée à travers les indicateurs suivants : la connaissance des textes organiques qui régissent la politique de décentralisation de l'éducation : lois d'orientation de la décentralisation, les textes de 2004,

les textes d'application de 2010 etc. , la connaissance des compétences liées à la fonction occupée par l'acteur local et enfin les connaissances sur l'efficacité interne des écoles primaires.

La VI₂ concerne la fonction identitaire des représentations sociales de la décentralisation de l'éducation. Elle sera analysée à partir des indicateurs suivants : le sentiment d'autonomie chez les acteurs locaux à partir du transfert des ressources et compétences, et la reconnaissance de cette autonomie des collectivités locales par l'administration centrale.

La VI₃ s'attarde sur la fonction d'orientation des représentations sociales qui sera opérationnalisée par les actions des acteurs locaux à partir des indicateurs suivants : la fourniture du matériel didactique au titre du paquet minimum aux écoles primaires, la transformation des rôles avec la construction et la gestion des écoles, le recrutement et la prise en charge du personnel d'appoint.

Pour observer les manifestations des dimensions de la VI, il convient d'identifier les modalités. Ainsi, les fonctions de savoir, identitaire et d'orientation des représentations sociales de la décentralisation peuvent être observées comme : très élevé, élevé, moyen et faible.

Variable dépendante (VD) : l'effectivité de la décentralisation de l'éducation

En ce qui concerne le niveau d'efficacité interne des écoles primaires, il s'agit des dimensions qui portent sur les input du système éducatif. Les indicateurs qui permettent de l'évaluer sont les ressources allouées aux écoles en termes de paquet minimum, salles de classe et écoles construites, disponibilité du personnel enseignant ; mais aussi du taux de réussite et de fréquentation des écoles.

Pour observer les manifestations des dimensions de la VD, nous avons retenu les modalités suivantes pour évaluer le niveau d'efficacité interne des écoles primaires : très élevé, élevé, moyen ou faible.

Tableau 1: Tableau récapitulatif de la VD et ses indicateurs

Variable dépendante	Indicateurs	Modalités
L'effectivité de la décentralisation de l'éducation.	Disponibilité des ressources matérielles : il s'agit du paquet minimum, des salles de classes dans les écoles, les écoles pour abriter les élèves.	<ul style="list-style-type: none"> - Très élevé - Elevé - Moyen - Faible
	Ressources humaines : disponibilité du personnel enseignant du personnel enseignant pour l'encadrement psychopédagogique des élèves	<ul style="list-style-type: none"> - Très élevé - Elevé - Moyen - Faible
	Participation des conseillers municipaux aux conseils d'école	<ul style="list-style-type: none"> - Très élevé - Elevé - Moyen - Faible

Tableau 2 : Tableau récapitulatif de la V.I et ses indicateurs

Variable indépendante	Sous-variables	Indicateurs	Modalités
Représentations de la décentralisation de l'éducation par les acteurs locaux	VI ₁ : la fonction de savoir	Connaissance des textes organiques sur la décentralisation : les acteurs locaux connaissent l'ensemble des textes qui régissent la décentralisation en l'occurrence la loi d'orientation de la décentralisation, les textes de 2004, les textes d'application de 2010, etc.	- Très élevé - Elevé - Moyen - Faible
		Connaissance des compétences liées à sa fonction : chaque acteur connaît toutes les compétences qui ont été transférées aux collectivités dans le secteur de l'éducation.	- Très élevé - Elevé - Moyen - Faible
		Connaissance de l'efficacité des écoles primaires de la localité : les différents acteurs connaissent les statistiques des écoles primaires, les pourcentages de réussite et leurs besoins.	- Très élevé - Elevé - Moyen - Faible
	VI ₂ : la fonction identitaire	Le sentiment d'autonomie chez les acteurs locaux : la transformation des statuts à travers le transfert des compétences a développé un sentiment d'autonomie chez les acteurs locaux vis-à-vis du pouvoir central.	- Très élevé - Elevé - Moyen - Faible
		La reconnaissance de l'autonomie des acteurs locaux par le pouvoir central : ils sont conscients des limites de leur parcelle de pouvoir et à quel niveau commence celle des acteurs au niveau local, et leur laisse la latitude de prendre des décisions.	- Très élevé - Elevé - Moyen - Faible
	VI ₃ : la fonction d'orientation	Distribution du paquet minimum aux écoles primaires : les acteurs locaux remettent le matériel didactique aux différentes écoles primaires qui servira à l'exercice de toute l'année scolaire.	- Très élevé - Elevé - Moyen - Faible
		Construction des salles de classe et gestion des écoles : la commune construit les salles de classe et les écoles où besoin se fait sentir.	- Très élevé - Elevé - Moyen - Faible
		Recrutement et prise en charge du personnel d'appoint : maitres des parents	- Très élevé - Elevé - Moyen - Faible

2.5. TABLEAU SYNOPTIQUE

Thème	Questions de recherche	Objectifs de l'étude	Hypothèses de recherche	Variables de l'étude	Indicateurs	Modalités
Représentations sociales et pratiques de la décentralisation de l'éducation par les acteurs locaux au niveau des écoles primaires : une étude menée dans la commune de Mfou	QPR: Comment les représentations sociales déterminent-elles l'effectivité de la décentralisation de l'éducation	OP : Identifier et d'analyser les fonctions des représentations sociales qui déterminent l'effectivité de la décentralisation de l'éducation au niveau des écoles primaires.	HGR : Les représentations sociales déterminent de façon significative l'effectivité de la décentralisation de l'éducation au niveau des écoles primaires	VI : Les représentations sociales		
				VD : l'effectivité de la décentralisation de l'éducation.	Disponibilité des ressources matérielles : paquet minimum, salles de classes et écoles.	<ul style="list-style-type: none"> - Très élevé - Elevé - Moyen - Faible
					Disponibilité des ressources humaines : enseignants	
	Participation des conseillers municipaux aux conseils d'école					
	QS1 : la fonction de savoir détermine-t-elle l'effectivité de la décentralisation de l'éducation des écoles primaires ?	OS1 : Ressortir les éléments de la fonction de savoir qui déterminent l'effectivité de la décentralisation de l'éducation.	HSR1 : La fonction de savoir détermine de façon significative l'effectivité de la décentralisation de l'éducation.	VI ₁ : la fonction de savoir	Connaissances des textes organiques sur la décentralisation	<ul style="list-style-type: none"> - Très élevé - Elevé - Moyen - Faible
					Connaissances compétences liées à sa fonction	<ul style="list-style-type: none"> - Très élevé - Elevé - Moyen - Faible
Connaissances sur l'efficacité des écoles primaires de la localité					<ul style="list-style-type: none"> - Très élevé - Elevé - Moyen - Faible 	

	QS2 : La fonction identitaire détermine-t-elle l'effectivité de la décentralisation de l'éducation des écoles primaires ?	OS2 : Identifier les éléments de la fonction identitaire qui déterminent l'effectivité de la décentralisation de l'éducation.	HSR2: La fonction identitaire détermine de façon significative l'effectivité de la décentralisation de l'éducation.	VI ₂ : la fonction identitaire	Le sentiment d'autonomie chez les acteurs	- Très élevé - Elevé - Moyen - Faible
					Reconnaissance de l'autonomie des acteurs locaux par l'administration centrale	- Très élevé - Elevé - Moyen - Faible
	QS3 : La fonction d'orientation détermine-t-elle l'effectivité de la décentralisation de l'éducation des écoles primaires	OS3 : Analyser les éléments de la fonction d'orientation qui déterminent l'effectivité de la décentralisation de l'éducation.	HSR3 : La fonction d'orientation détermine de façon significative l'effectivité de la décentralisation de l'éducation.	VI ₃ : la fonction d'orientation	Distribution du paquet minimum	- Très élevé - Elevé - Moyen - Faible
					Construction et gestion des écoles	- Très élevé - Elevé - Moyen - Faible
					Recrutement et prise en charge du personnel d'appoint	- Très élevé - Elevé - Moyen - Faible

L'objet de ce chapitre a été de construire à travers une banque de données la représentation conceptuelle de l'objet d'étude qui porte sur la relation entre la représentation de la décentralisation de l'éducation et l'efficacité interne des écoles primaires. Cette démarche a conduit à la clarification des concepts clés, à la présentation de quelques études ayant trait à l'objet d'étude et enfin la présentation de la théorie sur laquelle a été fondée la définition des variables. Il conviendra dans le chapitre qui suit de présenter la grille méthodologique sur laquelle a été fondé le recueil et l'analyse des données.

CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE

Après clarification des éléments épistémiques notamment la définition des concepts, l'état de la littérature sur les questions connexes et l'explication plus affinée des hypothèses au chapitre précédent, la tâche consiste dans ce chapitre à présenter la méthodologie de l'étude, c'est-à-dire l'ensemble des façons de faire requises par l'approche scientifique. Dans le cadre de cette étude qui porte sur l'efficacité des écoles primaires au regard de la représentation sociale de la décentralisation par les acteurs locaux, il est question dans cette partie de la présentation du type de recherche, du site de l'étude, de la population de l'étude, de la technique d'échantillonnage et l'échantillon, de l'instrument de collecte des données, et enfin des techniques de traitement et d'analyse des données.

3.1. LE TYPE DE RECHERCHE

Cette recherche s'inscrit dans une approche qualitative de type compréhensif fondée sur une démarche descriptive. En effet, elle vise à identifier et analyser les fonctions des représentations sociales de la décentralisation susceptible d'influencer l'efficacité interne des écoles primaires. Selon Peladeau et Mercier (1993), la recherche qualitative, a l'avantage de pouvoir être appliquée à un très petit échantillon, voire à un seul sujet, et d'être à mesure de produire très rapidement de l'information quant à l'efficacité à court terme d'une intervention. L'approche qualitative permettra d'identifier les contenus des représentations de la décentralisation par les élus et responsables locaux ; mais aussi les fonctions des représentations mises en jeu dans l'exercice de la décentralisation.

3.2. SITE DE L'ÉTUDE

3.2.1. Description du site de l'étude

L'étude s'est déroulée dans la commune d'arrondissement de Mfou, chef-lieu du département de la Mefou et Afamba. La subdivision de Mfou a été créée par l'arrêté n° 469 du 22 juillet 1952 par le haut Commissaire de la République Française au Cameroun ; ensuite, l'arrêté n° 537 du 21 août 1952 a institué les communes mixtes rurales parmi lesquelles celles de Mfou. Cette commune compte 08 groupements ayant chacun à sa tête un chef de 2nd degré qui est le supérieur hiérarchique des chefs de villages de 3^e degré ou de

quartier/bloc (89 chefs de troisième degré) qui sont placés à la tête des 82 villages et 7 quartiers que compte la commune. Cette dernière est caractérisée par un climat de type équatorial avec une température moyenne mensuelle qui fluctue autour de 24°C (Source : Données de la Station Météorologique de Yaoundé Aéroport). Le relief y est essentiellement plat avec des vallées, des petites pentes et collines par endroit et une altitude qui se situe entre 600 et 800 mètres. Les activités économiques de la localité sont organisées autour de plusieurs secteurs d'activités notamment : La pêche, l'élevage, la pisciculture, l'agriculture, les transports inter urbains, le commerce, l'exploitation des ressources naturelles (carrière de sable), les petits emplois temporaires tels que la cueillette et la transformation des produits agricoles, etc.

La ville de Mfou est à la fois, chef lieu d'arrondissement et chef lieu de région, d'où la présence d'une préfecture et d'une sous-préfecture ainsi que des services étatiques déconcentrés départementaux et d'arrondissements parmi lesquels la Délégation Départementale de l'Éducation de Base (DDEB) et l'Inspection d'Arrondissement de l'Éducation de Base (IAEB). Le secteur de l'éducation y est représenté par les délégations départementales de l'enseignement secondaire et de l'éducation de base ; et leurs inspections respectives. Au niveau de l'enseignement secondaire, on compte 12 établissements dont 03 Lycées d'enseignement général, 01 Lycée d'enseignement technique, 07 Collèges d'Enseignement Secondaire, 01 Collège d'Enseignement Technique Industriel et Commercial (CETIC), 01 Collège d'Enseignement Technique Industriel et Commercial (CETIF) catholique et 01 École Normale des Instituteurs de l'Enseignement Général (ENIEG). L'éducation de base quant à elle regroupe 39 écoles primaires soit 17 publiques, 04 privées confessionnelles, 18 privées laïques et 58 écoles primaires dont 31 publiques, 04 privées confessionnelles, 19 privées laïques et 05 privées confessionnelles. La présente étude étant centrée sur les écoles primaires, nous allons présenter la carte scolaire des écoles primaires de la commune de Mfou.

3.2.1.1. Carte scolaire des écoles primaires la commune d'arrondissement de Mfou

Il s'agit ici de présenter la carte scolaire des écoles primaires de la municipalité de Mfou, et de façon spécifique les écoles primaires publiques, les écoles primaires privées laïques et les écoles primaires privées confessionnelles.

Tableau 3 : Écoles primaires publiques de l'arrondissement de Mfou

N°	Ecoles	N°	Ecoles
1	EPA Mfou 1	17	EP Metet
2	EPA Annexe Mfou II	18	EP Messeng
3	EPA Mekomba	19	EP Mfida II
4	EP Abembe II	20	EP Mfou II
5	EP Adoum	21	EP Ndangueng
6	EP Akok	22	EP Ngoum
7	EP Assok	23	EP Nkassomo
8	EP Ekali II	24	EP Nkolmefou I
9	EP Ekoko II	25	EP Nkolmevah
10	EP Endoum	26	EP Nkolinda
11	EP Kamba	27	EP Nlo-Evoe
12	EP Essazok	28	EP Nnye-Nnam
13	EP Kondayos	29	EP Nsimalen
14	EP Koumou	30	EP Oveng
15	EP Mbaloa	31	EP bilingue de Mfou
16	EP Mehoundan		

Source : IAEB/Mfou

Comme le démontre le tableau, l'IAEB de Mfou compte 31 écoles publiques primaires, avec 03 Écoles Publiques d'Application (EPA) et 28 Écoles Publiques (EP).

Tableau 4 : Écoles Privées Laïques(EPL) de l'arrondissement de Mfou

N°	Écoles francophones	N°	Écoles anglophones	N°	Écoles bilingues
1	EPL Azombo	13	EPL Bambinos	17	EPL Les meilleurs
2	EP Les dynamiques	14	EPL Educare	18	EPL Les belmau
3	EPL Gustave Eiffel	15	EPL Mag-Pius	19	EP Révélation divine
4	EPL International	16	EPL Prestigieuse		
5	EPL Engelbert Mveng				
6	EPL La prestigieuse				
7	EPL Mfou-ville				
8	EPL Les merveilles				
9	EPL Peguy& Lorraine				
10	EPL Les petits russes				
11	EPL Espoir d'Afrique				
12	EPL Les mômes				

Source : IAEB/Mfou

Le tableau ci-dessus présente la répartition des écoles privées laïques de Mfou, soit 12 écoles francophones, 04 écoles anglophones et 03 écoles bilingues pour un total de 19 écoles primaires privées.

Tableau 5 : Écoles Primaires privées Confessionnelles (EPC) de l'arrondissement de Mfou

N°	Écoles
1	EPC Jean Zoa
2	EPC Nkilzok
3	EPC Nkingoa
4	EP Saint Martin de Toure
5	EP Saint Michel Archange

Source : IAEB/Mfou

Dans la catégorie des écoles confessionnelles, Mfou bénéficie de 05 écoles. Pour mener à bien cette étude, les données ont été collectées dans trois écoles primaires publiques du site d'étude que la section qui suit s'attèlera à décrire.

3.2.1.2. Description des écoles primaires retenues pour l'étude

Trois écoles primaires publiques ont été retenues pour la conduite de la présente étude. Il s'agit de l'EPA de Mekomba, l'EP d'Abembe II et enfin l'EP de Mfou. L'EPA de Mekomba est une école d'application à vocation rurale située à 7 km de Mfou ville. Elle est construite en plein cœur du village Mekomba, éloignée de toute commodité. Elle est faite en matériaux durs, mais le taux de réussite de l'école au terme de l'année scolaire 2014/2015 était porté à 60%.

L'EP d'Abembe II quant à elle est situé à 15km du centre ville. L'école bénéficie d'un seul bloc construit en dur, c'est la direction. Les salles de classe y sont construites en matériaux provisoires et les élèves côtoient les herbes à longueur de journée dans les salles de classe. Le taux de réussite de l'établissement au cours de l'année scolaire 2014/2015 était porté à 48%.

L'EP de Mfou II par contre est située en plein cœur de la ville de Mfou, non loin des bâtiments qui abritent les différents services administratifs : mairie, sous-préfecture, préfecture, l'inspection. C'est une école à mi-temps qui présente deux groupes. Les salles de classes y sont construites en matériaux durs ; mais 3 d'entre elles sont faites en planches. Malgré la proximité à la route de part et d'autre, l'école n'a pas de clôture, laissant les élèves en proie aux risques d'accidents de circulation. Le taux de réussite au terme de l'année scolaire 2014/2015 était de 66 %.

3.2.2. Justification du site de l'étude

La commune d'arrondissement de Mfou est une collectivité semi-urbaine située aux environs de la ville de Yaoundé, soit à 14 km. Cette commune permet d'illustrer la dualité entre la ruralité et l'urbanité. Cette dualité entraîne un effet de brouillage qui rend ville et autochtonie interdépendant et met à mal les fondements et présupposés d'une construction idéologique ayant inscrit les deux termes dans un rapport dualistique (Sepulveda, 2013.).

Les pourcentages de réussite que présentent les écoles publiques de la localité sont alarmants avec des taux de réussite allant de 47% à 89%, les $\frac{3}{4}$ des écoles ayant un taux de

réussite inférieure à 65% d'après les données relevées à l'Inspection d'arrondissement de l'éducation de Base de la localité. Les caractéristiques des écoles publiques justifient de l'intérêt porté vers cette localité ; mais aussi le fait qu'elle soit une localité francophone au sein de laquelle la politique de décentralisation est souvent vue d'un œil désintéressé par les élites locales qui y voient un moyen pour l'État de continuer de tirer profit des populations car la décentralisation serait « une histoire des blancs ». Autant de raisons qui nous ont amené à choisir cette localité dans le but de nous entretenir avec les autorités locales et les acteurs de la chaîne pédagogique afin d'analyser leurs attitudes vis-à-vis de la politique de décentralisation dans le secteur de l'éducation en zone urbaine comme en zone rurale. En outre, le choix porté sur la municipalité de Mfou s'explique également par le fait que la population d'étude y est facilement identifiable.

3.3. DÉFINITION DE LA POPULATION

La population désigne d'après Grawitz (2001) « un ensemble dont les éléments sont choisis parce qu'ils possèdent tous les mêmes propriétés et qu'ils sont de même nature ». Suivant cette définition, la population est l'ensemble des personnes concernées par les objectifs de la recherche. Il s'agit d'identifier et d'analyser les éléments de la représentation de la décentralisation de l'éducation chez les acteurs locaux qui déterminent le niveau d'efficacité interne des écoles primaires. Il convient donc de caractériser cette population qui est constituée des acteurs de la chaîne administrative locale de la commune d'arrondissement de Mfou au niveau politique et pédagogique. Ces acteurs sont répartis en deux strates : les autorités publiques administratives et les acteurs éducatifs ou pédagogiques. Les autorités administratives font référence aux responsables et élus locaux chargés de l'implémentation de la décentralisation de l'éducation dans les CTD, tandis que les acteurs de la chaîne pédagogique renvoient aux responsables de l'éducation de la localité, les dirigeants des écoles primaires publiques, les enseignants et les parents d'élèves.

Le choix des acteurs de la sphère administrative locale a permis de comprendre les représentations que ces participants ont des compétences à leurs services transférées dans le cadre de la décentralisation de l'éducation. Par contre, le choix des acteurs de la chaîne éducative vise à apprécier l'effectivité des pratiques de la décentralisation au niveau des écoles primaires eu égard des actions menées par les acteurs de la municipalité. La sélection de la population s'est faite sur la base d'une série de critères.

3.3.1. Présentation de la population de l'étude

L'étude menée porte sur une population répartie en deux strates : les acteurs de la chaîne politico-administrative et les acteurs de la chaîne pédagogique. Le pilotage de la décentralisation dans les localités est mené par les autorités politico-administratives notamment le Préfet, Sous-Préfet et le Maire. Pour les acteurs de la chaîne pédagogique, leur implication dans la décentralisation est visible parce qu'ils agissent comme ceux qui implémentent la décentralisation dans le domaine de l'éducation.

De cette population cible, on peut retenir 37 sujets, 01 Sous-Préfet, 01 Maire et 03 adjoints, 01 Inspecteur pédagogique d'arrondissement du Ministère de l'Education de bas, 08 directeurs d'écoles primaires publiques, 11 parents d'élèves et 12 instituteurs ; pour un total de 37 sujets. C'est de cette population qu'a été tiré l'échantillon de l'étude, sur la base d'une série de critères.

3.3.2. Critères de sélection de la population

Comme il a été mentionné précédemment, la population de cette étude est répartie en deux groupes : les autorités administratives et les acteurs de la chaîne pédagogique. Pour le premier groupe, il fallait tout simplement être une autorité administrative locale dans la municipalité de Mfou. Pour le second groupe, il fallait respecter les critères ci-après :

- Etre un acteur du bassin pédagogique dans la commune de Mfou ;
- Bénéficier d'une ancienneté d'au moins 03 ans au poste occupé ;
- Etre membre de la communauté éducative.

3.4. DÉFINITION DE L'ÉCHANTILLON D'ÉTUDE

L'échantillon de l'étude est constitué d'un sous-ensemble des éléments ou des sujets tirés de la population sur laquelle les investigations seront menées. Muchielli (1988) définit d'ailleurs l'échantillon comme « une partie d'une quantité permettant par son appréciation de connaître la totalité de la chose ». Nous présenterons ici la technique d'échantillonnage retenue pour sélectionner l'échantillon.

