

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

*Paix – Travail – Patrie*

\*\*\*\*\*

REPUBLIC OF CAMEROUN

*Peace – Work – Fatherland*

\*\*\*\*\*

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

HIGHER TECHNICAL

TEACHER'S

TRAINING COLLEGE OF

EBOLOWA

DEPARTMENT OF OF

DIDACTICS OF DISCIPLINES,

SCIENCES OF EDUCATION,

PEDAGOGY

AND BILINGUAL TRAINNING

\*\*\*\*\*

UNIVERSITE DE YAOUNDE I  
ECOLE NORMALE SUPERIEURE DE  
L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE  
D'EBOLOWA

DEPARTEMENT DE DE DIDACTIQUE  
DES DISCIPLINES, DES SCIENCES DE  
L'EDUCATION,  
DE PEDAGOGIE ET DE FORMATION  
BILINGUE

\*\*\*\*\*



**Filière  
Conseillers d'Orientation**

**PERCEPTION DU SYSTÈME  
D'ENSEIGNEMENT PAR LES PARENTS ET  
PARCOURS SCOLAIRE : CAS DE LA  
LOCALITE DE NKOLANDOM**

Mémoire rédigé et présenté en vue de l'obtention du Diplôme de  
Conseiller d'Orientation  
(DIPCO)

Par : **BEKONO AMOUGOU CHRISTINE NICOLE**  
Elève Conseiller d'orientation

Sous la direction de  
**Pr. OTYE ELOM Paul Ulrich**  
Maître de conférences

Année Académique : 2019-2020



---

## SOMMAIRE

SOMMAIRE.....	I
DEDICACE.....	II
REMERCIEMENTS.....	III
LISTE DES ABREVIATIONS.....	IV
LISTE DES TABLEAUX.....	V
LISTE DES FIGURES.....	VI
RESUME.....	VII
ABSTRACT.....	IX
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1.....	3
CHAPITRE 2.....	14
CHAPITRE 3.....	35
CHAPITRE 4.....	41
CHAPITRE 5.....	50
CONCLUSION .....	53
RECOMMANDATIONS .....	55
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	56
ANNEXE 1.....	X

---

*A mon père AMOUGOU MARTIN ; de regrettée mémoire*

---

## REMERCIEMENTS

Je tiens à témoigner toute ma reconnaissance aux personnes suivantes, pour leur aide dans la réalisation de ce mémoire.

Notre encadreur le Premier. OTYE ELOM PAUL ULRICH maître de conférences. Pour sa patience, sa disponibilité et surtout ses judicieux conseils et orientations.

Notre directeur, Mme le Pr. NDJAKOMO ESSIANE, pour tous les efforts consentis afin que nous ayons une formation de qualité

Notre chef de département, le Pr. Emmanuel BINGONO, pour sa disponibilité, et ses réflexions.

M. Jean Arnaud EKANGA, pour sa disponibilité à nos toutes nos préoccupations.

Ma grande sœur, Christelle balbine EYONG. Pour son accompagnement psychologique financier tout au long de la rédaction du mémoire et de la formation

Mon grand père, Jean Joseph NGBWA ELLA. pour ses encouragements; ses précieux conseils et son écoute

Ma grande mère Christine BEKONO. Pour ses prières à fin que la formation se termine sans effets néfaste.

Ma mère, Mme Suanne MENDOMO. pour ses encouragements

Tous mes camarades et promotionnaires, mes amies ainsi que ma famille pour tout le soutien qu'ils m'ont apporté pendant la formation.

---

## LISTE DES ABREVIATIONS

**BEPC** : Brevet D'études du Premier Cycle

**CA** : Centres d'Apprentissage

**CAP** : Certificat d'Aptitude Professionnel

**CEPE** : Certificat d'Etudes Primaires Elémentaires

**CET** : Collèges d'Enseignement Technique

**CETIC** : Collège D'enseignement Technique Industriel et Commercial

**CO** : Conseiller d'Orientation

**ESG** : Enseignement Général

**ESTP** : Enseignement Technique et la Formation Professionnelle

**GCE AL** : General Certificate of Education Advanced Level

**GCE OL** : General Certificate of Education Ordinary Level

**H1** : Hypothèse de recherche 1

**H2** : Hypothèse de recherche 2

**H3** : Hypothèse de recherche 3

**MA** : Mécanique Automobile

**MINEDUC** : Ministère de l'Éducation Nationale

**MINSEC** : Ministère des Enseignement Secondaire

**Q1** : Question de recherche 1

**Q2** : Question de recherche 2

**Q3** : Question de recherche 3

**RC** : Représentations Collectives

**RS** : Représentations Sociales

**SAR** : Sections Artisanales et Rurales

**SM** : Sections Ménagères

**TBS** : Taux Bruts de Scolarisation

---

## LISTE DES TABLEAUX

**Tableau 1.** Principales données statistiques comparatives de l'offre scolaire entre les secteurs public et privé dans l'enseignement secondaire en chiffres bruts et en %.

**Tableau 2.** Évolution du taux brut de scolarisation (TBS) dans l'ESTP en %.

**Tableau 3.** Programme de la section génie mécanique au second cycle.

**Tableau 4.** Taux d'admission dans les examens du CAP au Cameroun (2001-2002) (%) .

**Tableau 5.** Couverture de l'enquête.

**Tableau 6.** Récapitulatif des questions et entretiens individuels réalisés.

**Tableau 7.** Moyennes indicateurs liées au type d'enseignement suivant la perception des parents.

**Tableau 8.** Moyennes des indicateurs liées au profil motivationnel et scolaire des élèves en fonction du groupe d'appartenance des parents.

**Tableau 9.** Moyennes des indicateurs liées au profil vocationnel des élèves en fonction du groupe d'appartenance des parents.

**Tableau 10.** Moyennes et proportions observées quant aux indicateurs liées au cheminement et au rendement scolaires des élèves en fonction du groupe d'appartenance des parents.

**Tableau 11.** Moyennes des indicateurs liées à la satisfaction générale des parents à l'égard de l'école, à leur appréciation des bulletins et à la qualité des apprentissages de leur enfant en fonction du groupe d'appartenance des parents.

---

## LISTE DES FIGURES

**Figure 1.** Répartition des effectifs scolaires par sexe, par section et par province dans le premier cycle de l'enseignement technique (Source : Mineduc 2002-2003)

---

## RESUME

**Contexte et objectifs.** Ce mémoire propose une analyse descriptive afin de mieux comprendre la perception du système d'enseignement par les parents. Les objectifs de cette recherche sont de ; 1) estimer l'effet de la pensée sociale sur la perception d'un système d'enseignement, 2) vérifier le processus d'échange et interactionnel sur l'abandon de l'enseignement technique ; 3) illustrer la pression des parents à maîtriser les débouchés scolaire comme l'interférence avec les connaissances construites chez l'élève.

**Méthodologie.** 360 parents de la localité de Nkolandom ont pris part à un sondage auto-révélé en lien avec différentes dimensions liées à la perception du système d'enseignement. Des analyses descriptives ont été menées, dans un premier temps, pour dresser le portrait des élèves en milieu scolaire. Dans un second temps, l'emploi des perceptions des parents a permis d'estimer les effets de variables propres aux parents, au contexte et à l'environnement sur le risque d'abandon de l'enseignement technique.

**Résultats.** Les résultats aux analyses multiniveaux montrent que des variables liées aux parents, contextuels et environnementaux influent sur la perception du système d'enseignement : l'abandon de l'enseignement technique est dû à la pensée sociale de la supériorité de l'enseignement générale ; cependant, l'abandon de l'enseignement technique ne serait être une conséquence d'un processus d'échange et d'interaction ; mais, la pression des parents à maîtriser les débouchés scolaire interfère avec les connaissances construites chez l'élève. Toutefois, ces résultats ne sont pas entièrement imputables aux caractéristiques des individus.

**Interprétation.** Les résultats suggèrent que des aspects divergents et spécifiques des propos des parents. Ces derniers ont besoin d'avoir le goût, l'intérêt et la passion pour des croyances, opinions, attitudes, normes, valeurs et idéologie socialement partagées au cours du processus d'échanges et d'interactions. L'enseignement, doit alors développer chez l'élève le goût et l'intérêt tout en l'embarquant par la matière enseignée dans un ancrage social.

**Mots-clés :** perception, enseignement.

---

## ABSTRACT

**Context and goals.** This study offers a descriptive analysis in order to better understand the parents' perception of the education system. The objectives of this research are to; 1) to estimate the effect of social thought on the perception of an education system, 2) to verify the process of exchange and interaction on the abandonment of technical education; 3) illustrate the pressure of parents to master educational opportunities such as interference with the knowledge built up in the student.

**Methodology.** 360 parents from the locality of Nkolandom took part in a self-revealed survey related to different dimensions linked to the perception of the education system. Descriptive analyzes were conducted, first, to draw a portrait of the students in the school environment. In a second step, the use of parents' perceptions made it possible to estimate the effects of variables specific to parents, to the context and to the environment on the risk of dropping out of technical education.

**Results.** The results of the multilevel analyzes show that variables related to the parents, contextual and environmental influence the perception of the education system: the abandonment of technical education is due to the social thought of the superiority of general education; however, the abandonment of technical education would not be a consequence of a process of exchange and interaction; but, the pressure of parents to master educational opportunities interferes with the knowledge built up in the student. However, these results are not entirely attributable to the characteristics of individuals.

**Interpretation.** The results suggest only divergent and specific aspects of the parents' comments. The latter need to have the taste, interest and passion for beliefs, opinions, attitudes, norms, values and ideology that are socially shared during the process of exchanges and interactions. The teaching must then develop in the pupil the taste and the interest while embedding it by the subject taught in a social anchor.

**Keywords.** Perception, teaching.

---

## INTRODUCTION

Ce projet de recherche amorce une réflexion qui porte sur la problématique de la perception du système d'enseignement par les parents et parcours scolaire, plus particulièrement, dans la localité de Nkolandom.

L'abandon de l'enseignement technique est devenu un problème socio-culturel dans plusieurs localités notamment à Nkolandom. C'est un sujet qui intéresse les chercheurs, les dirigeants scolaires, le milieu communautaire, les organismes communautaires, le Ministère des Enseignement Secondaire (MINSEC), bref, toute la société de manière générale.

L'école étant le lieu d'apprentissage par excellence, elle joue un rôle de premier plan dans la formation des jeunes, depuis le préscolaire, en passant par le primaire, le secondaire, jusqu'au postsecondaire. L'école doit collaborer avec les parents soucieux de l'avenir de leurs enfants. Cette collaboration école-famille permettra de poser certes des gestes qui amèneront ces jeunes à participer activement à l'évolution de toute la société, jouerait ainsi leur rôle de citoyen accompli. Soulignons que la publication récente de Grenier stipule que : « L'avenir des jeunes est au cœur des préoccupations des parents. Dès la naissance de leurs enfants, les parents s'interrogent sur leur devenir et rêvent pour eux d'une réussite sociale, financière, amoureuse, professionnelle, etc.» (2010, p.2).

À l'école et dans les classes, se retrouvent ces jeunes récemment établis dans un milieu social qui ont besoin d'interventions pédagogiques adaptées à leurs buts scolaires. À titre d'exemple, mentionnons plus de support et d'accompagnement dans les regards sur l'enseignement, plus de périodes d'information pour ceux qui sont en situation de perception d'un système d'enseignement par leurs parents, plus de ressources, plus de communication avec les parents (eux-mêmes ont besoin d'être mis en confiance et au courant sur le fonctionnement à l'école et ses débouchés).

Le choix du sujet de notre recherche a pour but de trouver une réponse à une question qui prend racine dans la perception du système d'enseignement et parcours scolaire en rapport avec notre observation, une observation en tant que Conseiller d'Orientation stagiaire, depuis près de vingt mois. En effet cet intérêt est né au moment où nous sommes en formation initiale et consolidé en formation pratique. Les élèves, pour la plupart, en classe, semblaient démotivés soit à cause de la difficulté de percevoir la finalité de l'enseignement, soit à cause des objectifs personnels et surtout à

---

cause des choix des parents. Lors des rencontres de parents, ces derniers s'expriment souvent sur la question, nombreux sont ceux qui se posent des questions quant à l'avenir de leurs enfants ici au Cameroun, voyant le plus souvent leurs enfants à effectuer des travaux de survie au lieu d'être une « élite » dans la société. La réussite scolaire des jeunes, la collaboration avec l'école, la connaissance du programme de formation de l'école camerounaise, les systèmes d'enseignement, le parcours scolaire, sont autant de questionnement et de préoccupations des parents et plus particulièrement à Nkolandom. C'est ce qui a suscité un intérêt et le choix de ce sujet de recherche pour lequel nous avons choisi de centrer notre étude sur les points de vue des parents, sur la perception du système d'enseignement par les parents et parcours scolaire des jeunes au secondaire issus de la localité de Nkolandom. Les résultats de cette recherche nous permettront d'être mieux outillé afin d'aider les élèves et surtout ceux issus de la perception dénigrante de l'enseignement technique dans leur processus scolaire ainsi que leur parents dans leur rôle.

Pour mener à bien cette recherche, nous aborderons dans le premier chapitre la problématique du phénomène de la perception du système d'enseignement par les parents et parcours scolaire. Au niveau de ce chapitre, nous présentons les portraits des systèmes d'enseignements tels que perçus par les parents, les facteurs qui influencent leur motivation, l'impact de la collaboration école-famille ainsi que des relations parents-élève. Nous terminons ce chapitre un par l'analyse de la pertinence sociale et scientifique de la recherche en énonçant les questions de recherche, de même que les objectifs.

Dans le deuxième chapitre portant sur le cadre conceptuel, nous définirons les concepts d'enseignement et parcours scolaire, puis nous exposerons quelques théories fondamentales des représentations sociales. Nous nous pencherons plus précisément sur les travaux de J.P. Tsala Tsala (2004) et Claude Marchand (1921), et formulerons des hypothèses, en définissant les variables.

Le troisième chapitre décrira la méthode de travail et le modèle de collecte de données privilégiés. Pour atteindre nos objectifs, de même que pour répondre à la triple question de recherche, les deux approches afin de permettre une meilleure analyse des données. Nous expliquerons ultérieurement les raisons de ce choix portant sur les principes et les fondements de la recherche qualitative et quantitative. Pour ce faire, nous réaliserons des questionnaires et entretiens semi-dirigés individuels et des entretiens de groupe à partir de questions préparées au préalable en lien avec les concepts étudiés. Nous présenterons tous les répondants dans le but de répondre à l'objet de la recherche. Finalement, nous exposerons les critères de scientificité et nous justifierons notre choix concernant l'analyse de contenu privilégiée.

---

Le quatrième chapitre portera sur la présentation et l'analyse des résultats basées sur le modèle de Huberman et Miles (2003), qui nous paraît plus approprié dans le cadre de cette recherche. Nous analyserons la perception du système d'enseignement et du parcours scolaire par les parents, sur le type d'enseignement ; le profil motivationnel et scolaire des élèves ; le profil vocationnel des élèves ; le parcours scolaire et rendement scolaires des élèves ; le rapport à l'école des parents et qualité des apprentissages de leur enfant, et la réussite scolaires des élèves. Nous dresserons alors progressivement des tableaux permettant d'avoir une vue d'ensemble des points de vue convergents, divergents ou spécifiques des répondants. Nous rapporterons des extraits de leurs propos qui nous semblent pertinents pour l'analyse de cette recherche.

Enfin au chapitre 5, nous discuterons les résultats de l'analyse des questionnaires et entretiens qui nous amèneront à des conclusions relatives à aux questions de recherche. Nous terminerons notre travail avec des recommandations pour les recherches futures dans le but de contribuer à l'avancement de la recherche sur la perception du système d'enseignement par les parents et parcours scolaire.

En somme, nous espérons que cette recherche améliorera nos connaissances et nos interventions à l'égard de tous les élèves et en particulier des parents, de Nkolandom, car selon Quell (2002), l'orientation dans un système d'enseignement représente pour plusieurs familles, l'espoir d'une réussite sociale pour leurs enfants. On comprend par-là que la réussite sociale reste au cœur même du processus d'orientation pour beaucoup de familles.

## **CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE**

---

Ce premier chapitre veut exposer la thématique de notre recherche. Après avoir présenté le contexte et la justification de l'étude, formuler le problème et poser les questions de recherche, nous donnons l'objectif de cette recherche et l'intérêt de l'étude tout en délimitant le sujet.

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

Dès son introduction dans le système éducatif camerounais, l'enseignement technique et la formation professionnelle (ESTP) ont fait l'objet d'une marginalisation et d'une disqualification constante de la part des élèves et de leurs parents. Cette attitude s'explique en partie par un passé colonial ayant assimilé le travail manuel à la servitude. L'enseignement technique était traditionnellement réservé aux élèves trop âgés et/ou peu doués pour le cycle des études secondaires générales ouvrant sur l'université et les postes administratifs de responsabilité. Dans les années 90 les tensions économiques liées à une conjoncture internationale difficile pour les pays en voie de développement ont, entre autres phénomènes, révélé l'inadéquation formation/emploi chez de nombreux diplômés sans emploi et sans qualifications précises. L'ESTP est alors apparu comme le moyen le plus sûr et le plus rapide pour une qualification professionnelle porteuse. L'occasion fut saisie par le gouvernement camerounais pour réactiver sa politique d'encouragement et d'incitation à l'ESTP et créer des infrastructures adaptées.

L'une des conséquences de l'introduction de l'école en Afrique a été le bouleversement des valeurs et des statuts des individus. Dès le départ, l'école coloniale imposait une éducation visant des objectifs qui ne tenaient pas toujours compte des aspirations des indigènes. En effet, son objectif prioritaire était de former des auxiliaires de l'administration ayant une certaine maîtrise de la langue et pouvant diffuser la culture et les croyances occidentales (agents administratifs, interprètes, instituteurs). La perspective d'une éducation ouverte sur l'avenir est clairement apparue avec l'avènement de l'indépendance vers les années soixante.

Au Cameroun, dès la fin de la Première Guerre mondiale, les Français et les Anglais ont administré le territoire en y introduisant chacun son système scolaire. Le système éducatif camerounais s'est développé dans la logique de ce double héritage culturel (Marchand 1975; Santerre, Mercier-Tremblay, 1982, SPEC 2 1992). Ce qui a donné lieu à l'existence de deux sous-systèmes : le sous-système anglophone de type anglo-saxon et le sous-système francophone. Depuis lors, en conformité avec les objectifs de l'Unesco (Ministère de l'Éducation nationale, Mineduc 2003), le Cameroun a conçu des programmes scolaires et développé de façon globale des politiques éducatives progressives par lesquelles il a assigné à l'école des fonctions et des objectifs précis. Il

---

en est ainsi de l'un des six objectifs adoptés à Dakar par la communauté internationale en 2000. À savoir : « Répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition de connaissances ainsi que de compétences liées à la vie courante ». Aujourd'hui, les objectifs de l'école camerounaise visent l'actualisation, la modification et l'adaptation des politiques éducatives existantes en fonction des nouvelles exigences de la société (Mineduc 2001b ; 2002 ; Tsala Tsala 2003). Selon les derniers états généraux de l'éducation tenus du 22 au 27 mai 1995, au terme de son expérience scolaire, le citoyen devra avoir une personnalité équilibrée par l'acquisition des aptitudes et attitudes pouvant lui permettre de s'adapter à son environnement et de le transformer. À la suite des dites assises, la loi sur l'orientation de l'éducation au Cameroun (du 14 avril 1998) préconise entre autres : la formation des citoyens enracinés dans leur culture, mais ouverts au monde et respectueux de l'intérêt général et commun, le développement de la créativité, du sens de l'initiative et de l'esprit d'entreprise. L'enseignement secondaire technique et professionnel (ESTP) apparaît ainsi comme un ordre d'enseignement susceptible de rendre compte du rôle que les États africains peuvent accorder à l'éducation pour leur développement.

De nombreuses recherches ont déjà montré que l'enseignement technique et la formation professionnelle n'étaient pas à l'ordre du jour lorsque la double administration coloniale mettait en place un système d'enseignement secondaire (Towa 1963 ; Njiale 1984 ; Mbala Owono 1986). Cette option stratégique a entraîné une survalorisation du statut des personnes et professions de tous ceux qui, par la maîtrise de la langue, pouvaient servir l'administration et en tirer des bénéfices socio-économiques. L'administration française ouvre la première école primaire supérieure de Yaoundé dès 1921. C'est en 1945, vingt-quatre ans plus tard, que les cours complémentaires de Douala et de Yaoundé s'orientent plus nettement vers l'enseignement technique. Les premières entreprises créées dans ces deux villes demandent une main-d'œuvre de plus en plus qualifiée. Dans la partie anglophone du pays, le premier collège d'enseignement technique proposant une formation professionnelle est créé en 1952. Ce retard peut aussi s'expliquer par les relations conflictuelles avec le Nigeria et par le fait que la gestion de l'enseignement a été habituellement confiée sans contrôle à des organismes agréés composés de missionnaires et des autorités traditionnelles (Courade 1977 ; 1982).

Très tôt, la gestion de deux systèmes si différents commence à poser quelques problèmes. En 1963, le gouvernement fait voter la loi fédérale n° 63/13 du 19 juin qui prévoit la réforme de l'enseignement secondaire. Cette loi proposera un cycle d'observation de deux ans (classes de 6e et

---

5e), un cycle d'enseignement général moyen de trois ans (classes de 4e, 3e et 2nde) sanctionné par un brevet d'études du premier cycle (BEPC) ou le *general certificate of education ordinary level* (GCE OL), un cycle terminal de deux ans sanctionné par le baccalauréat ou le *general certificate of education advanced level* (GCE AL). La loi qui proposait un système original, ni francophone ni anglophone, ne sera jamais appliquée. Les susceptibilités des uns et des autres n'ayant jamais permis une telle harmonisation. Des collèges d'enseignement technique, les lycées techniques commerciaux de Yaoundé et industriel de Douala voient le jour. Les centres d'apprentissage (CA), les sections artisanales et rurales (SAR) et les sections ménagères (SM) se développent. Ce type d'enseignement post-primaire que l'on retrouve aussi bien dans le privé que dans le public permet aux élèves ayant achevé le cycle primaire d'apprendre un métier qu'ils peuvent exercer dès la fin d'une formation professionnelle courte. De nombreux centres d'apprentissage sont progressivement transformés en collèges d'enseignement technique (CET). À la fin de la période fédérale en 1972, l'enseignement technique ne représente que 22,6% de l'ensemble des élèves de l'enseignement secondaire. Dès la proclamation en 1972 de l'État unitaire qui a dissous les anciennes structures fédérales, le ministère de l'Éducation nationale (Mineduc) a pris la charge de tous les cycles d'enseignement du primaire au supérieur. Malgré la création de deux nouveaux ministères, enseignement supérieur (1985) et enseignement technique et formation professionnelle (2001), le fonctionnement et les structures de l'enseignement secondaire n'ont pas fondamentalement évolué depuis lors.

L'évolution inégale et asymétrique des deux ordres d'enseignement s'est doublée d'une forme de disqualification progressive de l'enseignement technique. En effet, comme nous venons de le montrer, l'enseignement technique a longtemps été le parent pauvre du système éducatif camerounais. Non seulement il se développe moins rapidement mais encore, il souffre d'un préjugé défavorable qui l'aura lourdement pénalisé pendant longtemps. Dans un premier temps en effet, les élèves les plus âgés et ceux qui étaient en situation d'échec dans l'enseignement secondaire général y ont été systématiquement orientés. La dévalorisation de l'ESTP par les élèves et leurs parents est probablement due à un passé colonial ayant associé travail manuel et servitude. Par ailleurs les premières écoles post-primaires ont formé des instituteurs et des auxiliaires d'administration bénéficiant d'un statut social bien valorisé. Les premières études supérieures ont été proposées dans des grands séminaires catholiques (latin, philosophie, théologie) d'où sont sortis les premiers hauts fonctionnaires ayant accompagné les premiers pas du jeune État camerounais. La formation technique n'avait donc aucun espace social. Bien plus, les élèves ayant suivi l'ESTP ont moins de possibilités d'accès à l'enseignement supérieur. Il y a quelques années seulement, les élèves

titulaires des baccalauréats G1 (secrétariat) et G2 (gestion comptabilité) ont été admis à s'inscrire dans les facultés de droit et sciences économiques. Auparavant, l'université leur était tout simplement interdite.

Malgré la volonté politique du Cameroun de promouvoir son développement, l'ESTP reste faiblement représenté à la fois par le nombre d'établissements et les effectifs en raison d'une part, de l'attitude peu enthousiaste des jeunes à l'égard du travail manuel, et d'autre part, en raison d'un préjugé historique selon lequel l'enseignement général est réservé aux élèves les plus doués. Les autres étant contraints par leurs « limites intellectuelles » à se contenter de la formation technique et professionnelle. Les statistiques du Mineduc 2001, montrent la persistance du déséquilibre entre l'ESTP et l'ESG tel que présenté dans le tableau ci-dessus.

**Tableau 1.** Principales données statistiques comparatives de l'offre scolaire entre les secteurs public et privé dans l'enseignement secondaire en chiffres bruts et en %.

Types d'offre scolaire	Secondaire			
	Général		Technique	
	Public	Privé	Public	Privé
Élèves	436 028 (63,7 %)	248 555 (36,3 %)	83 975 (57 %)	62 494 (43 %)
Enseignants	17 759 (74 %)	6 121 (26 %)	4 526 (48 %)	4 966 (52 %)
Établissements	1 113		108 (30 %)	254 (70 %)
Salles de classe	13 883		1 664 (37 %)	2 803 (63 %)

Source : Mineduc 2001a

Bien plus, la marginalisation initiale de l'enseignement technique par l'État lui-même s'est traduite par un moindre contrôle et une forme de désengagement qui a permis au secteur privé de s'investir davantage dans la formation technique et professionnelle. Par tradition les missions religieuses étaient soucieuses de la formation à des métiers qu'ils promouvaient au profit de leurs œuvres. Mais cette tendance s'est progressivement renversée. On observe en effet que, en cinq ans, le secteur public s'est développé au point d'absorber près de 62 % des effectifs de l'enseignement secondaire technique et professionnel (ESTP). En 2000-2001, dans les deux cycles, le secteur public encadre plus d'élèves que le privé : 84 952 contre 61 517 élèves pour le privé. Cette évolution correspond à un regain d'intérêt que semble expliquer le nouveau contexte socio-économique.

---

L'histoire renseigne ainsi à suffisance, l'enseignement technique a toujours fait l'objet d'une disqualification voire, d'une dévalorisation que tente de redresser la volonté politique ; ce « *parent pauvre du système éducatif camerounais* », des élèves âgés et en situation d'échec provenant de l'enseignement général, souffre d'un préjugé défavorable dévalorisant l'ESTP par les élèves et leurs parents est due à un passé colonial ayant associé travail manuel et servitude par opposition aux instituteurs et auxiliaires d'administration bénéficiant d'un statut social bien valorisé. La formation technique, n'a donc de statut social.

Ce contexte post colonial favorisant la perception dénigrante de l'ESTP et légitimant la désertion de l'enseignement technique pour l'enseignement général, rencontre aujourd'hui, un nouveau contexte socio-économique favorable l'ESTP : l'exigence de faire acquérir le savoir (enseignement technique) et surtout le savoir-faire (habiletés et compétences) nécessaires à l'évolution socio-économique du Cameroun.

L'évolution socio-économique du Cameroun de 1960 à 1985, par une analyse économétrique est satisfaisante avec notamment : une croissance modérée et équilibrée dans les secteurs agricole, industriel et du tertiaire (1960-1976) ; le boum pétrolier (1977-1985) ; la crise de 1985, défavorable aux diplômés ; et la reprise (1996-2000) avec une croissance du PIB réel de l'ordre de 4,5% en moyenne annuelle (2004), une inflation ramenée à 1% (2004) et un taux de croissance estimé à +5% (2004). L'on retiendra principalement de cette analyse, que l'ESG perdra sa sacralité car, tous ces bouleversements économiques constituent une opportunité pour le développement de l'ESTP et les formations professionnelles courtes, avec le développement du secteur informel, favorable aux jeunes issu de l'enseignement technique par l'auto emploi. « *Ils peuvent directement exercer un métier au sortir de l'école aussi, ils sont une main-d'œuvre bon marché pour des clients déjà paupérisés. De manière informelle, ils assurent des dépannages et montent de petites structures qui leur rapportent quelques revenus.* »

De ce qui précède, l'on relève que l'ESTP malgré des efforts politiques et institutionnels et une conjoncture économique favorable à son développement, continue de subir des pesanteurs colonial, familial et social ce qui pourrait être raison de l'abandon de ce système d'enseignement pour l'ESG, d'où la perception du système d'enseignement par les parents et choix du parcours scolaire.

## **2. Formulation du problème**

---

Dans le contexte socio-économique actuel, à niveau égal, les élèves issus de l'ESTP ont plus de chance de trouver un emploi dans le secteur privé, le secteur public ayant quasiment arrêté de recruter. Les pouvoirs publics encouragent les élèves à s'engager dans ce secteur dont ils pensent qu'il est aujourd'hui porteur. L'enseignement technique est ainsi, en recul quant au statut social qu'il garantissait autre fois, au profit de l'ESTP qui fait l'objet de nombreuses réflexions en matières de programmes et d'orientation. Il est donc un fait, les multiples programmes et politiques du Cameroun, quant à ce qui est de l'industrialisation, de l'auto emplois, du renforcement des capacités, appels à investisseurs et autres grands projets reposent sur les performances et capacités qu'il compte développer par la ressource humaine avec l'ESTP. Cette ambition s'explique avec la création des lycées technique et industrielle et CETIC, la formation professionnelle, et la transformation des CETIC en lycées technique. Tout ceci passe par un rapprochement de ces institutions près des populations.

Cependant l'endoctrinement demeure, l'enseignement général reste l'apanage des doués et l'ESTP, le secteur des âgés et en situation d'échec. Pourtant, on observe l'augmentation du chômage des diplômés de l'enseignement général, et un accroissement des besoins en cadres techniques dans les industries, le commerce et la vie quotidienne. Se pose alors le problème de la perception de l'enseignement technique par les élèves et parents et les effectifs dans l'ESTP. Ce qui nécessiterait des pistes de réflexions à partir des questions qui pourraient orienter cette étude.

### **3. Question de recherche**

La plupart des études menées sur l'enseignement technique au Cameroun ont plutôt porté sur l'identification des facteurs politico-économiques et institutionnels. Compte tenu du fait qu'aucune étude spécifique n'a porté sur les opinions des élèves et parents, pour rendre compte de l'importance des variables familiales, scolaires, sociales et individuelles, reliées aux probabilités de poursuite des études secondaires techniques, la présente examinera leur influence respective sur le cheminement scolaire des élèves. Les informations recueillies auprès des parents nous permettront de mieux orienter les différentes interventions auprès des communautés, des enseignants et des élèves eux-mêmes et de répondre à la demande d'élaboration des programmes d'intervention visant à la fois la famille, l'école et les élèves. À cette fin, nous avons élaboré trois questions spécifiques, couvrant les catégories à l'étude : à savoir la famille, l'école, la société et les attitudes des élèves, de leur point de vue. Ces questions qui se posent de façon spécifique sont de savoir :

---

**Question I : Pourquoi abandonnent-ils l'enseignement technique ?** L'identification des facteurs d'abandon de l'enseignement technique, de dévalorisation et réductive conduirons à prendre en considération les multiples dimensions du phénomène. Tout en postulant, à partir des données empiriques et du principe de pluri-causalité, qu'il n'est pas évident d'établir un rapport hiérarchisé entre les différents facteurs identifiés, les analyses permettront d'évaluer le poids de ces différents facteurs, pour proposer quelques tendances significatives.

**Question II : Quels sont les signes avant-coureurs de l'abandon de l'enseignement technique ?** Avec pour but de pouvoir ensuite prévenir et juguler les situations d'abandon précoce (avant l'obtention du CAP), une grille d'analyse spécifique visera à repérer des éléments significatifs de risque.

**Questions III : Quelles stratégies éducatives familiales ?** En raison du risque sérieux du paradigme social représentant une part importante des cas dévalorisation et réductive de l'enseignement technique ; l'étude se focalisera sur cette question, en explorant différents types d'acteurs correspondant à différents niveaux de crédibilité (familial, communautaire, local, national).

C'est ainsi autour de ces trois questionnements que nous orientons notre recherche en relation avec les objectifs de cette étude.

#### **4. Objectifs de l'étude**

Afin de répondre aux questions de recherche, nous formulons les objectifs suivants :

L'objectif général de notre recherche consiste à connaître ce qui motive l'orientation dans un système d'enseignement au secondaire chez les parents d'élèves. L'objectif spécifique vise à découvrir les perceptions que mentionnent ces derniers afin d'expliquer leurs choix.