3.4.1. Technique d'échantillonnage

Pour sélectionner les sujets, nous avons utilisé une technique probabiliste : l'échantillonnage aléatoire simple. Cette technique consiste à sélectionner un échantillon de telle sorte que tous les individus dans la population aient les mêmes chances d'être présents dans l'échantillon. En effet, les sujets ont été choisis par hasard car le choix du site de l'étude déjà nous a imposé les autorités administratives (le Sous-Préfet et le Maire), et aussi les responsables de la chaîne éducative (Inspecteurs d'arrondissement de l'éducation de base). Il en est de même des directeurs d'écoles primaires, des maîtres et des parents d'élèves qui nous ont été imposés par le choix des écoles.

3.4.2. Échantillon de l'étude

L'échantillon de l'étude est constitué du Sous-Préfet et du Maire de la commune d'arrondissement de Mfou, de l'Inspecteur d'arrondissement de l'éducation de base de la localité, des directeurs des écoles publiques d'Abembe II, Mfou II et de l'école publique d'Application Mekomba, d'un maître de parents et d'un parent d'élève, pour un total de (08) sujets. Les autres sujets de la population ont été retirés du fait de leur indisponibilité (pour ce qui est des directeurs d'écoles et des parents) ; mais aussi à cause d'un emploi de temps qui ne cadrerait pas avec celui du chercheur. Certains directeurs autochtones très souvent abandonnaient leurs postes de service pour se rendre au champ et ce parfois avec les enseignants et les élèves, il en est de même des parents ce qui rendait difficile la possibilité de poursuivre les entretiens.

Tableau 6 : Récapitulatif des sujets AL (Autorités Locales)

N°	Catégorie	Age	Sexe	Fonction	Ancienneté à la fonction
1	AL1	56 ans	Masculin	Sous-Préfet	05 ans
2	AL2	52 ans	Masculin	Maire	09 ans

Ce tableau présente les deux sujets sélectionnés en tant qu'Autorités Locales (AL) dans le cadre de la présente étude. On peut ainsi noter qu'AL1 occupe un poste administratif dans la commune, celui de Sous-Préfet ; de même qu'AL2 qui occupe quant à lui la fonction de Maire.

Tableau 7 : Récapitulatif des acteurs de la chaîne pédagogique

N°	Catégorie	Age	Sexe	Fonction	Ancienneté à la fonction
1	IP	44 ans	Féminin	Inspecteur pédagogique	04 ans
2	Dir 1	41 ans	Masculin	Directeur	04 ans
3	Dir 2	49 ans	Féminin	Directrice	05 ans
4	Dir 3	53 ans	Féminin	Directrice	09 ans
5	MP	32 ans	Masculin	Maitre des parents	02 ans
6	PE	42 ans	Féminin	Parent d'élève	

Le tableau de la page présente les sujets de la chaîne pédagogique qui ont été sélectionnés. Nous en avons eu 06, dont 01 Inspecteur Pédagogique (IP) qui occupe le poste d'Inspecteur d'Arrondissement de l'Éducation de Base (IAEB) à Mfou, 03 Directeurs (Dir), 01 Maître des Parents (MP) et enfin 01 parent d'élève (PE).

3.5. INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNÉES

3.5.1. Description de l'instrument de collecte des données

Cette étude s'inscrit dans une recherche de type qualitatif. L'instrument de collecte des données choisi est le guide d'entretien. Ce dernier est constitué de quatre thèmes dont les trois premiers sont des sous-variables de la variable indépendante qui porte sur les représentations sociales de la décentralisation de l'éducation par les acteurs locaux et leurs indicateurs et le quatrième thème correspond à la variable dépendante qui est le niveau d'efficacité des écoles primaires avec pour sous-thèmes les indicateurs de cette variable. Ainsi, les autorités locales devraient nous fournir des informations sur les représentations de la décentralisation et les acteurs de la chaîne pédagogique quant à eux nous fournir des informations sur le niveau d'efficacité des écoles primaires en rapport avec la pratique de la décentralisation.

La méthode de collectes des données retenue a été l'entretien. Ces entretiens ont été utilisés pour interviewer le Sous-Préfet, le Maire, l'Inspecteur d'arrondissement de l'éducation de Base, les directeurs des écoles primaires sélectionnées, les enseignants, les maîtres et les parents d'élève.

3.5.2. Justification du choix de l'instrument de collecte des données

Le choix a été porté sur les entretiens semi-directifs parce qu'ils permettent de mieux appréhender les différentes fonctions des représentations sociales qui orientent le comportement des acteurs locaux en faveur de l'efficacité des écoles primaires. Selon Blanchet et Gotman (1992), l'entretien est l'instrument privilégié de l'exploration des faits dont la parole est le vecteur principal. Ainsi, afin de déceler les opinions des sujets de l'enquête, des entretiens ont été menés auprès des autorités administratives pour savoir comment ils conçoivent la décentralisation et comment ils se positionnent face à leurs différentes attributions ; et ensuite auprès des acteurs de la chaîne pédagogique pour recueillir les données sur leur appréciation des actions menées en faveur des écoles primaires.

Pour éviter de s'éloigner de l'objectif de recherche, un guide d'entretien a été conçu au préalable, suivant les thèmes et les variables retenues du modèle des fonctions des représentations sociales développé par Abric (1994) qui sera présenté à l'annexe du document.

3.6. PROCÉDURE DE COLLECTE DES DONNÉES

3.6.1. Pré-enquête

La pré-enquête a consisté à construire l'objet de recherche autour de la question principale de recherche. Pour se faire, une descente a été effectuée au siège des Communes et Villes Unies du Cameroun (CVUC) sis au quartier Bastos à Yaoundé en Mars 2015, mais aussi un entretien avec un adjoint au Maire d'une commune du département du Mfoundi. Lesdites descentes avaient pour objectif de connaître les actions menées par les communes en faveur de l'éducation dans le cadre de la décentralisation. Les réponses données ont conduit à une recherche documentaire visant à recenser les différents textes, arrêtés et décrets portant sur la décentralisation ; mais aussi sur les études portant sur la décentralisation de l'éducation pour une meilleure compréhension du phénomène. Cette démarche a abouti à des interrogations et à la formulation des hypothèses de recherche et enfin à la définition des variables de l'étude suivant le modèle des fonctions des représentations sociales développées par Abric (1994).

3.6.2. Déroutement de la collecte des données

La collecte des données effectuée au cours d'une période allant de Décembre 2015 à Mai 2016 a été organisée en trois phases : la phase pédagogique, la phase de focalisation et la phase finale.

- La phase pédagogique

Cette phase est l'occasion pour le chercheur de préciser le lieu de déroulement de l'entretien, la période, et de susciter la participation des interviewés. Avant tout, les entretiens commençaient toujours par la présentation du formulaire de consentement éclairé aux participants pour matérialiser l'accord entre le chercheur et l'interviewé et également de préciser l'aspect confidentiel des informations recueillies. Un exemplaire de ce formulaire se retrouve en annexe du document.

Les participants à l'étude étant pour la plupart des autorités administratives, les entretiens avec eux ont connus beaucoup d'interruptions. Le lundi 07 Décembre 2015, nous nous sommes rendus au cabinet du Sous-Préfet afin de signaler notre présence dans ses locaux. Malheureusement, il n'était pas dans la ville, nous sommes revenus le lendemain c'est-à-dire le 08 décembre. C'est alors qu'un rendez-vous a été pris pour le Mardi 13 Décembre 2015. Ce jour, le formulaire de consentement éclairé aux participants pour matérialiser l'accord entre l'enquêteur et l'interviewé a été présenté. De même, nous avons reçu l'autorisation de nous rendre à la mairie pour la suite des entretiens.

Par la suite, nous nous sommes rendus à la mairie afin de rencontrer le Maire et de prendre rendez-vous avec lui pour un entretien. Malheureusement, ce jour, ni le Maire, ni ses adjoints n'étaient présents à la mairie. Un personnel de la mairie nous informe alors que le Maire est souffrant et hospitalisé depuis plus d'une semaine. C'est ainsi que nous avons essayé de joindre sans succès les adjoints N° 1 et 2, l'adjoint N° 3 a été contacté et celui-ci nous informe qu'il n'est pas disponible et est en repos dans son village. Nous avons alors dû attendre quelques jours de plus et le rappeler le 11 janvier 2016. Celui-ci très posé au téléphone nous a donné rendez-vous le lendemain. Ce jour, nous avons présenté l'objet de l'étude et il semblait très intéressé et deux autres entretiens ont été accordés. Les entretiens passés moyennaient d'une durée de 15 à 30 min chacun. Pour marquer son intérêt, il nous mis à la disposition d'un cadre communal de développement afin que celui-ci nous accompagne sur le terrain pour nos interviews dans les

établissements à vocation rurale. À la suite du Maire, nous nous sommes rendus à l'inspection de l'éducation de base.

La tâche a été un peu plus ardue au niveau des acteurs de la chaîne pédagogique. L'Inspectrice était constamment en déplacement sur Yaoundé pour des réunions de travail, et l'emploi de temps était par conséquent très surchargé. Néanmoins, en l'absence de l'Inspectrice, le chef BAGE (Bureau des Affaires Générales) a mis à notre disposition les documents relatifs à la carte scolaire et les taux de réussite des certains établissements. C'est ainsi que les contacts des directeurs desdites écoles nous ont été donné afin de prendre rendez-vous. Enfin, des entretiens ont été menés avec les directeurs. Après une longue attente, nous avons finalement rencontré l'Inspectrice le 18 janvier 2016 avec qui nous avons eu trois entretiens au total.

Les entretiens avec les différentes autorités ont eu lieu dans leurs bureaux avec une durée de 15 à 30 min. Lors desdits entretiens, nous reformulions les questions afin de se rassurer de l'exactitude des propos recueillis. L'entretien étant verbal, nous avons utilisé un enregistreur avec l'approbation des sujets interviewé. Le nombre d'entretiens est récapitulé dans le tableau suivant :

Tableau 8 : Récapitulatif du nombre d'entretiens réalisés

Sujets	Nombre d'entretiens	Lieu
AL1	2	Cabinet du Sous-Préfet
AL2	3	Cabinet du Maire
IAEB	3	Bureau de l'Inspectrice
Dir 1	3	Bureau du Directeur
Dir 2	3	Bureau du Directeur
Dir 3	3	Bureau du Directeur
MP	2	Bureau du Directeur
PE	2	Bureau du Directeur

Au total, 21 entretiens ont été menés avec l'ensemble des participants de l'étude. Ce tableau montre que les entretiens avec les autorités sont au nombre de deux pour chacun d'eux ; ceci se justifie par l'indisponibilité des sujets et il n'a pas toujours été aisé de les avoir sur place.

- **La phase de focalisation**

Il s'agit ici du déroulement des entretiens proprement dits. Les questions posées aux enquêtés étaient basées sur les thèmes retenus dans le guide d'entretien. Au regard des emplois de temps chargés des autorités locales, 02 entretiens ont été réalisés le sujet AL1, 03 avec le sujet AL2 contrairement à l'IAEB et aux directeurs qui en ont accordé 03, l'enseignant et le parent d'élève quant à eux ont accordé chacun 02 interviews.

Le premier entretien avec les autorités administratives locales visait à évaluer leurs connaissances des textes de la décentralisation sur l'éducation. Les premiers entretiens ont été réalisés le 13 décembre 2015 et 11 Janvier 2016 respectivement avec les sujets AL1 et AL2. A cet effet, la question générale posée aux deux autorités était : « Que pensez-vous de la décentralisation dans le secteur de l'éducation » ; pour les sujets affichant un air dubitatif à l'exemple du Sous-Préfet, la question a été reformulée en ces termes : « connaissez-vous les lois qui régissent la décentralisation de l'éducation dans le secteur de l'éducation ? ». Le prochain visait à comprendre l'appréciation de leur statut, de leur rôle dans la dynamique du transfert des compétences et le sens qu'ils donnent aux actions qu'ils mènent au sein de la communauté éducative. Pendant les entretiens, des questions de relances ont été employées pour une meilleure compréhension des propos des sujets. L'une des relances utilisées était la suivante : « Si je comprends bien, vous dites qu'avant la décentralisation vos relations avec les écoles étaient naturelles ; alors qu'est-ce que la décentralisation a apporté de nouveau, ou alors a changé ? ».

Les entretiens avec l'Inspectrice visaient à évaluer les appréciations de l'efficacité des écoles de la zone ; les opinions sur les actions menées par les communes en relation avec le MINEDUB dans le cadre de la décentralisation, et leur rôle dans la chaîne éducative. Les entretiens avec l'Inspectrice ont eu lieu les 18 janvier 2016, 07 avril 2016 et 11 avril 2016. Le grand écart observé entre janvier et avril se justifie par le déroulement du stage qui a été effectué dans la région du Sud, ce qui rendait difficile un suivi des entretiens pendant les mois de Février et Mars. Par la suite, les différents entretiens avec les directeurs d'écoles, les maîtres et les parents d'élève avaient pour but de recueillir les informations sur les opinions et attitudes qu'ils ont des actions menées au sein de leurs établissements. Les questions d'ouverture posées aux participants étaient : « Qu'est-ce qui selon vous justifie l'efficacité de vos/votre école(s) ? ». Les entretiens avec les directeurs, enseignants et parents d'élèves aux dates suivantes : 07 avril 2016, 11 avril 2016 et 14 avril 2016.

- **La phase bilan des entretiens**

Elle consistait à colmater tous les non-dits, les sous-entendus des discours obtenus. Il a alors été question de rappeler avec les enquêtés, leurs discours afin de compléter les non dits, les erreurs de compréhension, mais aussi de susciter encore auprès des consultants la production des discours inhibés.

3.7. MÉTHODES D'ANALYSE DES DONNÉES

La méthode retenue pour traiter et analyser les données recueillies sur le terrain est l'analyse de contenu.

3.7.1. L'analyse de contenu

L'analyse de contenu est généralement définie comme un ensemble de techniques de recherche permettant de décrire le contenu de communication en vue de l'interpréter. Elle est selon son fondateur Berelson (1952) « une technique de recherche pour la description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste de la communication ». Elle consiste à retranscrire les données qualitatives, à se donner une grille d'analyse, à coder les informations recueillies et à les traiter.

Dans le cadre de l'étude d'une représentation sociale par la méthode des entretiens, l'analyse de contenu des entretiens aidera à faire l'analyse du contenu de la représentation sociale. Bardin (1977) dans sa définition de l'analyse de contenu précise que c'est : « un ensemble de techniques d'analyse des communications visant, par des procédures systématiques et objectives de description du contenu des énoncés, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception (variables inférées) de ces énoncés ». Ainsi, l'analyse de contenu par son objet est alors un outil qui doit prendre en considération les dynamiques des représentations sociales et tenir compte du rôle important qu'elles ont dans « la production/réception » des énoncés. La procédure adoptée a été une analyse de contenu thématique.

Puis, la construction d'un instrument d'analyse pour étudier la signification des propos. La première étape consistera à recueillir, préparer, classer et évaluer le matériel à analyser. La deuxième étape quant à elle consistera à repérer les passages pertinents issus des entretiens et de les classer suivant les thèmes auxquels ils correspondent. L'objectif

visé étant de repérer les indicateurs élaborés lors de l'opérationnalisation du cadre théorique. Au niveau de la troisième étape, il s'agira de sélectionner et de définir des codes, c'est-à-dire des unités de classification des données recueillies.

3.7.2. Retranscription des données

Après avoir enregistré les discours des participants à la recherche, l'étape qui a suivi a été la retranscription des données sous forme écrite. Ce texte, appelé verbatim, représente les données brutes de l'enquête. La retranscription a permis d'organiser le matériel d'enquête sous un format directement accessible à l'analyse. Plutôt que de traiter directement les enregistrements audio, il est indispensable de les mettre à plat pour en faciliter la lecture et en avoir une trace.

3.7.3. Le codage des données

Selon Berg (2003), le codage explore ligne par ligne, mot par mot les textes d'interviews ou d'observations, il décrit, classe et transforme les données qualitatives brutes en fonction de la grille d'analyse. Les données qualitatives étant retranscrites, avant de les coder, une grille d'analyse est construite. Elle est composée de critères et d'indicateurs que l'on appelle les catégories d'analyse. Leurs choix peuvent être établis d'après des informations recueillies ou être déterminés à l'avance en fonction des objectifs d'étude.

3.7.4. La grille d'analyse

La grille d'analyse élaborée s'est organisée autour des thèmes suivants : la fonction de savoir, la fonction identitaire, la fonction d'orientation des représentations sociales de la décentralisation de l'éducation par les acteurs locaux et le niveau d'efficacité interne des écoles primaires. Cette grille permet d'examiner les fonctions des représentations qui ont une influence sur le niveau d'efficacité des écoles primaires. Le modèle de grille d'analyse des données est présenté dans le tableau qui suit.

Tableau 9 : Grille d'analyse des données

Themes	Codes	Sous-themes	Codes	Observations			
				(0)	(-)	(+)	(+-)
La fonction de savoir des représentations sociales	A	Connaissance des textes organiques sur la décentralisation	a1				
		Connaissance des compétences liées à sa fonction	a2				
		Connaissances sur l'efficacité des écoles primaires de la localité.	a3				
La fonction identitaire des représentations sociales	B	Sentiment d'autonomie chez les acteurs locaux	b1				
		Reconnaissance de l'autonomie des acteurs locaux par l'administration centrale	b2				
La fonction d'orientation des représentations sociales	C	Distribution du paquet minimum aux écoles primaires	c1				
		Construction des salles de classes et gestion des écoles	c2				
		Recrutement et prise en charge du personnel d'appoint	c3				
L'effectivité de la décentralisation de l'éducation	D	Disponibilité des ressources matérielles : paquet minimum, salles de classes et écoles ;	d1				
		Disponibilité des ressources humaines : enseignants	d2				
		Participation des conseillers municipaux aux conseils d'école	d3				

Ce chapitre qui a été consacré à la méthodologie de recherche a permis non seulement d'identifier les participants à l'étude, mais aussi et surtout de rechercher comment collecter objectivement les données auprès de ces participants. La recherche a donc mis en exergue la définition des critères inclusifs, ensuite proposé un formulaire de consentement qui a permis aux participants de comprendre les objectifs poursuivis, mais aussi de savoir que leur anonymat sera préservé. Sur la base de ces démarches, la recherche a pu recueillir les données auprès de huit participants qui ont effectivement coopéré. Ce sont les matériaux issus de cette collecte de données qui sont analysés au chapitre suivant.

CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Après avoir présenté le dispositif méthodologique utilisé pour la collecte des données et la méthode d'analyse, il importe dans ce chapitre de présenter les résultats et les analyser. Ce chapitre traite de la présentation des profils professionnels des participants à la recherche et de la présentation des résultats de l'analyse suivis d'un commentaire.

4.1. PRÉSENTATION DESCRIPTIVE DES PARTICIPANTS

La phase de collecte des données a permis de s'intéresser aux discours de deux autorités locales, d'un Inspecteur pédagogique, trois directeurs d'école primaire, un maître et un parent d'élève. Des codes ont été attribués aux différents sujets de façon aléatoire : AL1 pour le Sous-Préfet, AL2 pour le Maire, IP pour l'Inspecteur, Dir1 pour le premier directeur, Dir2 pour le deuxième directeur, Dir3 pour le troisième directeur, MPE pour le maître parent d'élève et PE pour le parent d'élève. La description des cas est fondée sur la présentation de leur profil professionnel.

4.1.1. Le sujet AL1

Le sujet AL1 est un homme âgé de 56 ans, originaire de la région du Nord Cameroun dans le département du Mayo-Rey. Sorti de l'École Normale de Magistrature et d'Administration (ENAM) comme administrateur civil, AL1 a exercé dans différentes structures déconcentrées. Le sujet occupe le poste de Sous-Préfet dans la localité depuis 05 ans. En effet, il est nommé chef de terres de la commune d'arrondissement de Mfou par la voie du décret présidentiel N° 2011 / 108 du 29 avril 2011, et il y exerce toujours bien qu'ayant atteint l'âge limite pour la retraite. Ce poste lui assigne comme responsabilités la coordination de toutes les activités administratives de l'arrondissement qu'il n'exerce pas pleinement dit-il. S'agissant de la décentralisation et principalement dans le secteur de l'éducation, le sujet semble ne pas y maîtriser grand-chose au regard du discours qu'il tient. Sa connaissance des textes est vraiment approximative. Il sait que des compétences ont été transférées aux communes, mais ne sait pas lesquelles précisément ; et que des fonds et subventions leurs sont reversés pour exercer ces compétences. Ses services vont quelques fois en faveur des établissements de l'enseignement secondaire dans le but de les soutenir.

4.1.2. Le sujet AL2

C'est un homme âgé de 52 ans, originaire du département de la Mefou et Afamba dans la commune d'arrondissement de Mfou où il occupe le poste de Maire depuis 2014. Précédemment 2^{ème} adjoint au Maire dans la localité de 2002 à 2007, il semble avoir une parfaite maîtrise des fonctions qui lui incombent et la chaîne de responsabilités des autres collaborateurs de sa localité. Son expérience professionnelle en tant que Maire est de 09 ans. Il jouit d'une connaissance relativement bonne de sa collectivité et des besoins de ses populations en l'occurrence en matière d'éducation. Les relations avec ses collaborateurs sont fluctueuses au regard du climat familial qui a été observé lors des descentes sur le site. Certains membres du personnel de la mairie l'appellent d'ailleurs « peupa » (papa), ce qui dénote de l'esprit familial qui y règne.

4.1.3. Le sujet IP

Le sujet IP est une dame âgée de 44 ans. Après avoir exercé pendant de nombreuses années comme Professeur des Écoles Normales des Instituteurs (PENI) dans les ENIEG, elle a récemment été affectée au poste d'Inspecteur pédagogique de l'arrondissement. En effet, elle prend service le 13 Octobre 2016 ; elle en est donc à sa première expérience. Résidant à Soa, chaque matin elle fait le déplacement pour se rendre à Mfou afin de répondre à ses obligations. Elle estime prendre beaucoup de risques dans son travail. Le sujet se considère comme une simple courroie de transmission entre la commune et les écoles primaires. Elle n'a pas une bonne maîtrise des dispositions des textes sur la décentralisation dans le secteur de l'éducation, ne se sentant pas impliquée. Néanmoins, le cas reconnaît quelques unes des responsabilités des communes vis-à-vis des écoles primaires notamment la fourniture du paquet minimum et la construction des salles de classe. Elle a une bonne maîtrise de ses tâches qu'impose le poste de responsabilité qu'elle occupe. Elle juge que les établissements scolaires de la localité sont efficaces, mais beaucoup d'efforts restent encore à fournir. Étant nouvelle dans la structure, le sujet subit quelques frustrations de la part de certains membres du personnel. Ces derniers se caractérisent par un manque d'assiduité aussi bien au niveau de la ponctualité que de la réalisation des tâches malgré les diverses mesures disciplinaires utilisées. Elle bénéficie tout de même du soutien des aînés au niveau de la délégation départementale.

4.1.4. Le sujet Dir1

Dir 1 est un homme âgé de 41 ans, originaire de la région du centre et fils de la localité. Il réside au quartier Awae dans la ville de Yaoundé d'où il part chaque matin pour se rendre à son lieu de service. En plus d'être directeur, il est également un homme politique militant au sein du parti au pouvoir, le Rassemblement Démocratique du Peuple Camerounais (RDPC) où il occupe le poste de secrétaire général de section. Le cas Dir 1 est à la tête d'une école primaire à vocation urbaine au sein de l'arrondissement où il exerce depuis le début de l'année scolaire 2014/2015, soit deux ans de service dans cette école. L'école qu'il dirige, est constituée d'un personnel de 10 enseignants en plus de la secrétaire.

A sa sortie de l'ENIEG, il a exercé comme maître des parents à l'École publique de Nkondengui. Quelques années plus tard il a été recruté comme vice principal dans un Collège de la ville de Yaoundé appartenant à un frère du village. En 2007, il est intégré à la fonction publique et affecté dans une école primaire à vocation rurale à Mfou. En 2012, il est nommé Directeur au sein de la même école. C'est deux ans plus tard qu'il sera nommé directeur au sein de l'école où il exerce actuellement. Du fait de son statut d'homme politique il a une bonne connaissance des textes sur la décentralisation en rapport avec l'éducation dont il remet en cause le niveau d'implémentation. Au niveau de son établissement, il a organisé une cérémonie d'excellence avec les dignitaires de la localité, ce qui lui aurait valu une augmentation du taux de fréquentation de l'établissement. Il qualifie son établissement d'efficace du point de vue du taux de réussite, du taux de fréquentation et de l'absence d'abandon. Le cas Dir 1 se sent honoré des privilèges qu'il tire des relations qu'il a avec les fortes têtes politiques de sa localité, relations qui lui ont ouvert et facilité l'accès d'entrée dans plusieurs secteurs.

4.1.5. Le sujet Dir2

Il s'agit d'une femme âgée de 49 ans et originaire de la Mefou et Afamba. Elle réside à Mfou ville et emprunte une moto chaque matin pour se rendre à son lieu de service. L'école dirigée par le participant est une école primaire d'application à vocation rurale où elle exerce depuis le début de l'année scolaire 2015/2016. Le sujet a autrefois occupé le poste de directrice dans deux autres écoles pendant 05 ans. Elle supervise un personnel de 11 enseignants. Malgré les nombreuses années d'expérience tant que

directrice, le sujet ne connaît pas les prérogatives des textes de la décentralisation à l'égard de l'éducation de base. Elle a une bonne connaissance des tâches qui lui reviennent en tant que directrice. Les rapports avec le personnel enseignant sont conviviaux. Elle se rassure d'une bonne tenue des activités pédagogiques et du bon suivi des élèves, dont elle juge que le niveau est assez bon.

4.1.6. Le sujet Dir3

Ce sujet est une femme âgée de 53 ans, originaire du département de la Mefou et Afamba. Institutrice Principale des Enseignements Primaires (IPEP) de formation, elle a été nommée directrice au sein de l'école en 2007 et jouit par conséquent de 09 ans d'expérience au poste de directeur d'école primaire. Sa connaissance des textes sur la décentralisation de l'éducation est approximative. Le sujet dirige un personnel de 03 enseignants pour un cycle complet allant de la Section d'Initiation à la Lecture (SIL) au Cours Moyen IIème année (CMII) avec un effectif de 103 élèves. Elle est sceptique en ce qui concerne la contribution de la commune dans l'amélioration du niveau d'efficacité de son école, car ne perçoit pas de grande différence dans l'amélioration des conditions d'apprentissage des élèves.

4.1.7. Le sujet MP

Le maître interrogé est une jeune femme âgée de 32 ans originaire du département de la Mefou et Afamba. Sortie de l'ENIEG en 2012, elle exerce comme maître des parents au sein d'une école primaire à vocation rurale dans l'arrondissement depuis deux ans. Le sujet n'a pas d'informations sur les textes de la décentralisation de l'éducation, encore moins sur les allocations que son statut de maître des parents lui permet de bénéficier auprès de la mairie. En effet, les maîtres des parents sont des élèves sortis de l'ENIEG en attente d'intégration dans la fonction publique. Elle est soutenue par les fonds de l'Association des Parents d'Elèves et Enseignants (APEE) qui sont déjà insuffisants. Les conditions de vie et de transport sont pénibles ; l'école étant éloignée du centre ville.

4.1.8. Le sujet PE

Le cas PE est une femme âgée de 42 ans, mariée et mère de 06 enfants dont 03 sont inscrits dans une école primaire de la localité. Elle est domiciliée non loin de l'établissement et a trois autres enfants qui sont déjà passés par là. Elle ne connaît pas les

textes liés à la décentralisation et déplore la qualité d'encadrement des élèves dans cette école. Ses appréciations de la qualité d'enseignement offert par l'établissement ne sont pas bonnes du fait des mauvaises performances scolaires des élèves en général et de ses enfants en particulier.

4.1.9. Synthèse de la présentation des enquêtés

Les sujets présentés sont répartis en deux catégories : les acteurs de la chaîne administrative et ceux de la chaîne pédagogique. Les acteurs de la chaîne administrative exercent pour la plupart depuis 05 ans au moins à leurs postes respectifs dans la localité. Le sujet AL2 quant à lui en est à sa quatorzième année d'exercice au sein de la mairie de la municipalité de Mfou, ce qui devrait lui permettre d'avoir une nette appréciation des textes. Au niveau des acteurs pédagogiques, l'IP est à sa première année d'exercice dans la localité, contrairement aux autres directeurs qui sont dans la localité depuis 03 ans minimum. Tous les participants à l'exception du sujet AL1 sont des fils du département de la Mefou et Afamba, alors leurs observations étant qu'originaires de la localité permettra de mettre en exergue l'aspect culturel de la représentation. Par ailleurs, on dénote la présence d'un acteur politique parmi les répondants, en l'occurrence le Dir 1. Les discours recueillis auprès de ces participants ont été regroupés suivant les thèmes de la grille d'analyses et sont présentés dans la section qui suit.

4.2. PRÉSENTATION THÉMATIQUE DES RÉSULTATS

Les résultats ont été présentés selon les thèmes de l'étude. L'analyse thématique est celle qui découpe transversalement l'ensemble des entretiens et recherche une cohérence thématique (Albarello, 2003). Selon Fonkeng, Chaffi et Bomda (2014) il s'agit de procéder par une approche davantage descriptive qu'analytique pour dégager des unités de sens qui seront par la suite classées en catégories explicitement décrites. En gardant à l'esprit que le concept « d'efficacité des écoles primaires » n'est pas linéaire, nous avons souhaité, à travers l'outil de recueil des données à savoir le guide d'entretien aborder la problématique en nous référant aux variables retenues par la recherche : la fonction de savoir, la fonction identitaire et la fonction d'orientation. Il s'agit de pouvoir, à partir de données qualitatives, répondre à la question de recherche à l'effet de faire ressortir au terme de la présentation un tableau faisant apparaître les faits saillants et marquants, les facteurs de réussite, les contraintes et enfin les préoccupations dominantes.

4.2.1. Fonction de savoir

La fonction de savoir est l'expression des connaissances qui permettent à l'individu d'appréhender l'objet de la représentation et de communiquer à propos. Ces « savoirs » permettront au sujet de comprendre l'objet, d'expliquer la réalité, de communiquer et d'interagir avec la société. Les représentations procurent à l'individu sa manière de penser et d'interpréter la vie quotidienne en fonction de ses valeurs. Cette fonction permet à chaque acteur de rendre moins abstrait les choses. C'est donc grâce aux représentations que l'individu peut communiquer socialement. Au regard de ce premier thème relatif à cette fonction de savoir, il ressort des discours des sujets des indices contrastés.

S'agissant du sous-thème de la connaissance des textes organiques sur la décentralisation de l'éducation, le Maire nous confie que malgré la connaissance des prérogatives reconnues à eux, ils agissent beaucoup plus par bon sens. Cette méconnaissance des textes est symptomatique de la non appropriation des responsabilités qui leur incombent. Pour le confirmer, le sujet AL1 dit :

« Je ne connais pas d'abord les textes de la décentralisation. Je sais qu'il y'a quelques activités qui ont été transférées aux communes dans le cadre de la décentralisation ».

Mais ce désengagement visible de l'autorité administrative déconcentrée n'est pas perceptible chez les autres acteurs qui mettent non pas l'accent sur la connaissance théorique des textes mais plutôt sur les compétences et les attributions liées à leurs fonctions. Le sujet AL2, très enthousiaste affirme à ce propos que :

« La décentralisation est encore partielle, parce que nous ne nous occupons que de l'Education de base ; nous y agissons statutairement et dans les lycées par intuition. Bien que les textes le prévoient, nous ne le faisons pas ; c'est pourquoi je dis que la décentralisation est encore gérée avec parcimonie ».

En ce qui concerne la connaissance des compétences liées à la chaîne de responsabilité dans la localité, les sujets semblent plus explicites et révèlent dans leurs discours une certaine légèreté dans la collaboration, chaque acteur essayant de jouer juste son rôle. Néanmoins on dénote une maîtrise de leurs responsabilités. AL2 en précise les contours lorsqu'il dit :

« Nous sommes le Maire d'une localité, même ce qui ne nous est pas reconnu au niveau de la décentralisation nous y mettons un peu l'œil. Nous apportons des subventions aux établissements divers tant de la base que du secondaire. Elles sont multiples et varient d'un établissement à un autre car les besoins sont divers. Maintenant on s'apprête à construire deux salles de classe des fonds propre de la communauté au niveau du CES de Mfou qui n'a pas de bâtiments et où le gouvernement n'a pas encore efficacement agi ».

Ces propos du sujet AL2 illustrent bien, la connaissance des tâches qui lui incombent et la prise en compte de la nouvelle gouvernance en matière de décentralisation de l'éducation, il poursuit :

« (...) la commune a pour mission première et essentielle l'amélioration des conditions de vie des populations locales à la base. Et quand on sait que l'éducation fait partie d'un moyen pour améliorer les conditions de vie des populations à la base. Alors la décentralisation vient davantage dire, pour ce qui est de la construction des salles de classe, le maître d'ouvrage c'est la mairie (...) en fait avec le paquet minimum, la mairie est plus présente dans les établissements primaires avec la construction des salles de classe, la dotation en bureaux, table-bancs. Ça permet d'être plus concret ».

Cette fonction de savoir à travers les propos du sujet AL2 entraîne donc une meilleure communication que reconnaît d'ailleurs un Directeur d'École qui affirme que la Mairie est représentée par un de ses membres dans le conseil d'école pour s'enquérir de la situation scolaire. Ce directeur affirme :

« (...) mon conseil d'école a un représentant de la mairie qui est présent à toutes les réunions et qui a son mot à dire (...). S'agissant des BIP, en temps normal c'est le Maire qui devrait présenter la doléance à qui de droit ».

L'Inspectrice malgré une certaine connaissance des rôles et l'impression qu'elle donne dans la gestion des écoles primaires dans la collectivité, on y voit des résignations dues à des frustrations et à un manque de franche collaboration. Elle le résume en ces propos :

« (...) ce que nous remarquons c'est que depuis que les Collectivités gèrent ces choses, ce n'est pas tellement comme quand l'éducation même gérait parce que les directeurs se plaignent toujours, soit le matériel est de mauvaise qualité, soit il est insuffisant (...) ».

Le sujet AL1 sans y accorder une très grande attention et ayant justifié de la méconnaissance des textes et des responsabilités qui lui incombe va dire :

« (...) je coordonne toutes les activités de l'ensemble des établissements de l'enseignement secondaire, mais de façon directe c'est plus la commune qui reçoit souvent les fonds de subvention. Nous c'est purement la coordination administrative en principe. Mais comme nous sommes dans un chef-lieu de département, c'est le préfet qui coordonne. Nous les Sous-Préfets nous sommes plus excentrés ».

S'agissant de la connaissance de l'efficacité des écoles primaires de la collectivité, une constance ressort clairement chez les sujets, à savoir que les acteurs politiques semblent se contenter de maîtriser les rôles sans véritablement s'intéresser à la qualité de l'éducation. Par contre, les acteurs de la chaîne pédagogique sont plus alertes concernant à la fois les parties à jouer des acteurs politiques et le souci des résultats. Les Directeurs d'école l'expriment suffisamment. Le Dir 2 dit par exemple :

« Au niveau de notre structure, je peux parler d'efficacité au niveau des enseignants parce que ce sont des maîtres d'application (...). Le niveau dans la classe terminale est passable, moyen ».

Il ajoute à ces propos, une évaluation statistique de son efficacité :

« 9 enseignants et 2 maîtres des parents pour un effectif de 205 élèves, soit 1 maître par classe avec les maîtres d'anglais. 68,9 % taux de réussite du 2ème trimestre ».

Le Dir 1 plus optimiste ajoute :

« (...) je suis débordé par les effectifs. A ce niveau qu'est-ce que je fais, Le CMII par exemple a 106 élèves, (...) je fais alors une demande en termes d'enseignants, il faut un bon ratio élèves-enseignants et le travail devient de plus en plus élevé en termes d'enseignants ».

Cependant, un parent d'élève interrogé rétorque que :

« Au niveau des résultats ça ne peut que donner néant. Il y'a trois enseignants de la SIL au CMII (...). Un enfant qui est au CMII et qui va composer a 06/20 de moyenne ; et il y'en a qui ont même 03/20 de moyenne. Cette école c'est seulement le nom ».

Ces propos d'un parent d'élève étale l'efficacité relative perçue par les parents et qui vient décaler de l'optimisme dont fait part les autres acteurs locaux. Au regard de cette analyse sur le thème de la fonction de savoir, nous pouvons comprendre l'impact des représentations sociales de la décentralisation sur les pratiques d'efficacité des écoles primaires. A partir de la fonction de savoir, une compréhension et une explication de la réalité entraîne une meilleure communication.

4.2.2. Fonction identitaire

Les représentations sociales servent à définir l'identité sociale de chaque individu et ainsi de préserver la spécificité des groupes sociaux en fonction des systèmes de normes et valeurs partagées dans la société. La fonction identitaire permet ainsi à l'individu de se situer par rapport à l'objet de la représentation, car il sera catégorisé suivant la position qu'il prendra en face d'une situation donnée. Les représentations sociales concourent en ce sens à l'élaboration d'une identité sociale personnelle et gratifiante. Cette fonction permet à l'acteur local de préserver sa spécificité à partir de la reconnaissance de son autonomisation par le pouvoir central, du rôle et du statut que lui confère la nouvelle politique de décentralisation.

Par rapport au sous-thème concernant la reconnaissance de l'autonomisation des acteurs locaux par le pouvoir central, le sujet AL1 traduit dans ses propos l'existence d'un conflit dans la délimitation des tâches entre le pouvoir central et le pouvoir local. A ce sujet, il déclare :

« En principe je coordonne toutes les activités de l'ensemble des établissements de l'enseignement secondaire (...). Nous c'est purement la coordination administrative. Mais comme nous sommes dans un chef lieu de département, c'est le préfet qui coordonne. Nous les Sous-Préfets nous sommes plus excentrés ».

Cette assertion est la traduction d'un malaise du Sous-Préfet vis-à-vis de sa considération par son supérieur hiérarchique. Le Maire quant à lui a une appréciation plutôt mitigée de son autonomisation. Bien qu'il reconnaisse que le transfert des compétences dans le cadre de la décentralisation ait conduit à plus d'autonomisation et plus implication des collectivités, il remet tout de même en cause la main mise que continue d'avoir le pouvoir central quant à la décision sur le site de construction des écoles. Une situation qui vient mettre en mal leur crédibilité auprès des populations et qui crée le mécontentement des populations à la base. AL2 traduit sa pensée en ces termes :

« Nous souhaitons que nous soyons suffisamment impliqués (...) que nous puissions avoir un mot à dire quant à la gestion du personne (...) également décider de l'endroit où sont créées les écoles. Dès que vous avez un parent dans un village qui est dans la sphère de décision des ministères, il demande la construction d'une école et le ministère va l'autoriser sans respecter les distances requises dans la cartographie des écoles. On se retrouve alors avec des écoles voisines de 500 m ; chaque école étant de la compétence d'un fils voulant se montrer plus fort que l'autre. Alors que dans d'autres villages, les enfants font 5km avant de se rendre à l'école ».

Le sujet AL2 renforcera ses propos en précisant les préjudices qu'a entraîné la centralisation des décisions au niveau du pouvoir central peut causes à l'image de la mairie.

« (...) il y'a plus d'écoles aussi que de moyens parce que nous avons beaucoup d'écoles qui n'ont pas de cycle complet, mais on en crée partout. Parce que la création ne dépend pas des mairies, c'est le ministère qui décide de créer et comme on sait le jeu des lobbys, une élite locale peut aller dire, moi je veux une école et on envoie une école ; après les enfants se retrouvent entraînés de fréquenter sous les arbres, dans des cases, des champs, et ça ce n'est pas une bonne image pour la mairie ».

Dans le sens de conforter les opinions sur l'autonomisation des acteurs locaux, le Dir 1 qui est également un homme politique lance un cri d'alarme quant au problème d'effectivité de la décentralisation lié au traitement réservé aux maires. Il affirme :

« (...) la décentralisation en elle-même est une très bonne chose qui rend les communes autonomes. Mais depuis qu'on a parlé de ça, tous les discours politiques les maires ont faim, ils se plaignent, à quand leurs salaires, à quand leur autonomie, les services qui doivent se rendre au ministère devraient déjà se retrouver dans les communes, mais les maires se plaignent ».

Ces propos du Dir 1 démontrent et témoignent de la non reconnaissance de l'autonomie des acteurs locaux avec des répercussions sur leur considération. Il rajoute par la suite que :

« Les pouvoirs centraux sont contre la décentralisation, alors ils bloquent tout au niveau central. Ils bloquent tout, vivent dessus et construisent des châteaux. Quand les fonds arrivent au niveau

central, on coupe, ça arrive à la région on coupe, au département on coupe et quand ça arrive à la commune c'est en lambeaux ».

Quant à la transformation des rôles et des statuts que confèrent la décentralisation aux acteurs locaux, les acteurs pédagogiques à l'instar de l'IP se sentent mis à l'écart et par conséquent dévalorisés, et pas suffisamment impliqués dans la nouvelle donne. Le désarroi de l'IP peut se lire dans l'appréciation qu'elle a de son rôle dans la dynamique du transfert des compétences.

« (...) nous servons un peu de courroie de transmission, parce que tout a été alloué aux communes. Ce sont les communes qui gèrent le paquet minimum. Et qu'est ce qu'ils font, dès qu'ils ont déjà acheté tout ce matériel, on remet à l'Inspectrice et c'est elle maintenant qui convoque tous les directeurs d'école pour la remise ; car elle est souvent solennelle comme on politise déjà les choses ».

Il en est de même des autorités locales qui voient en la décentralisation un moyen de leur retirer des privilèges, et de restreindre leurs pouvoirs. Tel est le constat fait par AL2 dans les propos suivants :

« Vous voyez c'est le délégué par exemple qui gère le marché, qui gère le BIP (Budget d'Investissement Public), c'est lui qui réalisait les écoles et qu'on lui dise que maintenant tu ne peux plus réaliser les écoles ; il estime qu'on lui a enlevé une parcelle de pouvoir entre guillemets, pouvoir financier. Parce qu'on sait tous un peu comment ça se passe dans les marchés publics ; ce qui fait qu'il y'a des rouleaux d'étranglement ».

Pendant que les délégués voient la transformation des statuts et la réattribution des rôles d'un mauvais œil, pour le personnel communal, et le Maire en l'occurrence, c'est une occasion de se construire une bonne image auprès des populations et de la communauté éducative à travers les nouvelles responsabilités qui lui sont attribuées. Pour le signifier, il fait une nette comparaison entre la gestion avant et après la décentralisation en ces termes :

« (...) ce qu'il y avait autre fois c'était une gestion naturelle ; parce que la commune a pour mission première et essentielle l'amélioration des conditions de vie des populations locales à la base. Alors la décentralisation vient davantage dire, pour ce qui est de la construction des salles de classe, le maître d'ouvrage c'est la mairie ; (...) L'État envoie l'argent mais c'est la mairie qui gère, c'est elle qui recrute, qui suit les travaux (...) en fait avec le paquet

minimum, la mairie est plus présente dans les établissements primaires avec la construction des salles de classe, la dotation en bureaux, table-bancs. Ça permet d'être plus concret ».