En outre cette étude peut être bénéfique aux décideurs et aux responsables des politiques scolaires camerounais si nous considérons qu'elle permettra de :

- fournir des éléments d'information permettant de bâtir des projets et d'élaborer des programmes d'interventions destinés aux parents et élèves plus conformes à la réalité d'aujourd'hui ;

- 
- mieux orienter les différentes interventions auprès des communautés urbaines et rurales ;
  - identifier les besoins spécifiques de certains parents et élèves en vue d'apporter un soutien approprié;
  - renforcer les stratégies de sensibilisation par le biais des enseignants et des Conseillers d'Orientation;
  - favoriser les attitudes et les pratiques pédagogiques des Conseillers d'Orientation propres à motiver et à encourager les Parents et élèves à poursuivre leurs études dans l'enseignement technique ;
  - sensibiliser de façon permanente les parents par le biais des Conseillers d'Orientation ;

Enfin, nous pensons que cette recherche aura surtout les retombées (à moyen terme) de:

- ❖ élaborer des projets de collaboration entre l'école et la famille dans lesquels les Conseillers d'Orientation joueront un rôle de médiateur auprès de l'élève, de sa famille et de l'école;
- ❖ apporter un soutien aux parents et stimuler la motivation et l'engagement par le biais des pratiques pédagogiques efficaces;
- ❖ mobiliser tous les secteurs de la société à la promotion de l'enseignement technique ;
- ❖ modifier les attitudes des parents et des enseignants en faveur de l'enseignement technique ;
- ❖ susciter chez les élèves un intérêt plus grand en ce qui concerne la poursuite des études dans l'enseignement technique ;
- ❖ servir de point de départ à d'autres recherches dans d'autres régions du Cameroun comme la présente ne vise qu'une seule localité ;

## 5. Intérêt de l'étude

Tout en examinant ces facteurs classiques et moins documentés dans la littérature existante, nous posons l'hypothèse que d'autres types de facteurs jouent également un rôle déterminant, qu'il s'agit alors de repérer et d'analyser plus précisément. Il s'agira de s'orienter plus spécifiquement vers l'analyse conjointe de trois séries de facteurs :

**L'offre scolaire** : types d'enseignement, spécialités/filières, management. Au-delà des problèmes d'infrastructures classiques (nombre de dispositifs, proximité/distance des

---

établissements, types et niveau d'équipement, etc.), nous intégrerons des éléments tels que les spécificités locale (en matière d'emplois), mais aussi conjoncturelles, la qualité des apprentissages et des acquis, les trajectoires scolaires et professionnelles, ou encore différents facteurs psychopédagogiques (rôle des enseignants – selon leurs profils, et méthodes d'enseignement, environnement et langue des apprentissages) ;

**La demande scolaire** : attentes et stratégies des familles et des apprenants. Dans l'objectif d'approfondir les interprétations classiques de perception de l'enseignement en terme d'échec et de réussite, nous proposons des analyses en termes de stratégies des différents types d'acteurs concernés : stratégies des familles, des enfants eux-mêmes, de différents acteurs locaux. Une attention particulière sera portée sur des facteurs tels que la mobilité (exode rural), le rapport à différents types de savoirs (lieux d'apprentissage, usages et circulation des savoirs acquis dans et hors de l'école), les relations travail/école/éducation, ou encore les choix culturels.

**Les politiques éducatives** : vers une approche relationnelle des politiques publiques. Proposant d'aller au-delà d'une approche en termes de gouvernance politique sectorielle, nous retiendrons une approche relationnelle de l'ensemble des politiques sociales, de l'éducation et de l'enfant, des rapports interinstitutionnels et inter-acteurs, ainsi que des différents niveaux des processus décisionnels (à l'échelle locale et nationale). L'objectif est de mieux comprendre comment sont traités les rapports entre l'offre et la demande scolaires au sein des politiques éducatives, et d'en tenir une plus grande concordance.

Ainsi centré autour de ces trois intérêts dont, l'offre scolaire, la demande scolaire et les politiques éducatives notre étude cherche à mettre en parallèle l'abandon de l'ESTP et les mesures institutionnelles, sans toutefois faire une analyse juridique de la problématique.

## **6. Délimitation de l'étude**

En référence au cadre juridique mis au point par loi n°98/004 du 4 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun, l'enseignement technique et professionnel est une initiative en faveur des tous enfants scolarisés, sans une définition de la notion d'enseignement technique.

Dans le sous-système anglophone, il est organisé en cycles et filières ainsi qu'il suit :

L'enseignement secondaire comprend : un premier cycle de cinq (5) ans ayant un sous cycle d'observation en tronc commun de deux (2) ans et un sous-cycle d'orientation de trois (3) ans d'enseignement général et technique; un second cycle de deux (2) ans d'enseignement général ou

---

d'enseignement technique ; en plus de l'enseignement général, une formation pratique est offerte aux élèves dans les collèges et lycées professionnels, selon leur orientation (article 16 : 2 et 3).

Dans le sous-système francophone, il est organisé en cycles et filières ainsi qu'il suit :

L'enseignement secondaire comprend : un premier cycle de cinq (5) ans ayant un sous cycle d'observation en tronc commun de deux (2) ans et un sous-cycle d'orientation de trois (3) ans d'enseignement général ou d'enseignement technique ; en plus de l'enseignement général, une formation pratique est offerte aux élèves dans les collèges et lycées professionnels, selon leur orientation (article 17 : 2 et 3).

Pour prendre en compte le contexte politique et réglementaire qui, au Cameroun, pose une orientation d'enseignement technique ; en plus d'une formation pratique, notre étude cible les enfants fréquentant tous les sous-systèmes en enseignement technique ci-dessus cité. Elle porte plus spécifiquement sur les enfants dont la situation correspond aux dimensions scolaires adoptées par la loi de 1998 : elle s'applique aux enseignements secondaires techniques et ne fait pas une analyse des textes réglementaires en faveur de l'ESTP.

Ainsi, l'étude n'intègre pas les enfants en situation d'apprentissage d'un métier et la loi régissant l'ESTP. Elle cible :

- Les enfants dans le système éducatif formel : ceux qui « *fréquentent* » l'école, mais aussi ceux qui en sortent avant la fin de leur scolarité (avec un focus sur les enfants correspond au profil défini par l'opinion sur la perception de l'enseignement technique) ;
- Les enfants scolarisés dans des structures formelles, laïques ou confessionnelles ;
- Les enfants scolarisés dans le système formel et présentant un risque d'abandon dans l'enseignement technique.

**Le prochain chapitre présente le bilan de lecture sur la thématique**

## **CHAPITRE 2 : BILAN DE LECTURE**

---

Ce chapitre délimite le cadre conceptuel de notre recherche. Pour ce faire, nous présentons une double recension des écrits. Dans un premier temps, nous procédons à l'identification des contraintes par J.P. Tsala Tsala. Ensuite, nous exposons le Claude Marchand qui tient compte non seulement de tous les facteurs influençant les problématiques familiales, sociales et institutionnelles. Mais les représentations sociales qui incombent à ces pesanteurs. Ce modèle nous permet aussi d'ordonner et de situer les diverses contraintes. Enfin, nous terminons par la formulation des hypothèses, la définition des variables et un tableau synoptique.

## **1. Définition des concepts**

### **1.1. enseignement**

*Pour la pédagogie*, l'enseignement et les pratiques qui y sont associées – (Kruger & Tomasello, 1996 ; Strauss, 2005) sont des activités sociales complexes, soutenues ou facilitées par de nombreux processus cognitifs et capacités parmi lesquels le langage, l'étayage, la lecture des intentions d'autrui. Cette diversité rend souvent difficile la mise au jour des capacités et des conditions indispensables à cette activité (le langage est-il, par exemple, nécessaire ou seulement facilitateur de l'enseignement ?). De plus, souvent, la définition de l'enseignement boucle sur celle de l'apprentissage, enseigner étant souvent considéré comme l'activité permettant l'apprentissage, et vice versa (voir Legendre, 1993).

Il est toutefois possible de mettre en avant les principales caractéristiques effectives de l'activité d'enseignement. Cette dernière serait :

- *une activité relationnelle...*, impliquant la coopération (ou la transaction, la compréhension mutuelle) d'au moins deux personnes, un professeur (dorénavant noté P) et un ou des élève(s), dorénavant noté(s) E ;
- *... de communication*, impliquant un échange (uni- ou bidirectionnel) d'informations entre un P et un ou des E ;
- *... centrée sur un but d'apprentissage des E*, ou encore la maîtrise d'un contenu, l'acquisition d'habiletés ou d'informations ;
- *... à propos d'un contenu donné...*, ce contenu (dorénavant noté C) pouvant être des connaissances, des croyances, de l'information, des comportements ; et pouvant de plus avoir des caractéristiques particulières (e.g., être généralisable) ;
- *... dans laquelle le P aurait un comportement spécifique...* de présentation, clarification, évocation, indication, etc ;

- 
- *et dans laquelle les états mentaux (intentions, croyances) des protagonistes* peuvent jouer un rôle important, et être mutuellement inférés.

Ces définitions ont été depuis longtemps débattues dans le champ de la recherche en éducation – principalement en philosophie de l'éducation.

***Pour la philosophie de l'éducation***, elle cherche depuis longtemps à mieux caractériser la notion d'enseignement (e.g., Reboul, 1981 ; Scheffler, 2003). Au cours du temps ont été considérées ses relations avec, notamment, l'apprentissage et l'intentionnalité.

Il s'est tout d'abord agi de distinguer la notion d'enseignement de celle d'éducation. Pour Reboul (1981, p. 14), l'enseignement est triadique : « On enseigne quelque chose à quelqu'un », alors que l'éducation est dyadique : on éduque quelqu'un. Carr (1999) a montré que l'enseignement, et non l'éducation, pouvait être considéré comme une activité (on peut en effet dire « ne m'interromps pas pendant que j'enseigne », mais pas « pendant que j'éduque ») et, qu'à ce titre, l'activité d'enseignement était chargée d'intentions liées à l'apprentissage des élèves. La première caractéristique implique que les protagonistes d'une situation d'enseignement mettent en oeuvre une attention partagée dirigée sur l'objet d'apprentissage ; la seconde implique l'intentionnalité, notion complexe discutée plus loin.

Scheffler (2003, voir aussi Le Du, 2006) indique qu'il y a deux acceptions du terme « enseigner ». Premièrement, enseigner en termes d'intentions : P essaie d'enseigner un contenu à des E, sans pour autant qu'on soit sûr du succès de l'entreprise. L'enseignant aurait l'intention ou la tâche de faire apprendre quelque chose à l'élève, et cette intention ou cette tâche se réalisent, non pas dans n'importe quel contexte, mais dans celui particulier d'une école, d'un programme scolaire, etc. Cela fait d'ailleurs dire à Jackson (1986, p. 81, cité par Anderson & Burns, 1989, p. 7) : « Lorsqu'on dit "Regarde, il y a quelqu'un qui enseigne", cela signifie "Regarde, il y a quelqu'un qui essaie d'enseigner" ». Deuxièmement, enseigner en termes de succès, ce qui entraîne une performance : P a enseigné (avec un certain succès) un contenu à des E. Cette distinction reprend de Ryle (1978) la distinction tâche/performance : l'enseignement peut se comprendre, en tant que performance, comme ayant été mené à bien (un apprentissage est survenu), mais aussi en tant que tâche, sans qu'on sache à l'avance s'il va entraîner des conséquences en termes d'apprentissage. Ericson et Ellett (1987) suivent et étendent cette distinction lorsqu'ils signalent que l'apprentissage est la nécessité conjointe de l'élève et de l'enseignant, et que ce dernier n'a qu'une obligation de moyens et non de réussite. Pour résumer, comme le fait Fleming (1980) : essayer d'enseigner

---

(tâche) n'implique en aucune manière l'apprentissage (essai ou réussite) ; alors que réussir à enseigner, n'implique pas apprendre en tant que performance d'apprentissage, mais bien au moins un essai de l'élève pour apprendre.

## **1.2. parcours scolaire**

Les systèmes d'éducation sont structurés par ordre d'enseignement et par cycle de même qu'en filières et en programmes qui constituent le champ des possibles et des contraintes pour les élèves et les étudiants. Cette structure balise largement leurs parcours scolaires, c'est-à-dire la suite de situations éducatives qu'ils réaliseront dans le cadre de leur formation formelle. Elle définit le champ des possibles (les différents programmes offerts), elle indique les règles d'accès aux différents programmes et elle précise les points de bifurcation qui engagent les élèves et les étudiants dans des transitions, d'un ordre d'enseignement à l'autre, ou d'un cycle d'enseignement à l'autre, ou à l'intérieur d'un même ordre, d'une filière à l'autre. Diverses étapes sont prévues en fonction des types de formation offerts (ex. : formation générale, formation professionnelle ou technique) ou en fonction de l'atteinte des objectifs d'apprentissage des cours à l'intérieur d'un programme d'études (ex. : cours obligatoires ou optionnels).

En outre, les conditions d'admission aux divers programmes sont établies, et la durée optimale pour les compléter est également déterminée. Les systèmes d'éducation prescrivent ainsi un itinéraire officiel, normalisé, réglementé qui encadre le processus d'orientation. Or, si certains étudiants continuent d'emprunter des parcours scolaires linéaires, suivant un itinéraire type, plusieurs autres s'engagent quant à eux dans des parcours atypiques (caractérisés par des sorties suivies de retours dans le système d'éducation), voire même inversés (réinscription à un programme de niveau collégial après avoir fréquenté l'université, par exemple). En ce sens, les descriptions des systèmes éducatifs qui présentent les emboîtements des différents ordres d'enseignement précisent les étapes d'un cheminement scolaire formel qui ne correspondent pas nécessairement à la réalité des parcours empruntés par de nombreux élèves. Contraintes et rigidités inscrites dans la définition d'itinéraires types, tout autant que permissivité et souplesse dont témoignent les parcours scolaires atypiques, caractérisent les systèmes d'éducation.

Dans les premières études qui ont porté sur le décalage entre les itinéraires officiels et les parcours scolaires diversifiés empruntés par les élèves et les étudiants, des auteurs se sont référés aux concepts de « carrière déviante » (Crossan et al. 2003), pour désigner les parcours non traditionnels des adultes, et de « désordre » ou de « séquence inconsistante » (Rindfuss, Swicegood

et Rosenfeld; 1987), afin d'analyser les transitions à la vie adulte dans l'ensemble des domaines de la vie (scolaire, professionnelle, familiale). Ces concepts sont inspirés des analyses menées sur la déviance dans d'autres domaines de la vie sociale, soit la délinquance (Becker, 1963) ou la psychopathologie (Goffman, 1968). Ces perspectives théoriques laissent sous-entendre que les élèves et les étudiants errent lorsqu'ils s'engagent dans des parcours différents de l'itinéraire officiel.

## 2. Revue de la littérature

La problématique de la perception du système d'enseignement fait l'objet de nombreuses études. Dans le cadre de cette recherche, l'on peut se référer aux travaux du professeur Jacques-Philippe Tsala Tsala et Claude Marchand.

### 2.1. Les travaux de J.P. Tsala Tsala

Dans son article « *l'enseignement technique au Cameroun : le parent pauvre du système ?* », publié en 2004 dans la revue « *Carrefours de l'éducation* », J.P. Tsala Tsala expose la situation et la perception de ce système d'enseignement en Afrique en général et au Cameroun en particulier. Pour lui, dès son introduction dans le système éducatif camerounais, l'enseignement technique et la formation professionnelle (ESTP) ont fait l'objet d'une marginalisation et d'une disqualification constante de la part des élèves et de leurs parents. Cette attitude s'explique en partie par un passé colonial ayant assimilé le travail manuel à la servitude. L'enseignement technique était traditionnellement réservé aux élèves trop âgés et/ou peu doués pour le cycle des études secondaires générales ouvrant sur l'université et les postes administratifs de responsabilité. Cet état des choses peut être observé au travers de la situation actuelle de l'ESTP au Cameroun.