Les dires du AL2 laissent transmettre sa volonté d'être bien 'vu' par les populations de par la réalisation des tâches que lui confèrent son statut de Maire au regard des dispositions des textes sur la décentralisation. Les acteurs de la chaîne pédagogique par contre n'ont pas cette même satisfaction s'agissant de leur statut, du fait de l'excès de travail et de l'insuffisance du personnel qui les amène à jouer les rôles d'enseignant et de directeur. Le Dir 1 déclare d'ailleurs :

« Il y'a des écoles où le directeur est en même temps enseignant, en même temps directeur, il y'a un réel besoin en enseignants, et ça fait beaucoup de travail pour une seule personne. (...) un seul enseigne 10 leçons par jours. Une tête qui comprend les matières scientifiques ne peut pas comprendre les matières littéraires. On demande à un maître de l'EP d'enseigner l'informatique alors que lui-même ne maîtrise pas l'outil informatique ».

Allant dans le même sens, le maître interrogé complète :

« Nous ne sommes pas pris en main en tant que maître des parents et nous souffrons beaucoup. Nous devons faire des courbettes à l'APEE pour recevoir quelques miettes quand il y'en a ».

Cette insatisfaction de la part des acteurs de la chaîne pédagogique vient alors remettre en cause la stabilité apparente de l'identité sociale des différents acteurs. Et une mauvaise représentation de sa personne, principalement chez les acteurs de la sphère pédagogique réduit l'engagement et le dévouement à la tâche au sein des écoles, mettant ainsi en difficulté la production de bons résultats scolaires en fin d'année scolaire et l'atteinte des objectifs prédéfinis.

4.2.3. Fonction d'orientation

Les représentations qu'un individu ou qu'un groupe a d'un objet engendrent des comportements, des conduites et des pratiques spécifiques dans la société suivant le contexte dans lequel il se trouve. Car elles revêtent un sens pour le sujet, et l'aide ainsi à communiquer. D'où la fonction d'orientation qui a été attribuée aux représentations sociales. En effet, ces dernières permettent au sujet d'anticiper, de produire des attentes et de se fixer ce qu'il est possible de faire face à une situation précise.

En ce qui concerne la fourniture du matériel au titre du paquet minimum, même si le sujet AL2 ne parle de façon concrète de la gestion de cette ressource là par sa communauté, il reconnaît néanmoins que c'est une tâche qui lui incombe. Il déclare :

« (...) il y'a aussi les dotations en bancs, bâtiments, chevalets et paquet minimum. Voilà les différents transferts dans ce domaine ».

Toutefois, tous les acteurs de la chaîne pédagogique s'accordent à dire qu'ils ne sont pas satisfaits des actions de la mairie relative à la distribution du paquet minimum. L'IP relève les plaintes grandissantes des directeurs en ces termes

« (...) depuis que les CTD gèrent ces choses, ce n'est pas tellement comme quand l'éducation même gérait parce que les directeurs se plaignent toujours, soit le matériel est de mauvaise qualité, soit il est insuffisant ».

Dans le même ordre d'idées, le Dir 1 quant à lui évoque la qualité du matériel qui parvient aux écoles et le mécanisme de transition du paquet minimum dans l'ensemble.

« (...) on parle de paquet minimum. Quand ça vient, ça transite dans les communes et quand il y'a un Maire foncièrement malhonnête il détourne et ce sont les miettes qu'ils renvoient au niveau de l'éducation ».

Interrogeant le Dir 2 sur le paquet minimum, celle-ci rétorque :

« (...) comme vous-même vous le dites 'minimum' et en 'début d'année'. La quantité est vraiment trop petite, insuffisante pour l'année scolaire ».

Ainsi vue, l'insuffisance et la qualité déplorable du matériel qui sont mentionnés par les directeurs les obligent ainsi à fournir solliciter une aide sociale ; celle des parents d'élèves ou alors à mettre eux-mêmes les mains dans la patte comme le souligne le Dir 2 :

« (...) quand ça finit nous sommes obligés d'aller vers l'APE, et quand ça ne va pas je suis moi-même obligée de mettre les mains dans la poche ».

S'agissant des actions menées dans le sens de la gestion et la construction des salles de classes, il ressort des différents discours qu'il y existe encore beaucoup d'anarchie du fait de la non harmonisation des pratiques entre la base et le niveau central ; ce qui crée des malentendus et des mauvaises distributions des ressources. Des exemples le démontrant

sont ressortis des discours de la majorité des sujets. L'Inspectrice en fait échos dans ses propos en citant deux exemples :

« Dans le cadre de mon arrondissement par exemple, je suis arrivée ici j'ai pris service le 13 octobre 2015, il y'avait l'EP de Mbaloa que j'ai trouvé et on a eu des problèmes à la rentrée du 3ème trimestre parce qu'ils étaient dans des locaux d'emprunt, et le propriétaire d'un poulailler qui est venu détruire. Il fallait donc entrer dans les nouveaux bâtiments qui étaient même déjà finis, mais ça n'a pas été facile, il fallait toute une procédure et on se dit que c'est des longues procédures. Quand c'est déjà fini il faut qu'on remette, qu'on donne la possibilité aux élèves d'y accéder. (...) on a eu le même problème avec l'EP d'Ekoko. On a dû parlementer, le Sous-Préfet même a pris les devants. Vérification faite, depuis 2014, on attribué les salles de classe à cette école, mais qui n'ont pas été réalisées. On a plutôt envoyé les fonds à la commune de la Mefou et Akono et c'est cette école qui a des problèmes, je ne sais même pas comment je vais faire à la rentrée prochaine parce que la femme compte mettre les enfants dehors en fin juin et il n' ya rien de prévu ».

Le Dir 1 en parle également en ces termes :

« S'agissant des BIP, en temps normal c'est le Maire qui devrait présenter la doléance à qui de droit. Il y'a souvent des problèmes, une mairie peut demander une école et l'État attribue à une autre commune. C'est ce qui s'est passé avec l'école publique d'Ekoko ».

Redéfinissant le rôle qu'elle est supposée jouer, l'IP ne manque pas de relever les coquilles observées sur le niveau de réalisation des travaux.

« Parfois vous allez arriver dans certaines localités où un BIP a été attribué, mais la réalisation n'est même pas à 50%. Mais qu'est-ce que vous pouvez faire, vous en tant qu'Inspectrice comme je le suis si on n'y arrive pas vous allez vous rendez compte à la hiérarchie ; parfois on trouve que tout a déjà été livré alors que le travail n'a pas été fait. Nous n'avons pas tellement une main mise dans ces choses, c'est-à-dire que nous sommes limités, nous ne pouvons que rendre compte, à la hiérarchie d'en décider ».

Ne pouvant pas rester indifférente à la situation, l'IP a développé des stratégies en vue d'y remédier pour la scolarisation des élèves. L'Inspectrice nous révèle :

« Là je suis entrain de faire la cour au Maire, je vais après lui pour

voir si on peut essayer de faire des salles en matériaux provisoires pour que les enfants commencent l'école. Si au moins les deux maires pouvaient s'entendre ».

L'Inspectrice sentant ses pouvoirs limités, prend alors conscience de la limite de son champ d'action en résumant ses possibles interventions comme suit :

« Et puis il y'a un autre aspect, au niveau de l'investissement dans la construction des salles de classe, c'est généralement les communes qui gèrent. Donc le rôle de l'Inspectrice c'est d'aller voir quand c'est au niveau de notre arrondissement le niveau de réalisation et de rendre compte à la hiérarchie. Et quand c'est prêt, on va aussi voir pour la réception et la rétrocession, c'est tout, nous n'avons pas un grand rôle à jouer là ».

Au-delà des dispositions statutaires qui attribuent à la mairie la position de maître d'ouvrage dans la construction des salles de classe, le discours du AL2 à ce sujet laisse transpar tre un problème d'harmonisation dans l'orientation des constructions et de ce fait un désengagement.

« (...) il faut qu'il y ait une harmonisation de la stratégie de création des écoles entre les mairies qui sont aujourd'hui les maîtres d'ouvrage et le ministère qui est la sectorielle qui prend les décisions. On a encore beaucoup d'écoles primaires qui n'ont que deux, une et ceux qui n'ont même pas de bâtiments et qui sont logés dans des maisons comme l' cole publique d'Ekoko. Or nous au niveau de la mairie on n'a pas que les écoles primaires à gérer, on a les centres de santé, les routes, l'extension des réseaux électriques ; donc s'il fallait qu'on consacre tout notre budget à l'éducation, je pense qu'on ne fera rien d'autre que construire les salles de classe ».

Pour ce qui est de la gestion du personnel d'appoint, il ressort un avis général tant au niveau administratif, local que pédagogique. Le recrutement et la gestion des maîtres des parents reste encore utopique. Pour le sujet AL2 cela relève même d'une difficulté qu'il développe en ces termes :

« Au niveau de la gestion des ressources humaines ; notamment le personnel d'appoint, là encore c'est vraiment une  pine ; parce que payer un enseignant 20 milles francs CFA ça ne respecte aucun canon, les normes ne sont pas respectées ; mais on vous dit vous ne pouvez rien, vous faites avec et ça met un peu la mairie dans des difficultés parce qu'au niveau même de la CNPS, du BIT, on peut

poursuivre la mairie, parce que c'est des salaires en deçà du SMIC (qui est donné à 37 mille quelque chose ».

Le sujet MP interrogé fait comprendre qu'aucune disposition n'est prise en son endroit.

« Après la formation, nous avons posé nos doléances pour être recruté (...) nous ne sommes pas pris en charge, on travaille 'âna Maria'. »

L'Inspectrice vient appuyer cette intervention en rapport avec le rendement de ces maîtres de parents en disant ceci :

« Vous arrivez dans des zones où l'enfant a moins de 10 mille francs le mois, comment peut-il se mettre dans de bonnes conditions de travail, ces enfants souffrent : ce n'est pas tout le monde qui paye l'APE et il y a un problème d'accompagnement ».

A cet effet, pour soutenir les maîtres de parents de son école, la Dir3 affirme ceci :

« Nous demandons à l'APEE de nous soutenir dans l'encadrement des maîtres des parents, mais ce soutien est vraiment insignifiant. »

Les directeurs ressentent dans ce sens le besoin d'anticiper dans les actions des autorités locales afin d'améliorer les conditions de travail de leur personnel. Le Dir 1 par exemple propose ses maîtres de parents comme surveillants aux examens et concours afin qu'ils puissent gagner quelque chose, vu leur situation. Les parents d'élèves quant à eux soucieux de la formation de leur progéniture s'investissent pour garder les enseignants comme l'explique le sujet P.E interviewé :

« (...) Il y'a des volontaires qui proposent même leurs chambres pour les loger. Même la directrice est logée chez mon oncle. »

Suite à cette analyse de la fonction d'orientation, il en ressort que l'appréciation que les acteurs locaux ont des pratiques de la décentralisation de l'éducation influence leurs comportements à deux niveaux : certains (les directeurs) vont au-delà de leurs rôles en complétant le paquet minimum de leurs propres poches ou en sollicitant l'aide des APEE dans le cas de l'entretien du personnel d'appoint.

4.2.4. L'effectivité de la décentralisation de l'éducation

Les pratiques de la décentralisation au niveau des écoles primaires sont mesurées à travers les indicateurs suivants : les ressources matérielles et humaines allouées aux écoles, la participation des conseillers municipaux aux conseils d'école. Dans le cadre de la décentralisation, les éléments recherchés dans les discours sont la distribution du paquet minimum de la part des collectivités et la construction des salles de classes qui relève des ressources allouées à l'établissement. Les appréciations de ces différents services par le personnel pédagogique sont diverses.

Pour ce qui est du taux de réussite des écoles, les statistiques présentées révèlent une disparité entre les écoles en zone urbaine et celles en zone rurale. Le Dir 1 par exemple qui est en zone urbaine a présenté un taux de réussite supérieur à celui des écoles à vocation rurale, soit 93%, au concours d'entrée en 6^{ème} et 70% au CEP pour le compte de l'année scolaire 2014/2015. L'école du Dir 2 à vocation rurale par contre enregistre un pourcentage de réussite de 68,9 % au 2^{ème} trimestre de l'année en cours. Par ailleurs, les réponses du parent d'élève interrogé témoignent du faible taux de réussite des écoles primaires de localité en ces termes :

« Au niveau des résultats ça ne peut que donner néant (...) Un enfant qui est au CMII et qui va composer a 06/20 de moyenne ; et il y en a qui ont même 03/20 de moyenne. Cette école c'est seulement le nom ».

L'Inspecteur quant à elle, sans pour autant donner des chiffres exacts, affirme que le taux de réussite des écoles primaires de sa zone est appréciable mais des efforts restent à fournir. En ce qui concerne le taux de fréquentation des écoles, le Dir 1 enregistre un fort taux de fréquentation dans son établissement et le présente en ces termes :

« J'ai eu la chance ou la malchance d'organiser une grande cérémonie d'excellence scolaire qui a réuni les sénateurs et différentes casquettes d'hommes politiques ; ça a fait une certaine campagne et cette année je suis débordé par les effectifs. A ce niveau qu'est ce que je fais, je ne peux pas chasser les élèves. Le CMII par exemple a 106 élève, ce qui est un effectif pléthorique et je ne peux pas chasser les élèves je fais alors une demande en termes d'enseignants ».

Du discours de ce directeur, comme de celui des autres participants, il ressort un fait constant, l'efficacité mesurée en terme de besoin d'enseignants. Cette remarque est identifiable aussi bien dans les discours des acteurs de la collectivité que dans ceux des acteurs de la chaîne éducative. Ce besoin en enseignants rentre dans la sous-catégorie relative aux ressources allouées à l'éducation. L'Inspecteur d'arrondissement par exemple fait échos de la situation dans les zones rurales en ces termes :

« (...) Parce que dans la zone rurale nous avons un problème d'enseignants, dans une école vous pouvez voir un seul enseignant émargeant dans le budget de l'État, les autres c'est des maitres de parents que l'APE prend en charge et qui n'ont pas la chance d'être retenus ».

Allant dans le même sens, un parent d'élève exprime les répercussions de ce déficit d'enseignants sur la formation des enfants en ces termes :

« Il y'a trois enseignants de la SIL au CMII. Quand il n'y a pas d'enseignants les enfants partent au champ. Le problème d'enseignants nous gêne vraiment, ils se plaignent de la distance pour ceux qui restent à Mfou car il faut prendre la moto ».

Toutefois, il y' a quand même un directeur qui est satisfait des enseignants dont il dispose dans son personnel. Il s'agit du Dir 2 qui tient les propos suivants :

« Au niveau de notre structure, je peux parler d'efficacité au niveau des enseignants parce que ce sont des maitres d'application ».

Au-delà des ressources allouées en termes d'enseignants, le point relatif aux ressources matérielles allouées aux écoles en matière de paquet minimum, et des salles de classe revient également dans le discours des acteurs pédagogiques qui déplorent la qualité et la quantité desdites ressources. En ce qui concerne la redistribution du paquet minimum, le DIR 2 déclare :

« La quantité est vraiment trop petite, insuffisante pour l'année scolaire ».

Pour se justifier, le AL2 rétorque que :

« (...) on regrette déjà qu'on n'ait pas un compte rendu systématique de la part des écoles primaires. On s'attendrait peut-être à ce que chaque trimestre l'Inspecteur ou chaque école nous fasse les

rapports ; ce qui nous permettrait d'avoir un état sur les besoins, et ça nous permettra d'agir (...) On souhaiterait que de façon systématique qu'ils nous envoient des rapports semestriels ».

S'agissant de la construction des écoles et des salles de classe, cet aspect est l'objet de préoccupations aussi bien des autorités que des populations à la base dont les enfants sont obligés de perdre les cours, voire toute une année scolaire. Le sujet IP soulève le point de la rétrocession des salles de classes et écoles une fois construites en ces termes :

« (...) Quand c'est déjà fini il faut qu'on remette, qu'on donne la possibilité aux élèves d'y accéder. Il faut d'abord aller à la région et ce sont les enfants qui perdent, les mauvais résultats s'en suivent. Pour une rétrocession il faut encore passer par la région ».

L'analyse thématique de l'effectivité de la décentralisation de l'éducation au niveau des écoles primaires de la localité dépendamment des indicateurs d'étude laisse entrevoir que les écoles primaires à vocation rurale sont celles-là dont le niveau d'efficacité est le plus affecté par l'absence de soutien de la part des collectivités territoriales à divers niveaux : la participation des conseillers municipaux aux conseils d'école et les ressources allouées qui y sont écoles.

4.3. Synthèse des analyses thématiques

Cette synthèse des analyses consiste à faire un croisement entre les représentations sociales de la décentralisation de l'éducation par les acteurs locaux et le niveau d'efficacité des écoles primaires. Les représentations sociales de la décentralisation de l'éducation se caractérisent par les fonctions de savoir, d'identité et d'orientation sont manifestent chez les responsables locaux. En effet la connaissance des prérogatives reconnues aux CTD par les maires donne lieu à une collaboration avec les acteurs conduit à la fourniture de quelques unes des ressources. Toutefois, ces actions ne sont pas jugées pertinentes par les acteurs de la chaîne éducative à l'exemple de l'IP pour qui depuis l'attribution de la gestion du paquet minimum aux collectivités les plaintes des directeurs d'écoles faisant état de la quantité négligeable dudit paquet vont grandissant. Quant au thème relatif à la fonction identitaire, l'institutionnalisation de la décentralisation a conduit à une transformation de statuts rendant les collectivités indépendantes du pouvoir central. Cette autonomisation d'après les acteurs locaux reste encore apparente, limitant ainsi leur périmètre d'action et une franche considération de la part de la population. Pour le

démontrer, le Maire parle de l'implication des élites locales dans la construction anarchique des écoles dans les villages. Ceci donne alors lieu à des conflits de pouvoir et une déresponsabilisation des collectivités qui voient leur statut bafoué. L'évaluation du niveau d'efficacité des écoles primaires est perceptible dans les discours des acteurs de la chaîne pédagogique. L'effectivité de la décentralisation de l'éducation ayant été évaluée ici suivant la participation des conseillers municipaux aux conseils d'école, et les ressources matérielles et humaines allouées aux écoles dans le cadre de la décentralisation de l'éducation. De leurs discours il ressort un problème majeur, celui du taux de fréquentation dans les écoles primaires en zone rurale émaillé par l'absence d'enseignants et de salles de classes qui sont du ressort des responsables des collectivités.

L'objectif poursuivi par ce chapitre était de procéder à la mise en forme des résultats selon la démarche que la recherche a envisagée : la présentation des données qualitatives. Il s'agissait donc pour l'étude de mettre en évidence le sens unique et spécifique du niveau d'efficacité des écoles primaires au regard des représentations de la décentralisation de la décentralisation par les acteurs locaux. Les concepts théoriques et la revue de la littérature intégrée à cette étude ont permis d'étoffer les commentaires réalisés. C'est cette fonction d'interprétation qui revient au chapitre suivant qui s'est préoccupé d'élargir le cadre de ces commentaires à l'effet soit de corroborer, soit de nuancer, soit de préciser l'originalité des résultats obtenus.

Tableau 10 : synthèse de l'analyse thématique

aTHEMES	FAITS SAILLANTS	FACTEURS D'EFFICACITE DES ECOLES PRIMAIRES	CONTRAINTES OU LIMITES	PREOCCUPATIONS DOMINANTES
La fonction de savoir	<p>La connaissance relative des textes sur la décentralisation de l'éducation.</p> <p>« Je ne connais pas d'abord les textes de la décentralisation. Je sais qu'il y'a quelques activités qui ont été transférées aux communes dans le cadre de la décentralisation » A.L1</p> <p>« La décentralisation est encore partielle, parce que nous ne nous occupons que de l'Education de base. » A.L2</p>	<p>Prise en compte de la nouvelle gouvernance en matière de décentralisation de l'éducation</p> <p>« Nous apportons des subventions aux établissements divers tant de la base que du secondaire. Elles sont multiples et varient d'un établissement à un autre car les besoins sont divers. » A.L2</p>	<p>(...) ce que nous remarquons c'est que depuis que les CTD gèrent ces choses, ce n'est pas tellement comme quand l'éducation même gérait parce que les directeurs se plaignent toujours, soit le matériel est de mauvaise qualité, soit il est insuffisant(...).</p>	
La fonction identitaire	<p>L'autonomisation apparente des acteurs locaux.</p> <p>« (...)la création ne dépend pas des mairies, c'est le ministère qui décide de créer et comme on sait le jeu des lobing, une élite locale peut aller dire, moi je veux une école et on envoie une école ; après les enfants se retrouvent entrain de fréquenter sous les arbres, dans des cases, des champs, et ça ce n'est pas une bonne image pour la mairie. » A.L2</p>	<p>La recherche d'une identité gratifiante dans la société à travers la réalisation des tâches que confère le nouveau statut.</p> <p>« Alors la décentralisation vient davantage dire, pour ce qui est de la construction des salles de classe, le maitre d'ouvrage c'est la mairie ; (...) la décentralisation nous a permis de (...); en fait avec le paquet minimum, la mairie est plus présente dans les établissements primaires avec la construction des salles de classe, la dotation en bureaux, table-bancs. Ça permet d'être plus concret »</p>	<p>« Les pouvoirs centraux sont contre la décentralisation, alors ils bloquent tout au niveau central. Ils bloquent tout, vivent dessus et construisent des châteaux. Quand les fonds arrivent au niveau central, on coupe, ça arrive à la région on coupe, au département on coupe et quand ça arrive à la commune c'est en lambeaux. »</p> <p>Dir 1 ; « Nous souhaitons que nous soyons suffisamment impliqués (...) que nous puissions avoir un mot à dire quant à la gestion du personnel. Que nous puissions également décider de l'endroit où sont créées les écoles" »</p>	<p>« Nous ne sommes pas pris en main en tant que maître des parents et nous souffrons beaucoup. Nous devons faire des courbettes à l'APE pour recevoir quelques miettes quand il y'en a. »</p>
La fonction d'orientation	<p>« (...) quand ça finit nous sommes obligés d'aller vers l'APE, et quand ça ne va pas je suis moi-même obligée de mettre les mains dans la poche. »</p> <p>« (...) Il y'a des volontaires qui proposent même leurs</p>	<p>(...)Donc il faut qu'il y ait une harmonisation de la stratégie de création des écoles entre les mairies qui sont aujourd'hui les maitres d'ouvrage et le Ministère qui est la sectorielle qui prend les décisions. (...) Or nous au</p>	<p>« Parfois vous allez arriver dans certaines localités où un BIP a été attribué, mais la réalisation n'est même pas à 50%. Mais qu'est-ce que vous pouvez faire, vous en tant qu'inspectrice comme je</p>	

	<i>chambres pour les loger. Même la directrice est logée chez mon oncle »</i>	<i>niveau de la mairie on n'a pas que les écoles primaires à gérer, on a les centres de santé, les routes, l'extension des réseaux électriques ; donc s'il fallait qu'on consacre tout notre budget à l'éducation, je pense qu'on ne fera rien d'autre que construire les salles de classe.</i>	<i>le suis si on y arrive pas vous allez vous rendez compte à la hiérarchie (...). Nous n'avons pas tellement une main mise dans ces choses, c'est-à-dire que nous sommes limités, nous ne pouvons que rendre compte, à la hiérarchie d'en décider. »</i>	
<i>Le niveau d'efficacité des écoles primaires</i>	<i>« Au niveau des résultats ça ne peut que donner néant (...) (...) Un enfant qui est au CMII et qui va composer a 06/20 de moyenne ; et il y en a qui ont même 03/20 de moyenne » P.E ; « (...) Parce que dans la zone rurale nous avons un problème d'enseignants »</i>	<i>« Il y'a trois enseignants de la SIL au CMII. Quand il n'y a pas d'enseignants les enfants partent au champ. Le problème d'enseignants nous gêne vraiment, ils se plaignent de la distance pour ceux qui restent à Mfou car il faut prendre la moto » ; « Quand c'est déjà fini il faut qu'on remette, qu'on donne la possibilité aux élèves d'y accéder. »</i>		<i>« (...) (...) On souhaiterait que de façon systématique qu'ils nous envoient des rapports semestriels. Cela nous permettrait d'évaluer es-ce que le fait qu'il n'y ait pas de tables banc empêche que les élèves étudient bien, est-ce que les dons ont amélioré ces conditions, les résultats sont-ils meilleurs, après recrutement, maintenant qu'il y'a un maitre pour chaque classe au lieu d'un pour deux, le rendement est-il meilleur ? » maire</i>

CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET IMPLICATIONS PROFESSIONNELLES

Après avoir présenté et analysé les données du terrain au chapitre 4, il est question à présent d'envisager l'interprétation des résultats c'est-à-dire d'élargir le cadre des commentaires. L'interprétation vise alors à confirmer, infirmer ou nuancer nos résultats en fonction de la théorie. Il s'agit d'insérer les résultats obtenus dans la problématique d'ensemble, de montrer leur pertinence, et d'indiquer quelles perspectives pourraient être entreprises sur la base de ces résultats. C'est la fonction que remplit ce chapitre dont les principales articulations sont : l'interprétation des résultats et les perspectives.

5.1. RAPPELS DES DONNÉES THÉORIQUES ET EMPIRIQUES

5.1.1. Rappel des données théoriques

Au regard de l'analyse théorique, nous avons pris pour fondement théorique le modèle des représentations sociales d'Abric (1994). La représentation sociale se situe à la jonction du psychologique et du social. Ce *savoir du sens commun* correspond à une « forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet, 1989). La représentation ici telle qu'évoquée renvoie à la perception d'un objet par quelqu'un ; elle ne constitue pas un miroir fidèle d'une réalité objective. Car Abric (2003) précise, qu'en plus d'être un processus, une représentation est aussi le produit de l'activité mentale d'un individu par laquelle le réel est reconstitué et obtient une signification particulière. Le modèle des représentations sociales retenu vise à comprendre les impacts des représentations de la décentralisation de l'éducation sur les pratiques relatives à l'efficacité des écoles primaires. Pour comprendre l'impact que les représentations sociales de la décentralisation par les acteurs locaux a sur l'efficacité de l'école primaire, trois des quatre fonctions des représentations sociales développées par Abric ont été retenues :

- La fonction de savoir qui permet de comprendre et d'expliquer la réalité ;
- La fonction identitaire qui définit l'identité et permet la sauvegarde de la spécificité des groupes. Cette fonction intervient dans le processus de socialisation ;

- La fonction d'orientation qui guide les comportements et les pratiques des acteurs dans une situation c'est-à-dire qu'elle permet au sujet d'anticiper, de produire des attentes mais également de se fixer ce qu'il est possible de faire dans un contexte social particulier.

5.1.2. Rappel des données empiriques

De l'analyse des données de terrain, il se dégage quatre principaux enseignements :

Premièrement, concernant la fonction de savoir, si celle-ci détermine de manière significative l'efficacité de l'école primaire elle devrait s'appuyer de manière générale sur la connaissance des textes régissant la décentralisation et plus spécifiquement la décentralisation de l'éducation, la connaissance des attributions et des compétences en matière de décentralisation de l'éducation et la connaissance des informations relatives à l'efficacité de l'école dans leur zone de compétences. Nous avons constaté que la connaissance des textes en matière de décentralisation en général et spécifiquement en matière de décentralisation de l'éducation est relative et même paradoxale au regard du fait que ce sont les autorités politiques qui manifestent cette ignorance, or ce sont les acteurs du pilotage de gouvernance locale. Par ailleurs, il s'observe chez la plupart des acteurs une volonté de participation, de responsabilité des actions chacun à son niveau sur l'efficacité de l'école. Certains sujets revendiquent à souhait leurs attributs pour rendre à l'école primaire sa qualité. Concernant la connaissance relative à l'évaluation de l'efficacité de l'école primaire, il se dégage deux groupes, l'un constitué des autorités locales qui disent ne pas connaître ce domaine et les acteurs pédagogiques qui sont eux à la base même de ces évaluations et qui en maîtrisent les tenants et les aboutissants.

Deuxièmement, s'agissant de la fonction identitaire, nous constatons une appropriation relative de la décentralisation et une responsabilité en trompe-l'œil de leurs apports sur le plan de la gouvernance scolaire. En effet, l'autorité déconcentrée semble se déresponsabiliser pour jeter sur les autres autorités la responsabilité de s'informer de tout ce qui concernerait l'école. L'école primaire est à la lecture des discours, l'affaire des Directeurs d'école et des parents qui ont sociologiquement parlant obligation de s'en préoccuper. Ainsi, la fonction identitaire semble faible chez les sujets. De l'objectif fixé par l'État qui est l'éducation pour tous, l'on se rend à l'évidence que tous les acteurs ne participent pas véritablement et plusieurs acteurs conservent une attitude de désocialisation

de leur fonction pour n'être que de passage dans ces environnements.

Troisièmement, pour ce qui est de la fonction d'orientation, il en ressort que les acteurs communaux, les acteurs de la chaîne pédagogique sont dans une logique d'anticipation des problèmes pour apporter des solutions efficaces pour le système éducatif. Mais, leur perception de la décentralisation ne favorise pas cette représentation sociale, du fait des raisons telles que : une insuffisance des ressources financière, humaine et parfois des manques de coordination entre les acteurs politiques locaux et centraux, entre acteurs locaux et acteurs de la chaîne pédagogique.

Pour finir, il se dégage des discours que l'efficacité de l'école primaire reste une question de gouvernance locale mal négociée et mal développée, elle est certes tributaire des représentations que les acteurs locaux ont d'elles mais, le manque de coordination entre les acteurs influence négativement l'efficacité de ce niveau d'enseignement. En outre, l'efficacité de l'école primaire appréhendée au regard des représentations sociales de la pratique de la décentralisation révèle par les discours des sujets une véritable gageure en matière de ressources nécessaires et de connaissances crédibles pour favoriser non seulement une collaboration entre tous les acteurs du système mais aussi pour offrir aux élèves les meilleures conditions d'apprentissage et par ricochet solliciter de meilleurs résultats scolaires dans ces écoles.

5.2. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Il s'agira pour nous ici, de vérifier le lien significatif qui existe entre la fonction de savoir, identitaire et d'orientation avec l'effectivité de la décentralisation de l'éducation au niveau des écoles primaires.

5.2.1. De la fonction de savoir sur la décentralisation de l'éducation à son effectivité au niveau des écoles primaires

La problématique de l'efficacité de l'école a subi beaucoup de transformations. Lorsqu'on veut mesurer l'efficacité des écoles primaires on court le risque d'enfermer la dynamique d'une école dans une perspective classique et sommative. L'efficacité n'est pas seulement définie de l'intérieur, depuis la mise en place de la décentralisation dans les années 2000, les responsabilités sont désormais partagées entre les acteurs politiques et les acteurs pédagogiques. D'après le modèle théorique d'Abric (1994), la fonction de savoir

renvoie à la connaissance de l'objet qui permet à l'individu d'appréhender l'objet de la représentation et de communiquer à propos. Ces « savoirs » permettront au sujet de comprendre l'objet, d'expliquer la réalité, de communiquer et d'interagir avec la société. Les représentations procurent à l'individu sa manière de penser et d'interpréter la vie quotidienne en fonction de ses valeurs.

Cette fonction permet à chaque acteur de rendre moins abstrait les choses. C'est donc grâce aux représentations que l'individu peut communiquer socialement. En rapport avec l'effectivité de la décentralisation, il est question de montrer que celle-ci est tributaire du niveau de connaissance des textes en matière de décentralisation de l'éducation par les acteurs locaux. L'évaluation de l'effectivité de la décentralisation au niveau des écoles primaires dans ce travail peut se décliner en trois dimensions complémentaires et hiérarchisées, le premier niveau concerne alors le pédagogique où les uns et les autres se demandent si les objectifs sont atteints, le deuxième niveau concerne la fréquentation de ces écoles. L'effectivité de la décentralisation est tributaire de la connaissance et de la maîtrise des textes en matière de décentralisation de l'éducation, en effet, les textes sont clairs sur les responsabilités des différents acteurs. Cette connaissance et maîtrise des textes impactent sur la qualité de l'éducation dans les collectivités locales.

Les observations et les discours des sujets nous révèlent une connaissance relative des contenus juridiques en la matière, ce qui influence négativement l'effectivité de la décentralisation dans les écoles et explique des problèmes de coordination des activités entre les différents acteurs locaux. Le sujet AL1 dans son discours semble déconnecté de cette réalité, il dit :

« Je ne connais pas d'abord les textes de la décentralisation. Je sais qu'il y'a quelques activités qui ont été transférées aux communes dans le cadre de la décentralisation ».

Pourtant, c'est l'autorité déconcentrée susceptible de parler au nom de l'État qui est le point focal en matière de gouvernance éducative. Dans le secteur de l'éducation, l'État camerounais a mis en place une kyrielle de textes réglementaires, lois, décrets, arrêtés, circulaires, etc. les uns abrogeant, amendant ou complétant les autres. Le résultat, c'est une inflation de textes dont certains sont complètement ignorés, d'autres non respectés ou inappliqués, cependant que nombreux autres aspects de l'éducation évoluent dans des sortes de *no man's land* réglementaires.

L'impression est à la fois du trop-plein de textes et de la prévalence de l'informel ou de la navigation à vue. Dans l'ensemble, on note une insuffisance de la maîtrise des éléments réglementaires. La Loi d'Orientation sur l'Éducation, fondatrice de la mise en œuvre de l'œuvre de formation en République du Cameroun, n'est connue que par ouï-dire. Jusque dans les rangs des responsables des établissements scolaires, le texte est connu à travers certains rappels ou allusions faits par la hiérarchie des enseignements secondaires. Toutefois, les autres membres de la communauté éducative, surtout ceux qui interagissent en dehors de la sphère administrative et pédagogique, avouent n'avoir rien à faire avec les textes, dont la vocation essentielle est de les empêcher d'être efficaces. « Le problème est qu'on fasse les cours à l'école », résumant-ils. Certains acteurs rencontrés déclarent ne pas connaître les textes, parce que ceux-ci ne sont pas suffisamment diffusés ou alors qu'ils sont inaccessibles. « *On nous cache les textes* », déclare un maître. Quant aux administrateurs, d'aucuns relèvent la difficulté à appliquer certains textes ou alors la portée de ces textes qui leur échappe.

Au niveau de la connaissance de leurs compétences susceptibles d'influer sur l'efficacité des écoles, on relève avec Pelletier (2009) que des conflits émergents dans la gestion des systèmes éducatifs entre le « politique » et « l'administration » suscités par la décentralisation et l'accroissement des « détenteurs d'influence » dans la gestion scolaire sont courants. Le sujet AL2, très enthousiaste affirme : « la décentralisation est encore partielle, parce que nous ne nous occupons que de l'Éducation de base ; nous y agissons statutairement et dans les lycées par intuition. Bien que les textes le prévoient, nous ne le faisons pas ; c'est pourquoi je dis que la décentralisation est encore gérée avec parcimonie. » Plus explicitement sur les compétences liées à la chaîne de responsabilité dans la localité, les sujets semblent plus clairs et révèlent dans leurs discours une certaine légèreté dans la collaboration, chaque acteur essayant de jouer juste son rôle.

Par conséquent, nous pouvons dire que la fonction de savoir appliquée à la connaissance des textes organiques de la décentralisation, des compétences et des responsabilités dans le pilotage des systèmes éducatifs lorsqu'elle fait défaut entraîne des frictions entre acteurs politiques et acteurs de la chaîne pédagogique. Par ailleurs, l'effectivité de la décentralisation à l'éducation de base en pâte et dans le cadre de cette étude, cette effectivité est relative notamment en ce qui concerne la qualité des infrastructures distribuées aux écoles, la disponibilité des enseignants et la gestion des enseignants disponibles.

5.2.2. De la fonction identitaire de la décentralisation de l'éducation à son effectivité au niveau des écoles primaires

Les représentations sociales ont une part d'élaboration individuelle ou collective. Communes, elles contribuent au partage d'un même langage, d'une même idée soit d'une vision consensuelle de la réalité pour ce groupe (Jodelet, 2003, p.52). Ainsi lorsque le groupe adhère aux mêmes représentations, il renforce son lien social et affirme une identité sociale avec cet objectif de garder une image gratifiante. Cette fonction permet alors à l'acteur local de préserver sa spécificité à partir de la reconnaissance de son autonomisation par le pouvoir central, du rôle et du statut que lui confère la nouvelle politique de décentralisation.

Les données de terrain à cet égard montrent une perception non moins partagée des responsabilités qui incombent à chaque acteur mais présente des perceptions qui diffèrent selon la position dans la chaîne administrative et pédagogique de chaque acteur local. En effet, l'autorité déconcentrée semble être un maillon négligé sinon détaché des missions régaliennes qui sont les siennes, toute chose qui désolidarise certaines autorités de leur biotope institutionnel. Le participant AL1 dit irresponsablement que : « (...) Nous c'est purement la coordination administrative. Mais comme nous sommes dans un chef-lieu de département, c'est le préfet qui coordonne. Nous les Sous-Préfets nous sommes plus excentrés ». Cet esprit du référent de l'État au niveau local constitue donc une pesanteur quant à l'efficacité de l'école primaire qui se trouve dans cet environnement mal nanti en termes d'infrastructures, de personnel.

Par ailleurs, on y note du côté du sujet AL 2 une positivité liée à l'intériorisation de sa responsabilité qui se trouve une fois de plus diluée dans la tutelle de l'État. Du côté des acteurs politico-administratifs des déterminations sont beaucoup plus individuelles que collectives (Vergès, 1995, p.28). Le sujet AL2 dit :

« On regrette déjà qu'on n'ait pas un compte rendu systématique de la part des écoles primaires. On s'attendrait peut-être à ce qu'à la fin de chaque trimestre l'Inspecteur ou chaque école nous fasse les rapports ; ce qui nous permettrait d'avoir un état sur les besoins, et ça nous permettra d'agir ».

Ces propos du Maire justifient ici la considération minimale que les autorités accordent à la qualité de l'école surtout quand il faut les rendre responsables de leurs obligations partenariales. Pour le décrier Bouvier(2007) démontre qu'on ne saurait

considérer un seul mode de gestion scolaire efficace et que les pratiques éducatives sont évolutives et doivent s'adapter à chaque climat potentiel, et ce travail pour Bouvier revient aux acteurs intermédiaires et locaux de la gouvernance scolaire.

Au regard des interprétations qui précèdent, il ressort que les attitudes des acteurs politiques sont paradoxales aux responsabilités qui leurs sont attribuées. En effet, les acteurs locaux en matière de décentralisation de l'éducation ne manifestent pas une appartenance à la commune dans laquelle ils officient ce qui impacte sur le rendement de l'école. En d'autres termes, la fonction identitaire se trouve moins visible du fait de la non appropriation des politiques de décentralisation de l'éducation par les acteurs locaux.

5.2.3. De la fonction d'orientation de la décentralisation de l'éducation à son effectivité au niveau des écoles primaires

La représentation sert à agir sur le monde et autrui. C'est grâce à elle qu'un acteur social oriente ses comportements, opinions, attitudes car elle donne un sens à l'objet. Elle oriente et organise les conduites et communications sociales (Jodelet, 2003, p. 53). Elle a pour fonction d'anticiper les rapports sociaux, ce qui semble important dans une approche de collaboration. Pour Abric (1994, p. 13), la fonction d'orientation englobe le précodage de la réalité car elle détermine un ensemble d'anticipations et d'attentes. Les représentations qu'un individu ou qu'un groupe a d'un objet engendrent des comportements, des conduites et des pratiques spécifiques dans la société suivant le contexte dans lequel il se trouve. Car elles revêtent un sens pour le sujet, et l'aide ainsi à communiquer. D'où la fonction d'orientation qui a été attribuée aux représentations sociales. En effet, ces dernières permettent au sujet d'anticiper, de produire des attentes et de se fixer ce qu'il est possible de faire face à une situation précise. La fonction d'orientation telle qu'évoquée ici concerne : la fourniture du matériel au titre du paquet minimum, la construction et la gestion des infrastructures scolaires et la disponibilité et gestion du personnel enseignant. Pour Sika (2011), l'efficacité des écoles primaires est fonction des allocations octroyées par la collectivité. Par ailleurs, cette constatation s'avère être une constance dans les collectivités locales africaines et notamment au Cameroun où l'on constate dans le cas d'espèce que les écoles primaires de la commune de Mfou se plaignent de l'insuffisance des allocations à elles attribuées.

En examinant les données empiriques, on se rend à l'évidence compte qu'il y a

plusieurs sons de cloches qui relativisent les incidences sur l'effectivité de la décentralisation au niveau des écoles primaires dans la commune. Ces dernières sont mal nanties en termes d'infrastructures, de disponibilité des enseignants, des taux de fréquentation et des taux de réussite. Pendant que les autorités communales disent faire des efforts, les autres acteurs de la chaîne pédagogique estiment que ces actions sont très faibles. Cette controverse s'illustre dans ces propos du sujet A.L 2 :

« (...) il y'a aussi les dotations en bancs, bâtiments, chevalets et paquet minimum. Voilà les différents transferts dans ce domaine. Critiquées par l'IP qui relève les plaintes « (...) depuis que les CTD gèrent ces choses, ce n'est pas tellement comme quand l'éducation même gérait parce que les directeurs se plaignent toujours, soit le matériel est de mauvaise qualité, soit il est insuffisant ». Un directeur rétorque « (...) comme vous-même vous le dites 'minimum' et en 'début d'année'. La quantité est vraiment trop petite, insuffisante pour l'année scolaire ».

Sur les autres aspects notamment la construction des salles et la disponibilité des enseignants, la critique est acerbe de la part de l'Inspectrice, des directeurs et même du parent qui pensent en substance que les actions de la mairie sont très lentes et non avantageuses pour l'efficacité des écoles primaires. Dans ce sens, le Dir 2 confirme que : « La quantité est vraiment trop insuffisante pour l'année scolaire »,

Cet empirisme trouve des arguments dans les propos de Bouvier (2007) qui pense que le rôle des gestionnaires dans le cadre de la décentralisation, la gouvernance scolaire devrait tenir compte de chaque articulation qui entre en jeu, et remet en cause une décentralisation tous azimuts « la voix de la décentralisation n'est certes pas bordée de roses, qui peut savoir où elle nous conduit vraiment » (p.123). L'efficacité de l'école se trouve ainsi hypothéquée, au sens de Nacuzon Sall (2007) qui met en exergue les inputs en termes de moyens matériels, financiers, humains. Ceci étant dit, on peut se rendre compte concernant la disponibilité des enseignants dans les écoles primaires dans la commune concernée, il y aurait « trois enseignants de la SIL au CMII ». Les infrastructures c'est un autre chemin de croix au point où leur construction devient une manne donnée par les autorités pour le système éducatif. L'IP le dit ironiquement : « je dois courir après le Maire pour avoir des salles en matériau provisoire », les résultats dans ses conditions sont inéluctablement mauvais et les effectifs pléthoriques. Un directeur avoue au passage qu'il a des salles de classe d'effectif de 106 élèves et que les résultats sont mauvais entre 06 et 03 sur 20.