#### *Structure de la population scolaire*

L'évolution des effectifs dans l'ESTP est globalement constante. Mais il convient tout de même de relever que les effectifs retenus sont loin de représenter l'ensemble des élèves qui frappent aux portes de l'ESTP. Ceci s'illustre par l'évolution des taux bruts de scolarisation (TBS) présentés dans le tableau ci-après :

**Tableau 2.** Évolution du taux brut de scolarisation (TBS) dans l'ESTP en %

N°	ESTP	90-91	95-96	96-97	97-98	98-99	99-00	00-01	01-02	02-03
----	------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------

1	1 <sup>er</sup> cycle	6,1	6,3	6,1	6,1	6,5	7,5	7,3	-	-
2	2 <sup>nd</sup> cycle	3,3	3,3	3,2	3,2	3,4	3,7	3,8	-	-
Ensemble		5,0	5,1	4,9	4,9	5,2	5,5	5,9	-	4,9

Source : Mineduc 2002-2003

En réalité, dans l'ensemble, le TBS dans l'ESTP n'a évolué que de 0,9 point en passant de 5,0 % (1990-1991) à 5,9 % (2000-2001). Ce qui signifie que près de 95% de candidats n'ont pas eu accès à l'ESTP.

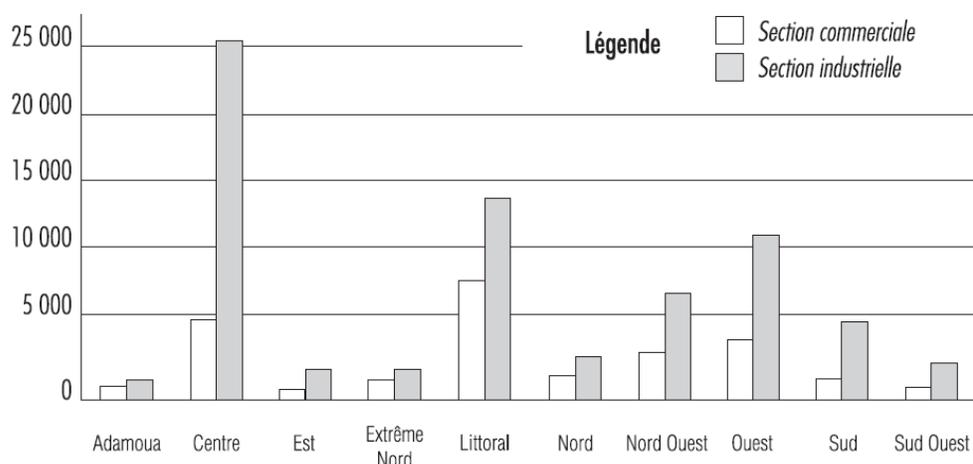
L'accès des filles à l'ESTP par rapport aux garçons n'est pas équitable. La parité au niveau national est de 0,62. Ainsi pour 10 garçons, 6 filles seulement ont accès à l'ESTP. Quatre provinces sur les dix que compte le Cameroun ont une parité filles-garçons au-dessous de la moyenne nationale. Ce sont les provinces du Nord (Adamaoua 0,38 et Nord 0,55), celles de l'Ouest (0,51) et du Sud (0,36). Les données statistiques établies par de nombreuses études (FEMSA 1997 ; Unicef 2003) montrent constamment que les garçons sont plus nombreux que les filles dans l'enseignement secondaire en général. Ces disparités de genre s'expliquent par des causes de trois ordres :

1. Causes d'ordre socioculturel (stéréotype selon lequel l'école serait faite d'abord pour les garçons, travaux domestiques plus accablants pour les filles, mariages précoces des filles, grossesses non désirées et précoces).

2. Cause d'ordre économique (familles nombreuses, indigence des parents qui choisissent de financer la scolarité des garçons au détriment de celle des filles).

3. Causes d'ordre scolaire (infrastructures inadaptées, exclusion des filles victimes de grossesses précoces). À quoi on pourrait ajouter l'image quelque peu dévalorisante de la formation technique dans certains milieux de la société camerounaise. L'aspect « viril » de certaines filières qui sont pourtant les plus courantes dans les établissements techniques telles que la maçonnerie, la menuiserie, la plomberie, la mécanique auto, etc. pourraient être à l'origine du peu de motivation qu'éprouvent les filles à l'égard de l'ESTP. Les stéréotypes sociaux sont également en partie responsables du peu d'engouement des filles à l'égard des filières techniques. Le tableau ci-dessous décrit la répartition des effectifs par sexes et par région.

**Figure 1.** Répartition des effectifs scolaires par sexe, par section et par province dans le premier cycle de l'enseignement technique (Source : Mineduc 2002-2003)



### ***Programmes et grilles horaires***

Au terme de leur cycle primaire, les élèves présentent un concours d'entrée en première année de l'ESTP. Ils le font soit dans un collège d'enseignement technique industriel et commercial (CETIC), soit dans un lycée technique qui comprend en son sein le premier cycle de ce type d'enseignement. Le premier cycle du secondaire technique dure quatre ans dans les deux sous-systèmes anglophone et francophone. Contrairement au secondaire général, l'élève choisit sa filière dès la première année. À l'issue des quatre ans passés au premier cycle, s'il obtient son certificat d'aptitude professionnel (CAP), il continue dans la même filière au second cycle. Pour ceux des élèves qui ont suivi le premier cycle de l'enseignement secondaire général, ils ont le choix entre différentes filières et accèdent au second cycle sur concours. Les deux sous-systèmes anglophone et francophone ont pratiquement les mêmes matières et ont la même durée d'étude dans les deux cycles. Le premier cycle de l'ESTP dont la fin est censuré par le CAP dure quatre ans. Il va de la première année à la quatrième année. Le second cycle dure trois ans. L'élève a le choix de présenter, dans le cadre de sa spécialité : le probatoire technique, le baccalauréat technique, le probatoire du brevet de technicien et le brevet de technicien. Ces examens sont organisés par l'office du baccalauréat pour le sous-système francophone et par le GCE-Board pour le sous-système anglophone. Six sections comprenant de nombreuses spécialités ont été retenues pour le second cycle. En plus des matières techniques dans chaque filière, l'élève doit encore assimiler des matières de l'enseignement général telles que le français, l'anglais, l'histoire et la géographie, le civisme. Toutefois, l'analyse de l'ensemble des programmes et des grilles horaires de l'ESTP amène à constater un certain nombre de lacunes qui risquent de retarder le développement de

l'ESTP. À titre d'exemple, le tableau ci-dessous présente le programme et les horaires de la filière mécanique automobile (MA) de la section génie mécanique :

**Tableau 3.** Programme de la section génie mécanique au second cycle

Matières	Seconde		Première			Terminale			
	Coef.	Nbre/h/sem	Coef.	Nbre/h/sem	Coef.	Nbre/h/sem			
<b>Enseignement général</b>									
Français	3	3 h	2	2 h	3	3 h			
Anglais	3	3 h	2	2 h	2	2 h			
Hist-géo	2	2 h	2	2 h	–	–			
Mathématiques	5	5 h	4	4 h	5	5 h			
Informatique	2	2 h	2	2 h	–	–			
Sc. physiques	4	4 h	3	3 h	3	3 h			
<b>Total ens. général</b>	<b>19</b>	<b>19 h</b>	<b>15</b>	<b>15</b>	<b>13</b>	<b>13 h</b>			
<b>Enseignement professionnel</b>									
	Coef.	Théorie	Pratiq	Coef.	Théorie	Pratiq	Coef.	Théorie	Pratiq
Dessin et techno de construction	5	2 h	3 h	5	2 h	3 h	4	1 h	3 h
Électricité -électronique	3	1 h	2 h	4	2 h	2 h	2	1 h	1 h
Mécanique	2	1 h	1 h	3	2 h	1 h	3	2 h	1 h
Entretien véhicule	2	1 h	1 h	–	–	–	4	1 h	3 h
Fonctionnement du moteur	2	1 h	1 h	6	2 h	4 h	5	2 h	3 h
Liaisons mécaniques et hydrauliques	–	–	–	4	1 h	3 h	5	2 h	3 h
Outillage et sondage	2	1 h	1 h	–	–	–	–	–	–
Technologie des matériaux	2	1 h	1 h	–	–	–	–	–	–
<b>Total ens. professionnel</b>	<b>12</b>	<b>8 h</b>	<b>10 h</b>	<b>22</b>	<b>9 h</b>	<b>13 h</b>	<b>23</b>	<b>9 h</b>	<b>14 h</b>
<b>Total</b>	<b>39 heures/semaine</b>		<b>39 heures/semaine</b>			<b>38 heures/semaine</b>			

Source : circulaire Mineduc 40/A/78/Mineduc/IGP/ETP du 18 octobre 1991

Comme on pourrait s'y attendre, les enseignements professionnels occupent une place importante dans l'ESTP (coefficient, temps) et le rapport entre les cours théoriques et les enseignements pratiques justifie largement les objectifs de la formation. Mais nous relèverons encore que, pour une formation mieux adaptée aux milieux, des enseignements mériteraient d'être

renforcés ou ajoutés. C'est le cas de l'Informatique dont les équipements sont inexistant dans de nombreux établissements alors que la matière est introduite dans l'ESTP depuis 1991. L'introduction des langues locales, occasionnellement soutenue par les associations culturelles et/ou religieuses et prévue par le plan d'action national de l'éducation pour tous (PAN-EPT) n'est pas encore effective. L'éducation à l'environnement qui figure en bonne place dans les programmes de l'ESG est complètement absente de ceux de l'ESTP. Alors qu'elle paraît indispensable pour une filière qui conduit au contact et implique une meilleure connaissance de l'environnement (eau, forêt, problèmes de pollution, etc.). En admettant que tout ce qui pourrait être enseigné ne peut pas l'être pour des raisons évidentes liées aux ressources existantes et aux contraintes que nous évoquerons ut supra, il n'en demeure pas moins qu'à ce jour, aucune réflexion sérieuse sur les horaires et programmes, sur le rapport formation/emploi n'a encore été engagée sur l'ESTP au Cameroun. Toutefois, aussi fine soit-elle, une analyse des horaires et programmes paraît prématurée voire déplacée dès lors que leur application est habituellement compromise par des carences de tous ordres et des conditions de travail insuffisantes.

### *Examens et évaluation*

Pour passer de la 4<sup>e</sup> année en 2<sup>nd</sup>e technique, l'élève doit avoir obtenu le CAP. Les élèves de l'enseignement secondaire général peuvent également opter pour l'ESTP. Ceux-ci doivent d'abord avoir le BEPC (brevet d'études du premier cycle) et ensuite réussir au concours d'entrée en 2<sup>nd</sup>e technique. Pour avoir une idée du taux de transition entre le 1<sup>er</sup> cycle et le 2<sup>nd</sup> cycle, observons le tableau ci-dessous :

**Tableau 4.** Taux d'admission dans les examens du CAP au Cameroun (2001-2002) (%)

N°	Type d'examen	Inscrits	Présents	Admis	Taux d'admission
1	CAP commercial	6 297	6 062	2 037	33,60
2	CAP industriel	16 615	15 818	5 584	35,30
Ensemble	22 912	21 880	7 621	34,83	

Source : Mineduc 2000-2001

En considérant seulement les effectifs du secondaire technique et professionnel, nous constatons que le taux de transition entre le premier cycle et le second cycle est estimé à 34,83 %. Le CAP industriel a un taux de réussite (35,30 %) légèrement supérieur à celui du CAP commercial (33,60%). En somme, sur 100 élèves qui se présentent aux portes du second cycle de l'ESTP, près

---

de 65 ne parviennent pas à y accéder ! Et comme le montre le tableau ci-dessous, les taux d'admission aux examens officiels varient selon les filières.

### ***Des infrastructures parfois inexistantes***

Les établissements dotés des commodités indispensables pour leur fonctionnement sont rares. Si dans les grandes villes certains sont à peu près fonctionnels, dans d'autres régions du pays, l'ESTP se caractérise par une véritable misère infrastructurelle (toilette, électricité, eau courante, matériel didactique, clôture, boîte à pharmacie, matière première, etc.). Cette misère infrastructurelle a comme effet de compromettre les efforts pédagogiques des enseignants souvent bien formés. Très peu d'établissements disposent des installations nécessaires pour les travaux pratiques si indispensables pour la formation professionnelle. D'autre part, l'absence régulière de clôture expose les établissements au vandalisme des populations environnantes qui pendant les vacances démontent les installations existantes et dans certaines régions transforment les tables-bancs en bois de chauffe. Le cas le plus symptomatique est celui des dix grands lycées techniques acquis et mis en service grâce à la coopération canadienne depuis les années quatre-vingt-dix. Non seulement de sérieux problèmes de maintenance se sont posés mais encore, le matériel didactique acquis à grands frais s'est volatilisé dans la nature. La coopération a été suspendue en attendant que la sécurisation des établissements et des équipements soit garantie. Le chantier est donc immense pour le ministère chargé de l'ESTP. Encore faut-il que les enjeux soient clairement perçus et que l'intendance suive.

## **2.2. Les travaux de Claude Marchand**

Dans sa thèse, *L'enseignement au Cameroun sous le mandat français, 1921-39.*, C. Marchand présente sous une approche historique l'enseignement colonial au Cameroun ainsi qu'une brève description de la situation du service de l'enseignement. Cette approche permet ainsi de décrire l'organisation et l'évolution de l'enseignement au Cameroun mais, principalement de lire la marginalisation qu'a connue l'enseignement technique.

### ***Enseignement général***

L'enseignement apparaît à la métropole comme le moyen essentiel d'imprimer à ses colonies son empreinte nationale et d'amener celles-ci à participer aux bienfaits de sa civilisation. Il est donc offert généreusement et spontanément "*à des populations sans passé et sans culture*", comme conséquence naturelle, (ou mieux comme partie intégrante) de la colonisation. L'enseignement

---

donne ainsi sa raison d'être à la "mission civilisatrice" et devient par le fait même le pilier de la colonisation. Ainsi, toujours dans ce contexte, le colonisateur accomplira sa "mission civilisatrice", dans la mesure où il développera l'enseignement : " *Sera civilisateur de nos races africaines qui saura se montrer pour elles maître et éducateur* " La diffusion d'un bon enseignement devient un facteur essentiel du relèvement de la race noire. L'enfant " *civilisé* " servira à son tour d'agent civilisateur dans sa famille où il apportera " *les idées de civilisation, de progrès, de bien-être qui transformeront à la longue les primitifs d'hier* ", Il soutient ainsi l'oeuvre coloniale, car " *il est préparé à mieux les comprendre pour mieux les seconder, les intentions de la puissance tutrice, en ce qui concerne l'organisation administrative, les œuvres d'intérêt social et les entreprises économiques*".

Cependant, le rôle civilisateur de la puissance mandataire " *ne doit pas dépasser les bornes qu'assignent leurs possibilités actuelles d'assimilation* ". Le Gouverneur Général Brévié de l'A.O.F. déclarait en 1931 : " *Il ne faut pas leur donner une alimentation intellectuelle trop forte pour leur faculté d'assimilation* ". Le contenu de l'enseignement sera limité au strict nécessaire, étant donné leurs facultés de compréhension et leur degré de vigueur mentale, car " *les hautes spéculations scientifiques sont un vin capiteux qui tourne facilement les têtes qui sont inaptés à les absorber* ". Le ministre des colonies, Albert Sarraut ajoutait à ce propos : " *L'enseignement supérieur suppose, avec une hérédité préparatoire, un équilibre des facultés réceptives, un jugement dont seule une faible minorité de nos sujets est encore capable* ". Ainsi, l'enseignement, déjà limité dans son contenu, ne sera distribué qu'à une élite restreinte. Le Gouverneur Général Roume, de l'A.O.F., le déclarait ouvertement en 1924 : " *Considérons l'instruction comme une chose précieuse que l'on ne distribue qu'à bon escient et limitons-en les bienfaits à des bénéficiaires qualifiés* ". La formation de cette élite ne doit pas être trop développée et on doit la redouter " *pour la conservation des collectivités et de la race elle-même, et pour notre propre sécurité* ", L'argument des " *bienfaits de la civilisation* " ne devait donc être étayé que par quelques exemples vivants.

L'enseignement devait être adapté non seulement au degré de développement mental de l'élève, mais aussi au caractère et aux besoins du pays : " *Instruire les indigènes est assurément notre devoir (...) Mais ce dernier s'accorde par surcroît avec nos intérêts économiques, administratifs, militaires et politiques les plus évidents* ". Il fallait doter le pays d'un personnel indigène apte à seconder un personnel européen trop restreint et, dans une certaine mesure à le remplacer le cas échéant. Dans ce contexte, seule la langue française permet un contact plus direct de l'" *apprenti-civilisé* " avec le civilisateur. Par conséquent les langues autochtones ne peuvent en

---

aucun cas être enseignées dans le vrai sens du mot. Il sera interdit aux maîtres " *de se servir avec leurs élèves des idiomes du pays* ". Les objectifs de l'enseignement au Cameroun reflètent cette idéologie coloniale. Ces objectifs sont clairement définis : "*Rapprocher de nous (de la France), par une grande diffusion de la langue française, le plus grand nombre possible d'indigènes, les familiariser avec nos intentions et nos méthodes et les conduire prudemment au progrès économique et social en leur donnant une éducation soigneusement adaptée au milieu dans lequel ils sont destinés à vivre* ".

Cette idéologie sera sous-jacente aux politiques scolaires françaises au Cameroun avant la deuxième guerre mondiale.

Il s'est alors créé un service de l'enseignement dirigé par l'inspecteur des écoles soumis au Commissaire de la République, le service sera rattaché jusqu'en 1937 au bureau des affaires politiques et administratives. Un arrêté (25 juillet 1921) crée un enseignement à trois paliers, (semblable à celui prévu par la loi Goblet du 30 octobre 1886 (2)), comprenant les écoles de village, les écoles régionales et l'école primaire supérieure de Yaoundé, cet enseignement primaire trouve sa finalité en soi, et il n'est prévu aucun enseignement secondaire. Ouvertes en principe dans toute agglomération importante pouvant rassembler au moins quarante élevés d'âge scolaire (de six à douze ans, puis de huit a quatorze ans), les écoles de village s'adressaient au plus grand nombre et donnaient un enseignement concret et pratique axé surtout sur l'apprentissage de la langue française. Si elles cherchaient " *la quantité plutôt que la qualité* ", ces écoles de village recrutaient en pratique presque exclusivement des fils de notables.

L'école, en général à classe unique, était dirigée le plus souvent par un moniteur indigène, et tombait sous le contrôle pédagogique du directeur de l'école régionale à laquelle elle était rattachée. Le recrutement, la fréquentation, la discipline générale et l'installation matérielle étaient sous la surveillance du chef de la circonscription et de ses délégués et ne relevaient pas, par conséquent du service de l'enseignement. Le cours avait une durée maximum de quatre ans, comprenant une première année d'initiation au langage, une seconde année ou cours préparatoire proprement dit et un cours élémentaire en deux ans. Le programme comportait surtout des leçons de langage appliquées à des leçons de choses portant sur l'hygiène, l'agriculture, les industries locales, le village,. On y enseignait aussi les premiers éléments de lecture, d'écriture, de calcul et de système métrique. Le tout était complété par le chant et le dessin, et par des travaux pratiques agricoles pour les garçons et des travaux ménagers pour les filles. La grande majorité des élèves abandonnait avant

---

la fin de ce premier cycle. Les autres quittaient leur village pour poursuivre leurs études à l'école régionale.

L'école régionale dispensait, à l'intention des enfants du chef-lieu de la région, un cours préparatoire et élémentaire identique à celui des écoles de village. Elle assurait en plus, pour tous les élèves de la région, un cours moyen de deux ou trois ans sanctionnés par le Certificat d'études primaires élémentaires (CEPE). Ecole d'une première sélection, elle " *cherche la qualité (intelligence et bon caractère) plutôt que la quantité* ". Elle accueille donc les fils de notables et les élèves les plus doués des écoles de village. L'école régionale est dirigée en principe par un instituteur européen assisté d'un moniteur indigène. Le directeur doit dispenser en plus un cours moyen, gérer la mutuelle scolaire et surtout surveiller et conseiller non seulement ses adjoints, mais aussi les moniteurs des écoles de village rattachées à son école régionale. De plus, il deviendra en 1937 chef de secteur scolaire. Son rôle de conseiller pédagogique s'accroissant, il peut alors être dispensé de tenir une classe. Comme dans le cas des écoles de village, le chef de circonscription surveille le recrutement la fréquentation, la discipline et le matériel.

Au cours moyen, les enfants approfondissent ce qu'ils ont effleuré à l'école de village Enseignement, méthodique et précis de la langue française, calcul, sciences physiques et naturelles, notions sommaire., d histoire, de géographie et d'administration du Cameroun, dessin, chant et travaux pratiques agricoles, constituent le menu intellectuel quotidien dont le mets principal reste l'apprentissage de la langue française. La majorité des élèves abandonnait avant la fin de ce deuxième cycle d'enseignement primaire. Les rares certifiés du CEPE pourvoyaient les cadres subalternes de l'administration et des entreprises privées, ou devenaient moniteurs indigènes. Quelques-uns se présentaient au concours d'entrée à l'école supérieure. Organisée par l'arrêté du 25 juillet et la circulaire du 5 août 1921. L'école primaire supérieure restera l'ultime degré de l'enseignement au Cameroun jusqu'en 1944. Le troisième degré de l'enseignement primaire rassemblait l'élite des élevés des cours moyens des écoles régionales et des écoles privées. Son but était essentiellement pratique : assurer aux moniteurs de l'enseignement et aux divers employés de l'administration " *une unité de formation professionnelle en même temps qu'une instruction plus développée* ". Les rares élèves qui réussissaient le concours d'entrée s'engageaient à servir ensuite dix ans dans l'administration, dont ils formaient en grande partie les cadres subalternes.

L'Ecole primaire supérieure était confiée à l'inspecteur des écoles ou à " *un instituteur exerçant depuis cinq ans au moins aux colonies* ". Le Commissaire de la République se réservait cependant le droit d'approuver ou de refuser les mesures prises par le directeur. La scolarité

---

s'étendait sur trois années. Les deux premières étaient consacrées exclusivement à un enseignement général approfondissant le programme scolaire des cours élémentaire et moyen. La troisième comprenait en plus des cours spéciaux variables selon les diverses sections dans lesquelles les élèves étaient orientés : moniteurs d'enseignement, emplois administratifs (postiers, écrivains-interprètes, topographes, surveillants agricoles...), ou aides de santé. Notons qu'à partir de 1931, les infirmiers et assistants médicaux devaient suivre le cours de trois ans de l'Ecole supérieure, plus une année préparatoire, afin d'entrer à l'Ecole des aides de santé d'Ayos pour compléter leur formation. En 1939, l'Ecole supérieure comprenait cinq sections : enseignement, administration, médecine, postes et section des géomètres-topographes.

### ***Enseignement professionnel,***

L'administration avait besoin non seulement de cadres administratifs mais aussi de cadres techniques pour la bonne marche des grands travaux publics. Il fallait donc former des ouvriers plus spécialisés ayant "*l'esprit d'initiative et l'instinct de la production*". Ces travailleurs "*ingénieux et laborieux*" devaient former à leur tour d'autres ouvriers. L'on espérait ainsi parer à la difficulté à recruter des spécialistes européens qui exigeaient des salaires trop élevés. En milieu urbain, l'heure quotidienne réservée aux travaux manuels était surtout consacrée à l'enseignement technique. Les élèves s'initiaient au maniement des outils... La plupart d'entre eux ne pouvaient terminer leurs études et ainsi aspirer à des fonctions administratives. Ils étaient orientés vers les écoles professionnelles.

La plus importante était celle de Douala, où l'on conduisait les apprentis-ouvriers dans les ateliers du service des chemins de fer et des grands travaux publics du territoire. Celle des aides de santé et des infirmiers d'Ayos était également convoitée. Des écoles de menuisiers (Dschang, Ebolowa, Garoua), tisserands (Garoua, Maroua), tanneurs (Foumban), forgerons (Douala, Foumban, Garoua), chefs de gare et conducteurs de train (Eseka, Nkongsamba), pêcheurs (Malimba), chauffeurs d'automobiles (Dschang), cuisiniers (Yaoundé) étaient disséminées à travers le pays. Sauf celle de Douala, ces écoles ne connurent jamais un grand essor au cours du mandat français. La crise économique du début des années trente amena la suspension de la plupart des grands travaux et porta ainsi un dur coup aux écoles professionnelles, La majorité devinrent de simples ateliers de circonscription et quelques-unes durent même fermer. L'Ecole des travaux publics et des chemins de fer de Douala dut réduire ses effectifs de moitié, "*afin de ne pas laisser sans emploi des ouvriers spécialisés*". Elle devint en 1937 l'Ecole professionnelle de Douala. Elle était sous la

---

direction du service des travaux publics et sous le contrôle pédagogique du service de l'enseignement.

Etroitement lié au développement économique du pays, l'enseignement professionnel ne connut pas un grand essor. Il dut se plier sans cesse au nombre de débouchés offerts. Certes, il forma la main-d'œuvre nécessaire aux grands travaux publics et aux entreprises privées. Mais il semble qu'il ne contribua pas à développer l'élite d'ouvriers et de techniciens requise, "*il forma une main-d'œuvre efficace, seulement apte à travailler sous surveillance de chefs d'équipe ou de contremaîtres mieux formés, mais non à assurer seule la responsabilité de son travail*".

A la lecture des deux systèmes enseignements précédent, l'absence de l'enseignement secondaire et le développement très restreint et très sélectif de l'enseignement primaire supérieur, considérée comme enseignement général au cours du mandat prouve que l'administration coloniale française s'est contentée de former prudemment une élite camerounaise très sélective et qu'en ce sens, elle n'a pas accordée une part bel à l'enseignement technique. En plus d'une tradition administrative et d'un régime des études d'inspiration métropolitaines, l'administration coloniale française a laissé aux Camerounais une situation scolaire remplie de problèmes et une perception marginalisant de l'enseignement technique mais également un développement anarchique des écoles se traduisant par des disparités régionales et ethniques importantes de la scolarisation dû à la recherche d'une élite pas en situation d'échec scolaire.

Depuis l'indépendance, le gouvernement camerounais a développé sensiblement l'oeuvre scolaire : la scolarisation primaire et secondaire publique a connu un essor remarquable au cours de la première décennie; les effectifs du primaire public ont dépassé ceux du secteur privé en perte de vitesse en 1969, et ceux du secondaire ont augmenté sensiblement; l'enseignement supérieur, longtemps refusé par la France, a enfin été créé et il a connu un départ relativement satisfaisant et l'ESTP a connu une grande évolution. Cependant, ce progrès n'a pas réglé les problèmes laissés par l'administration coloniale sur la perception de l'enseignement technique. Les efforts de rattrapage n'ont pas réussi à combler le fossé. Bien plus, le fossé s'est élargi dans la seconde moitié de la décennie au profit notamment du de l'enseignement général qui attire les éléments les plus scolarisés des régions les plus démunies. Les disparités dans l'enseignement secondaire s'accroissent dans le choix du système d'enseignement, les parents offrant le moins de chances à leurs enfants de suivre un enseignement technique et ou professionnel.

---

### 3. Théories explicative

#### *La théorie des représentations sociales (RS)*

Cette approche est considérée ici comme : un savoir partagé, un savoir construit et un savoir existant.

De l'individu au groupe, de la pensée magique à la science, comment la signification d'un objet s'élabore-t-elle ? Le modèle de représentation sociale (RS) s'est construit au cœur de ces questionnements en s'appuyant sur les fondations qu'ont apportées de nombreux auteurs. Les prolégomènes incontournables (Delouée, 2016) que constitue l'historique du concept des représentations sociales ne seront pas abordés dans un schéma linéaire, mais en contextualisant les éléments fondamentaux des définitions rencontrés dans la littérature. En effet, il n'existe pas de définitions péremptoires, si cette souplesse est considérée comme une des raisons du succès de ce champ théorique (Moliner & Guimelli, 2015a) les déclinaisons s'accordent sur des caractéristiques fondamentales :

#### **3.1. Un savoir partagé**

S'instaurant dans le chemin tracé par les représentations collectives (RC) (Durkheim, 1898), nous retrouverons de nombreux éléments de ces travaux. Ainsi, les RS dépassent la somme des représentations individuelles et s'en trouvent plus stables, « *partagées par tous les membres d'un groupe, de même qu'ils partagent une langue* » (Moscovici, 2003, p. 81), elles rassemblent les individus et leur permettent de se différencier des autres groupes. C'est sur ce point que se détacheront les RS des RC. En effet, les RS ne constituent qu'une partie de la pensée sociale, s'inscrivant dans les idéologies, éléments supérieurs à l'universalité et à la stabilité la plus forte (Rouquette, 2009) (chap 3.2.7).

#### **3.2. Un savoir construit**

Les caractéristiques des représentations sociales ne résident pas que dans leurs contenus et leurs appartenances. Elles se détachent des autres savoirs par leurs constructions. Socialement élaborées, elles sont à la fois le produit et le processus par lequel est reconstruit le réel (Abric, 2003b).

Cette particularité élève l'étude des représentations dans une vision dynamique, ainsi ce travail ne se fait que sur un objet, un groupe mais également une période. De plus, la construction

---

sociale rend la communication fondamentale dans l'élaboration d'une RS (Jodelet, 2003b). Moscovici, lors d'un entretien avec Irina Markova, résumera la relation circulaire de ces deux notions : « ... *l'un conditionne l'autre, car il nous est impossible de communiquer sans partager certaines représentations, et une représentation est partagée et intègre notre héritage social dès lors qu'elle devient un objet d'intérêt et de communication* » (Moscovici, Ohayon, & Kalampalikis, 2013, p. 269-270).

Qu'elles soient interpersonnelles, institutionnelles ou médiatiques, les communications sont sources et résultats de contenus de la pensée sociale. Ainsi Pascal Marchand mettra en avant la relation entre les éléments sociaux apportés par les médias et leur impact sur les représentations : « *croyances, opinions, attitudes, normes, valeurs et idéologies socialement partagées qui [...] ont une influence considérable sur la façon d'interpréter, de se représenter et d'utiliser ces messages* » (Marchand, 2004, p. 15). En plus de leur fonction communicationnelle, le paradigme épistémologique rompant définitivement avec les représentations collectives tient au fait qu'elles sont « *élaborées au cours de processus d'échanges et d'interactions* » (Codol, 1982 p2 cité dans Moscovici, 2003), le collectif trop flou, laisse place à des processus psychiques suivant les mécanismes du langage, de la communication. Ce n'est plus ce qui était mais ce qui est en construction qui s'étudie.

### **3.3. Un savoir existant**

Comme nous venons de le présenter, une représentation sociale se construit systématiquement dans un groupe, sur un objet. Mais s'« *il n'y a pas de représentation sans objet* » (Jodelet, 2003a, p. 37) quels sont les objets et dans quelles circonstances peuvent-ils faire émerger une RS ? Dès le début du concept, trois conditions amorcent l'émergence d'une RS (Moscovici, 1976). En premier lieu, la population ne doit pas avoir accès à une information trop claire et unanime sur l'objet. Sans dispersion de l'information, un savoir commun serait trop facilement accessible et la RS inutile. Ensuite, le groupe doit se focaliser sur une partie de l'objet. Ne pouvant en cerner l'intégralité, le groupe va sélectionner certaines caractéristiques qui lui seront propres. Enfin, face à la difficulté d'accès aux informations et à la connaissance partielle de l'objet, le public doit sentir une pression à en maîtriser le sens. Cette pression à l'inférence va obliger le groupe à remanier les informations accessibles afin de reconstruire la représentation.

À ces éléments conjoncturels, vont s'ajouter des questionnements sur la nature même de l'objet, son abstraction (Guimelli, 1994; Lahlou, 1998) ou encore son utilité pour le groupe

---

(Roussiau & Bonardi, 2001). Ces éléments difficilement objectivables vont laisser place au statut social de l'objet. C'est donc son polymorphisme, sa complexité, mais surtout par l'importance qu'il prend dans la sphère sociale du groupe qui peut s'imposer et être la source d'une RS.

#### **4. Formulation des hypothèses**

Nous élaborons des hypothèses de recherche fondées sur l'exploitation de la littérature scientifique et grise, mais aussi sur les diverses expériences de recherches des chercheurs dans les champs de l'éducation, du travail et de l'exode rural.

*La première hypothèse (H1) : l'abandon de l'enseignement technique est dû à la pensée sociale de la supériorité de l'enseignement générale.* L'étude nous permettra de vérifier que les systèmes d'enseignement au Cameroun ne sont pas perçus de façon équivalente, mais, l'un réductible de l'autre dû à un paradigme social, il existe un savoir partagé dénigrant et marginalisant de l'enseignement technique ; d'autres cadres orientent les enfants à travers les familles. Cette recherche montrera par contre qu'entre la confrontation et le cheminement parallèle, il existe une troisième voie pour réconcilier les différentes offres : l'hybridation raisonnée via des passerelles dûment conçues en termes notamment de contenus et de valeurs consensuelles.