De cette interprétation, il découle que la fonction identitaire est une fonction problématique qui pèse sur l'effectivité de la décentralisation au niveau de l'éducation de base dans la commune de Mfou. Ce qui illustre cela vient du fait que les responsabilités des différents acteurs locaux de la collectivité locale malgré la connaissance des réalités des sollicitations écoles primaires se trouvent toujours incapables de pouvoir satisfaire les exigences nécessaires de l'efficacité de l'école. Ceci dit, la fonction d'orientation apparaît donc comme cette capacité que détiendraient les acteurs de la décentralisation de l'éducation d'anticiper sur les problèmes connus de l'école primaire dans leur localité. Toutefois, cette capacité d'anticipation fait défaut.

5.3. IMPLICATIONS THÉORIQUES ET PROFESSIONNELLES

Tout au long de cette étude, trois fonctions des représentations sociales de la décentralisation de l'éducation par les acteurs locaux ont été manipulées afin d'identifier celles avaient un impact sur l'effectivité de la décentralisation de l'éducation dans les écoles primaires dans les CTD. Il s'agissait en effet de voir si les fonctions de savoir, d'identité et d'orientation déterminent d'une façon ou d'une autre l'effectivité de la décentralisation. L'analyse des données récoltées sur le terrain a permis de constater que chacune de ses fonctions influence d'une certaine façon l'effectivité de la décentralisation de l'éducation. C'est pour cette raison que les perspectives seront basées sur deux grands points : le point théorique et le point professionnel.

5.3.1. Implications théoriques

L'objectif de cette étude était d'identifier et analyser les fonctions des représentations de la décentralisation de l'éducation susceptibles d'influencer l'efficacité interne des écoles primaires. Les analyses qui en découlent permettent de comprendre que les représentations que les acteurs locaux se font de la décentralisation de l'éducation ont une influence dans l'exercice des fonctions des différents acteurs, et par ricochet sur le niveau d'efficacité interne des écoles primaires. Les perspectives théoriques retenues ont permis d'éprouver et de confirmer la théorie d'Abric utilisée pour tester les postulats tout au long de la recherche. En effet, comme le précise Abric (1994), la représentation qu'un individu ou un groupe a d'un objet est le résultat d'une activité mentale par laquelle l'individu ou le groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue un sens.

Cette activité mentale basée sur les opinions, attitudes, croyances de l'individu remplit diverses fonctions dans sa vie comme le relève Abric(1994) qui définit la

représentation comme : « une vision fonctionnelle du monde, qui permet à l'individu ou au groupe de donner un sens à ses conduites, et de comprendre la réalité, à travers son propre système de référence, donc de s'y adapter, de s'y définir une place ». Dans le cas du Maire à qui des compétences ont été transférées dans le secteur de l'éducation afin d'améliorer le rendement des écoles primaires, les fonctions des représentations de la décentralisation sont exploitables dans la mesure où les connaissances qu'il a des compétences transférées aux collectivités locales lui permet de communiquer et de collaborer dans une certaine mesure avec les Inspecteurs pédagogiques et les directeurs d'école. Bien plus, l'attribution de nouvelles responsabilités aux collectivités locales émaillée d'une autonomisation ineffective, et d'une stabilisation identitaire différente d'un acteur à un autre rend la fonction identitaire plutôt faible chez les participants. Des frustrations sont même relevées auprès de certains participants qui trouvent leur rôle diminué : c'est le cas de l'IP d'ailleurs qui pense que les actions de la mairie sont lentes. La fonction identitaire est quasi absente dans les discours des participants. Ce qui crée une défaillance des écoles primaires qui ont du mal à atteindre les objectifs fixés du fait de l'absence des ressources nécessaires y afférentes. Certains établissements scolaires sont dans ce sens plus ou moins lésés dans la mise à disposition de ces différentes ressources dans leurs structures. Dans ce contexte, nous ne considérons pas que les ressources ne soient pas allouées, mais qu'elles soient très insuffisantes et mal redéployées sur le terrain par les collectivités.

D'une façon générale, la combinaison des trois fonctions des représentations sociales avec une connotation positive de la décentralisation de l'éducation contribueront non seulement à une meilleure connaissance des textes et prérogatives dans ce sens, mais aussi à une identification propre de chaque acteur selon le statut occupé par l'acteur local au sein de la société lui permettant de garder une image satisfaisante auprès de ses autres collaborateurs grâce à une collaboration permanente. Cette dernière contribuera à une anticipation collégiale sur les actions à poser en faveur des écoles primaires pour assurer une meilleure efficacité de celles-ci.

5.3.2. Implications professionnelles

Les résultats de ce travail de recherche renseignent sur les aménagements à faire dans le cadre de la gouvernance scolaire dans les collectivités territoriales décentralisées afin d'améliorer l'efficacité interne des écoles. De plus, les pratiques de la décentralisation par les acteurs de locaux, tant au niveau administratif, politique que pédagogique ; ainsi que leurs plaintes devraient ouvrir des pistes de réflexion sur l'aménagement des politiques

éducatives et de gouvernance scolaire. Les questions de gestion de l'éducation interpellent aussi bien les pouvoirs publics, les CTD, les familles et les acteurs du système scolaire que nous sommes. Ainsi, toute cette chaîne devrait être en harmonie pour pouvoir faciliter la collaboration et faciliter les concertations en ce qui concerne la mise à disposition des acteurs des informations nécessaires pour une meilleure efficacité de l'école. Pour tenir constant l'efficacité des écoles primaires en référence à la décentralisation de l'éducation, les perspectives suivantes peuvent être envisagées :

- Sur le plan de la gestion administrative : collaboration entre les acteurs administratifs, politiques et les acteurs de la chaîne pédagogique ; célérité en dotation du matériel réservé aux écoles ;
- Sur le plan pédagogique : dotation de personnel qualifié aux écoles.

5.3.2.1. Une concertation des acteurs locaux sur les politiques publiques en matière d'éducation dans les CTD

Pour une efficacité de la politique de décentralisation dans le secteur de l'éducation, il faudrait au préalable que la communauté éducative s'approprie déjà de la politique de décentralisation et qu'elle connaisse les différents enjeux. Car il ne s'agit pas que de l'affaire des autres (du politique), mais de la communauté toute entière, elle a pour but d'améliorer les conditions d'apprentissage des populations locales à la base. Pour se faire, les différents intervenants de la chaîne éducative, fussent-ils impliqués dans le processus de décentralisation ou pas doivent prendre connaissance des textes, s'en approprier et connaître les responsabilités des uns et des autres à ce sujet. Les profils des différents intervenants étant différents, il s'agit ici par ce canal d'information d'éliminer les frustrations et d'encourager les uns et les autres dans la collaboration avec les différents partenaires. Eduquer les parents d'élèves, les maîtres, les directeurs à faire des comptes-rendus des actions menées par les collectivités : ont-elles été suffisantes ou non.

Parlant de la gouvernance des systèmes éducatifs en rapport avec l'efficacité des politiques y afférentes, Bouvier (2007) postule que l'application des politiques gouvernementales éducatives doit se décliner en « responsabilité, compte rendu, couverture, participation, évaluation, efficacité, etc. ». Cette position démontre de l'importance de la compréhension première des politiques éducatives, de ses enjeux par les différents acteurs qui doivent prendre en compte leurs différentes responsabilités pour une participation efficace dans l'atteinte des objectifs préalablement définis.

5.3.2.2. Identification des ressources prioritaires à allouer aux écoles et des personnes chargées de l'implémenter

La redistribution des ressources étant jugée anarchique ou inefficace par les acteurs pédagogiques, il serait alors important de constituer des comités constitués à la fois des représentants communaux, experts dans le domaine de l'éducation qui seraient à même de comprendre véritablement les enjeux de l'éducation pour des propositions adéquates ; des Inspecteurs pédagogiques, des directeurs d'écoles et des parents d'élèves ou chefs de villages. Ce modèle pourra permettre aux différents acteurs de la communauté locale de se fixer un objectif commun vers lequel ils s'attèleront.

5.3.2.3. Programme d'évaluation des ressources allouées aux écoles

Pour ce qui est de l'efficacité des écoles primaires, des commissions d'évaluation des ressources distribuées doivent être instituées. L'analyse d'une action de formation en fonction des ressources qui y sont allouées devrait être de l'apanage des gestionnaires des systèmes d'enseignement, des responsables des programmes de formation et même des enseignants. En effet, on a tendance à affecter plus de ressources aux écoles urbaines, ou encore à des écoles à faible taux de scolarisation tout simplement sous l'impulsion d'une élite locale. En revanche, les écoles situées en zones rurales en reçoivent très peu. L'allocation en ressources devrait tenir compte, non pas de la situation géographique des écoles, mais plutôt des besoins qu'elles expriment. Un regard particulier devra être porté sur les écoles primaires situées dans les villages de la municipalité de Mfou dans laquelle une faible dotation en ressources a été enregistrée. Les planificateurs de l'éducation de concert avec les mairies, et le staff pédagogique doivent organiser des séminaires de formation permettant non seulement d'identifier les réels besoins des écoles, mais aussi de mener une évaluation de ces ressources de façon continue pour assurer l'efficacité du système éducatif et limiter les décrochages scolaires.

En effet, les mairies ne doivent pas être vues par la population comme ceux-ci dont le rôle est uniquement de pourvoir, il ne faut pas perdre de vue que pour une amélioration de leurs services, ils mériteraient de savoir s'ils ont été bénéfiques ou pas, est-ce qu'il faut faire des améliorations.

La figure présentée ci-dessous est un schéma résolutif qui pourrait apporter une solution à l'efficacité des écoles primaires au regard des représentations de la décentralisation de l'éducation par les acteurs locaux

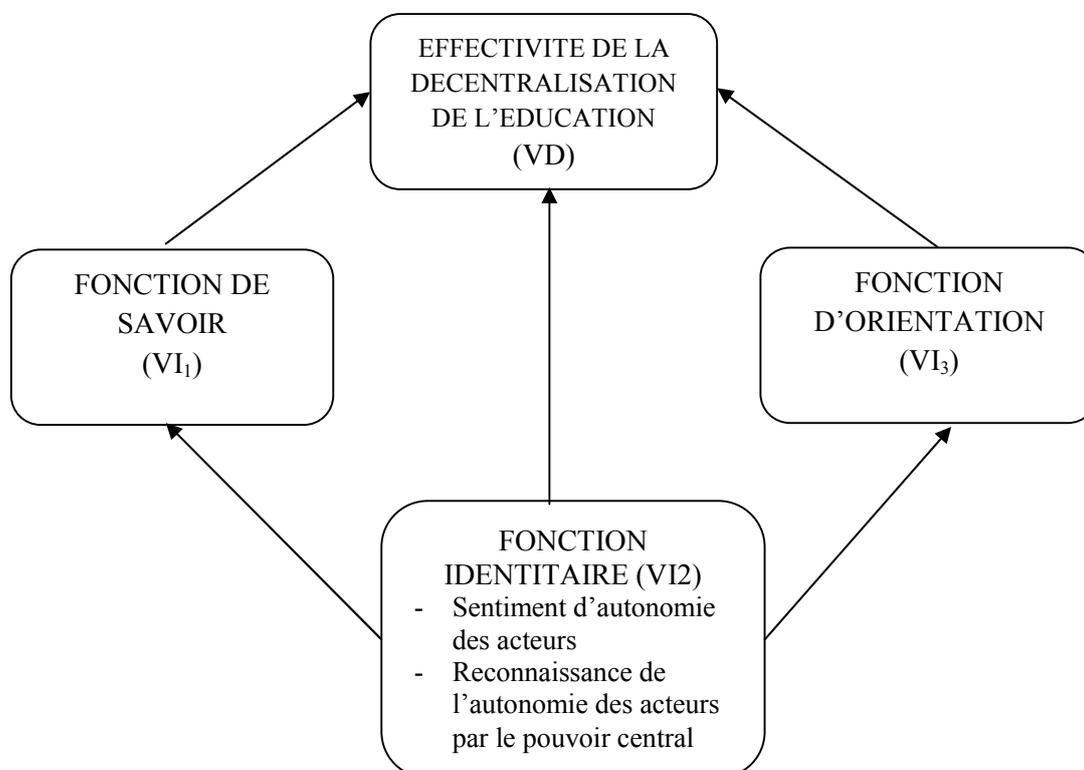


Figure 1 : Modèle résolutif pour l'efficacité des écoles primaires au regard des fonctions de la représentation de la décentralisation de l'éducation par les acteurs locaux.

Les interprétations des résultats ont montré qu'effectivement l'efficacité des écoles primaires dans les CTD est tributaire des représentations que les acteurs locaux ont de la décentralisation de l'éducation. Des différentes fonctions des représentations d'Abric (1994) manipulées, la fonction identitaire qui n'a pas fourni assez d'éléments est la boucle de ce schéma. En effet, pour une identification satisfaisante des acteurs locaux dans la dynamique de la décentralisation, les pouvoirs publics et les planificateurs de l'éducation plus précisément devraient s'assurer d'accorder aux autorités locales et aux responsables de la chaîne éducative une autonomie effective marquée par une non ingérence des pouvoirs centraux. Car si les différents acteurs s'identifient positivement dans la société comme pierre angulaire de l'efficacité des écoles qui produisent les futurs décideurs de la nation ceci les responsabilisera et entrainera un plus grand intérêt vers la connaissance des tâches qui leurs sont dévolues et à poser des actes dans ce sens.

CONCLUSION GÉNÉRALE

L'objectif général poursuivi par cette étude était d'identifier et d'analyser les fonctions des représentations sociales qui déterminent l'effectivité de la décentralisation de l'éducation. La mise sur pied depuis 1996 d'une politique de décentralisation dans tous les secteurs de la vie publique au Cameroun, et précisément dans le secteur de l'éducation, voit naître un processus de transfert des compétences et de ressources aux Collectivités Territoriales Décentralisées en matière d'éducation à l'effet d'améliorer le rendement et l'efficacité du système éducatif en général et des écoles primaires en particulier. La loi N° 2004/018 du 22 juillet 2004 fixant les règles applicables aux communes détermine les compétences transférées aux communes en matière d'éducation. Parmi les compétences transférées à l'éducation de base on peut relever : la construction et la gestion des écoles, la distribution du paquet minimum, le recrutement et la gestion du personnel d'appoint. Il s'agit là des facteurs qui selon Nacuzon Sall (2007) sont gages de l'efficacité interne d'une école. Or, l'exercice véritable de ces compétences reste encore problématique et l'effectivité de la décentralisation au niveau des écoles primaires en est une manifestation. La décentralisation pour être effective devrait être ancrée dans les habitudes des populations à la base, et les attitudes, croyances et opinions des acteurs locaux chargés de son implémentation pourrait avoir un impact à plusieurs égards car touchant la gouvernance éducative et le système éducatif. La question principale qui a conduit cette réflexion a été celle de savoir comment les représentations sociales déterminent-elles l'effectivité de la décentralisation de l'éducation ? Pour une meilleure appréhension de la question de recherche, elle a été éclatée en trois questions spécifiques de recherche : la fonction de savoir détermine-t-elle l'effectivité de la décentralisation de l'éducation dans les écoles primaires ? La fonction identitaire détermine-t-elle l'effectivité de la décentralisation de l'éducation dans les écoles primaires ? La fonction d'orientation détermine-t-elle l'effectivité de la décentralisation de l'éducation dans les écoles primaires ?

Pour répondre à ces questions, le cadre méthodologique retenu a été une étude qualitative de type compréhensif fondée sur une analyse descriptive. C'est dans cet esprit méthodologique que des entretiens individuels ont été menés avec huit sujets répartis en deux strates : acteurs politiques et les acteurs pédagogiques. Des entretiens semi-structurés se sont déroulés avec un Sous-Préfet, un Maire, un Inspecteur pédagogique, trois directeurs d'écoles publiques primaires, un instituteur et un parent d'élève. Le choix de ces différents

groupes se justifie : premièrement les acteurs de la chaîne politico-administrative sont ceux-là vers qui sont transférées des compétences et qui ont pour mission de les mettre en exécution ; alors il convient de connaître quelles sont les représentations qu'ils ont de la politique de décentralisation dans le secteur de l'éducation ; deuxièmement, le choix des acteurs de la chaîne pédagogique parce qu'ils sont mieux placés pour apprécier les actions de la municipalité à leur égard, et aussi la collaboration avec les autorités. La technique d'échantillonnage utilisée était probabiliste : aléatoire simple. Dans le cas de cette étude, le choix du site d'étude nous a imposé les autorités locales à savoir le Sous-Préfet, le Maire, et l'Inspecteur pédagogique ; il en était de même pour les directeurs dont le choix de l'école les imposait déjà comme participant à l'étude.

Partant d'une démarche qualitative, le type de d'analyse retenu a été l'analyse de contenu des quatre thématiques de l'étude : la fonction de savoir, la fonction identitaire, fonction d'orientation et l'effectivité de la décentralisation de l'éducation. De ces analyses, les principaux résultats sont les suivants :

Premièrement, de la fonction de savoir de la décentralisation de l'éducation à son effectivité, il en ressort que les acteurs locaux ont une connaissance relative des textes législatifs qui encadrent la décentralisation de la décentralisation. Concernant la connaissance des compétences liées à leurs fonctions, les sujets révèlent dans leurs discours une certaine légèreté dans la collaboration, chaque acteur essayant de jouer juste son rôle. Par conséquent, la fonction de savoir appliquée à la connaissance des textes organiques de la décentralisation, des compétences et des responsabilités dans le pilotage des systèmes éducatifs lorsqu'elle fait défaut entraîne des frictions entre acteurs politiques et acteurs de la chaîne pédagogique. Par ailleurs, l'effectivité dans au niveau des écoles en pâte et dans le cadre de cette étude, cette effectivité est relative notamment en ce qui concerne la qualité des infrastructures, la disponibilité des enseignants et le traitement d'enseignants disponibles.

Deuxièmement, pour ce qui est de la fonction identitaire, les données recueillies laissent voir des attitudes des acteurs politiques qui sont paradoxales aux responsabilités qui leurs sont attribuées. En effet, les acteurs locaux en matière de décentralisation de l'éducation ne manifestent pas une appartenance à la commune dans laquelle ils officient ce qui impacte sur le rendement de l'école. En d'autres termes, la fonction identitaire se trouve moins visible du fait de la non appropriation des politiques de décentralisation de l'éducation par les acteurs locaux.

Troisièmement, les acteurs politiques et pédagogiques sont dans une logique d'anticipation des problèmes pour apporter des solutions efficaces pour le système éducatif, mais leur perception de la politique ne favorise pas cette représentation sociale du fait de manque de coordination entre les acteurs politiques et centraux, et entre les acteurs locaux et les acteurs pédagogiques. Les actions des communes vis-à-vis des écoles sont jugées lentes, et non avantageuse pour l'efficacité des écoles.

Au regard de ce qui précède, il apparaît clairement que les fonctions des représentations de la décentralisation par les acteurs locaux déterminent une meilleure effectivité de la décentralisation de l'éducation. Pour ce qui est de la fonction de savoir, les représentations de la décentralisation déterminent de façon relative son effectivité au niveau des écoles primaires ; ce qui confirme l'hypothèse d'Abrieu (1994) sur les « savoirs » qui permettent à l'individu de communiquer à propos de l'objet de représentation. S'agissant de la fonction d'orientation, il a été relevé que du fait de leur représentation de la décentralisation de l'éducation, certains acteurs locaux anticipaient dans la dotation en boîte de craie ou le sourin aux enseignants pour favoriser l'efficacité des écoles primaires. Toutefois, la fonction identitaire qui s'opérationnalise par le sentiment d'autonomie des acteurs et une reconnaissance de cette autonomie par le pouvoir central dans le but de favoriser l'élaboration d'une identité stable et gratifiante des acteurs locaux a fourni peu d'éléments. Ce qui met en mal le niveau d'engagement des acteurs vis-à-vis de l'efficacité des écoles. C'est ce qui a conduit à proposer un modèle résolutif de l'effectivité de la décentralisation de l'éducation axé sur l'élaboration d'une fonction identitaire des représentations de la décentralisation chez les acteurs locaux ; variable considérée comme la variable lourde de l'étude. A travers ce modèle l'objectif est de faire comprendre aux planificateurs de l'éducation et de la décentralisation l'importance d'assurer une autonomie effective des acteurs locaux, afin qu'à travers leur statut ils puissent la représentation qu'ils ont de la décentralisation de l'éducation concourt à l'élaboration d'une identité sociale stable et gratifiante leur donnant ainsi la latitude et la fierté de s'engager dans les actions qui concernent les écoles primaires.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abric, J. C. (1994). *Pratiques sociales, représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Abric, J. C. (2003). *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Assemblée Générale des Nations Unies. (1966). *Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels*. New York: Organisation des Nations Unies (ONU).
- Bardin, L. (1977). *L'analyse du contenu*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Berelson, B. (1952). *Content Analysis in Communication Research*, the Free Press.
- Berg, B.L. (2003). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*, NY. 5nd Edition, Allyn& Bacon
- Blanchet, A. Cavet, A. et Gotman. (1992). *L'Enquête et ses Méthodes : l'entretien*. Paris, Nathan
- Bouvier, A. (2007). *La gouvernance des systèmes éducatifs en ligne le 29 juin 2011, consulté le 31 mai 2016*. sur Revue internationale d'éducation de Sèvres: <http://ries.revues.org/319>
- Brousseau, M.-H. (2012). *Etude des représentations sociales de la gestion de l'eau, de ses enjeux ainsi que des pratiques d'acteurs participant à un programme d'éducation communautaire sur les algues bleues (maîtrise en éducation)*. Université du Québec à Montréal.
- C., E. J. (1983). Economique de l'éducation : travaux français. *Revue française de pédagogie*. Année 1980, 53(1), pp. 43-46.
- De Ketele, J-M. (1989). L'évaluation de la productivité des institutions d'éducation, extrait de rendement scolaire de l'enseignement universitaire. *Les Cahiers de la Fondation Universitaire*, N° 3, 1989.
- De Landsheere, G. (1982). *La recherche expérimentale en éducation*. Lausanne (Suisse) : UNESCO/Delachaux et Niestlé.
- Doise, W. (1992). L'ancrage dans les études sur les représentations sociales. *Bulletin de psychologie*, vol. 45, no 405, 189-195.