*La deuxième hypothèse (H2) : l'abandon de l'enseignement technique est une conséquence d'un processus d'échange et d'interaction.* Une construction sociale laisse place à des processus psychiques suivant les mécanismes sociaux de communication qui construit ce qui est.

*La troisième hypothèse (H3) : la pression des parents à maîtriser les débouchés scolaire interfère avec les connaissances construites chez l'élève.* L'importance du rôle joué par différents acteurs dans le processus d'abandon ou dans la décision de la non scolarisation des enfants dans l'enseignement technique.

#### **5. Définition des variables**

Dans le cadre de cette recherche sur la perception du système d'enseignement par les parents et choix du parcours scolaire les variables retenues sont les suivantes :

##### **5.1. Variable indépendante : Type d'enseignement**

---

Cette variable présente les perceptions des parents quant au climat instauré par un type d'enseignement, aux pratiques enseignantes, à la discipline en classe et à la mobilisation des compétences.

### **5.2. Variable dépendante : parcours scolaire**

Cette variable regroupe les résultats (en pourcentage) des résultats dans les spécialités, des résultats en disciplines professionnelle, des résultats en disciplines d'ESG, tels que rapportés par l'élève. La présence ou l'absence d'échecs au secondaire, de cours de vacance, de consultation de services, d'aspirations à des études postsecondaires et de plans d'intervention, telles que rapportées par le parent, se trouvent sous ce thème.

### **5.3. Stimuli : profil motivationnel et scolaire des élèves**

Le profil motivationnel et scolaire des élèves est établi à partir de la perception des parents quant à l'attitude de l'élève à l'égard de certaines disciplines (histoire, sciences et mathématiques et lecture), de leur perception de compétence dans certains cours (français ou anglais, langue d'enseignement, mathématique et histoire) et de l'utilité de ceux-ci, de l'adaptation scolaire (ajustement scolaire, personnel et émotif, social et attachement à l'institution), de la motivation intrinsèque et identifiée ainsi que de l'estime de soi.

### **5.4. Stimuli : profil vocationnel des élèves**

Ce profil s'établit à partir de la certitude du choix vocationnel, du sentiment de bien-être quant à ce choix, de la connaissance de soi, du marché du travail, de la capacité de faire des choix ainsi que de l'importance accordée au choix de l'élève par son parent.

### **5.5. Rapport à l'école des parents et qualité des apprentissages de leur enfant**

Ce thème traite de la satisfaction des parents à l'égard d'un type d'enseignement, de leur appréciation des bulletins ainsi que de la qualité des apprentissages de leur enfant sont regroupées sous ce thème.

C'est ce regroupement de variables que nous nous proposons d'analyser dans cette recherche. Des analyses complémentaires prendrons en compte d'autres variables modératrices relatives au genre, à l'âge etc..

## 6. Tableau synoptique

Thème :	Objectif général	Questions de recherche	hypothèses	Variables	Indicateurs
Perception du système d'enseignement par les parents et parcours scolaire : cas de la localité de Nkolandom	Monter que perceptions sociales du système d'enseignement ont une influence sur le parcours scolaire	L'abandon de l'enseignement technique est-il dû à la pensée sociale de la supériorité de l'enseignement générale ?	L'abandon de l'enseignement technique est dû à la pensée sociale de la supériorité de l'enseignement générale	VI : Perception du système d'enseignement	Mobilité sociale
					Intégration à la fonction publique
					But d'apprentissage
					Climat de performance
					Personnalisation des liens
					Encouragement à la participation
					Soutien à l'autonomie
					Soutien à l'investigation
		L'abandon de l'enseignement technique est-elle une conséquence d'un	L'abandon de l'enseignement technique est une conséquence d'un processus	VI : perception du système d'enseignement	Attitudes à l'égard l'adhésion à l'ESTP
					Perception de l'utilité des cours

		processus d'échange et d'interaction ?	d'échange et d'interaction		Perception de compétence dans les cours
					Responsabilité et noblesse
					Ajustement scolaire
					Ajustement personnel et émotif
					Ajustement social
		la pression des parents à maîtriser les débouchés scolaire interfère-t-elle avec les connaissances construites chez l'élève ?	la pression des parents à maîtriser les débouchés scolaire interfère avec les connaissances construites chez l'élève	VI : perception du système d'enseignement	<p>Certitude du choix</p> <p>Bien-être par rapport au choix</p> <p>Connaissance de soi</p> <p>Connaissance du marché du travail</p> <p>Capacité de faire des choix</p> <p>Importance accordée</p>
					Résultats dans les spécialités

---

		VD : parcours scolaire	Résultats en Disciplines professionnelle s
			Choix du parcours

---

## CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE

Dans ce troisième chapitre, nous exposerons d'abord le choix du type de recherche privilégié. Puis nous exposerons le site de recherche et la population d'étude. En tenant compte du contexte dans lequel évoluent la collecte et de l'analyse des données, nous présenterons non seulement les répondants, mais aussi leur milieu de vie. Ensuite, nous défrimons l'analyse de contenu en précisant les différentes étapes qui la composent. Voici la démarche suivie lors de la mise en oeuvre de cette recherche.

### 3.1. Type de recherche

Pour l'analyse de la perception du type d'enseignement, le modèle retenu est inspiré de celui proposé par Tanahashi (1978) dans l'étude des problèmes de santé. Il met en relation les facteurs qui peuvent limiter l'accès et la rétention à l'école au primaire, ainsi que la transition du primaire au secondaire. Adapté au secteur de l'éducation, il permet d'identifier les différentes contraintes spécifiques au niveau local ou régional et d'estimer les coûts marginaux pour les réduire.

L'analyse des types d'enseignements liés à l'offre et à la demande d'éducation fournit un cadre pour décrire et analyser les principaux facteurs influant sur l'accès des groupes à un type d'enseignement. Le modèle de Tanahashi, outil analytique de base pour faire une analyse approfondie des systèmes de prestation de services, permet de faire la distinction entre l'offre et la demande éducative et d'identifier à quel(s) niveau(x) se trouvent les goulots d'étranglement. Cet outil permet de prendre en compte les déterminants concernant la perception des types d'enseignement et de mettre en lumière les contraintes éventuelles qui favorisent l'inégalité dans la perception de ces types d'enseignement. Par ailleurs, le cadre de référence pour l'analyse des goulots d'étranglement permet de prendre en compte des aspects relatifs au contexte, à l'offre et à la demande.

Un goulot d'étranglement est défini ici, comme un obstacle, une contrainte ou un maillon faible du système social, révélé par une perte des niveaux de couverture et qui, s'il est levé permettrait d'augmenter le « *niveau de couverture effective* » c'est-à-dire l'accès et la rétention des enfants à l'école. De façon plus opérationnelle, il s'agit des contraintes qui constituent des barrières à la scolarisation des enfants, c'est-à-dire des facteurs qui empêchent la réalisation d'une valeur élevée technicien, de l'accès et du maintien à l'enseignement technique. Ces représentations entravent la réalisation d'un haut niveau d'adoption de la qualité de l'enseignement technique, c'est-

---

à-dire « *l'enrôlement* » des enfants à l'enseignement technique et leur maintien dans ce type d'enseignement. Ils sont liés à la perception, à la représentation, à la qualité de l'enseignement et à son utilisation, aux causes socioculturelles ou normatives, institutionnelles ou organisationnelles, au type d'enseignement, au profil vocationnel des élèves, au profil motivationnel et scolaire des élèves, au cheminement et rendement scolaires des élèves, au rapport à l'école des parents et qualité des apprentissages de leur enfant etc..

Pour rechercher les causes plausibles des goulots d'étranglement, en plus de la revue documentaire, une collecte quantitative est menée dans la localité. Ceci afin d'identifier les causes des principaux goulots identifiés. Pour chaque déterminant identifié comme goulot d'étranglement, l'analyse qui permet d'identifier les principales causes plausibles, en se fondant sur les données qualitatives recueillies et en tenant compte des réalités de la localité. C'est sur la base de cette analyse que des axes d'intervention sont proposés pour lever les principales contraintes identifiées. Comme on peut donc le constater, l'analyse des goulots d'étranglement exige une triangulation (combinant les méthodes quantitatives et qualitatives) afin de mettre en relief les obstacles à la réalisation du défi de l'enseignement technique.

### **3.2. Site de l'étude**

L'étude est faite au Sud Cameroun et plus précisément dans le département de la Mvila, dans l'arrondissement d'Ebolowa 2e, dans la localité de Nkolandom.

Localisé à la latitude de 2°48'39.29"N et la longitude 11° 9'59.60"E, le village est situé à 18 km d'Ebolowa (sur la route Ebolowa-Ambam). Il s'étend sur 2 km. Le village est alimenté par les rivières Bizona et Afoumou. Avec les migrations Bantoue, il a été abandonné et nommé "*Bilik*" qui veut dire "*village abandonné*" en langue locale. En 1918, le village fut occupé par les populations Ndong sous la pression des colons français qui les avaient contraint de quitter la forêt pour s'installer à proximité de la nouvelle route entre Nkoemvone et Ma'amezam. Les populations de Nkolandom sont de l'ethnie Boulou et particulièrement du clan Ndong également présent au Gabon notamment dans la localité de Ntoun, en Guinée Equatoriale, et dans les territoires camerounais comme Yaoundé (Nkolondom, Ngoa ékélé, Obili,...), Mefou et Afamba (Soa, Essé, Awaé,...), Nyong et Mfoumou, Mbam et Kim appelé Ndongè à côté des chutes de Nachtigal, dans le Haut-Nyong, dans l'Océan appelé "*Biwandi*", dans le Nyong et Kellé et la Sanaga Maritime (respectivement appelé "*Ndog Béa*" et "*Ndog Kobé*"). Le clan Ndong qui se retrouve dans plusieurs tribus (Fang, Ewondo, Bene, Bassa, Ntounou, Eton, Yelinda, Yembama, Sanaga, Bajué, Ngoumba,

---

Vuté, Tikar) a plusieurs sous-clans dont le sous-clan Ovouk où appartiennent les populations de Nkolandom.

Chefferie de 3e degré, Nkolandom est administrativement rattaché à la chefferie de 2e degré d'Eboman II. Le village a connu plusieurs chefs dont : Jacques Fame Ndongo en 1927 (1893-1949) ; Pierre Ella Ndongo en 1949 ; Clément Azombo Ntyam Clément en 1965 ; Denis Zo'o Azombo en 1986 ; Jacques Fame Ndongo depuis le 16 mai 1999. En 2005, Nkolandom comptait 541 habitants lors du recensement.

### **3.3. Population**

La population cible est constituée des parents, d'âge moyen de 45,6 ans. Ces dernières sont situées dans la localité susnommée. Pour répondre aux objectifs de l'étude, la collecte des données, notamment quantitative est axée prioritairement sur tous ces acteurs intervenant susceptibles d'influencer la représentation et la perception de l'enseignement technique. Il s'agit entre des : Femmes et des Homes de la localité.

### **3.4. Echantillon et méthode d'échantillonnage**

La collecte des données proprement dite a eu lieu dans la localité de Nkolandom et la ville d'Ebolowa à travers la réalisation des entretiens individuels et des discussions de groupe avec les acteurs clés. Au total, une localité et un département ont été couverts. Ainsi, dans une circonscription administrative, une zone urbaine et une zone rurale sont visitées.

Cette collecte s'est échelonnée sur deux semaines ; parmi les 400 parents sollicités, 360 ont rempli le questionnaire (taux de réponse de 69,8 %). Ce groupe était majoritairement formé d'hommes (59 %) et l'âge moyen des participants était de 45,6 ans. La plupart d'entre eux ne possédaient pas un diplôme universitaire encore moins un Brevet d'Etude du Premier Cycle (BEPC) et 90,3 % d'entre eux n'avaient occupé un poste d'enseignant. La majorité (89,7 %) a connaissance des écoles secondaires offrant les deux systèmes d'enseignement.

**Tableau 5.** Couverture de l'enquête

Région	Département	Arrondissement	localité
Sud	Mvila	Ebolowa 2 <sup>e</sup>	Nkolandom

**Tableau 6.** Récapitulatif des questions et entretiens individuels réalisés

Profil de l'échantillon ou des personnes clés	Région	Département	Arrondissement	Localité (Nkolandom)	Total
Parents hommes	4	20	15	150	189
Parents femmes	6	15	50	100	171
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>35</b>	<b>65</b>	<b>250</b>	<b>360</b>

### 3.5. Description de l'instrument de collecte des données

Les énoncés composant le questionnaire envoyés aux parents ont été élaborés, suivant les questions de recherche de cette étude. Nous souhaitons connaître, pour ce groupe de participants, leur appréciation et leur compréhension de l'enseignement technique, leur adhésion à celui-ci, leur participation aux activités de formation, d'accompagnement et de concertation, leur évaluation de ces activités, leurs perceptions quant aux débouchés et, pour terminer, le contexte de mise en oeuvre de l'enseignement technique par le gouvernement camerounais. Les parents sont de plus questionnés sur les mesures d'encadrement des élèves. Le questionnaire qui leur est destiné permet, entre autres, de valider leur adhésion :

- à une organisation pédagogique en système d'apprentissage;
- au développement des compétences transversales;
- à une offre de parcours diversifiés.

Ont également été recueillies leurs perceptions de :

- L'adhésion générale des enseignants à l'enseignement technique ;
- l'intégration des domaines généraux de formation et des compétences transversales dans la pratique ;
- l'application conforme des programmes ;
- l'implantation des services complémentaires.

---

### 3.4. Procédure de collecte des données

La collecte des données quantitative a été faite par la combinaison principal d'un questionnaire et de plusieurs techniques d'investigation, à savoir notamment :

- *La recherche documentaire* : la phase exploratoire a débuté par un exercice d'exploitation de différents documents sur le sujet. Il s'agissait premièrement d'une revue documentaire portant sur les ouvrages de référence, les plans d'action, les rapports d'activités de certaines délégations départements d'enseignements secondaires, les rapports de quelques études réalisées dans l'ensemble de la région du Sud du Cameroun. Ceci permettait d'établir un portrait sommaire des problèmes de scolarisation dans la localité avant l'étape de visite du site.
- *Les entretiens semi-structurés* ont été réalisés avec les acteurs clés (les élèves, les parents, les enseignants et conseillers d'orientation, les responsables d'établissements et les responsables politiques et les acteurs de développement (aux niveaux départemental et local)) ; les leaders d'opinion (chef traditionnel, chef religieux, autorités administratives) ; les responsables des services administratifs déconcentrés, des ONG internationales et nationales, des organisations/associations de femmes et les jeunes de la zone d'intervention du programme.
- *Les discussions de groupe* ont été menées avec les riverains du lycée technique de Nkol-Adom à savoir les parents, les enseignants et les enfants.

Dans l'ensemble, les données quantitative à recueillir et à analyser, contribuent à faire : i) l'analyse de la pertinence des programmes/projets mis en oeuvre le ministère dédié à ce type d'enseignement et le retour du ministère des enseignements secondaires; ii) l'analyse des contraintes socioculturelles et systémiques à la scolarisation dans l'enseignement technique et enfin, iii) les propositions d'axes d'intervention pour lever les principales contraintes à la scolarisation dans l'enseignement technique.

### 3.5. Méthode d'analyse des données

- **Données quantitatives**

Le traitement des données quantitatives utilisées sont traitées sous Excel en vue de la tabulation et la génération de graphique sur des séries chronologiques. Quant aux autres données, le logiciel SPSS sert d'outil pour les analyses statistiques avec des possibilités de faire des analyses

---

descriptives en fonction de la disponibilité des données et des objectifs recherchés par la présente étude. Les données provenant des annuaires statistiques sont simplement compilation

Les données qualitatives sont transcrites, saisies sous Word et exploitées selon la méthode de l'analyse de contenu. La catégorisation est faite sur la base des principaux objectifs recherchés par cette démarche (type de déterminants : facteurs liés à l'offre éducative, facteurs contextuels, facteurs liés à la représentation et la perception) et une grille de compilation sera conçue à cet effet pour synthétiser les données issues des entretiens et des discussions de groupe. Ainsi, les principaux types de goulots d'étranglement (sociaux et culturels, économiques, structurels) sont identifiés et classés pour faciliter l'analyse thématique.