- Fonkoua, P. e. (2014). Les enjeux politiques de la décentralisation en Afrique subsaharienne : le cas du Cameroun. *Cahiers africains de recherche en éducation*, 7, 241-259.
- Fozing, I. (2014). La décentralisation au Cameroun : enjeux pour le financement public de l'éducation. *Cahiers africains de recherche en éducation*, 7, 191-203.
- Fozing, I., Fonkeng, G., Mgbwa, V., et Mbia, A. (2012). Niveau d'appropriation et d'effectivité de la décentralisation par les acteurs locaux au Cameroun. *Journal of Educational Research in Africa / Revue Africaine de Recherche en Education: JERA / RARE No. 4., 4*, 31-55.
- Grawitz, M. (2001). *Méthodes en sciences sociales*. Paris. Dalloz (11^e édition).
- Guimelli, G. (1995). Transformation des représentations sociales, pratiques nouvelles et schèmes cognitifs. *Psychologie et psychologie du développement*, 175-193.
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Kamtche, F. L. (2010). *Étude diagnostique du secteur de l'éducation dans les communes de Bangangté, Mbouda et Nkongsamba 1er*. Zenü Network. Bafoussam: Centre de recherche en droits de l'homme, éducation et sciences sociales (CERDHESS).
- Le ThanhKhoi. (1967). *L'industrie de l'enseignement*. Paris : Les Editions de Minuit.
- McGinn, N., & Welsh, T. (1999). La décentralisation dans l'éducation : pourquoi, quand, quoi et comment ? *Document de Travail de la série Mécanismes et Stratégies de financement de l'éducation*.
- Milohin, D.B. (2013). *La gouvernance locale*, disponible sur www.awepa.org, consulté le 10 avril 2016.
- Minesec (2003). *Rapport d'Etat du Système éducatif National*. Cameroun.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public : étude sur les représentations sociales de la psychanalyse*. Paris : Presses Universitaires de France, 650 p.
- Muchielli, R. (1986). *Le questionnaire dans l'enquête*. Paris : ESF.
- Nanga, C. (2013). Transférer par l'exemple: l'éducation de base. *Les politiques de la décentralisation au Cameroun: enjeux et perspectives*. Fondation Ango Ela. ouvrage collectif, presses de l'imprimerie des Grandes Editions.
- Oulai, D. (1997). La décentralisation et le financement de l'éducation en Afrique Subsaharienne. *Financement et Gestion Financière de l'éducation*. Séminaire panafricain, Dakar, Sénégal 12-14 octobre 1997 UNESCO.
- Péladeau, N. et Mercier, C. (1993). *Approche qualitative et quantitative en évaluation de*

- programmes*. Sociologie et sociétés, 25, 2. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Pelletier G. (2009). *La gouvernance en éducation*. Bruxelles, De Boeck Supérieur.
- Psacharopoulos, G., et Woodhall, M. (1988). *L'Éducation pour le développement : une analyse des choix d'investissement*. Paris : Economica. p. 226.
- Organisation des Nations unies pour l'éducation la science et la culture. (2000). *Forum Mondial sur l'Éducation*. Dakar: UNESCO.
- Organisation le l'Unité Africaine. (1981). *Charte Africaine des Droits de l'Homme et des Peuples*. Nairobi: OUA.
- Renald LEGENDRE (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin/Paris : Eska (2ème édition).
- République du Cameroun. (1996, janvier 18). Constitution.
- République du Cameroun. (1998, avril 4). Loi N° 98/004 d'orientation de l'éducation.
- République du Cameroun. (2004, juillet 22). Loi N° 2004/017 d'orientation de la décentralisation.
- République du Cameroun. (2004, juillet 22). Loi N° 2004/018 fixant les règles applicables aux communes.
- République du Cameroun. (2004, juillet 22). Loi N° 2004/019 fixant les règles applicables aux régions.
- République du Cameroun. (2010, février 26). Décret n° 2010/024/PM fixant les modalités d'exercice de certaines compétences transférées
- Temkeng, A. E. (2014). Décentralisation et aménagement de la qualité de l'éducation : l'expérience de l'éducation de base au Cameroun. *Cahiers africains de recherche en éducation*, 7, 205-209.
- Vergès, P. (1992). L'évocation de l'argent : une méthode pour la définition du noyau central. *Bulletin de Psychologie*, XLV(405), pp. 203-209.

ANNEXE 1 : AUTORISATION DE RECHERCHE

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix-Travail-Patrie
UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I
ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE
DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE
L'ÉDUCATION
SECTION : Conseillers d'Orientation



REPUBLIC OF CAMEROON
Peace-Work-Fatherland
THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I
HIGHER TEACHER'S TRAINING COLLEGE
DEPARTMENT OF SCIENCES OF EDUCATION
SECTION: Counseling Guidance

ATTESTATION DE RECHERCHE

Je soussigné, Pr Pierre FONKOUA, chef de département des Sciences de l'Éducation, certifie que l'étudiant (e) nommé(e) :

NGOGUEM SDOUP RITER BLANCHE

Est inscrit(e) au niveau V du département des Sciences de l'Éducation, Filière Conseillers d'Orientation de l'École normale supérieure de Yaoundé et poursuit actuellement un travail de recherche sur le thème suivant :

REPRESENTATIONS SOCIALES DE LA DECENTRALISATION DE L'ÉDUCATION PAR LES ACTEURS LOCAUX ET NIVEAU D'EFFICACITÉ DES ÉCOLES PRIMAIRES: UNE ÉTUDE MENÉE DANS LA COMMUNE DE MFOU.

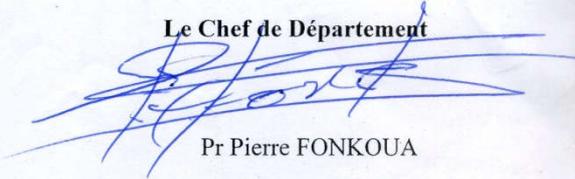
Sous la direction de Pr. Pierre FONKOUA

Ce travail de recherche l'oblige à s'adresser à certaines institutions ou à certains services en vue de la collecte des données nécessaires à sa finalisation.

En foi de quoi la présente attestation lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit.

Fait à Yaoundé, le

Le Chef de Département


Pr Pierre FONKOUA

ANNEXE 2 : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT AUX ENTREVUES INDIVIDUELLES

Présentation du cadre de la recherche

Cette recherche est réalisée dans le cadre de la rédaction d'un mémoire de recherche en fin de formation du Dip.CODE Ngoguem Souop Riter Blanché dirigée par le Pr. Pierre FONKOUA du département des Sciences de l'éducation de L'École Normale Supérieure de Yaoundé. Avant d'accepter de participer à cette recherche, veuillez prendre le temps de lire les renseignements qui suivent. Ce formulaire de consentement vous explique les buts de ce projet de recherche et ses procédures. Il indique les coordonnées de la personne avec qui communiquer au besoin. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

Nature de l'étude

La recherche a pour objectif d'identifier et analyser les fonctions des représentations sociales qui déterminent le niveau d'efficacité des écoles primaires.

Déroulement de la participation

La collecte des données se fera par le biais des entretiens. L'entrevue, de type individuel, se déroulera dans un lieu neutre de votre institution. Elle aura une durée de 15 à 30 minutes et elle sera enregistrée sur audio, avec votre consentement. La collecte des données porte sur votre propre avis sur la valorisation des résultats de la recherche et le développement de la créativité chez les jeunes chercheurs.

Participation volontaire et droit de retrait

Vous êtes libre de participer à ce projet. Vous pouvez refuser de répondre à certaines questions ou encore de mettre fin à l'entretien à tout moment. Si vous décidez de mettre fin à votre participation, il est important d'en prévenir le chercheur responsable dont les coordonnées sont incluses dans ce document. Tous les renseignements personnels vous concernant seront alors détruits.

Confidentialité et gestion des données

Dans les travaux produits à partir de recherche de mémoire, vous pourrez être identifié(e) soit par votre nom, soit par un nom fictif pour assurer votre confidentialité, selon ce à quoi

vous consentiez spécifiquement. Dans le cas où vous souhaiteriez que votre identité demeure confidentielle, les mesures suivantes seront appliquées :

- Les noms des participants dans aucun document ;
- Les divers documents de la recherche seront codifiés (noms fictifs) et seul le chercheur aura accès à la liste des noms et des codes ;
- Les résultats individuels des participants ne seront jamais communiqués ;
- Que vous souhaitiez que votre identité demeure confidentielle ou non, les matériaux de la recherche incluant les données des enregistrements seront conservés sous clé pendant un an. Au terme de cette période, ils seront détruits, à moins que vous n'acceptiez leur dépôt dans le fonds d'archives précité et ayez signé la formule de consentement prévue à cet effet.

Remerciements

Votre collaboration est très précieuse pour cette recherche. Je vous remercie vivement d'y participer.

Je soussigné(e)----- consent librement à participer à la recherche intitulée : « **Représentations sociales et pratiques de la décentralisation de l'éducation par les acteurs locaux au niveau des écoles primaires : une étude menée dans la commune de Mfou** ». J'ai pris connaissance du formulaire et j'ai compris le but, la nature, les avantages les risques et les inconvénients (le cas échéant), du projet de recherche. Je suis satisfait(e) des explications, précisions et réponses que le chercheur m'a fournies, le cas échéant, quant à ma participation à ce projet.

Date :-----

Signature du participant/de la participante :-----

J'ai expliqué le but, la nature, les avantages, du projet de recherche au participant. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et j'ai vérifié la compréhension du participant.

Date :-----

Signature du chercheur :-----

Merci pour votre disponibilité !

ANNEXE 3 : LE GUIDE D'ENTRETIEN

Date : Période : Lieu :

Session : Statut du consultant :

Identification de l'enquêté

Sexe : Age :

Fonction :

Thème 1 : fonction de savoir des représentations sociales

Sous-thème 1 : connaître les textes, lois et décrets sur la décentralisation au Cameroun

Sous-thème 2 : connaître les compétences transférées liées à la fonction de l'acteur local

Sous-thème 3 : connaître le niveau d'efficacité interne des écoles primaires de la localité

Thème 2 : fonction identitaire des représentations sociales

Sous-thème 1 : sentiment d'autonomie chez les acteurs locaux

Sous-thème 2 : reconnaissance de l'autonomie des acteurs locaux par le pouvoir central : autonomisation des acteurs locaux face à l'administration centrale : le pouvoir central reconnaît l'autonomisation des collectivités à la base et ne s'ingère pas dans les prises de décision au niveau de l'enseignement primaire.

Thème 3 : la fonction d'orientation des représentations sociales

Sous-thème 1 : distribution du paquet minimum aux écoles primaires

Sous-thème 2 : construction des salles de classe et gestion des écoles

Sous-thème 3 : recrutement et prise en charge du personnel d'appoint

Thème 4 : l'effectivité de la décentralisation de l'éducation

Sous-thème 1 : disponibilité des ressources matérielles : paquet minimum, salles de classes et écoles

Sous-thème 2 : disponibilité des ressources humaines : les enseignants

Sous-thème 3 : participation des conseillers municipaux aux conseils d'école

ANNEXE 4 : CONTENU DES ENTRETIENS

Sujet A.L1

Chercheur : Que pouvez-vous nous dire concernant la décentralisation de l'éducation dans votre localité ?

Consultant : je ne connais pas d'abord les textes de la décentralisation. Je sais qu'il y'a quelques activités qui ont été transférées aux communes dans le cadre de la décentralisation.

Chercheur : A quel niveau intervenez-vous dans la chaîne éducative de la localité ?

Consultant : Nous sommes chargés de la coordination des établissements aussi bien maternels, primaires que secondaires. Nous n'avons pas des tâches principales à faire. Si besoin se fait ressentir de la part des établissements, ils peuvent venir vers nous, et de notre côté on voit ce qu'on peut faire si cela relève de nos compétences. Mais en ce qui concerne la décentralisation comme je vous l'ai tout à l'heure je n'ai pas vraiment grand-chose à dire sur le sujet, car je ne me sens pas vraiment concerné. En principe je coordonne toutes les activités de l'ensemble des établissements de l'enseignement secondaire, mais de façon directe c'est plus la commune qui reçoit souvent les fonds de subvention.

Chercheur : Comment qualifiez-vous l'efficacité des écoles primaires ?

Consultant : là-dessus je ne sais pas grand-chose. Peut-être c'est au niveau de l'insection que vous pouvez avoir de telles informations. On nous invite généralement lors des remises solennelles de bulletins de fin d'année. Nous c'est purement la coordination administrative en principe. Mais comme nous sommes dans un chef lieu de département, c'est le préfet qui coordonne. Nous les sous-préfets nous sommes plus excentrés.

Sujet A.L 2

Chercheur : Que pouvez-vous nous dire concernant la décentralisation de l'éducation dans votre localité ?

Consultant : la décentralisation est un mode de politique de gestion des affaires publiques. Et l'Etat du Cameroun a opté pour que les populations à la base aient accès aux services sociaux qui faciliteraient leur émancipation, qui seraient des vecteurs pour améliorer leurs conditions et leur cadre de vie. Dans le secteur de l'éducation, la décentralisation est encore partielle, parce que nous ne nous occupons que de l'Education de base ; nous y

agissons statutairement et dans les lycées par intuition. Bien que les textes le prévoient, nous ne le faisons pas ; c'est pourquoi je dis que la décentralisation est encore gérée avec parcimonie. Donc sur le plan de la politique stratégique c'est bien pensé ; mais malheureusement sur le plan de l'implémentation les habitudes ont des peaux dures. Vous voyez c'est le délégué par exemple qui gérait le marché, qui gérait le BIP (Budget d'Investissement Public), c'est lui qui réalisait les écoles et que maintenant on lui dise tu ne peux plus réaliser les écoles ; il estime qu'on lui a enlevé une parcelle de pouvoir entre guillemets, pouvoir financier. Parce qu'on sait tous un peu comment ça se passe dans les marchés publics ; ce qui fait qu'il y'a des rouleaux d'étranglement.

Chercheur : A quel niveau le maire agit-il en ce qui concerne la décentralisation de l'éducation ?

Consultant : Nous sommes le maire d'une localité, même ce qui ne nous est pas reconnu au niveau de la décentralisation nous y mettons un peu d'œil. Nous apportons des subventions aux établissements divers tant de la base que du secondaire. Elles sont multiples et varient d'un établissement à un autre car les besoins sont divers. Maintenant on s'apprête à construire deux salles de classe des fonds propre de la communauté au niveau du CES de Mfou qui n'a pas de salles de bâtiments et où le gouvernement n'a pas encore efficacement agis. Nous accordons des subventions aux écoles pour les maitres des parents, construisons des salles de classe à l'aide des fonds propre de la mairie. On parle de recrutement, de gestion du personnel d'appoint, notamment les maitres des parents, la construction des salles de classes. A ce niveau, c'est le ministre qui donne l'agrément, et nous nous construisons en matériaux ; notamment avec les salles de classe, il y'a aussi les dotations en bancs, bâtiments, chevalets et paquet minimum. Voilà les différents transferts dans ce domaine.

Au niveau de la gestion des ressources humaines ; notamment le personnel d'appoint, là encore c'est vraiment une épine ; parce que payer un enseignant vingt (20) mille francs CFA ça ne respecte aucun canon. Les normes ne sont pas respectées ; mais on vous dit vous ne pouvez rien, vous faites avec et ça met un peu la mairie dans des difficultés parce qu'au niveau même de la CNPS, du BIT (Bureau International du Travail), on peut poursuivre la mairie, parce que c'est des salaires en deçà du SMIC (qui est donné à 37 mil quelque chose. Alors la décentralisation comme politique de gestion c'est bien, mais les hommes qui doivent l'implémenter ne jouent pas pleinement leurs rôles, chacun pense à son intérêt individuel au détriment de la société. C'est pourquoi ça

peine depuis 1996, car la décentralisation au Cameroun est officialisée dans le cadre des normes et règlement par la constitution de 1996, il y'a les lois d'orientation de 2004, avec les lois d'application de 2008, mais jusque là ça peine a véritablement émanciper les populations à la base.

Chercheur : Quelles sont les innovations que la décentralisation de l'éducation a apporté au niveau de la gestion des écoles primaires ?

Consultant : Les écoles primaires ont toujours bénéficié d'un accompagnement de la commune, notamment quand ils organisent les journées pédagogiques, les journées officielles telles que le 05 octobre, et même à l'occasion du 08 mars, la mairie octroie des dons en pagne pour accompagner les établissements scolaires. ce qu'il y avait autre fois c'était une gestion naturelle ; parce que la commune a pour mission première et essentielle l'amélioration des conditions de vie des populations locales à la base. Et quand on sait que l'éducation fait partie d'un moyen pour améliorer les conditions de vie des populations à la base. Alors la décentralisation vient davantage dire, pour ce qui est de la construction des salles de classe, le maître d'ouvrage c'est la mairie ; même si c'est le MINEDUB. L'Etat envoie l'argent mais c'est la mairie qui gère, c'est elle qui recrute, qui suit les travaux. C'est un peu ça la différence, on envoie l'argent ; mais il ne nous appartient pas ; on le gère pour le compte de l'Etat dans le cadre de l'accompagnement des populations. La décentralisation nous a permis de (eeeeuuuh comment je peux dire ça) ; en fait avec le paquet minimum, la mairie est plus présente dans les établissements primaires avec la construction des salles de classe, la dotation en bureaux, table-bancs. Ça permet d'être plus concret, c'est une mission qui a été transférée. Je pense qu'avec les directeurs d'écoles, nous avons toujours été à leur écoute, la mairie essaye tant bien que possible d'apporter les éléments de satisfaction.

Chercheur : D'après vous est-ce que les actions menées par la commune dans le cadre de la décentralisation impacte sur l'efficacité des écoles primaires ?

Consultant : Nous sommes mal placés pour juger l'efficacité des actions. Si nous considérons que les délégués départementaux sont là pour nous inspirer, nous pouvons penser que ce qu'ils font porte notre agrément. Je ne saurai vraiment vous apporté un élément de réponse à ce niveau.

Chercheur : quelles sont les difficultés que vous rencontrez dans la gestion des écoles primaires ?

Consultant : Nous souhaitons que nous soyons suffisamment impliqués, que nos actions ne se limitent pas au niveau des paquets minimums, que nous puissions avoir un mot à dire quant à la gestion du personnel et à l'endroit où sont créés les écoles. Parce que la création ne dépend pas des mairies, c'est le ministère qui décide de créer et comme on sait le jeu des lobby, une élite locale peut aller dire, moi je veux une école et on envoie une école ; après les enfants se retrouvent entraînés de fréquenter sous les arbres, dans des cases, des champs, et ça ce n'est pas une bonne image pour la mairie. Dès que vous avez un parent dans un village qui est dans la sphère de décision des ministères, il demande la construction d'une école et le ministère va l'autoriser sans respecter les distances requises dans la cartographie des écoles. On se retrouve alors avec des écoles voisines à 500 m ; chaque école étant de la compétence d'un fils voulant se montrer plus fort que l'autre. Alors que dans d'autres villages, les enfants font 5km avant de se rendre à l'école.

Donc il faut qu'il y ait une harmonisation de la stratégie de création des écoles entre les mairies qui sont aujourd'hui les maîtres d'ouvrage et le Ministère qui est la sectorielle qui prend les décisions. On a encore beaucoup d'écoles primaires qui n'ont que deux, un et ceux qui n'ont même pas de bâtiments et qui sont logés dans des maisons.). Or nous au niveau de la mairie on n'a pas que les écoles primaires à gérer, on a les centres de santé, les routes, l'extension des réseaux électriques ; donc s'il fallait qu'on consacre tout notre budget à l'éducation, je pense qu'on ne ferait rien d'autre que construire les salles de classe ; et qui dit salles de classe dit bancs, qui dit bancs dit paquet minimum et qui dit paquet minimum dit recrutement des personnels d'appoint. Si on construit les écoles telles qu'il se doit dans les normes standards, ça va davantage fixer les populations dans les villages et réduire l'exode rural.

Sujet I.P

Chercheur : Que pouvez-vous nous dire concernant la décentralisation de l'éducation dans votre localité ?

Consultant : Euuuhhh ! S'agissant de la décentralisation de l'éducation, je ne saurais vous parler des textes qui régissent la décentralisation, mais je sais que désormais les maires ont des responsabilités vis-à-vis des écoles primaires. Ce sont les communes qui gèrent le paquet minimum. Et qu'est ce qu'ils font, dès qu'ils ont déjà acheté tout ce matériel, on remet à l'inspectrice et c'est elle maintenant qui convoque tous les directeurs d'école pour

la remise ; car elle est souvent solennelle comme on politise déjà les choses. Ils sont souvent appelés à faire certaines décharges : la commune dit ce qu'elle a envoyé et les directeurs ce qu'ils ont reçu.

Consultant : A quel niveau est-ce que vous intervenez dans cette nouvelle dynamique ?

Consultant : A ce niveau nous servons un peu de courroie de transmission, parce que tout a été alloué aux communes. Et puis il y'a un autre aspect, au niveau de l'investissement dans la construction des salles de classe, c'est généralement les communes qui gèrent. Donc le rôle de l'inspectrice c'est d'aller voir quand c'est au niveau de notre arrondissement le niveau de réalisation et de rendre compte à la hiérarchie. Et quand c'est prêt, on va aussi voir pour la réception et la rétrocession, c'est tout, nous n'avons pas un grand rôle à jouer là. Parfois vous allez arriver dans certaines localités où un BIP a été attribué, mais la réalisation n'est même pas à 50%. Mais qu'est-ce que vous pouvez faire, vous en tant qu'inspectrice comme je le suis si on y arrive pas vous allez vous rendez compte à la hiérarchie ; parfois on trouve que tout a déjà été livré alors que le travail n'a pas été fait. Nous n'avons pas tellement une main mise dans ces choses, c'est-à-dire que nous sommes limités, nous ne pouvons que rendre compte, à la hiérarchie d'en décider. On essaye de faire de notre mieux pour nous intégrer dans le processus de décentralisation

Chercheur : Pensez-vous qu'il y ait eu amélioration depuis l'implication des communes dans la gestion des écoles primaires ?

Consultant : (hésitations...) on ne peut pas dire qu'il y ait vraiment eu amélioration, mais bon c'est des choses que nous vivons. Ce que nous remarquons c'est que depuis que les CTD gèrent ces choses, ce n'est pas tellement comme quand l'éducation même gérait parce que les directeurs se plaignent toujours, soit le matériel est de mauvaise qualité, soit il est insuffisant. Bon qu'est ce qu'on va faire, nous sommes obligés de l'accepter comme ça, parce que ça ne vient pas de nous, ça vient du haut, mais nous sommes obligés de travailler en étroite collaboration.

Dans le cadre de mon arrondissement par exemple, je suis arrivée ici j'ai pris service le 13 octobre, il y'avait l'EP de Mbaloa que j'ai trouvé et on a eu des problèmes à la rentrée du 3^{ème} trimestre parce qu'ils étaient dans des locaux d'emprunt, et le propriétaire d'un poulailler qui est venu détruire. Il fallait donc entrer dans les nouveaux bâtiments qui étaient même déjà finis, mais ça n'a pas été facile, il fallait toute une procédure et on se dit que c'est des longues procédures. Quand c'est déjà fini il faut qu'on

remette, qu'on donne la possibilité aux élèves d'y accéder. Il faut d'abord aller à la région et ce sont les enfants qui perdent, les mauvais résultats s'en suivent. Pour une retrocession il faut encore passer par la région... on a eu le même problème avec l'E.P d'Ekoko. On a du parlementer, le sous-prefet même a pris les devants. Vérification faite, depuis 2014, on attribué les salles de classe à cette écoles mais qui n'ont pas été réalisées, on a plutôt envoyé à la commune de la Mefou et Akono et c'est cette école qui a des problèmes, je ne sais même pas comment je vais faire à la rentrée prochaine parce que la femme compte mettre les enfants dehors en fin juin et il n' ya rien de prévu. Là je suis entrain de faire la cour au maire, je vais après le maire pour voir si on peut essayer de faire des salles en matériaux provisoires pour que les enfants commencent l'école. Si au moins les deux maires pouvaient s'entendre.

Chercheur : Comment jugez-vous l'efficacité des écoles primaires de votre localité ?

Consultant : Disons que le travail est déjà fait, c'est appréciable. Parce que dans la zone rurale nous avons un problème d'enseignants, dans une école vous pouvez voir un seul enseignant émergeant dans le budget de l'Etat, les autres c'est des maitres de parents que l'APE prend en charge et qui n'ont pas la chance c'être retenus. C'est le véritable problème. Vous arrivez dans des zones où l'enfant a moins de 10 mille francs le mois, comment peut-il se mettre dans de bonnes conditions de travail, ces enfants souffrent : ce n'est pas tout le monde qui paye l'APEE et il y a un problème d'accompagnement.

Sujet Dir 1

Chercheur : Que pouvez-vous nous dire concernant la décentralisation de l'éducation dans votre localité ?

Consultant : La décentralisation en elle-même n'est pas mauvaise. Vous savez en dehors d'être directeur, je suis un haut responsable politique dans le département, secrétaire général de la section RDPC. Ce qui gêne ce pays, c'est que le Cameroun a les meilleurs textes du monde, mais ce qui fait problème c'est l'applicabilité de ces textes. Un texte peut sortir en 1932 et on va l'appliquer en 2005. Depuis qu'on a fait les états généraux de l'éducation en 1996, il n'y a jamais eu de décret d'application (le sujet tappe les mains). Or la décentralisation en elle-même est une très bonne chose qui rend les communes autonomes. Mais depuis qu'on a parlé de ça, tous les discours politiques les maires ont

faim, ils se plaignent, à quand leurs salaires, à quand leur autonomie, les services qui doivent se rendre au ministère devraient déjà se retrouver dans les communes, mais les maires se plaignent. Les textes sont là, mais il y'a l'application qui fait donc problème.

Dans le cadre de l'éducation de base, on parle de paquet minimum. Quand ça vient, ça transite dans les communes et quand il y'a un maire foncièrement malhonnête il détourne et ce sont les miettes qu'ils renvoient au niveau de l'éducation. Donc la décentralisation c'est une très bonne chose, mais son application pose problème.

Chercheur : Vous parlez des compétences transférées, pensez-vous qu'il y ait eu amélioration depuis l'implication des communes dans la gestion des écoles primaires ?

Consultant : je dirai oui en ce sens que mon conseil d'école a un représentant de la mairie qui est présent à toutes les réunions et qui a son mot à dire. S'agissant des BIP, en temps normal c'est le maire qui devrait présenter la doléance à qui de droit. Il y'a souvent des problèmes, une mairie peut demander une école et l'Etat attribue à une autre commune (cas de l'EP d'Ekoko). La décentralisation est une ambition, mais les mesures d'accompagnement n'y sont pas encore. Les pouvoirs centraux sont contre la décentralisation, alors ils bloquent tout au niveau central. Ils bloquent tout, vivent dessus et construisent des châteaux. Quand les fonds arrivent au niveau central, on coupe, ça arrive à la région on coupe, au département on coupe et quand ça arrive à la commune c'est en lambeaux.

Chercheur : Comment jugez-vous l'efficacité de votre école au regard des ressources qui vous sont allouées ?

Consultant : Le maire de la commune de Mfou et moi avons des liens spéculaires, quand je sors de l'ENIEG, je suis à l'EP de Nkondengui, après vice principal du collège du maire. Quand je suis arrivé ici j'ai demandé la construction d'un bloc administratif pour nous séparer du 1^{er} groupe. Chaque année je sollicite la mairie pour les différentes cérémonies. J'ai eu la chance ou la malchance d'organiser une grande cérémonie d'excellence scolaire qui a réuni les sénateurs et différentes casquettes d'hommes politiques ; ça a fait une certaine campagne et cette année je suis débordé par les effectifs. A ce niveau qu'est ce que je fais, je ne peux pas chasser les élèves. Le CMII par exemple a 106 élève, ce qui est un effectif pléthorique et je ne peux pas chasser les élèves je fais alors une demande en termes d'enseignants, il faut un bon ratio élèves-enseignants et le travail devient de plus en plus élevé en termes d'enseignants. L'année passée j'avais 44 candidats au concours, 41

ont réussi soit 93%, et au CEP je me suis retrouvée autour de 70% ; cette année je vais faire mieux. Les abandons sont rares, ils surviennent suite à l'affectation des parents.

Chercheur : Quelles sont les difficultés que vous rencontrez au niveau de votre établissement ?

Consultant : Il y'a des écoles où le directeur est en même temps enseignant, en même temps directeur, il y'a un réel besoin en enseignants, et ça fait beaucoup de travail pour une seule personne, et l'Etat ne peut pas tout faire. En dehors de ça, il y'a une autre difficulté. Vous voyez une école comme celle-ci née en 1904 qui a formé les hautes vertus de ce pays se trouve dans un état délabré. Je suis dans une initiative où je demande la construction d'une salle d'informatique. L'école n'a pas de clôture. Grâce aux relations que j'ai avec un Ministre de ce pays, j'ai demandé qu'il écrive à mon ministre pour la construction des routes.

Sujet Dir 2

Chercheur : Que pouvez-vous nous dire concernant la décentralisation de l'éducation dans votre localité ?

Consultant : par exemple comme on parle du paquet minimum, je sais déjà que c'est la mairie qui doit nous donner ce paquet minimum. Elle peut aussi aider dans certains domaines, il y'a les constructions s'il veut, je ne sais pas si c'est comme ça.

Chercheur : Avec la distribution du paquet minimum, pensez-vous que l'apport des communes est significatif ?

Consultant : rien, peut-être au niveau du fonctionnement, mais il est très minable. Nous avons fait l'Etat des lieux sans suite. Pour le paquet minimum, comme vous-même vous le dites 'minimum' et en 'début d'année'. La quantité est vraiment trop petite, insuffisante pour l'année scolaire. Quand ça finit nous sommes obligés d'aller vers l'APE, et quand ça ne va pas je suis moi-même obligée de mettre les mains dans la poche.

Chercheur : Comment appréciez-vous l'efficacité de votre école au regard des ressources que vous recevez de la mairie ?

Consultant : Au niveau de notre structure, je peux parler d'efficacité au niveau des enseignants parce que ce sont des maitres d'application. Mais avec les maitres des parents, leurs conditions de vie sont vraiment difficiles. Il ne bénéficie d'aucun soutien de la

commune, si ce n'est le soutien de l'APEE, mais il est vraiment insignifiant. Maintenant au niveau des enfants, vous savez que quand le maître lui-même est déjà organisé, lui-même il travaille, cela fait à ce que les élèves puissent aussi produire de bons résultats. Le niveau dans la classe Tle est passable, moyen. Pour ce qui est du social, nous sommes beaucoup soutenus par l'APE, si ce n'était pas eux, cette école ne ressemblerait pas à une école d'application. Nous demandons aussi à la mairie de nous soutenir dans ce domaine. Même pour avoir la craie, il faut faire des mains et des pieds pour avoir le nécessaire.

Si on nous demande de faire des rapports à déposer à la mairie c'est plus facile. Il y a un agent communal affecté au conseil d'école, mais nous ne l'avons jamais vu. C'est lui qui est plus apte à remonter l'information. J'ai un personnel de 9 enseignants et 2 maîtres des parents pour un effectif de 205 élèves, soit 1 maître par classe avec les maîtres d'anglais. 68,9 % taux de réussite du 2^{ème} trimestre ;

Sujet Dir 3 :

Chercheur : Que pouvez-vous nous dire concernant la décentralisation de l'éducation dans votre localité ?

Consultant : la décentralisation est une politique qui a été mise sur pied pour permettre aux populations à la base de mieux gérer les affaires publiques. En ce qui concerne les écoles primaires où nous travaillons la commune a désormais la responsabilité de distribuer le paquet minimum aux écoles primaires, de construire les salles de classes et autres chose. C'est tout ce que je peux dire à ce propos, je ne m'y connais pas trop dans ces choses de la politique.

Chercheur : Pensez-vous qu'il y'ait eu des améliorations au niveau des écoles primaires depuis que les communes ont ces nouvelles responsabilités ?

Consultant : ce que je peux dire c'est qu'il y'a quand même une amélioration au niveau de la période de distribution. Avant le paquet minimum pouvait arriver au mois de Janvier, mais bon les maires se battent quand même à faire la différence. Parfois en octobre le matériel est déjà là, même si la quantité laisse encore à désirer.

Chercheur : Comment appréciez-vous l'efficacité de votre école au regard des ressources qui vous sont allouées par la mairie ?

Consultant : huummm ! Quand vous-même vous regardez l'école qu'est ce que je vais dire. Regardez la qualité des salles de classe. Il n'y a même pas assez d'enseignants. Je suis en

même temps maîtresse et directrice. Depuis des années que je suis ici, le seul effort a été la construction du bloc administratif, nos bureaux ; mais pour les élèves rien n'est fait. Les salles de classe n'ont pas de porte, parfois vous trouvez le matin que les billageois ont déféqué dans les salles de classe, les élèves doivent encore perdre le temps pour nettoyer le matin. Et pour les enseignants, regardez nous sommes dans une brousse, parfois je me retrouve seule avec les élèves. Les enseignants se plaignent de la distance et du manque de soutien, surtout les maitres de parents. Qui va alors recruter les vacataires ? Donc les choses des blancs qu'on appelle décentralisation là, nous on ne voit pas trop ça ivi en brousse.

Sujet M.P.E

Chercheur : Que pouvez-vous nous dire concernant la décentralisation de l'éducation ?

Consultant : eeuuuuhh pas grand-chose hein ! J'en attends beaucoup plus parler aux informations. Mais de manière spécifique je ne connais pas vraiment les objectifs.

Chercheur : Que fait la mairie pour vous soutenir ?

Consultant : je sais que le paquet minimum qu'on reçoit vient de la mairie. Et pour nous les maitres de parents d'élève, on nous dit généralement que la mairie doit s'occuper de nous puisque nous n'avons pas encore de salaire. Mais depuis 2 ans que je suis ici je ne vois rien. Nous travaillons le « ana maria ».

Chercheur : Quelles sont les difficultés que vous rencontrez.

Consultant : comme j'ai dit là on travaille « Ana Maria ». Ce n'est vraiment pas facile, partir de Mfou ville pour ici avec la distance vous avez-vous-même vu l'état de la route en moto, ce n'est vraiment pas facile. Il faut faire l'effort d'arriver à l'heure à l'école. Nous faisons l'effort de nous donner à 100% mais nous avons besoin de soutien. Nous vivons en ville, et on vient en moto tous les matins et on souffre énormément. Tous les cycles n'ont pas de salles de classe.

Sujet P.E :

Chercheur : Que pouvez-vous nous dire concernant la décentralisation de l'éducation dans votre localité ?

Consultant : Bon au niveau des écoles je ne sais pas vraiment comment ça se passe. Mais je sais que lorsqu'on parle de décentralisation, ça signifie que les mairies doivent pouvoir

améliorer nos conditions de vie ici dans les villages. Par exemple, ils ont un peu arrangé la route, parce qu'avant c'était difficile de sortir pour arriver en ville, la route était impraticable lorsqu'il pleuvait, et il y'a aussi les points d'eau qui ont été aménagés, même comme c'est déjà gâté.

Chercheur : Et que pouvez-vous dire concernant les écoles primaires ici, comment est-ce que c'est géré ?

Consultant : vraiment au niveau des écoles primaires c'est compliqué, nos enfants qui sortent de là on ne sait même pas s'ils pourront s'en sortir au lycée. Il n'y a pas d'enseignants, ils ne passent jamais toute la journée à l'école. Regardez toute une école, il n'y a que 3 enseignants pour tous ces élèves. Ils se plaignent de la distance, qu'ils n'ont pas où rester. La directrice par exemple, c'est mon oncle qui vit là derrière qui lui a donné une maison, les autres enseignants refusent de rester. A un moment j'ai même voulu donner cour, mais qui va me payer. Et avec ça au niveau des résultats ça ne peut que donner néant. Il ya a trois enseignants de la SIL au CMII. Quand il n'y a pas d'enseignants les enfants partent au champ. Le problème d'enseignant nous gêne vraiment, ils se plaignent de la distance pour ceux qui restent à Mfou car il faut prendre la moto. Il y'a des volontaires qui proposent même leurs chambres pour les loger. Même la directrice est logée chez mon oncle. Un enfant qui est au CMII et qui va composer a 06/20 de moyenne ; et il y'n a qui ont même 03/20 de moyenne. Cette école c'est seulement le nom.

TABLE DES MATIÈRES

DÉDICACE	1
SOMMAIRE.....	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES ABRÉVIATIONS	iv
LISTE DES FIGURES	vi
LISTE DES TABLEAUX	vii
RÉSUMÉ.....	viii
ABSTRACT	ix
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	7
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE.....	9
1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE.....	9
1.2. FORMULATION DU PROBLÈME.....	16
1.3. QUESTIONS DE RECHERCHE.....	17
1.3.1. Question principale de recherche	17
1.3.2. Questions spécifiques de recherche.....	17
1.4. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE	18
1.4.1. Objectif général de recherche.....	18
1.4.2. Objectifs spécifiques de recherche	18
1.5. INTÉRÊTS DE L'ÉTUDE.....	18
1.5.1. Intérêt scientifique.....	18
1.5.2. Intérêt social	19
1.5.3. Intérêt politique	19
1.6. DÉLIMITATIONS DE L'ÉTUDE.....	20
1.6.1. Délimitation spatio-temporelle.....	20
1.6.2. Délimitation thématique	21
CHAPITRE 2 : INSERTION THÉORIQUE DE L'ÉTUDE	22

2.1.	DÉFINITIONS DES CONCEPTS	22
2.1.1.	Le concept de représentations sociales.....	22
2.1.2.	Le concept de décentralisation de l'éducation	23
2.1.2.1.	Décentralisation.....	23
2.1.2.2.	Décentralisation de l'éducation.....	24
2.1.2.3.	Les paramètres de la décentralisation.....	26
2.1.3.	Le concept d'efficacité	26
2.1.3.1.	L'efficacité externe.....	28
2.1.3.2.	L'efficacité interne	28
2.2.	REVUE DE LA LITTÉRATURE.....	30
2.2.1.	Travaux sur les représentations sociales	30
2.2.1.1.	Représentations sociales des pratiques éducatives communautaires	30
2.2.1.2.	Fonction identitaire des représentations sociales	31
2.2.2.	Travaux sur la décentralisation de l'éducation.....	33
2.2.2.1.	La décentralisation et le rendement des écoles de l'éducation de base.....	33
2.2.2.2.	Les rapports entre les différents paliers de pilotage des systèmes éducatifs.....	35
2.2.2.3.	La gestion de proximité des systèmes éducatifs.....	36
2.2.3.	Etudes sur les allocations en ressources et efficacité des écoles primaires	37
2.3.	THÉORIE EXPLICATIVE DU SUJET.....	39
2.3.1.	Le modèle des fonctions des représentations sociales d'après Abric (1994).....	39
2.4.	FORMULATION DES HYPOTHÈSES.....	43
2.4.1.	Rappel de la question de recherche	43
2.4.2.	Hypothèse générale de recherche	43
2.4.3.	Définition des variables et indicateurs	43
2.5.	TABLEAU SYNOPTIQUE	47
	CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE	50
3.1.	LE TYPE DE RECHERCHE.....	50

3.2.	SITE DE L'ÉTUDE	50
3.2.1.	Description du site de l'étude.....	50
3.2.1.1.	Carte scolaire des écoles primaires la commune d'arrondissement de Mfou	51
3.2.1.2.	Description des écoles retenues primaires retenues pour l'étude.....	54
3.2.2.	Justification du site de l'étude	54
3.3.	DÉFINITION DE LA POPULATION.....	55
3.3.1.	Présentation de la population de l'étude.....	56
3.3.2.	Critères de sélection de la population.....	56
3.4.	DÉFINITION DE L'ÉCHANTILLON D'ÉTUDE.....	56
3.4.1.	Technique d'échantillonnage	57
3.4.2.	Échantillon de l'étude.....	57
3.5.	INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNÉES	58
3.5.1.	Description de l'instrument de collecte des données	58
3.5.2.	Justification du choix de l'instrument de collecte des données.....	59
3.6.	PROCÉDURE DE COLLECTE DES DONNÉES	59
3.6.1.	Pré-enquête.....	59
3.6.2.	Déroulement de la collecte des données.....	60
3.7.	MÉTHODES D'ANALYSE DES DONNÉES	63
3.7.1.	L'analyse de contenu.....	63
3.7.2.	Retranscription des données.....	64
3.7.3.	Le codage des données	64
3.7.4.	La grille d'analyse	64
	CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS.....	67
4.1.	PRÉSENTATION DESCRIPTIVE DES PARTICIPANTS.....	67
4.1.1.	Le sujet AL1	67
4.1.2.	Le sujet AL2	68
4.1.3.	Le sujet IP.....	68

4.1.4.	Le sujet Dir 1	69
4.1.5.	Le sujet Dir 2	69
4.1.6.	Le sujet Dir 3	70
4.1.7.	Le sujet MPE	70
4.1.8.	Le sujet PE.....	70
4.1.9.	Synthèse de la présentation des enquêtés	71
4.2.	PRÉSENTATION THÉMATIQUE DES RÉSULTATS.....	71
4.2.1.	Fonction de savoir	72
4.2.2.	Fonction identitaire.....	75
4.2.3.	Fonction d'orientation	78
4.2.4.	Le niveau d'efficacité des écoles primaires	Erreur ! Signet non défini.
4.3.	Synthèses des analyses thématiques	85
CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET IMPLICATIONS		
	PROFESSIONNELLES	89
5.1.	RAPPELS DES DONNÉES THÉORIQUES ET EMPIRIQUES.....	89
5.1.1.	Rappel des données théoriques.....	89
5.1.2.	Rappel des données empiriques.....	90
5.2.	INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	91
5.2.1.	De la fonction de savoir sur la décentralisation de l'éducation à l'efficacité de l'école primaire.....	91
5.2.2.	De la fonction identitaire de la décentralisation de l'éducation à l'efficacité de l'école primaire.....	94
5.2.3.	De la fonction d'orientation de la décentralisation de l'éducation à l'efficacité de l'école primaire.....	95
5.3.	IMPLICATIONS THÉORIQUES ET PROFESSIONNELLES.....	97
5.3.1.	Implications théoriques	98
5.3.2.	Implications professionnelles	98

5.3.2.1. Une concertation des acteurs locaux sur les politiques publiques en matière d'éducation dans les CTD.....	99
5.3.2.2. Identification des ressources prioritaires à allouer aux écoles et des personnes chargées de l'implémenter.....	100
5.3.2.3. Programme d'évaluation des ressources allouées aux écoles.....	101
CONCLUSION GÉNÉRALE	102
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	105
ANNEXE 1 : AUTORISATION DE RECHERCHE.....	108
ANNEXE 2 : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT AUX ENTREVUES INDIVIDUELLES.....	109
ANNEXE 3 : LE GUIDE D'ENTRETIEN	111
ANNEXE 4 : CONTENU DES ENTRETIENS.....	112
TABLE DES MATIÈRES.....	123