**Les prochains chapitres présentent la présentation et l'analyse des résultats.**

---

## CHAPITRE 4 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

Après avoir décrit la méthodologie suivie pour réaliser cette recherche, le temps est venu pour présenter les données. Premièrement, nous procédons à une présentation descriptive des résultats issus du questionnaire et des techniques d'investigation cités au chapitre trois, pour arriver ensuite à la vérification des hypothèses, retenues au chapitre deux.

### 4.1. Présentation descriptive des résultats

Le questionnaire a été distribué dès la deuxième journée la rentrée scolaire des élèves pour le compte du troisième trimestre. Il axait sur différentes conceptions concernant les élèves et les parents et les priorités à considérer pour un système d'enseignement et parcours scolaire. Nous présentons dans un successivement le type d'enseignement ; le profil motivationnel et scolaire des élèves ; le profil vocationnel des élèves ; le parcours scolaire et rendement scolaires des élèves ; le rapport à l'école des parents et qualité des apprentissages de leur enfant.

#### 4.1.1. Le type d'enseignement

Les analyses démontrent un effet de groupe pour certains indicateurs, comme l'indiquent les résultats présentés dans le tableau 8, ci-dessous. La mobilisation par l'école des attentes « mobilité sociale » ainsi que « fonction publique » a varié selon les parents. Les parents du groupe « forte adhésion, à l'ESTP » ont mobilisé moins fréquemment ces deux attentes que les parents appartenant au groupe « faible adhésion, à l'ESTP ». De plus, les élèves ont perçu plus de problèmes de discipline dans l'ESTP « forte adhésion, à l'ESTP » que dans celles de l'ESG « faible adhésion à l'ESTP ».

**Tableau 7. Moyennes indicateurs liées au type d'enseignement suivant la perception des parents**

Indicateurs	Faible adhésion, à l'ESTP	Adhésion moyenne, à l'ESTP modérée	Forte adhésion, à l'ESTP avancée	Test statistique
But d'apprentissage	3,63 (0,78)	3,66 (0,71)	3,69 (0,70)	
Climat de performance	2,17 (0,80)	2,13 (0,73)	2,22 (0,78)	
Personnalisation des liens	3,56 (0,62)	3,55 (0,63)	3,54 (0,64)	
Encouragement à la participation	3,80 (0,57)	3,84 (0,56)	3,81 (0,56)	
Soutien à l'autonomie	2,78 (0,57)	2,79 (0,58)	2,74 (0,57)	
Soutien à l'investigation	2,80 (0,66)	2,75 (0,65)	2,76 (0,66)	
Différenciation	2,55 (0,51)	2,52 (0,53)	2,55 (0,52)	
Discipline en classe	2,59 (0,75)	2,48 (0,74)	2,47 (0,70)	$F = 3,68^*$
Exploiter la formation	3,46 (0,87)	3,50 (0,85)	3,53 (0,77)	
Résoudre des problèmes	3,47 (0,78)	3,59 (0,74)	3,59 (0,68)	$F = 4,45^*$
Exercer son jugement critique	3,41 (0,86)	3,44 (0,83)	3,48 (0,77)	
Mettre en œuvre sa pensée créatrice	3,28 (0,82)	3,33 (0,80)	3,56 (0,73)	
Se donner des méthodes de travail efficaces	3,63 (0,78)	3,67 (0,76)	3,68 (0,74)	
Mobilité sociale	4,04 (0,89)	3,93 (0,88)	3,96 (0,83)	
Actualiser son potentiel	3,82 (0,76)	3,82 (0,73)	3,83 (0,73)	
Intégration	3,74 (0,73)	3,76 (0,71)	3,79 (0,73)	
Fonction publique	3,61 (0,86)	3,74 (0,81)	3,75 (0,78)	$F = 4,74^{**}$

\* $p < 0,05$  \*\* $p < 0,01$  \*\*\* $p < 0,001$

---

Des analyses ont été effectuées en fonction des attentes. Des effets de groupe ont été notés pour les disciplines d'enseignement. Les parents du groupe « adhésion moyenne à l'ESTP, modérée » ont perçu que l'enseignement technique poursuivaient moins de buts de mobilité sociale dans les leçons d'enseignement comparativement aux parents des deux autres groupes ( $F = 3,06, p < 0,05$ ). Dans les leçons d'enseignement professionnel, ils ont semblé moins percevoir la présence d'attentes de la part des enseignements que les parents des deux autres groupes ( $F = 2,96, p < 0,05$ ). Pour les disciplines dites littéraires et scientifiques, ils ont perçu, de la part des enseignements, plus d'encouragement à la participation en pour leurs enfants ( $F = 2,97, p < 0,05$ ) et de soutien à l'autonomie ( $F = 2,99, p < 0,05$ ) que les parents des deux autres groupes.

Lorsque les variables modératrices sont prises en compte, le modérateur sexe du parent indique, dans un premier temps, des effets de groupe, pour les hommes seulement, sur les indicateurs « exploiter la formation » ( $F = 3,08, p < 0,05$ ) et « intégration » ( $F = 6,08, p < 0,01$ ). D'une part, les hommes du groupe « forte adhésion à l'ESTP, avancée » ont perçu davantage la mobilisation de la compétence « exploiter la formation » que ceux des deux autres groupes. D'autre part, l'attente « intégration » a été moins sollicitée selon la perception des hommes appartenant au groupe « faible adhésion à l'ESTP » comparativement à celle des hommes des deux autres groupes.

Dans un deuxième temps, le statut de risque chez l'élève, déterminé par un score composé d'énoncés auxquels ont répondu les parents et mesurant la responsabilité, l'attention et la pro-sociabilité de l'enfant, a fait l'objet d'analyses. Rappelons qu'un statut de risque élevé traduit la présence de comportements d'irresponsabilité et d'inattention plus importants et de comportements de pro-sociabilité plus faibles. Des effets de groupe pour les élèves à risque ont été notés sur l'indicateur « but de l'apprentissage ». Chez les parents du groupe « faible adhésion à l'ESTP », les élèves jugés à risque par leurs parents ont perçu que le but d'apprentissage est moins axé sur les buts de maîtrise, des disciplines professionnelles ( $F = 3,79, p < 0,05$ ), comparativement aux élèves à risque des deux autres groupes. De plus, les élèves à risque du groupe « adhésion moyenne à l'ESTP, modérée » ont perçu plus de liens personnalisés avec les enseignements, dans les disciplines d'enseignement professionnel ( $F = 2,95, p < 0,05$ ), que les élèves à risque des deux autres groupes.

Dans un troisième temps, lorsque la variable modératrice langue d'enseignement de l'élève (soit le français ou l'anglais) est considérée, des effets de groupe ont été observés, pour les parents francophones seulement, sur l'indicateur « discipline en classe ». Les parents francophones du

groupe « faible adhésion à l'ESTP » ont perçu plus de problèmes à l'importance de l'anglais dans l'ESTP ( $F = 3,37, p < 0,05$ ) que les parents francophones des deux autres groupes.

#### 4.1.2. Le profil motivationnel et scolaire des élèves

Deux différences significatives sont mises en évidence dans le prochain tableau. Les élèves fréquentant des écoles appartenant au groupe des parents « faible adhésion à l'ESTP » sont plus bien ajustés socialement que ceux des deux autres groupes. On trouve également, dans ce même groupe, des élèves ayant de moins bonnes attitudes dans les disciplines professionnelles comparativement à ceux des deux autres groupes. Aucune différence significative n'a été détectée lors de l'analyse des variables modératrices.

**Tableau 8.** Moyennes des indicateurs liées au profil motivationnel et scolaire des élèves en fonction du groupe d'appartenance des parents

Indicateurs	Faible adhésion, à l'ESTP	Adhésion moyenne, à l'ESTP modérée	Forte adhésion, à l'ESTP avancée	Test statistique
Responsabilité et noblesse	2,60 (0,88)	2,70 (0,89)	2,73 (0,88)	$F = 2,98^*$
Utilité sociale	3,04 (0,85)	3,03 (0,86)	3,13 (0,84)	
Attitudes à l'égard de l De l'adhésion	3,35 (0,97) 4,08 (0,60)	3,32 (1,02) 4,11 (0,58)	3,31 (0,99) 4,10 (0,60)	
Perception de l'utilité des cours	5,31 (0,99)	5,37 (0,92)	5,34 (0,93)	
Perception de compétence dans les cours				

Ajustement scolaire	3,68 (0,76)	3,73 (0,73)	3,66 (0,73)	
Ajustement personnel et émotif	3,57 (0,66)	3,57 (0,62)	3,57 (0,60)	
Ajustement social	4,17 (0,70)	4,30 (0,66)	4,33 (0,64)	$F = 8,14^{***}$
Attachement à l'institution	3,97 (0,68)	3,97 (0,64)	4,00 (0,63)	
Motivation intrinsèque	3,61 (1,02)	3,57 (0,98)	3,60 (0,98)	
Motivation identifiée	4,44 (0,62)	4,45 (0,62)	4,47 (0,58)	
Estime de soi	3,33 (0,53)	3,33 (0,51)	3,36 (0,53)	

\* $p < 0,05$  \*\* $p < 0,01$  \*\*\* $p < 0,001$

#### 4.1.3. Profil vocationnel des élèves

Comme l'indique le tableau 8, aucune différence significative n'a été observée pour les six variables liées au profil vocationnel. Lorsque les variables modératrices sont intégrées aux analyses, l'absence de différence est toujours notée.

**Tableau 9.** Moyennes des indicateurs liées au profil vocationnel des élèves en fonction du groupe d'appartenance des parents

Variable	Faible adhésion, à l'ESTP	Adhésion moyenne, à l'ESTP	Forte adhésion, implantation	Test statistique
	avancée	modérée	avancée	
Certitude du choix	4,28 (1,41)	4,32 (1,50)	4,15 (1,57)	
Bien-être par rapport au choix	3,82 (1,17)	3,67 (1,15)	3,74 (1,15)	
Connaissance de soi	3,20 (1,43)	3,10 (1,35)	3,06 (1,37)	
Connaissance du marché du travail	3,28 (1,15)	3,31 (1,14)	3,23 (1,13)	
Capacité de faire des choix	4,27 (1,20)	4,38 (1,23)	4,39 (1,16)	

Importance accordée au choix	4,07 (1,27)	4,24 (1,22)	4,19 (1,21)
---------------------------------	-------------	-------------	-------------

\* $p < 0,05$  \*\* $p < 0,01$  \*\*\* $p < 0,001$

#### 4.1.4. Parcours scolaire

L'analyse des données n'a révélé aucune différence significative pour les indicateurs liés au parcours scolaire et au rendement scolaires des élèves. De plus, aucune différence significative n'a été observée lors de l'analyse des variables modératrices. Le tableau 9 présente les moyennes et les proportions observées quant aux indicateurs liés au parcours scolaire et au rendement scolaires des élèves.

**Tableau 10.** Moyennes et proportions observées quant aux indicateurs liées au cheminement et au rendement scolaires des élèves en fonction du groupe d'appartenance des parents

Variable	Faible adhésion, à l'ESTP	Adhésion moyenne, à l'ESTP modérée	Forte adhésion, à l'ESTP avancée	Test statistique
Résultats dans les spécialités	74,00 (19,88)	73,40 (19,04)	73,60 (19,16)	
Résultats en Disciplines professionnelles	74,00 (21,35)	73,70 (20,64)	74,20 (20,67)	
Résultats en disciplines d'ESG	72,80 (22,22)	73,60 (22,97)	73,30 (21,86)	
	Proportion de « oui »	Proportion de « oui »	Proportion de « oui »	
Présence d'échecs au secondaire	19,7 %	17,2 %	18,6 %	
Participation à des cours De Vacances	6,8 %	5,6 %	8,1 %	

Consultation de services	12,1 %	14,0 %	13,1 %
Aspirations à des études postsecondaires	86,6 %	87,8 %	87,5 %
Plan d'intervention	15,4 %	16,9 %	16,1 %

\* $p < 0,05$  \*\* $p < 0,01$  \*\*\* $p < 0,001$

#### 4.1.5. Rapport à l'école des parents et qualité des apprentissages de leur enfant

L'analyse des perceptions des parents a révélé une différence significative sur une seule variable, soit la « satisfaction générale à l'égard de l'école ». Les parents du groupe « faible adhésion à l'ESTP » ont exprimé une plus grande satisfaction à l'égard de l'ESG que ceux des deux autres groupes; ce résultat est présenté au tableau 10. L'analyse des variables modératrices n'a indiqué aucun effet d'interaction significatif.

**Tableau 11.** Moyennes des indicateurs liées à la satisfaction générale des parents à l'égard de l'école, à leur appréciation des bulletins et à la qualité des apprentissages de leur enfant en fonction du groupe d'appartenance des parents

Variable	Faible adhésion, à l'ESTP	Adhésion moyenne, à l'ESTP modérée	Forte adhésion, à l'ESTP avancée	Test statistique
Satisfaction générale à l'égard de l'école	3,17 (0,58)	3,09 (0,58)	3,06 (0,58)	$F = 4,05^*$
Appréciation des bulletins	2,94 (0,70)	2,98 (0,68)	2,94 (0,65)	
Qualité des apprentissages	3,65 (0,74)	3,59 (0,70)	3,54 (0,69)	

\* $p < 0,05$  \*\* $p < 0,01$  \*\*\* $p < 0,001$

En somme, sur l'ensemble des variables examinées, seulement quatre génèrent des effets de groupe ; d'interprétation, de représentation, d'utilité ; de pression sociale significatifs

---

avant l'examen des variables modératrices. Ainsi, les parents du groupe « faible adhésion à l'ESTP » ont perçu plus de problèmes mobilité sociale dans cet enseignement, et leurs enfants dans l'ESG sont plus bien ajustés socialement, ils ont de bonnes attitudes en matières dites littéraires et ou scientifiques et ont témoigné d'une grande mobilisation des compétences « communiquer » et « résoudre des problèmes » que les élèves des deux autres groupes. Leurs parents ont donc, rapporté une meilleure satisfaction générale à l'égard de l'ESG.

Des effets de groupe ; d'interprétation, de représentation, d'utilité ; de pression sociale ont cependant été détectés pour les cinq variables lorsque des modérateurs ont été inclus dans les analyses. Les hommes du groupe « faible adhésion à l'ESTP » ont moins perçu l'utilité d'un ESTP que ceux des autres groupes. En outre, les hommes du groupe « faible adhésion à l'ESTP » ont perçu davantage la mobilisation de la compétence dans l'ESG que ceux des autres groupes. La variable modératrice statut de risque a révélé que les élèves à risque des parents du groupe « faible adhésion à l'ESTP » ont perçu un climat de classe moins axé sur les buts que les élèves à risque des deux autres groupes. De plus, ceux des parents du groupe « adhésion moyenne à l'ESTP, modérée » ont entretenu plus de liens personnalisés avec les enseignements dans l'ESTP, que ceux des deux autres groupes. Finalement, les parents francophones du groupe « faible adhésion à l'ESTP » ont perçu plus de problèmes de discipline dans L'ESTP que les parents des deux autres groupes.

#### **4.2. Vérification des hypothèses**

Les résultats suggèrent que dans la perception du système d'enseignement et parcours scolaire, les différences sont perçues entre l'ESTP et l'ESG. La mobilité sociale dans l'ESTP, est peu associée à des possibilités suivant les perceptions des parents, ce qui laisse voir, *l'abandon de l'enseignement technique, dû à la pensée sociale de la supériorité de l'enseignement générale*. Cependant, lorsque des différences significatives émergent, elles sont souvent contraires à la logique voulant que l'ESTP soit associée à un climat d'apprentissage moins favorable et à un moins bon fonctionnement scolaire de l'élève. De là, *l'abandon de l'enseignement technique ne serait être une conséquence d'un processus d'échange et d'interaction*.

D'une part, il est possible que les parents qui ont témoigné d'une forte adhésion avancée à l'enseignement technique, de celui-ci dans leur milieu aient demandé à leurs enfants de s'adapter rapidement. L'accent a peut-être été mis sur l'appropriation de l'ensemble des changements découlant du contexte socio-économique au détriment de

---

l'attention portée à l'ESG, ce qui peut être perçu plus défavorablement par les parents. D'autre part, on peut aussi penser que les parents qui ont choisi d'adhérer à l'ESTP à un rythme plus modéré ont peut-être perçu l'instabilité dans les pratiques éducatives (compétences) et que leurs enfants fréquentant l'ESG, sont plus adaptés socialement malgré des connaissances sur la conjoncture socioéconomique. Finalement, on peut également mettre en doute la validité de la pesanteur coloniale sur l'ESTP à partir du seul point de vue social. Il est possible que la façon de voir l'ESTP, des parents ne traduise pas exactement la réalité vécue par les enfants en raison de leur propre engagement dans ce processus d'où *la pression des parents à maîtriser les débouchés scolaire interfère avec les connaissances construites chez l'élève.*

**Le prochain chapitre présente l'interprétation des résultats et implications professionnelles.**

---

## CHAPITRE 5 : INTERPRETATION DES RESULTATS ET DISCUSSION

Les résultats des questionnaires et entretiens, ajoutent de l'information tout en confirmant la plupart des écrits qui sont dans la recension de notre recherche. Cette recension nous a permis d'acquérir une vision d'ensemble de la perception du systèmes d'enseignement et du parcours scolaire par les parents, sur le type d'enseignement ; le profil motivationnel et scolaire des élèves ; le profil vocationnel des élèves ; le parcours scolaire et rendement scolaires des élèves ; le rapport à l'école des parents et qualité des apprentissages de leur enfant, et la réussite scolaires des élèves, ainsi que les facteurs qui influencent ces derniers dans l'orientation de leurs parents. Les résultats des questionnaires et entretiens nous ont permis de savoir ce que les parents attribuent à leur motivation quant au regard sur un type d'enseignement.

En analysant les réponses des parents ainsi que certains entretiens avec des élèves, nous avons pu constater une convergence des points de vue en ce qui concerne les facteurs qui favorisent la motivation quant au regard sur un type d'enseignement. D'après les 360 répondants, la mobilité sociale et la fonction publique constituent des éléments «clé» qui sont comme un point de départ à l'orientation de tous les élèves et particulièrement, ceux issu de la localité de Nkolandom, ce qui a été affirmé par J.P. Tsala Tsala (2004) et Claude Marchand (1921). C'est un point de vue qui est commun à tous ces répondants interrogés et qui représente le facteur qui favorise le plus la motivation quant au regard sur un type d'enseignement, surtout ceux du premier cycle du secondaire.

En interrogeant les répondants sur la signification qu'ils attribuent au concept d'enseignement, nous avons constaté à quel point l'aspect évaluatif de l'enseignement revêtait un caractère important pour eux. Ils définissent plus précisément l'enseignement comme étant la préparation à l'insertion socioprofessionnelle. Quant au concept parcours scolaire, ils l'associent à l'adaptation sociale. De manière plus générale, ils se réfèrent principalement à des facteurs internes (motivation intrinsèque), se sentant responsable de la réussite de leurs enfants, ce qui consolide leur choix, propos que soutiennent Deci, 1975 ; Nuttin, 1997; Covington, 2000; Lortie, 2009). Par contre, nos résultats sont plus mitigés concernant la l'utilité de l'ESTP, puisque nos répondants (parent) attribuent leur choix à la fois à des facteurs sociaux et de **consolidation**. Ils sont plus ou moins convaincus d'avoir une information et une connaissance partielle des systèmes d'enseignement et donc une emprise

---

sur la réussite sociale de leurs enfants. Par conséquent, les dimensions mobilité sociale et la fonction publique sont également perçus comme des facteurs importants pour les élèves. En somme, nos répondants (parents) endossent non seulement la responsabilité de la réussite de leurs enfants, mais imputent aussi les difficultés de perception à des facteurs sociaux, incontrôlables, par exemple, le regard social, l'instabilité professionnelle etc.

En effet, leurs propos confirment les conclusions des auteurs cités dans la recension, entre autres, Marchand (2004), et Moscovici (2003) qui soutiennent que tous les Hommes, surtout ceux issus de d'un milieu social ont besoin d'avoir le goût, l'intérêt et la passion pour les croyances, opinions, attitudes, normes, valeurs et idéologie socialement partagées au cours de processus d'échanges et d'interactions. L'enseignement, doit alors développer chez l'élève le goût et l'intérêt tout en l'embarquant par la matière enseignée dans un ancrage social. Ce point de vue est partagé par la plupart des auteurs que nous avons consultés dans la littérature de cette recherche. Ainsi, C. Marchand (1921), est particulièrement intéressés par cette thématique pour documenter les attitudes et pratiques de l'enseignement (colonial) sur la motivation des élèves. Ainsi le soutien et le choix d'un système d'enseignement agirait sur les perceptions des parents sur les compétences des élèves, ce qui les conduirait à s'engager et à persévérer dans l'orientation de leurs enfants.

Nous sommes en mesure d'affirmer que les questionnaires et entretiens réalisés nous ont permis de répondre aux objectifs de la recherche en laissant les répondants s'exprimer sur leur vécu et leur expérience de l'environnement et du regard social : connaître ce qui motive l'orientation dans un système d'enseignement au secondaire chez les parents d'élèves et découvrir les perceptions que mentionnent ces derniers afin d'expliquer leurs choix. Aussi nous avons pu répondre à la triple question de cette recherche : Pourquoi abandonnent-ils l'enseignement technique ? Quels sont les signes avant-coureurs de l'abandon de l'enseignement technique ? Quelles stratégies éducatives familiales ?

Les résultats de la recherche montrent cependant des aspects divergents et spécifiques de leurs propos. Il faudra alors poursuivre d'autres études afin de vérifier l'hypothèse selon laquelle l'ESTP, est pour les âgées et en situation d'échec scolaire et sans issu pour la fonction publique.

---

### *Limite de la recherche*

Cette recherche nous a pas permis de répondre aux objectifs formulés. Cependant, la collecte des données s'est déroulée de manière hâtive, ce qui implique que nos répondants ont peut-être recouru à des attributions différentes. Comme nous devons respecter plusieurs exigences de temps de disponibilité des uns et des autres et éviter des entrevues trop longues, il nous a été impossible de tenir compte de ces critères. Nous n'avons pu poser toutes les questions que nous avions retenues au début de notre recherche.

---

## CONCLUSION

Dans l'ensemble, la recension des écrits effectuée dans le cadre de cette recherche a permis la perception du système d'enseignement par les parents et parcours scolaire de mettre en lumière plusieurs études réalisées dans le domaine de l'éducation. Pour atteindre nos objectifs, nous avons réalisé une recension des écrits sur l'état actuel de l'ESTP au Cameroun, et un regard rétrospectif sur l'enseignement au Cameroun sous le mandat français, et certaines statistiques présentant le portrait scolaire de l'ESTP, au Cameroun et à Nkolandom en particulier. Nous sommes allés aussi voir la documentation sur les études réalisées ailleurs au Canada, en Europe et aux États-Unis sur les facteurs qui influencent la perception. Les ressources documentaires consultées nous ont aussi permis d'avoir plus d'informations sur les difficultés auxquelles sont confrontés les parents dans la collaboration école-famille à cause du fait de l'encrage social, l'effet de groupe, l'idéologie socialement construite, parfois ne connaît pas suffisamment la conjuncture socio-économique.

Pour atteindre les objectifs de cette recherche nous avons posé une triple question de recherche qui était la suivante : Pourquoi abandonnent-ils l'enseignement technique ? Quels sont les signes avant-coureurs de l'abandon de l'enseignement technique ? Quelles stratégies éducatives familiales ? Dans le but de répondre à la triple question de recherche, nous avons fixé des objectifs. L'objectif général de notre recherche consistait à connaître ce qui motive l'orientation dans un système d'enseignement au secondaire chez les parents d'élèves. L'objectif spécifique visait à découvrir les perceptions que mentionnent ces derniers afin d'expliquer leurs choix. Ces objectifs semblent être atteints grâce aux questionnaires et entretiens semi-dirigés réalisés auprès de la population : parents, venant tous de la localité de Nkolandom.

Les résultats de cette recherche obtenus à partir des questionnaires et entretiens réalisés auprès des répondants montrent pour la plupart, une similitude de perception quant à système d'enseignement et au parcours scolaire, au profil motivationnel et vocationnel des élèves. Certains points de vue demeurent cependant divergents ou spécifiques surtout au niveau du système d'enseignement, la rigueur des parents quant au choix d'un système d'enseignement. D'autres points de vue ont été aussi évoqués par les répondants en lien avec la problématique: les stratégies d'enseignement, les sains comportements sociaux des enfants, le sous-emploi.

---

Nous espérons que ces résultats inciteront non seulement les parents, mais aussi tous les acteurs impliqués dans l'éducation et proches des élèves, à amorcer une réflexion sur les facteurs auxquels le choix d'un type d'enseignement attribue, la motivation et leur réussite sociale. Notre expérience sur le terrain comme Conseiller d'Orientation stagiaire depuis quelques mois nous fait croire que, malgré tous ces défis, si tous les acteurs de l'école se mobilisent, se concertent et collaborent en améliorant la communication, la motivation, réussite scolaires et l'orientation professionnelle des jeunes, l'ESTP ne sera plus « le parent pauvre du système » pour les parents.

En conclusion, nous dirons que notre recherche présente l'originalité de se centrer sur les perceptions des parents et sur la motivation du choix du parcours scolaire, que peu d'études Camerounaise ont été faites à notre connaissance.

Enfin, l'intégration des élèves issus de l'ESTP, à l'action sociale ainsi que leur insertion sur le marché du travail interpelle tous les acteurs de l'éducation et de la société, ce qui répond à la mission de l'école camerounaise : instruire, qualifier et socialiser.

---

## RECOMMANDATIONS

Compte tenu de tout ce qui précède, nous formulons certaines recommandations aux parents et aux commissions scolaires de Nkolandom.

En premier lieu, les parents et enseignants, quel que soit leur domaine de formation, devraient bénéficier de la formation et d'information continue sur la portée d'un système d'enseignement : tel que proposé dans les états généraux de l'éducation. Il importe de développer chez tous les parents et personnel scolaire et plus particulièrement les Conseillers d'Orientation, des attitudes d'ouverture aux deux systèmes d'enseignement et des compétences liées à la résolution des conflits inter-système, à la transmission des valeurs, à la communication appropriée en incluant l'éducation inter-système dans la vie scolaire.

Nous recommandons également que les parents soient mieux informés du système scolaire camerounais pour qu'ils prennent une part active dans la réussite scolaire de leur enfant et favoriser ainsi leur intégration socioprofessionnelle. Aussi nous recommandons que les élèves soient mieux accompagnés dans leur école, ne serait-ce que par le conseil avec les Conseillers d'Orientation en assurant dès que possible des contacts réguliers entre les élèves issus de perception dénigrante de l'ESTP à travers les activités de classe et les activités de vie de l'école.

Enfin, nous proposons que les enseignants qui arrivent dans les écoles pour un remplacement à court ou moyen terme, soient plus soutenus et accompagnés par les conseillers pédagogiques afin que ces derniers puissent mieux suivre les processus d'intégration d'un système d'enseignement. Ayant nous-mêmes vécu cette expérience en tant que Conseiller d'Orientation stagiaire, on se retrouve des fois avec peu de ressources et un manque de support de la part pour l'information et la formation des groupes dont on a la charge. Ce support est très important pour l'enseignant pour poursuivre l'action entrepris par le conseiller pédagogique, pour changer l'habitude des élèves qui peuvent demeurer « perdus », c'est-à-dire perturbés dans leur appréhension du système d'enseignement.

Compte tenu des résultats de cette recherche, nous suggérons que d'autres études sur le sujet soient faites en élargissant cette recherche dans plusieurs localités du département de la Mvila.

---

## BIBLIOGRAPHIE

- BANQUE MONDIALE (2000). *Le système éducatif camerounais : Diagnostic et proposition pour une stratégie de développement*. Yaoundé.
- COURADE, C. & G. (1977) *L'école du Cameroun anglophone*. Yaoundé : ISH-ONAREST.
- COURADE, C et G. (1982) *L'école au Cameroun anglophone* in Santerre et Mercier-Tremblay.
- FEMSA (1997) *Formation scientifique des filles en Afrique*. Rapport de recherche sur le Cameroun, (*Female Education in Mathematics and Science in Africa*). Yaoundé.
- MARCHAND, C. (1975) *La scolarisation française au Cameroun*. Thèse de PhD, Université Laval, Québec, 2 vol.
- MBALLA OWONO, R. (1986) *L'école coloniale au Cameroun. Approche historico-sociologique*. Yaoundé: éditions de l'Imprimerie nationale.
- MINEDUC (2000) *Éducation pour tous : Bilan à l'an 2000*. Yaoundé.
- MINEDUC (2000-2001) *Annuaire statistique*. Yaoundé.
- MINEDUC (2001a) *Carte scolaire 2001*. Yaoundé.
- MINEDUC (2001b) *Stratégie du Secteur de l'Éducation*. Yaoundé.
- MINEDUC (2002) *Plan d'action national de l'éducation pour tous (PAN-EPT)*. Yaoundé.
- MINEDUC (2001-2002). *Annuaire statistique*. Yaoundé.
- MINEDUC (2002-2003). *Annuaire statistique*. Yaoundé.
- MINEDUC (2003) *Le Cameroun et l'Unesco*. Yaoundé.
- MINEFI-DSCN (2002) *Conditions de vie des populations et profil de pauvreté au Cameroun en 2001 (premiers résultats)- Enquête camerounaise auprès des ménages (ECAM II)* Yaoundé.
- MINFI (2003) *Document de stratégie de réduction de pauvreté*. Yaoundé.
- NJIALE, P.M., (1984) *L'enseignement au Cameroun sous le mandat et la tutelle de la France (1916-1960) : ses idéologies et ses contradictions*. Thèse de 3e cycle. Strasbourg : université René-Descartes.
- NLEGE, G. (2003) *Analyse du modèle de financement de l'éducation au Cameroun. Séminaire Unesco sur le financement et la mise en oeuvre des plans d'éducation*. Séoul, 17 au 17 septembre 2003.
- Lapointe, P., Brassard, A., Garon, R. et Ramdé, P. (soumis). Les perceptions des enseignants et des directeurs sur la gestion éducative et l'environnement socioéducatif de l'école. *Revue canadienne de l'éducation*.
- Lapointe, P. et Garon, R. (2007, mai). *L'évaluation de la gestion des activités éducatives à l'école primaire : regards croisés des directions et des enseignants*. Communication présentée au XXXVe Congrès de la Société canadienne pour l'étude de l'éducation (SCEE), Saskatoon, Canada.
- Lapointe, P., Garon, R., Brassard, A., Dupuis, P., Japel, C. et Brunet, L. (2009). *La gestion des activités éducatives des directeurs et des directrices d'écoles primaires dans le contexte de la réforme en éducation au Québec*. Rapport de recherche présenté au Fonds

---

québécois de la recherche sur la société et la culture en lien avec le Programme d'actions concertées sur la persévérance et la réussite scolaires (Projet 2005-AC-103493). Montréal, Canada : Université de Montréal.

Lapointe, P., Hébert, M., Tremblay, R. E., Boulerice, B., Girard, A., Pagani, L. et Vitaro, F. (2000). Évaluation de l'impact des caractéristiques de l'enfant et des pratiques éducatives de l'école sur la réussite des élèves des milieux défavorisés. Dans Tremblay, R. E., Lapointe, P., Hébert, M., Boulerice, B., Girard, A., Pagani, L. et Vitaro, F., *Impact des mesures d'éducation préscolaire en milieux défavorisés sur l'île de Montréal*. Rapport de recherche au Conseil québécois de la recherche sociale (ISBN 2-922520-00-5).

SANTERRE, R., MERCIER-TREMBLAY, *et al.* (1982) *La quête du savoir. Essai pour une anthropologie de l'éducation camerounaise*. Montréal, PUM.

SPEC (1992) *L'enseignement catholique au Cameroun 1890-1990*. Yaoundé : Publication du Centenaire. (ss. Dir. P.L. Betene et coll.).

TOWA, M. (1963) *Principes de l'éducation coloniale*. Abbia, 3 : 25-37.

TSFAK, G. (2000) *L'enseignement secondaire au Cameroun. Tendances organisationnelles et résultats d'apprentissage des élèves*.

TSALA TSALA J.-Ph., (2003) *Transferts des modèles éducatifs dans l'enseignement secondaire public (1980- 2003). Le cas du Cameroun*. Rapport final. Genève : Unesco (BIE).

Jacques-Philippe Tsala Tsala, Armand Colin | « Carrefours de l'éducation » 2004/2 n° 18 | pages 176 à 193 ISSN 1262-3490

UNICEF (2003) *Étude diagnostique des comportements discriminants relatifs à la scolarisation des filles dans les provinces de l'Adamaoua, du Nord et de l'Extrême Nord*. Yaoundé.